

UNIVERSIDAD DE DEUSTO  
TERCER CICLO

PROGRAMA PEDAGOGIA

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EXPERIENCIA Y EXPRESION DE DIOS: EL MODELO DE  
LAS PARABOLAS.

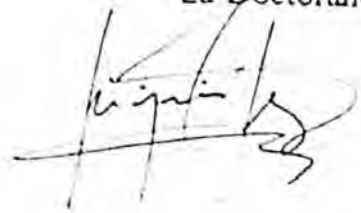
Tesis doctoral presentada por Dña. VIRGINIA TORRES GOMEZ DE LA LLAMOSA

Dirigida por el Dr. LUIS PANTOJA VARGAS



El Director

La Doctoranda



Bilbao, 20 de Abril de 1993

"Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar."

(Antonio Machado)

"Quien tenga oídos para  
oír, que oiga".

(Mc 4,9)

"Los que siembran con lágrimas  
cosechan con júbilo.  
Al ir iba llorando  
llevando la bolsa de semillas;  
al volver vuelve cantando  
llevando sus gavillas."

*A mis padres.*

## INDICE

|                    |    |
|--------------------|----|
| INTRODUCCION ..... | 11 |
|--------------------|----|

### CAPITULO PRIMERO

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| I. LA EXPERIENCIA Y EXPRESION DE DIOS COMO PADRE: "ABBA" .....    | 23 |
| 1. La paternidad de Dios en algunas civilizaciones antiguas ..... | 24 |
| 2. La paternidad de Dios en el judaismo veterotestamentario ..... | 25 |
| 2.1. Israel: Nacimiento, Exodo e instalación en Canaan .....      | 26 |
| 2.2. La monarquía .....                                           | 30 |
| 2.3. Profetas y libros sapienciales .....                         | 31 |
| 2.3.1 Los profetas .....                                          | 31 |
| 2.3.2. La Literatura Sapiencial .....                             | 33 |
| 2.4. ABBA en el Antiguo Testamento y el Judaismo posterior .....  | 34 |
| 3. Dios Padre en el Nuevo Testamento .....                        | 36 |
| 3.1. Contexto socio-político-religioso .....                      | 37 |
| 3.1.1. La helenización y la revolución macabea .....              | 37 |
| 3.1.2 Israel bajo el Imperio: nacimiento de Jesús .....           | 39 |
| 3.2. Jesús y su mensaje: impacto y consecuencias .....            | 41 |
| 3.3. Dios Padre revelado por Jesús .....                          | 43 |
| 3.3.1. El evangelio de S. Juan .....                              | 44 |
| 3.3.2. Unión del Padre y del Hijo .....                           | 46 |
| 3.3.3. Dios Padre: "ABBA" .....                                   | 49 |
| 3.3.4. Jesús: autorrevelador y maestro .....                      | 50 |
| 3.4. El Padrenuestro .....                                        | 54 |
| 4. El hombre frente a Dios Padre: lectura actual .....            | 56 |
| 4.1. Conocimiento y experiencia de Dios .....                     | 58 |
| 4.2. Llamar a Dios Padre: consecuencias .....                     | 61 |
| 5. Para concluir .....                                            | 63 |



## CAPITULO SEGUNDO

|                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>II. METODOLOGIA Y DIDACTICA DE JESUS: el Modelo de las Parábolas</b> | <b>67</b> |
| <b>A. Las parábolas</b>                                                 | <b>69</b> |
| 1. Generalidades                                                        | 69        |
| 1.1. Definición                                                         | 69        |
| 1.1.1. Raíz etimológica: mundo griego                                   | 69        |
| 1.1.2. Contexto bíblico: Antiguo y Nuevo Testamento                     | 70        |
| 1.1.3. Contexto didáctico                                               | 71        |
| 1.1.4. La imagen y la abstracción                                       | 71        |
| 1.1.5. Parábola, alegoría y metáfora                                    | 72        |
| 1.1.6. Parábola: concepto                                               | 73        |
| 1.2. Características                                                    | 73        |
| 1.2.1. Forma                                                            | 74        |
| 1.2.2. Contenido                                                        | 74        |
| 1.2.3. En cuanto a la reacción de los oyentes                           | 75        |
| 1.3. Justificación y fundamentos didácticos                             | 75        |
| 1.3.1. Fundamento histórico                                             | 78        |
| 1.3.2. Parábola: proceso de comunicación                                | 78        |
| 1.3.3. Parábola: posibilitadora de aprendizaje                          | 80        |
| 1.3.4. Parábola: selección de contenidos                                | 80        |
| 1.3.5. Parábola: objetivos                                              | 80        |
| 1.3.6. Parábola y recursos: la palabra                                  | 81        |
| 2. Para entender las parábolas: Jesús maestro                           | 81        |
| 2.1. Las parábolas rabinicas                                            | 82        |
| 2.2. Los Evangelios                                                     | 87        |
| 2.2.1. Los Evangelios sinópticos: origen, autores y formación           | 88        |
| 2.2.2. Evangelios sinópticos y parábolas                                | 92        |
| 3. Las parábolas: fundamentos curriculares y didácticos                 | 96        |
| 3.1. Relación educativa: Jesús y sus oyentes                            | 97        |
| 3.1.1. Comunicación, relación e interacción educativa                   | 97        |
| 3.1.2. Relación educativa y parábolas                                   | 100       |
| 3.1.3. Las parábolas, comunicación y expresión: lenguaje y literatura   | 104       |
| 3.1.3.1. Estructura                                                     | 106       |
| 3.1.3.2. Lenguaje y parábolas                                           | 109       |
| 3.2. Contexto socio-cultural: ecología de las parábolas                 | 118       |

|                                                                                                                             |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 3.2.1. Situación ambiental y situación didáctica . . . . .                                                                  | 119     |
| 3.2.2. Ambiente y parábolas . . . . .                                                                                       | 121     |
| 3.2.2.1. Ambiente político . . . . .                                                                                        | 121     |
| 3.2.2.2. Ambiente social . . . . .                                                                                          | 122     |
| 3.2.2.3. Ambiente económico . . . . .                                                                                       | 123     |
| 3.2.2.4. Ambiente geográfico-ecológico . . . . .                                                                            | 123     |
| 3.2.2.5. Ambiente literario . . . . .                                                                                       | 124     |
| 3.2.3. Influencia del ambiente en la configuración del relato . . . . .                                                     | 125     |
| 3.3. Contenidos: el mensaje de las parábolas . . . . .                                                                      | 129     |
| 3.3.1. Importancia y función de los contenidos en la programación didáctica . . . . .                                       | 129     |
| 3.3.2. Contenidos y parábolas . . . . .                                                                                     | 133     |
| 3.4. Objetivos y evaluación . . . . .                                                                                       | 135     |
| 3.4.1. Objetivos . . . . .                                                                                                  | 135     |
| 3.4.1.2. Los objetivos en la programación didáctica . . . . .                                                               | 135     |
| 3.4.1.2. Objetivos y parábolas . . . . .                                                                                    | 138     |
| 3.4.2. Evaluación . . . . .                                                                                                 | 141     |
| 3.4.2.1. Importancia y función de la evaluación en la programación didáctica . . . . .                                      | 141     |
| 3.4.2.2. La Evaluación en el contexto de las parábolas . . . . .                                                            | 143     |
| 3.5. Las parábolas: el método . . . . .                                                                                     | 144     |
| 3.5.1. Planteamiento inicial . . . . .                                                                                      | 144     |
| 3.5.2. Componentes metodológicos . . . . .                                                                                  | 146     |
| 3.5.3. Las parábolas método de enseñanza . . . . .                                                                          | 149     |
| <br>B. NO-DIRECTIVIDAD . . . . .                                                                                            | <br>153 |
| 1. Sistemas educativos libertarios y antiautoritarios. La educación humanizadora: nuevos "aires" para la educación. . . . . | 153     |
| 1.1. La Escuela Nueva . . . . .                                                                                             | 154     |
| 1.2. A.S. Neill y la Escuela de Summerhill . . . . .                                                                        | 156     |
| 1.3. La Educación Liberadora de P. Freire . . . . .                                                                         | 156     |
| 1.4. Psicología y pedagogía humanista de A.H. Maslow . . . . .                                                              | 158     |
| 2. Fundamentación teórica y análisis crítico de la No-directividad: la pedagogía de C. Rogers . . . . .                     | 159     |
| 2.1. Supuestos teóricos de la No-directividad. . . . .                                                                      | 160     |
| 2.1.1. La no-directividad: C. Rogers . . . . .                                                                              | 160     |
| 2.1.2. La psicoterapia centrada en el cliente . . . . .                                                                     | 163     |
| 2.1.2.1. Personalidad y dinámica de la conducta. . . . .                                                                    | 164     |

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1.2.2. Relación entre cliente y terapeuta: situación ambiental                            | 165 |
| 2.2. La pedagogía de C. Rogers.                                                             | 169 |
| 2.2.1. La Enseñanza Centrada en el Alumno                                                   | 170 |
| 2.2.1.1. Bases para la educación, enseñanza y aprendizaje                                   | 171 |
| 2.2.1.2. Elementos personales de la Enseñanza Centrada en el alumno: la relación educativa. | 176 |
| 2.2.1.3. El cambio como objetivo: actitudes                                                 | 180 |
| 2.2.2. El método no directivo                                                               | 182 |
| 2.2.2.1. Situación previa: los determinantes                                                | 182 |
| 2.2.2.2. Selección de contenidos y objetivos                                                | 184 |
| 2.2.2.3. Metodología                                                                        | 188 |
| 2.2.2.4. La Evaluación                                                                      | 194 |
| 2.2.3. Posibilidades de la Enseñanza Centrada en el Alumno: resultados                      | 196 |
| <b>C. NO-DIRECTIVIDAD Y PARABOLAS</b>                                                       | 200 |
| 1. Fundamentos teóricos                                                                     | 200 |
| 1.1. Fundamento antropológico                                                               | 201 |
| 1.2. Concepto de Educación implícito                                                        | 203 |
| 1.3. Enseñanza y aprendizaje                                                                | 204 |
| 1.3.1. Dos tipos diferentes de aprendizajes                                                 | 205 |
| 1.3.2. El aprendizaje y la enseñanza en la no-directividad y en las parábolas.              | 207 |
| 2. Relación educativa y situación didáctica. El alumno y el profesor: funciones             | 208 |
| 3. El método no directivo-parabólico                                                        | 212 |
| 3.1. Planteamiento inicial: componentes y determinantes                                     | 212 |
| 3.2. Contenidos y objetivos: cambio de actitudes y respuestas significativas                | 214 |
| 3.2.1. Contenidos                                                                           | 214 |
| 3.2.2. Objetivos                                                                            | 215 |
| 3.3. Metodología                                                                            | 218 |
| 3.3.1. Fundamentos y desarrollo metodológicos                                               | 218 |
| 3.3.2. Actividades y recursos                                                               | 221 |
| 3.4. Evaluación                                                                             | 221 |
| 4. Valoración. Notas finales                                                                | 223 |

## CAPITULO TERCERO

|                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| <b>III. ESTRUCTURA TAXONOMICA: CONTENIDOS Y OBJETIVOS</b>   | <b>227</b> |
| 1. La Taxonomía: concepto, tipos, elaboración, valor        | 227        |
| 1.1. Aproximación etimológica                               | 228        |
| 1.2. Objetivos y aprendizaje                                | 228        |
| 1.2.1. Objetivos                                            | 229        |
| 1.2.2. Aprendizaje                                          | 234        |
| 1.3. Concepto de Taxonomía de los Objetivos de la Educación | 237        |
| 1.4. Tipos de Clasificaciones Taxonómicas                   | 238        |
| 1.4.1. Taxonomías del ámbito cognitivo                      | 239        |
| 1.4.1.1. Taxonomía de B. Bloom                              | 239        |
| 1.4.1.2. Taxonomía de Gagné                                 | 241        |
| 1.4.1.3. El modelo estructural de Guilford                  | 242        |
| 1.4.1.4. Taxonomía de D'Hainaut                             | 243        |
| 1.4.1.5. Valoración                                         | 245        |
| 1.4.2. Taxonomías del ámbito afectivo                       | 245        |
| 1.4.2.1. Taxonomía de Krathwohl                             | 246        |
| 1.4.2.2. Adaptación de G. de Landsheere                     | 248        |
| 1.4.2.3. Taxonomía de French                                | 248        |
| 1.4.2.4. Valoración                                         | 249        |
| 1.4.3. Taxonomías del ámbito psicomotor                     | 249        |
| 1.4.3.1. Taxonomía de E. Simpson                            | 250        |
| 1.4.3.2. Taxonomía de A. Harrow                             | 251        |
| 1.4.3.3. Valoración                                         | 251        |
| 1.5. Valor y desarrollo de la Taxonomía                     | 252        |
| 2. Objetivos y contenidos: hacia una estructura taxonomica  | 253        |
| 2.1. Principios y elementos básicos                         | 254        |
| 2.1.1. Parábolas y no-directividad                          | 254        |
| 2.1.2. Naturaleza de los contenidos                         | 254        |
| 2.1.2.1. Naturaleza y características                       | 255        |
| 2.1.2.2. Ambitos de especificación                          | 258        |
| 2.1.3. Objetivos                                            | 259        |
| 2.1.4. La LOGSE                                             | 261        |
| 2.2. Elaboración y desarrollo                               | 262        |

## CAPITULO CUARTO

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| IV. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR. . . . .                                              | 269 |
| 1. El curriculum: la enseñanza escolar de la religión. . . . .                           | 270 |
| 1.1. El curriculum: diseño y desarrollo. . . . .                                         | 270 |
| 1.1.1. ¿Qué es y qué expresa el curriculum? . . . . .                                    | 270 |
| 1.1.1.1. Aproximación al concepto de curriculum. . . . .                                 | 271 |
| 1.1.1.2. Curriculum: contenido. . . . .                                                  | 272 |
| 1.1.2. Diseño y desarrollo curricular. . . . .                                           | 275 |
| 1.1.2.1. Diseño y desarrollo: concepto. . . . .                                          | 275 |
| 1.1.2.2. ¿Quién debe realizar y dotar de contenido al curriculum? . . . . .              | 277 |
| 1.1.2.3. Elementos y componentes curriculares. . . . .                                   | 280 |
| 1.1.3. Funciones y valor del diseño curricular. . . . .                                  | 287 |
| 1.2. Diseño y desarrollo curricular en la enseñanza religiosa escolar: la LOGSE. . . . . | 290 |
| 1.2.1. La Enseñanza de la Religión en el marco escolar. . . . .                          | 291 |
| 1.2.2. Carácter curricular de la ERE: la LOGSE. . . . .                                  | 295 |
| 1.2.2.1. El Diseño curricular y la ERE. . . . .                                          | 295 |
| 1.2.2.2. El Diseño Curricular Base del Area de Religión . . . . .                        | 298 |
| 2. Un modelo de Diseño Curricular. . . . .                                               | 300 |
| 2.1. Características, criterios de organización y estructura. . . . .                    | 302 |
| 2.1.1. Características: Parábolas y No-directividad. . . . .                             | 302 |
| 2.1.2. Criterios de Organización. . . . .                                                | 304 |
| 2.1.3. Estructura y principios fundamentales. Componentes y elementos. . . . .           | 306 |
| 2.1.3.1. Principios antropológicos. . . . .                                              | 307 |
| 2.1.3.2. Principios socio-culturales. . . . .                                            | 310 |
| 2.1.3.3. Principios pedagógicos. . . . .                                                 | 313 |
| 2.1.3.4. Principios Psicológicos. . . . .                                                | 316 |
| 2.1.3.5. Principios Epistemológicos. . . . .                                             | 326 |
| 2.2. Elementos del Diseño. . . . .                                                       | 328 |
| 2.2.1. Elementos personales. . . . .                                                     | 328 |
| 2.2.1.2. Docente y discente: funciones. La relación educativa. . . . .                   | 329 |
| 2.2.1.2. Los procesos de comunicación. Lenguaje religioso y didáctico. . . . .           | 333 |
| 2.2.2. Elementos de actuación. . . . .                                                   | 344 |
| 2.2.3. Contenidos y objetivos procesuales: el autoaprendizaje. . . . .                   | 349 |
| 2.2.3.1. Punto de partida: justificación y fundamentación. . . . .                       | 349 |

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2.3.2. Selección, secuenciación y organización de los objetivos. ....                | 352 |
| 2.2.3.3. Selección, secuenciación y organización de los contenidos ....                | 358 |
| 2.2.4. Organización de los procesos del autoaprendizaje: criterios metodológicos. .... | 367 |
| 2.2.4.1. Dimensión curricular. ....                                                    | 367 |
| 2.2.4.2. Organización y desarrollo. ....                                               | 369 |
| 2.2.4.3. Las parábolas. Volver a los orígenes. ....                                    | 378 |
| 2.2.5. El proceso evaluador. ....                                                      | 382 |
| 2.2.5.1. Evaluación curricular. ....                                                   | 382 |
| 2.2.5.2. Organización y desarrollo del proceso evaluador. ....                         | 384 |
| 2.2.5.3. El área de religión: equilibrio evaluador. Las parábolas. ....                | 389 |
| CONCLUSIONES. ....                                                                     | 396 |
| BIBLIOGRAFIA . ....                                                                    | 408 |

## INTRODUCCION.

## INTRODUCCION

La presencia de "lo religioso" en nuestra cultura es un hecho que no se puede negar. Encontramos múltiples manifestaciones que van desde la creencia y compromiso personal, hasta su expresión artística, social y cultural. Por ello, arrinconarlo o ignorarlo supondría sesgar la realidad. Siempre hay una faceta de la persona, de la sociedad o de la cultura que implica o hace referencia a la religiosidad. Si forma parte de la historia y de la cultura, es obvio que se integre en el sistema educativo como un ámbito más de la formación y aprendizaje generales. Para entender y propiciar esta integración, hay que tener en cuenta la situación social, cultural, religiosa y educativa en la que estamos inmersos. Vivimos en una sociedad pluralista, laica, que reconoce la libertad religiosa como un derecho y en donde las distintas confesiones son consideradas como un estamento más de la estructura socio-cultural.

Atendiendo a estas circunstancias, se ha evolucionado hacia dos hechos esenciales. En primer lugar, el menor protagonismo y el desplazamiento de la Iglesia Católica, mayoritaria, de los órganos del poder. Aunque su influencia es considerable, no en vano aún e influye en la vida de millones de personas, su poder decisorio y operativo, enmarcado en los acuerdos Iglesia-Estado, se ha reducido considerablemente. En segundo lugar, se observa una desvinculación progresiva de lo que significa la religión como institución que supone la participación, individual y comunitaria, en una serie de prácticas religiosas, así como la adopción de ciertos valores, actitudes, normas éticas o dogmas, pero sin perder la condición de creyente. Serán, por lo tanto, dos hechos del contexto socio-educativo que habrá que tener en cuenta a la hora de planificar una educación religiosa escolar.

El contexto socio-cultural es determinante, y su estructura, condición y contenidos quedarán plasmados en el diseño y desarrollo educativos. Este hecho, y la reciente renovación del Sistema Educativo, han colocado a la religión, y su enseñanza, en una situación realmente precaria, en donde lo religioso queda en un segundo plano, social y educativamente hablando. Ante este panorama, ¿qué sentido tiene proponer un planteamiento educativo destinado a diseñar y desarrollar los aspectos religiosos dentro de la estructura escolar actual?

El sentido vendrá dado por el análisis de la presencia e incidencia de estos aspectos en el ámbito socio-cultural y, sobre todo, en el personal. Si la educación integral es una de las metas fundamentales del proceso educativo, ésta no será tal si no contamos con la religiosidad como parte configurante y esencial del desarrollo y evolución madurativa de la persona en todos los ámbitos de



su vida. Desde este punto de vista, puede contribuir, entre otras cosas, al conocimiento de uno mismo y del mundo que le rodea; ayudar a dar respuestas y significado a cuestiones fundamentales de la existencia y la experiencia del hombre; contribuir a crear el espíritu crítico, a discernir, a posicionarse y a adoptar actitudes que procedan de la reflexión y de las opciones que dimanen de unos determinados esquemas de conducta. Por otra parte, no sólo contribuye a favorecer un conocimiento e integración personal sino también socio-cultural. Permite conocer y comprender crítica, y globalmente, el ámbito social en el que vive la persona, con el fin de contribuir a su integración activa y consciente. Por lo tanto, proporcionará un conocimiento e integración personal y social, de tal manera que se generen unos esquemas de interpretación y actitudes ante la realidad que permitan aprehenderla, comprenderla, dominarla y cambiarla.

Por otro lado, la enseñanza escolar de la religión tiene una larga tradición y forma parte de la historia educativa del Estado, pero quizás no ha sabido adaptarse real y progresivamente a las nuevas circunstancias, por lo que su evolución y desarrollo pueden considerarse lentos y escasos. Las consecuencias sociales, educativas y personales son muy claras: lo religioso se diluye en la sociedad, "se queda atrás"; en el ámbito escolar no adquiere un rango equiparable al resto de las áreas curriculares; y en el aspecto personal, ha pasado de ser una imposición a crear reacciones de rechazo y desinterés. Habría que preguntarse, por lo tanto, por la función y lugar que debe ocupar el aspecto religioso dentro de este contexto. En respuesta a ello, esta investigación, contextualizándose socio-cultural, religiosa y educativamente, y atendiendo al estado actual de la cuestión, quiere aportar luz a la situación peculiar y conflictiva en la que se encuentra la enseñanza escolar de la religión, con el fin de aportar pautas y criterios de reflexión y actuación.

De esta manera, contemplaremos el ámbito educativo como un lugar de definición específico de la realidad religiosa, donde el saber religioso puede contribuir al desarrollo y adquisición de las diferentes metas educativas generales. Si el objetivo del sistema escolar es educar (enseñar a vivir, aprender a aprender...), y lo hace desde la globalidad y la diversidad, debe acometer la educación del sentido religioso como un elemento cultural y como un factor constitutivo de la evolución y vida de la persona. Puede ser un lugar muy propicio para contemplar este aspecto desde fuera, como quien observa un cuadro y lo analiza con cautela, encontrando lo bello, las formas, el color, el motivo, el encuadre, hasta que de la observación se pase a la acción, empezando a aflorar una serie de criterios, ideas, principios y sentimientos que permitan emitir cierta clase de juicios que pueden revertir, por ejemplo, en la identificación, total o parcial, con lo observado o en su rechazo. De cualquier manera, la implicación personal es evidente, la capacidad de observar, reflexionar, criticar y optar no admite

ningún tipo de actitud pasiva sino que, por el contrario, pone en funcionamiento una capacidad fundamentalmente humana: la libertad de opción.

Se pretende que lo religioso se presente y surja como algo espontáneo, cotidiano, cercano, que forme parte de la vida y la realidad circundante, de las cosas que pasan; como algo que es de todos y no de unos cuantos, ya que va más allá de su significado institucional representado por la Iglesia; como algo que es fruto de un aprendizaje, donde los primeros años de la vida son esenciales y determinantes, y como tal hay que pensarlo, organizarlo y darle la importancia que realmente tiene. La realidad religiosa nos envuelve y contribuye a conocer, explicar y representar el mundo en que nos movemos, y aquello que va más allá del hombre mismo, en su dimensión témporo-espacial. Por ello, debemos procurar presentarla atendiendo a un proceso evolutivo que, a grandes rasgos, constará de tres fases distintas pero constitutivamente interrelacionadas: en los primeros años de su vida, el sujeto pasa por una fase espontánea, no reflexiva, basada en la intuición; situación que lleva directamente a la fase reflexiva, donde la duda y el espíritu crítico aparecen con fuerza; para llegar a una fase dominada por la voluntad y capacidad de decisión consciente, aquel momento de la vida de la persona en que puede optar libremente, también, en cuanto al conocimiento y experiencia religiosas. No es más que adaptarse al proceso general de la educación, que debe proceder desde la total dependencia del alumno con respecto a los adultos y a la institución escolar, hasta la progresiva antogestión de su aprendizaje en función de su experiencia y madurez.

De todos estos planteamientos e interrogantes, surge el objetivo de esta tesis. Pero no crea el lector que va a encontrar respuestas concretas o establecidas sino que, sencillamente, encontrará puntos de reflexión, de encuentro, impresiones razonadas y fundamentadas, y nunca la resolución de problemas puntuales. Se encontrarán sólo aquellas respuestas que cada uno sea capaz de dar en función de su interés y experiencia. Así, se procederá a la elaboración de un **diseño curricular** orientativo, propicio para la enseñanza escolar de la religión, que atiende a una fundamentación teórico-práctica muy concreta y que se establece dentro de los siguientes parámetros:

- Un **ESPACIO** concreto: la realidad socio-cultural y educativa actual, que se manifiesta en el marco escolar. Este será el punto de referencia esencial, atendiendo claramente a las diferencias entre catequesis y enseñanza escolar de la religión.
- Un **TIEMPO** o etapa educativa específica: la pre-adolescencia y la adolescencia. La educación secundaria, obligatoria y post obligatoria, es el momento evolutivo elegido por considerar que es

un momento clave en la evolución del sujeto para realizar la aproximación, conocimiento e integración del sentido religioso. No obstante, y atendiendo a un criterio determinantemente evolutivo, se tendrán en cuenta las fases educativas previas, tanto desde un punto de vista general como específico (enseñanza de la religión).

- Unos **CONTENIDOS** esenciales: la experiencia y expresión de Dios. Se tomará como eje fundamental del desarrollo del diseño la relación hombre-Dios, que adquiere una dimensión fundamental con la figura de Jesús.
- Un **ENFOQUE** netamente curricular y didáctico, con el fin de aportar unos principios, criterios y fundamentos válidos para acometer el diseño y desarrollo de la enseñanza de la religión desde un punto de vista real, científico y actual. La pedagogía tratará el saber religioso de tal forma que encuentre la forma de estructurarlo y organizarlo para su estudio y aprendizaje. El nivel de especificación o concreción será general, aunque aportando posibles vías que encaucen una determinación sucesiva en ámbitos de especificación más concretos.
- Un **MODELO** básico: las parábolas. Las adoptaremos como la base teórico-práctica del diseño, complementada por los principios y aportaciones de la no-directividad. Ambas, con puntos de conexión muy importantes, serán consideradas como actitudes educativas válidas para la estructuración del modelo curricular en cuestión.

Todo ello se enmarcará dentro de la realidad global y actual del hombre, su condición social, cultural e intratemporal, así como de su ser trascendente, que hace que se oriente a una realidad superior que lo abarca todo. El hombre se ve abocado, tarde o temprano, a esta realidad. Dios aparece muy pronto en su vida, profunda o superficialmente, por lo que no podemos olvidar esta dimensión constitutiva como pieza importante y clave en su desarrollo madurativo. Este es el motivo del interés por el estudio de este tema y su inclusión dentro del ámbito general de la educación.

La formalización de este curriculum se ha realizado según la siguiente metodología y descripción. Presenta un núcleo central y conclusivo basado en la elaboración de un diseño curricular que favorezca y dé viabilidad a la enseñanza escolar de la religión en la educación secundaria. Esta estructura curricular estará fundamentada por distintos principios y criterios deducidos de las parábolas y la no-directividad como actitudes pedagógicas. Por ello, el análisis detenido y exhaustivo de ambas,

primero por separado y luego en un intento de formalizar un posible método parabólico-no directivo, es obvio.

Las parábolas siempre han sido consideradas como el método que utilizó Jesucristo, en determinados momentos, para enseñar. Por lo tanto, está contextualizado en una época, atendiendo a unas coordenadas témporo-espaciales muy concretas. Ahora bien, ¿y se se analizara ese método y se extrajera de él no sólo su líneas metodológicas sino también las curriculares con el objeto de adaptarlo a las circunstancias y contexto actuales? ¿si se descompusieran y desgajaran las claves metodológicas del Jesús maestro? Para poder fundamentar un curriculum y una didáctica, es preciso conocer y dotar de contenidos a todos los elementos que lo componen, así como a la relación sistémica y estructural que establecen. Así, partiendo del Jesús didacta, se han ido fundamentando las parábolas mediante el análisis de todos aquellos elementos que configuran y dan vida al método. De este modo, quizás se pueda descubrir su capacidad para generar una relación educativa basada en un lenguaje muy característico; seleccionar y organizar unos contenidos de aprendizaje y especificar distintos tipos de objetivos; utilizar diversos recursos, medios y actividades que recoge de su entorno más próximo; y contener un inherente y constante proceso evaluador. Todo ello dentro de las directrices de la didáctica moderna.

Ahora bien, no ha sido un mero análisis o recorrido informativo a través de las parábolas, sino que ha resultado ser altamente significativo. Por ello, se observarán las parábolas desde una doble perspectiva: una amplia y otra restringida. Desde la primera perspectiva, se considerarán sus posibilidades para aportar principios y criterios valorativos que fundamenten un planteamiento educativo y curricular general, de tal manera que pueda hacerse extensivo a otras áreas curriculares que no sea la de religión. En cuanto al ámbito restringido, se pueden entender las parábolas como un método apto para generar distintos procesos que hagan posible el aprendizaje de unos contenidos claramente seleccionados y definidos.

A las parábolas hay que entenderlas dentro del contexto de la predicación de Jesús (Nuevo Testamento), que hunde sus raíces en el Antiguo Testamento. Los contenidos y mensajes de las parábolas pueden ser diversos, pero quizás se puedan resumir en uno: la presencia definitiva de Dios Padre a través de la figura del Hijo. Por lo tanto, este tema central no lo será sólo de las parábolas, sino también de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a manifestar el saber religioso en toda su amplitud. Por este motivo, era obligado dedicar un espacio al significado que la imagen de Dios como padre tiene en el Antiguo y Nuevo Testamento, mostrando y contrastando la evolución que sufrió hasta el momento de la predicación de Jesús.

Las imágenes, ideas, modelos e interpretaciones sobre Dios son múltiples, y de entre ellas se ha elegido la de padre. Se considera que su significado y sentido va más allá de ser una mera denominación, sino que expresa su auténtico ser intrínseco, aquél que aúna toda su realidad y significado, aunque siempre dentro de las limitaciones del entendimiento y comprensión humanas. Esta vivencia de Dios como padre no es habitual en el contexto veterotestamentario. El Dios de Israel era todopoderoso, intocable, y nadie osaba denominarle y otorgarle atributos humanos. Su experiencia de Dios era lejana, temerosa, sancionadora, omnipotente, un Dios "de lo alto" que condicionaba totalmente la vida del creyente; pero esta determinación se producía, normalmente, desde un punto de vista externo más que como una vivencia, asimilación o reflexión personal o comunitaria. El Dios que trae Jesús, y que encontramos en el Nuevo Testamento, es el final de un lento y progresivo proceso pedagógico y de revelación, el punto de encuentro donde Dios se presenta cara a cara con los hombres. De esta manera, se hace cercano, inteligible, gracias a la figura de Jesús, que se convierte en su auténtica autoexpresión. Desde este momento, el eje de la relación hombre-Dios se manifiesta en la experiencia cercana y en la expresión sincera y directa.

Adentrados en el Nuevo Testamento, reconocemos en Jesús una expresión y enseñanza peculiares, con unos contenidos que, habitualmente, transforma en parábolas. El relato parabólico es el arte de la palabra, la imagen y la narración, el poder de hacer comprensible lo incomprensible. Así, contienen un auténtico análisis de la realidad que quiere llegar al interior mismo del hombre. Las parábolas pretenden, a través de su lenguaje metafórico, enigmático e indirecto, sin coaccionar o exigir, provocar cualquier tipo de reacción, actitud o conducta, previo proceso de reflexión y crítica. Se convierten, así, en un método no exclusivamente de transmisión sino, sobre todo, de creación. Será el oyente quien realmente les dé vida en función de las respuestas y de la transformación que generen en sí mismos y en su entorno. Hablar y actuar en parábolas será el resultado de un proceso que tiene como centro la relación hombre-Dios y las consecuencias y manifestaciones que esto conlleva.

Además de estudiar y analizar los componentes curriculares y metodológicos de las parábolas, otra forma de contextualizarlas y valorar su proyección actual ha sido aproximarlas y cotejarlas con una actitud psicológica y pedagógica cuyos principios han calado hondo en la teoría y práctica educativa. Nos referimos a la no-directividad como dinámica de la conducta centrada en el sujeto. Esencialmente, se basa en la concepción y consideración positiva de la persona como generadora de su propio aprendizaje. Concibe a ésta en términos de autoaprendizaje significativo y a la enseñanza como auténtica relación de ayuda, informante y orientativa. La no-directividad, ha contribuido a entender y diseñar la educación en términos de puerocentrismo y libertad; como proceso personal humanizante y humanizador, y como proyección positiva y constructiva del sujeto que aprende.

Genera un proceso de aprendizaje que se convierte en su máximo objetivo, provocando que sea, en sí mismo y ante todo, significativo.

Se consideran, así, las posibilidades curriculares y didácticas tanto de las parábolas como de la no-directividad, obteniendo sus supuestos convergentes y divergentes, hasta el punto de poder aventurarse en formalizar una actitud pedagógica y curricular basada en la confluencia de ambas. Puede surgir así una estructura curricular y metodológica peculiar de la cual se obtendrán los elementos necesarios para configurar un modelo curricular.

Establecidos los principios teórico-prácticos aportados por las parábolas y la no-directividad, se procederá a su contextualización teniendo muy en cuenta la nueva Ley para la Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) y los Diseños Curriculares que de ella se derivan.

El curriculum se presenta como uno de los instrumentos esenciales para diseñar y sistematizar el proceso educativo. Como estructura que presenta un fin claramente operativo, hay que fundamentarlo teórica y prácticamente, situación que pasa por la definición de sus criterios y principios de organización, así como de los componentes y elementos fundamentales que a partir de ellos se configuran. En nuestro caso, partiremos de un concepto de educación personal, puerocéntrico y procesual, con vistas a proporcionar los procesos de aprendizaje que posibiliten el desarrollo del autoaprendizaje, considerado como el camino ideal para lograr una educación más humana y humanizadora. De ahí que se diseñe un modelo curricular con un carácter netamente procesual, flexible y abierto, con una sólida fundamentación antropológica, socio-cultural, axiológica y psicopedagógica en relación al aprendizaje del saber religioso.

Se define, así, un curriculum que basa su operativización en la relación que establecen sus elementos entre sí, relación que va a estar determinada por su carácter netamente procesual y por el autoaprendizaje. Este será el principio, medio y fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, con vistas a procurar que el alumno logre cambios (aprendizajes) significativos en su estructura intelectual, afectiva y conductual. Bajo estos principios, los elementos curriculares se transformarán y adquirirán una forma y dimensiones particulares.

Cualquier curriculum debe contar con la relación educativa como elemento esencial para posibilitar el aprendizaje; el profesor y el alumno se unen para darle forma y desarrollo. Partiendo de un modelo procesual, en donde el alumno es el centro del proceso, los roles y funciones habituales de ambos se transforman sustancialmente, procurando la iniciativa y participación responsable del alumno.

y el apoyo y seguimiento constantes del profesor, a quien se le otorga, fundamentalmente, la función esencial de ayudar a encauzar el aprendizaje individual y peculiar de cada uno. Será una relación constructiva, basada en unos procesos de comunicación que logran conjugar el lenguaje religioso y profano, dotando a todo el proceso de un significado y contenido que dinamiza y favorece el conocimiento y comprensión de los contenidos del aprendizaje. Se pretende con ello, crear un ambiente positivo, de confianza, en el que el alumno pueda desenvolverse según sus posibilidades, y donde el profesor podrá cumplir con su función facilitadora y orientadora. Esta relación, se convertirá en el cauce para configurar el resto de los elementos curriculares. Los contenidos, los objetivos, la metodología, las actividades de aprendizaje y la evaluación estarán mediatizados absolutamente por el talante y cariz de la relación educativa.

Los contenidos y objetivos de aprendizaje se convierten en dos de los elementos significativos dadas las características del curriculum y de la estructura y condición del saber religioso. Por ello, se ha dedicado todo un núcleo temático (III) a la clarificación y asentamiento de ambos, con el fin de darle cierta entidad y significación. Este núcleo pretende crear un taxonomía orientativa que verifique y exponga las conceptualizaciones básicas al respecto. Estará fundamentada por un aprendizaje que se establece como significativo y constructivo, y por una concepción de los objetivos que no será taxativa sino procesual y amplia, de tal forma que se puedan ir estableciendo distintas metas a medida que se desarrolla el proceso. Los objetivos y los aprendizajes que en ellos se expresan recogerán todos y cada uno de los distintos ámbitos del conocimiento, pero haciendo hincapié en los procesos afectivos y actitudinales más que en los intelectuales. Se recoge, así, la viabilidad del saber religioso para expresarse en términos de aprendizaje y objetivos, aunque sea de una manera orientativa. La taxonomía será, por lo tanto, un marco estructural donde queden definidos los principales ámbitos del conocimiento que la enseñanza de la religión debe abarcar, y la relación existente entre ellos, así como los aprendizajes y procesos necesarios para desarrollarla. Facilitará una visión comprensiva y global que ayudará a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones.

Los contenidos y objetivos se seleccionarán y organizarán teniendo como criterio esencial el alumno, así como su peculiar proceso de aprendizaje. Ambos elementos se especificarán previo un análisis de las necesidades e intereses del entorno, procurando que en su selección, organización y secuenciación los alumnos tengan la mayor participación posible. Probablemente, cuanto más general sea el nivel de concreción más difícil será procurar dicha participación, pero hay que tender a que se formalice en el mayor grado posible, sobre todo en aquellas circunstancias que le afectan más directamente. Convendremos en admitir que el autoaprendizaje se convierte en el contenido y objetivo básicos; pero si nos adentramos en el saber religioso, hay que pensar en objetivos y

contenidos amplios, en una estructura flexible que pueda asimilar los cambios que se produzcan en cada acción educativa concreta. Los contenidos se organizarán a partir de ideas o ejes de contenidos sobre los cuales se elaborarán unidades significativas de aprendizaje. Los objetivos se irán especificando paulatinamente, teniendo como meta la libre experiencia y expresión del conocimiento religioso, en especial la relación hombre-Dios, en todos y en cada uno de los lenguajes en que puede manifestarse.

La selección, secuenciación y organización de los contenidos, debe acogerse a unos criterios que oportunamente se especificarán, y que determinarán no sólo el tipo de contenidos sino también el cómo se acometerá su aprendizaje. Además, atenderán a una secuencia lógica, coherente y gradual en función de las características del saber religioso, del curriculum en general y de las cualidades de los alumnos, de tal manera que se puedan ir incorporando progresivamente a su estructura cognitiva y experiencial. La estrecha relación entre objetivos y contenidos nos permitirá un tratamiento y especificación conjunta y gradual, dando lugar a una gran riqueza de procedimientos que llevan implícitos la inherente participación responsable de los alumnos. Sin duda que las parábolas se convertirán en un ejemplo a seguir en cuanto al valor, significado, forma y especificación de estos dos elementos.

Los criterios y principios curriculares, y las dimensiones y alcance de los contenidos y objetivos procurarán los elementos de actuación necesarios para establecer un procedimiento metodológico que permita operativizar el curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al movernos dentro de una estructura sistémica e interactiva, con un marcado carácter procesual, observamos el elemento metodológico desde un punto de vista global y envolvente, como el punto de encuentro donde confluyen todos los elementos del curriculum. Así, adquiere un marcado carácter constructivo, siendo en sí mismo un fin más que un medio, fijándose en los procesos más que en el producto. Su organización se desarrollará atendiendo al autoaprendizaje, pero, además, al tipo de contenidos y objetivos, a la capacidad de los alumnos para responsabilizarse de su aprendizaje y de la relación de ayuda ejercida por el profesor y el resto de alumnos. El criterio rector fundamental será el principio de actividad, de tal manera que se genere una serie de procesos que permitan al alumno acceder al conocimiento, análisis, comprensión y valoración crítica de la experiencia religiosa; pero, además, establecer las vías necesarias para que esa experiencia se convierta en expresión. La metodología aparece como un desarrollo amplio y complejo que se materializará en un compendio de métodos, técnicas, recursos y actividades. En la adecuación de todos ellos estará su validez. Se contextualizarán los valores metodológicos de las parábolas de tal manera que sean asimilables y significativos en la práctica educativa actual.



Todo diseño curricular y proceso de enseñanza-aprendizaje contemplan la evaluación como un elemento clave para orientarse y adaptarse progresivamente. Así, se considerará un proceso evaluativo que abarcará el curriculum en su totalidad, y otro restringido dirigido directamente al aprendizaje. Teniendo como punto de referencia el resto del curriculum, no podemos considerar a la evaluación más que desde una perspectiva precesual, marcando así su impronta y funciones. Esta perspectiva la sacará de unos parámetros que la consideraban como un hecho puntual y meramente instrumental. Si el curriculum es su objeto, ofrecerá información, analizará y valorará el funcionamiento de todos sus componentes y elementos con el fin de comprobar, orientar y ajustar su desarrollo.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, básicamente se entiende como un proceso continuo, que comienza en el mismo instante en que se pone en marcha el proceso, y que se efectuará en distintos momentos según el objeto y agente de aplicación. El carácter del curriculum nos hace pensar en la autoevaluación como el cauce más adecuado para evaluar los aprendizajes. Ahora bien, pudiera ser que de esta manera se llegara a conclusiones incompletas, por lo que la autoevaluación debe completarse con las apreciaciones del profesor y del resto del grupo. Por lo tanto, el equilibrio entre autoevaluación y heteroevaluación (evaluación compartida) será el modo de evaluar más completo, real y fiable. Los contenidos y procesos del saber religioso se estructuran según los criterios y principios que rigen el resto de las áreas curriculares, por lo tanto, la pedagogía y la didáctica pueden tratarlos y evaluarlos con el fin de proponer la mejor manera de mostrarlos y transmitirlos según las normas que determina su ámbito científico. Así, aunque se dé primacia al desarrollo afectivo, experiencial y actitudinal, éste es igualmente susceptible de evaluación.

Esta somera descripción ha querido presentar las características y estructura peculiar de un diseño curricular que ha recogido de las parábolas y de la no-directividad sus principios más significativos. De esta manera se ha definido un doble proceso: el que configura un modelo de curriculum determinado y el que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje como materialización específica del desarrollo curricular.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, se quiere constatar la importancia de considerarlo, en sí mismo, significativo; así, se convierte en contenido, objetivo, metodología y evaluación del aprendizaje. Se considerarán tan importantes los procesos como los contenidos o la expresión del aprendizaje; tan importante el cómo se dicen las cosas como lo que se dice. Esencialmente se fundamentará en las actitudes, aquéllas que llevan a la autogestión del aprendizaje. Se presenta como un curriculum abierto y flexible, que sólo pretende aportar posibles puntos de análisis y reflexión con el fin de abrir un debate sobre los aspectos e impresiones propuestas. Su carácter

procesual y relativo permitirá que en su desarrollo se vaya configurando y adoptando una estructura y contenido determinados. Por este motivo, sólo en su ejecución se verán sus posibilidades de aplicación y validez, tanto teórica como práctica. Desde esta perspectiva, hay que concebirlo no como una estructura definitiva, sino que se presenta como un instrumento que se debe transformar en función de la experiencia, intenciones y capacidad de cada uno. Es preciso que el principio de actividad cale bien hondo en quienes diseñan el curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus niveles de especificación para que, con la participación expresa de los alumnos, se construya una estructura curricular a la medida, aquella que sea necesaria para cada circunstancia y situación escolar particular.

Las parábolas han aportado la palabra, la imagen, el discurrir progresivo y procesual; han impregnado su espíritu de tal manera que encontramos en ellas un profundo estilo de vida además de una metodología didáctica con posibilidades. Este aspecto enlaza directamente con el conocimiento religioso y su carácter netamente actitudinal; solamente cobra vida cuando se manifiesta de forma visible y palpable, cuando supone una incorporación cognitiva y experiencial. Siendo conscientes de los valores que generan, su contextualización en el marco escolar actual puede ser un aliciente sobre el que hay que reflexionar. Adentrarnos en su mundo requiere un afán de aventura que se verá envuelto por su condición enigmática, subersiva y, a la vez, reveladora. Encontrarse con ellas significa vivir en parábolas, lo que se manifestará no sólo en la actividad educativa, sino en todos los ámbitos de la vida.

Ruego al lector que acometa las siguientes páginas con cautela, rigor, espíritu crítico constructivo y con un cierto relativismo. Ni descalifique tajantemente ni sobrevalore absolutamente, sólo observe, compare, participe, reflexione y tome partido. Quizás encuentre algo digno de destacar o quizás no, pero, en cualquier caso, siempre descubrirá el valor atemporal de las parábolas. Léanse con detenimiento, se sea creyente o no: quizás se encuentre lo mejor de uno mismo.

## CAPITULO PRIMERO

LA EXPERIENCIA Y EXPRESION DE DIOS COMO PADRE: "ABBA".

## I. LA EXPERIENCIA Y EXPRESION DE DIOS COMO PADRE: "ABBA".

A la hora de abordar el tema de Dios Padre, ABBA, no podemos hacerlo de otra manera que contemplándolo desde la perspectiva de la revelación, de la acción reveladora de Dios que libremente accede a comunicarse con los hombres. La revelación no se manifiesta como un hecho estático y puntual, sino que, por el contrario, aparece como un hecho único, dinámico, creador y profundo. Se convierte, así, en la manifestación plena de Dios. Dado que el conocimiento de Dios es análogo, la expresión de los hombres (Escrituras) acerca de su experiencia de Dios se adapta, inevitablemente, a sus categorías antropológicas, culturales, sociales y religiosas. Puede decirse, por ello, que la revelación se representa como un largo proceso educativo (comunicación) ejercido por Dios de forma análoga a la de un padre que educa a sus hijos. Así, podemos encontrar cierta similitud, aunque sólo sea en algunos procedimientos, entre el trato dado por Dios a su hijo, Israel, o a los hombres en general, y el trato dado por cualquier padre a su hijo (siempre dentro de las categorías hebreas) haciéndose así más inteligible para el hombre. En definitiva, se puede describir la revelación como un proceso en el que Dios se va mostrando como Padre, con características y peculiaridades distintas según la ocasión y el conocimiento que tengan los "hijos" del "Padre", manifestándose a través de distintos, en ocasiones incomprensibles, procesos y canales de comunicación. Se utilizará, más o menos, el curso de la historia (desde el punto de vista bíblico) para mostrar este proceso, que en su duración y complejidad nos llevará directamente al punto álgido de la revelación y de la pedagogía divina: Jesucristo.

Partiremos de cuatro hipótesis que condensarán y marcarán el desarrollo de los contenidos esenciales de este núcleo temático..

1. La idea de la paternidad de Dios es un acontecimiento primigenio de las más antiguas civilizaciones (los hombres muestran, en una aspiración constante e innata, el deseo de descubrir a Dios como padre).
2. La experiencia veterotestamentaria de la paternidad de Dios es fruto de una larga evolución histórica y de la reflexión creyente que arranca del Exodo.
3. La revelación de la paternidad de Dios llega a su manifestación plena con la predicación de Jesús.

4. Jesús, en su condición de Hijo de Dios, pone de manifiesto totalmente la figura de Dios como Padre.

#### 1. La paternidad de Dios en algunas civilizaciones antiguas.

Al intentar hablar de Dios como padre, ya sea carnal (el que engendra, origen de una dinastía) o padre adoptivo, hay que aludir a un fenómeno original de la historia de las religiones<sup>1</sup>. Por ello, veremos, de forma breve, algunos ejemplos referidos a otras religiones y culturas con respecto a la identificación y relación paternal del hombre con la divinidad.

El querer atribuir a Dios la paternidad de lo creado, de los hombres, nos puede llevar a tiempos muy remotos y a civilizaciones diferentes, culturalmente ricas, que a su vez fueron coetáneas del pueblo elegido por Dios, Yahvé, como hijo adoptivo: Israel. Estos pueblos, Egipto, Siria, Persia, y Grecia, en gran medida determinaron el origen de Israel y su posterior desarrollo político y religioso, de tal forma que incluso se puede obtener un cierto paralelismo, aunque sin identificarse, entre la relación filial dios-hombre en estos pueblos y la relación Dios-Israel. En ellos predominaba el politeísmo así como el conocimiento y carácter mítico de la experiencia de la relación hombre-Dios. Se pueden encontrar numerosos textos, propios de los ritos y oraciones, que demuestran la existencia de varios dioses que llevaban el título de padre, así como la dependencia "filial" entre los hombres y Dios<sup>2</sup>. En general, los dioses eran la autoridad, los amos y señores, había que temerlos pero al mismo tiempo los hombres les mostraban siempre gratitud y confianza porque toda su actividad dependía y giraba en torno a ellos; por eso esperaban, entre otras cosas, protección, justicia y prosperidad.

En ocasiones los pueblos construyen sus orígenes sobre la base de un antepasado divino, siendo elegido el rey como el representante directo de dios. En el caso de Egipto, Amón-Ra es denominado padre de los dioses y de los hombres; el Faraón, a su vez, es considerado la encarnación e imagen de Dios, representación viviente del dios padre, siendo, consecuentemente, única la relación entre ambos. Intentando hacer algún tipo de comparación entre Egipto e Israel, es cierto que, con la implantación de la monarquía en Israel y la ocupación del trono por David, éste aparecía como representante directo de Dios en la tierra, existiendo una relación especial entre ambos, pero Dios

<sup>1</sup> KASPER, W., *El Dios de Jesucristo*, Sígueme, Salamanca, 1955, pg. 165.

<sup>2</sup> MARCHEL, W., *ABBA Padre, el mensaje del Padre en el Nuevo Testamento*, Herder, Barcelona, 1966, Pg. 13.

jamás podrá ser tomado como antepasado divino del pueblo de Israel. En otras culturas se muestra la imagen de un dios que sostiene y guía al pueblo, un Dios de quien depende la vida entera de quienes le invocan, como es el caso de Nabornido en Babilonia y Sunem en Canaán, siendo considerados los padres de la patria. De forma similar, Dios era también el guía de Israel, sobre todo a partir del Exodo. Por último, también encontramos en una civilización enormemente desarrollada como la griega esta peculiaridad de un dios padre; Zeus es el padre del cielo y de todos los dioses<sup>3</sup>. Conviene aclarar que la cultura griega, y la influencia de los dioses en ella, rechaza cualquier posibilidad de que pudiera existir una relación, no ya paternal sino de amistad, entre los hombres y Dios<sup>4</sup>. En esta ocasión encontramos una diferenciación clara ya que el monoteísmo judío descarta la posibilidad de creer y adorar a otros dioses, y, en consecuencia, Yahvé no podrá ser considerado, jamás, el padre de los dioses.

Estas breves referencias a la relación filial dios-hombre al margen de Israel, nos pueden servir de muestreo para descubrir que las creencias de otros pueblos influyeron, de algún modo, en la creación de modelos, ya sean culturales o religiosos, en Israel (como puede ser el caso de la significación de Dios como Padre). Pero, gracias a ello, también podemos afirmar que Israel desarrolló, de modo original, la fe profunda en un solo Dios que no será imagen o copia de ningún otro, con unas características inéditas, haciéndole así incomparable, único.

## 2. La paternidad de Dios en el judaísmo veterotestamentario.

Retomando una de las hipótesis expresadas en las primeras líneas, su enunciado expresa que la experiencia de Dios como Padre fue fruto de una larga evolución histórica y de la reflexión creyente que arranca del Exodo. Atendiéndonos a ella, el hilo conductor de este desarrollo temático no puede basarse sino en el despliegue progresivo de la pedagogía divina, tal como se hace efectiva en la historia de Israel.

La historia de Israel, hasta el Nuevo Testamento, está definida por una serie de acontecimientos que actuarán como soporte de la fe en el Dios único, Yahvé, así como de la evolución de esta creencia hasta la aparición de Jesucristo. Por esta razón, será preciso enumerar estos aconteci

<sup>3</sup> GRAVES, R., *Los mitos griegos*, Alianza Ed., Madrid, 1986, Vol. 1, pg. 61.

<sup>4</sup> ARISTOTELES, *Ética a Nicómaco*, Libro VIII, Capítulo VII, Orbis, Barcelona, 1934, pg. 93.

mientos para encuadrar dentro de ellos la vivencia de la paternidad de Dios, y para poner en evidencia las diferencias entre el Dios de Israel y los dioses paganos. De esta forma, prepararemos el camino para la gran revelación de Cristo acerca de Dios Padre.

### 2.1. Israel: Nacimiento, Exodo e instalación en Canaan.

No es fácil concretar en qué momento nace Israel como pueblo desde el punto de vista histórico. Todo lo que se sabe deriva del estudio de las grandes civilizaciones de su tiempo, así como de sus propias tradiciones y de los datos veterotestamentarios, con la particularidad de que el texto bíblico no está elaborado bajo unos criterios estrictamente históricos tal y como se entienden en la actualidad. Haciendo un intento de aproximación a su nacimiento y desarrollo, parece que se empezó a hablar de los israelitas cuando los descendientes de Jacob se asentaron en Egipto durante casi cuatrocientos años (hacia el 1600 a.c.). Fueron sometidos a un régimen de esclavitud (hacia el 1400 a.c.) por Egipto (Exo 1,8-14), desembocando esta situación en un hecho fundamental para la historia y fe de Israel: el Exodo. Nace así Israel como pueblo elegido por Dios, que se revela como salvador de su pueblo<sup>5</sup> en el mismo instante que los libra de la esclavitud. De esta forma, el Exodo será la experiencia profunda por la que Dios se mostrará como padre salvador<sup>6</sup>, ya que ha creado (Dt 32,6), guiado y alimentado a su pueblo (Is 1,2). Los israelitas serán, desde ahora, el pueblo elegido (hijo) por Dios, que se manifestará como padre en el sentido de Señor y protector (Dt 1,31). Esto significa que la presencia de Dios, en principio como salvador y creador, y posteriormente como Padre, surge de un hecho histórico y no del mito o la imaginación, haciéndose patente gracias a una manifestación clara y concreta que ejerce Yahvé en calidad de padre protector de su pueblo, de sus hijos.

Notamos que Dios tiende a mostrarse poco a poco, ya que posiblemente Israel no fuera capaz de asimilar instantáneamente, de golpe, la grandeza de la revelación y la figura de Dios como padre. Es lo que acontece a cualquier adolescente, lo que implica incluso el concepto mismo, dinámico y progresivo de "adolescencia". Todo tiene su tiempo y circunstancia. Dios pretende, por ello, que su

<sup>5</sup> LEON-DUFOR, X., *Vocabulario de teología bíblica*, Herder, Barcelona, 1967, pg. 556.

<sup>6</sup> Jer 31,9; Is 63,16; Is 64,7.

pueblo le vaya conociendo progresivamente para que interiorice paulatinamente ese conocimiento, demostrándolo con una actitud fundamental, la fidelidad<sup>7</sup>. Dios siempre permanecerá oculto "porque no puede verme el hombre y seguir viviendo" (Ex 33,20), pero sus palabras y hechos darán razón de El constantemente. En este momento clave de la historia de Israel, Dios se valdrá de Moisés (Ex 3; 4,1-9) para que sea el primer maestro de Israel y muestre el rostro de Dios (Ex 24,3); será su guía hacia la tierra prometida, el depositario del decálogo (Ex 20, 1-21), el encargado de hacer que Israel guarde la Alianza en todo momento. Pero en Israel reinará la inseguridad lógica de las circunstancias y su confianza en Yahvé y en la Alianza pasará por muchos altibajos e inseguridades. Se mostrará como un niño caprichoso e impaciente que desafiará a Dios con sus exigencias y la adoración de otros dioses (Ex 32,1-6), porque, en realidad, desconoce la intenciones de Dios y el significado de sus acciones. En estas circunstancias, Dios mostrará su desacuerdo, la cólera de Dios (Ex 32,7-10), castigando a Israel por no cumplir lo pactado en la Alianza (Ex 32,25-29). La Alianza es el pacto que Dios hace con Israel, un compromiso mutuo basado en la decisión divina de protegerles tras la promesa de la tierra prometida. A cambio, Israel se compromete a declarar un único Dios y a regirse por la Ley. De esta manera, la Alianza se funda, religiosa y moralmente, en la observancia y seguimiento absolutos de Dios.

No obstante, la historia de Israel va a estar marcada por las sucesivas rupturas de la Alianza debido a las continuas influencias de los pueblos paganos y a la adoración de otros dioses<sup>8</sup>. A pesar de ello, Dios no puede abandonar a su pueblo y se compadece reiteradamente de él guiándole y ayudándole en los momentos difíciles (Ex 32,30-35). Israel necesita tiempo: "el designio de Dios se realizará en el tiempo, con lenta maduración alcanzará el pueblo elegido su estatura perfecta, como un niño viene a ser adulto"<sup>9</sup>. A pesar de esta evidencia, Israel no tenía experiencia o sentimiento claro de Dios como padre. Para los israelitas Yahvé era más bien el Salvador, el Creador por excelencia, autoridad absoluta, todopoderoso, implacable con los que no cumplen la Alianza fruto del Sinai, pero protector y misericordioso (compasivo y fiel) con el necesitado. En consecuencia, la relación del pueblo elegido con respecto a Dios no puede ser otra que de sumisión y temor.

Son escasos los textos veterotestamentarios en que aparece, expresamente, el término "padre". El Antiguo Testamento no muestra la primera referencia hasta el siglo VII a.c., circunstancia que recogemos en el siguiente texto:

<sup>7</sup> AA.VV., *El Dios de Jesucristo*, Ed. Ciudad Nueva, Madrid, 1984, pp. 36-37.

<sup>8</sup> Etc 32, 1-6; 36 3, 11-13; 4, 1-2;

<sup>9</sup> LEON-DAFOUR, X., *Vocabulario de...*, pg. 219.



"¿Así pagáis a Yahvé,  
pueblo insensato y necio?  
¿No es él tu padre, el que te creó,  
el que te hizo y te fundó?". (Dt 32,6)

Este texto no significa una invocación directa y personal a Dios como padre, sino que muestra la relación filial original que existía entre Dios e Israel. No obstante, para comprender esta afirmación, habría que distinguir entre la existencia de la relación filial, el reconocimiento de esa relación por parte de Israel, la expresión de dicha relación y, finalmente, la interiorización personal de Dios como padre. A pesar de que Dios daba muestras de su amor paternal, los israelitas tardaron en reconocer la existencia de esta relación, y mucho más en expresarla. En este momento Yahvé se muestra en cuanto padre protector de una colectividad, de un pueblo elegido libremente (el primogénito, "el hijo amado"); es decir, los israelitas no tendrán un Dios, ni lo invocarán, como una experiencia individual, ya que Yahvé se manifiesta como Dios de todo el pueblo, los ha salvado como tal y no por cada ser personal. Si en algún momento Israel admite la paternidad de Dios, lo hace desde una perspectiva comunitaria y no individualmente, como hijos que forman parte de una comunidad. Por otro lado, se eludía el título de "padre" en referencia expresa a Dios para no caer en parentescos propios del padre terrenal o de otros dioses, parentescos que se daban con frecuencia en las culturas politeístas (antepasado divino, origen dinástico del pueblo, el que engendra).

En definitiva, se puede decir que existía una relación filial que Israel manifiesta muy tímidamente, pero que nunca alcanza, explícitamente, la condición de relación filial interpersonal; y mucho menos supone una invocación directa a Dios como padre, ni colectiva ni individualmente. Tal situación se irá manifestando progresivamente en la historia de Israel.

Israel va a pasar por muchas vicisitudes hasta que logra instalarse en Canaán (hacia el 1200 a.c.). Este momento se caracteriza por la dispersión de las diferentes tribus que lo forman, y por los constantes conflictos que mantenía con los pueblos vecinos. Es un período en que Israel olvida el pacto hecho con Dios, e incluso dará culto a distintas divinidades paganas (Jc 2, 11-13). Es notable

el esfuerzo que hacen los Jueces<sup>10</sup> para que Israel no se aparte de la Alianza ni de la Ley. La experiencia de Dios como padre sigue siendo la misma: Dios todopoderoso que solicita obediencia total de su pueblo. Se trata de una experiencia sumisa en la que Dios habla desde lo alto y el pueblo escucha temeroso aunque confiado. Se puede decir que Yahvé ejerce lo que podríamos llamar una pedagogía del temor, propiciada por la inmadurez de Israel y el desconocimiento manifiesto de lo que Dios solicita de él. Esta pedagogía del temor, paradójicamente, está enraizada fuertemente en el amor de Dios. Israel teme a Dios por su grandeza inabarcable, por su misterio y sus actos, por su transcendencia, por su omnipotencia y porque, en base a la Alianza, juzga y sanciona. Pero temer a Dios también es reconocerle como único Salvador y protector, confiar en El y en su justicia. Para entender esta "actitud", no hay que perder de vista las estructuras culturales y sociales hebreas. A este respecto, puede resultar significativo y aclaratorio el concepto de educación que, desde una perspectiva actual, quizás sea inaceptable, pero de hecho ha permanecido, y se ha ejercido, durante muchos siglos hasta nuestros días. La educación, para los hebreos, estaba localizada, principalmente, en la familia, siempre bajo la mirada de la estructura, costumbres y "sabiduría" del Pueblo Judío. De ahí que el patrón fuera la Ley (y sigue siéndolo hoy en día) que padres y maestros tenían que aplicar con severidad y disciplina (Prov 23, 12-14), con el consiguiente castigo en caso no cumplir con ella (Dt 21, 18-21). "La necesidad está en el corazón del joven, la vara de la instrucción lo alejará de ella" (Prov 22,15). ¡Cuántas veces se ha educado según este criterio leyendo al pie de la letra lo que respondía a una época y categorías antropológicas distintas! No obstante, se puede realizar una lectura algo más benévola y atemporal observando que quizás el objetivo de Dios al ejercer su pedagogía no es atemorizar sino, por el contrario, mostrar el amor que Dios profesa a Israel. Tal situación puede resultar paradógica, difícil de comprender, pero este don del amor requiere unas exigencias que quedaron plasmadas en la Alianza (Exo 20,12), que, de ser violadas por Israel, tendría que soportar, como consecuencia de sus actos, la acción de Dios, que se manifestará como un juez duro e implacable.

Este dato particular en cuanto a la peculiar relación establecida entre Dios e Israel, nos va a permitir demostrar, posteriormente, cómo el encuentro entre Dios y los hombres se transformará sustancialmente gracias a la mediación de Jesucristo.

<sup>10</sup> Los jueces son considerados como libertadores del pueblo de Israel en las continuas situaciones de enfrentamiento y conculcan a las que sometieron otros pueblos a Israel. Fueron elegidos por Dios para llevar a cabo la victoria del pueblo contra sus opresores, Dios les dio un carisma especial para que realizaran esta hazaña. Jc. 3,9-10; 4,6-7; 6,12-13;

## 2.2. La monarquía.

El período anterior, que se denomina de los Jueces, nos lleva directamente a la institución de la realeza. La monarquía se instaure como una institución profundamente religiosa, que tiene como raíz el poder divino. Tendrá una función muy concreta y especial dentro de la revelación y de la historia de Israel.

El pueblo hebreo se encontraba dividido en dos reinos (Israel y Judea), pero la institución monárquica logró unirlos durante algún tiempo. A pesar de ello, en Israel se había experimentado un cambio considerable debido a las influencias exteriores y a las divisiones internas. En cierta medida se pierde el sentido de unidad, de pueblo elegido por Dios del cual nació Israel, dando lugar a una tendencia y espiritualidad más individual. En estas circunstancias la relación de Dios con su pueblo cambia, la revelación tiene que adoptar otras formas o métodos recayendo, directamente, sobre la figura de David. Con la llegada de David al trono de Israel (1S 5,1-5), se produce un cambio cualitativo. A partir de ahora, Dios elegirá a David para guiar a su pueblo, y es con él, única y exclusivamente, con quien formalizará la Alianza al ser considerado como único y directo representante del pueblo (Eccl 47,2-11). En estas circunstancias, se puede entender que la paternidad se haga dinástica: "la filiación tendrá una transcendencia legal, convierte a Israel en el heredero de Dios"<sup>11</sup>. En este momento, la herencia de Dios recaerá sobre David:

"El me invocará: ¡Tú mi Padre,  
mi Dios y roca de mi salvación!". (Sal 89,27)

Este texto, de carácter mesiánico, significa un cambio profundo, digno de constatar, desde una perspectiva evolutiva, en la relación Dios-Padre-Israel. En esta ocasión, Dios es llamado padre por un sujeto, por el rey de Israel por excelencia, y le invoca como tal. Se atisba ya la visión de un Dios más cercano, con connotaciones filiales, inusual en el judaísmo: "la concepción personal de la paternidad de Dios tiene consecuencias en la oración, es posible dirigirse, por invocación directa, a Dios como padre"<sup>12</sup>:

<sup>11</sup> BOISMARD, M.E. y Otros, *Grandes temas bíblicos*, Esp., Madrid, 1974, pg. 103.

<sup>12</sup> JEREMÍAS, J., *ABBA, el mensaje central del Nuevo Testamento*, Sígueme, Salamanca, 1931, pg. 31.

"Clamé al Señor, padre de mi Señor:  
no me abandones en días de tribulación,  
en la hora de los orgullosos, cuando no  
hay socorro." (Eclo. 5,10)

### 2.3. Profetas y libros sapienciales.

#### 2.3.1 Los profetas.

El profetismo ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo religioso y social de Israel. No se puede decir que sea una institución como la monarquía, pero sí un estamento de la vida judía que, junto a los sacerdotes y el rey, ejerció la labor de guía irradiado por la fuerza divina. Los profetas se convirtieron en "el motor" fundamental para lograr que la revelación progresase según el plan de Dios.

El origen del profetismo en Israel no está claro, es probable que pudiera surgir debido a la influencia de otros pueblos, pero lo que sí parece obvio es su origen divino. Dios "hace" al profeta y lo convierte en su enviado al poner sus palabras en él y desvelarle sus secretos (Am 3,7). Dios se vale del profeta, de igual forma que lo hizo con Moisés, para revelarse a los hombres y comunicarse. El profeta será, por tanto, "maestro" cualificado, reflejo vivo de la palabra de Dios.

Los profetas ejercieron una gran actividad educadora con el fin de concienciar al pueblo. Israel tenía que tomar conciencia de que era el pueblo elegido y que no podía apartarse de Dios, teniendo siempre como punto de referencia a la Alianza. El modo peculiar y característico que utilizaron los profetas fueron sus palabras y actos, llenos de un gran simbolismo y contenido. El profeta utiliza con maestría el don de la comunicación, logrando una adecuación perfecta entre método, objetivos y contexto histórico-ambiental, mediatizando así la inteligibilidad del contenido de sus palabras y actos, a pesar de que en muchas ocasiones no fueran comprendidos: "la poesía oracular no es accidental, sólo en poesía se pueden comunicar la fuerza y la emoción de los sentimientos más íntimos. Es fácil sospechar que la ramplonería es pasajera, sólo la poesía permanece. Y no era poesía conceptual; la lengua hebrea no se prestaba a ello. Está preñada de imágenes rústicas o ciudadanas, recogidas de la vida del pueblo"<sup>12</sup>. De esta forma, Dios sigue mostrando su voluntad dialógica, su acercamiento a los hombres y su estar en el mundo de forma distinta según el objeto y contenido de

<sup>12</sup> ABREGO DE LACY, J.M., "Profetismo bíblico: aspectos de su pedagogía", *Sínite*, 22 (1983), Madrid, pp. 137-138.

la comunicación. Toda la fuerza de la comunicación del profeta se vuelca para mostrarse severo y duro con Israel, recordándole los temas fundamentales de la revelación:

- No hay más que un solo Dios (Os 2,7-15; Jer 2,5-13).
- La imperfección del hombre le lleva al pecado que le aparta de Dios (Is 6,5; 59,2).

Por otra parte, el profeta es consolador (Is 40,55), y promete la salvación, que procede directamente de Dios, para Israel (Jr 28,8-9; 26,16-19). Sus palabras son el reflejo mismo de lo que Dios quiere ofrecer a su "hijo", a pesar de las difíciles circunstancias por las que atravesaba.

Como se ve, los profetas son un paso más dentro de la revelación y la pedagogía divina, advirtiéndole a Israel de su alejamiento de Dios (Is. 1,2-3; Jr 2,1-36), y prometiéndole la unión del pueblo (Jr 30,1-24) con la llegada de un Mesías (Is 11,1-9; Jr 23,1-8).

En cuanto al tema de Dios Padre, podemos encontrar ciertas aportaciones y evoluciones en función de la "acción educadora" del profetismo, tanto en el significado como en la experiencia de Israel al respecto. En realidad, Dios sigue mostrando su amor a través de actos que son atribuibles a la paternidad, pero nuevamente Israel no interiorizó la figura de Dios como padre, aunque hay datos que demuestran una vaga aproximación al respecto, incluso desde un punto de vista personal. Dios considera a Israel su hijo, un niño (Os 11,1-2), y va a hacer que madure; pero Israel no siempre es dócil a la llamada de Dios (Jr 32,23) y Este se hace eco de la infidelidad de sus hijos (Jr 3,19), demostrando el carácter educativo del "castigo divino" (Jr 5,18-19; Os 7,12; 10). En contraposición, también podemos ver como los profetas reflejan las promesas y retribuciones de Dios, e insisten en el amor que entraña la paternidad divina (Oseas 11,1-4).

Según los profetas, la educación de Israel se dará por concluida cuando acoja la Ley en su corazón, ya que habrá acogido a Dios en su plenitud: "Ya no habrá que intruirse mutuamente...

Todos me conocerán" (Jr 31,33ss). Es la profecía, perfectamente descrita, de lo que sucederá con la llegada del Mesías: Dios enmudecerá porque será Jesús quien hable, quien le dé el impulso definitivo a la revelación, configurando así la Ley del Amor del Padre que sustituirá a la Ley del Temor. La pedagogía del temor dará paso a la pedagogía del amor.

### 2.3.2. La Literatura Sapiencial.

Para completar esta visión de Dios como padre, no podíamos olvidarnos de la Literatura Sapiencial<sup>14</sup>. Estos libros tienen como máxima preocupación el destino del hombre, y, en consecuencia, la justicia y la retribución futura (Pro 3,33-35; Eclo 11,26). Pero no sólo desde el punto de vista humano o profano, sino también, y sobre todo, desde el punto de vista religioso y divino. Por este motivo, supone un paso más de la revelación hacia el encuentro con el hombre. La Sabiduría se presenta como otro cauce que utiliza la pedagogía divina para expresar el temor de Dios (Prov 1,7) como sabiduría verdadera (Pro 15,16). Todas las enseñanzas de estos libros no hacen más que introducir y manifestar que el centro de atención sea la Sabiduría que ha de venir, la encarnada. El objetivo es siempre el mismo: Dios, por Cristo, quiere comunicarse con el hombre y darle la revelación plena. Pero, a medida que el hombre madura con respecto al conocimiento y experiencia de Dios, los medios y métodos varían. En este caso la experiencia humana de Dios va dirigida a plasmar las enseñanzas de Este a través de la labor de los Sabios de Israel, todo ello con un lenguaje poético realmente bello.

En este nuevo paso de la revelación, algunos Libros Sapienciales atisban, de forma tímida, la intuición de una relación más directa e interpersonal entre Dios y el individuo. De alguna manera, se muestra el sentimiento filial con respecto a Yahvé, aunque sin llegar a la invocación personal directa de Dios como Padre (Job 4,6; Sal 3,2).

A modo de resumen, hay que decir que, a pesar de la evolución que supone, en el trato, la relación filial entre el rey y Yahvé, y de que podemos encontrar algunos textos en el Antiguo Testamento que matizan y enriquecen la imagen de Dios como Padre<sup>15</sup>, la experiencia de la paternidad de Dios no era común en el ambiente veterotestamentario, y mucho menos la invocación directa en oración. No hay más que acudir a los textos bíblicos para verificarlo. Más bien se tiende a omitir este apelativo (Os 11,11-3), y en las ocasiones en que encontramos la palabra padre siempre va acompañado de algún adjetivo o se usa como afirmación (Is 63,7; 64,12), pero nunca como vocativo.

Queda patente el hecho de que la figura de Dios Padre no es la principal en el Antiguo Testamento. Los israelitas conciben y nombran a Dios de diversas formas, aquellas que son

<sup>14</sup> Los libros denominados sapienciales son: Job, Eclesiastés, Cantar de los cantares, Sabiduría y Eclesiástico.

<sup>15</sup> Sal 27,10; 103,13; Prov 3,12; Eclo 23,1-4; Sab 2,13-18; 5,5.

consideradas más propias o comunes en su tiempo: El-Sadday (Gen 48,3), El-Roi (Gen 17,13), Elohim (Juc 9,9-13), y, por supuesto, Yahvé (Exo 3,15). "La espiritualización progresiva de la idea de paternidad del hombre hizo posible la revelación de la de Dios Padre"<sup>16</sup>. Israel fue guiado siempre por los patriarcas, los padres de la patria, y esta circunstancia propició que, a partir del Exodo, Dios se manifestara como guía único, como Dios Padre Salvador y protector de Israel. En la experiencia divina de Israel destaca más, en la actuación de Dios, el hecho de ser protector que de ser padre. A pesar de ello, se puede observar una incipiente relación filial ya que ser hijo significa, antes y ahora, abandonarse en manos de Dios. Esto es lo que Dios solicitaba de Israel.

#### 2.4. ABBA en el Antiguo Testamento y el Judaísmo posterior.

Un trato especial merece el análisis del término ABBA por ser el título de presentación de Dios en boca de Jesús. En este momento, sólo se hará una breve referencia por la escasa incidencia que tuvo en el Antiguo Testamento y en el judaísmo.

ABBA, es una palabra aramea que nació del balbuceo de los niños al intentar llamar a su padre, por lo tanto aparece en referencia expresa al ámbito familiar o al padre terrenal. Era común en Palestina antes del nacimiento de Cristo, difundiéndose de forma general con posterioridad. Este origen del término abbá (lenguaje infantil, familiar) nos va a introducir en la significación profunda que tiene Abbá para Cristo: Dios Padre cercano a quien se le puede hablar con la confianza, naturalidad y sinceridad de un niño. De esta manera, es propio que los hijos de Dios sean capaces de llamarle ABBA y de confiar en El, hablándole con humildad y cercanía, igual que un niño que se abandona y confía en su padre.

Resulta significativo que en el Antiguo Testamento no aparezca nunca el término abbá, así como tampoco en la literatura judía posterior compilada en el Talmud o el Targum<sup>17</sup>. No hay texto judío en el cual aparezca abbá como fórmula de oración<sup>18</sup>, en cambio sí aparece para hablar del padre

<sup>16</sup> LEON-DUFOUR, X., *Vocabulario de...*, pg. 555.

<sup>17</sup> El *Talmud* recoge los textos que contienen la doctrina judaica. Representa todo el patrimonio material y espiritual de los judíos en los primeros siglos de la era cristiana. El *Targum* es una traducción y paráfrasis del Antiguo Testamento al arameo.

<sup>18</sup> JEREMIAS, J., *ABBA, el mensaje...*, pg. 56.

terreno<sup>19</sup>, e incluso como nominación específica de los maestros o rabinos<sup>20</sup>. No se puede decir con exactitud si los judíos empleaban el término *abbá* para dirigirse a Dios, testimonios escritos no hay, pero, según Marchel<sup>21</sup>, el Talmud recoge un texto del cual se puede deducir que *abbá* referido a Dios era reconocido y entendido por todos, aunque no usado:

" Hanan... era hijo de Honis, el taumaturgo, y cuando había necesidad de que lloviera le enviaban los rabinos a sus discípulos; estos le tiraban de la orla del manto y le suplicaban así: " Padre, padre (*Abbá*, *Abbá*) danos lluvia". Entonces él decía: " Señor del mundo, haz que suceda el deseo de estos que aún no saben distinguir entre el Padre *Abba* que puede dar la lluvia y un (padre) *abba* que no puede darla". (*Taanit*, 23b)<sup>22</sup>

Aunque la idea de Dios Padre empezara a tomar forma en el Antiguo Testamento, tímidamente, la no utilización posterior del término *abbá* viene dada por su origen, por el trato familiar y directo que supone *abbá* en la cultura judía. La mentalidad judía, la idea y la relación de total sumisión y temor que contrajo Israel con Dios (La Alianza, La Tora), impedía ese trato cercano y familiar por considerarlo irreverente e incluso blasfemo, no adecuado para la grandeza del Creador, y su trascendencia divina. Efectivamente, Dios seguía siendo el Dios de lo alto a quien hay que invocar con toda veneración y temor.

Esta situación, refrendada por lo dicho anteriormente, nos servirá para exponer el salto cualitativo que supone la revelación que hace Jesús de Dios-Padre-ABBA, manifestada y plasmada en el Nuevo Testamento.

<sup>19</sup> DIEZ MERINO, L. *Targum de Job*, (Job 34,36), C.S.I.C., 1924, pg. 157.

<sup>20</sup> TALMUD de Babilonia, (Tratado Sanhedrin, 5a), Acervo Cultural, Edi. J. Weiss, Buenos Aires, 1962, pp. 12-13.

<sup>21</sup> MARCHEL, W., *ABBA Padre, el mensaje...*, pg. 40. Esta misma hipótesis también está refrendada por JEREMIAS, J., *ABBA, el mensaje...*, pg. 69.

<sup>22</sup> TALMUD, *Antología del Talmud*, J. Janes Edi., Barcelona, 1953, pg. 157.



### 3. Dios Padre en el Nuevo Testamento.

Se deja entrever, después de las conclusiones expuestas anteriormente, que cerca ya de la era cristiana, Israel tenía cierta consciencia de que Dios era su Padre (aunque sin invocación expresa), como pueblo y como individuos. La idea de la paternidad divina que va a desarrollar el Nuevo Testamento se deriva claramente del Antiguo Testamento, aunque, como veremos, con profundas diferencias<sup>21</sup>. La pedagogía divina, perfectamente trazada, llevó, de forma progresiva, a una relación entre Dios e Israel cada vez más profunda e irreversible. El peculiar estado de filiación entre el rey de Israel y Dios, no es más que un anticipo, un acto mesiánico, de lo que sería la filiación última: Dios Padre de Jesús. De esta forma, un hecho que se había producido en los parámetros de la historia dejará de ser fruto de la historia para ser fruto de la acción directa de un hombre: Jesús, Hijo de Dios, que revela al Padre<sup>24</sup>. La consecuencia de esta afirmación sin precedentes, es el encuentro cara a cara, con Dios autoexpresado en quien El envió. En esta autoexpresión, podemos ver y conocer la humanidad divina de Dios, mejor dicho, su **divinidad humanizada**: Dios deja el ocultismo, al que él mismo se había sometido, para mostrarse plenamente ante los hombres, a su imagen y semejanza. Sin ánimo de caer en un reduccionismo ilógico que nos llevaría a minimizar el contenido profundo del Nuevo Testamento, se puede decir que de esta forma queda especificado, en pocas palabras, el mensaje central del Nuevo Testamento, que habrá que desentrañar mostrando su radical significado: la revelación definitiva de Dios. Jesús se convierte, así, en principio y fin de la revelación (Jn 1, 1-14).

Este mensaje central del Nevo Testamento, que nosotros vamos a nuclearizar en el término de filiación por excelencia, ABBA, es precisamente el objeto de nuestra reflexión. El esquema que se va a desarrollar, se inicia con una breve exposición del contexto socio-político-religioso del pueblo Judío antes y durante la vida de Jesús, siguiendo con la significación e impacto que supusieron las palabras y hechos de Jesús en su tiempo. En un segundo momento, como núcleo principal, se ha intentado ahondar en la relación Padre-Hijo y en su significado, para llegar al despliegue de la autorrevelación de Dios en Jesús. Consecuentemente, Jesús se convierte en **maestro de la Palabra**, que procede directamente de Dios, y la regala de forma universal a los hombres para que sean considerados hijos adoptivos de Dios. De esta manera, la Palabra donada se extenderá, haciendo una lectura actual del significado de Dios como padre y condensándose con toda claridad en la oración por excelencia.

<sup>21</sup> LEVINE, E., *Un judío lee el Nuevo Testamento*, Cristiandad, Madrid, 1980, pg. 210.

<sup>24</sup> RAGUIN, Y., *La profundidad de Dios*, Narcea, Madrid, 1982, pg. 102.

el Padrenuestro, que será un punto de referencia básico para comprender la presencia, experiencia y expresión de Dios.

### 3.1. Contexto socio-político-religioso.

Para poder entender el Nuevo Testamento y la figura de Dios Padre, según la predicación de Jesús, dentro de él, habría que tener en cuenta la evolución política, social y religiosa de Israel desde los siglos II y I hasta el nacimiento de Jesús. Se tratará de dar una visión general de algunos hechos importantes que serán la base del contexto ambiental, notablemente exaltado, que se respiraba en Palestina cuando empezó la vida pública de Jesús. De esta forma se intentará mostrar como la radicalidad del mensaje de Jesús rompió fuertemente con la estructura socio-religiosa judía establecida, y que el hecho de llamar Padre a Dios, de llamarse, en ocasiones, Hijo de Dios, fue uno de los motivos por los cuales fue perseguido y condenado (Jn 5,18).

#### 3.1.1. La helenización y la revolución macabea.

La historia de Israel, como ya hemos visto, se caracterizó por la continua hostigación y ocupación de otros pueblos. Desde la conquista de los asirios (722 a.c.), Babilonios (605 a.c.) y la crisis que supuso el destierro (587 a.c.), los judíos habían perdido su independencia política. Tras la dominación persa (539 a.c.- 490 a.c.), que actuó con cierta permisividad política y religiosa, comienza la conquista griega de la mano de Alejandro Magno (333 a.c.). Sus conquistas supusieron un fuerte proceso de helenización que se dejará notar con mucha intensidad en el tiempo y escritos del Nuevo Testamento. A su muerte (323 a.c.), el imperio que vertiginosamente había construido, quedó dividido en tres, quedando el territorio sirio-palestino controlado por los Seleúcidas (312 a.c.). Hasta ahora la helenización había respetado las instituciones judías por medio de una especie de pacto entre los seleúcidas y la clase sacerdotal, dominante, judía; en él, se establecían las condiciones de la colaboración de éstos con el gobernante correspondiente, respetando, a cambio, al Sumo Sacerdote como líder político y religioso. Pero con la llegada del soberano seleúcida Antioco IV (175-164 a.c.) (1 Mac 1,10), la situación cambió de forma radical, ejerciendo una campaña violenta contra el pueblo judío.

A pesar de la diáspora, del endurecimiento de la dominación helenista, de la prohibición de cualquier rito o culto y práctica de la ley bajo pena de muerte, Israel seguía unido gracias

al carácter que imprimía en ellos el culto, el Templo y las Escrituras. Pero Antioco provocó "la gota que colmó el vaso", se apoderó de Jerusalén, profanó el templo y levantó un altar al dios pagano (Dan 9, 27). Esta imposición y las prohibiciones religiosas, provocaron el levantamiento judío encabezado por la familia asmonea macabea (1 Mac 1,11) (hacia el 168 a.c.), consiguiendo, tras largas contiendas y la sucesión de los hermanos macabeos, cierta restauración de los poderes políticos y religiosos (2 Mac 11,27-31). A pesar de todo, la situación del pueblo judío no era estable, existía un notable bipartidismo polarizado en los partidos macabeo y pro-griego, que llevó consigo excesivas discrepancias y disputas como para poder defenderse con firmeza contra los seleúcidas. Esta inseguridad y fricciones internas nos dan una imagen de un pueblo judío poco unido, débil y heterogéneo, pero que, a pesar de todo, poseía una fuerza especial cuya fuente era Yahvé, su Dios, y el templo, en torno al cual giraba toda su vida. Dada esta situación intrínseca desestabilizadora, el terreno estaba abonado para que se produjeran dos hechos que resultaron fundamentales para el desarrollo y actitudes futuras del pueblo judío:

a) Debido a la introducción de la mentalidad y costumbres helenísticas, se formaron grupos que, a su manera, lucharon contra las imposiciones extranjeras. Surgen así los Fariseos, Esenios, Saduceos y Zelotes, que formaban la clase dominante de la vida judía en tiempos de Jesús:

- Fariseos. Su aparición en escena se sitúa en tiempos de los macabeos. Eran auténticos fanáticos y observantes de la Ley, regulando toda la vida judía con respecto a la Torah<sup>25</sup>. Rechazaban tanto el poder extranjero como a los judíos helenizados. Resultó ser el grupo más influyente en la vida judía (Mt 9,11; Mc 7,3; Lc 5,21; Jn 9,13; He 15,5).
- Saduceos. Tenían una posición y autoridad más débiles que los fariseos. Constituidos por la casta sacerdotal, valoraban la ley escrita y rechazaban la tradición oral. Estaban ligados al templo y a las escrituras, constituyendo la elite social y religiosa. (Mt 3,7; Mc 12,18; Lc 20,27; He 4,1)

25

La Torah es el conjunto de la ley judía por la que se rige toda la nación; hasta el menor detalle era ley de Dios. La escrupulosa observancia de las normas de la ley será el deber religioso del pueblo judío. Estaba formada por lo que en la actualidad es el Pentateuco.

- Esenios. Fuera del judaísmo oficial se encuentran los esenios, grupo separatista y perfeccionista que edificó su propio mundo. Eran enemigos de la casta sacerdotal y del culto, vivían en régimen monacal basándose en la observancia de la Ley, la cual aplicaban con severidad. Odiaban todo aquello que fuera contaminante para su credo religioso y, muy especialmente a todo "lo extranjero". Se piensa que en un principio Juan Bautista perteneció a este grupo.
- Zelotes. Era un grupo revolucionario político radical y violento. Pensaban restaurar el poder judío por la fuerza y la violencia. (Lc 6,15; He 1,13)

Aunque con intensidad variable, estos grupos tuvieron su espacio en la historia de Israel, sobre todos los fariseos y los saduceos, con los que Jesús se encontró en múltiples ocasiones.

- b) En tales circunstancias, Roma, siendo Pompeyo emperador, aprovechó la situación e incorpora (63 a.c.) Palestina al imperio romano.

### 3.1.2 Israel bajo el Imperio: nacimiento de Jesús.

Tras el largo gobierno y liderazgo de la familia asmonea, comenzó su declive. El último rey-sumo sacerdote, Aristóbulo III, fue mandado ejecutar por los romanos en el 37 a.c. El dominio romano era patente y, aunque respetó la religión judía, Roma nombraba a los gobernantes judíos. Así, Herodes el Grande llegó a ser rey de Judea (34 a.c.), que, al morir (4 a.c.), dividió su reino en tres.

Esta era la situación en Palestina antes del nacimiento de Jesús. La familia de Herodes, siendo emperador Octavio Augusto, estaba a la cabeza del gobierno del pueblo judío, pero no eran más que ejecutores de las órdenes de Roma. Bajo esta dominación romana, se palpaba un ambiente excesivamente tenso, politizado (Luc 13,1; Mc 15,7), que fomentaba expectativas en favor de un mesías<sup>26</sup> que les librara del poder romano y restaurara la autonomía para los judíos. Esta situación

<sup>26</sup> El mesianismo forma parte del credo y esperanza judía. En la época del Nuevo Testamento era un mesianismo de este mundo, que esperaba un futuro señor para la nación a través de un mesías político y social. Para la ampliación de este tema consultar: SCHÜRER, E., *Historia del pueblo judío en tiempos de Jesús*, Cristiandad, Madrid, 1985, Vol II, pp. 635-713.

provocó una violenta conservación de lo propio, de las auténticas señas de identidad del pueblo. Los judíos guardaron celosamente su credo hasta llegar a convertirlo en condicionante total de su vida. Guardaban una escrupulosa observancia de la Ley con actos más de formalismo externo que de voluntad o cambio interior, llevando hasta el extremo el legalismo y la casuística (Mt 23,4-6).

Este movimiento intrínseco, que llevó a cabo el pueblo judío casi como un instinto de conservación para preservar su identidad a toda costa, sirvió para que cerraran sus puertas a los no judíos, e incluso a Dios mismo. Se justificaban, exclusivamente, en una Ley que llegaba a estar por encima de todo, imponiendo la fidelidad y estricta observancia porque sólo en ella se podía encontrar realmente la felicidad. Pero en realidad no fue así, se llegó a una situación absurda y alienante que hacía que el hombre se sintiera bajo el yugo de un Dios que castigaba a quien no cumplía lo pactado y escrito (Dt 32,20; Is 1,23). Dominaba, pues, una pedagogía del temor regida por tres elementos: Ley-Pecado-Castigo. La jerarquía religiosa aplicaba, cada vez más, con excesiva rigidez la Ley, y los que la sufrían, sin ningún tipo de justicia, eran los "creyentes de a pie", aquellos que eran considerados como la clase social inferior pero que, relamente, poseían un fervor religioso envidiable, manteniendo las constantes vitales del pueblo judío. La jerarquía se preocupaba más de sí misma que del resto del pueblo, amparándose en la justificación por la Ley y en el determinismo de la vida judía. Se interpretaban, al pie de la letra, los deseos de Dios, por estar plasmado todo ello en las Escrituras. Con estas perspectivas no es extraño que en el evangelio se "oigan" llamadas como ésta, fiel reflejo de las consecuencias del legalismo oficial: "Habéis anulado la Palabra de Dios en el nombre de vuestra tradición" (Mt 5,6; Mc 7,13). Nada estaba tan lejos del espíritu de la Alianza, del verdadero significado de la paternidad de Dios<sup>27</sup>, y de lo que en realidad solicitaba de Israel. La sociedad teocrática y teocéntrica judía necesitaba una revisión radical y profunda, aboliendo, de forma drástica, el culto irracional y desmedido a la Ley porque, realmente, "la Ley sólo tiene valor cuando está al servicio de los hombres"<sup>28</sup> y no por sí misma. Esta transformación fue profetizada desde antiguo (Jer 31,31-34), donde la llegada de un mesías<sup>29</sup> significaría el cumplimiento de la Nueva Alianza, de una Ley que asentará sus bases en la transformación interior y sincera de cada hombre y en la relación directa y sincera con Dios. Esta experiencia se reconocerá a partir de la presencia y predicación del Mesías.

<sup>27</sup> "La ley no suscita el encuentro con Dios sino que lo vacía de todo contenido. Dios ha desaparecido detrás de la Ley, y el hombre detrás de las obras" (Bonnafant, G., *Jesús de Nazaret*, Sigüenza, Salamanca, 1977, pg. 113).

<sup>28</sup> SALAS, A. Y OTROS, *Jesús líder religioso y social*, Col. Dios te habla, Biblia y fe, Escuela bíblica, Madrid, 1985, pg. 10.

<sup>29</sup> 2Sa 7,12-16; Jer 23,5; Sal 2; 72; 110; Is 7,14;  
Ver también el libro de Daniel.

Por motivos que son obvios, no se puede exponer lo que supuso en toda su amplitud la predicación de Jesús, pero sí podríamos hacer una aproximación breve, pero aclaratoria, de lo que pudo significar en su tiempo, contextualizando así la revelación a cerca de Dios Padre.

### 3.2. Jesús y su mensaje: impacto y consecuencias.

Resulta evidente que los judíos esperaban un mesías libertador, en el terreno político y social, que cumpliera la promesa de la tierra prometida y les librara de la ocupación romana; un mesías terrenal que se ajustara a las circunstancias históricas por las que atravesaba Israel según su interpretación de las Escrituras. Por el contrario, van a encontrar a un tal Jesús que habla como un profeta pero que es más que un profeta, que actúa como un mesías pero no encaja con las expectativas creadas respecto del mesianismo profetizado. Esto desconcertó a los hombres del tiempo de Jesús, en especial a los más radicales. Pero a pesar de todas las acusaciones e incomprensiones de que fue objeto, Jesús fue un hombre de su época. El y su familia cumplieron siempre las obligaciones básicas de la Ley: fue presentado en el Templo (Lc 2,21), iba a la sinagoga (Mc 1,21) y acudía al Templo (Lc 2,41-50). Pero el contenido de sus palabras y actos eran totalmente originales, nada igual había sido escuchado antes. Esta novedad e impacto son reflejados por A.G. Greeley de la siguiente manera: "El

mensaje que proclamó Jesús, sencillo, tajante, radical y contundente, constituía un intento de reorientar el curso de la historia humana, de cambiar el tono del comportamiento humano y de transformar el carácter de las relaciones humanas. Fue un intento que no tuvo un éxito notable en su época..."<sup>30</sup>. En este texto se pueden encontrar dos ideas importantes en cuanto que refeja el objeto de la predicación de Jesús y las repercusiones atemporales que tuvo. En primer lugar, hace referencia al intento y necesidad de cambiar radicalmente lo esencial del comportamiento del hombre, al igual que las relaciones que establece, consigo mismo y con la realidad que le rodea. La segunda idea es una consecuencia de la primera, es la constatación expresa del escaso éxito, incluso rechazo, que tuvo Jesús en su predicación, y las reacciones tan diversas que provocó en sus oyentes. La primera se convertiría en el fundamento de la ética cristiana, de la cual hablaremos más adelante. La segunda, nos lleva a considerar a Jesús como un hombre contra corriente, un signo de contradicción (Mt 10,34; Lc 2,34), al llevar a cabo su vida con el máximo de radicalismo y extrema coherencia, exigencias que provienen de la opción por Dios y el Reino.

<sup>30</sup> GREELEY, A.G., *El mito de Jesús*, Cristiandad, Madrid, 1973, pg. 39.

En contra de lo que pensaban los judíos, El no vino a abolir la Ley sino a darle cumplimiento (Mt 5,17-19), no ataca a las Escrituras sino a las costumbres, casuística exagerada y forma de interpretar la Ley (Mc 2,27); por el contrario, vino a dar cumplimiento a esa ley con la implantación de la Nueva Alianza. Con esta carta de presentación, no es de extrañar que Jesús tuviera a los grupos más radicales en su contra, que las clases dominantes lo consideraran un impostor y un blasfemo, y que se encontrara con la incompreensión de los que posteriormente serían sus discípulos.

Desarrollar este tema sería referirse al cristianismo en toda su amplitud, lo cual no es objeto de este estudio, pero si quisiéramos expresar de forma condensada y sintética el significado de la predicación de Jesús, tendríamos que decir que es abiertamente una **opción** por Dios y por los hombres; no hay alternativa, no hay condiciones, o se acepta o se rechaza. Es el nuevo "pacto" entre Dios y los hombres, la opción por la **Alianza** que debe llegar al corazón mismo del hombre para que se produzca en él un cambio y renovación interior profundos (**conversión**), tras el esfuerzo, reflexión y exigencia personal. Es un "pacto" que sobre todo resalta y realza la relación Dios-hombre, eje central e inamovible, en contraposición a la antigua ley que se había convertido en un puro formalismo premeditado por la clase sacerdotal para acallar a aquellos que solicitaban reformas y cambios en la estructura socio-religiosa. Un "pacto" que no presupone un mesías redentor o material, sino un mesías que anuncia el Reino de Dios ("Mi Reino no es de este mundo" Jn 18,36) **universal**, en el que todos tienen cabida; que propone el amor a los enemigos (Mt 5,13) y rechaza la hipocresía; que exige un **abandono total** en Dios. Es Jesús, precisamente, quien vino a traer esta alianza, que se hará universal, e implantará el mandato del amor como condición indispensable para conocer a Dios Padre (Mt 23,34-40). Todo esto lo hace Jesús con una autoridad especial (Mc 1,22) otorgada directamente por Dios. La originalidad, de lo que dice y hace Jesús, está en la interpretación peculiar y novedosa que hace de una Ley que ya era fósil, que no dejaba crecer al hombre en toda su integridad y dignidad. Convierte el Evangelio, la Buena Nueva, en la voz denunciante de la relación rígida, pasiva y mediatizada que mantiene Israel con respecto a Dios, proponiendo que el hombre vuelva su mirada exclusivamente a Jesús y olvide la rigidez e irracionalidad de sus actitudes, tanto internas como externas. Jesús mostrará, a lo largo de toda su predicación, que lo importante son las actitudes y experiencias, las acciones que proceden autenticamente del interior del hombre, de su reflexión y vivencia, de su capacidad de optar y cambiar libremente.

No se puede ocultar que este tema del impacto de la obra de Jesús en su tiempo podría llenar muchas páginas. desde puntos de vista muy distintos, pero el objeto de estas líneas es mostrar, de forma global, cómo la figura de Jesús fue controvertida e impactante en su época (igualmente lo

es en la actualidad); cómo fue un hombre contra corriente pero que a su vez tenía toda la corriente a su favor; cómo fue un fracasado pero su fracaso fue su triunfo (Jn 12,24); cómo no satisfizo las esperanzas de aquellos que esperaban un mesías terrenal (esenios, zelotas, fariseos..) pero si logró que muchos creyeran en El.

Cuando se hace referencia a Jesús en el Nuevo Testamento, se utilizan muchos nombres o títulos cargados cada uno de ellos de distintos significados. Precisamente uno de esos títulos, o nombres cristológicos, resultó ser uno de los más conflictivos, provocando, con dureza, las iras y ataques de la instalada clase religiosa judía (Jn 5,18): Hijo de Dios. A pesar de que Jesús prefería otros títulos, por el contexto de su predicación, en alguna ocasión, según los evangelios, se llamó así mismo Hijo de Dios<sup>31</sup>. Por eso vamos a utilizar esta denominación como punto de partida del tema específico que nos ocupa.

Pero... ¿qué significa que Jesús sea el Hijo de Dios? ¿Por qué tiene la libertad de llamar Padre a Dios? Estas cuestiones van a servir para introducir el tema de Dios Padre de Jesús.

### 3.3. Dios Padre revelado por Jesús.

"Muchas veces y de muchos modos,  
habló Dios en el pasado a nuestros padres  
por medio de los Profetas; en estos  
últimos tiempos nos ha hablado por medio  
del Hijo a quien instituyó heredero de  
todo, por quien también hizo los mundos..." (Heb 1,1-2).

La experiencia de un Dios que se muestra, cara a cara, al hombre, autoexpresado en la persona de Jesús, resultó impactante e inconcebible en su tiempo, y hoy en día, en cierto modo, sigue siendo así. La relación entre Dios y Jesús, Padre-Hijo, es un misterio impenetrable al cual nos aproximamos por la fe y a través de la reflexión que nos llevará a intentar descubrir en qué se basa esa relación y qué significado tiene para el cristianismo, para el creyente y para la historia.

<sup>31</sup> Mt 26,63-64; Lc 22,70; Mt 14,61; Jn 5,3-18; 10,36;



La hipótesis principal que va a conducir esta exposición es que Dios se muestra realmente, en toda su profundidad, transcendencia y esencia, como Padre cuando envía a su único hijo para mostrarse así mismo, para decir, con palabras y hechos quién es el Padre y qué es lo que une al hombre con El. Desde esta perspectiva, Dios es Padre porque Jesús así lo llamó en muchas ocasiones, y así dijo a los hombres que tenían que llamarlo. La manifestación más clara de esta relación filial la encontramos en el único pasaje evangélico en que se explicita que Jesús llama a Dios ABBA (Mc, 14,36), dotando al vocablo de un nuevo contenido y profundo significado, convirtiéndose en el centro mismo de su predicación.

En una primera aproximación, podemos reflejar tres ideas fundamentales:

- Dios, a través de Jesús, por primera y única vez se muestra de forma patente ante el hombre, con un rostro humano.
- Por sus palabras y hechos comprobados, Jesús es la imagen perfecta de Dios.
- Abbà será, desde este momento, la fórmula de filiación por excelencia para dirigirse a Dios.

### 3.3.1. El evangelio de S. Juan.

Se ha escrito y hablado mucho sobre el evangelio de S. Juan, que representa, indudablemente, un profundo testimonio sobre la filiación de Jesús (por algo se le llama el evangelio que proclama la "divina filiación" de Jesús), y en concreto de su prólogo, pero aquí no vamos a contrastar opiniones al respecto, ni avivar viejas polémicas, sino que simplemente se pretende mostrar puntos de vista, ideas y vivencias esenciales para el cristianismo en general y para el tema que nos ocupa en particular. Lo que vamos a tratar de conseguir es, simplemente, resaltar las ideas principales de este evangelio con respecto a la relación Dios-Jesús y el carácter de su filiación, siendo conscientes, y teniendo presente constantemente, la densidad teológica y literaria que embarga este evangelio.

Centramos en este momento la atención en el enigmático prólogo, destacando el hecho de que presenta a Jesús como revelador por y de la Palabra<sup>32</sup>. Desde esta afirmación, nos podemos preguntar, ¿de qué o de quien es Jesús revelador? La respuesta, sin ninguna duda, es considerar a Jesús revelador del Padre, convirtiéndose en la Palabra que nos habla de Dios. Desde el principio hemos podido intuir esa relación especial que vamos a tratar de descubrir, pero, a medida que vamos avanzando en la lectura de este evangelio, nos damos cuenta de que está plagado de referencias al Padre y al Hijo, cuyas principales ideas, a este respecto, vamos a contemplar seguidamente casi de forma telegráfica.

- a) Dios y su dimensión de padre son inseparables, no se debe hablar de la paternidad de Dios sino más bien de la divinidad del Padre: "Padre se ha convertido más o menos en la designación teórica del Dios de la revelación y del culto cristiano"<sup>33</sup>. Por este motivo, Dios muestra actitudes propias de un Padre: amor, misericordia, confianza, cercanía, seguridad... En definitiva, Dios es Padre y los demás atributos que se le asignan son atributos referentes al Padre y están subordinados a El.
- b) Jesús es La Palabra del Padre (Jn 1,14), el Hijo único dado por Amor (Jn 3,16).
- c) El Padre ha enviado al Hijo (Jn 6,57), y ha puesto todo en sus manos (Jn 3,35-36) para que cuente quién es Dios, ya que: "... nadie lo vio jamás" (Jn 1,18).
- d) Unión perfecta entre Padre e Hijo:
  - Como el Hijo conoce al Padre, el Padre conoce al Hijo (Jn 10,15).
  - Lo que el Hijo habla, es lo que el Padre le ha dicho (Jn 12,50).
  - El Hijo va con el Padre (Jn 14,12).
  - Nadie puede ir al Hijo si el Padre no se lo concede (Jn 6,65).
  - El que cree en el Hijo tendrá vida eterna por el Padre (Jn 6,40).
  - El Hijo está marcado por el sello del Padre (Jn 6,27).

<sup>32</sup> FEUILLET, A., *El prólogo del cuarto evangelio*, Paulinas, Madrid, 1971, pp. 142-143.

<sup>33</sup> MARCHEL, W., *ABBA Padre, el mensaje...*, pg. 163.

- El Hijo no puede hacer nada por su cuenta, hace las obras que el Padre le encomienda (Jn 5,19).

Leer este evangelio es ir descubriendo, poco a poco, la unión perfecta entre el Padre y el Hijo; descubrir que el Padre es el Hijo y viceversa; el deseo de Dios Padre por comunicarse con los hombres; tener conciencia de que el Hijo "Es" exclusivamente por el Padre (fuente y fin de todo). Sin perder de vista los objetivos del autor, y la gran elaboración teológica que entraña, podemos afirmar que presenta a un Dios Padre cercano, afable, que ha humanizado su lenguaje, y al cual se llega exclusivamente a través de Jesús. Un Dios que se muestra, en definitiva, universal. El concepto de Dios que nos presenta es claramente el de Padre, al igual que todo el Nuevo Testamento, concepto radicalmente cristológico, es decir, representado y referido totalmente a Jesús.

Será imprescindible tener en cuenta constantemente el siguiente esquema de interpretación: Dios se ha mostrado como Padre en el Hijo, y el Hijo hace a los hombres hermanos dándoles la capacidad de llamar a Dios Padre. Fijándonos en él, se siente el deseo de Dios de darse a conocer, de aproximarse y comunicarse. Este acercamiento se llevará a cabo en la figura de Jesús, significando el paso definitivo de la revelación progresiva de Dios, de la pedagogía divina. En ella, Dios se muestra tal cual es a través de Jesús, a quien El le ha dado todo para que haga partícipes a todo aquel que quiera escuchar. Jesús se convierte, así, en el único acceso a Dios Padre, en el Maestro por excelencia.

### 3.3.2. Unión del Padre y del Hijo.

Desde un principio hemos venido dando por supuesto que Dios es padre, atribuyendo esta denominación a Jesús, pero...¿cómo podemos atestiguar que Jesús llamó a Dios Padre? Evidentemente debemos aludir y referirnos a los escritos del Nuevo Testamento. Resulta fácil demostrar, al menos con algunos textos y su crítica literaria, que Jesús llamó padre a Dios<sup>34</sup>, lo hizo desde niño (Lc 2,49): la oración más importante, el Padrenuestro, la enseñó Jesús a los Apóstoles, y la Iglesia la adoptó y transmitió hasta nuestros días. Jesús llamó a Dios ABBA (Mc 14,36), así como la Iglesia

34

Así aparece en numerosas ocasiones tanto en los sinópticos como en Juan, ya sea por invocación directa o por referencia expresa. Véase como ejemplo: Jn 8,18; 11,41; Mt 6,1; 12,25-27; Mc 8,35; 14,36; Lc 10,21-22; 11,2;

primitiva (Gal 4,6; Rom 8,15). El hecho de mantener el término arameo *abbá* en las posteriores traducciones al griego, así lo atestiguan.

Al hablar del origen del término *abbá*, refiriéndonos al Antiguo Testamento, se constataba la raíz familiar y trato cercano que suponía su utilización dentro de unos contextos determinados (padres, maestros). Si aplicamos esta raíz al tema de Dios como padre de los hombres, tendremos que ver, como una primera aproximación al tema, que la utilización de este término por Jesús responde, ante todo, a una relación "filial" única. Quizás se pueda fundamentar dicha relación en la experiencia humana acerca del *abbá*, pero, aunque encontremos algunos elementos de semejanza, en ningún caso puede pensarse en una semejanza unívoca sino, más bien, análoga.

A la hora de querer reflejar el tipo de relación que se establece entre el Padre y el Hijo, en el evangelio de San Mateo encontramos un texto que resulta adecuado y particularmente significativo en este momento. Por este motivo, podemos tenerlo siempre como punto de referencia para la reflexión, al expresar con toda exactitud el significado y carácter de la relación "filial" entre Dios y Jesús.

"Todo me ha sido entregado por mi Padre,  
y nadie conoce bien al Hijo sino el Padre,  
ni al Padre conoce bien nadie sino el Hijo,  
y aquel a quien se lo quiera revelar". (Mt 11,27)

De igual forma, encontramos otro texto llamativo, pero en esta ocasión corresponde a una experiencia única y mística, con la poética y profundidad admirables de un gran escritor y poeta, S. Juan de la Cruz.

"En aquel amor inmenso  
que de los dos procedía,  
palabras de gran regalo  
el Padre al Hijo decía  
de tan profundo deleite  
que nadie las entendía,  
sólo el Hijo lo gozaba  
que es a quien pertene-  
cía".<sup>15</sup>

<sup>15</sup> JUAN DE LA CRUZ, *Córas completas*, BAC, Madrid, 1982, pp. 14-15.

El significado de esta relación filial única, está precisamente en la revelación, y sólo en ella, en la comunicación (por eso Cristo es Palabra), en el deseo de Dios de romper barreras entre el hombre y El, de salir de la penumbra y el ocultismo desde el cual se mostraba en el Antiguo Testamento. Dios quiere destruir la Ley como mediadora y construir un puente de acceso que rompa el abismo existente entre Dios y el hombre. Ese puente es Jesús. Esta manifestación de Dios sólo se puede hacer patente en la figura del Padre, que da a su único Hijo para lograr el acercamiento a los hombres. Pero será preciso ahondar mucho más en este significado que contiene gran parte del misterio de Dios, y dibujar en la persona de Jesús las palabras y actos de Dios, para así poder asimilar lo que nos dice Jesús desde su humanidad sobre Dios. Lo estrictamente esencial que Jesús nos dice de Dios es que es Padre, y por su vivencia de él nos lo presenta como tal.

Ya hablamos anteriormente de las consecuencias que le trajo a Jesús llamarse Hijo de Dios, no, precisamente, por denominarse con este título, sino porque implicaba un binomio que era inaceptable para la religión judía: si hay Hijo tiene que haber Padre, en este caso Dios. Esto es lo que atacaron duramente los judíos ya que, según Galot, "era insólito poderse dirigir a Dios Padre y no simplemente en un sentido vago y lejano y con una deferencia solemne, sino con el sentido más real que puede tener, y con el abandono afectuoso de un hijo respecto a su padre"<sup>35</sup>. Las conclusiones que obtuvimos al hablar de Dios como padre en el judaísmo veterotestamentario, certifican este carácter insólito de la invocación a Dios como Padre, pero también se ha podido constatar que, sin lugar a dudas, Jesús realmente llamó a Dios padre en muchas ocasiones. ¿Por qué es así? Puede parecer que el hecho de que Dios llame a Jesús Hijo amado y que Jesús llame a Dios Padre responda a una simple situación de eficacia, es decir, hablar en términos familiares, de semejanza y parentescos comunes para comprender y hacer accesible la revelación de Dios. De hecho, Jesús habló siempre con un lenguaje muy próximo y simbólico, pero se puede intuir que existe algo más, y que además de utilizar el binomio padre-hijo con fines didácticos o catequéticos, Jesús llenó de contenido dicho binomio, mostrándonos en él a Dios tal cual es, pero a la vez vislumbrando un misterio que en su totalidad será impenetrable para nosotros. Por lo tanto, llamar a Dios Padre es más que un título, no es un atributo simple y llamamente, sino que es la condición misma de Dios.

La base de toda esta reflexión que hemos venido realizando, la podemos encontrar en el evangelio de San Juan, donde vimos que Dios y Jesús eran uno (Jn 10,30), que el Hijo vive por el Padre (Jn 6,57), que la identificación entre ambos es perfecta y por ello es imposible separarlos o

<sup>35</sup> GALOT, J., *El corazón del Padre*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 1960, pp. 179.

hablar de uno y excluir al otro. Jesús está totalmente referido al Padre, respira su voluntad y amor, y por eso sus actos son un reflejo total del modo de ser y voluntad del Padre: "Lo que Jesús dice del Padre se refiere igualmente a su persona... Cuando Jesús manifiesta su ser íntimo con su palabras o actos, surge siempre, en el fondo, el Padre"<sup>37</sup>. Por esta razón, sólo él puede llamarle así, y lo hace con total abandono (Lc 23,46), con confianza infinita (Mt 18,3), por el amor que recibe, directamente, del Padre (Jn 17,24-26; Mt 21,37), amor exclusivo que se demuestra en el modo de hablar de Jesús. Nunca dirá "nuestro Padre", porque está por encima de todos nosotros, sino que dirá siempre "vuestro Padre" (Mt 5,45) o bien "mi Padre" (Mt 10,33). Sólomente en una ocasión dirá "nuestro Padre", cuando enseña el Padrenuestro a los discípulos (Mt 6, 9-13), y lo hace para dar muestras de la universalidad de la paternidad de Dios y de su presencia en todos y cada uno de los hombres, pero no como una situación relacional pareja, porque no hay que olvidar la exclusividad de trato entre Padre e Hijo.

### 3.3.3. Dios Padre: "ABBA".

Esta situación relacional exclusiva que Jesús quiere hacer comprender a sus discípulos, viene de Dios, del poder que éste le da para llamarle Abbá en toda la amplitud de la palabra: como vocativo, ¡oh Padre!, como estado enfático, "el Padre", o como expresiones posesivas, "Padre mío" o "Padre nuestro"<sup>38</sup>. Una sola palabra que posiblemente recoge la "innovación lingüística más importante realizada por Jesús"<sup>39</sup>. Además es capaz de expresar un fuerte simbolismo, un contenido diverso y profundo, precisamente porque en ella se menciona la intensidad del conocimiento y experiencia que Jesús tiene del Padre y viceversa. Al decir Jesús "Abbá", se reconoce como hijo único; demuestra toda su confianza en Dios Padre, la conciencia de su filiación y misión; reconoce la voluntad del Padre que a su vez El transmite a otros. Jesús responde a su condición de hijo con la docilidad y humildad con que se presenta y presenta al Padre, poniendo al descubierto la relación inmanente entre ambos. Llamando a Dios Padre, rompe las barreras que propiciaron el alejamiento entre Dios y los hombres. Por primera vez se oye llamar a Dios Padre, Abbá, en invocación expresa y directa, y a pesar de aparecer en una sola ocasión en los textos evangelicos (Mc 14,36), resulta suficiente para dar a entender la "fuerza", expresión y significado que adquiere al ser utilizada. Aunque Jesús pronunció el

<sup>37</sup> MARCEL, M., *ABBA Padre, el mensaje...*, pp. 45-46.

<sup>38</sup> ROVIRA BELLOSO, J.M., *Revelación de Dios salvación del hombre*, Secre. Trinitario, Salamanca, 1982, pg. 12.

<sup>39</sup> SABUGAL, S., *¡ABBA!... La oración del Señor*, BAC, Madrid, 1985, pg. 292.

término dentro de un contexto de angustia ante un desenlace "trágico", con ello provocó que se hiciera extensible a todas las situaciones y actitudes referidas a la relación con Dios.

Entre otras cosas, Abbá puede significar:

- a) Relación filial única entre Dios y Jesús.
- b) Certeza de que Jesús posee la revelación.
- c) Autoridad de la Palabra.
- d) Obediencia y entrega.
- e) Universalidad de la paternidad de Dios para aquellos que acogen la Palabra (Lc 3,21).
- f) Dios padre cercano y presente.

Desde ahora, abbá será un término aplicable exclusivamente a Dios y, en consecuencia, todo hombre puede, y debe, llamar a Dios Abbá, Padre, transportando el simbolismo familiar y concepto del padre terreno a la imagen perfecta de Dios que es Jesús: "Dios Padre está entre nosotros porque se ha hecho realidad gracias a Jesús"<sup>40</sup>. Indudablemente, todo ello ha sido fruto de un largo, minucioso y lento proceso "educativo", que fue ampliando y perfeccionando, poco a poco, el conocimiento entre Dios y los hombres.

#### 3.3.4. Jesús: autorrevelador y maestro.

El misterio impenetrable que hemos descrito anteriormente, nos lleva a apreciar algo especial en Jesús que hemos definido como "relación filial única", es decir, Jesús es Dios que se autorrevela en El. Esto supone que Dios accede libremente a acercarse al hombre, y lo hace en su condición humana, reflejando, a la vez, su divinidad en la figura de Jesús. Como complemento de esta actividad reveladora, no se puede dejar de hablar de cómo Jesús llevó a cabo esta autorrevelación convirtiéndose en el portador de la Palabra, fijándonos, sobre todo, en un aspecto muy concreto de su actuar: Jesús como maestro.

<sup>40</sup> VERGOTE, A., 'Dios nuestro Padre', *Rev. Concilium*, 13 (1977), pp. 219-227.

Para introducir el tema de la autorrevelación hemos elegido un significativo texto de S. Juan de la Cruz :

"... Porque le podría responder Dios de la siguiente manera diciendo: si te tengo habladas ya todas las cosas en mi Padre, que es mi Hijo, y no tengo otra, ¿qué te puedo yo ahora responder o revelar que sea más que eso? Pon los ojos sólo en él, porque en él te lo tengo dicho todo y revelado, y hallarás en él aún más de lo que pides y deseas... Oídele a él, porque yo no tengo más fe que revelar, ni más cosas que manifestar.... Mirale tú bien, que ahí lo hallarás ya hecho y dado todo, y mucho más en él".

"... En el cual Hijo de Dios están escondidos todos los tesoros de sabiduría y ciencia de Dios... Y si también quisieses otras visiones y revelaciones divinas o corporales **mirale a él también humanado y hallarás más que piensas...**".

"No conviene, pues, ya preguntar a Dios de aquella manera, ni es necesario que ya hable, pues, acabando de hablar toda la fe en Cristo, no hay más fe que revelar ni **la habrá jamás**".<sup>41</sup>

¿Qué más se puede decir? Da la impresión de que se ha llegado al final de ese proceso pedagógico revelador que hemos ido describiendo y utilizando como criterio desde el principio. Pero este final nos sitúa en la "salida" de un nuevo estilo de vida, de una religión renovada de la cual el epicentro es Jesús, y que, posteriormente, se sistematizó en el cristianismo.

Intentando vislumbrar alguna idea fundamental del texto anterior, se ve el fruto de esa relación filial que San Juan de la Cruz ha plasmado con tanto acierto. La idea es sencilla, Jesús habla de Dios para ofrecer una imagen de El, hasta ahora invisible (Col,15-20) por decisión propia (Ex 20,45; Dt 4,15-20). Para Marchel, siguiendo también la línea de San Juan de la Cruz, "en él se hace Dios

<sup>41</sup> JUAN DE LA CRUZ, *Obras...*, pp. 201-202.

**Nota:** El texto realzado en negrita no es del autor.



visible, accesible, una figura perceptible y palpable. Representa la única imagen auténtica y válida de Dios"<sup>42</sup>. Raguin apunta, con un mayor dinamismo, que "Cristo vino a romper este espejo (la visión de Dios por la Ley) que les ofrecía un rostro así, y poco a poco les llevó de la contemplación de tal imagen a una nueva intuición de la realidad del Padre"<sup>43</sup>. Estas sugerencias y opiniones nos pueden traer a la mente el pasaje de la creación (Gen 1,26-27) y pensar en una unión perfecta entre lo humano y lo divino gracias a la humanidad de Jesús. De esta forma, si Jesús es vía de acceso hacia Dios Padre, y esto nos hermana con él, y, a su vez, el hombre asimila esta semejanza, toda persona es también, por reflejo, expresión de Dios, al igual que todo lo creado, y, en consecuencia, vía de acceso a Dios. De esta forma, Jesús es imagen integral de Dios, y representa todo lo que el hombre alcanza a comprender pero con una dimensión mucho mayor y constitutiva: "Cristo puso a Dios, como padre, en el centro de la propia actitud religiosa"<sup>44</sup>. Al expresar con actitudes todo aquello que parecía difícil de comprender o asimilar y permanecía oscuro para los judíos, Jesús hace que la predicación, su vida, sea, a la vez, sencilla y simplificadora (Mt 11, 25 ss). Pero parece ser que tanta "claridad" cegó a sus contemporáneos, tanto partidarios como enemigos, y sólo hasta después de su muerte no fueron capaces de reconocer en Jesús la imagen y autoexpresión del Padre (Jn 14, 8-10).

El estudio de las palabras y hechos de Jesús se puede realizar desde perspectivas y aspectos muy diferentes, pero lo más coherente, desde nuestro punto de mira, será observar cómo se lleva a cabo la autoexpresión de Dios en Jesús, en sus enseñanzas y desde su actividad de maestro (Mt 23,8).

La figura del rabbi, o el raboni, en el pueblo judío es constante, con una función importante en lo que respecta a la continuidad del credo judío. Por eso, cuando Jesús aparece en escena, no es extraño que los judíos le tomaran por un rabbi (Mc 4,38; 5,35; 10,17) a partir de sus palabras y forma de actuar, y tampoco es extraño que Nicodemo fuera capaz de exclamar: "Rabbi, sabemos que has venido de Dios como maestro, porque nadie puede realizar las señales que tu realizas si Dios no está con él" (Jn 3,1-2). Nicodemo ya es capaz de darse cuenta de que no es un maestro cualquiera, y que su sabiduría va más allá de la Ley y su uso. A estas alturas, no nos resulta difícil entender el por qué de esta evidencia al poder concluir que "el Hijo no sólo posee una Sabiduría

<sup>42</sup> MARCHEL, M., *Alrededor del Padre, el mensaje...*, pg. 142.

<sup>43</sup> RAGUIN, Y., *La profundidad...*, pg. 9.

<sup>44</sup> MEINERTZ, M., *Teología del Nuevo Testamento*, Eri, Madrid, 1963, pg. 194.

perfecta acerca del Padre, es la sabiduría del Padre, el Logos o palabra del Padre"<sup>45</sup>. Con esta afirmación se quiere constatar que, sin lugar a dudas, Jesús fue mucho más que un maestro, rabbi, por el fundamento superior que tenían sus enseñanzas, y porque expresa lo que nunca había sido comunicado, aquello que nadie había visto u oído jamás. Se puede constatar la conciencia que tiene Jesús de su condición de maestro-revelador. La fuerza y fundamento de su acción es tal, que no podía guardar lo que llevaba dentro, y precisamente esa fuerza es la que le hace optar por la transmisión de lo que conoce con tanta claridad y evidencia, pero también es la que le hace gritar en Getsemani (Mc 14,32-36) y, posteriormente, aceptar su destino.

En realidad Jesús tenía, como todo Rabbi, unos oyentes, una situación ambiental concreta, un mensaje y un código para expresarse. Pero su mensaje estaba cargado de un significado integral, cada palabra y cada gesto estaban adornados siempre por el estilo literario y experiencia del hagiógrafo, estaban perfectamente codificados y dirigidos a un objetivo muy concreto: comunicar que Dios está entre los hombres, que Dios es el Padre. El rabbi sólo hablaba para los judíos, Jesús se dirige a un auditorio universal y eterno porque siempre habrá alguien que le escuche y le siga. Empleó la palabra como medio didáctico o catequético, sirviéndose sobre todo de las parábolas, generadoras siempre de un lenguaje apropiado, enigmático, incisivo, rescatado de la ecología y las tareas cotidianas, y utilizándolas como uno de los medios principales de aproximación a sus oyentes. La palabra de Jesús tiene una doble efectividad, aquella que provoca la palabra en sí, como medio persuasivo de comunicación, y aquella que se convierte en obras, es decir, la que persigue una respuesta que se traduzca en cambios significativos de conducta. Las obras de Jesús son sus palabras y viceversa<sup>46</sup>, lo que decía se cumplía, sus promesas no eran vanas y, lo que es más importante, van directamente a interpelar al oyente para "obligarle" a poner de manifiesto actitudes muy concretas. La relación entre palabras y hechos, entre teoría y praxis, será una constante y un fundamento, tanto de la actividad cristiana como de la educativa.

Para terminar, y dejando para el final el aspecto más crucial y denso, podemos decir que, quizás, la gran diferencia entre los rabonis y Jesús maestro se puede encontrar en que el rabbi nunca se incluía en sus enseñanzas, nunca era así mismo objeto de enseñanza. En cambio, Jesús era

<sup>45</sup> SANS BENGURIA, I.M., 'Cristo Jesús, plena autoexpresión de Dios'. *Teología-Deusto*, 7 (1975), Bilbao, pg. 31.

<sup>46</sup> BULTMANN, R., *Teología del Nuevo Testamento*, Sígueme, Salamanca, 1981, pg. 478.

CONCILIO VATICANO II, *Documentos completos del Vaticano II. Constitución "Dei Verbum"*, Mensajero, Bilbao, 1981, pg. 82.

el centro del mensaje, El es el contenido del mensaje y el objetivo de sus enseñanzas, es el Hijo que habla por el Padre, es la palabra por la que Dios rompió su silencio, con la que se quedó mudo, pasando de ser revelador a revelado.

### 3.4. El Padrenuestro.

Hablar del Padrenuestro es quizás hablar de la oración más entrañable y familiar que podamos conocer. Nos puede traer recuerdos de un hablar con Dios infantil, inconsciente aunque no por ello deja de ser sincero, pero también puede hacer aflorar el sentimiento de una fe viva, madura, consciente; atreverse a llamar a Dios Padre es un signo de madurez, acercamiento y relación especial. De esta forma, y desde el punto de vista pedagógico, podemos considerarlo como uno de los primeros objetos de aprendizaje, quizás por tradición o quizás por su alto valor expresivo<sup>47</sup> y de contenido.

No podíamos dejar de hablar de ella, pero esta evidencia nos lleva a comprender la amplitud y profundidad del tema, así como los diversos enfoques a que se puede someter. En consecuencia, y para centrar lo más posible nuestra exposición, hay que aclarar que no vamos a hacer una exégesis del Padrenuestro, ni un análisis del lenguaje, ni un estudio sobre la estructura literaria, ni sus fuentes históricas, ni siquiera una interpretación catequética. Por el contrario, vamos a hacer una breve síntesis del significado e importancia de esta doxología cristiana en la interpretación general a cerca de Dios como Padre y la importancia que adquiere en la nueva relación y comunicación entre Dios y el hombre.

Al hablar de la monarquía en el Antiguo Testamento, mencionábamos el reflejo que tenía en la oración la vivencia más cercana de Dios como Padre. De igual modo, el Padrenuestro es, en primer lugar, una manifestación pura de la relación estrecha y filial entre el Padre y el Hijo, y, en segundo lugar, entre los hombres y Dios, pero dentro ya del contexto del Nuevo Testamento y de las enseñanzas de Jesús. Desde esta perspectiva, podemos considerar el Padrenuestro a partir de una doble manifestación:

<sup>47</sup> El Padrenuestro es fruto de una doble tradición:

- Forma breve: Luc 11, 2b-4
- Forma extensa: Mt 6, 9b-13

### a) Condensación del mensaje de Jesús.

No podemos dejar de decir, una vez más, que el Padrenuestro sirve para mostrar la relación filial única y profunda entre el Padre y el Hijo: Dios está en Jesús y por él en nosotros. Así se hace efectiva en el Padrenuestro, nuevamente, la gran "novedad teológica" que representa a un Dios Padre que se acerca a los hombres a través de su Hijo.

En esta oración, podemos descubrir todos los grandes temas de la fe cristiana: Dios Padre; la llegada del Reino de Dios; reconocimiento de la exclusiva voluntad de Dios que provoca la confianza, obediencia, la acción de gracias...; la universalidad del amor de Dios; el perdón, ya que: "No podemos pedir perdón si no estamos dispuestos a perdonar" (Mc 11,25); la permanencia inmanente del pecado... Por consiguiente, se puede considerar al Padrenuestro como el medio ideal para dar a conocer al Padre a través de la acción catequética y para ofrecer a los hombres la posibilidad única de poder llamar a Dios Padre; de ahí el uso de la primera persona del plural nuestro, que significa Padre de todos, con una notable vocación universal intrínseca. De esta forma, el hombre se convierte en hijo, adquiriendo el gran compromiso de la evangelización y la aceptación de que su vida se va a regir por la "nueva ley de Dios", la del Padre que está en cada hombre. No es de extrañar que el Padrenuestro estuviera presente en los actos litúrgicos llevados a cabo por las primeras comunidades cristianas, sobre todo como iniciación en la fe, y que ocupe un lugar preferente en la liturgia actual.

### b) Proceso de comunicación y acercamiento entre el hombre y Dios.

El Padrenuestro resulta un elemento indispensable para la oración, la comunicación directa y cercana con Dios. En este contexto "enseñó" Jesús la oración a sus discípulos:

"Estaba orando Jesús en cierto lugar y, cuando acabó, uno de sus discípulos le dijo: 'Señor, enséñanos a orar, como Juan enseñó a sus discípulos'.

Y El les dijo: 'Cuando oréis decid: Padre, santificado sea tu nombre; venga tu reino; danos cada día nuestro pan cotidiano, y perdónanos nuestros pecados, porque también nosotros perdonamos a todo el que nos debe, y no nos expongas a la tentación'" (Luc 11,1-4).

Estamos ante un ejemplo claro de cómo y por qué hay que llamar y hablar con Dios. El hombre habla en términos de relación filial, y en este sentido ABBA se considera como el término filial de oración por excelencia, signo de que se conoce al Padre y de que está dentro de cada uno, signo de que nos hace partícipes de su existencia fundamentando la nuestra. Si somos capaces de aceptar y expresar el Padrenuestro, significa que hemos comprendido la intención de Dios y vamos a expresarla constantemente en nuestra vida (transformación). Dentro de una concepción actual del hombre, todo esto ha de plasmarse tanto en su condición individual como comunitaria. Si es cierto que el Padrenuestro es una oración directa que comunica al hombre con Dios y expresa la grandiosidad de esa realidad, no es menos cierto que "significa" comunidad, oración hecha para los hombres que viven una misma fe que nació universal y comunitaria. El Padrenuestro manifiesta el sentido de comunidad universal, unifica la fe en Dios Padre y expresa todo lo que el hombre tiene que "saber" de Dios.

#### 4. El hombre frente a Dios Padre: lectura actual.

¿Cómo vive y experimenta el hombre actual, dentro del marco de su vida cotidiana y actual, a Dios padre? ¿El hecho de ser hijo adoptivo, deseo expreso de Dios, supone algún tipo de cambio radical y sustancial en la vida de cada persona?

Jesús habló en su tiempo, en unas coordenadas espacio-temporales y a oyentes concretos, pero realmente hubiera sido un profeta como los demás si su mensaje no hubiera salido de esas coordenadas delimitadas por un tiempo y espacio concretos. Las características de su predicación universal, el carácter filial y la fuerza del Padre, ponen de manifiesto la continuidad de sus palabras partiendo de una interiorización y actitudes consecuencia de lo escuchado (Mt 13,23). Jesús se sentía "obligado" y apoyado por una fuerza mayor, y por eso su enseñanza no cayó en el vacío, no fue exclusivamente fruto de su época. Este fue el motivo por el cual los discípulos, posteriormente, recogieron esa enseñanza y fueron instituidos para continuarla en nombre de Jesús, en nombre del Padre. Así se fue escribiendo la historia de la Iglesia y del cristianismo hasta llegar a nuestros días, pero adaptada a las circunstancias y relaciones que establece el hombre con Dios, entre sí y las estructuras. El Padre sigue siendo el mismo, lo que nos quiere expresar también, pero varía el cómo se comunica y el contexto socio-político-cultural en que se produce el encuentro, aludiendo directamente a las situaciones y aspiraciones concretas que presenta el hombre actual.

Si hemos descrito la evolución de la experiencia de Dios como padre desde los orígenes de Israel hasta la llegada de Jesús, ya no podemos hablar de evolución. Con Jesús se llegó al final porque en él se encuentra todo, por lo tanto, tendremos que hablar de continuidad y evangelización. Con este importante presupuesto, y ciñéndonos al tema que nos ocupa, nos centraremos en el posible valor que tiene para el hombre actual la experiencia de Dios Padre, y cómo esta experiencia da lugar a conductas o actitudes concretas previo un acercamiento y conocimiento de Dios. Esta es la consecuencia de la filiación, de haber sido hechos hijos de Dios, por ser hermanos de Jesús. Se cumple así el sueño profético de la fraternidad universal manifestada "por" y "en" el Hijo (Is 63,16).

Aunque no se puede tratar aquí, por razones de espacio y porque sería salirse de los límites previstos, hay que tener muy en cuenta, en primer lugar, cómo vive el hombre de hoy el encuentro con Dios Padre, con todos sus problemas y dificultades, dependiendo de la estructura socio-cultural que envuelve dicha relación (corrientes filosóficas, ateísmo, materialismo, crisis políticas y económicas, secularización....). En segundo lugar, no se puede tampoco olvidar el simbolismo y connotaciones psíquicas que puede tener el término padre<sup>48</sup> para prever posibles reacciones, porque: "Padre es un símbolo religioso que afecta a todas las dimensiones de la vida psíquica, con grandes connotaciones para el individuo"<sup>49</sup>. Ciertamente, y por ello, en ocasiones, puede provocar sentimientos familiares, de confianza, de alegría, de ayuda, modelo a imitar..., pero también puede sugerir sentimientos negativos, de opresión, de malos tratos, ley, autoridad, dejadez y abandono, situaciones en que la figura de padre, casi mítica, es rechazada e incluso odiada. Como es lógico, esto puede afectar a niños, jóvenes y adultos que tienen experiencias negativas de la paternidad y oyen hablar de Dios como padre. Indudablemente, habrá una identificación que provocará el rechazo inmediato de Dios, a pesar de que su presencia, según Jesús y los evangelios, sea benévola, positiva y cercana. Son los efectos de las diferentes circunstancias que acontecen en la vida de cada uno. Por lo tanto, no hay que olvidar cualquier tipo de experiencias o vivencias concretas, mediatizadas también por el bagaje cultural, en relación con Dios y de Este como padre.

<sup>48</sup> Estudiado sobre todo por el psicoanálisis. En concreto se puede consultar la siguiente obra, atendiendo a los capítulos 1,3 y 4: PCHIER, J.M., *En el nombre del Padre. Estudios teológicos y psicoanalíticos*, Sígueme, Salamanca, 1976, 214 cc.

<sup>49</sup> PIKAZA, X., *Los orígenes de Jesús. Ensayos de cristología bíblica*, Sígueme, Salamanca, 1976, pg. 100.

#### 4.1. Conocimiento y experiencia de Dios.

La condición de paternidad universal que hemos venido describiendo a lo largo de los últimos núcleos temáticos, se funda, al igual que la relación Dios Padre-Jesús Hijo, en un conocimiento mutuo y profundo entre Padre e hijos. A pesar de poder encontrar alguna semejanza entre la paternidad de Dios con Jesús y la de Dios con los hombres, tal semejanza es sólo formal, porque el carácter y nivel de conocimiento serán siempre inigualables. Habrá que hablar, por tanto, de cuál es la base de ese conocimiento y cómo puede llegar el hombre a tener experiencia verdadera de Dios. Ahora bien, no se puede hablar de la experiencia de Dios sin hacerlo de su expresión, observándolas a ambas como dos caras de una misma moneda: no se puede tener experiencia de Dios y no expresarla. Pero además, desde un punto de vista didáctico, si hablamos de "la expresión", sea del tipo que sea, resultará esencial analizar el lenguaje y los procesos de comunicación sobre los que se fundamentará, formando parte constitutiva de cualquier modelo de enseñanza o actitud didáctica-metodológica.

En ningún caso, la siguiente exposición va a ir por derroteros histórico-filosóficos sobre los medios o vías de conocer a Dios, aunque la omisión no significa falta de consideración ya que ese decurso histórico ha conducido a la síntesis actual.

Al hablar de conocimiento y experiencia, hay que referirse a conceptos distintos pero complementarios. Al ser el término "conocer" ambivalente, y tener en el ámbito bíblico connotaciones muy peculiares, nosotros lo vamos a considerar y aplicar, no tal y como es entendido, estrictamente, por el conocimiento científico, sino en el marco de la vida y de la experiencia, dentro de un contexto existencial e íntimo. Por este motivo, habrá que referirse siempre al hecho de que sólo se conoce aquello de lo cual se tiene experiencia<sup>50</sup>, entendida ésta como fruto de la vida misma, que en su proceso de desarrollo y maduración ejercido a través del tiempo, posee, intrínsecamente, un carácter activo, de progreso y aprendizaje innatos en el hombre.

Partiendo de estas consideraciones, y en lo que respecta al conocimiento de Dios, es evidente que el hombre sólo puede conocerle en función de sus cualidades intelectuales y biológicas. Por esta razón, y en primera instancia, su medio más inmediato de aproximación es el conocimiento intuitivo, la experiencia sensible; gracias a ella puede conocer la realidad que le rodea, incluso parte de lo que significa el misterio de Dios. Este conocimiento de la realidad a través de la observación y de los sentidos, nos hace recabar en la creación, donde adquiere significado el dicho popular de que

<sup>50</sup> LEON-DUFOUR, X., *Vocabulario de...*, pg. 154.

Dios está en todas partes, pero considerada como actitud creacional y hecho generador de la comunicación de Dios con los hombres. Por lo tanto, la creación, todo lo que rodea al hombre, él mismo, es la primera aproximación al conocimiento y experiencia de Dios. Partiendo de esta actitud creacional básica, podemos entender también la creación como un acto propio de la paternidad de Dios, Dios Padre crea el mundo y lo dona a los hombres, sus hijos, expresando así el primer vínculo de relación filial. Ahora bien, aunque esto es una realidad, el significado de Dios, su conocimiento, no puede limitarse única y exclusivamente a lo creado. La manifestación del "Ser" de Dios no se agota en este hecho fundante y fundamental, sino que adquiere dimensiones infinitas en cuanto empieza a formar parte de la experiencia del hombre. Este, al ir madurando progresivamente su experiencia, va creando dentro de él la conciencia de un "diálogo divino", ya que su condición de hombre, sus limitaciones, su imperfección, su carácter trascendente, su visión de futuro y su sentido de la esperanza hacen que esté siempre referido, constitutivamente, al Ser perfecto e infinito, a Dios.

Tras la creación y la incipiente experiencia del hombre con respecto a Dios, encontramos otra vía de acceso relacional entre Dios y el hombre que resulta ser plena, perfecta y definitiva: Jesús. La figura de Jesús ha sido tratada desde distintos puntos de vista, alabada por muchos, ignorada por otros, siempre ha ejercido cierta fascinación, aunque sea exclusivamente desde su faceta humana, independientemente de la época en que nos encontremos. Su persona, sus hechos, palabras y actitudes siempre han atraído a los hombres de todos los tiempos, creyentes o no creyentes. Pero, evidentemente, para el creyente tiene un significado profundo y sublime, ya que su humanidad se transforma para ser la imagen viva de Dios. Indiscutiblemente, Jesús es la experiencia y expresión de Dios por excelencia, es su fiel reflejo. Por lo tanto, su predicación, su expresión de Dios, será el punto de partida y final para el acercamiento, conocimiento y experiencia del hombre acerca de Dios, siendo, a la vez, la única posibilidad de alcanzar el máximo nivel de conocimiento posible.

Sea como sea, "conocer" a Dios no resulta fácil. Hay que tener en cuenta la educación y experiencias de cada uno, los contextos socio-culturales y el encuadre del hombre en esos contextos que le ayudarán a adoptar una actitud interior particular que le permita y facilite acoger a Dios. Actualmente, las condiciones de vida quizás no sean las más propicias para hablar de Dios, es posible que se nos haya hablado mucho y mal acerca de Dios, o que hayamos observado actitudes que no demuestran gran coherencia con las palabras que las preceden. La secularización ha querido diluir la vivencia de Dios, pero, precisamente, ha conseguido el efecto contrario, una imagen más viva y real, una actitud más crítica y creativa, una decisión y responsabilidad más sincera, así como una capacidad de compromiso cada vez mayor. Por fin nos encontramos con la oportunidad de tratar y vivir a Dios con sinceridad, por libre opción, interiormente, fuera de las exigencias y obligaciones externas. El



conocimiento de Dios se tiene que enclavar en la vida de cada uno, en la experiencia concreta y diaria del hombre, esté donde esté. Cuando la experiencia de Dios se transforma y empieza a traducirse en el quehacer diario, se puede decir que se tiene conocimiento de Dios. Para que la vida conduzca a Dios tiene que ser vivida con intensidad, con las posibilidades y medios que ésta nos ofrece, asimilando todo lo que supone la predicación cristiana para traducirla en hechos, reflejando así la actividad evangelizadora propia del que se llama creyente. Este será uno de los aspectos esenciales y plenamente constitutivo del cristiano<sup>51</sup>.

No cabe duda de que la capacidad del hombre para conocer es importante, pero más lo es el deseo de Dios de darse a conocer, conocimiento que pasa siempre por la persona de Jesús. A partir de ahora el hombre tiene la principal vía de acceso a Dios, sólo tiene que decidir si quiere conocerle o no; es pura opción que, en cualquier caso, será una opción significativa y radical. En definitiva, a Dios se le conoce porque nos ha dado la oportunidad para ello, por las cosas que hay a nuestro alrededor y por una actitud interna que nos hace reconocerle en todos nuestros actos y en los de los demás, guiados siempre por las enseñanzas de Jesús.

Para completar el espectro de posibles caminos de aproximación al conocimiento de Dios, no hay que olvidar nunca que la experiencia de otros con respecto a Dios, su expresión, sus actitudes, nos servirán siempre como punto de referencia para aprender o para tener unos modelos de conducta que pueden ser válidos, asimilados o bien ponderados. Por supuesto que tampoco se puede olvidar el acercamiento constante a la Palabra de Dios escrita, ni la oración que suscita tanto la palabra como la vida cotidiana por ser uno de los vehículos esenciales de comunicación para conocer a Dios y para expresar ese conocimiento o experiencia adquirida.

Los caminos para llegar a Dios pueden ser variados pero complementarios. La creación, los hombres, la Biblia, forman parte de la pedagogía progresiva ejercida por Dios para darse a conocer, proceso que culmina en la persona de Jesús. Esta es la forma de conocer al Padre, no hay duda, es así porque "el Padre ha venido a nosotros por su Hijo, a nosotros nos toca, no ir a su encuentro, sino ver cómo ha venido al nuestro"<sup>52</sup>. Ha venido por libre donación en un contexto de diálogo y libertad, convirtiéndose no en un Dios de lo alto, sino en el que está en el centro de cada hombre.

<sup>51</sup> PABLO VI, *La Evangelización del mundo contemporáneo*, PPC, Madrid, 1990, 78 pp.

CONCILIO VATICANO II, Decreto "Ad Gentes Divinitus", pp. 357-399.

<sup>52</sup> GALOT, J., *El corazón...*, pp. 9.

"Decir que en Jesús se realiza el encuentro del hombre con Dios, es decir que éste tuvo lugar en una historia vivida, en una experiencia. A partir de Jesús el encuentro con Dios no puede ocurrir al margen de la vida sino en medio de ella"<sup>53</sup>, adoptando una verdadera actitud de confianza y abandono en un Dios que se muestra plenamente como padre.

#### 4.2. Llamar a Dios Padre: consecuencias.

Si la experiencia de Dios se traduce en la vida diaria mediante actitudes concretas, hemos entrado de lleno en la expresión de ese conocimiento y experiencia. Ahora bien, no se puede olvidar que la expresión se hace efectiva en actos y palabras, convirtiéndose en una unidad inseparable, circunstancia que Jesús evidenció de forma radical y coherente. Por lo tanto, hay que considerar la gran importancia que tiene la transmisión o comunicación de experiencias (testimonio), tanto verbal como no verbal, y de esta forma reinterpretar todos los acontecimientos que sean producto del encuentro entre Dios y los hombres.

El punto de partida hay que buscarlo en las palabras y hechos de Jesús. Gracias al cambio radical que supuso la llegada de Jesús y a la peculiar relación que establece con Dios, nosotros podemos llamar a Dios Padre y ser llamados hijos suyos (Gal 3,26), tratarle como tal y esperar de El lo propio de un padre. En este sentido, podemos encontrar diversos textos en el evangelio que dejan entrever la capacidad infinita de Dios como Padre (Jn 6,32; Mt 6,8; 6,26-34), así como la confianza y abandono que debe reinar en el espíritu del hombre con respecto a la acción paternal de Dios. Esto no es nada nuevo, ya ocurrió con Israel al elegirlo como hijo, como el Pueblo de Dios; pero Israel tenía otras expectativas que no coincidían con la voluntad de Dios, esperaban bienes materiales, salvación palpable, acciones grandiosas que intimidaran al enemigo, pero no sabían que el enemigo estaba en ellos mismos por no escuchar lo que verdaderamente Dios quería decirles. Dios ofrece no tanto bienes materiales como espirituales (Lc 11,9-13), y por eso habla siempre de conversión, de cumplimiento de la Palabra, del Reino de Dios que está en cada uno de nosotros; habla de "algo" que va a venir y que se convertirá en la esperanza de los hombres. Además de ser éste un rasgo novedoso y característico de la predicación de Jesús, a la postre será una constante vital del "ser" del hombre: los acontecimientos escatológicos (Lc 12,32; Mt 7,11), lo que hay más allá del hombre y le hace vislumbrar una vida infinita que le fundamente la vida presente.

<sup>53</sup> MARTIN VELASCO, J., *La religión en nuestro mundo*, Sigüeme, Salamanca, 1978, pg. 259.

Con Dios hay que adoptar una actitud dialogal e interior, no cometamos el mismo error que Israel, que nos va a transportar a una realidad que el hombre nunca podría conseguir por sí mismo. Por eso lo importante es admitir a Dios como Padre de corazón, "porque tener a Dios como Padre es tener la máxima proximidad con Dios que se pueda concebir"<sup>54</sup>, y establecer una relación que esté fundamentada en el amor, base del cristianismo, y no en el temor (¡cuántas generaciones han soportado la imposición de un Dios duro, autoritario, exigente y justiciero!). Lo importante es la relación que surge y sus consecuencias. Según Marchel<sup>55</sup>, de la paternidad de Dios surge una triple relación:

- El cristiano ha de acreditarse como hijo y ser consecuente con esa acreditación: obediencia, confianza, gratitud y amor.
- La paternidad implica el deber de la paternidad.
- La Iglesia toma parte en la misión del Hijo de revelar al Padre al mundo: evangelización.

Representa, nada más y nada menos, que el nuevo contrato, la nueva Alianza, el nuevo compromiso de Dios con los hombres. Desde ahora no le queda al hombre otra cosa que dar a conocer esa imagen de Dios porque El se revela en nosotros lo mismo que lo hizo en Jesús, y su humanidad es testimonio constante del acercamiento del Padre. Dios está en cada uno de nosotros siendo esta afirmación altamente significativa porque cada uno resulta ser personalmente hijo de Dios, cualquiera que sea su condición. Esta afirmación significa que el hombre ha madurado y que ha acogido a Dios Padre, dejando atrás la filiación infantil y dependiente que se reflejaba en el Antiguo Testamento. De esta forma, ha pasado a una filiación adulta, comprometida, en la que el hombre ha adquirido autonomía y libertad responsable.

Al hablar de compromiso hemos llegado a un concepto (actitud) clave para el cristianismo, pero que en los últimos años ha estado en boca de muchos llegando a un posible deterioro y notable deslucimiento, en detrimento de su valor y profundidad. Por definición, el cristiano es un hombre comprometido en todas las facetas de su vida: comprometido consigo mismo por su

<sup>54</sup> VERGES, S. Y DALMAU, J.M., *Dios revelado por Cristo*, BAC, Madrid, 1969, pg. 90.

<sup>55</sup> MARCHEL, W., *ABBA Padre, el mensaje...*, pg. 174.

condición de hombre que tiene una misión que cumplir, teniendo como modelo, inalcanzable pero asequible, la condición humana que presentó Jesús (Lc 6,36; Mt 5,48); comprometido con los demás, a través de la atención y ayuda, disponibilidad, solidaridad, opción sin límite por los otros que pasaría a ser un fundamento importante del nuevo estilo de vida que proclama el cristianismo. En realidad toda la vida del hombre tiene que pasar por el evangelio y estar envuelta en el amor que dimana de la acción paternal de Dios; pero si es así, y si Dios se evidencia en cada momento, el conocimiento de Dios Padre nos tiene que llevar a ese nuevo estilo de vida del que hablábamos en el párrafo anterior, a una actividad provocada por una interiorización y asimilación. ¿Cómo se define o conforma ese nuevo estilo de vida? El cristianismo ofrece modelos muy concretos de conducta, el encuentro con Jesús siempre es normativo porque regula toda la conducta humana<sup>56</sup>, con respecto a Dios, consigo mismo y con los otros. Por lo tanto, descubrimos una vertiente individual, el hombre entra en contacto con Dios Padre y le interpela para que genere un cambio interior; pero también descubrimos una vertiente comunitaria, el hombre tiene que vivir por y para los otros. Estas dos vertientes llevan al hombre a reconocer su pequeñez, su fragilidad, su condición de "ser para los otros", pero por otra parte le lleva a considerar su capacidad inagotable de transformar el medio inmediato que le rodea, mediatizada siempre por la necesidad permanente de creer en Dios y en su presencia permanente.

Siempre hemos oído decir que vivir en cristiano no es fácil, y menos en los tiempos que corren, envueltos en una cierta crisis de valores. Se impone un gran derroche de creatividad y autocrítica para interpretar constantemente, en clave del Evangelio, qué principios rigen la actitud cristiana para hacerla válida. El evangelio posee una inmensa riqueza que requiere mucho más que una lectura superficial, por eso no tiene que caber la menor duda de que todo el que cree sinceramente está "exigido" a adecuar sus actitudes a los principios del evangelio en todos los ámbitos de su vida.

##### 5. Para concluir.

Este es el momento de recapitular y preguntarse por algunas conclusiones que se pueden extraer de todo lo expuesto anteriormente, y así tratar de aproximarnos al objetivo principal de este núcleo inicial.

<sup>56</sup> PIKAZA, X., *Experiencia religiosa y cristiana. Introducción al misterio de Dios*, Sígueme, Salamanca, 1981, pg. 326

- Realmente, el objetivo no ha sido otro que intentar mostrar como se manifiesta Dios a los hombres como padre. Se ha recorrido un largo camino a través de la comunicación y el encuentro para lograr que el hombre madure, progresivamente, la experiencia de Dios así como las posibilidades para expresar dicha experiencia.
- Hemos mostrado a Dios como padre desde sus primeras manifestaciones, periodo veterotestamentario, hasta su presencia y manifestación plena en Cristo.
- Cristo se "atreve" a llamar a Dios Abbá, Padre, condensando el significado de su condición de hijo y la misión que vino a desempeñar.
- Por el carácter que le imprime esta condición, Jesús enseña a los hombres quién es el Padre y cómo expresarse en términos de filiación por la oración por excelencia, el Padrenuestro.
- Por Jesús, que nos dice quién es el Padre y como hay que llamarlo, somos hechos hijos de Dios teniéndole a El como interlocutor y modelo. El hace posible que el hombre pueda mantener una relación "especial" con Dios y que cada uno pueda ser considerado, personalmente, hijo de Dios y expresarse como tal.
- Esta relación especial, esta posibilidad de hablar "con" y "de" Dios, desemboca en un nuevo estilo de vida que transformará radicalmente las relaciones entre los hombres y del hombre consigo mismo.
- La condición de Abbá configura totalmente a Dios, no se puede considerar como un atributo más, ya que decir Abbá es llamar a Dios mismo.
- Si el hombre se siente capaz de llamar a Dios Abbá, significa que ha tenido una experiencia profunda de Dios y que Este se introduce totalmente en su vida, haciéndolo continuamente objeto de su acción directa. El hombre no tiene más que confiar en esa acción de Dios y ser coherente con el compromiso que adquiere dentro de las condiciones actuales de vida y la innegable proyección de futuro.

Recogeremos esta manifestación de Dios como Padre plasmada por Jesús, en el Nuevo Testamento pero que procede del Antiguo, a través de distintos canales de transmisión, para

desentrañar, en concreto, uno de esos canales: las parábolas como un modo peculiar, especial y significativo, de mostrar quién es Dios, el significado de su presencia y las consecuencias que puede tener para los hombres atendiendo al carácter universal del cristianismo. Reconocemos en todo ello la unidad entre el Antiguo y Nuevo Testamento y la progresión de una pedagogía divina que será el antecedente esencial y más remoto de cualquier acción educativa escolar en referencia a la estructuración actual del área de religión.

## CAPITULO SEGUNDO

METODOLOGIA Y DIDACTICA DE JESUS: EL MODELO DE LAS PARABOLAS.

## II. METODOLOGIA Y DIDACTICA DE JESUS: el Modelo de las Parábolas.

El Antiguo Testamento, tímida y progresivamente, ha ido desarrollando la actividad reveladora y educadora de Dios en la figura de "padre", convirtiéndose esta "imagen" en una de sus fuentes pedagógicas más característica y esencial. Esta progresión desembocará directamente en la figura de Jesús, que será el encargado de acercar la realidad de Dios como padre a los hombres de su tiempo y del nuestro. Así, se puede hablar de una continuidad y adaptación de la relación entre Dios y el hombre en función del momento histórico y de la situación medio-ambiental particular.

Partiremos de criterios pedagógicos y didácticos para afrontar este amplio núcleo temático, con el objeto de asentar las bases que puedan estructurar un posible diseño curricular para el área de religión, constituido, esencialmente, por la actitud educativa más característica que utilizó Jesús para enseñar: las parábolas (Mt 13,34-35). De ellas vamos a extraer aquellos aspectos que sirvan para la configuración no sólo de un método de enseñanza exclusivamente, sino también de una estructura curricular que establezca las demarcaciones propias de un proceso educativo general. Este planteamiento puede resultar absurdo, inadecuado o anacrónico, ya que hoy en día el método parabólico está en desuso, pero partiremos de la hipótesis de que no sólo no es un método ancestral, sino que su validez actual adquiere unas dimensiones insospechadas. Para confirmar o rechazar la hipotética validez de las parábolas en el contexto educativo actual, iremos desgranándolas poco a poco, partiendo de una conceptualización clara que nos conduzca súbitamente a una justificación y fundamentación estrictamente curricular y didáctica.

Este interés por consolidar las posibilidades de las parábolas pasa por aportar las claves precisas que necesitamos para entenderlas en toda su amplitud, desde las semejanzas con las parábolas rabínicas hasta su consideración como un relato perteneciente a otro mayor: los Evangelios. Esta primera aproximación permitirá hacer un análisis exhaustivo de los posibles fundamentos curriculares de las parábolas, realizando un amplio recorrido a través de los elementos que componen cualquier estructura curricular y didáctica. De esta manera, deduciremos cómo se comportarían en el entorno de las parábolas, al ser consideradas como una actitud educativa propicia para diseñar y desarrollar distintos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además de partir del modelo de las parábolas, se ha elegido a la no-directividad como marco psicológico adecuado y, a la vez, actitud educativa viable para que complemente y apoye a las parábolas desde una perspectiva más actual y contextualizada. Si se trata de adaptarse, en la medida de lo posible, al modo de enseñar de Jesús, habrá que delimitar si las parábolas se



mueven dentro de los límites de la no-directividad, localizando los rasgos curriculares, didácticos y comportamentales que puedan compartir. De esta manera, el poner en relación a ambas nos permite plantear una segunda hipótesis de trabajo que se refiere a la posible viabilidad, identificación y compenetración entre los principios educativos de las parábolas y la no-directividad. Indudablemente, para ello se procederá a entresacar los aspectos más significativos de la no-directividad vista como psicoterapia y como actitud educativa. Casi sin darnos cuenta, el análisis comparativo mostrará ciertas coincidencias entre las parábolas y la no-directividad, que, al hacerse evidentes, hacen pensar en la posibilidad de formalizar y estructurar un estilo educativo que aunase los valores y posibilidades reales de ambas. Así, surgió una sistematización que dio lugar al establecimiento de unos principios que bien podrían sustentar un diseño curricular o una metodología didáctica, y que se convierte en el tercer y último apartado de este núcleo temático.

Todo ello se realizará con el objeto de establecer ciertos parámetros de estructuración y comprensión que sirvan de fundamento y fuente para un modelo de diseño curricular que resulte válido para la enseñanza escolar de la religión (que se expondrá en su momento) siguiendo las directrices teórico-prácticas de las parábolas y la no-directividad.

## A. Las parábolas.

### 1. Generalidades.

#### 1.1. Definición.

Afirmar cuál es el origen de la parábola y poder expresar con claridad una definición exhaustiva, con toda probabilidad resultará bastante complejo ya que, como género literario, ha sido objeto de una notable evolución, y la diversidad de componentes que las configuran dan lugar a más de un modelo de parábolas. Por ello, quizás lo más apropiado será ofrecer el mayor número de datos posibles que nos aproximen a su origen y a un concepto que nos resulte válido y adecuado según nuestros objetivos.

##### 1.1.1. Raíz etimológica: mundo griego.

Sin duda, el primer dato digno de mención nos lo ofrece la raíz etimológica del término. Parábola proviene de la voz griega "parabolé", significante que en griego clásico puede tener numerosas acepciones, entre ellas las de: comparación, semejanza, encuentro, rodeo, proyección; acepciones que nos llevan directamente a ciertos aspectos que subyacen en el concepto y aplicación "actual" de la parábola. Tomando como base esta raíz etimológica, ya los griegos definieron la parábola de la siguiente manera: "Yuxtaposición, a un pensamiento menos inmediatamente posible, de una analogía bastante concreta para clarificar la idea abstracta"<sup>1</sup>. Es probable que en esta definición observemos que no hace referencia expresa a las parábolas como relatos aclaratorios de mayor o menor extensión, sino más bien a una figura de estilo, propia de la retórica, que permite exponer las ideas complejas de forma más evidente y clara. No obstante, a pesar de que esto fuera cierto, consta que los griegos utilizaron la parábola como género literario que manejaba la comparación y la metáfora para demostrar una doctrina moral, presentando una gran similitud con la fábula<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> CERFAUX, L., *Mensaje de las parábolas*, Fax, Madrid, 1972, pg. 11.

<sup>2</sup> KLEUTGEN, I., *Ars Dicendi*, Pontificius Typographus, 1872, pg. 203.

ARISTOTELES, *Retórica*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1953, II 20, pg. 135.

De esta primera aproximación conceptual podemos deducir, al menos, tres aspectos que a la postre resultarán determinantes para entender qué es una parábola y cómo se puede convertir en un auténtico vehículo de enseñanza. A nuestro entender son:

- la idea de comparación: la parábola, por lo general, utiliza la comparación como recurso expresivo y como guía del relato.
- la idea de clarificación, indirecta, de conceptos abstractos que pueden resultar difíciles de alcanzar directamente.
- la polisemia: pueden existir diversas aplicaciones del término parábola según el objetivo que persiga o el contexto en que se establezca.

#### 1.1.2. Contexto bíblico: Antiguo y Nuevo Testamento.

La segunda aproximación nos va a llevar directamente al contexto bíblico, el Antiguo Testamento (A.T.) y, por supuesto, el Nuevo Testamento (N.T.), tomando como criterio el proceso evolutivo que dotará a las parábolas de un carácter progresivo y perfectivo. Desde este punto de vista, la parábola, en contenido y forma, ha sido objeto de una fuerte evolución. Si nos referimos al A.T., vemos que el concepto y empleo de las parábolas pasó de considerarlas como simples sentencias o dichos populares (*masâl*)<sup>3</sup>, a establecerse como relatos más o menos amplios, utilizados o bien para captar la atención, o bien con fines educativos<sup>4</sup>. No había otra manera de hablar sobre el Dios único, omnipotente, transcendente e invisible, sino se hacía por medio de imágenes o comparaciones, partiendo de elementos y hechos de la vida cotidiana (Gen 2.7ss.19.21; Ez 1,26ss). La utilización de la imagen, de la parábola, adquiere en los profetas unas dimensiones muy peculiares, ya que no sólo utilizan el símbolo y la imagen oralmente, sino que sus actos pueden

<sup>3</sup> Véase como ejemplo: Prov 10.26; 12.4. El libro de la Sabiduría y los Salmos.

<sup>4</sup> Como ejemplos de estos relatos podemos encontrar:

- relato amplio: 2Sam 12.5ss; Parábola del profeta Natán.
- relatos intercalados: 2Sam 14.8ss; Parábola de la mujer de Tecna.
- relato corto: 1Re 20.39-40; Parábola del profeta.

considerarse, realmente, actos parabólicos (Is 20,1-4; Jr 13,1-7)<sup>5</sup>. De igual forma, podemos descubrir esta variedad en el Nuevo Testamento, donde podemos encontrar desde la imagen puramente conceptual y de aplicación literaria (Mt 19,24) hasta el relato más bien extenso (Lc 15,11-32; Mc 12,1-12), pasando por la parábola en sentido estricto (Lc 13,20-21; Mc 4,30-32). A esta presencia de las parábolas en el N.T. nos referiremos con mayor amplitud posteriormente.

### 1.1.3. Contexto didáctico.

Igualmente destacamos la aportación que emana de un contexto de metodología didáctica. Así, se puede definir la parábola como: "Recurso expresivo que ha llegado a convertirse en un subgénero de la narración. Es utilizada para aclarar una situación, demostrar y defender una idea o simplificar una teoría, sustituyendo los elementos originales de la realidad por otros de carácter ficticio en los que se puede captar y comprender mejor lo que se pretende aclarar, demostrar o ejemplizar"<sup>6</sup>.

Nos encontramos con una definición muy funcional, práctica y finalística; es decir, supuestos unos contenidos, se elabora una disertación o relato que lleve directamente a unos objetivos muy concretos (aclarar, demostrar...) para facilitar la **asimilación** y **comprensión**, por parte de los individuos, de dichos contenidos. A su vez, es una definición amplia, en la cual se pueden concentrar multitud de relatos diferentes ya que como única característica indica la utilización de elementos ficticios, sin señalar las características específicas de éstos.

### 1.1.4. La imagen y la abstracción.

Otras definiciones están centradas en la expresión de ideas en imágenes. Tomemos como muestra la siguiente que, refiriéndose al N.T., afirma: "La parábola es la expresión natural de una mentalidad que ve la verdad en imágenes concretas en vez de concebirla por medio de abstracciones"<sup>7</sup>. En esta definición no se hace mención alguna de ciertos aspectos que se dan por

<sup>5</sup> ALLMEN VON, J.J. Y OTROS, *Vocabulario Bíblico*, Edic. Morava, Madrid, 1968, 365 pp.

<sup>6</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Santillana, Madrid, 1983, pg. 1086.

<sup>7</sup> DOOD, CH., *Las parábolas del Reino*, Cristiandad, Madrid, 1974, pg. 25.

supuestos, como pueden ser el objetivo de la parábola, su naturaleza o su estructura, sino que plasma, de forma clara y concreta, la acción ejercida por la parábola, que no es ni más ni menos que la reacción que debe provocar en quienes escuchan una parábola.

Podemos encontrar otra definición al respecto: "El arte supremo consiste en ocultar suficientemente el objeto final, en velarlo y revelarlo al mismo tiempo; cuando la clave resulta inaccesible para el no iniciado, la imagen se convierte en un enigma"<sup>8</sup>. Esta opinión se establece también dentro del contexto del N.T., y hace referencia directa a un "poso" (intelectual, actitudinal...) imprescindible para entrar en el juego parabólico. En cualquier caso, las parábolas precisan de ciertos recursos o capacidades para poder descifrar el enigma que encierran y superar el fondo "claroscuro" que esencialmente las configura. Atendiendo a esta circunstancia, que al mismo tiempo nos servirá para mostrar algún ejemplo, podemos evocar situaciones en las cuales Jesús selecciona momentos y parábolas distintos según los oyentes y objetivos que se proponga. Probablemente éste no sea el lugar más indicado para desarrollar este tema, pero si podemos aportar algunas citas que hacen suponer la necesidad de una disposición interna o "poso" necesario para acceder al significado, en ocasiones ininteligible, de las parábolas: Mt 13,10-17 (sus paralelos Mc 4,10-12; Lc 8,9-10); Jn 12,40 (Is 6,9-10); Lc 10,23.

#### 1.1.5. Parábola, alegoría y metáfora.

Al hablar de parábolas y de imágenes es inevitable hacer referencia a la metáfora y a la alegoría. Es difícil establecer los límites entre los tres conceptos. En realidad hay parábolas que pueden ser o convertirse en alegorías en caso de que a todos los elementos que la componen se le adjudique un significado propio, pudiendo deducir así cualquier tipo de mensaje con el fin de obtener una enseñanza o adoctrinamiento muy concreto. Esto significa que algunas parábolas pueden ser convertidas en alegorías, práctica muy frecuente en la exégesis, desvirtuando, en ocasiones, su sentido real. En cuanto a la metáfora, decir que es un recurso estilístico que se encuentra en la parábola como relato, ya sea corto o extenso. No obstante parece ser que la parábola se originó a partir de una metáfora adornada con otros elementos, y que en ocasiones una simple metáfora es considerada como parábola. Puesto que la línea divisoria entre los tres elementos

<sup>8</sup> CERFAUX, L., *El mensaje de...*, pg. 12.

no es muy clara, bástenos constatar su posible asimilación así como su independencia, y reseñar algunos textos a los que acudir para profundizar en este tema<sup>9</sup>.

#### 1.1.6. Parábola: concepto.

De esta forma hemos accedido a una serie de datos que nos pueden, en principio, hacer intuir cuál es la esencia de la parábola, pero que nos lleva directamente a exponer el concepto de parábola que principalmente vamos a barajar, así como la estructura y elementos que la fundamentan. Esta definición personal nos va a servir como guía y base de todos los contenidos que se van a exponer y desarrollar con posterioridad.

En general, vamos a hablar de la parábola como relato o narración ficticia, extensa o breve, escrita en tercera persona, que se desarrolla en tiempos y espacios indefinidos, con personajes anónimos y que se establece, normalmente, a través de una comparación; todo ello establecido en un sistema estructural determinado encaminado a mostrar una idea en imágenes cotidianas y asequibles para que sea más inteligible. La tomaremos como "una narración simbólica de la que se desprende una enseñanza práctica o de tipo teológico moral"<sup>10</sup>.

#### 1.2. Características.

Una vez determinados los límites conceptuales de lo que vamos a entender por parábola, así como de los objetivos que pretende, hay que describir las posibles características, desde un punto de vista general, que presenta como vehículo de comunicación y enseñanza, ya sea oral o escrita. Lo haremos de una manera más bien telegráfica, atendiendo a tres de sus elementos constitutivos.

<sup>9</sup> JEREMÍAS, J., *Parábolas de Jesús*, Verbo Divino, Estella, 1981, pp. 13-27.

CROSSAN, J.D., 'Parable and example in the teaching of Jesus', *New Testament Studies* 18 (1971-72), London, pp. 256-257.

DOOD, CH., *Las parábolas...*, pp. 21-41.

MARGUERAT, D., *Parábolas*, Verbo Divino, Cuadernos Bíblicos nº 75, Estella, 1992, pp. 14-16.

<sup>10</sup> FLOR SERRANO, G. Y ALONSO SCHÖKEL, L., *Diccionario Terminológico de la Ciencia Bíblica*, Cristiandad, Madrid, 1979, es. Se.

### 1.2.1. Forma.

- Pretende expresarse cómo se piensa, en imágenes.
- Utiliza un lenguaje vivo, sintético, sugerente e indirecto.
- Realiza una descripción sobria de los hechos, utilizando sólo aquellos elementos que son estrictamente necesarios.
- Utiliza como recursos la comparación y la metáfora.
- Utiliza elementos cotidianos y cercanos.
- No tiene una estructura fija, pero el relato-parábola normalmente se compone de: introducción, núcleo y moraleja o sentencia final. Destacamos la introducción como altamente significativa, pudiendo adoptar las siguientes formas<sup>11</sup>: introducción formal (Mt 20,1); interrogación (Lc 14,28); la parábola misma (Lc 15,11).
- Su extensión puede variar desde relatos cortos hasta relatos que más bien parecen cuentos. Lo más frecuente es que sea un relato breve al que se le pueden añadir elementos múltiples.

### 1.2.2. Contenido.

- Se trata de una situación de comunicación: emisor-mensaje-receptor.
- Responde siempre a una situación o contexto determinado, no como justificación sino como vehículo de un mensaje.
- Representa una descripción de la realidad circundante: ideológica, económica, religiosa, personal...
- Es netamente finalística, con metas y objetivos muy claros.
- Proporciona una gran inmediatez y aproximación de contenidos.
- El objeto de la parábola puede ser múltiple.
- Es muy importante la conclusión o moraleja final.
- Aunque su objetivo es clarificar ideas, normalmente tiene un cierto carácter enigmático que al mismo tiempo clarifica y esconde las ideas.

<sup>11</sup> MARGUERAT, D., *Parábolas...*, pg. 13.

### 1.2.3. En cuanto a la reacción de los oyentes.

- Provoca una actitud de curiosidad e inquietud dado su carácter enigmático, persuasivo e, incluso, desafiante.
- Pretende estimular la reflexión activa.
- Sugiere pero no afirma.
- Presenta un factor sorpresa.
- Pretende que el oyente se sienta interpelado e implicado a partir de su experiencia.

En realidad son características muy generales que responden a un planteamiento de simple aproximación al género parabólico. Estas características podrán desarrollarse al observar la aplicación de las parábolas según el esquema establecido.

### 1.3. Justificación y fundamentos didácticos.

¿Por qué justificar la parábola como posible método de enseñanza? ¿Por qué intentar demostrar sus fundamentos metodológicos y didácticos? Estas cuestiones se tornan más relevantes si tenemos en cuenta que la parábola, como método generalizado, no se utiliza hoy en día en el ámbito escolar, dándose un posible desfase entre los valores de la parábola como método y las investigaciones actuales sobre la mejor y más eficaz forma de enseñar. No se trata de justificar a toda costa el método parabólico; se trata, no obstante, de aportar el mayor número de datos objetivos para considerar a la parábola compatible con la estructura escolar actual, así como con sus implicaciones psicológicas, sociológicas y axiológicas. Quizás logremos aportar algunos elementos innovadores ante lo que se ha dado por llamar el problema del método, tanto si hablamos de la enseñanza en general como de la religiosa en particular. Antes de esto, quizás sea preciso aportar brevemente algunos datos sobre el proceso didáctico y la programación, para entender, ajustar y aplicar sus principios a un posible desarrollo de acción educativa teniendo como modelo las parábolas.

Al hablar de enseñanza y de educación, se alude a conceptos que normalmente no se expresan con toda la exactitud y claridad que serían de desear, provocando dispersión, ambigüedad y confusión. Vamos a intentar dar un poco de luz a esta deficiencia, a pesar de que más



adelante vayamos a hablar de ellos con amplitud, para contextualizar los aspectos que vamos a exponer a continuación. Para ello, podemos referirnos a los siguientes conceptos:

- Curriculum. Comúnmente, cuando se habla de curriculum, se hace referencia a los contenidos de enseñanza, al plan de estudios, pero esto significaría darle a la educación un carácter reduccionista que poco tiene que ver con los planteamientos actuales. Desde el momento que se concibe la educación como una realidad amplia y compleja, y al sujeto de educación como "un todo" que forma parte de un conjunto socio-cultural, el contenido de la educación no puede identificarse exclusivamente con las materias o asignaturas. La educación tiene que entrar de lleno en el mundo de las experiencias, sean del tipo que sean, teniendo muy en cuenta el entorno o ambiente que rodea al sujeto (política, sociedad, religión, cultura, economía...). De esta forma, el concepto curriculum se abre a una realidad más amplia y transforma radicalmente la puesta en práctica de la educación y de la enseñanza al englobar todas las experiencias educativas programables en la escuela, siempre en función de unas intenciones y de la situación concreta de los alumnos y su entorno. La teoría y práctica del curriculum se ocupará de los elementos socio-culturales (por lo tanto tiene un fuerte contenido ideológico) que circundan a la escuela, que afectan al centro escolar y a la comunidad educativa; de los procesos de comunicación, del aprendizaje y las teorías psicológicas que lo fundamentan, de los principios metodológicos, de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los medios técnicos... La concepción del profesor y de los alumnos, así como la relación que se establece entre ellos, cambia sustancialmente. El profesor será algo más que un mero transmisor, será investigador, animador, potenciador de actitudes; el alumno no será solamente un cúmulo de conocimientos, sino que se le verá desde todas las facetas que le configuran como persona. Por lo tanto, el curriculum intenta sacar a la escuela de sus paredes y concentrar en sí las múltiples posibilidades que presenta la realidad existente, con el fin de organizarlas y planificarlas en el ámbito escolar<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Para ampliar información sobre el tema del curriculum consultar:

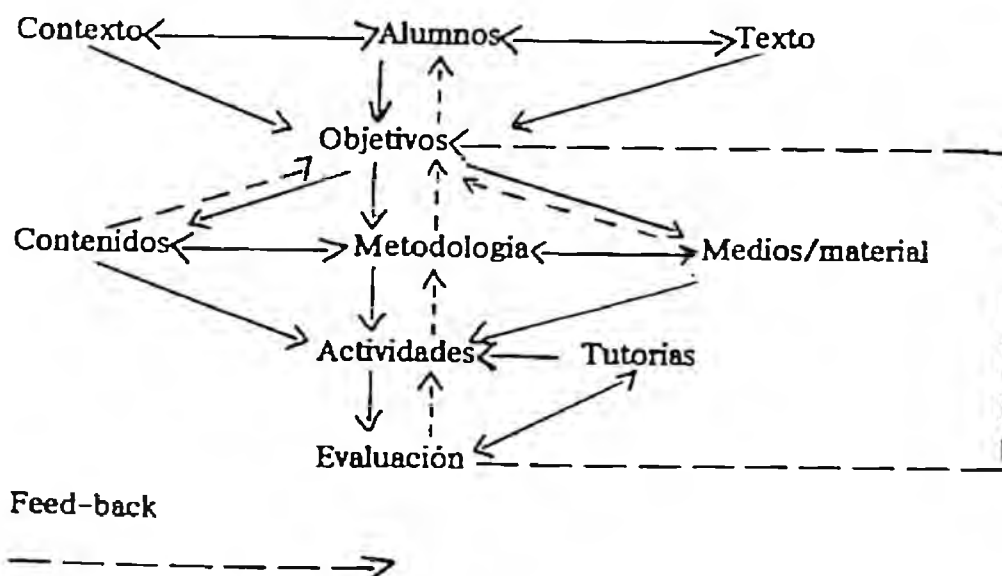
STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid, 1985, 183 pp.

GIMENO SACRISTAN, J.L., *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1988, 415 pp.

WHEELER, D.K., *El desarrollo del curriculum escolar*, Santillana, Madrid, 1982, 343 pp.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Anaya, Madrid, 1985, 187 pp.

- **Didáctica:** Teniendo como punto de referencia el curriculum, la didáctica pretende plasmar y hacer efectivo dicho curriculum. Será su campo de proyección, refiriéndose al conjunto de técnicas destinadas a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas. De esta forma, su objeto será el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su amplitud, actuando con un carácter eminentemente práctico y normativo, con el fin de orientarlo y hacerlo efectivo. Así, partimos de una situación ambiental o contexto en el que nos encontramos (grupo de alumnos más o menos homogéneo); en ella se realizan una serie de actividades encaminadas a obtener unos objetivos, establecidos previamente, que, tras un proceso de evaluación, reflejarán en qué medida se han producido los cambios deseados (aprendizajes) en las distintas facetas que componen la educación de los alumnos (conocimientos, actitudes, desarrollo moral, ético, afectivo, psicomotor...). Estas actividades necesitan un soporte material que llamamos contenidos, y unos recursos o medios que las hagan posibles. La programación organizará y ordenará, de forma sistemática y operativa, todos los elementos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje, con vistas a alcanzar los objetivos que dicho proceso se proponga. Gráficamente, se puede expresar un modelo básico de programación de la siguiente manera<sup>13</sup>:



<sup>13</sup> BENEDITO, V., *Sistematización del proceso didáctico*, Gráficas Signo, Barcelona, 1983, pg. 207.

Por lo tanto, nos referiremos constantemente a estos tres conceptos, curriculum, didáctica y programación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por considerar que son básicos para entender, justificar y diseñar cualquier curriculum o didáctica.

1.3.1. Fundamento histórico. En este enfoque general que estamos dando al tema en este momento, quizás el primer apunte a destacar sea el carácter educativo que ha tenido la parábola a través del tiempo, desde los griegos hasta Jesucristo pasando por los rabinos judíos. Hay que destacar a éstos últimos, ya que la convirtieron en un auténtico método para mantener viva su religión y cultura, hecho que podemos certificar al usarse en la actualidad con este propósito. También, es posible encontrar textos con estructura y metodología muy parecidos a las parábolas en la Literatura Hinduica, concretamente en los Upanishad<sup>14</sup>. Esta puede ser una razón válida, aunque no suficiente, en cuanto que estamos hablando de la utilización de la parábola en un pasado muy lejano, pero... ¿podría tener, hoy en día, algún sentido y fundamento enseñar en parábolas? Lógicamente habría que hacer muchas matizaciones y diferenciar el ámbito de la enseñanza, sistemático o asistemático, el tipo de contenidos, las características de los oyentes, los objetivos que se pretenden...

1.3.2. Parábola: proceso de comunicación. En segundo lugar, hay que hacer referencia a la parábola, método de enseñanza, como un vehículo que posibilita la relación educativa. En una situación cualquiera de enseñanza-aprendizaje permite poner en contacto a dos o más sujetos, dando lugar a un proceso especial de comunicación que estará determinado por el contexto en que se establece, pero que, al mismo tiempo, es capaz de configurar cualquier actividad que se produzca en él.

Toda situación de enseñanza-aprendizaje, en principio, aparece como un proceso de comunicación<sup>15</sup>. Por lo tanto, la parábola puede, y debe, regirse por los mecanismos que comúnmente se establecen para dicho proceso, poniendo en juego todos los elementos necesarios para que se produzca. Para corroborar esta afirmación y detallar los elementos que entran en juego a la hora de hablar de la parábola como proceso de comunicación, vamos a analizar, desde este

<sup>14</sup> MASCARO, J. Y CRESPO, R., *Los Upanishads* (Chandogya Upanishad, 6.1.12-14), Ed. Diana, México, 1973, pg. 110.

<sup>15</sup> TITONE, R., *Psicodidáctica*, Narcea, Madrid, 1981, pg. 20.

punto de vista, la ya conocida parábola del "Buen Samaritano" (Lc 10,29-37), para mostrar cómo responde al esquema propio de un modelo integrado de comunicación aplicable a la educación<sup>16</sup>.

- Situación o contexto en el cual se desarrolla la acción de comunicar: Jesús se encuentra en situación de diálogo que provoca una pregunta muy directa: ¿Quién es mi prójimo?
- Existencia de un emisor (cualquier sujeto con intención de comunicar algo, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en esa situación): Jesús prepara la estrategia para responder a esa pregunta sabedor de las intenciones de ésta.
- Existencia de un mensaje o contenido concreto para emitir. Debe ser codificado en el código y signos más apropiados: Jesús opta por contestar con una parábola, expresando lo que quiere decir exactamente a través de su desarrollo; de esta manera, refleja una situación no real a través de un lenguaje indirecto y figurado. La parábola aporta el medio y el código adecuado. El mensaje es emitido a la espera de que el receptor lo capte.
- Existencia de un receptor o receptores que reciben y descodifican el mensaje emitido, dando lugar a un proceso de feed-back: Después de la narración, Jesús contesta con una pregunta: ¿Quién de éstos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los salteadores? El receptor responde: "El que practicó la misericordia con él". En este momento se produce la descodificación provocando el feed-back.
- La comunicación educativa no es meramente informativa, sino también significativa: Si el receptor se ha sentido interpelado y ha captado e interiorizado el mensaje, tendrá que experimentar algún cambio en su conducta: "Vete y haz tú lo mismo". La parábola progresa de la imagen al significado<sup>17</sup>, y de éste al comportamiento como resultado de un cambio en la cosmovisión, en su forma de ver y vivir las cosas globalmente.

<sup>16</sup> IITOME, R., *Psicodidáctica...*, pp. 21-22.

<sup>17</sup> CROSSAN, J.D., *Parable and exegesis...*, pp. 292.

De este desarrollo, simple pero ilustrativo, podemos deducir que la parábola se ciñe a la estructura y desarrollo característicos de los procesos de comunicación actuales, pudiendo señalar a éste como un fundamento didáctico y metodológico del relato parabólico.

1.3.3. Parábola: posibilitadora de aprendizaje. En tercer lugar, si la parábola es formalmente, y crea, un proceso de comunicación, significa que puede provocar una determinada dinámica de acción educativa, propiciando y favoreciendo distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Para que se dé, es preciso contar con dos elementos insustituibles, el educador y el educando, con el objeto de proporcionar y establecer la relación educativa más adecuada y que el aprendizaje sea posible<sup>13</sup>. Ahora bien, ¿qué tipo de aprendizaje es el que fomentan las parábolas? Aunque trataremos este tema con mayor amplitud más adelante, baste señalar que entre los distintos tipos de aprendizaje, sin duda, las parábolas se inclinan hacia el llamado significativo, aquél que no es cuantitativo ni acumulativo, sino que implica todos los aspectos de la vida experiencial de la persona. Es un aprendizaje madurado, vivencial e interiorizado, que provocará en el sujeto cambios, internos y externos, de conducta importantes. Sólo será posible si el sujeto toma la iniciativa y participa en el aprendizaje de forma activa y responsable.

1.3.4. Parábola: selección de contenidos. En cuarto lugar, la parábola selecciona y establece los contenidos o mensajes que va a expresar en función del ambiente y contextos que le rodeen, así como de las expectativas que recaigan sobre el aprendizaje. ¿Qué tipo de contenidos puede seleccionar y dar forma la parábola? Esta será una cuestión a desarrollar más adelante y con mayor profundidad por la importancia que se le concede, aunque podemos adelantar que quizás los más apropiados posean un carácter actitudinal, ético, moral, afectivo, filosófico...

1.3.5. Parábola: objetivos. No hay duda de que la elaboración y puesta en práctica de una parábola está en función de lo que quiera decir y para qué lo quiera decir. Siempre responderá a unos objetivos concretos, ya sean intelectuales, actitudinales o afectivos, que con posterioridad habrá que evaluar, con el fin de mostrar la eficacia o no de la actitud educativa utilizada.

<sup>13</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pg. 116.

1.3.6. Parábola y recursos: la palabra. Como todo método pone en juego y utiliza una serie de recursos que facilitan y posibilitan su eficacia. Es evidente que el recurso principal que emplea es la palabra, oral o escrita, que posteriormente se puede armonizar con otros recursos o actividades (escenografía, pintura...), lo que nos puede hacer pensar en un cierto carácter interdisciplinar. En definitiva, la parábola es un arte, el arte de la palabra, de la imagen, con sencillez, claridad y concisión, arte que la convierte en un género literario, y, en nuestro caso, en una actitud educativa significativa que tiende a favorecer y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con este rápido y escueto recorrido, quizás hayamos encontrado no sólo el valor metodológico de la parábola, sino también su valor formativo, basado en el hecho de que es capaz de poner en alerta todas las funciones y habilidades del oyente, haciendo viable el aprendizaje y posibilitando subsiguientes cambios de conducta. Quizás la comprobación más notable y digna de destacar es la eficacia resultante de la parábola como medio de enseñanza progresiva e inmediata, interpelando directamente al oyente, no dejándole más salida que la opción radical de aceptación o rechazo. Si la opción es por la aceptación, le conducirá directamente a adoptar un determinado tipo de conductas, aquellas que precisamente persigue la parábola. Así, la parábola se convierte, y es considerada, intrínsecamente, en palabra actuada.

## 2. Para entender las parábolas: Jesús maestro.

Es obvio que hasta el momento hemos hablado de las parábolas desde un punto de vista muy general, pero a la vez minucioso y sistemático. De este modo, hemos dado al concepto "parábola" una forma, estructura y contenido muy concretos para así, a modo de pincelada rápida, exponer qué concepto tenemos de ella y cuáles pueden ser sus posibilidades curriculares y metodológicas. Realizado esto, será preciso dar un paso más y adentrarnos en el fabuloso mundo de las parábolas narradas y vividas por Jesús a lo largo de su vida, por ser el ejemplo más vivo, cercano y profundo que tenemos de ellas, de su manifestación y desarrollo.

Introducidos ya en el contexto neotestamentario, y dispuestos a abordar en profundidad las parábolas de Jesús, lo primero que hay que constatar es que éstas no pueden considerarse aisladamente, que no son fruto de la casualidad ni del momento. Para entenderlas globalmente, habría que situarlas dentro de unos contextos determinados, de valor múltiple, que las justifiquen, dentro de lo posible, en sí mismas. Para ello, haremos una breve referencia a la

semejanza entre las parábolas rabínicas y las de Jesús, lo que nos va a proporcionar un dato importante y significativo. Ante la afirmación de que las parábolas, posiblemente, no fueron narradas por Jesús sino que son fruto de la actividad redaccional de los evangelistas, las grandes semejanzas con las parábolas rabínicas posteriores a Jesús nos pueden llevar, quizás, a concluir que la utilización de las parábolas, como sistema de enseñanza, era una práctica común dentro del mundo semítico, y, por lo tanto, con toda probabilidad, Jesús las utilizó en múltiples ocasiones, aunque es difícil afirmar si fue Jesús quien primero las utilizó o si tuvo una influencia directa sobre las parábolas rabínicas.

A continuación, enmarcaremos las parábolas dentro de su contexto "natural", los Evangelios, para ver, tal y como aparecen en los textos canónicos, qué función realizan y en qué medida han configurado su forma, contenido, diseño y desarrollo.

### 2.1. Las parábolas rabínicas.

Vamos a hacer referencia a diversos textos de la literatura rabínica que se pueden encontrar dentro del género parabólico, y que nos van a servir como punto de comparación y localización de posibles contextos de las parábolas de Jesús.

Estas narraciones eran habituales entre los rabinos posteriores a Jesús (y quizás de los rabinos contemporáneos a él), lo cual significa que posiblemente tuviera Jesús las parábolas como poso cultural o que su influencia fuera importante en la elaboración de las parábolas rabínicas. Así lo afirma J. Jeremías (1981) al decir: "Las parábolas de Jesús son algo enteramente nuevo; en toda la literatura rabínica no se encuentra ni una sola parábola del tiempo anterior a Jesús"<sup>19</sup>. Es posible que no quede constancia escrita de que hubiera parábolas anteriores a Jesús, que no significa exactamente que no las hubiera, pero la posible existencia de parábolas contemporáneas y, por supuesto, posteriores nos lleva a pensar en una influencia, si no mutua, al menos estrecha. Quizás fue Jesús quien las utilizó por primera vez, pero cuesta creer que los judíos las "copiaran" de él considerándolo un blasfemo y opuesto a la Ley. Así, sin llegar a la plena identificación entre las parábolas rabínicas y las de Jesús, como veremos más adelante, podemos encontrar elementos semejantes entre ambas. Partiendo de este hecho, quizás podamos afirmar, aunque no se puede determinar con certeza, que Jesús habló realmente en parábolas según la elaboración personal que hacen de ellas los evangelistas a partir de la Tradición recogida desde el mismo Jesús.

<sup>19</sup> JEREMÍAS, J., *Parábolas de Jesús...*, pg. 16.

Los rabinos convirtieron las parábolas en un método habitual y eficaz de enseñanza, y en ellas podemos descubrir, entre otras, algunas de las características que anteriormente hemos reseñado: utilización de elementos comunes, familiares, para facilitar la comprensión; se configuran como un relato en forma de comparación y moraleja o enseñanza final; utilizan el elemento enigmático que, a través de la sorpresa y la duda, provoca la reflexión; su objetivo es hacer accesible la Torá o la Ley basada en la fe en un sólo Dios; utilización del método discursivo indirecto.

Se pueden encontrar muchas parábolas recogidas en la literatura rabinica con el fin de ejercer una acción educativo-teológica según la leyes judías. Por lo tanto, es lógico que aparezcan en ellas los elementos propios del entorno socio-político-ecológico judío: el rabbi, la sinagoga, las citas del A.T, el pueblo de Israel... Como ejemplo de estas parábolas podemos apuntar las siguientes:

#### Parábola de un Rey<sup>20</sup>

"Un hereje preguntó al rabí Ami: Ustedes afirman que los muertos resucitarán: pero (los muertos) se transformarán en polvo: ¿puede revivir el polvo? Te contaré una parábola, le respondió el rabi; este caso es igual al de un rey de carne y hueso que ordenó a sus sirvientes que le construyeran un gran palacio en un lugar donde no había agua ni tierra. Lo construyeron, pero pocos días después se derrumbó. (El rey) les mandó levantar otro en un lugar donde había agua y tierra. No podemos, le replicaron. El rey se enojó y les dijo: Si han podido edificarlo donde no hay agua ni tierra, con mayor razón podrán construirlo donde hay tanto agua como tierra. Si no lo crees, baja al valle y observa el ratón que hoy es mitad carne y mitad polvo y al día siguiente se desarrolla y es totalmente de carne. Y si crees que es un proceso que se hace en mucho tiempo (la resurrección, en cambio, debe ser instantánea), sube a la montaña y no verás ni una serpiente, pero si al día siguiente llueve (la montaña) se cubre de serpientes".

En ella encontramos una situación similar a algunas parábolas de Jesús. Un hereje increpa al Rabbi y le plantea una situación teológica: "Decís que el muerto volverá a vivir, ¿pero los muertos se convierten en polvo! ¿Puede el polvo vivir?". El Rabbi contesta con una parábola que comienza con la siguiente pregunta: ¿a qué se parece esto? De esta forma, el texto comienza con una comparación, que es el elemento básico y configurante de muchas parábolas. La parábola se refiere a un rey que manda construir un palacio donde no hay ni agua ni tierra y se derrumbó.

<sup>20</sup> TALMUD de Babilonia, (Tratado Sanhedrín, 91,a). pp. 371-372.



Mandó que lo volvieran a construir donde hubiera agua y tierra. Los obreros se niegan y el rey les reprende con otra narración de tipo parabólico que comienza: "Si no lo crees... Esto se puede considerar como una peculiaridad importante y curiosa dentro de este tipo de relatos, una parábola dentro de otra. Evidentemente, el tema es la resurrección de los muertos.

### Parábola del prisionero<sup>21</sup>

"El Santo, bendito sea, le dijo a Moisés: te ruego que les digas a los israelitas que Yo les ordeno que pidan a los egipcios vasos de plata y de oro, a fin de que el Justo (Abraham) vea realizarse por completo la predicción: les sojuzgarán y les oprimirán... y después saldrán con grandes riquezas, cuando Israel sólo pedía salir (de Egipto) sano y salvo. ¿A qué puede compararse esto? A un prisionero al que se le dijera: mañana serás puesto en libertad, y por añadidura te darán grandes riquezas. Lo más probable es que respondiera: por favor, ponedme hoy mismo en libertad y no me déis nada".

En esta parábola el contexto es distinto. Dios habla con Moisés para que los Israelitas pidan a los egipcios riquezas y se cumpla lo anunciado en el Génesis (Gn 15,13-14): "Los esclavizarán y oprimirán. Pero yo (Dios) juzgaré a la nación a quien sirva y luego saldrán con gran hacienda". Pero Israel no pedía nada más que salir de Egipto. Aquí surge la comparación: "A qué puede compararse esto?". Y narra la breve parábola del prisionero al que le ofrecen la libertad y grandes riquezas, pero respondiendo al ofrecimiento dice: "Ponedme hoy mismo en libertad y no me déis nada". Sentencia final que denota una conducta muy concreta que busca la reflexión de los oyentes y, seguramente, un cambio de actitudes.

Así mismo, podemos encontrar parábolas rabinicas que presentan ciertas semejanza con las del evangelio. El ejemplo elegido se refiere a dos relatos escogidos del Evangelio de San Mateo (Mt 22,1-14)<sup>22</sup>, y del Talmud de Babilonia (SABAT, 52b):

<sup>21</sup> TALMUD, *Antología del Talmud*. (Berakhot, 9a-b). Planeta, Barcelona, 1975, pg. 105.

<sup>22</sup> Aunque también podríamos haber escogido la parábola de los Talentos (Mt 25,14-30) o la de las Minas (Lc 19,11-27), para realizar la comparación.

### Parábola del banquete nupcial

El Reino de los cielos es semejante a un rey que celebró el banquete de bodas de su hijo. Envío sus siervos a llamar a los invitados a la boda pero no quisieron venir. Envío todavía otros siervos con este encargo: Decid a los invitados: mirad, mi banquete está preparado, se han matado ya mis novillos y animales cebados y todo está a punto; venid a la boda. Pero ellos sin hacer caso, se fueron el uno a su campo, el otro a su negocio; y los demás agarraron a los siervos, los encarnecieron y los mataron. Se airó el rey y, enviando sus tropas, dio muerte a aquellos homicidas y prendió fuego a la ciudad. Entonces dice a sus siervos: "La boda está preparada, pero los invitados no eran dignos. Id, pues, a los cruces de los caminos y, a cuantos encontréis, invitadlos a la boda. Los siervos salieron a los caminos, reunieron a todos los que encontraron, malos, buenos, y la sala de bodas se llenó de comensales. Entró el rey a ver a los comensales y al notar que había allí uno que no tenía traje de bodas, le dice: "Amigo ¿cómo has entrado aquí sin traje de boda?". El se quedó callado. Entonces el rey dijo a sus sirvientes: "Atadle de pies y manos y echadle a las tinieblas de fuera; allí será el llanto y el rechinar de dientes. Porque muchos son llamados, pero pocos los elegidos.

### Parábola de los buenos y de los malos

Parábola de un rey de carne y sangre que repartió vestidos regios entre sus servidores. Los (servidores) sabios los doblaron y guardaron en una caja mientras que los necios se los pusieron para ir a trabajar. Al cabo de cierto tiempo el rey pidió que se los devolvieran. Los sabios se los devolvieron inmaculados, mientras que los necios los devolvieron en mal estado. El rey se mostró contento con los sabios, pero enojado contra los necios. Acerca de los sabios dijo: mis vestidos sean colocados en el tesoro y ellos regresen a sus casas en paz; acerca de los necios dijo: sean entregadas mis ropas a los bataneros y a ellos que los metan en la cárcel.

Del mismo modo, el Santo -bendito sea- acerca de los cuerpos de los justos dice: entrarán en paz; descansarán en sus lechos todos los que anduvieron rectamente, y acerca de sus almas: el alma de mi Señor será ligada en el haz de la vida. Por el contrario del cuerpo de los malvados está escrito: no habrá paz, dice el Señor, para los malvados, y acerca de sus almas: el alma de tus enemigos será lanzada como del hueco de una honda.

La parábola de Mateo la encuadramos dentro del ámbito del cristianismo, del anuncio del Reino y los llamados a vivir en ese Reino. La parábola rabinica está recogida en el Talmud, que aúna toda la tradición judía en cuanto a la vivencia y explicación de la Ley, concretamente en el tratado Sabat (sábado), que se refiere a las normas y leyes que regulan esta festividad. Por lo tanto, el contexto externo y el objetivo último de cada narración variará, aunque algunos de sus elementos sean similares. En cuanto al contexto interno, tampoco hay unanimidad. En la

parabola de San Mateo es una boda y en la rabiuca una acción de donación del rey para con sus siervos.

Al aproximarnos a los personajes, encontramos mayor similitud, resultándonos muy familiares: el rey, los siervos, los buenos, los malos, los sabios, los necios; son personajes típicos de la época, comunes en ambas, con los cuales fácilmente pueden identificarse los oyentes, y que denotan en si mismos unas condiciones de vida y unos rangos concretos.

Ambas son parábolas, y por lo tanto presentan una estructura similar:

- Breve frase introductoria:
  - "El Reino de los Cielos es semejante a...."
  - Parábola de un rey de..."
- Desarrollo de la narración.
- Sentencia final: la del evangelio mucho más breve.

Si nos fijamos en el estilo, quizás la parábola rabiuca es menos clara, parca en palabras e imágenes, menos dinámica, aunque no por ello menos eficaz. El Evangelio presenta más personajes y elementos, dándole al texto mayor colorido y cuerpo. Ambas utilizan la imagen o metáfora del "traje" (hay que estar preparado interna y externamente) apropiado para la ocasión: los servidores utilizan los "trajes" según su forma de ser y fidelidad al rey. El traje no es más que la persona y sus actos. La actitud del rey (¿Dios?), consecuencia de la acción de los invitados o siervos, es la misma: "El rey se enoja", muestra su desacuerdo, aunque no hay que olvidar las diferencias notables que descubrimos entre el Dios vivido en el A.T. y en el N.T.

El resultado final es el mismo:

- El que tiene el "traje" apropiado es admitido en la boda (el Reino).
- El que actuó según la Ley, su alma estará en paz y descansará con Dios.

- El que no tiene el traje apropiado sera arrojado a las tinieblas (no vera a Dios).
- El que no actuó según la Ley, su alma no tendrá paz y será lanzado como el hueco de una honda.

Lógicamente, el mayor número de coincidencias son literarias o narrativas, que es quizás lo que más nos interesa en este momento para situar ambiental y contextualmente las parábolas de Jesús en la tradición y cultura semítica. Afortunadamente, también nos encontramos con una semejanza de contenido, y al mismo tiempo finalística, que hay que considerar fundamentalmente. Ambos, rabinos y Jesús, utilizan las parábolas para hablar de Dios y la relación que establece con el hombre, para así acercar y hacer comprender una realidad aparentemente iraccesible, expresando los matices y consecuencias del encuentro entre Dios y el hombre. A pesar de las diferencias y semejanzas, en el fondo, éste es el denominador común y razón de ser de los relatos parabológicos.

En definitiva, este ejemplo viene a mostrar cierto paralelismo entre las parábolas rabínicas y las del evangelio, sobre todo en cuanto a contexto sociológico y literario, pudiendo vislumbrar algunas influencias mutuas.

## 2.2. Los Evangelios.

Si al hablar de las parábolas rabínicas las hemos encuadrado dentro de la tradición judía y ambiente semítico, del mismo modo las parábolas de Jesús podemos establecerlas en un contexto preciso y particular. Este contexto estará expuesto y, a la vez, determinado por los Evangelios. Configurando el medio vital en el que se desarrollan los relatos parabológicos. Para intentar profundizar en las parábolas, desde cualquier punto de vista, habrá que conocer el contexto estructural, literario, teológico y sociológico que envuelve y fundamenta los Evangelios, para así poder entender la profunda e indisoluble relación que hay entre el texto evangélico y los relatos parabológicos. Por razones obvias, no se puede hacer aquí un estudio amplio de los Evangelios ya que excede a nuestras pretensiones, pero al menos si podremos dar algunas "pistas" o pautas que nos abran el camino para aproximarnos a las parábolas como relatos insertados en otros relatos.

### 2.2.1. Los Evangelios sinópticos: origen, autores y formación.

Los Evangelio no pasan por ser unos textos fáciles de leer y entender, sino que, por el contrario, siempre ha habido bastante controversia en cuanto a su estudio, comenzando por el origen y terminando por su interpretación y significado. Lo que está claro es que no son un libro cualquiera, precisamente porque son presentados no como la expresión del hombre, sino como la palabra de Dios comunicada a través de su Hijo. Esto le da, naturalmente, un carácter particular y especial, pero, a pesar de ello, es posible establecer unos parámetros de estudio similares a los que se utilizan para analizar cualquier tipo de texto literario, teniendo en cuenta el tiempo y las circunstancias en que fue escrito. Lo primero que salta a la vista al ojear los Evangelios, es que son cuatro textos que se acogen al género literario "evangelio" y que están escritos por autores distintos. Uno de ellos, el de Juan, tiene marcadas diferencias con los otros tres, llamados sinópticos precisamente por las coincidencias que presentan entre ellos. Estos van a ser el objeto de nuestra atención al encontrarse en ellos casi la totalidad de las parábolas.

La formación de los evangelios supone un largo y complejo proceso de elaboración hasta llegar a ser tal y como los conocemos en la actualidad. Para descubrirlo, podemos referirnos a tres grandes momentos, correlativos, fundacionales: las palabras y hechos de Jesús, que serán el punto de partida y fuente; la tradición oral, que poco a poco desembocó en los primeros esbozos de los textos; y la labor redaccional de los evangelistas, que plasmaron esa tradición fruto de las experiencias de los primeros "creyentes". Resulta ser, por tanto, un proceso largo y difícil de describir y explicar en pocas líneas. Por este motivo, bástenos saber que pasaron casi cuarenta años desde la predicación de Jesús hasta que vieron la luz los primeros textos que conocemos como "Evangelio"<sup>23</sup>.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los evangelios están considerados como libros sagrados, por entenderse, como todos los que se encuentran en la Biblia, que están inspirados por Dios. Son Palabra de Dios plasmada a través de unos hombres que vivieron en unas circunstancias muy concretas y que, a su vez, determinaron las características, estructura y finalidad de los textos.

<sup>23</sup>

Sin saber con exactitud la fecha en que se escribieron los evangelios, se les da un margen de años comprendidos entre el año 65 y el 90 ó 100.

No hay duda de que los Evangelios son literatura, capacidad humana que Dios utiliza para comunicarse con los hombres<sup>24</sup>, situación ésta que les imprime un carácter único, más como textos religiosos y teológicos que literarios o históricos, pero no por ello vamos a rechazar la posibilidad de poder realizar un estudio crítico-literario al igual que con cualquier otro tipo de texto. Así, podemos hablar, con toda seguridad, de géneros literarios, estilos, vocabulario específico, sintaxis, forma y contenido..., todo ello desde el punto de vista del análisis y método de la Historia de las Formas hasta el moderno análisis estructural y semiótico<sup>25</sup>. Este estudio literario será fundamental para comprender los Evangelios y su trasfondo, inabarcable en su totalidad, mostrando, a través de un grandioso y enigmático juego de palabras, que contienen en sí un inmenso, diverso y profundo mensaje codificado.

También podríamos presentar a los Evangelios como textos históricos o "cuasi" históricos, aunque no en el sentido estricto de la historia tal y como la entendemos actualmente. Mas bien nos aproximaremos a ellos desde un punto de vista amplio, que ubique los relatos en unas coordenadas espacio-temporales específicas dándoles así coherencia, consistencia y significado. Mas que ser fieles a la historia, pretenden mostrar hechos que es más que probable que existieran, pero ordenados o elaborados con una intención muy concreta, por atender a circunstancias y motivaciones de diversa índole. Un ejemplo clásico que se utiliza para hacer comprender este aspecto, son los milagros. Jesús hizo milagros, no hay duda, pero esto no significa que los hiciera tal y como están relatados, ni que fueran precisamente los que conocemos. Pudieron ser éstos u otros similares, pero lo importante es que los hizo como signo y señal de "algo", de lo que Él era. Por este motivo, hay que darle un amplio margen a la labor redaccional de los evangelistas que glosaron la tradición, partiendo de los testigos oculares, tras una gran labor de recopilación y elaboración fruto de la vivencia y maduración de la fe a la luz de los acontecimientos pascales, para plasmar la vida de Jesús en cuatro textos diferentes llamados Evangelios (Buena Nueva).

Los primeros tiempos del cristianismo fueron tiempos conflictivos, inseguros, con enfrentamientos sucesivos entre los judeo-cristianos y los cristianos convertidos del paganismo. Los Evangelios salieron al paso de la inseguridad que supuso la "desaparición" de Jesús y la tardanza

<sup>24</sup> ALONSO SCHMEL, L., *La palabra inspirada. La Biblia a la luz de la ciencia del lenguaje*, Herder, Barcelona, 1966, pp. 9.

<sup>25</sup> BARTHES, R. Y OTROS, *Análisis estructural del relato*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970, pp. 3-43.

GRUPO DE ENTREVERNES, *Signos y parábolas. Semiótica y texto evangélico*, Cristiandad, Madrid, 1979, pp. 221-228.

de su supuesto retorno, de los conflictos entre cristianos, para unificar y poner los cimientos de la fe cristiana (predicada ya por Pablo) partiendo del mismo Jesús. De ahí que los Evangelios tuvieran una forma y características distintas según el autor y el contexto en el que vivía, las fuentes a las que acudió o los diferentes destinatarios. Así, es posible justificar y entender tanto las diferencias como las semejanzas entre los textos evangélicos.

El primero en aparecer fue el de S. Marcos, el más puro y original por ser el primero y fuente de los otros dos sinópticos, y por lo tanto se estudia desde sí mismo. Escribió para una comunidad pagana que vivía amenazada por las persecuciones (¿Roma?) y en crisis por la desaparición de los contemporáneos de Jesús. Esto obliga a Marcos, con un gran rigor, a volver a los orígenes, a los dogmas y doctrinas fundamentales, lo que va a determinar la configuración de su Evangelio. Los posibles destinatarios de este evangelio van a justificar que: se escriba en griego (los términos en arameo y costumbres judías, S. Marcos los traduce y explica para que sean entendidos); que se cite poco el A.T.; que el estilo sea popular; que relate más milagros que discursos; y que sitúe la acción sobre todo en Galilea (Galilea versus Jerusalén), para dejar así constancia del carácter universal del cristianismo. Cada evangelista presenta una cara o faceta predominante de Jesús, aquella que le interesa hacer sobresalir. En este caso, S. Marcos lo presenta, principalmente, como el Hijo del Hombre.

El Evangelio de S. Mateo está dirigido a judeo-cristianos, dentro de un ambiente tenso y conflictivo en el que los judíos convertidos al cristianismo querían volver a la Ley. Mateo escribe para aportar luz y aclarar definitivamente este problema. Lo hace con un estilo netamente judío mediante sentencias y referencias constantes del A.T. Este Evangelio presenta una mayor elaboración. Tiene como base el de S. Marcos y la llamada fuente Q<sup>26</sup>, y, tras una transformación personal, se convierte en el más extenso y elaborado. Su intención es absolutamente catequética ya que en frente tiene una comunidad judeo-cristiana a la cual pretende fortalecer con el propósito de que deje definitivamente las tesis judías para abrirse a los paganos y declarar rotundamente la universalidad del cristianismo. Para Mateo, Jesús es el Hijo de Dios resucitado que da fuerza a una comunidad que ya empieza a estructurarse como Iglesia<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Según los estudios parece ser que existen dos fuentes que sirvieron de base para la elaboración de los evangelios. La primera fuente fue conocida por los tres sinópticos y la Q (Quelle = fuente en alemán) fue conocida sólo por Mateo y Lucas.

<sup>27</sup> El término 'Iglesia' aparece exclusivamente en este evangelio.

Finalmente nos encontramos con el evangelio de San Lucas, autor que despunta como un gran historiador. Las fuentes de que parte son: Marcos, Q y materiales propios que provienen de comunidades helenistas convertidas, lo que permite que elabore relatos únicos y característicos. Lucas escribe para cristianos convertidos que están en la diáspora por las persecuciones, pero que tienen asimilado el carácter universal de la fe cristiana. Se puede decir que es el más "moderno" de los evangelistas por su origen griego, su formación como médico y por haber sido compañero de viaje de S. Pablo. El estilo de Lucas es claro y elegante, escribe en griego para facilitar la conversión de los paganos y evita, conscientemente, las referencias al A.T. Su relato resulta coherente, estructurado y bien pensado. Establece una sucesión de acontecimientos que tienen como punto álgido la resurrección de Jesús, dato en el que insiste, presentando de forma clara y accesible la realidad del Reino de Dios. Para Lucas Cristo es el Señor, lleno de bondad, que habla como Hijo, de Dios. Por último, el evangelio de Lucas tiene mayor proyección, si cabe, gracias a los Hechos de los Apóstoles, libro escrito según la tradición también por él, que nos habla de las primeras comunidades cristianas que se formaron después de la muerte y resurrección de Jesús, iniciando así la evangelización.

Este breve repaso, ha tenido como objetivo mostrar cómo en los Evangelios se pueden encontrar diferentes estilos, matices, estructuras, autores y temas diversos, pero esto no significa que no tengan semejanzas sino que, por el contrario, se refieren a una misma realidad vista desde distintos ángulos y circunstancias, con el fin de darla a conocer y mostrarla desde el prisma de la diversidad. Los sinópticos presentan grandes semejanzas entre sí, pero también diferencias notables que les dan a cada uno una identidad propia. Cada evangelio se configurará según las circunstancias y contextos que lo envuelven y, por supuesto, según el genio creador de cada evangelista. Así, es posible encontrar los mismos relatos en cada uno de ellos, pero situados en contextos diferentes dando lugar a que se modifique, total o parcialmente, su sentido; o bien incluyendo relatos que omiten alguno de los evangelistas, relatos "manipulados" (Lc 11.1-4 y Mt 6.9-13; Mt 22.2-10 y Lc 14.16-24), frases, o grupo de frases, dispersas en unos y condensadas en otros. Las diferencias dependen de las fuentes y de la intención teológica y evangelizadora que se encuentre en la base de cada Evangelio.

El estudio detenido y la lectura crítica nos lleva a afirmar que los sinópticos tienen un origen apostólico, y que sus semejanzas son motivo suficiente para considerar su inestimable valor histórico-pedagógico y, por supuesto, su indudable valor teológico. Es imposible dejar de establecer las pautas de lectura e interpretación para acercarse a la grandiosidad de los Evangelios, y redescubrirlos constantemente para intentar descubrir el por qué fundamental de su valor actual.



### 2.2.2. Evangelios sinopticos y parabras.

Si los evangelios son fruto de un largo proceso de maduración de la fe, de una gran elaboración teológico-literaria y de la actividad creadora de unos autores determinados, las parabras deben incluirse, lógicamente, dentro de dicho proceso, desvelando la dependencia y relación entre ambos. El punto de partida elegido para reflejar la fuerte relación simbiótica entre los evangelios y las parabras, será considerar a estas últimas como relatos (secundarios) que están dentro de otro relato (primario), es decir, un núcleo de significado independiente pero que a la vez establece su sentido por referencia al contexto del relato que lo arropa, proporcionándole el encuadre teológico, literario, cronológico e histórico. Así, nos podemos encontrar con el hecho paradójico de que las parabras pueden tener sentido por sí mismas, pero al mismo tiempo su sentido y significado están en función del relato primario al que pertenecen, lográndose así, por tanto, la uniformidad y coherencia entre ambos relatos. Se comprende que la redacción y estructura final de las parabras dependa, evidentemente, de las características del género literario evangelio, de la intención de los evangelistas, de los contextos en que se encuentran estos y del largo proceso de elaboración que sumaron los textos.

Si intentamos reparar en la importancia y valor que presentan las parabras como relatos dentro de los Evangelios, no hay duda de que son innegables. Ocupan un lugar destacado, tanto por su contenido y forma como por su significado y extensión en relación con otros relatos, pero no cabe duda de que cada evangelista le da una importancia y utilización teológica y didáctica distinta en función de las variables y objetivos que ostenten cada evangelio. Haremos un recorrido breve a lo largo de las parabras en los evangelios sinopticos para cotejarlas en relación con el lugar que ocupan en el texto y de los objetivos que pretenden.

Podemos hablar de parabras comunes, con un decurso y características lingüísticas parecidas, sin encontrar diferencias llamativas a pesar de las modificaciones de estilo que introduce, por ejemplo, S. Lucas en algunas de ellas. Estas parabras son las siguientes:

- La del Sembrador: Mt 13,1-9; Mc 4,3-9; Lc 8,5-8
- El grano de mostaza: Mt 13,31-32; Mc 4,30-32; Lc 13,18-19
- Los viñadores homicidas: Mt 21,33-46; Mc 12,1-12; Lc 20, 9-19
- La Higuera: Mt 24, 32-36; Mc 13,28-32; Lc 21,29-33

Estas son las cuatro parábolas comunes a los tres sinópticos. En lo que respecta al resto de las parábolas, S. Marcos es el que menos parábolas contiene, y muestra ciertas peculiaridades redaccionales en comparación con los otros dos. Veamoslas.

La primera parábola que encontramos es la de la lámpara (Mc 4,21-23), que, acompañada de otras, podría decirse que esta encuadrada en un breve discurso parabolico en el que quizás se pueda encontrar un cierto talante escatológico. En Lc 8,16-18, aparece dentro de un contexto de predicación distinto, haciendo referencia a ciertas actitudes en cuanto al hecho de recibir y transmitir las enseñanzas de Jesús; Marcos la termina con una sentencia ("quien tenga oídos para oír que oiga") distinta a la de Lucas ("al que tenga se le dará...") pero que encontramos en Mateo y Lucas introducida en otros relatos (Mt 11,14; Lc 8,8), así como en el mismo Marcos (Mc 7,16). Sin embargo, Mateo (Mt 5,7-16), la incluye, no en un conjunto o núcleo parabolico, sino después de las Bienaventuranzas, dotándola este nuevo contexto de un significado y sentido totalmente distinto.

En lo que respecta a la parábola de la medida, solamente Marcos (Mc 4,24-25) la relata como tal. Vemos que la primera parte de esta parábola, según aparece en Marcos ("Con la medida con que medáis se os medirá..."), se encuentra en Lc 6,38, y la segunda (sentencia final: "...porque al que tiene se le dará y al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará...") se encuentra en Lucas (Lc 8,18), en un contexto de diversas frases-parábolas acerca de cómo se deben transmitir las enseñanzas de Jesús. Igualmente ocurre con Mateo, que recoge la sentencia de la medida (Mt 7,2) en un contexto temático distinto al de Marcos y Lucas. La única parábola que aparece exclusivamente en Marcos es la de la semilla que crece por sí sola (Mc 4,26-29). En Mc 7,14 no encontramos propiamente una parábola tal y como la vamos a considerar nosotros, pero sí del estilo masal (parábola-imagen)<sup>28</sup> del que hablabamos anteriormente, es decir, sentencias breves, condensadas, lapidarias y con cierto carácter enigmático propio de los Proverbios y Literatura Sapiencial. El tema al que se refiere es sobre lo puro e impuro del hombre, y encontramos su paralelo en Mt 15, 10-20.

El Evangelio de S. Mateo amplía bastante el número de parábolas en relación con S. Marcos. Podemos encontrar en este Evangelio algunas que son exclusivas:

- La cizaña: Mt 13,24-30

<sup>28</sup> MARGUERAT, D., *Parábolas...*, co. 14-16.

- Los Talentos: Mt 25,14-30
- El tesoro y la perla: Mt 13,44-46
- El Siervo sin entrañas: Mt 18,23-35
- Los Obreros de la viña: Mt 20,1-16.
- Los Dos hijos: Mt 21,28-32.

La parábola de los dos hijos, señalada en último lugar, es cierto que, como parábola completa, solo aparece en Mateo, y tampoco aparecen en los otros dos sinópticos ninguna de sus sentencias, pero si podemos encontrar algún paralelismo en Lucas en lo que respecta al significado global (la fe de los pecadores) y la aparición de los personajes en función de ese contenido y significado: los publicanos (Lc 18,9-14; 7,29-30) y las ramera (Lc 7,37-50; 19,1-10).

Además, Mateo presenta una serie de parábolas que aparecen total o parcialmente en Marcos y Lucas. La levadura, posiblemente una de las imágenes más bonitas y significativas para hablar del Reino de Dios, sirve para crear una parábola breve pero impactante. La encontramos en Mt 13,33 y calcada en Lc 13,20-21. Siguiendo el recorrido en Mateo, encontramos dos parábolas sobre la preparación del creyente en la llegada del Reino de Dios: la del Mayordomo (Mt 24,45-51) y la de las Diez vírgenes (Mt 25, 1-13). Lucas recoge el mismo tema, y para ello propone también dos parábolas, siendo una consecuencia de la otra al interpretar que no se ha entendido la primera. La segunda de ellas se corresponde con la del mayordomo de Mateo (Lc 12,41-47), pero algo más larga, con más elementos y explicaciones. En cuanto a la primera (Lc 12,35-40), la idea es similar a la parábola de las diez vírgenes pero con otra "historia" y desarrollo. La conclusión es la misma: "Velad porque no sabéis ni el día ni la hora"; "en el momento que menos penséis vendrá el Hijo del Hombre".

La parábola de los Talentos la encontramos en Mateo (Mt 25,14-30) y presenta analogías de contenido y forma con la de las Minas de Lucas (Lc 19,11-27), pero cada evangelista, libremente, había desarrollado y modificado el tema inicial para buscar lecciones distintas.

Por último, nos encontramos con la parábola del Banquete de bodas, tanto en Mateo (Mt 22,1-14) como en Lucas (Lc 14,15-24) el discurso es el mismo pero la intención de Lucas es distinta, acortándola y suprimiendo elementos, aportando una sentencia final diferente.

Lucas recoge, además de las señaladas, parábolas memorables, únicas, originales, con gran estilo literario y profundidad teológica.

Estas parábolas son:

- El Buen Samaritano: Lc 10,29-37
- El Hijo pródigo: Lc 15, 11-32
- El Administrador infiel: Lc 16,1-8
- La Dracma perdida: Lc 15,8-10.
- El Hombre rico: Lc 12,16-21.
- El Amigo inoportuno: Lc 11,5-8.
- El Rico malo y Lázaro el pobre: Lc 16,19-31.
- El Juez inicuo y la viuda importuna: Lc 18,1-8.

En Lc 15,4-7 encontramos la parábola de la Oveja perdida, que aparece también en Mt 18,12-14. Esta parábola forma en Lucas, junto con la de la Dracma perdida y el Hijo prodigo, lo que se llama las tres parábolas de la misericordia, núcleo importante para poner de manifiesto la condición de Dios como padre. Por último, encontramos la parábola del fariseo y el publicano (Lc 18,9-14), que no aparece en Mateo ni en Marcos como tal; estos, sin embargo, sí expresan algunas sentencias que, de alguna manera, persiguen el mismo objetivo (Mt 6,1; 23,23; 23,12).

Con esta breve, pero necesaria, aproximación a las parábolas, no se ha tratado de hacer exégesis, ni una recopilación comparativa exhaustiva, sino simplemente intentar demostrar la amplia presencia de las parábolas en los evangelios, resaltando la diversidad de contenidos que aportan, el papel que representan en la configuración general del texto, su carácter didáctico y la importancia que se le concede a la redacción y utilización que hacen de ellas los evangelistas según las circunstancias. Así, quizás hayamos podido comprobar que: las parábolas tienen elementos comunes aunque aparezcan en contextos diferentes; que son utilizadas para alcanzar objetivos muy diversos; y que se estructuran según las características y fuentes que propiciaron su elaboración. Así, se convierten en relatos únicos, como resultado de una gran elaboración, recopilación y síntesis. De esta manera, podemos afirmar y constatar la relación simbiótica existente entre Evangelio y parábolas, así como la imposibilidad de comprender estas sin tener como punto de referencia el relato en su conjunto.

A las parábolas hay que acercarse con curiosidad seria y sin ningún tipo de prejuicios para así descubrir su ser auténtico, el tipo de relación que establecen, el lenguaje y recursos estilísticos que usan, la diversidad de contenidos que pueden plasmar, la amplitud de oyentes o lectores que abarcan, los objetivos que pretenden... Todo ello lo veremos más adelante para intentar mostrar las posibilidades reales y actuales de las parábolas como actitud pedagógica y metodológica, en función no solo de un grupo reducido de contenidos sino también de un amplio abanico de posibilidades que se refieren a distintos campos del saber.

### 3. Las parábolas: fundamentos curriculares y didácticos.

¿Se puede hablar de metodología didáctica en la forma de hacer y decir de Jesús? ¿Pueden presentar las parábolas una estructura curricular y didáctica? Responder que sí, sin más, podría ser una presunción y una actitud irreflexiva, pero responder sí y dar argumentos que justifiquen esta afirmación nos permitiría establecer una base crítica que valore en su justa medida y objetivamente, dentro de nuestras posibilidades, la actitud didáctica de Jesús a través de las parábolas.

Describir las peculiaridades curriculares y didácticas de las parábolas, supone localizar en ellas todos los aspectos o elementos que forman parte de un diseño y desarrollo curricular general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular. Lo haremos, con toda seguridad, desde un punto de vista esencialmente didáctico y no teológico, aunque sin olvidar este último, ya que el ser intrínseco de las parábolas está en su condición teológica y, en cierta medida, va a limitar y condicionar la aproximación a este aspecto pedagógico y metodológico de las parábolas.

A primera vista, puede parecer que vamos a tratar las parábolas desde su aspecto estrictamente formal y no desde su contenido. Esto es cierto, pero seguramente nos iremos sorprendiendo al descubrir que el desarrollo de las parábolas nos va a proporcionar no solo el soporte material o vehículo de transmisión de unos conceptos o actitudes (aprendizajes), sino que vamos a sentir el despliegue de todas las capacidades humanas, tanto del emisor como del receptor, y la humanización de las relaciones y la comunicación en toda su intensidad. Hablar de parábolas es referirse a una forma concreta de explicar, mostrar, dialogar o enseñar algo, es una forma peculiar de ver y vivir la realidad que se manifiesta y refleja constantemente en el proceso educativo. Por este motivo, casi automáticamente, se tornan en un estilo o talante de vida propio de quien las utiliza, enfocadas siempre a una finalidad concreta. Este talante o estilo de vida del emisor va a significar

coherencia entre lo que dice y hace, coherencia de su ser, pero lo verdaderamente importante es que este talante sea significativo, se contagie y desarrolle también en aquellos que escuchan en un intento de desterrar la indiferencia, sin duda objetivo importante de cualquier proceso didáctico.

Para reflexionar sobre estos aspectos, no exentos de complejidad, vamos a ir repasando los componentes esenciales que deberían contener las parábolas para considerar sus posibilidades curriculares y didácticas según la estructura educativa actual. Esta presentación de los elementos, se va a desarrollar en dos grupos de contenidos distintos pero complementarios. En primer lugar, destacaremos las nociones generales más importantes de cada elemento, resaltando la función e importancia que tienen para la educación, y, en segundo lugar, aplicaremos esos elementos a las parábolas, considerándolas como estructura curricular y didáctica.

### 3.1. Relación educativa: Jesús y sus oyentes

El por qué comenzamos por este aspecto obedece a la necesidad de resaltar la importancia que tiene la relación educativa en la planificación y puesta en práctica de cualquier proceso educativo. En estos momentos, el principal objetivo será mostrar, con mayor o menor concreción, el tipo de "relación" que posiblemente pudo establecer Jesús con sus oyentes<sup>29</sup>, desde un punto de vista didáctico y metodológico, diversificando dicha relación en dos focos de atención: los discípulos y la multitud. Todo ello condicionado, impulsado y mediado por las parábolas.

#### 3.1.1. Comunicación, relación e interacción educativa.

A nuestro entender, hablar de comunicación y de relación educativa es hablar de uno de los aspectos más importantes de análisis y configuración del acto educativo y didáctico. De la adecuación de esa comunicación dependerá, en gran medida, el pleno desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la eficacia del diseño curricular y didáctico. Conviene matizar, que siempre que hablemos de comunicación, general o educativa, vamos a referirnos a ella en un sentido global y en todas sus modalidades, ya sea verbal y no verbal, al entender que cualquier tipo de actitud al

<sup>29</sup> Si hablamos de oyentes es porque las parábolas fueron expresadas oralmente, sin mediación de texto escrito alguno. Por lo tanto, es el término 'oyente' el que aparece en los Evangelios, aunque, evidentemente, nosotros seamos "lectores" de sus parábolas.

respecto puede ser significativa y condicionante de la relación educativa. Por este motivo, será preciso aclarar algunos conceptos relativos a la relación y comunicación educativa, destacando algunos elementos y claves esenciales para que la relación sea lo más adecuada para cada situación de enseñanza-aprendizaje.

En cualquier situación educativa, ya sea sistemática o asistemática, se produce un encuentro entre dos o más personas, y entre ellas se establece, necesariamente, un proceso de comunicación que como fruto dará un tipo de relación determinada, diferente según las personas, el contexto en que se encuentran o los aprendizajes que se plantean. En la comunicación educativa, como en cualquier proceso de comunicación, siempre hay, o debería haber, dos polos, emisor y receptor, que se pueden identificar, en nuestro caso, como profesor-alumno, profesor-alumnos o alumnos entre sí. Estos polos estarán en constante interacción<sup>30</sup>, y se encuentran siempre establecidos dentro de unas coordenadas espacio-temporales muy concretas.

Así, obtendremos los elementos fundamentales que constituyen la relación educativa: elementos personales-encuentro-comunicación-interacción, que se verán envueltos en una situación contextual que determinará su configuración y características. Vamos a ver ahora qué es lo que provoca que la relación educativa se desarrolle y sea de un tipo u otro.

Sería necesario empezar por los elementos personales, profesor-alumno, que organizan su relación según el contexto en que tiene lugar esa relación: la escuela. De este modo, la relación estará condicionada por las características (psicológicas, sociológicas, intelectuales, familiares...) del profesor y del grupo de alumnos, y por las peculiaridades del contexto ambiental, ya sea dentro o fuera del aula. Pero ¿cómo se articula esta relación? Normalmente, en el ámbito escolar, el profesor es el que lleva la iniciativa, propone y selecciona el tipo de mensaje y cauce que se va a utilizar<sup>31</sup>. De este modo, la relación educativa tendrá las características y el alcance que el

<sup>30</sup> POSTIC, M., *La relación educativa*, Narcea, Madrid, 1982, pp. 84-96.

FLANDERS, N.A., *Análisis de la interacción didáctica*, Araya/2, Salamanca, 1977, 568 pp.

STUEBS, M. Y DELAMONT, S., *La interacción profesor-alumno*, Oikos Tau, Barcelona, 1978, pp. 19-25.

<sup>31</sup> HENNING, D.G., *El dominio de la comunicación educativa*, Anaya, Madrid, 1973, pp. 123.

talante y estilo<sup>32</sup> propios del profesor permita. He aquí la importante responsabilidad que adquiere el profesor con respecto a sus alumnos: de sus expectativas y su estilo educativo dependerán las conductas y aprendizajes de esos alumnos. No obstante, nos preguntamos: ¿cual sería el estilo mas adecuado y la relacion mas favorecedora y eficaz entre profesor y alumno? Pregunta imposible de responder con exactitud, pero si nos podemos aproximar a una respuesta mas o menos valida que nos ayude a encontrar cuales son las características necesarias para que la relacion educativa sea positiva y facilitadora. Resulta evidente la necesidad de encontrar la relación óptima entre profesor y alumno segun el momento y circunstancias en que se encuentren, pero hay que tener en cuenta que nunca hay una relacion igual a otra, ni existen reglas únicas para resolver este problema. Cada momento y circunstancia van a resultar diferentes, únicos, en función del modo en que se articulen las variables y contextos que les afectan directa e indirectamente. Aquí radica la grandeza y la dificultad de la comunicacion educativa y, en definitiva, de la educación, que depende, casi en su totalidad, de la habilidad, interés y formacion del profesor para su optimización.

Por encima de todo, la relacion educativa es finalística, característica fundamental que la configura. No hay que olvidar que nos encontramos en una situación educativa muy particular, y que la interaccion entre profesor y alumno se convierte en el punto de encuentro para diseñar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entocado siempre a conocer y experimentar unos contenidos específicos, expresados en distintos objetivos a los cuales se llegara gracias a la elaboración y puesta en práctica de unos procesos de aprendizaje apropiados en consonancia con las opciones educativas adoptadas. El adecuado desarrollo de este proceso estara condicionado por la relacion que se haya podido establecer entre el profesor y los alumnos, y por la capacidad de los individuos para codificar o decodificar (consciente o inconscientemente) los mensajes seleccionados en la cadena de acontecimientos que se dan en el aula. Si esto falla, si no hay una comunicacion adecuada, un entendimiento mutuo, una relación positiva, puede significar el comienzo de una serie de problemas, ya sean conductuales, sociales, afectivos o específicos del aprendizaje, que afectaran directamente a la marcha general del proceso educativo. Si el lenguaje

<sup>32</sup> BENNET, N., *Estilos de enseñanzas y progreso de los alumnos*, Norata, Madrid, 1979, pp. 10.

Bennet define el estilo educativo como "la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos".

Consultar también:

WEBER, E., *Estilos de educación*, Herder, Barcelona, 1970, 320 pp.

LÓPEZ HEERERIAS, J.A., *Roles y funciones del profesor*, Edelvives, Zaragoza, 1978, 206 pp.



y la eficacia de la comunicación mediatizan el aprendizaje, será necesario que profesor y alumno tengan las claves necesarias para codificar y decodificar las posibles emisiones de mensajes que se produzcan entre ellos, con el fin de crear una relación y ambiente constructivos.

### 3.1.2. Relación educativa y parábolas.

Si queremos definir la parábola como un medio apropiado para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje, como cauce para comunicarse, establecer relaciones y aprender, habrá que preguntarse sobre la relación que se pudo establecer entre Jesús y sus oyentes, así como por la posible significatividad que puede tener actualmente. Es evidente que Jesús fue al encuentro de muchos y viceversa, que traía consigo algo muy concreto que comunicar, todo su comportamiento fue una pedagogía constante que adoptaba formas distintas según los factores contextuales o ambientales. Una de esas formas fueron las parábolas, consideradas como uno de los cauces pedagógicos más característicos, tal y como aparece en el Evangelio como reflejo de la actividad educadora de Jesús<sup>33</sup>.

Expuesta así la situación, podemos descubrir en ellas todos los elementos que forman parte del proceso de comunicación en cuanto que significan un encuentro que pone en relación a dos o más personas, en una situación o contexto específico. Por lo tanto, hay que contar con los elementos personales, el emisor y el receptor, con el mensaje o contenido concreto y con el cauce escogido para comunicar ese mensaje: las parábolas. En cuanto a los receptores, cabe preguntarse sobre quienes fueron, o pudieron ser, los oyentes originales de las parábolas. Es difícil saber si "los oyentes" que aparecen en los evangelios fueron los que realmente escucharon a Jesús. Existe una duda razonable al pensar que los oyentes de los relatos evangélicos no eran los mismos que originariamente estuvieron con Jesús, al menos no todos. Se puede afirmar que Jesús habló a los fariseos, escribas, a los discípulos, o que le siguieron multitudes, pero es probable que se produjera lo que se llama un desplazamiento del auditorio<sup>34</sup> debido al largo proceso de elaboración de los evangelios (y de las parábolas en ellos), así como a los condicionantes que motivaron su estructura y redacción final. Evidentemente nos tenemos que fiar de la tradición y precisar que esos oyentes fueron los primeros discípulos, la gente que seguía a Jesús y los fariseos, pero hay que tener en

<sup>33</sup> LECH-DUFUR, J., *Vocabulario de...*, pg. 678.

<sup>34</sup> JEREMIAS, J., *Parábolas de Jesús...*, pg. 51.

cuenta que los evangelios estan escritos para la iglesia del año ochenta y siguientes, y que los evangelistas adaptaron las parabolas a las caracteristicas de los oyentes que constituan las incipientes comunidades cristianas, y no para aquellos que jamas habian oido algo semejante. Quiere esto decir que, posiblemente, la intencion de Jesus, a la hora de hablar en parábolas, sufre una pequeña transformacion al escribirse los evangelios para un auditorio o lectores distintos a los que constaban originariamente. Esta posibilidad la resalta Vincent<sup>35</sup>, pero añade que la redaccion de los evangelios no cambia sustancialmente el fondo de las parabolas ya que cada parábola contiene, basicamente, dos verdades esenciales:

- La verdad fundamental: en ellas se presenta, invariablemente, a Jesús.
- La verdad complementaria. Significa que cada hombre debe llevar a cabo un proceso de transformacion en relacion a las redacciones parabolicas, para asimilarlas y adaptarlas en funcion de su experiencia y estilo de vida. Por lo tanto, el texto en si no es lo que tiene importancia, sino que lo fundamental es el encuentro que se produce con los lectores u oyentes y la interpretacion que estos hacen de las parábolas.

Significa esto que las parábolas contienen en si mismas algo que les da un caracter y valor universales, Jesús, y que su contenido puede hacerse evidente en cualquier tiempo, lugar, situacion historica o tipo de oyentes. Evidentemente, este tipo de planteamientos son materia propia de la exégesis y del estudio detallado de las parabolas, objetivo que no es el nuestro, pero la opinion de Vincent es digna de tenerse en consideracion por designar algunos de los fundamentos invariables de las parábolas, que hacen de ellas un recurso o cauce de comunicacion y educacion valido en cualquier situacion, independientemente de la época u oyentes a quienes vayan dirigidas.

Para identificar el tipo de relacion y estilo propios de Jesus, habria que hablar de la diversidad de oyentes y del tipo de relacion que pudo establecer en funcion de ella. Entre sus oyentes convendria destacar a los discipulos y la multitud, en la que sobresalen los fariseos. Esta distincion es importante ya que, consecuentemente, se narraran unas parabolas u otras en función de a quienes vayan dirigidas. Una de las causas es, sin duda, la distinta relacion que ambas partes establecieron con Jesús. Los discipulos le seguian, era el Maestro, El los formaba constantemente porque estaban destinados a continuar su labor y, en consecuencia, la exigencia era mayor. En un principio ni ellos entendian lo que queria decir, e incluso Jesus tiene que explicar alguna parábola

<sup>35</sup> VINCENT, J.J., *Cristo secular. Una interpretación contemporánea de Jesús*, Ed. Pensajero, Bilbao, 1974, pp. 137-138.

y justificar este modo peculiar de expresarse (Mt 13,10-23). Las diferencias las establece el mismo Jesús: "A vosotros se os ha dado el conocer los misterios del Reino de Dios, pero a ellos no..." (Mt 13,11); "A sus discípulos se lo explicaba todo en privado..." (Mc 4,34); en Lc 10,23-24 se habla del privilegio de los discípulos: "Dichosos los que ven lo que veís". Podemos suponer, con estos datos, que Jesús preparaba a sus discípulos de una forma especial para una misión exclusiva, el objetivo era prepararlos para continuar su obra. Esta preparación suponía para los discípulos una relación cercana y profunda con Jesús pero, a la vez, también una mayor exigencia y compromiso para el cual no todos servían. Persiguiendo este objetivo, Jesús les dirigía parábolas exclusivamente a ellos para que comprendieran lo que los demás no podían comprender: quién era Jesús y por qué estaba allí. Las parábolas dirigidas a los discípulos versaban sobre temas diferentes, todos fundamentales en la predicación de Jesús:

El significado del Reino de Dios y su llegada: Mt 13,44-46.47-50.51-52; Lc 16,1-8.

La comunidad (La Iglesia): Mt 18,12-14.23-35.

Escatología: Mt 24,32-35.45-51; 25,1-13.14-30.

No hay duda de que entre Jesús y sus discípulos existía una relación especial, intensa, de tu a tu, de amistad, superando la distancia maestro-discípulo. Jesús hablaba, actuaba y sugería afirmando, los discípulos preguntaban, se extrañaban a veces, comprendían otras, pero de una u otra forma "conectaban" con Jesús. Podemos pensar que la relación establecida era de autoridad, y es cierto, pero es una autoridad tal y como se entiende en educación, no coaccionante, ni impositiva ni manipuladora sino que significa estar cualificado para ejercer las tareas propias de su condición, tanto teórica como prácticamente. Dado que nos movemos en un ambiente semítico, quien lleva la iniciativa es el maestro, es importante lo que dice pero también lo es, para que se produzca el "encuentro", el diálogo y la capacidad de asimilación y creatividad en el oyente.

Si con los discípulos se expresaba y actuaba en estos términos, evidentemente su relación con la muchedumbre<sup>36</sup>, y en especial con los fariseos, tenía que cambiar ostensiblemente y adoptar matices muy diferentes. Los discípulos se sentían próximos a Jesús, los fariseos no aceptaban lo que decía por considerarlo opuesto a la ley, pero sobre todo no aceptaban que hablara

<sup>36</sup> Se utiliza el término "muchedumbre" no con un tono despectivo, sino porque es una de las denominaciones que aparece habitualmente en los Evangelios al referirse a un número de oyentes más o menos numeroso: Mt 4,25; 5,1; 2,1; Mc 3,20; 10,46; Lc 7,11; 3,40.

de Dios Padre como El lo hacia. Ante la increpación constante de los fariseos y sacerdotes, Jesús responde con parábolas para darles la oportunidad de entender, mostrándose evidente, rotundo, agresivo y autoritario, aunque siempre con la tranquilidad que da sentirse poseedor de la verdad. Les hablaba de: la Palabra de Dios y cómo hay que acogerla (Mt 13,1-9; Mc 4,21-23); del Reino (Mt 13,24-30.31-32.33.44-46; 21,23-32; Lc 21,29-33); de las actitudes con los demás (Mc 4,26-29; Lc 10,29-37; 13,6-9; 15,4-7); de Dios Padre y la relación con sus hijos (Lc 15,11-31); sobre el uso de las riquezas (Lc 19,11-27); y sobre la llegada del Reino de Dios y la actitud que hay que adoptar para recibirlo (Mt 22,1-14).

Con los fariseos, sacerdotes y saduceos quizás se estableció una relación tensa, produciéndose un juego dialéctico, algo increpatorio, que las parábolas pretenden cortar. A través de planteamientos o sentencias tajantes, tan claras como obvias, responden con tanta rotundidad y ambigüedad que provocan la sorpresa, perplejidad y reflexión, rompiendo así con la tensión y expresando su parecer sobre las cuestiones planteadas por este grupo especial de oyentes (Lc 15, 1-31; Mt 21, 23-45; 22, 1-14).

Consecuentemente, el tipo de auditorio determinará no sólo la elección de una u otra parábola sino también el porqué Jesús las utilizaba en situaciones particulares. Para entender este planteamiento, podemos referirnos a lo que opina M. Miguens<sup>37</sup> al respecto, ayudándonos así a dar una posible respuesta, aunque parcial, a esta cuestión. Afirma que los enfrentamientos y la hostilidad de los fariseos llevaron a Jesús a hablar de forma velada para no sublevar los ánimos y así disimular sus enseñanzas. Esto significa que la variable auditorio pudo influir, de forma determinante, en la elección del método al igual que otras variables.

A los discípulos les hablaba en parábolas y estableció con ellos una relación maestro-discípulos, cercana y dialogal, para así lograr la "formación" que, según sus expectativas, tenía destinada para ellos. A la muchedumbre y fariseos dedicaba más parábolas que a sus discípulos, la relación era tensa y los relatos parabólicos servían para aliviar la tensión, contestar y, al mismo tiempo, dar pautas de reflexión y entendimiento.

Para hablar en parábolas hay que tener una gran claridad de ideas. El estilo de Jesús era propio de los maestros del mundo antiguo. El hablaba, el resto escuchaba, pero no era imposi-

<sup>37</sup> MIGUENS, M., 'La predicazione di Gesù in parabole', *Bibbia e Oriente*, 1 (1959), Bornato in Francforta, pp. 35-40.

uvo, más bien sugerente, admitiendo el diálogo<sup>38</sup> y el autocuestionamiento. Quizás una de las características principales de su enseñanza sea la discreción y la humildad a la hora de mostrarse en público, a pesar de la autoridad con que hablaba. Jesús se muestra sosegado y rotundo, no afirma ni niega nada, sólo expone, pero con tal habilidad que los oyentes, a pesar de no aludir a ninguno de ellos directamente, se sienten constantemente interpelados, sintiéndose "obligados" a adoptar algún tipo de actitud o respuesta.

Es fácil deducir que las parábolas pretenden establecer una relación entre emisor y receptor en función de la capacidad y actitud de los oyentes, del contexto en que se encuentren y los objetivos que persiga el emisor, con el objeto de provocar una reflexión y adopción libre de actitudes. Será este un primer paso para mostrar su capacidad potencial como modelo curricular y didáctico.

### 3.1.3. Las parábolas, comunicación y expresión: lenguaje y literatura.

Con el ánimo de darle a este aspecto una atención e importancia singulares, lo justificaremos en base a que es lícito pensar que si las parábolas utilizan un lenguaje, formas y estructuras literarias propias, esta manifestación y expresión puede resultar un hecho significativo. Así, según el objetivo que se persiga, el mensaje que se quiera transmitir y los sujetos a quienes vaya dirigido, se utilizará un lenguaje u otro, unas formas de expresión u otras, una estructura lingüística y retórica diferentes. Cabe preguntarse, entonces, si el lenguaje es significativo, y si realmente lo es, para qué o para quienes, o bien cabe pensar que no es más que un mero soporte.

Consecuentemente, podemos apuntar tres aspectos que serán el eje de nuestra exposición:

1. Las Parábolas poseen entidad, autonomía, fuerza lingüística y literaria únicas.
2. El "cómo" se dicen las cosas es tan eslabonadamente importante para la comunicación como "lo que" se dice, especialmente en el campo de la comunicación educativa.

<sup>38</sup> MARGUERAT, D., *Parábolas...*, pp. 30.

3. Este tipo de análisis lingüístico y literario puede ser indicio de que cualquiera puede tener acceso a las parábolas, a su mensaje, valores, conductas, normas..., independientemente de sus creencias e ideologías.

Por este motivo, presentaremos a las parábolas como una representación literaria, expresión de lo real, gracias a los elementos que toma de su contexto más inmediato y a la utilización de recursos y procedimientos literarios, lo cual propicia que se puedan entender e interpretar no solo desde un punto de vista teológico, sino también desde distintos parámetros antropológicos.

Nuestro interés tendrá una doble vertiente:

- Entender el valor didáctico de la función lingüística y literaria en las parábolas: equilibrio entre la función docente y la literaria.
- Justificar el acercamiento universal a las parábolas desde su estudio e interpretación literaria.

Para realizar este breve análisis, consideraremos a las parábolas como un relato o narración, teniendo en cuenta que, dentro del lenguaje figurativo y en el contexto del evangelio, la parábola puede tener otras manifestaciones<sup>39</sup>. Intentaremos hacer un análisis de los textos parabolísticos, que será más un ensayo, a través de un desarrollo espontáneo, que un comentario estricto y riguroso, sin ceñirnos a ninguna corriente de interpretación concreta y teniendo en cuenta los aspectos morfosintácticos y semánticos propios de cualquier comentario literario. Contextualizaremos las parábolas para localizar las características generales que presentan, atendiendo a este ámbito lingüístico y literario, y lo haremos desde un punto de vista amplio y general, pero recogiendo lo más peculiar y definitorio, aquello que le otorga un carácter realmente exclusivo.

Es cierto que el punto de análisis va a estar en el lenguaje y la forma precisa de articularse según los distintos recursos literarios, pero el lenguaje necesita de una estructura formal y de un contexto general sin los cuales carecería de significado. Por este motivo, y sin querer establecer la tradicional división entre forma y contenido, para entender el lenguaje de las parábolas y su función como relato, hay que saber a qué nos estamos refiriendo, que es exactamente lo que vamos a analizar. Para ello, nos centraremos en tres puntos:

<sup>39</sup> MARGUERAT, D., *Parábolas...*, pp. 14-15.

- Será necesario concretar a que modo-parábola nos referirnos, teniendo en cuenta la definición dada en su momento de la cual entresacamos los siguientes aspectos: es una narración ficticia, escrita en tercera persona y que se establece, normalmente, a través de comparaciones y metáforas.
- Hay que referirse al hecho de que las parábolas son relatos pertenecientes al género literario bíblico, en concreto al de "evangelio".
- Las parábolas son relatos dentro de otros relatos, pero por si mismas poseen un significado propio, son una objetividad, un núcleo temático, semántico y morfosintáctico independiente del relato evangélico en el que se encuentran insertadas. Si tienen el don de hacerse valer por si mismas, también es cierto que, por su condición de relato secundario, una vez realizada su función de análisis crítico e interpretación de la realidad que presentan, "vuelven" al contexto literario y temático del que forman parte inseparable. Se puede decir que son como un "excursus" o "lapsus" literario que se descontextualiza del contexto al que pertenecen cuando se inicia la narración y se contextualizan cuando ha finalizado.

Este será el contexto estructural y literario en el que vamos a enmarcar a las parábolas, con el fin de orientar y comprender su posterior estudio lingüístico.

#### 3.1.3.1. Estructura

En primer lugar, vamos a referirnos a la estructura de las parábolas y así comenzar dando una visión global de la narración como relato independiente, teniendo presente que la función principal que va a ejercer es la de ser "hilo conductor" de la narración, sosteniendo y dando coherencia al texto, tanto desde el punto de vista estructural como de contenido. En cuanto al tipo de estructura que establecen, aun siendo variable la forma que presentan, lo habitual es que las parábolas estén construidas, incluso las más cortas, en tres secuencias: introducción, núcleo y conclusión. Ahora bien, es posible que en aquellas narraciones que presentan un desarrollo extenso se pueda hacer alguna modificación al respecto ya que quizás esta secuencia podría verse alterada y ampliada, encontrándose distintas relaciones entre las partes constituyentes. No obstante, vamos a

simplificar y a dar como válida la estructuración expuesta, aun siendo conscientes de que las parábolas presentan cierto grado de irregularidad estructural.

Si consideramos a las parábolas como una totalidad, su estructura supone una secuenciación perfecta y necesaria de significado, ritmo y contenido para el entendimiento global de la narración, pero la expresión y relación de las distintas partes puede ser variada, denotando así las peculiaridades del texto. Hablemos, por ejemplo, de la introducción, que variará en función de lo que se quiera decir, del desarrollo posterior de la narración y del contexto en que se halle inserta. La introducción, en sí misma, puede ser significativa ya que es capaz de atisbar, de forma velada, lo que vendrá a continuación, introduciendo directamente, de golpe, al lector en un mundo y en una realidad en la que, de alguna manera, se puede sentir implicado. La inmediatez y precisión del lenguaje resultará aquí esencial para lograr la introducción del tema, y para mostrar un cierto carácter de misterio y ambigüedad, propio, por otra parte, de las parábolas. El lenguaje será un instrumento fundamental para lograrlo, por lo tanto veamos las formas más corrientes de plasmarse en los siguientes ejemplos.

Nos podemos encontrar parábolas que se introducen con oraciones interrogativas:

- "¿Acaso se trae la lámpara para ponerla debajo del celemin o debajo del lecho?". Mc 4,21.
- "¿Con qué compararemos el Reino de Dios o con qué parábola lo expondremos?". Mc 4,30.
- "Decía pues: '¿A qué es semejante el Reino de Dios? ¿A qué lo compararé?'". Lc 13, 18.
- "¿Quién es, pues el siervo fiel y prudente, a quien el señor puso al frente de su servidumbre para darles la comida a su tiempo?". Mt 24,45.
- "Pero: ¿que os parece? Un hombre tenía...". Mt 21,28.
- "O, ¿que mujer tiene diez dracmas, si pierde una, no enciende una lámpara y barre la casa cuidadosamente hasta que la encuentra?". Lc 15,8.

También es común encontrar introducciones que en sí mismas son el inicio de una narración corta o extensa:

- "Un hombre plantó una higuera...". Lc 13,6.
- "Había un hombre de Jerusalén...". Lc 10,29.



- "Una vez salió un sembrador...". Mt 13,3.
- "Un hombre plantó una viña...". Mc 12,1.

Podemos descubrir inicios a modo de comparaciones:

- "El Reino de los Cielos es semejante a un propietario...". Mt 20,1.
- "El Reino de los Cielos es semejante a la levadura...". Mt 13,33.
- "El Reino de los Cielos es como un hombre que...". Mt 13,24.

Por último, señalaremos aquellas introducciones de parábolas que comienzan con oraciones unperativas, reclamando la atención del oyente de la siguiente manera:

- "Atended a lo que escuchais...". Mc 4,24.
- "Escuchad otra parábola...". Mt 21,23.
- "Mirad la higuera y todos los árboles...". Lc 21,29.

Si la introducción resulta ser significativa, no menos lo es la conclusión o sentencia final como elemento estructural peculiar de las parábolas. La conclusión se puede definir como una sentencia o una moraleja final que le da al relato una gran fuerza expresiva y que acomete esa función claro-oscuro presente, de principio a fin, en los relatos parabolícos. Teniendo en cuenta esta función y el objetivo de las parábolas, la conclusión se articula de tal manera que pretende sugerir sin obligar y exponer sin ser dogmática. Pero su formulación expresa, fomenta la interrogación y la interpelación, que posteriormente llevara a la adopción de actitudes o posiciones diferentes ante los hechos y realidades que se presentan. Estas sentencias, que probablemente van más allá de la mera finalidad didáctica, representan la síntesis de cada parábola como conclusión, pero, en cuanto al significado, aportan una progresión narrativa e interpretativa que les da una ilimitada continuidad y movilidad. Se puede decir que es aquí donde realmente comienza la parábola o el efecto parábola. El lenguaje que utilizan es preciso, concreto, claro y, evidentemente, sintético, eligiendo, únicamente, los términos y expresiones necesarios.

En cuanto a la forma de hacerse efectivas estas sentencias finales, nos volvemos a encontrar con una paradoja funcional ya que, según sea la parábola, descubriremos sentencias

diferentes e incluso con un tono totalmente contrapuesto. Así, podemos encontrar sentencias que pueden resultar inapelables e irrefutables: "Vete y haz tú lo mismo" (Lc 10,37); "Porque al que tiene se le da y al que no tiene aún lo que tiene se le quitará" (Mc 4,25). Por otro lado, otras sentencias pueden expresarse de forma sugerente, con una ambigüedad que puede dar lugar a distintas interpretaciones: "Quien tenga oídos para oír que oiga" (Mc 4,9); "El cielo y la tierra pasarán pero mis palabras no pasarán" (Mt 24,35). Por último, tendríamos que hablar de sentencias que recogen y expresan una consecuencia lógica del relato y que están íntimamente relacionadas con él. Normalmente pertenecen a parábolas extensas: "... porque este hermano tuyo estaba muerto y ha venido a la vida, estaba perdido, y ha sido hallado" (Lc 15,32); "... pues los hijos de este mundo son más astutos con los de su generación que los hijos de la luz" (Lc 16,8); "Pero a aquellos enemigos míos, los que no quisieron que yo reinara sobre ellos, traedlos aquí y matadlos delante de mí" (Lc 19,27).

Para concluir, decir que las parábolas, a pesar de la variabilidad estructural: presentan una estructura clara y precisa, propia de la eficacia del relato parabólico; aparece una estrecha relación entre las partes que la componen, dando la sensación de consecuencia y continuidad a través del planteamiento inicial, el desarrollo nuclear (explicativo, aclaratorio, expositivo, que corrobora...) y la densa y sintética conclusión como colofón. En consecuencia, se resalta el carácter significativo de la estructura del relato parabólico, en el sentido global y total de la narración, dato esencial para su análisis y comprensión, así como para fundamentar el valor didáctico y metodológico de las parábolas.

### 3.1.3.2. Lenguaje y parábolas.

#### a) Parámetros de comprensión.

En primer lugar, hay que atender a las características de los textos con los que vamos a trabajar. Obviamente hay que decir que dichos textos, originariamente y tras un largo proceso de elaboración, están escritos en lengua griega pero nuestro análisis se hará de la traducción castellana recogida en la Biblia de Jerusalén<sup>40</sup>. No pretendemos hacer un estudio diacrónico sobre la semántica y la morfología, sino intentar deducir por qué se emplean unos términos y expresiones

<sup>40</sup> Biblia de Jerusalén, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1986, 1986 co.

específicos que determinan que, como y para qué se quiere expresar una serie de ideas, hechos, actitudes... En definitiva, si vamos a leer las parábolas en castellano habrá que analizar la narración en esta lengua, con su gramática, significado y peculiaridades, pero no podemos perder de vista que el contexto literario y cultural de las parábolas es helenista y que la lengua en que se expresa es el griego. Consecuentemente, la traducción al castellano provoca ciertas modificaciones respecto a la estructura, e incluso al significado<sup>41</sup>, ya que la traducción literal, en muchas ocasiones, no es posible y carecena, para nosotros, de significado.

En segundo lugar, atenderemos al hecho de que vamos a estudiar el lenguaje como medio de comunicación e interacción humanos, como instrumento propio de ese proceso de comunicación que persigue como objetivo que el mensaje se descodifique y llegue a su destino. Por lo tanto, entenderemos el lenguaje como un "sistema de signos orales y su equivalencia gráfica, utilizado por un grupo humano para comunicarse"<sup>42</sup>. Basándonos en esta sencilla pero certera definición, principalmente nos fijaremos en la intencionalidad del lenguaje: por qué se expresa de una u otra manera, qué significado tiene que se utilicen ciertos adverbios, la ausencia de verbos o signos de puntuación, la utilización de cierto tipo de oraciones, distintos giros lingüísticos... En definitiva, el lenguaje debe comunicar significado y nos interesa sobremanera la manera explícita y concreta para lograrlo que contienen las parábolas.

Por último, citaremos algunos temas que hay que tener en cuenta a la hora de hablar de lenguaje, sobre todo para una futura utilización de las parábolas dentro de un marco didáctico y metodológico:

- Relación entre lenguaje y pensamiento.
- Relación entre lengua, cultura y sociedad.
- El lenguaje y la comunicación como elementos fundamentales para entender la educación.
- Valor formativo del lenguaje.

<sup>41</sup> *Biblia de Jerusalén...*, pg. XVI.

<sup>42</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pg. 871.

## b) El lenguaje de las parábolas.

Vamos a analizar el lenguaje de las parábolas desde un punto de vista general, ya que, a pesar de que hallaremos algunas diferencias entre ellas, según el evangelista que las haya plasmado, podemos encontrar rasgos lingüísticos comunes a todas ellas.

Un rasgo que va a definir a las parábolas de principio a fin, es su carácter indirecto. Existe el denominador común de querer expresarse igual que se piensa, utilizando el lenguaje figurado o en imágenes, un estilo indirecto que marcará decisivamente la evolución de las parábolas. No se puede olvidar que hacen referencia a realidades, aspectos y hechos de los que difícilmente se podría hablar si no es en imágenes o comparaciones, y aunque la imagen nunca se identifica totalmente con el modelo que representa, se aproxima lo suficiente como para permitir hacer comprensible una realidad que de otra manera sería inaccesible. Este resulta ser uno de los objetivos intrínsecos a las parábolas, que, paradójicamente, contrasta con otra de sus peculiaridades más destacables al pretender provocar la duda a través de la interrogación. No es más que ese efecto claro-oscuro que provoca en los oyentes, del cual se ha hablado en otras ocasiones, y que es inherente al relato parabólico. Por lo tanto, las imágenes, el carácter indirecto y simbólico del lenguaje parabólico, plasman y determinan esta función reveladora-no reveladora que ejercen las parábolas. ¿Dónde y cómo reconoceremos, lingüísticamente, estas funciones básicas de las parábolas descritas anteriormente?

A primera vista, parece evidente que la base lingüística y conceptual de las parábolas es la imagen. Si consideramos cualquier parábola, veremos que todo en el relato es representación de "algo"; el lenguaje indirecto y connotativo, así como los personajes y hechos imaginarios, hacen que sea posible esta creación, más bien recreación, de la realidad. En este sentido, tendremos que hablar de las distintas maneras de crear tropos o imágenes dentro del relato parabólico. En primer lugar, nos referiremos a la imagen, la representación de un objeto de forma sensible, como recurso lingüístico y literario que utilizan las parábolas constantemente. Para referirnos a ellas, citamos la forma más típica de hacerse efectivas, la comparación, situación típicamente parabólica: "El Reino de los Cielos es semejante....

- a un hombre (Mc 4,26).
- a un grano de mostaza (Mt 13,31).
- a la levadura (Mt 13,33).
- a un tesoro (Mt 13,44).

- a una red (Mt 13,47).
- a un rey (Mt 18,23).
- a un propietario (Mt 20,25).
- a diez vírgenes (Mt 25,1)".

También podríamos hablar de palabras o situaciones que en sí mismas son imagen de algo, encontrando infinidad de ellas en las parábolas: semilla, campo, raíz, cizaña, levadura, trigo, la acción de sembrar, perlas, oveja, rey, siervo, talentos, viña, obreros, higuera, ramas, hojas, virgen, lámpara, lecho, posadero, dracma, padre, hijo, hermano, minas... La pregunta es obvia, ¿imagen de qué? Se puede responder a esta cuestión de dos maneras: o bien tomamos las parábolas como una alegoría en la cual se va traduciendo al plano metafórico cada uno de los elementos reales que se quieren reflejar; o bien se puede hacer una lectura abierta desde un punto de vista global de la narración, sin tener que otorgar a cada imagen un significado real. Así, el resultado sería optar por una interpretación rígida y única o por una creativa, viendo el relato desde una perspectiva dinámica, plural y polivalente, y no estrictamente simbólica. En este sentido, en muchas ocasiones se han conceptualizado las parábolas como alegorías; pueden serlo, quizás, en lo referente a la estructura y desarrollo de la narración en cuanto que se prolonga la imagen, pero no respecto de la interpretación y comprensión del texto. No hay duda de que las dos perspectivas señaladas distan mucho entre sí, incluso se puede decir que parten de cosmovisiones distintas, aportando claves de interpretación totalmente opuestas.

En segundo lugar, se puede considerar a la parábola como un recurso estilístico de la familia de los tropos, definiéndola de la siguiente manera: "Narración alegórica breve y sencilla que apunta a una lección moral o a una enseñanza"<sup>43</sup>. Esta consideración no se ajusta al concepto o definición que hemos expuesto en páginas anteriores, pero puede sernos útil. Para ejemplificarlo, podemos referirnos a las siguientes parábolas: la del tesoro y la perla (Mt 13,44-46), la de la red (Mt 13,47-48), la parábola de la medida (Mc 4,24-25) y la parábola de la levadura (Mt 13,33; Lc 13,20-21):

"El Reino de los Cielos es semejante a la levadura que tomó una mujer y la metió en tres medidas de harina hasta que fermentó todo".

<sup>43</sup> DIEZ BORQUE, J.N., *Comentario de textos literarios. Método y práctica*, Playor, Madrid, 1980, pg. 110.

¿Qué objetivo tiene el lenguaje figurado? ¿Qué reacciones provoca en los oyentes?

Desde el punto de vista lingüístico y de la comunicación, el objetivo es poner de manifiesto realidades difícilmente comprensibles de forma directa, ya que a la imagen se accede con facilidad, se graba más rápida y profundamente, logra que, a través del símbolo, se llegue al concepto<sup>44</sup>. Puede que no sea más que una cuestión de eficacia queriendo hacer inteligible un mensaje que quizás, a primera vista, no lo es. Así, las parábolas se harán razonablemente comprensibles a quien las oye o lee<sup>45</sup>, sólo así será posible una respuesta, del tipo que sea, fruto de la interpelación del relato, que, por otra parte, resulta ser el objetivo fundamental que persiguen. En definitiva, la respuesta, el posible cambio de actitud profundo, es el "leit motiv" del relato parabólico.

La función de la imagen en las parábolas es muy rica y variada, a la vez manifiesta y oculta, es transparente y opaca, vela y descubre, aleja y acerca, simultáneamente, a los oyentes en relación con los acontecimientos y hechos que se describen, favoreciendo el autocuestionamiento, la opción, el pensamiento crítico... De esta manera, descubriendo la función apelativa del lenguaje que tiene por objeto provocar la reacción del oyente, ponemos en evidencia las posibilidades que tiene el oyente de posicionarse con respecto al relato.

Además del sentido figurado y de la imagen, encontramos otros recursos lingüísticos que nos dan razón del carácter ambigüo, enigmático, por un lado, y revelador-clarificador por otro, de las parábolas. Es fácil adivinar que las parábolas pretenden impactar, provocar al oyente mediante la sorpresa, la incertidumbre y la duda. Para ello, es frecuente el uso de oraciones interrogativas y exclamativas, con el fin de enfatizar algún aspecto, de exponer el núcleo del mensaje; pero no exigen, necesariamente, una respuesta y menos inmediata, sino que es una manera de destacar y plantear una idea, hechos o actitudes y dotar al texto de una gran fuerza expresiva. Como ejemplo, podemos referirnos a las siguientes:

- ¿No sembraste semilla buena en tu campo? (Mc 13,27).
- ¿Qué os parece? Si un hombre tiene cien ovejas y se le descarria una de ellas ¿no dejará en los montes las noventa y nueve para ir en busca de la descarriada? (Mt 18,12).
- ¿Cuál de los dos hizo la voluntad del padre? (Lc 21,31).

<sup>44</sup> BOYS, M.C., 'Parabolic ways of teaching', *Biblical Theologic Bulletin*, XII (1983), Wilmington, pg. 82.

<sup>45</sup> KAHLEFELD, E., *Parábolas y ejemplos del evangelio*, Verbo Divino, Estella, 1967, pg. 85.

- ¿Quién de los tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los salteadores? (Lc 10,36).

En cuanto a las exclamativas:

- ¡Muy bien, siervo bueno! (Lc 19,17).
- ¡Ya esta aqui el novio! ¡Salid! (Mt 25,6).
- ¡Bien, siervo bueno y fiel! (Mt 25,21.23).

Siguiendo con el aspecto revelador-no revelador de las parábolas, nos encontramos con dos características lingüísticas fundamentales y claramente significativas. Nos estamos refiriendo a la paradoja y a las sentencias, de las que hablamos anteriormente refiriéndonos a su función dentro de la estructura general de las parábolas. La paradoja, de por sí, fomenta la reflexión, la sorpresa, pero dentro del relato parabólico se realza para convertirse, en ocasiones, en el núcleo del mensaje o la conclusión sintética del relato. Por ello, normalmente, tienen carácter de sentencia-conclusión:

- "Porque al que tiene se le dara, y al que no tiene, aun lo que tiene se le quitara" (Mc 4,25; Lc 19,26).
- "Así, los últimos serán primeros y los primeros, últimos" (Mt 20,16).

Las sentencias son tan esenciales en las parábolas, que de no existir no serian tales parábolas. Su objetivo es expresar brevemente un pensamiento profundo o complejo que concluya el relato (epitoma):

- "Velad, pues, porque no sabéis ni el día ni la hora" (Mt 25,13).
- "Vete y haz tú lo mismo" (Lc 10,37).
- "Porque muchos son llamados, mas pocos escogidos" (Mt 22,14).
- "El que tenga oidos que oiga" (Mc 4,9).

¿Qué podemos decir en cuanto al léxico que utilizan las parábolas y sus características? Hay que resaltar una cualidad básica y determinante para los objetivos de las parábolas y su entidad como relato: la elección de términos conocidos, cercanos, propios de la vida cotidiana de los oyentes. El motivo es claro, expresarse en términos corrientes, reales y cotidianos, dándole así al relato cierta credibilidad y la posibilidad de contextualizarse, para que resulte lo más eficaz posible. De esta manera, los oyentes pueden sentirse involucrados directamente porque están ante situaciones que bien les podría pasar a ellos, aunque sea una fantasía o irrealidad. Las parábolas crean una atmósfera irreal, pero, por otra parte, alcanzan un alto nivel de realismo, dando pie a distintas situaciones, aquellas que cada oyente quiera poner en juego según la respuesta y las actitudes que adopte. Así, el relato parabolico realiza una lectura de lo cotidiano gracias a la terminología que utiliza, basándose en el ambiente ecológico, en los roles y en las relaciones individuales o comunitarias. Las parábolas, gracias a la aproximación que hacen al entorno, convierten lo cotidiano en relevante y único, con un alto grado de significatividad. El léxico, por lo general, es sencillo, no muy amplio, selectivo y eficaz, aunque depende mucho del evangelista y del estilo de éste. Así, contrasta, por ejemplo, la sobriedad y popularidad de San Marcos con la riqueza y elegancia de San Lucas. Podemos citar algunos ejemplos de cómo se materializa el léxico típico de las parábolas, comprobando que su mención nos va a transportar, irremisiblemente, al mundo real-irreal de las parábolas: sembrador, semilla, ave, sol, cizaña, mostaza, hortalizas, redes, mar, ovejas, montes, siervo, seños, rey, padre, hijo, viña, higuera, talentos...

¿Qué podemos decir de las parábolas desde el punto de vista morfosintáctico? Expondremos aquellas características más sobresalientes, y para ello comenzaremos con un análisis de los verbos y la función que ejercen. Aunque encontramos verbos en distintos tiempos, modos y conjugaciones, hay que destacar, en innumerables ocasiones, la presencia de verbos conjugados en tercera persona, plural o singular, tiempo pasado del modo indicativo, y en imperativo; dependerá del objetivo de la narración: acercar o alejar de la acción al sujeto que escucha, o alcanzar un mayor o menor grado de direccionalidad. Estos tiempos y modos verbales, resultarán ser significativos para dar a las parábolas ese toque indirecto, fantástico e irreal, utilizado, básicamente, para apelar y dirigirse al oyente de forma contundente. Por poner algún ejemplo:

#### Pasado

- "... una vez salió un sembrador..." (Mt 13,3)
- "... es semejante a un hombre que sembró..." (Mt 13,24)



- "Un hombre tenía dos hijos..." (Lc 15,11).
- "Un hombre plantó una viña, la rodeó de una cerca, cavó un lagar..." (Mc 12,1).

### Imperativo

- "Id vosotros también a la viña..." (Mt 20,7).
- "¡Salid a su encuentro!" (Mt 25,6).
- "Escuchad". (Mc 4,3)

Cabe destacar el valor y utilización de los verbos "escuchar", "atender" y "enseñar", ya que denotan el carácter didáctico de las parábolas, aunque no sea el más sobresaliente ni el más importante:

- "Atended a lo que escucháis..." (Mc 4,24).
- "Y otra vez se puso a enseñar a..." (Mc 4,1).
- "Les enseñaba muchas cosas por medio de parábolas" (Mc 4,2).
- "Estando la gente escuchando estas cosas..." (Lc 19,11).
- "... y se puso a hablarles en parábolas" (Mc 12,1).
- "De la higuera aprended esta parábola" (Mc 3,28).

El empleo de adverbios diversos, denota y recalca también el carácter educativo en la utilización de las parábolas:

- "Otra vez se puso a enseñar" (Mc 4,1).
- "Les decía también" (Mc 4,21.24).
- "Decía también" (Mc 4,30).
- "También es semejante..." (Mt 13,47).
- "Otra parábola les propuso..." (Mt 13, 24.31).
- "Les dijo otra parábola..." (Mt 13,33).
- "Escuchad otra parábola" (Mt 22,33).

Dado que el relato parabólico es breve, conciso, sobrio, dando, en ocasiones, la sensación de actuar a modo de "flash", escasamente aparecen adjetivos, siendo los más significativos algunos calificativos, tales como bueno, malo, fiel, infiel, perezoso, inútil. Así se consigue dinamismo en la acción y en el desarrollo del relato, situación que también se ve favorecida por la escasa utilización de conjunciones, el uso abundante de signos de puntuación, y de una sintaxis sencilla y uniforme.

Antes de terminar, simplemente reflejar dos interpretaciones "curiosas" con respecto al lenguaje de las parábolas que quizás aporten algún punto de reflexión, aunque no es nuestro objetivo hacer un análisis o crítica de dichas interpretaciones sino nada más hacernos eco de ellas.

J.D. Crossan<sup>46</sup>, en una opinión muy particular, propone que las parábolas no son normas éticas, ni máximas escatológicas, sino que, en su intención y en el fondo, son cristológico-poéticas, creación literaria y poética. Su tesis es que las parábolas de Jesús son la primera e inmediata expresión de la experiencia que Él tiene de Dios, son el lenguaje primitivo de una experiencia religiosa. Por este motivo, el "life setting" de las parábolas es la articulación cristológico-poética de el Reino de Dios.

Por otra parte, E. Kahlefeld<sup>47</sup>, afirma que el lenguaje de las parábolas es profético, y lo distingue del didáctico, ya que no trata de instruir. Opinión discutible ya que una cualidad no excluye a la otra. Según él, las parábolas tienden a poner en movimiento a los oyentes porque su dinamismo va encerrado en el lenguaje mismo, que, por otra parte, es polémico y provocativo, refiriéndose constantemente a situaciones futuras, casi escatológicas. Por este motivo, el lenguaje parabólico será el más apropiado para tratar aquellos temas considerados decisivos y fundamentales.

A modo de conclusión, y haciendo un intento de recopilar los datos obtenidos sobre el lenguaje que utilizan las parábolas, podemos decir que éste es: indirecto, connotativo, figurado, simbólico, ambiguo, enigmático, revelador, clarificador, dinámico, envolvente, inmediato, misterioso, fantástico, preciso, conciso, sintético, vivo, sugerente, sobrio, narrativo, dramático, evocativo, operativo, polivalente, cotidiano, subversivo, y evidentemente, rompe con lo establecido.

<sup>46</sup> CROSSAN, J.D., "The seed parables of Jesus", *Journal of Biblical Literature*, 92 (1973), Chico (California), pp. 244-266.

<sup>47</sup> KAHLEFELD, E., *Parábolas y ejemplos...*, pp. 303-304.

Sintetizando todos los datos expuestos, y siguiendo a D. Marguerat<sup>48</sup>, expondremos que el lenguaje de las parábolas es:

- **Informativo**, en el sentido de la lógica narrativa. La parábola demuestra, argumenta y hace patente los hechos que relata.
- **Eficaz** porque se expresa de tal manera que no sobra ni falta nada. La relación entre extensión del relato y su intención es perfecta.
- **Prescriptivo**, ya que es un modelo constante de actitudes que son indirectamente recomendables.
- **Esotérico**. Los distintos tipos de imágenes dan a las parábolas un ilimitado poder y fuerza para transmitir y comunicar.

En definitiva, puede que el lenguaje de las parábolas no sea nada nuevo, pero el modo de recrearlo refleja matices exclusivos. En ella se encuentra una unidad básica entre lo que se quiere decir y el cómo se dice, sobre todo si nos movemos en un ámbito didáctico. Tanto la estructura y la forma lingüísticas como el estilo narrativo y expositivo, revelan distintas intenciones didácticas, intenciones que, de alguna manera, se pueden encontrar, sin duda alguna, en las parábolas.

### 3.2. Contexto socio-cultural: ecología de las parábolas.

En las líneas anteriores hemos mencionado, en varias ocasiones, la importancia que tiene el contexto o entorno en la relación educativa que se establece entre los sujetos implicados en una situación de aprendizaje. Esta importancia se cifra en que permite, propicia y organiza la relación educativa y, a la postre, el posible aprendizaje. Por eso merece la pena analizar este aspecto para ver que función tiene dentro del marco didáctico y metodológico, qué características principales presenta y como puede facilitar el aprendizaje.

<sup>48</sup> MARGUERAT, D., *Parábolas...*, pp. 25-26.

### 3.2.1. Situación ambiental y situación didáctica.

No se puede hablar de educación o de Sistema Escolar como un hecho aislado, como estructura que funciona independientemente con respecto a otras. Lejos de esta situación, la educación "soporta" el peso y el influjo de otras estructuras (política, religiosa, económica, social, cultural...) que, en cierta medida, determinan las líneas de su actuación.

La educación se encuentra dentro de unos parámetros espacio-temporales que la configuran, que, sin duda, delimitan dos zonas importantes de influencia: la situación social-ambiental y la situación didáctica<sup>49</sup>. Cuando hablamos de educación lo hacemos en un sentido amplio, es decir, cualquier proceso instructivo que se da fuera o dentro de la escuela, pero en este momento vamos a delimitar el campo de acción y nos referiremos a las situaciones que envuelven el proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado por el Sistema Escolar, de acuerdo siempre con unos criterios y valores dominantes establecidos. De este modo, la escuela se ve influenciada por unas macro-estructuras (que se configuran según el lugar, tiempo, valores, cultura...) que influyen notablemente en todos sus modos de proceder. La situación socio-cultural, que contiene también factores políticos, económicos, religiosos, filosóficos..., es determinante de todas las variables que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, determina el modelo de educación y todas las variables que lo hacen posible.

Esta situación socio-cultural la podemos contemplar como una macro-estructura que excede los límites de la escuela (que al mismo tiempo se comporta como una micro-estructura), dotándola de aquellos valores que se consideran deseables para ser transformados en contenidos programables. Por lo tanto, el contexto socio-cultural envuelve y configura cualquier tipo de actividad que tenga como objetivo la consecución de cambios de conducta duraderos, o lo que es lo mismo, la consecución de unos aprendizajes determinados, convirtiéndose, así, en el punto de referencia clave para que se produzca un ambiente especial, propio de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. A este contexto especial se le denomina situación didáctica, que se configura en función de la relación que se establece entre profesor y alumno, así como de la metodología que utiliza, atendiendo también a un gran número de variables. Para expresarlo de una forma gráfica, podemos transcribir la siguiente ecuación:

<sup>49</sup> TITONE, R., *Psicodidáctica...*, pg. 19.

$$M = \frac{f(P + O + A(m) + F...)}{\frac{S.D.}{S.S.}}$$

Donde:

M = Metodología

P = Profesor

F = Objetivos

O = Contenidos u objeto de aprendizaje

A = Alumno

f = Función

S.D = Situación Didáctica    S.S. = Situación Social

Titone define la situación didáctica de la siguiente manera: "Momento espacio-temporal de la vida del alumno en que convergen multiformes influjos intencionales destinados a promover en el joven discente un crecimiento total. Es la relación didáctica intersubjetiva situada en un "hic et nunc" de la vida escolar"<sup>50</sup>. En otras palabras, cualquier momento en que el profesor y el alumno se encuentran para poner en común una serie de conocimientos y experiencias, a través de una metodología encaminada a la consecución de unos aprendizajes concretos, es una situación didáctica. Ahora bien, esta situación didáctica puede ser tanto facilitadora como inhibidora, según la subjetividad de cada uno y la capacidad de adaptación, asimilación y espíritu crítico. No obstante, no se puede olvidar que el carácter de la situación didáctica dependerá esencialmente de la capacidad que tenga el profesor de crear el ambiente propicio según: los contenidos, no es lo mismo enseñar matemáticas que religión o educación física; la metodología, no es lo mismo una metodología individual que grupal; el estilo del profesor, no es lo mismo un estilo directivo que no directivo; los objetivos, no es lo mismo la consecución de objetivos a corto plazo que a largo plazo, afectivos o de conocimiento; el tipo de relación que sepa establecer con sus alumnos; el tipo de evaluación, una autoevaluación presenta grandes diferencias con cualquier proceso evaluativo que parta

<sup>50</sup> TITONE, R., *Psicodidáctica*..., pg. 149.

exclusivamente de la iniciativa del profesor, igual que una evaluación puntual o sumativa con respecto a la continua-formativa; la **capacidad** de los **alumnos** (nivel cultural, edad,...); el **material** o **instrumentos** del centro, así como sus condiciones físicas o de espacio...

Es evidente que en la creación de una situación didáctica confluyen una serie de factores que inevitablemente se interrelacionan, y que, a su vez, estará subordinada a un contexto mas amplio que posee en si mismo una función denotativa o referencial. Queremos destacar así la importancia que tienen ambos niveles de ambiente, ya que aportan las claves para el desarrollo del sistema educativo, así como la puesta en marcha de todos los elementos que hacen posible la practica educativa.

### 3.2.2. Ambiente y parábolas.

¿Como influyen estos dos niveles de ambiente como punto de referencia para las parábolas? Vamos a tratar de ver, brevemente, las características del ambiente que rodeo a las parábolas originariamente para intentar mostrar la posible influencia que tuvo a la hora de seleccionarlás como método o actitud educativa.

#### 3.2.2.1. Ambiente político.

En primer lugar, vamos a identificar cual era el ambiente político y religioso con el que se encontró Jesús cuando empezó su vida pública. Al respecto, ya dedicamos un amplio número de paginas en el nucleo temático anterior (I), por lo que solamente vamos a entresacar los elementos más característicos y llamativos de ese contexto.

El pueblo judío se caracterizó por la invasión constante de otros pueblos que usurpaban sus tierras, dando lugar a un fenómeno muy característico, la diáspora, que permitió una amplia difusión de la religión y estilo de vida judío. En tiempos de Jesús, Palestina estaba bajo el dominio de los romanos pero con cierta permisividad religiosa, dando lugar a que muchos judíos regresaran de la diáspora, sobre todo a Jerusalén. La fe de los judíos pasaba por la llegada de un mesías, profetizado desde antiguo, que echara a los romanos y restituyera el poder político y religioso. Resumido en cuatro puntos, el ambiente político-religioso se puede caracterizar por:

- Dominio romano.
- Cierta libertad religiosa.
- Deseos de liberarse de la opresión romana.
- Afianzamiento y radicalidad de la Ley judía.

### 3.2.2.2. Ambiente social.

Dentro de la cultura semítica, de muy larga tradición, en la que nos estamos moviendo, es difícil separar lo político, social y cultural de lo religioso, todo estaba empapado por el influjo de la religión, de ahí que el Templo fuera el centro de la vida judía, ya sea política, económica, social o religiosa. La Torá, la Ley, explicitaba con gran detalle las normas de conducta en todos los ámbitos de la vida judía.

Socialmente, el pueblo judío poseía una estructura jerarquizada muy sólida que se dividía en dos estamentos, el clero y los laicos, categorías que significaban más una condición que un rango social. El Sumo Sacerdote era la cabeza, pero estaba asesorado por los ancianos (laicos, ricos, aristócratas y terratenientes) y los escribas, como teólogos y doctores de la Ley. En un plano intermedio se encuentran los sacerdotes, levitas, comerciantes, artesanos y pequeños propietarios. En un nivel inferior se encontraban los ganaderos y los obreros. Y sin consideración alguna, aparecen los marginados (mendigos, leprosos, esclavos, ladrones...). Se establece, así, una fuerte estructuración social que presenta un marcado carácter piramidal, en la que el peso de los más fuertes caía contundentemente sobre los que socialmente estaban menos considerados.

En cuanto a la educación, no todos tenían acceso a ella. A los hijos, sus padres les enseñaban el oficio y asistían a las escuelas sinagogales. A las hijas, las madres les enseñaban las tareas propias de la mujer, así como la Ley en sus preceptos fundamentales, ya que sólo tenían derecho a asistir a los oficios religiosos. La enseñanza superior, a la que sólo asistían unos pocos, tenía siempre como base el texto bíblico y se impartía en Jerusalén.

Esta fuerte estructura social da lugar al dominio de quien impone la Ley como única norma, provocando situaciones de injusticia, radicalidad y pobreza.

### 3.2.2.3. Ambiente económico.

La economía de Palestina no tiene nada que ver con lo que hoy entendemos por economía. Se puede decir que es muy elemental, basada en la agricultura, pesca, ganadería, y con un incipiente comercio basado más en el trueque que en la oferta y la demanda. También se puede hablar de una fuente de ingresos importante centrada en aquellos que, venidos de muchos lugares, realizaban peregrinaciones al Templo de Jerusalén. No obstante, lo más llamativo resulta ser la agricultura, con producción abundante de cereales, vid, olivo, higos y almendras. También es importante la pesca que, junto con la agricultura, reúne el mayor número de trabajadores (los apóstoles eran pescadores); su actividad la realizaban en el mar Mediterráneo y en el lago Tiberiades o mar de Galilea (Mt 4,18; 14,26; Lc 2,13; 7,31). La ganadería era más bien de uso doméstico, para alimentación, carga de mercancías o confección de prendas textiles, sobre todo de cuero y lana.

La riqueza estaba mal repartida, ricos terratenientes que contrataban obreros a bajo precio o que arrendaban sus tierras a muy alto coste. El centro económico era el Templo de Jerusalén, donde se comerciaba con todo tipo de objetos, desde el ganado hasta piezas de artesanía de materiales muy distintos.

### 3.2.2.4. Ambiente geográfico-ecológico.

Este aspecto es importante porque nos va a aportar los elementos condicionantes directos e intuitivos de la enseñanza de Jesús. Es tan importante que cada evangelio posee su propia geografía, por razones teológicas, literarias y didácticas. Vamos a poner algún ejemplo. San Marcos, en su evangelio, centra la predicación de Jesús en Galilea, subiendo a Jerusalén a morir. Contraponen Galilea a Jerusalén. Galilea es tierra de paganos, los nuevos cristianos; Jerusalén representa la absoluta ley judía. En cambio, San Lucas resalta más la ciudad de Jerusalén. Jesús comienza en Galilea, pero el desarrollo central del evangelio se sitúa en Jerusalén, así como la apración de Jesús después de resucitado (Lc 24,13). De este modo, resaltando elementos geográficos, se quiere dar a entender algún tema significativo o más, de forma indirecta, que de otra manera seguramente se hubiera perdido o bien pasado desapercibido.



Palestina, o el país de Israel, presenta una gran diversidad de accidentes geográficos y de climatología. La geografía está marcada por una columna vertebral de colinas que va de norte a sur. En el norte esta Galilea, repleta de colina, valles fértiles y vegetación gracias al lago Tiberíades. De este lago parte el río Jordán (Mt 3,13; Mc 1,9) que desemboca, al sur, en el mar Muerto. En cambio, el sur de Palestina es árido y montañoso; al oeste encontramos grandes llanuras hasta llegar a la costa bañada por el mar Mediterráneo.

Esta orografía condiciona las comunicaciones en un país en el que se suceden las llanuras y los montes, los valles y el desierto. En cuanto a la climatología también es muy variada. Galilea tiene clima templado, con gran diferencia entre el verano y el invierno; la zona central es más templada sin grandes diferencias de temperaturas en todo el año; el clima cálido aparece en las zonas desérticas del sur y este. En lo referente a la lluvia, se puede decir que llueve muy poco, lo que significa que el agua se convierte en un artículo muypreciado para los Israelitas.

La población de Palestina era casi toda rural. Los centros urbanos eran pocos y pequeños, a excepción de Jerusalén que era un gran núcleo de población y actividad. No obstante, había bastante movimiento de las zonas rurales a los núcleos urbanos por cuestiones económicas.

### 3.2.2.5. Ambiente literario.

De este aspecto ya hemos hablado en otra ocasión con amplitud, pero lo indicamos aquí para tenerlo en cuenta a la hora de hablar sobre el contexto referencial que envuelve a las parábolas, procurando dar una visión global del tema. Simplemente recalcar lo que ya dijimos respecto a que las parábolas son relatos dentro de otros relatos. A pesar de que por sí mismas poseen un significado propio, tienen en el relato evangélico su encuadre y punto de referencia constante. De esta forma, observamos que se establece una relación peculiar en la que las parábolas son una objetividad por sí mismas, son un núcleo semántico y sintáctico absoluto, independiente del relato evangélico, pero que, tras el análisis crítico e interpretación de la realidad que efectúan las parábolas, vuelven nuevamente al contexto literario y teológico en el que se encuentran.

### 3.2.3. Influencia del ambiente en la configuración del relato.

¿Como influye esta configuración ambiental en la elaboración de las parábolas y en su utilización didáctica?<sup>51</sup>

A estas alturas resulta evidente que es importante ubicar a Jesús y sus enseñanzas en un ambiente específico, y que su arraigo en la tradición bíblica y en el ambiente judío no solo nos va a permitir comprender mejor las parábolas<sup>52</sup>, sino también explicar por qué eligió esta actitud educativa y no otra. De este contexto podemos extraer dos aspectos básicos que pueden determinar la elaboración de las parábolas: la influencia del ambiente rural y de la simbología bíblica.

Jesús se mueve más en el ambiente rural que en el urbano, por este motivo los elementos intuitivos los obtiene de ese ambiente, probablemente porque la gran mayoría de sus oyentes pertenecían a él. Por lo tanto, no llama la atención que hable de semillas, tierras, cizaña, cultivos, higueras, viñas, mercaderes, siervos y amos, montes, barcos, peces, talentos, ovejas, mar..., realidades próximas y reconocibles por cualquiera ya que "las parábolas extraen sus materiales de la cantera de la vida"<sup>53</sup>. No le falta razón a esta afirmación, ya que es uno de los valores propios de las parábolas: narrar situaciones familiares que les pasan a otros pero que bien podían pasarle a cualquiera, con un estilo indirecto pero resaltando elementos muy concretos y observables directamente. Por lo tanto, la ecología, el medio rural y los acontecimientos que se producen en él se convierten en una de las fuentes principales para la elaboración de las parábolas. De este modo, para poder hablar de parábolas, hay que conocer perfectamente este ambiente, vivirlo, asumirlo y tener la capacidad de criticarlo para luego articularlo en la narración parabolica.

En cuanto al segundo aspecto, podemos decir que Jesús se muestra como un gran conocedor del Antiguo Testamento, lo demuestra constantemente utilizando recursos literarios.

<sup>51</sup> Se han estudiado estos ambientes uno a uno por razones de eficacia y de exposición, pero todos ellos están íntimamente relacionados, tanto al elaborar el relato como en sus intenciones didácticas.

<sup>52</sup> LEON-DUFOUR, X., *Estudios de evangelio*, Ed. Estela, Barcelona, 1969, pg. 274.

<sup>53</sup> DUPONT, J., "El método parabolico de Jesús hoy", *Selecciones de Teología* nº 82, 1952, pg. 121.

teológicos y didácticos que le caracterizan<sup>54</sup>. Evidentemente, hay que destacar la utilización de la simbología, que tiene su máximo exponente en las parábolas. La razón es simple, el hombre y su mundo, el lenguaje de lo cotidiano, es inadecuado para expresar de modo absoluto lo que significa Dios y lo que nos quiere decir, por eso hay que hablar en imágenes; el lenguaje simbólico no afirma ni despeja dudas, pero sí consigue aproximar al oyente a la realidad que se quiere expresar. Dios, como realidad comunicable, necesita de un lenguaje alusivo, ¿misterioso?, que a través de la imagen haga un "croquis" expresivo y comprensivo para el hombre. De lo que no hay duda es que las parábolas del evangelio tienen su base en recursos literarios propios del Antiguo Testamento<sup>55</sup>.

Estos dos recursos, que resultan ser imprescindibles para la elaboración de las parábolas, fueron utilizados perfectamente por Jesús, que logró conjugar los aspectos ecológicos (el hábitat de los oyentes), intuitivos y reales, con aquellos que representan y suponen un grado determinado de inteligencia, abstracción, reflexión y deducción, para así hacer más asequible, desde un punto de vista global, el contenido y significado de las parábolas.

Respecto a la "presión" del ambiente, ¿cuál es la actitud y función de las parábolas? ¿Reproducen los esquemas morales, políticos, sociales...? ¿Mantienen los valores predominantes? Con una simple lectura de las parábolas, podemos apreciar que se pretende romper con todos los moldes establecidos, transforman los valores y dan una imagen del hombre y de su relación con Dios distinta a la que se presentaba en el Antiguo Testamento. Por lo tanto, básicamente son creativas, intentando recrear todo lo que concierne al hombre, su vida, su relación con los otros y, por supuesto, la relación con Dios. Este es un dato importante, el ambiente, la situación del pueblo judío en esa época, desencadenó la crítica radical y la nueva propuesta actitudinal de las parábolas, que se muestran como una alternativa muy clara a los valores presentes en la literatura veterotestamentaria, con una amplia proyección de futuro que tiende a transformar sustancialmente la realidad existente: "Las parábolas son la experiencia no de lo real sino de lo posible"<sup>56</sup>. La crítica que las parábolas llevan a cabo, tan solapada como clara, puso en pie de guerra a los representantes oficiales del pueblo judío, pero agrado y dio esperanzas a aquellos que tenían unas condiciones de vida poco favorables. Aunque, en realidad, a pesar de que las parábolas lo que realmente presentan

<sup>54</sup> Tomemos como ejemplo el evangelio de S. Mateo: Mt 4,7-15; 5,4-19.21; 6,6; 7,23; 11,23.29; 12,3-4.7.18-21.40; 13,14-15.35; 15,8-9; 13,15.21-22; 13,4-5; 21,5.9.42; 22,44; 23,39; 24,21.37-39; 26,31.64; 27,9-10.49.

<sup>55</sup> JEREMÍAS, J., *Parábolas de Jesús*... pp. 39-42.

<sup>56</sup> ALFARO DE ENTREVERNES, *Signos y parábolas*... pp. 192.

es la continuidad entre este mundo y el Reino de Dios y sean, por ello, una constante en la enseñanza, los oyentes solo vieran la parte mas inmediata, la terrenal. Este hecho, llevó a muchos a identificarse con el Maestro y su mensaje.

Por lo tanto, se puede hablar de las parábolas como un elemento esencialmente "subversivo" y revolucionario, desde el punto de vista político, social y religioso, del sistema judío establecido, rompiendo con las bases que regían la vida de los judíos, sobre todo en lo referente a las actitudes con respecto a los hombres y a Dios mismo. Por alusión, podemos recordar lo dicho anteriormente al hablar de la nueva imagen que ofrece Jesús de Dios. De Yahvé pasa a ser Dios Padre, lo que supone un cambio de experiencia y de expresión entre Dios y los hombres, así como un cambio interior que debe reflejarse en actitudes muy concretas. Esto conmocionó a la rígida mentalidad judía, desestabilizando su concepción del mundo, de la vida y de Dios. Las parábolas tienen el valor de presentar una nueva cosmovisión, una interpretación global del hombre y de sus relaciones con el entorno socio-cultural-religioso.

Hay un aspecto de las parábolas que es digno de mención desde el punto de vista del ambiente, y que ya hemos adelantado al hablar del contexto literario. Las parábolas tienen la habilidad de distanciarse tanto del contexto ambiental como asimularse en él<sup>57</sup>, es decir, consiguen crear su propio ambiente, su situación ambiental didáctica particular, se distancian del contexto socio-cultural para constituir un objeto propio, una unidad que toma elementos de ese ambiente para utilizarlos según las circunstancias. La parábola abstrae a los oyentes del ambiente, los envuelve en el que ella crea, y al terminar, después de que los oyentes la hayan interpretado y aplicado, los devuelve otra vez a su ámbito socio-cultural de procedencia, pero con un conocimiento más amplio y objetivo gracias a los datos y elementos de reflexión que aporta. Esto supondrá un autocuestionamiento que puede provocar un posicionamiento individual específico ante las situaciones y actitudes cuestionadas. De esta forma, las parábolas realizan una crítica constructiva al sistema establecido para recrearlo e intentar llegar directamente a cada individuo.

Ante esta "convivencia" entre ambiente y parábolas nos podemos preguntar: ¿es el contexto lo que define el método o al revés? Esta es una de las preguntas claves que se plantean en la educación sin que nos podamos inclinar rotundamente hacia uno u otro lado. Habrá que

<sup>57</sup> GRUPO DE ENTREVERNES. *Signos y parábolas...* pg. 191.

considerar las posibilidades de cada uno y así poder determinar de qué manera se relacionan y con qué intensidad, ya que existe una influencia mutua que en ocasiones no permite determinar cuál es el término que desencadena la influencia. Esta es una situación muy clásica cuando se habla de educación, pudiendo citar como ejemplo la interacción entre educación y sociedad: ¿es la sociedad la que determina la educación o es la educación quien transforma la sociedad? Se pueden dar múltiples respuestas que corroborarán la posición de los dos términos, sin excluir ninguno, mostrando la influencia mutua aunque en grados de intensidad distintos. En cuanto a las parábolas, podemos decir que el ambiente propicio su utilización, aprovechando los elementos del contexto para hacer una crítica expresa de ellos, convirtiéndose en el método más apropiado según las circunstancias. Era evidente que el pueblo judío había llegado a un límite que hacía prever cambios sustanciales en todo sus estamentos; las parábolas vienen a expresar, con toda amplitud y acierto, los temas y actitudes válidas para realizar estos cambios. Por otra parte, también es cierto que las parábolas definen ese contexto ya que lo ponen de manifiesto para luego evidenciarlo y proponer nuevos modelos. Por lo tanto, el contexto no define las parábolas sino que las posibilita, ya que la habilidad de Jesús hizo que utilizara ese método con el fin de poner en evidencia los errores existentes y sugerir cambios radicales que sólo podrían ser llevados a cabo por los hombres tras una revisión profunda de sus actitudes.

Por otra parte, y para concluir, diremos que el ambiente propició la opción del método, pero no determinó ni su forma ni su contenido sino que resultó ser el más eficaz según los objetivos que se perseguían y según el ambiente que se percibía en torno a Jesús. También era la forma, a través de la utilización de los elementos seculares, de hacer reflexionar a los oyentes a partir de su propia experiencia y conocimiento del entorno en que vivían, sin que existieran grandes cambios en su situación y modo de vida. Este aspecto, que consideramos importante, lo podemos observar claramente tomando como ejemplo la parábola del sembrador (Mt 13,1-9; Mc 4,3-9; Lc 8,5-8). Muestra un ambiente familiar, cotidiano, refiriéndose a la tierra, la semilla y todo tipo de utensilios agrícolas; recoge estos elementos y los utiliza para convertir la parábola en una didaxis. En un instante parece que el relato pasa "de la botánica a la didáctica"<sup>58</sup>, transformando los elementos más cotidianos en imágenes concretas gracias a la metáfora, al lenguaje indirecto y al sentido figurado. En definitiva, consigue transformar la realidad en parábolas y viceversa.

<sup>58</sup> PRONZATO, A., *Un cristiano empieza a leer el evangelio de Marcos*. Sígueme, Salamanca, 1982, pg. 223.

Una consecuencia clara de la influencia del ambiente es el predominio de la comunicación oral frente a la escrita: ¿por qué Jesús tiene oyentes y no lectores?<sup>59</sup> Posiblemente podemos dar dos razones contundentes al respecto. La función docente suele ser, en gran parte, oral y más si nos referimos al tiempo de Jesús en el que lo normal era que el maestro reuniera un grupo de discípulos para impartir sus enseñanzas. La otra razón se cifra en la condición de sus oyentes, seguramente no sabían leer ni escribir ya que normalmente no lo necesitaban. También hay que tener en cuenta que Jesús nunca escribió, al menos no consta en ningún sitio. De cualquier forma el lenguaje oral es más inmediato y puede abarcar, en un momento, a un gran número de personas, pudiendo ser nada más que una cuestión de eficacia. Pero realmente no es así, ¿por qué Jesús utilizó el lenguaje oral parabólico y no hizo uso de los textos escritos del Antiguo Testamento y su interpretación? Jesús hizo uso del texto bíblico, pero lo hizo realizando una relectura profunda basándose en la situación actual del pueblo judío y la Buena Nueva que Él traía. Era el método oral contra el escrito, la letra viva contra la muerta, la lejanía de Dios contra su presencia dinámica y cercana, la igualdad de los hombres contra las castas y los privilegios. El lenguaje de las parábolas es agresivo, impactante, renovador, creador, representa el nuevo estado de las cosas; el lenguaje escrito del Antiguo Testamento, así como la interpretación que se hacía de él, era todo lo contrario, la inmovilidad, lo establecido, el rigor, la rutina, las normas, el dogma, aquello que había alejado al hombre de Dios.

De esta forma, queda constatada la importancia que puede tener el contexto socio-cultural y los elementos intuitivos a la hora de elaborar y utilizar las parábolas. Estas se sitúan en un ambiente concreto que condiciona su elaboración, pero solo como posibilidad para su desarrollo, provocando la crítica y la creación de un nuevo ambiente, de un nuevo estado de las cosas, transformando los valores, al hombre y todo lo que le rodea. Se contextualizan para cambiar y crear un nuevo contexto que definirá la situación didáctica propia de la enseñanza pretendida por ellas.

### 3.3. Contenidos: el mensaje de las parábolas.

#### 3.3.1. Importancia y función de los contenidos en la programación didáctica.

Al hablar de contenidos queremos hacer referencia al compendio de informaciones y experiencias que se ponen en juego en una situación de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en

<sup>59</sup> Recordemos las fechas en que se escribieron los evangelios, después de recoger la tradición de dichos y hechos de Jesús.

el soporte temático y material de dicha situación y el objeto del aprendizaje. Esto nos permitirá hacernos una idea de la importancia que se le concede a los contenidos a la hora de programar en educación, de tal forma que casi podríamos decir que sin contenidos no hay aprendizaje. Sin duda, nos vamos a referir a un amplio abanico de posibilidades informativas y experienciales que van desde la configuración relativa a las materias o asignaturas hasta la definición de destrezas o habilidades, pasando por elementos afectivos y actitudinales. Esto significa que la educación, en cualquier situación, esta dotada de unos contenidos propios que se especifican de forma distinta según las circunstancias o momentos educativos. De esta manera, los contenidos se convierten en uno de los elementos que componen el diseño curricular, el desarrollo didáctico y la programación.

¿Quién determina los contenidos de aprendizaje? En realidad, esta importante operación se realiza en función de la estructura socio-cultural y de sus demandas. Los contenidos tienen que expresar las necesidades de dicha sociedad para dotar a los sujetos de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en esa sociedad. Esto le da a los contenidos un cierto carácter de relatividad y arbitrariedad, ya que siempre son susceptibles de cambios o nueva disposición según el tiempo y lugar en que se localicen. Esta definición, atendiendo a las características socio-culturales, se hace efectiva y patente en el Sistema Escolar que recoge y sistematiza esos contenidos para ser impartidos en todos y cada uno de los niveles educativos.

Dentro ya del ámbito escolar y de la programación didáctica, los contenidos están íntimamente relacionados con los elementos que participan en esa programación. La relación más importante la establecen con los objetivos, sean estos del tipo que sean. La educación es finalística, siempre tiene como punto de referencia unas metas que ejercen la función de guías del proceso instructivo. Una vez planteadas estas metas u objetivos, hace falta crear los cauces adecuados para llegar a ellos en función de unos contenidos específicos que, traducidos en términos de aprendizaje, serán los que den entidad y significado a las metas educativas. Por lo tanto, contenidos y objetivos se relacionan de tal manera que encontraremos una influencia mutua en cuanto a su definición y carácter, y en relación al resto de los elementos que intervienen en el desarrollo didáctico (metodología, actividades, evaluación...).

Para poder definir en toda su amplitud los contenidos como elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, será preciso que aportemos ciertas características que los configuran para que, de esta forma, podamos intuir sus dimensiones y posibilidades:

1. Multiformidad. Los contenidos destinados a desarrollarse en la escuela deben ser múltiples y variados, tanto en las materias específicas (Matemáticas, Lenguaje, Naturaleza...) como en cualquier información encaminada a la formación integral de la persona.
2. Interdisciplinariedad. Los contenidos no pueden proponerse según áreas de conocimiento aisladas, sino desde una perspectiva multirrelacional de áreas curriculares que presentan puntos de vista distintos de una realidad entendida como una globalidad.
3. Secuencialidad. Debe establecerse una secuencia lógica y orden programático de los contenidos para facilitar su conocimiento y asimilación. Esta secuencialización se llevará a cabo teniendo en cuenta la lógica de la materia, las condiciones de los alumnos para afrontar los aprendizajes y las metas educativas seleccionadas.
4. Susceptibles de selección. Este es uno de los temas fundamentales a la hora de hablar de los contenidos. ¿Que contenidos serán lo más apropiados dada la amplitud, dimensiones y especialización que han alcanzado todos los campos del saber? No hay duda que la selección se hace necesaria en base a recoger aquellos contenidos que resulten básicos para la formación de los sujetos.

¿A que debe atenerse esta selección? Para contestar a esta pregunta vamos a establecer una serie de criterios<sup>60</sup> que habitualmente se utilizan para efectuarla. Además del criterio social, que ya hemos comentado anteriormente, podemos establecer distintos criterios partiendo de estas dos cuestiones: ¿qué alumnos tengo? ¿qué les puede interesar?:

- **Validez**. Los contenidos tienen que ser válidos, significativos, que conecten con los intereses del alumno y que tengan relación con su experiencia.
- **Comprensividad**, atendiendo a que los alumnos tienen que aprehender, conocer y asimilar los contenidos. Para ello hay que tener en cuenta la capacidad psicológica y formación de los sujetos, así como el nivel escolar en el que se encuentran. De nada servirá dar información sobre unos contenidos que el alumno no pueda comprender, sea por el motivo que sea: para

<sup>60</sup> WHEELER, D.R., *El desarrollo...* pp. 237-240.



que esto no suceda deben existir unas condiciones objetivas y subjetivas apropiadas que permitan la comprensión de los contenidos de aprendizaje.

- **Variedad.** La realidad es múltiple y variada, y por este motivo los contenidos tienen que atenerse a esta variabilidad, para posibilitar un acercamiento lo más global posible a esta realidad. La amplitud de contenidos dará lugar a que el sujeto amplíe sus conocimientos de una forma real a partir de los múltiples datos ordenados que se le proporcionan, para que, de esta forma, pueda procesarlos.
- **Conveniencia.** Esta conveniencia estará siempre en función del ambiente y de la experiencia de los sujetos.
- **Estructura.** Los contenidos atienden a una organización lógica, estructural y jerárquica. Hay contenidos a los que se les dará más importancia, de tal manera que resultarán indispensables para comprender y asimilar otros. Será preciso, por tanto, organizarlos de forma lógica, persiguiendo coherencia interna, adecuación y equilibrio en función del momento evolutivo de los alumnos.
- **Relevancia.** Los contenidos deben estar siempre en función de los alumnos y seleccionar aquellos que tengan un alto valor formativo.
- **Participación.** Si la educación es principalmente actividad, los contenidos deben propiciar y favorecer esa actividad, dándoles oportunidad de participar activamente en la selección y desarrollo de los contenidos.

Para concluir, indicar que para la puesta en práctica de los contenidos de aprendizaje, hacen falta dos cosas:

- **Participación activa del profesor.** Será preciso que acierte con la elección y selección de contenidos, y con el modo y estilo para exponerlos; y también que conozca a sus alumnos con la mayor amplitud posible, así como la mejor forma de aprender según las leyes del aprendizaje.

- **Participación activa y motivada de los alumnos.** Los alumnos deben poseer unas capacidades específicas para poder acercarse con garantías a los contenidos de aprendizaje, capacidades que el profesor debe conocer. Por otro lado no deben pensar en los contenidos como algo absoluto o dogmático, sino como algo relativo, dinámico y flexible.

La selección, estructuración y secuenciación de los contenidos es una de las tareas fundamentales a la hora de plantearse la actividad educativa, y, aunque normalmente ya están establecidos, debe tenderse a que sean el profesor y el alumno quienes los determinen y organicen.

### 3.3.2. Contenidos y parábolas.

Hablar de los contenidos o del mensaje expresado en las parábolas, no va a significar realizar un análisis y expresión exhaustivos de dichos contenidos. Por el contrario se tratará de resaltar la función que tienen, cuáles son los más frecuentes y cómo se articulan según las características del método parabólico, para así poder vislumbrar algunas aplicaciones concretas.

Como anteriormente se ha expresado, el mensaje o contenidos serán el soporte temático y material que permitirá el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (en este caso las parábolas). Se da la circunstancia de que los contenidos de las parábolas han sido objeto de selección según el contexto socio-cultural, las circunstancias ambientales y los oyentes a quienes van dirigidas. Al parecer, Jesús sabía lo que quería decir y cómo quería decirlo. Si leemos atentamente las parábolas, podemos encontrar una coherente lógica interna que propicia una enseñanza progresiva y, casi casi, nos atrevemos a decir que sistemática. Es evidente que los contenidos son múltiples, aunque pueden hallarse bloques de contenidos fundamentales que, atendiendo a una estructuración específica, pueden proporcionar una enseñanza progresiva. Podríamos citar algunos de estos bloques:

- ¿Qué es el Reino de Dios?: Mc 4.26-29; Mt 13.31-32; Mt 22.1,14; Lc 13.20-21;
- Proximidad de la Salvación: Mc 13.28-32.
- La llegada del Reino de Dios por el Hijo: Lc 20.9-19.

- ¿Quién es Dios? ¿Qué tipo de Dios es?.

- Misericordia de Dios: Dios Padre; Lc 15,4-7, 8-10, 11-32.
- Castigo y perdón; Mt 18,23-35.
- Dios justo; Mt 20,1-16.

- Posibilidades de entrar en el Reino de Dios: actitudes.

- Escuchar la Palabra de Dios; Lc 8,4-8; Mc 4,21-23.
- Fe y confianza en Dios; Mt 21,28-32.
- Preparados ante la llegada del Reino; Mt 25,1-13; 24,32-35.
- Actividad y servicio: evangelización; Mt 25,14-30.
- Amor y respeto al prójimo; Lc 10,29-37.

En definitiva, no es más que el anuncio de la Buena Nueva, el Evangelio. Ahora bien, aunque todos los caminos nos lleven a esta conclusión, podemos hablar de una gran diversidad de contenidos estructurados, organizados y secuenciados de forma lógica y coherente, buscando una evolución y progresión propia del proceso educativo. Esto significa que cualquier contenido que pueda ser expresado en parábolas, se atenderá a las características y criterios fundamentales que deben poseer los contenidos a la hora de abordar su selección, organización y secuenciación.

De esta forma, estamos hablando de los contenidos desde el punto de vista de la transmisión de cierta información, que parte de un emisor y se dirige a unos receptores más o menos circunstanciales. Pero, evidentemente, queremos ir mucho más allá, el tema que tratamos nos lo exige. Las parábolas se convierten en un método narrativo, discursivo, que se expresa en imágenes, y esto va a condicionar la selección de contenidos así como la forma de expresarlos. A través de esas imágenes, los contenidos pasan de ser meros conceptos a interpretarse como acciones. Consecuentemente, las parábolas no se pueden entender y usar como un mero vehículo o cauce para expresar un mensaje, sino que en ellas es Jesús mismo el que se hace objeto de aprendizaje, se convierte a sí mismo en PARABOLA vivida y actuada. Las parábolas son el anuncio mismo y no soporte, no significan un método de transmisión de contenidos exclusivamente, sino que es un método de creación; observando y analizando la realidad en su totalidad, la recrea para ofrecer un "producto" totalmente original, personal y subjetivo. Este es el auténtico valor de las parábolas, no lo que dicen sino como lo dicen y para que.

Desde el punto de vista didáctico, ¿qué conclusiones podemos aportar? En primer lugar decir que el método parabólico admite un gran número de posibilidades a la hora de impartir y seleccionar contenidos, aunque posiblemente será más eficaz en unos campos que en otros como pueden ser aquellos que tienen carácter actitudinal, ético, moral, afectivo, filosófico...; aspectos que quizás no son accesibles intuitivamente y que gracias a las parábolas se consigue una inmediatez y aproximación aceptable y válida, así como una comprensión significativa. En segundo lugar, se pueden ordenar siguiendo una secuencia lógica que lleve a una asimilación paulatina de los contenidos. Al mismo tiempo, se puede aplicar el criterio de la interdisciplinariedad al poderse interrelacionar diversos contenidos entre sí. Por último, la parábola crea y recrea la realidad de forma sutil y dinámica, proporcionando un alto grado de flexibilidad a la hora de seleccionar e impartir distintos tipos de contenidos.

### 3.4. Objetivos y evaluación.

#### 3.4.1. Objetivos<sup>61</sup>.

##### 3.4.1.2. Los objetivos en la programación didáctica.

Nos vamos a referir a uno de los elementos sobre el que, normalmente, gira toda la planificación educativa y del proceso de enseñanza-aprendizaje, atrayendo hacia sí una atención e importancia quizás desmesuradas. Nos estamos refiriendo a los objetivos. Sin querer darles ni quitarles más importancia de la que realmente tienen, no hay duda de que su definición es una tarea fundamental para que pueda llevarse a cabo el proceso educativo. ¿Qué función ejercen dentro del diseño curricular y de la programación didáctica? Aclarar esta cuestión será la pretensión de las próximas líneas.

Para aportar las ideas nucleares de este tema, quizás lo mejor será partir de una definición del concepto "objetivo" desde el punto de vista de la didáctica:

<sup>61</sup> BENEDITO, V., *Sistematización del...*, pp. 215-244.

BLOCH, E., *Jerarquía de los objetivos de la educación*, Marfil, Alcos, 1972-73, 2 vols.

LANDSMEERE, V., *Objetivos de la educación*, Oikos Tau, Barcelona, 1977, 316 pp.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Didáctica general, objetivos y evaluación*, Cincel, Madrid, 1985, 137 pp.

"Los objetivos suponen formulaciones explícitas de habilidades cognitivas, actitudes y destrezas que el proceso de formación trata de conseguir en el sujeto en situación de educación"<sup>62</sup>.

Nos encontramos con algunos aspectos dignos de destacar. En primer lugar, se hace referencia a una situación o ambiente específico que valide y favorezca la selección y organización de las metas educativas. Este ambiente será el ámbito escolar y sus distintos niveles educativos. El segundo aspecto nos presenta al sujeto de educación, el alumno, aquél sobre quien recae la acción educativa: él es el punto de partida y meta de los objetivos, convirtiéndose en uno de los criterios fundamentales a la hora de definir los objetivos, independientemente de su nivel de especificación. Y en tercer lugar, nos encontramos con la clasificación o definición de los objetivos en función de los contenidos, del nivel educativo y del tiempo que se establece para conseguirlos. Quizás este último aspecto sea uno de los más elaborados a la hora de hablar de objetivos educativos, ya que la clasificación y definición de los objetivos son ineludibles y necesarios para la puesta en marcha de toda la programación didáctica. Ahora bien, el modo de hacerlo no es único, dependiendo del conjunto de criterios y principios que estén en la base de los distintos conceptos de educación, de su planificación y desarrollo. De esta manera, darán carácter al diseño curricular y, a la postre, al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de abordar el tema de los objetivos, es importante tener clara la distinción entre fines y objetivos de la educación para saber exactamente a qué nos estamos refiriendo. La diferencia se establece en función del nivel de generalización expresado en su contenido y del tiempo de ejecución que precisen. Los fines se refieren a metas educativas generales que se consiguen a largo plazo y se expresan de forma abstracta y generalizada; se refieren, por tanto, a los aspectos más generales de la educación. Los objetivos, en cambio, se circunscriben al ámbito escolar, y son metas educativas a conseguir a medio o corto plazo y cuya expresión es concreta. Esta diferenciación mediatizará las sucesivas especificaciones y clasificaciones de los objetivos, aspectos de los que nos ocuparemos a continuación.

Si atendemos al grado de generalización y el tiempo previsto para aproximarse y alcanzar los objetivos, se pueden considerar tres niveles de especificación: Generales, Específicos y

<sup>62</sup> SÁNCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pp. 1040-1041.

Operativos. Los generales, se establecen en relación al carácter global, ya sea de un nivel de enseñanza concreto (primaria, secundaria...), un curso o una asignatura que se desarrolle dentro de ese curso. Si partimos de esta última referencia, una vez formulados los objetivos generales de la materia, que atienden a unos contenidos de aprendizaje concretos, se formularán los específicos, objetivos que se pretenden conseguir en un período de tiempo muy concreto (quince días, una evaluación, una unidad didáctica...), y los operativos, aquellos que se refieren al resultado obtenido después de una actividad didáctica, con lo cual "describen lo que el alumno tendrá que hacer para demostrar que ha logrado los objetivos propuestos"<sup>63</sup>.

Sin perder de vista esta clasificación básica y fundamental, que definía tres niveles de especificación de los objetivos, podemos realizar una estructuración atendiendo a los ámbitos del conocimiento que conforman la educación:

- Intelectuales - Formativos
  - Comprender, analizar, sintetizar...
- Afectivos - Actitudinales
  - Atención, responsabilidad, autonomía, participación...
- Destrezas o habilidades motoras
  - Movimiento, coordinación, expresión no verbal, habilidad física y artística.....

Aunque en teoría se pretende que la educación sea un proceso global que abarque todos los aspectos constitutivos de la persona, cabe preguntarse si en el Sistema Educativo actual, a pesar de la reforma, priman más unos objetivos que otros, fomentando, en realidad, aquellos que están entocados al desarrollo intelectual y formativo. En el caso de la enseñanza de la religión, ¿que objetivos son los que priman? Esta será una pregunta a responder más adelante pero que empezamos a vislumbrar como problema desde este momento.

Por último, para seleccionar y especificar los objetivos de aprendizaje quizás haya que resaltar algunos criterios básicos que determinen dicha selección:

<sup>63</sup> BENEDITO, V.. *Sistematización del...*, pg. 237.

- El modelo de Diseño Curricular.
- Conceptos de educación y de proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El alumno: edad, nivel educativo, capacidad...
- Los contenidos: la interdisciplinaridad.
- La observación : objetivos observables.

En definitiva, los objetivos nos dicen qué enseñar y a qué nivel, teniendo en cuenta que ponen de manifiesto aquellos conocimientos y actitudes que se consideran adecuados y válidos para la educación y formación de los alumnos. Esencialmente son considerados, y actúan como guías, cauce y orientación para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una línea de progreso lógica y secuencial a la programación didáctica a través de la articulación flexible y adecuada de todos sus elementos.

#### 3.4.1.2. Objetivos y parábolas

Para iniciar la reflexión sobre este aspecto, plantaremos una cuestión obvia: ¿qué objetivos perseguía Jesús al utilizar las parábolas como método de enseñanza? Es una circunstancia bastante compleja, y abordarla en su amplitud quizás resulte una presunción inaccesible, pero hay un dato objetivo que nos permite sacar algunas conclusiones al respecto: Jesús actuó y se expresó en parábolas por algún motivo especial, y ese "motivo" podría ser un objetivo, u objetivos, muy concretos. Antes de nada, hay que advertir que no se pueden desligar los objetivos que pueden pretender las parábolas del conjunto de la predicación de Jesús, de sus palabras y sus hechos, así como del contexto del Evangelio. Todo ello es una unidad dirigida a expresar el deseo de Dios de comunicarse con los hombres, a través del Evangelio y de la presencia de Jesús, de forma distinta a como lo había hecho hasta ahora.

Ya hicimos una valoración de las parábolas con respecto a los oyentes y el ambiente que se respiraba durante la predicación de Jesús, y, de alguna manera, justificábamos la utilización de las parábolas desde estas dos circunstancias. Quizás se pueda hacer lo mismo desde el punto de vista de la especificación de los objetivos.

Evidentemente, las parábolas contienen un determinado tipo de información, unos contenidos específicos que sirven de base para la comunicación. Es probable que transmitir esta información no sea un objetivo prioritario de las parábolas, pero si puede serlo el que dichos contenidos lleguen a los interlocutores, traten la información y den una respuesta o tomen posturas coherentes al respecto. A nuestro entender, aquí nos encontramos con uno de los objetivos básicos de las parábolas, es lo que se puede denominar el "efecto parábola"<sup>64</sup>; ¿qué quiere obtener Jesús de sus interlocutores? Evidentemente, pretende lograr cambios sustanciales en sus oyentes, cambios radicales que surjan en su interior y que supongan una nueva estructuración de su conducta.

Jesús habló del Reino de Dios, de sus características y el modo de entrar en él. Expresó quien era Dios Padre y convirtió las parábolas en un sin fin de valores y actitudes, invitando a la participación directa, a definirse mediante la adopción de posturas muy concretas. Con respecto a estos contenidos, sin ánimo de expresar un amplio abanico de posibles objetivos, podemos expresar algunos de los que se pueden hacer patentes en las parábolas de Jesús:

- Conocer qué es el Reino de Dios y quién es Dios Padre.
- Reflexionar sobre la propia actitud y experiencias.
- Asimilar y desarrollar cierto tipo de actitudes con respecto a Dios y a los otros: humildad, servicio y disposición, fe y confianza, humanidad, amor, compromiso, caridad.....

En definitiva, se puede resumir todo en instaurar un nuevo estado de las cosas (Evangelio) a través del cambio, interno y externo, radical que experimenten los interlocutores.

También, desde el punto de vista metodológico y objetivo, se pueden deducir algunos objetivos que validen la utilización de las parábolas desde un punto de vista general. Si hacemos referencia al ámbito intelectual, podemos hablar del fomento de la capacidad reflexiva, la comprensión, abstracción, análisis y síntesis... El lenguaje y la forma de expresión de las parábolas obliga a poner en juego todo tipo de capacidades intelectuales, y en este sentido, sobre todo dentro de los niveles escolares, se pueden proponer algunos objetivos aunque no sean prioritarios. ¿Para

<sup>64</sup> FUSCO, V., *Oltre la parabole. Introduzione alle parabole di Gesù*, Boria, Roma, 1933, pg. 60.



entender las parábolas se requiere un nivel intelectual determinado? Evidentemente no, lo demuestra el tipo de oyentes de Jesús. Más bien se podría distinguir entre aquellos que tienen disposición para oír y creer y los que no la tienen ("el que tenga oídos para oír que oiga" Mt 13,43); discriminan más por la voluntad y el interés que por la inteligencia<sup>65</sup>. Si nos movemos en el plano formativo, que supone el acceso intelectual a determinados contenidos, las parábolas pueden aproximar al sujeto a cualquier tipo de información, poniendo en relación diversos campos del saber aplicando el principio de la interdisciplinariedad.

Estos objetivos pueden y deben pretenderlos las parábolas como método de enseñanza en cuanto que pueden considerarse necesarios para plantearse otro tipo de metas, sobre todo las referidas a los ámbitos afectivo y actitudinal. Esta claro que las parábolas van encaminadas a modificar conductas, como cualquier proceso educativo; por lo tanto, además de mostrar distintas realidades, proponen una crítica interna que suponga una "crisis" en el individuo y le lleve a adoptar unas actitudes específicas ante dichas realidades ("Anda y haz tú igual" Lc 10,37). Las parábolas "exigen" una mirada introspectiva que haga aflorar cierto tipo de sentimientos: avivan la capacidad de atención, de participación e iniciativa, de libertad y autonomía... La parábola no coacciona, sugiere, es un proceso personal que debe desembocar en una realidad comunitaria, fomentando el diálogo y la tolerancia. Los valores religiosos solicitan actos, actitudes concretas que muestran la opción y los cambios producidos en los individuos, por lo tanto tienen que ser uno de los objetivos prioritarios de las parábolas. ¿Qué actitudes?. Pueden ser múltiples pero podemos apuntar: solidaridad, justicia, humildad, austeridad, servicio, compromiso... Habría que estudiar el entorno socio-cultural-religioso y hacer una lectura actual del Evangelio que nos lleve a especificar qué actitudes son dignas de considerar dentro de las prioridades educativas actuales.

No cabe duda de que las parábolas pueden perseguir objetivos múltiples, tanto en el caso de la predicación de Jesús como en su utilización actual para una enseñanza concreta. Por último, decir que las parábolas son en sí mismas objetivo, ya que existe en ellas una unidad indisoluble entre contenido, forma y actos. El que habla en parábolas denota una cierta sensibilidad y un estilo de vida y valores muy característicos. El que enseña en parábolas debe lograr que sus oyentes hablen y obren en parábolas.

<sup>65</sup> FUSCO, V., *Parola e Regno*, Morcelliana, Roma, 1980, pg. 167.

### 3.4.2. Evaluación.

#### 3.4.2.1. Importancia y función de la evaluación en la programación didáctica.

La evaluación es una actividad propia tanto del diseño y desarrollo curricular como del proceso didáctico, y como tal tiene que ser coherente con todo ello. Ultimamente se ha estudiado mucho el concepto de evaluación, los tipos que existen y las funciones que ejerce. Como en otras ocasiones partamos de un concepto:

**"Actividad sistemática y continua integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar el proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos"**<sup>25</sup>.

Desde una perspectiva general, la evaluación es una actividad global que va dirigida a todo el proceso didáctico, desde la selección de contenidos hasta la validez de la propia evaluación, pasando por el estilo y método del profesor. Sin embargo, desde un punto de vista estricto, podemos hablar de la evaluación como la correlación que existe entre los objetivos previstos y los resultados alcanzados. Partiendo de esta observación, se pueden deducir dos cosas: la dependencia esencial de la evaluación con respecto a los objetivos, y la constatación de que lo evaluable van a ser los aprendizajes, sean del tipo que sean.

Atendiendo a este punto de vista estricto, los distintos tipos de evaluación pueden clasificarse atendiendo a diversos criterios. Un ejemplo podría ser el siguiente:

- Según su vinculación con el proceso instructivo.

- Según el periodo que abarca: parcial, total y puntual.

- Según abarque ese periodo:

- Por ubicación:

- Formativa: Realizada durante el proceso instructivo. Admite cambios.

<sup>25</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...* pg. 603.

Sumativa: Al final del proceso. Definitiva.

- Continua.
- Según a quien va dirigida: individual o grupal.
- Según el momento que se realiza:
  - Inicial, intermedia y final.
- Según el ajuste:
  - Autoevaluación o heteroevaluación.

La dificultad de diseñar cualquier proceso de evaluación estriba en establecer una serie de criterios o normas (que estarán en función del concepto y valor otorgado a la evaluación) que aporten las pautas necesarias para evaluar las distintas variables del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la evaluación de los alumnos, habrá que atender tanto al aprendizaje como a los procesos específicos utilizados, independientemente de quien evalúe, el profesor o el alumno. Para ello, la evaluación tenderá a alcanzar el mayor grado de objetividad posible, conjugando todos los cauces de información con el fin de procurar un proceso evaluador completo, real y fiable.

Por último, veamos algunas de las funciones principales que habitualmente se le otorgan a la evaluación:

- Control del trabajo:
  - Saber que objetivos se han cumplido
  - Conocer el proceso por el que se alcanzan los objetivos
- Diagnóstico: Verifica el contenido de la cuestión, intentando no sólo diagnosticar sino buscar el por qué de los fallos.
- Correctiva y perfectiva: Detectar fallos y corregirlos.
- Orientadora, tanto del trabajo de los alumnos como del profesor.

Por lo tanto, la evaluación tiene un efecto, de considerada importancia en la educación, retroactivo (feed-back), que además de verificar, por un lado, si se han alcanzado o no los objetivos individuales y grupales, por otro ajusta el proceso didáctico en su totalidad.

#### 3.4.2.2. La Evaluación en el contexto de las parábolas.

A nuestro entender, la relación que existe entre cualquier tipo de proceso evaluativo y las parábolas de Jesús es escasa. No parece estar prevista como actividad propia de su enseñanza, ni con respecto a Él ni a sus oyentes. Quizás, veladamente, podríamos hablar exclusivamente de la evaluación como autoevaluación ya que las parábolas van dirigidas a cada sujeto en particular para provocar una reacción determinada. Jesús se expresa y sugiere, no pide cuentas, será el individuo quien inicie un proceso de escucha, reflexión y adopción de conductas que, de alguna manera, puede implicar una autoevaluación que ajuste y cambie sus actitudes según los intereses, la asimilación del contenidos y el efecto que hayan causado en él las parábolas.

En cambio, desde el punto de vista metodológico y dentro del marco escolar, el método parabólico puede ser objeto de evaluación como cualquier otro método de enseñanza. Podrá evaluarse el proceso en general y el aprendizaje, haciendo hincapié en la importancia y dificultad que presenta la evaluación de los aprendizajes de carácter afectivo y actitudinal que prioritariamente persiguen las parábolas. Desde un punto de vista global, sobre las parábolas puede recaer la acción sistemática de la actividad evaluadora, pudiendo así validarlas dentro del marco curricular y didáctico.

De todo ello podemos extraer dos conclusiones:

- No se puede afirmar que en las parábolas, tal y como las expresa Jesús, se pueda vislumbrar una actividad evaluadora.
- A las parábolas, como proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden, y deben, atribuirseles todas las funciones y criterios propios de la evaluación.

### 3.5. Las parábolas: el método.

Finalmente, y como broche final del amplio desarrollo de los contenidos expuestos anteriormente, ha llegado el momento de especificar y concretar los auténticos valores de las parábolas desde un punto de vista metodológico. Para ello, haremos una breve aproximación al concepto de método para obtener aquellos datos que nos puedan ayudar a definir a las parábolas como tales, enumerando las diversas posibilidades metodológicas, sus componentes y la consiguiente aplicación. Seguidamente, a modo de resumen y partiendo de las posibilidades metodológicas mencionadas, expondremos por qué las parábolas puedan ser un método de enseñanza válido, fundamentando su validez actual.

#### 3.5.1. Planteamiento inicial.

Hablar de métodos en educación es hablar del problema del método: ¿qué método es el más apropiado, el más eficaz...? ¿Cuál elegir? ¿Qué criterios seguir? Método significa vía, camino, pero esta aproximación etimológica no sirve para despejar las incógnitas antes planteadas. Por ello, partamos de conceptos elaborados y aplicados a la práctica educativa:

"Es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. Es lo que da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en lo referente a la presentación de la materia y a la elaboración de la misma"<sup>67</sup>.

"Instrumento de búsqueda, organización, guía y creación en el desarrollo del proceso instructivo en base a unos propósitos u objetivos de enseñanza"<sup>68</sup>.

Métodos de enseñanza hay muchos, cada método significa una forma distinta de plasmar los contenidos, seleccionar y organizar los objetivos o elaborar las actividades y las

<sup>67</sup> BENEDITO, V., *Sistematización del...*, pg. 132.

<sup>68</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pg. 961.

experiencias de aprendizaje. Cada uno tiene en su base un fuerte componente ideológico. el método no puede ser neutro, y por este motivo se debe buscar aquel que mejor se ajuste o responda al planteamiento curricular de cada situación educativa. Vamos a considerar tres criterios fundamentales a la hora de hablar y seleccionar los métodos que se van a utilizar:

- Han de ser flexibles para articular y adecuarse a los contenidos, a los sujetos a quienes van dirigidos y a la situación didáctica en que se encuentran.
- Deben plantearse para la mejor organización de las técnicas, actividades y medios precisos que permita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Deben seleccionarse y ponerse en práctica siempre en función de los alumnos.

Trasladando estas puntualizaciones a las parábolas, debemos preguntarnos: ¿son las parábolas un método de enseñanza propiamente dicho? Y si lo son, ¿qué características tienen? Atendiendo a diversas opiniones, no se puede decir que las parábolas sean exclusivamente una técnica didáctica o pedagógica<sup>69</sup>. Jesús habló en parábolas para cambiar algo en sus oyentes y en el contexto en que éstos vivían; su objetivo no era, exclusivamente, enseñar unos contenidos concretos<sup>70</sup>. Quiere ir más allá de la mera información, acaparación de la atención o del establecimiento de un método para difundir su mensaje. Así, la predicación en parábolas alcanza unas dimensiones ilimitadas que quizás no seamos capaces de conocer en toda su amplitud. A pesar de esta constatación, no podemos excluir estos aspectos ni dejar de prestarles la atención que precisan. No hay duda de que las parábolas son una realidad compleja, presentan múltiples aspectos que por sí solos no tienen el mismo significado y sentido que en conjunto, dando así un producto único: la creación y recreación de la palabra, la presentación de la Palabra. Recordemos, en referencia a este tema, una vez más, el prólogo del Evangelio de San Juan (Jn 1,1-18): "En el principio existía la Palabra, y la Palabra estaba con Dios, y la Palabra era Dios". La Palabra es el Mesías, el Hijo de Dios autorrevelado en Jesús como Palabra por la palabra, por la parábola. Si Jesús es la Palabra y crea la parábola, el método para llegar a Él, a Dios Padre, cabe preguntarse: ¿es el método, en sí mismo, meta educativa? Anteriormente hemos afirmado que la parábola, en sí misma es objetivo

<sup>69</sup> CROSSAN, J.D., "Parable and example....", pp. 306.

<sup>70</sup> DUPONT, J., "El método parabólico....", pp. 126.

de aprendizaje, que Jesús es parábola vivida, y si verdaderamente lo es, el objetivo último de las parábolas es el método mismo, o lo que es lo mismo, el propio Jesús. En El confluyen los contenidos, los objetivos y el método: "Yo soy el camino, la verdad y la vida. Nadie va al Padre sino es por mí. Si me conocéis a mí, conoceréis también al Padre; desde ahora le conocéis y le habéis visto" (Jn 14, 6-7). Jesús es el método, el camino, que se plasma en las parábolas y que va desgranando esa realidad, inalcanzable en su totalidad, que es Dios Padre; y lo hace paso a paso, utilizando todos los recursos que tiene a su alcance para que la finitud del hombre se pueda aproximar a la infinitud de Dios. Esta es la grandeza y el misterio de las parábolas. Pero si queremos dar una respuesta objetiva al interrogante inicial y demostrar la validez metodológica de las parábolas, tendremos que aportar otros datos que estén en relación con los planteamientos actuales de la didáctica.

### 3.5.2. Componentes metodológicos.

Sin apelar a ningún tipo de tecnicismo y sin buscar complejas definiciones, se puede decir que "enseñar es el arte de hacer accesible lo inaccesible"<sup>71</sup>. Visto así, podemos decir que las parábolas son un método de enseñanza a pesar de las características especiales que confluyen en ellas; quizás no podamos decir que es un método tal y como se describe actualmente al encontrar que todo en ellas es especial: el Maestro, los oyentes, el ambiente, los objetivos, el mensaje. Pero al fin y al cabo, desde un punto de vista objetivo y didáctico, y con vistas a una posible aplicación, es un método con todas sus propiedades. Para poder estudiar las parábolas como método, según las definiciones que hemos presentado, vamos a diseccionar el método y a hablar de las diferentes posibilidades metodológicas y sus componentes, así como de la aplicación particular a las parábolas.

#### a) Variable profesor.

Comencemos tomando la variable profesor y, como criterio, el agrupamiento. Según esto, podemos adoptar las siguientes posibilidades metodológicas: profesor-alumno, profesor-alumnos, profesor-monitor-alumno. Las parábolas pueden avenirse a cualquiera de ellas, aunque en el caso de Jesús era muy claro (Maestro-alumnos), pero en el ámbito escolar se podría utilizar cualquier modalidad e incluso admitir algunas más: alumno-alumnos, alumnos-alumnos, pudiendo ser

<sup>71</sup> BOYD, R.C., "Parabolic ways...", pg. 82.

el profesor un oyente más. En este caso, debemos rechazar al profesor dogmático, directivo, impositivo y rígido, no sería coherente con el método ni con el tipo de aprendizaje que se pretende.

b) Variable alumno.

Si tomamos como punto de referencia al alumno, podemos adoptar los siguientes criterios:

- El razonamiento, en cuyo caso las posibilidades metodológicas podrían ser deductiva, inductiva, analógica-comparativa.

¿Cuál es el proceder lógico de las parábolas? Como método de pensamiento proceden racionalmente de forma analógica-comparativa, mediante la comparación, semejanza y diferenciación de hechos, situaciones y actitudes más o menos similares. En la exposición logra conjugar la intuición e inducción con la deducción. Procede, en principio, de forma intuitiva resaltando elementos concretos, observables directamente para que a través de la comparación, la imagen y la abstracción llegar a la expresión de ciertos principios de actuación.

¿Cómo procede lógicamente el oyente? Compara situaciones, reflexiona y hace un análisis de la situación aplicándolo a su propia experiencia, induciéndole a posibles cambios de experiencias o de conductas. En realidad, se puede decir que según la estructura y los objetivos de las parábolas, éstas provocan en el sujeto una forma de reflexionar y proceder que conjuga tanto el método analógico-comparativo como el intuitivo, inductivo y deductivo.

- Actividad. Según el modo puede ser el método activo o pasivo, y según el agrupamiento individual o socializado.

No hay duda de que las parábolas puede encuadrarse dentro de los que se denominan métodos activos, alejándonos totalmente de la clase magistral<sup>72</sup>. Esta afirmación puede resultar paradójica ya que, en realidad, la iniciativa y exposición parte de un emisor, pero la configuración y el desarrollo de la parábola no acaba en este hecho. Precisamente, es ahí donde

<sup>72</sup> DUPONT, J., "El método parabólico...", pg. 125.



comienza. Desde este momento, la parábola se convierte en un proceso activo porque sugiere, propone, estimula la curiosidad, la duda, la autonomía, la inquietud, respeta la espontaneidad, y sobre todo porque su objetivo final es lograr una manifestación de actitudes que sean significativas para el oyente. En cuanto al agrupamiento, la parábola puede hacerse efectiva de las dos formas según el caso, aunque quizás lo más común sea la actividad grupal o socializada dadas sus características y el modo de exposición que utiliza. La actividad del alumno será un aspecto fundamental a tener en cuenta, él debe decidir, reflexionar, optar, proceder según sus criterios; él será el personaje principal de la escena didáctica y metodológica. Por este motivo, el método debe establecerse por y para él, incluso nos podemos atrever a afirmar que el método puede ser establecido y llevado a cabo por él mismo.

#### c) Variable contenidos.

Tomemos ahora la variable contenido. En ella podemos establecer los siguientes criterios:

- Organización. Ofrece las siguientes posibilidades: lógica, psicológica y cronológica.
- Tratamiento. Síntesis, análisis o mezcla.
- Presentación. Rígida, semirígida y ocasional.
- Globalización. Interdisciplinaridad y especialización.

Al hablar de los contenidos ya hicimos referencia a muchos de estos aspectos. Sobre la organización, decir que la aplicación del método, en didáctica, se resuelve atendiendo a dos variables: la psicología evolutiva, que se refiere al discente, y la estructura lógica y desarrollo internos de la materia, de los contenidos de aprendizaje. La articulación e intersección de estas variables darán paso al tipo de método y a su aplicación. Por lo tanto, nos encontramos con una variable que nos va a ofrecer datos correspondientes al desarrollo integral de los individuos según el momento evolutivo en que se encuentren, dotándoles de unas condiciones específicas para abordar los aprendizajes. La otra variable determinará la forma de organizar y exponer los contenidos de aprendizaje previamente seleccionados. El método estará en función de estas variables, ajustándolas y aunándolas para que se dé la situación didáctica apropiada y se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. El método se convierte, así, en el modo concreto de proceder para expresar unos

contenidos específicos según las capacidades y posibilidades de los sujetos que van a emprender el aprendizaje. Por este motivo, desde esta perspectiva, hay quien lo define como la "adecuación entre

la estructura psíquica del alumno y la estructura lógica de la materia"<sup>73</sup>. No puede haber método si no se articulan adecuadamente estas dos variables; en caso de no ser así habría un desfase que nos llevaría a un fracaso total del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la globalización, las parábolas abarcan un amplio espectro de posibilidades, de experiencias que tienen que ver con el desarrollo general de la persona. Por lo tanto, lejos del carácter de especialización, se debe hablar sobre todo de interdisciplinaridad, estableciendo una clasificación de las relaciones de dependencia y jerarquización entre los distintos campos del saber que afectan a la persona en su totalidad y que, por otra parte, forman parte del curriculum diseñado.

Todo esto nos puede llevar a afirmar que las parábolas tienen ciertas posibilidades metodológicas, poseen sus limitaciones pero esto es común a todos los métodos. Serán válidas según los objetivos, los contenidos previstos y el papel que se le otorgue al profesor y a los alumnos, así como la forma de concebir la relación educativa que se establece entre ambos (profesor y alumnos).

### 3.5.3. Las parábolas método de enseñanza.

"Pero ¿cómo invocarán a aquel en  
quien no ha creído? ¿cómo creerán en  
aquel a quien no han oído? ¿cómo oirán  
sin que se les predique? Y ¿cómo predica-  
rán si no son anunciados? Por lo tanto,  
la fe viene de la predicación, y la  
predicación por la palabra de Cristo...  
(Rom 10,14-18)

<sup>73</sup> TITONE, R., *Metodología didáctica*. Rialp, Madrid, 1976, pg. 446.

Este texto nos puede dar una razón suficiente para la utilización de las parábolas como método. La te, el conocimiento de Dios Padre viene de escuchar la Palabra, y aquellos que la oyen y la hacen suya pueden, y deben, seguir con el proceso de evangelización creado. Jesús habló en parábolas, y quizás hoy en día puedan ser utilizadas como modelo, no sólo de análisis sino también como proceso de enseñanza, como medio de comunicación, pudiendo expresar cualquier tipo de experiencia personal y colectiva. En definitiva, podrán resultar válidas para llevar a cabo un proceso educativo determinado. Este puede ser un primer motivo, pero a lo largo de este núcleo temático hemos ido fundamentando, desde distintos puntos de vista, las parábolas como método. Este es el momento de sintetizar y recapitular para obtener consideraciones muy concretas y dar una visión global del tema.

Las parábolas fueron utilizadas para interferir de forma radical en la vida y en la experiencia de las personas. Son relatos ficticios, con personajes anónimos, que, a través de los recursos de la comparación y la metáfora, expresan "algo", difícilmente comprensible por vía intuitiva y directa, en imágenes para hacerlo asequible, provocando cierta sorpresa, curiosidad e inquietud en quienes las escuchan. Intrínsecamente encontramos en ellas un cierto carácter subversivo, su decurso dinámico lleva a una crítica y transformación profunda de la realidad. Pero esta transformación será posible sólo si quien escucha toma conciencia de ello y decide hacerla efectiva. Aquí está la clave, el entramado de las parábolas está sustentado básicamente en función de los oyentes y sus actitudes. En realidad, ellos son quienes hacen las parábolas al vivirlas y hacerlas significativas. Las parábolas esperan respuesta, ese es su objetivo, son lo que hay entre el "escuchad" y el "aquel" que tenga oídos para oír que oiga" o el "haz tú lo mismo". Según Dupont<sup>74</sup>, las parábolas ponen al oyente en la encrucijada de una opción decisiva, invitan a la reflexión y a la transformación; son un medio de decisión, de cambios de actitudes, ponen a las personas en el punto de mira de una realidad nueva, la realidad del mensaje evangélico. En definitiva, significa leer el Evangelio en la vida, en todo lo que nos rodea. Para el grupo de Entrevernes<sup>75</sup>, en las parábolas, al oyente se le invita a reflexionar sobre su propia conducta, la cual se ve reflejada en los personajes ficticios presentados en el relato parabólico. La norma y las actitudes ya no están fuera de él sino que están dentro, descubriéndolas a partir de lo que él mismo hace. Esta es la fuerza de las parábolas como método: por su estructura, forma, contenido y lenguaje tienen la virtud de entrar suavemente, pero con profundidad, en el interior de cada persona. La pretendida

<sup>74</sup> DUPONT, J., "El método parabólico...", pp. 126-127.

<sup>75</sup> GRUPO DE ENTREVERNES, *Signos y parábolas...*, pp. 213-214.

transformación de la realidad sólo será posible si se produce un cambio conductual, ya que las parábolas van directamente a lo más íntimo de la persona con una fuerza y rotundidad inapelables.

Lejos de ser un modelo perfecto, a las parábolas se les puede otorgar cierta validez metodológica, sobre todo refiriéndose a unos contenidos y experiencias muy específicas, como puede ser el tema que nos ocupa: la enseñanza de la religión. Se muestra como un método libre, personal, creativo, incisivo, que permite un despliegue amplio de las capacidades humanas, desarrollándolas y perfeccionándolas según las posibilidades de cada uno. Desde el punto de vista didáctico, las parábolas, como todo método, van encaminadas a diseñar y desarrollar una serie de elementos y procesos de aprendizaje poniendo en relación a los sujetos entre sí, y creando el ambiente propicio para que el aprendizaje sea una realidad. Utiliza la palabra hablada como recurso, aunque admite la escritura, circunstancia que nos permite encontrar ciertas semejanzas con la mayeutica socrática. Esta usaba el diálogo y la ironía para conducir a los alumnos a la verdad, reconociendo sus fallos y debilidades a través de la estimulación, la reflexión y el autodescubrimiento. Fue uno de los primeros métodos que intentó simplificar la exposición de temas abstractos y complejos. Aunque las parábolas no suponen un diálogo propiamente dicho, sí lo puede haber antes y después, pero sobre todo provoca, como consecuencia del relato, un diálogo interno del oyente al comparar sus actitudes con las que muestra el relato parabólico. Al igual que la mayeutica, las parábolas pretenden incitar al oyente a la reflexión para que saque sus propias conclusiones y así propiciar cambios de conducta duraderos y significativos. Por lo tanto, su objeto fundamental de enseñanza, prontamente, será de tipo filosófico, ético, religioso o moral.

Atendiendo a unos contenidos y objetivos muy concretos especificados de antemano, las parábolas pueden configurarse como un modelo didáctico dentro del ámbito escolar. Posiblemente será más eficaz para un determinado tipo de contenidos, intereses, situaciones ambientales y procesos de aprendizaje, pero no por ello dejan de tener un alto valor formativo integral. Las parábolas son, ante todo, una comunicación de experiencias (en realidad la educación no es más que eso), y, por lo tanto, es importante lo que se dice, pero también es importante como se dice; no hay duda de que las parábolas son un modo muy peculiar de decir "algo". Quizás el objetivo último sea lograr que el sujeto conozca y experimente a Dios, demostrándolo a través de unos cambios y manifestación de conductas radicales y duraderos, ya que invitan a la acción y al cambio en la doble condición del hombre: social (comunitaria) e individual. Las parábolas poseen, en sí mismas, una verdad posiblemente indescifrable en su totalidad, pero gracias a ellas nos podemos aproximar a esa verdad, conocerla y experimentarla para así, posteriormente, poder expresarla según los cauces de comunicación más adecuados.

En definitiva, y para concluir la primera parte de este núcleo temático, podemos decir que las parábolas nos presentan una realidad nueva, aportando una visión distinta y contrastada gracias a su inherente espíritu crítico y creativo. Fundamentalmente, pretenden abrir caminos e invitan a recorrerlos, ofreciendo los materiales necesarios para "construir". Su carácter enigmático y de relato inacabado, puede resultar paradójico y chocante, pero es precisamente aquí dónde radica su virtud, el punto donde el oyente tiene que poner en marcha su propio proceso de interpretación y acción, constatando así su alto valor educativo, curricular y didáctico de las parábolas.

## B. NO-DIRECTIVIDAD.

A pesar de encontrar en las parábolas importantes fundamentos curriculares, didácticos y metodológicos que pueden orientar y fundamentar un determinado diseño curricular, se ha querido buscar en la no-directividad el apoyo y complemento necesario que aporte un marco psicológico y educativo preciso que las contextualice en la estructura educativa y escolar actual, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Desde esta perspectiva, resulta ineludible su tratamiento con el fin de determinar si la actitud educativa y metodológica de Jesús (las parábolas) se mueven dentro de los límites de la no-directividad, localizando los posibles puntos de conexión en relación a los rasgos comportamentales y metodológicos. Para ello, procuraremos exponer las directrices teórico-prácticas generales de la no-directividad, así como las líneas maestras que sustentan su puesta en práctica como actitud o estilo educativo. Al mismo tiempo, la relacionaremos con otros sistemas educativos o teorías de la educación buscando aspectos comunes que aporten un contexto real y un fundamento teórico-práctico sólido a la no-directividad. Como es de suponer, no se podrá exponer en profundidad lo que es la no-directividad, ni llevar a cabo un análisis crítico exhaustivo sobre sus posibilidades, ventajas e inconvenientes, sino que trataremos de ofrecer una visión breve y clara para resaltar y aplicar aquellos aspectos que consideremos sean válidos y significativos en cuanto a su conexión y comparación, en caso de que sea posible, con el método parabólico, así como con la actividad y procesos educativos que de él se derivan.

### 1. Sistemas educativos libertarios y antiautoritarios. La educación humanizadora: nuevos "aires" para la educación.

A lo largo de este siglo han aparecido ciertas corrientes educativas (llamadas libertarias, antiautoritarias, no directivas...) que surgieron como respuesta y reacción, tras una fuerte crítica, a una situación educativa institucionalizada basada en el dirigismo, dogmatismo y autoritarismo exacerbado. La situación lo exigía, y dichas corrientes provocaron un giro, al menos teórico, importante en la concepción educativa, expresándolo en valores que de una u otra manera son indiscutibles en la actualidad. Pero no vamos a detenemos en analizar estas teorías y actitudes educativas, no es el momento, sino que partiremos de la superación y maduración de estas nuevas tendencias para localizar aquellos valores que pueden contribuir a conceptualizar y diseñar una educación más humana y humanizadora. Estas perspectivas educativas, aunque de signo y principios básicos diferentes, lograron cambiar los puntos de vista esenciales de la educación, planteándose como objetivo fundamental:

"conseguir la plenitud del hombre mediante el cultivo de los valores más genuinamente humanos"<sup>76</sup>. Este objetivo, aunque muy general, resulta altamente significativo, y nos puede servir para realizar una aproximación procesual a la educación humanizadora, en concreto al concepto y desarrollo de una educación humanista, que no significa más que una forma particular de concebir la educación centrando su preocupación en los valores y problemas específicamente humanos y en el desarrollo integral del "ser humano".

Partiendo de este objetivo primordial, podemos mostrar a la no-directividad como una de estas corrientes que presentan un carácter netamente humanizador. Como hemos expresado anteriormente, no se puede hablar de ella aisladamente sino que hay que contextualizarla en un tiempo y espacio determinados, en conexión, directamente influenciada, con un conjunto de teorías y prácticas educativas que contribuyen a ofrecer un cambio de imagen radical del proceso educativo. Buscando esa contextualización (antropológica, sociológica, psicológica y educativa) en la que vamos a situar a la no-directividad, hemos agrupado distintos modelos o sistemas educativos que pudieron inspirarla. El hecho es que comparten el mismo ámbito educativo por tener, más o menos, principios y objetivos comunes (en cuanto a la forma de concebir al hombre, su realidad, personalidad y la mejor forma de aprender y realizarse), encuadrándose todas ellas dentro de una corriente crítica y de renovación pedagógica. Por ello, vamos a hacer una breve incursión por estas teorías sin pretender hacer un recorrido histórico, intentando entresacar y relacionar los valores, influencias y puntos de conexión entre ellas y la no-directividad.

### 1.1. La Escuela Nueva.

Si quisiéramos buscar el antecedente más remoto que conecte con los planteamientos de la no-directividad, tendríamos que hablar, sobre todo, de J.J. Rousseau<sup>77</sup> y su filosofía del desarrollo espontáneo y natural del educando. De esta filosofía, con claras aplicaciones pedagógicas, podemos extraer dos características esenciales: la libertad y el puerocentrismo<sup>78</sup>. De Rousseau, podríamos obtener, entre otros, tres conceptos fundamentales que, con posterioridad, se convertirán en principios y criterios fundamentales para la teoría y práctica de la educación: confianza en el desarrollo

<sup>76</sup> SÁNCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pg. 491.

<sup>77</sup> ROUSSEAU, J.J., *Obras selectas*, El Ateneo, Buenos Aires, 1966, pp. 31-592.

<sup>78</sup> FERMOSO, P., *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*, CEAC, Barcelona, 1982, pg. 111.

natural del niño, la libertad como condición necesaria para que se produzca la educación y la consideración del niño como centro del proceso educativo. La influencia de Rousseau se puede considerar decisiva y, amparándose en sus principios, a finales del siglo XIX y principios del XX surge lo que se ha dado en llamar la Escuela Nueva. Este movimiento pedagógico pone el énfasis en el conocimiento del alumno (adaptándose a su desarrollo psicológico), en la utilización racional de los métodos y en la adaptación de la escuela al niño y no a la inversa. Hablar de la Escuela Nueva significaría nombrar a autores como Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière<sup>79</sup>, representando este último la mejor expresión del movimiento de la Escuela Nueva, sus presupuestos, realización y limitaciones<sup>80</sup>.

La Escuela Nueva es una concepción de la educación, del tratamiento de los contenidos y de los métodos, pero por encima de todo es una nueva filosofía de la educación que pretende, como fin educativo, aflorar y desarrollar las potencialidades de cada individuo, proveyéndole de los medios y recursos que necesite para ello. No obstante, vamos a interesarnos por uno de sus valores fundamentales, el activismo, que se hace efectivo en la denominada escuela activa (que prácticamente se emplea como sinónimo de Escuela Nueva). El activismo viene a demoler la obediencia y aprendizajes pasivos propios de una escuela basada en la autoridad representada por el maestro, y a proponer la fe en la capacidad del sujeto para autogestionarse, poseer iniciativa propia y conseguir un aprendizaje basado en el autodescubrimiento; todo ello respetando la capacidad, libertad e intereses propios de cada momento evolutivo. Las nuevas filosofías y los avances de la psicología en cuanto al estudio evolutivo de los sujetos, reflejan que la actividad es fundamental para conseguir un desarrollo integral adecuado que lleve al ser humano a su más alta forma de existencia<sup>81</sup>, convirtiéndose así en un principio básico para cualquier teoría y práctica educativa.

Sin duda, en este breve espacio, hemos aludido y recogido algunas de las teorías y principios más importantes y básicos de la educación y la escuela moderna, que, de alguna manera, se dejan sentir, y están latentes, en toda planificación educativa, aunque, en principio, solo sea desde un punto de vista, exclusivamente, teórico.

<sup>79</sup> Sobre estos autores se encontrará información expresa en la bibliografía general. Para consultar información adicional, ver: PALACIOS, J., *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, Laia, Barcelona, 1984, 665 pp.

<sup>80</sup> PALACIOS, J., *La cuestión...*, pp. 53.

<sup>81</sup> IBÁÑEZ MARTÍN, J.A., *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Herder, Barcelona, 1977, pp. 14.



### 1.2. A.S. Neill y la Escuela de Summerhill.

Nos hemos referido a la libertad, al respeto, a la autogestión, al desarrollo natural, y si algo o alguien representa estas cualidades es A.S. NEILL y su experiencia en Summerhill. Hablar de Summerhill es hablar de una de las reacciones más radicales contra el autoritarismo y dirigismo en la educación, exponiendo la libertad como el principal conductor de la vida y de la experiencia: "La humanidad sana y buena que todo el mundo desea no puede lograrse a través del castigo, el odio y la represión, sino mediante la comprensión, el amor y la libertad"<sup>82</sup>. Esto es Summerhill, un "estilo de vida" que busca como fin último enseñar a vivir a través de la libertad, autogestión, autocontrol y sobre todo por la capacidad de optar que se le concede a cada individuo. En definitiva, es darle más valor al "corazón" que a la "cabeza"<sup>83</sup>, resaltar las emociones y actitudes más que los conocimientos y la inteligencia: "La única educación buena que el hogar o la escuela puede proporcionar es la que deja las emociones en libertad"<sup>84</sup>.

Estos breves apuntes, nos han servido para entresacar aquello que nos parece más sobresaliente en relación a la línea de trabajo que vamos a seguir, pero A.S. NEILL ha reflejado sus ideas y experiencias educativas, ampliamente, en distintas publicaciones que ya son clásicas<sup>85</sup>.

### 1.3. La Educación Liberadora de P. Freire.

El afán por resaltar la libertad en los planteamientos educativos, propicia, consecuentemente, que sea una constante en distintas corrientes educativas desde la segunda mitad del siglo XX. Así, empieza a forjarse como un valor fundamental de la educación que se va adaptando según la época, lugar y situación en que se vive, es decir, según el contexto socio-cultural, político y económico en el que se hace efectiva. La exaltación de la libertad, y su puesta en escena más radical, la encontramos en la Educación Liberadora, planteada en función de una situación de opresión y alienación de los individuos y de la pérdida total de su condición humana. Esta educación liberadora nace, amparada en la filosofía y teología de la liberación, "en" y "para" Latinoamérica, preocupada, ¡casi ya en el siglo

<sup>82</sup> PALACIOS, J., *La cuestión escolar...*, pg. 189.

<sup>83</sup> NEILL, A.S., *Corazones, no solo cabezas en la escuela*, Editores Mexicanos Reunidos, México, 1975, 163 pp.

<sup>84</sup> NEILL, A.S., *Hijos en libertad*, Gedisa, Barcelona, 1985, pg. 120.

<sup>85</sup> La referencia expresa a estas publicaciones se encontrarán al final, en la bibliografía general.

XXI!, por el analfabetismo, la no escolarización y las consecuencias vitales que tiene para las personas. La educación liberadora tiene un nombre propio, P. FREIRE, que sistematizó la teoría y praxis de la educación liberadora: la pedagogía del oprimido<sup>86</sup>.

Para Freire la educación debe ser liberadora y humanizadora, la ignorancia y el analfabetismo favorecen las acciones de aquellos que quieren mantener y controlar un estatus determinado, impidiendo la promoción humana de los sujetos. Partiendo de esta situación alienante, la educación liberadora establece tres objetivos básicos en su aplicación<sup>87</sup>:

- Potenciar las posibilidades del educando.
- Orientar al alumno hacia los valores que forjan la dignidad de la persona.
- Evitar la servidumbre y las ataduras.

¿Cómo conseguir que estos tres objetivos fundamentales sean posibles? Según lo describe Freire, es un proceso que presenta tres momentos fundamentales. Lo principal es que el sujeto sea consciente de su situación, de la opresión a la que se ve sometido y de sus capacidades personales para salir de ella, es decir, realizar una toma de conciencia reflexiva o concientización. El hombre oprimido se siente objeto y no sujeto<sup>88</sup>, y la concientización le va a permitir dejar de serlo. Dicha conciencia de su situación le llevará a una reflexión profunda que le permitirá analizar la realidad y propiciar la acción consciente y consecuente. Por lo tanto, la reflexión y la praxis serán fundamentales para el sujeto al dotarle de los recursos necesarios para superar su situación. La educación humanizadora actuará como vehículo que posibilite esta superación, con el objeto de procurar un cambio sustancial en su vida y en la realidad que le rodea. Según Freire, existen dos tipos de educación: la bancaria y la liberadora<sup>89</sup>. El significado de la educación bancaria, su propia denominación lo indica, está en considerar al educando como un depósito que acumula datos; fija, memoriza y repite sin percibir lo que realmente significan las cosas, no hay creatividad, saber, transformación.

<sup>86</sup> FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid, 1975, 243 pp.

<sup>87</sup> FREIRE, P., *Teoría de la...* pp. 125.

<sup>88</sup> FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido...* pp. 55.

<sup>89</sup> *Ibidem*, pp. 78-99.

reflexión ni libertad para elegir los contenidos, actividades o proponer y llevar a cabo ideas propias<sup>90</sup>. El educador es el protagonista, el que sabe y quien dirige a los educandos, a través de la disciplina, según los intereses que se haya propuesto. La educación humanizadora, evidentemente, persigue lo contrario, aquellos valores que están enraizados en lo más hondo del hombre, que le permiten ser sujeto, construirse a sí mismo como persona y poder transformar el mundo que le rodea. Este tipo de educación se basa en el diálogo, indispensable para el auténtico desarrollo del hombre, porque "no hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres, fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y re-crear, en su vocación de ser más, considerado todo como derechos fundamentales de todos los hombres"<sup>91</sup>.

#### 1.4. Psicología y pedagogía humanista de A.H. Maslow.

A Maslow se le reconoce como el iniciador de la psicología humanista o existencial. Esta perspectiva psicológica, básicamente se fundamenta en el estudio de la personalidad, resaltando los aspectos que radicalmente configuran a la persona. Su estructura y dinámica parte de los siguientes postulados:

- Todos los hombres son psicológicamente sanos.
- Optimismo antropológico.
- Fe en la naturaleza humana (bondad).
- Al hombre se le considera como una unidad.
- Concepción dinámica de la persona y su realidad.

Un concepto clave de la psicología de Maslow es la autorrealización. "El hombre tiene un 'yo' que hay que permitir que emerja"<sup>92</sup>, y es él mismo quien tiene que descubrir su identidad, el "yo", para promocionarse según sus posibilidades. Por lo tanto, la autorrealización será opción consciente y responsable de cada uno, pero misión de la educación será ayudar a que ese "yo" sea

<sup>90</sup> FREIRE, P., *Pedagogía del...*, pp. 78-99.

<sup>91</sup> *Ibidem*, pp. 108.

<sup>92</sup> PANTOJA VARGAS, L., *Teoría de la metamotivación de A.H. Maslow. Perspectivas pedagógicas*, Memoria de Licenciatura, Universidad Complutense, Madrid, 1977, pp. 9.

descubierto por la persona en toda su amplitud y autenticidad a través del perfeccionamiento constante y el descubrimiento paulatino de su identidad. Evidentemente, si el objetivo último del proceso educativo es ayudar a la persona a que encauce su propio camino, de forma consciente y aceptada, hacia la consecución de la plenitud humana<sup>93</sup>, la educación tiene que apoyar y ayudar a ese proceso humanizante que supone la autorrealización. Recogemos este dato como una máxima de la educación, inherente a cualquier proceso educativo.

Estas aportaciones, breves pero significativas, que hemos entresacado de algunas corrientes educativas, nos va a servir para conectar con la no-directividad y ofrecer unas pinceladas sobre lo que puede o debe ser una educación humana o humanizadora, que fomente y potencie las cualidades más radicalmente humanas. Para que realmente sea así, debe basarse en la libertad de elección, en la consideración de todos los hombres por igual, en la fe en las posibilidades de cada individuo para autorrealizarse, en su capacidad para ejercer una actividad propia, creativa, y en el más absoluto respeto hacia la persona y, por qué no, en el amor que lleva implícita toda relación que se basa en la generosidad, en la entrega al otro, en el respeto que nace de cada uno y hace posible el encuentro<sup>94</sup>. Los elementos claves serán el hombre y la libertad, que a través del diálogo, ¡magnífica palabra!, y la relación que se establece por él, autentizan la condición humana. ¿Palabras bonitas, romanticismo, utopia?: simplemente formas de interpretar la vida, la experiencia, las relaciones, la educación. Puntos de vista no absolutos pero que poseen el valor suficiente para intentar llevarlos a la práctica.

## 2. Fundamentación teórica y análisis crítico de la No-directividad: la pedagogía de C. Rogers.

Hasta aquí, nos hemos centrado en exponer algunas teorías y estilos educativos que por su filosofía y desarrollo han contribuido a concebir una educación nueva, radicalmente diferente. Nuestro objetivo no iba más allá de mostrar un marco común, una línea renovadora en la cual pudiéramos contextualizar a la no-directividad como actitud educativa que no es ajena a otras experiencias, con el fin de observar tanto los criterios y supuestos comunes como aquellos que resulten ser totalmente novedosos. Obviamente, ahora sólo nos queda exponer qué se entiende por no-directividad, como psicoterapia centrada en el cliente (paciente), y su posterior aplicación a la actividad

<sup>93</sup> MASLOW, A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, An Esalen Book, New York, 1973, pg. 33.

<sup>94</sup> LOPEZ HERRERIAS, J. A., *Roles y funciones...*, pg. 98.

educativa, tal y como lo hizo C. Rogers. En consecuencia, se obtendrá la fundamentación teórico-práctica que necesitamos para comprenderla y poder justificar la relación de ayuda y ajuste que ejercerán sobre las parábolas dentro del esquema educativo general.

## 2.1. Supuestos teóricos de la No-directividad.

### 2.1.1. La no-directividad: C. Rogers.

Al referirnos a la no-directividad, inevitablemente surge el nombre de C. Rogers, a pesar de que no fue él el único que la desarrolló<sup>95</sup>, pero podemos decir que representa el origen y la síntesis más completa en cuanto a la exposición y puesta en práctica de sus principios. Rogers es un psicoterapeuta norteamericano, precursor de la psicoterapia centrada en el cliente e innovador en lo que se refiere a la consideración del sujeto como persona individual, como "ente" total y, a la vez, como persona que se inserta en un grupo. Confía plenamente en la naturaleza humana y concede un gran valor y sentido a la comunicación, siendo el centro de su sistema la relación interpersonal. Su terapia ha dado lugar a puntos de vista innovadores, sobre todo en lo que respecta a la personalidad y a la relaciones interhumanas.

Pero... ¿qué es la no-directividad? Sin intentar dar una definición exacta y convencional, podemos aportar diversos datos y puntos de vista que nos pueden llevar no a un concepto reducido sino a una expresión lo más amplia posible de lo que realmente abarca su conceptualización. Según palabras del propio Rogers: "La no directividad es un cuadro de cambios fluidos en un enfoque general de los problemas de las relaciones humanas antes que una situación en la cual se aplica más o menos mecánicamente una técnica relativamente rígida"<sup>96</sup>. En esta expresión, encontramos elementos esenciales tales como la fluidez de enfoques, las relaciones humanas y la constatación de la ausencia de técnicas rígidas aplicadas mecánicamente. Pero recojamos otras aportaciones que surgen del estudio e interpretación de la no-directividad. Para ello haremos referencia a algunas ideas expresadas por M. Yela en el prólogo a la obra de C. Rogers y M. Kinget<sup>97</sup>. Para Yela, la no-directividad es la psicoterapia de la libertad al ser un intento de liberar al hombre, de derrumbar las barreras que le impi-

<sup>95</sup> Entre otros podemos citar a: M. Lobrot, G. Ferry y K. Levin.

<sup>96</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires, 1973, pg. 21.

<sup>97</sup> ROGERS, C. Y KINGET, M., *Psicoterapia y relaciones humanas*, Alfaguara, Madrid, 1967, 2 Vols.

den aceptar su propia realidad. El cliente (el sujeto) tiene que examinar su conducta, su experiencia, positiva o negativa, encontrando la forma de hacerlo por sí mismo e ir descubriendo, poco a poco, cuáles son sus posibilidades para conseguirlo. No es otra cosa que apelar y establecer uno de los principios básicos de la educación y el aprendizaje, **aprender actuando**: "En el fondo del hombre, contenido y oculto por las defensas de la sociedad, hay un inmenso caudal de energía creadora"<sup>98</sup>. La relación que se establece entre cliente y terapeuta es de igual a igual, empática (más adelante hablaremos de este término fundamental para comprender la no-directividad), "nadie aprende nada del otro, se enseña uno con otro"<sup>99</sup>. El terapeuta "no dirige al paciente, no le somete a tal o cual técnica, no le clasifica, no le interpreta. Se ofrece a él como persona, no como técnico, no como científico..., se compromete y arriesga como persona"<sup>100</sup>. La dirección que se ejerce no es impuesta sino aceptada por las dos partes, y llevada a cabo de mutuo acuerdo. La psicoterapia no se puede utilizar para poseer y limitar al cliente, sino que debe poner en juego los recursos necesarios para posibilitar, personalmente, el enriquecimiento y la ansiada liberación<sup>101</sup>. La psicoterapia será liberadora si el terapeuta se implica totalmente como persona y logra establecer una relación entre él y el cliente en la cual ambos asuman las tareas diseñadas conjuntamente.

En otro orden de cosas, y para completar el concepto de no-directividad, podemos decir que después de una patente evolución del concepto, y de las múltiples experiencias terapéuticas y educativas, se ve a la no-directividad como una actitud terapéutica (pedagógica), "hacia el cliente (alumno) por la cual el terapeuta (profesor) rehuye la tentación de imprimir a aquél una dirección cualquiera sobre un plano cualquiera"<sup>102</sup>. De esta forma, "hace referencia a la ausencia de influencia deliberada del profesor sobre el alumno"<sup>103</sup> (del terapeuta al cliente), eludiendo la posibilidad de que el alumno deba pensar, sentir o actuar de una manera específica o determinada. Esto supone, entre otras cosas, tener una confianza plena en el sujeto como persona y en su capacidad para autodirigirse. Supondría un "dejar hacer" responsable, confiante, una abstención de cualquier actuación directiva en

<sup>98</sup> YELA, M., Prólogo en: Rogers, C. y Kinget, M., *Psicoterapia y...*, pg. XVI.

<sup>99</sup> *Ibidem*, pg. XIV.

<sup>100</sup> *Ibidem*, pg. VIII.

<sup>101</sup> *Ibidem*, pg. XIX.

<sup>102</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía no-directiva. Estudio crítico sobre el pensamiento pedagógico de C. Rogers*, Escuela Española, Madrid, 1984, pg. 15.

<sup>103</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pg. 533.

el campo experiencial del sujeto; sólo habrá que intervenir cuando el sujeto lo solicite, y exclusivamente para ofrecer información. Consecuentemente, la no-directividad "es principalmente informante"<sup>104</sup>.

Algunas críticas afirman que la no-directividad tropieza y se cae precisamente en lo que es su principal postulado, no ejercer ninguna influencia o dirección sobre los sujetos, juzgando que supone adoptar, por parte del terapeuta, una postura cómoda al limitarse a observar y carecer de cualquier enfoque directivo. Dicho de otra manera y sin rodeos, se le achacaría un "no hacer nada" irresponsable que sólo obedece a una actitud cómoda y pasiva. Para dar luz a este problema, nada mejor que "escuchar" a los propios autores, Rogers y Kinget, cuando dicen que la "no-directividad se refiere esencialmente a la abstención de juicios de valor o evaluantes, no a la ausencia de la función de juzgar, ya que toda actividad exige el uso de ésta"<sup>105</sup>. "Es verdad, en cierto sentido la no-dirección no existe, hay que distinguir entre 'no dar directivas' y 'no tener dirección' lo que supondría una ausencia total de orientación, información, sugerencias, por lo que nunca habría intento de ayudar al otro"<sup>106</sup>.

Nos parece que esta crítica, que por otro lado es habitual a la hora de hablar sobre la no directividad, es extremadamente radical y que no se ajusta exactamente a la realidad. La no-directividad, en principio, presenta unos postulados teóricos que pueden justificar dichas críticas, pero la amplia y rica experiencia que proporciona la práctica diaria hacen que poco a poco se "suavice" y se vaya ajustando a la realidad que procede de la práctica educativa diaria. En su origen, la no-directividad partió de una postura radical e inflexible, para llegar, posteriormente, a un equilibrio constitutivo de toda terapia o actividad educativa. El camino de la educación y de la formación es una mezcla, más o menos inestable, de directividad y no-directividad<sup>107</sup>, por lo tanto, el ideal estaría en el punto medio, en el equilibrio entre las funciones directivas y no directivas. En realidad, la no-directividad no es falta de dirección, ni un "dejar hacer" sin control, sino un conjunto de actitudes que se manifestarán en la actividad del terapeuta y del cliente, guiadas por la información y la facilitación de la relación que se establece entre ellos, que ahonda en la comprensión afectiva y en todo aquello que constitutivamente forma parte de la persona.

<sup>104</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía no directiva...*, pg. 16.

<sup>105</sup> ROGERS, K. y KINGET, M., *Psicoterapia y...*, pg. 23.

<sup>106</sup> *Ibidem*, pg. 25.

<sup>107</sup> CORNATON, M., *Análisis crítico de la no-directividad*, Fondo de Cultura Popular, Marsiega, Madrid, 1977, pg. 13.

En la no-directividad va a sobresalir un aspecto altamente significativo, imprescindible para su comprensión. Nos aproxima a un concepto de hombre distinto, así como de las relaciones que establece consigo mismo y con su entorno. Resulta ser una psicoterapia de la libertad, que tiene por objeto ayudar al hombre a ser lo que realmente quiera ser, según su propio desarrollo, de forma responsable y consciente; una psicoterapia dotada de un fuerte sentido de la autenticidad y del compromiso, que confía plenamente en las capacidades individuales, en la naturaleza humana y en su desarrollo positivo; que concede un valor extremadamente alto a la comunicación y a las relaciones interpersonales; y que prima lo subjetivo más que lo objetivo, desvinculándose de técnicas terapéuticas inflexibles y aplicables a todos los pacientes por igual.

Ningún sistema, actitud o método es perfecto, y veremos que, a pesar de los fallos que puede presentar, se puede hacer de la no-directividad una aplicación realista y consecuente que nos llevará a mirar con realismo el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 2.1.2. La psicoterapia centrada en el cliente.

Cuando a C. Rogers le propusieron publicar su teoría psicoterapéutica, él la llamó no-directiva simplemente porque en ella se notaba la ausencia de conductas típicas del direccionismo y del terapeuta que lo practicara. Pero más aún, Rogers se dio cuenta de que su actuar no era ocasional sino que se ponían en juego valores que él consideraba fundamentales para la persona y las posibles relaciones que pudiera establecer. A medida que avanzaba en su experiencia y en la publicación de la misma, comprobó que el término no-directivo no era el que globalmente recogía la esencia de su terapia, ya que ésta estaba exclusivamente en función de un factor, del cliente (el sujeto que acude al terapeuta), que viene a ser el centro intrínseco de su método y su actividad terapéutica. Se dio cuenta de que "lo importante no es la ausencia de directivos sino la presencia en el terapeuta de ciertas actitudes respecto al cliente y de una concepción de las relaciones humanas"<sup>108</sup>. Por lo tanto, la clave estaba no sólo en el modo de actuar del terapeuta sino también en su peculiar y personal forma de ser. De esta manera, el ser no directivo es una faceta o actitud del terapeuta con respecto al cliente, por lo que prefirió llamar a su terapia *psicoterapia centrada en el cliente* en lugar de no-directiva, subrayando así el verdadero interés de la psicoterapia, el cliente. En realidad se utilizan ambos términos para designar lo mismo: la teoría y práctica terapéuticas de C. Rogers.

<sup>108</sup> ROGERS, K. Y KINGET, M., *Psicoterapia y...*, pg. 13.



### 2.1.2.1. Personalidad y dinámica de la conducta.

Para Rogers, la personalidad, enfocada al desarrollo humano integral, va a ser la base de toda su terapia, de ahí que su actividad tienda a conseguir ese desarrollo dentro de un ámbito coherente y adecuado como proceso para convertirse en persona. Si hablamos de desarrollo, hay que considerar dos conceptos fundamentales para entender la psicoterapia de Rogers: la actualización y el "yo". La primera representa la idea esencial de su terapia y la segunda la de su teoría de la personalidad<sup>109</sup>.

Rogers llama tendencia actualizante a la capacidad que tiene el hombre para comprenderse a sí mismo y para resolver problemas eficientemente, de modo que pueda sentir satisfacción por ello<sup>110</sup>, empleando toda su energía en potenciar, desarrollar y enriquecer su personalidad. Por lo tanto, desarrollo y actualización hacen referencia a aspectos similares por el simple hecho de que cuando la persona considera que algo posee el valor de "bueno", tiende naturalmente a hacerlo acto.

Para algunos autores, el "yo" es sinónimo de organismo, mientras que para Rogers es algo más profundo y trascendente, es conciencia de "SER" que vive y se desarrolla: "EL 'yo' es una estructura perceptual, es decir, un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto"<sup>111</sup>. El sujeto tiene experiencia de sí mismo y engloba los hechos y los acontecimientos que de forma vital tienen relación con él<sup>112</sup>, por lo que el "yo" es una experiencia de la tendencia natural del organismo que orienta y determina la eficacia o ineficacia de la tendencia actualizante. Como vemos, el "yo" representa un papel fundamental en el desarrollo y en la dinámica de la conducta, teniendo que "operar en conjunción perfecta con la tendencia actualizante, ya que ésta es la que rige el organismo en su totalidad, logrando así que la estructura del 'yo' se desenvuelva y desarrolle a medida que el organismo se va diferenciando"<sup>113</sup>. Si la tendencia actualizante ejerce una fuerza

<sup>109</sup> ROGERS, C. Y KINGET, M., *Psicoterapia y...*, pg. 34.

<sup>110</sup> *Ibidem*, pg. 28.

<sup>111</sup> *Ibidem*, pg. 34.

<sup>112</sup> PALACIOS, J., *La cuestión escolar...*, pg. 214.

<sup>113</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía...*, pg. 62.

determinada para lograr que se manifieste y evolucione progresivamente todo el potencial de energía que posee el sujeto, lo hace con el fin de llegar al objetivo principal al cual debe dirigirse el desarrollo de la persona: la madurez. Para que esto suceda, es preciso que se acoplen perfectamente, y evolucionen al unísono, el "yo" y el organismo ya que, de no ser así, no habría un funcionamiento adecuado y pleno de la persona. Así, cuando alguien experimenta todas las emociones que surgen en su organismo de forma consciente, llega a experimentarse a sí mismo, se convierte realmente en lo que es<sup>114</sup>, y a partir de ahí sigue construyendo su personalidad, sintiendo su "yo" como algo dinámico, vivo, y no como producto de un conjunto de experiencias o actitudes puntuales.

¿Qué papel juega la terapia de Rogers en este ajuste y desarrollo personal? Rogers, a través de la creación de una atmósfera o ambiente adecuado, pretende facilitar la actualización y lograr la plena conjunción entre el "yo" y el organismo. De este modo, se crea la situación o ambiente adecuado para que el sujeto se desinhiba y pueda ser capaz de juzgarse así mismo; de descubrir las tendencias y elementos desconocidos de sí mismo; de captar los hechos tal cual son y no distorsionados, logrando que el desarrollo, enfocado a la madurez, se realice de forma autónoma, sin que se vea condicionado o forzado por ninguna fuerza exterior. La terapia actuará como organizadora de la experiencia, lo que supone que se fije y centre sólo en el sujeto, en su "yo" y en su experiencia. Tendrá la difícil tarea de intentar poner en marcha un proceso externo que provoque un cambio interno. Lo importante será conseguir, bajo la mirada del terapeuta, que la tendencia actualizante sea patente para el cliente. Al terapeuta le corresponde crear las condiciones favorables para que ésto sea posible, favoreciendo el sentido de la actualización que mueve el desarrollo hacia la madurez de la personalidad. El proceso madurativo se manifestará en distintos cambios de conductas, más o menos complejas, significativas que procederán, única y exclusivamente, del interior del sujeto.

#### 2.1.2.2. Relación entre cliente y terapeuta<sup>115</sup>: situación ambiental.

Es evidente que la relación que se establece entre cliente y terapeuta es primordial. Independientemente del tipo de terapia que se realice, el matiz se establecerá en función de las características y orientación que se den a dicha relación. En el caso de la no directividad, la relación entre cliente y terapeuta va a ser el principal factor que configure la terapia, al considerar a la relación

<sup>114</sup> ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*, Paidós, Buenos Aires, 1975, pp. 106.

<sup>115</sup> ROGERS, K., *Psicoterapia centrada...*, pp. 69-122.

interpersonal el centro de su actividad terapéutica. Por lo tanto, hay que preguntarse, ¿qué tipo de relación establecen el cliente y el terapeuta según los principios de la no directividad? Resulta ser un tipo de relación especial ya que el terapeuta no se escuda en técnicas o diagnósticos, sino que, por el contrario, se muestra tal cual es, según unas reglas de conducta o actitudes que, por otra parte, deben estar fuertemente enraizadas en su personalidad<sup>116</sup>. Partiendo de la base de que el terapeuta, principalmente, se presenta como persona y no como técnico, esto, de alguna manera, determinará una relación en la cual no hay niveles o estatus por ser compartida, bidireccional y dialógica. La valoración humana del cliente no va a ser menor por el hecho de serlo, sino que se le va a considerar positivamente, como individuo en su totalidad, con una personalidad muy específica que tiende a desarrollarse y a madurar.

El terapeuta y el cliente se encuentran en mutua y continua interacción, lo que supone facilitar el tipo y grado de comunicación óptimos (diálogo) de manera que el cliente se sienta cómodo y libre para expresarse y ser comprendido. Tarea del terapeuta será: asumir, en la medida de lo posible, el marco de referencia interno del cliente tal y como él mismo se ve, dejando a un lado todas las percepciones según un marco de referencia externo<sup>117</sup>; entender la realidad del cliente como una totalidad y crear las condiciones necesarias para que éste rompa las barreras que le impiden aceptar su propia condición y experiencia; ayudarle a verse tal cual es, de forma que le permita lograr un cambio interno y gradual de conductas que suponga la adaptación de su personalidad, circunstancia que le llevará, con toda probabilidad, a la deseada y auténtica autorrealización; el terapeuta deberá dejar a un lado el enjuiciamiento o diagnóstico taxativo, la evaluación precisa y crear una atmósfera en la que primen los aspectos positivos para que el cliente se sienta plenamente aceptado y valorado, sin olvidar que quien debe llevar la "voz cantante", decidir y actuar, aunque de mutuo acuerdo, es el cliente. En definitiva, el terapeuta verá por los ojos del cliente, escuchará y se limitará a informar, posibilitar o reformular lo comunicado en la terapia, siendo el "espejo" en el cual el cliente pueda verse a sí mismo.

El planteamiento de esta relación interpersonal supone una transparencia total en las actitudes del terapeuta, así como una confianza sin límites en las posibilidades del sujeto para hacerse

<sup>116</sup> ROGERS, C., Y KINGET, M., *Psicoterapia y...*, pg. 74.

<sup>117</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia centrada...*, pg. 40.

a sí mismo, confiando en la dirección que éste quiera imprimir a la relación<sup>118</sup>. Al fin y al cabo, la no-directividad es un proceso de aprendizaje: "El cliente aprende nuevos aspectos de sí mismo, nuevas maneras de relacionarse con los otros, nuevos modos de conducirse"<sup>119</sup>. No sólo va a estar basada la relación en esta confianza sino que esta actitud esencial trae consigo: el respeto profundo al cliente, considerándolo como un ser único y con capacidad de optar, por lo que el terapeuta será "no directivo" en la medida en que el respeto hacia los otros hunda sus raíces en la propia organización de su personalidad<sup>120</sup>; la comprensión mutua significa lograr una relación estrecha y positiva; la tolerancia referida a una libertad excepcional concedida al cliente, el cual estará limitado exclusivamente por las exigencias establecidas, de mutuo acuerdo, en la relación; aceptación que viene dada por la puesta en práctica de las actitudes anteriormente citadas, donde se acepta al cliente tal cual es, en su totalidad, no por unos aspectos definidos o relativos sino globalmente<sup>121</sup>.

El mismo Rogers dice lo siguiente sobre la relación entre cliente y terapeuta: "Si me muestro capaz de crear una relación que se caracteriza, por mi parte, por una autenticidad transparente; por una acogida calurosa y por sentimientos positivos respecto de lo que hace que su personalidad sea diferente de la mía; por su capacidad de ver el mundo y el 'yo' del cliente tal como lo ve el mismo, en ese caso, la persona con quien yo sostengo tal relación, se vuelve apta para ver y comprender por sí misma los aspectos que hasta entonces había negado a su conciencia; evoluciona cada vez más hacia el tipo de persona que desea ser; funciona con una facilidad y confianza cada vez mayores; se actualiza como persona, es decir, como ser único que piensa y actúa de un modo que le es personalmente característico; se vuelve capaz de abordar los problemas de la vida de un modo adecuado y con menos gasto emocional"<sup>122</sup>.

Por último, si bien llevar a cabo una terapia no directiva no requiere un tipo específico y determinado de persona o terapeuta, si se considera que éste debe poseer tres características o atributos indispensables:

<sup>118</sup> ROGERS, C., *El proceso de convertirse...*, pg. 22.

<sup>119</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia centrada...*, pg. 123.

<sup>120</sup> *Ibidem*, pg. 34.

<sup>121</sup> ROGERS, K., Y KINGET, M., *Psicoterapia y...*, pg. 160.

<sup>122</sup> *Ibidem*, pp. 163-164.

## 1. La Empatía.

No es fácil describir qué es la empatía, pero a grandes rasgos podemos decir que consiste en abstraer todos los criterios externos que posee el terapeuta sobre el entorno mientras está en relación con el sujeto. Es tener la capacidad de reproducir en uno mismo los sentimientos de otra persona (lo que vulgarmente podríamos decir "ponerse en su lugar"), meterse en la piel del otro para ayudarle y aproximarse lo más posible a la comprensión global de su persona, pero siempre con una actitud de respeto. Según palabras del propio Rogers, sería "la percepción concreta del marco de referencia de los demás con la subjetividad y valores personales que conlleva; percibir de modo empático es percibir el modo subjetivo de los demás, es como si fuéramos esa persona sin perder de vista que se trata de una situación análoga, 'como si'<sup>123</sup>, pero lógicamente no lo somos. En definitiva, es "meterse en la piel del otro" para comprenderlo, ayudarlo y acompañarlo en su búsqueda y aprendizaje.

## 2. Autenticidad

Quizás, de las tres actitudes básicas, sea ésta la más importante. Cuando el terapeuta es una persona auténtica, obra tal cual, y así debe mostrarse ante el sujeto. La autenticidad supone capacidad para organizar las experiencias y, al mismo tiempo, de comunicarlas. Se podría decir que la autenticidad es sinónimo de integración, armonía o acuerdo interno. Tanto la empatía como la autenticidad no son actitudes que se pueden adoptar esporádicamente a voluntad del individuo, sino que o se tienen o no se tienen, constitutivamente deben mostrarse en la forma de ser y en la personalidad del terapeuta.

## 3. Concepción positiva de la realidad, del hombre y sus relaciones.

Volvamos a ver qué es lo que dice Rogers al respecto. "En nuestra relación diaria, cuando compruebo que otra persona se da cuenta de una experiencia cualquiera relativa a ella misma, y cuando esta comprobación me afecta de un modo positivo, experimento un sentimiento de consideración positiva hacia ella. De igual modo, cuando el sujeto se percibe como objeto de consideración positivamente por parte de otra persona, se da cuenta de que afecta a su campo

<sup>123</sup> ROGERS, C. Y KINGET, M., *Psicoterapia y...*, pg. 216.

experiencial y al de la otra persona de un modo positivo"<sup>124</sup>. En cierta medida todos tenemos necesidad de una consideración positiva externa que nos ayude a relativizar la realidad y comparar distintos puntos de vista. Según esto, la terapia debe lograr que el sujeto encuentre el camino que le conduzca a considerar positivamente los hechos, actitudes o valores, es decir, a sí mismo, en vez de verlo todo desde un prisma pesimista o negativo, que le impida adoptar una valoración real de su personalidad, de sus posibilidades de autorrealizarse y su capacidad para desenvolverse con plena autonomía. Si el terapeuta posee esta cualidad, seguramente tendrá muchas posibilidades de contagiar y ayudar al cliente en su autovaloración, y de que sea capaz de concebir la realidad de forma más relativa y positiva.

Como vemos, la no-directividad se presenta como una terapia con unos principios teóricos muy claros y definidos, referidos al desarrollo de la personalidad y a la totalidad de las relaciones interpersonales. Es una visión humanista de la psicología que entiende el "yo" como algo dinámico y estructurado, lo que significa que concibe a la persona no como un producto sino como un proceso en continua maduración. El papel del terapeuta es especialmente importante. Sus actitudes, su forma de entender el desarrollo, la personalidad, el sentido positivo de la vida y la confianza en las posibilidades del sujeto, es lo que va dando forma a la terapia y a la relación interpersonal que se produce entre el cliente y el terapeuta. Será importante establecer una atmósfera positiva, de confianza, seguridad y cercanía, para favorecer, a través de un proceso externo, diversos cambios internos fundamentales para la conducta del sujeto. En definitiva, la no directividad es, ante todo y genuinamente, UNA ACTITUD, una manera de ser más que una mera teoría o método psicológico (y a la postre pedagógico) que tiene como base la aplicación de un conjunto de técnicas que carecen de cualquier tipo de implicación personal.

## 2.2. La pedagogía de C. Rogers.

Es posible que no sea muy correcto hablar de la pedagogía de C. Rogers, ni tampoco de la no-directividad como metodología didáctica. En realidad, Rogers no estructuró una teoría general de la educación, sino que, simplemente, expresó sus opiniones partiendo de una experiencia personal más bien negativa. Ante la visión y convencimiento de que la educación, tal y como estaba planteada, apenas tenía valor, empezó a plantearse algunos aspectos que pudieran observar la realidad desde

<sup>124</sup> ROGERS, C. Y KINGET, M., *Psicoterapia* y..., pp. 210.

perspectivas distintas, que permitieran unos planteamientos, tanto teórico como prácticos, más acordes con la situación. No encontraremos una estructuración, un orden o una evolución sistemática, pero sí puntos de vista diversos y prácticas no directivas muy específicas, con resultados bien distintos. Esta actitud supuso para Rogers una revisión global de sus planteamientos, y, en concreto, de su aplicación práctica. En realidad, la aplicación de la no-directividad a la educación destacó más en cuanto a su fundamentación teórica que en la práctica, pero, no obstante, pretendemos recoger las principales líneas teóricas de actuación en materia educativa y analizarlas para poder considerarlas en su justo valor y medida.

El Sistema Escolar puede decirse que es la institución de la estructura social a la que más le cuesta aceptar los cambios (sociales, culturales, técnicos, psicológicos...), asimilarlos y llevarlos a cabo. Esta afirmación resulta paradójica ya que, normalmente, se concibe a la educación como un factor dinámico que debe favorecer los cambios y las innovaciones. Sin embargo, no es difícil observar que va a remolque de otras estructuras, y su retraso, en cuanto a la adaptación y asimilación de elementos de cambio, con respecto al resto de las estructuras que influyen en el desarrollo del hombre y de la sociedad, es considerable. Rogers es consciente de esta situación, y refleja claramente sus interrogantes en cuanto a la situación educativa, convencido de que es necesaria una transformación de la educación basada, sobre todo, en tres puntos: considerar al alumno como el centro de la enseñanza; necesidad de que la formación y personalidad del profesor favorezca el desarrollo personal de cada individuo; y en el hecho de adoptar una relación interpersonal positiva, considerada como fundamental para la actividad educativa. Veamos ahora que es la *Enseñanza Centrada en el Alumno*.

### 2.2.1. La Enseñanza Centrada en el Alumno.

Vistos los supuestos teóricos que sustentaban a la no-directividad como terapia centrada en el cliente, C. Rogers, por su propia experiencia y por la de otros profesionales, se plantea lo siguiente: "Si en la terapia es posible confiar en la capacidad del cliente para manejar constructivamente una situación vital, y si la finalidad del terapeuta es la de liberar esa capacidad, ¿por qué no aplicar esta hipótesis a la enseñanza?"<sup>125</sup>. Y al mismo tiempo se pregunta: "Si la creación de una atmósfera de

<sup>125</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia centrada en...*, pg. 329.

aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje denominado terapia ¿no podría ser también la base del aprendizaje denominado educación?"<sup>126</sup>.

Partiendo de estas reflexiones, Rogers intenta realizar una adaptación de la terapia centrada en el cliente a la situación escolar, trasladando, prácticamente, todos los principios de la psicoterapia al ámbito educativo. Por ello, es fácil reconocer que al definir las características de la relación educativa (no olvidemos la importancia que tiene la relación interpersonal para la no-directividad) se encuentran presupuestos, prácticas, hipótesis y matices idénticos a los establecidos en la relación terapéutica. Por lo tanto, podríamos hablar de una estrecha relación y consonancia entre la teoría y la práctica de la terapia centrada en el cliente y de la enseñanza centrada en el alumno. Veamos, entonces, cuál es su desarrollo, comenzando por conceptos o presupuestos básicos como pueden ser educación, enseñanza, aprendizaje o relación educativa, y terminando con la exposición de lo que puede ser la no-directividad como actitud o método de enseñanza ¿o habría que decir de aprendizaje?

#### 2.2.1.1. Bases para la educación, enseñanza y aprendizaje.

##### 2.2.1.1.1. La Educación.

Es difícil especificar qué entiende Rogers por educación. En realidad no presenta un concepto estructurado y sistemático que nos pueda llevar a deducir las características de la educación. Más bien podemos decir que educación, desarrollo, enseñanza y aprendizaje significativo son lo mismo<sup>127</sup>, sin hacer ningún tipo de distinción. No obstante, quizás podamos establecer ciertos límites y aclarar, de alguna manera, estos conceptos.

La educación, desde el punto de vista de la no-directividad formulada por C. Rogers, y siguiendo los principios teóricos de su psicoterapia, podría tener las siguientes connotaciones:

<sup>126</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia...*, pg. 329.

<sup>127</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía...*, pg. 73.



- Operatividad: La educación va dirigida a ayudar a los sujetos a ser ellos mismos, a convertirse en personas alcanzando el mayor grado de maduración personal posible.
- Optimismo y positivismo educativo: Basándose en una concepción positiva de la educación y de la naturaleza humana, como desarrollo constante y perfectible, la educación no es más que un proceso global de maduración del cual hay que hacer responsable al educando.
- Teoría educativa relacional: Como la terapia, la educación debe ser básicamente relacional, se llevará a cabo a través de una relación interpersonal constructiva, confiante y favorecedora de la tendencia actualizante. Permitirá al estudiante tener contacto real con su situación y así adquirir los recursos necesarios que le lleven a experimentar cambios de conducta duraderos y significativos.
- Educación democrática: Según Rogers, la enseñanza centrada en el cliente "sólo es relevante para el tipo de objetivos que se pueden describir vagamente como democráticos"<sup>128</sup>, entendiéndose como democrático el hacer responsable de la educación al educando, en contraposición a lo que puede proponer una educación autoritaria en la cual el centro no es el estudiante sino el maestro y la imposición de sus enseñanzas.
- Estructuración de actitudes: Si el objetivo es que el alumno se autogestione, autorrealice y opte por aquello que suponga una maduración progresiva de su persona, significa que debe adoptar una serie de actitudes aceptadas libremente mediante una valoración propia, con criterios y comportamientos que denoten aceptación o rechazo y le lleven a un posicionamiento constante ante las situaciones o problemas que se le presenten. La relación educativa se fundamenta en las actitudes, por lo que podemos considerar que la adquisición de determinadas actitudes serán objetivo prioritario de la educación no directiva.

Si la educación se entiende como un proceso de maduración del cual se tiene que hacer cargo el propio alumno para llegar a conseguir una serie de conductas adaptativas y significativas, habrá que tener básicamente en consideración<sup>129</sup>:

<sup>128</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia centrada...*, pg. 331.

<sup>129</sup> SOPEÑA, A., 'Perspectivas pedagógicas de la No-directividad', en: *La no-directividad en la educación de la fe*, San Pio X, Salamanca, 1975, pg. 36.

- Que por naturaleza, y contenido en la tendencia actualizante, el individuo tiende al cambio interior, consciente (El "YO"), que supone su concurso activo en el proceso educativo.
- La acción consciente que lleva al cambio significativo va dirigida a conseguir la propia autorrealización como objetivo y necesidad de la educación.
- Un tipo específico de comunicación que potencie una relación constructiva y favorecedora.

Estos pueden ser los tres ejes en los que se puede basar la acción educativa desde el punto de vista de la no-directividad, teniendo como único objetivo facilitar la manifestación de la tendencia actualizante en base a conseguir un progresivo desarrollo madurativo óptimo. El cómo puede hacerse ésto, lo veremos más adelante.

Por último, al hablar de no-directividad y educación podemos referirnos a dos niveles de especificación: o bien tomamos a la no-directividad como un modelo relacional amplio que se puede encuadrar dentro de una teoría general de la educación, o bien la podemos entender como un método o modelo educativo de enseñanza. En realidad una puede y debe ser la base de la otra. Desde un punto de vista general de la educación, el concepto expresado anteriormente de no-directividad (2.1.1.) puede resultar reduccionista por estar exclusivamente referido al campo didáctico y metodológico, pero la no-directividad, por sus planteamientos profundos de la persona puede, y debe, ir más allá y entenderse también como una ideología que modela relaciones personales, sociales, políticas o morales, es decir, los distintos modos de vida<sup>130</sup>. En consecuencia, podrá determinar la elaboración del curriculum educativo, proponiendo un modelo de educación guiado por valores altamente humanizantes que lleven a la persona a desarrollarse según sus posibilidades. Esto significa que no estamos analizando simplemente un método, sino que encontramos importantes fundamentos antropológicos, psicológicos, sociales y educativos que dan lugar a un estilo de vida muy concreto (¿no dijimos lo mismo con respecto a las parábolas?); a un modo de comportarse globalmente con características originales, propias, que presenta una forma de concebir las relaciones muy especial con el fin de consolidar un modelo educativo que parta, básicamente, de la concepción positiva de la persona y de su capacidad ilimitada para autoperfeccionarse. De esta forma, se nos ponen al alcance los recursos necesarios para, a través del proceso educativo, ayudar a la persona a que sea capaz de dirigirse por si misma constante y responsablemente y, sobre todo, por opción personal.

<sup>130</sup> CORSAUD, M., *Análisis crítico...*, pg. 13.

Arropada por todo esto, la no-directividad puede traducirse en una metodología didáctica específica enfocada a la facilitación de unos aprendizajes concretos. En consecuencia: nos mostrará una forma distinta de entender la educación; de contemplar las relaciones alumno-profesor; de expresar los fines educativos y sus contenidos; de poner en práctica la metodología; y de entender el aprendizaje, la utilización de los recursos didácticos y el proceso evaluativo. Así, partiendo siempre de los principios teóricos de la no-directividad, todos los elementos que forman parte del "juego" educativo, de la metodología didáctica, se van a ver desde un prisma bien distinto. En consecuencia, el diseño y desarrollo de la educación serán vistos a través de este prisma.

#### 2.2.1.1.2. Enseñanza y aprendizaje.

Es evidente que la aceptación de los principios de la no-directividad en materia educativa significa, ante todo, que el centro de la actividad educativa ya no va a estar en el profesor, ni tampoco en los conocimientos que se imparten, sino en el alumno. De esta manera, se intenta desplazar la figura del maestro a un segundo plano, dando primacía a los intereses y actividad del alumno, cambiando así radicalmente el rol de ambos. Este será un aspecto esencial que a la postre tiene que provocar un enfoque distinto de la educación, que basculará más sobre el aprendizaje que sobre la enseñanza, y que planificará "con el alumno" en lugar de pensar "para el alumno".

Este nuevo enfoque supone tener como postulado básico la confianza plena en aquellas potencialidades naturales del hombre que posibilitan el aprendizaje, lo que significa aceptar:

- Que los sujetos son capaces de tener iniciativas y ser responsables de sus propios actos.
- Que los sujetos deben tener la oportunidad de elegir y autodirigirse.
- Que son capaces de realizar un aprendizaje crítico.
- Que deben adquirir aquellos conocimientos que sean relevantes para su desarrollo como persona.

De este modo el cambio, el aprendizaje, el proceso que pone en marcha el alumno para llevar a cabo su desarrollo madurativo, es el objeto principal de la enseñanza centrada en el cliente. Según sus postulados, no hay nada que se pueda enseñar, sólo se aprende aquello que se quiere aprender, aquello en lo que el sujeto encuentre algún valor; cualquier cosa que pueda enseñarse es

relativamente intrascendente y ejerce poca o ninguna influencia en la conducta<sup>131</sup>; sólo interesa aprender, por lo tanto el único aprendizaje que puede influir es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo<sup>132</sup>; la enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático<sup>133</sup>, pero el aprendizaje supone curiosidad, relación, actividad, creatividad, aplicación, precisamente porque está para que se utilice<sup>134</sup>.

Estas son, globalmente, las ideas que presenta Rogers de las cuales deducimos que la enseñanza como tal no existe, que no podemos enseñar a otra persona directamente, siendo su único fin promover el aprendizaje<sup>135</sup>. Si esto es así, no queda otra cosa que poner el énfasis en el aprendizaje. Pero ¿qué entiende Rogers por aprendizaje? Rogers diferencia entre el aprendizaje puramente memorístico, que no afecta en ningún sentido la estructura interna del sujeto, y el que llama vivencial o significativo. Es aquél que es posible cuando lo que se aprende tiene un significado especial para el sujeto porque es perdurable, profundo y abarca la totalidad de la persona, implicando no sólo aspectos intelectuales sino también afectivos y actitudinales. No es difícil entender que para Rogers sólo cabe hablar de **aprendizaje significativo**, ya que sería el único que puede proporcionar cambios importantes en las conductas, actitudes, actividades y personalidad del sujeto<sup>136</sup>; no es un aprendizaje meramente cuantitativo sino cualitativo, que implica y enlaza todos los aspectos de la existencia y experiencia del individuo. Para que el aprendizaje sea significativo tiene que estar vinculado con el desarrollo y el proceso madurativo, por lo tanto es un aprendizaje penetrante que se hace efectivo sólo si el sujeto tiene iniciativa y participa en él de manera libre y responsable; un aprendizaje que debe ser práctico, participativo, interno, asimilado, que se ajuste a las necesidades del sujeto y que vaya encaminado a la aproximación gradual a las metas elegidas. De este modo, el aprendizaje significativo nunca se podrá imponer desde fuera, en cualquier caso sólo facilitarlo.

El aprendizaje es curiosidad, descubrimiento, experiencia, vinculación total con lo que se aprende, por eso quizás el aprendizaje más útil sea el mismo proceso de aprendizaje, el cómo

<sup>131</sup> ROGERS, C., *El proceso de convertirse...*, pg. 243.

<sup>132</sup> *Ibidem*, pg. 244.

<sup>133</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*, Paidós, Buenos Aires, 1975, pg. 144.

<sup>134</sup> ROGERS, C., *El proceso de convertirse...*, pg. 248.

<sup>135</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pg. 31.

<sup>136</sup> ROGERS, C., *El proceso de convertirse...*, pg. 247.

aprender. Esto supondrá una actividad y apertura constante frente a la experiencia y la incorporación del alumno al proceso de cambio<sup>137</sup>: "Para conseguir un futuro digno de la persona hay que ayudar a la juventud a aprender mucho y profundamente, y sobre todo a aprender 'cómo aprender'"<sup>138</sup>.

En definitiva, para Rogers educación, enseñanza y aprendizaje no son más que un sistema de relaciones en el que entran en juego, sobre todo, los factores personales y actitudinales. Si tenemos en cuenta el concepto expuesto de aprendizaje significativo, sólo será aceptado como válido aquel aprendizaje que sea autoiniciado y dirigido por el alumno; el profesor no podrá enseñar nada si el alumno no quiere aprenderlo, solamente podrá facilitar el aprendizaje gracias a la configuración de su personalidad, a la capacidad de comunicarse, de establecer una situación ambiental y relacional positiva y confiante. La mejor enseñanza será permitir y posibilitar el autoaprendizaje para cada alumno.

#### 2.2.1.2. Elementos personales de la Enseñanza Centrada en el alumno: la relación educativa.

La educación tradicional reducía al alumno a ser sujeto dependiente, con tendencia al estatismo y la pasividad; el profesor era el centro de todo el proceso educativo, históricamente y en la actualidad; así ha sido, todo estaba hecho, no había nada nuevo, nada que crear o inventar, todo estaba dispuesto para que el alumno recibiera normas, conocimientos, valores o actitudes para "aprenderlos" y reproducirlos memorísticamente. Es cierto que la mayoría rechaza esta forma de llevar a cabo la educación y el aprendizaje, pero no siempre se disponen de los recursos humanos y materiales para conseguir una educación humana y eficaz que estimule y desarrolle al alumno íntegramente. La no-directividad aporta su visión partiendo de la base de que educar o enseñar significa conducir una relación<sup>139</sup>, mostrándose plenamente relacional. Por lo tanto, vamos a hablar de una relación educativa en la que los sujetos activos modifican sustancialmente sus funciones movidos por el tipo de relación personal y educativa que sean capaces de establecer.

<sup>137</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía...*, pg. 143.

<sup>138</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pg. 11.

<sup>139</sup> BARKHAM, J., "El profesor centrado en la persona: análisis crítico de algunas cuestiones fundamentales", *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 10 (1985), Barcelona, pp. 58-63.

A pesar de que hablamos constantemente de la enseñanza centrada en el alumno, no podemos dejar a un lado, ni menospreciar, la función y actividad del profesor. Por el contrario, su concurso y actitudes serán esenciales de cara a facilitar y configurar la relación y ambiente más adecuados y favorecedores. Desde el punto de vista de la no-directividad, y teniendo como premisa que el alumno debe hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje, el profesor debe empezar por considerar positivamente al discente, a la par que debe provocar una liberación de la comunicación en relación a establecer la liberación de la comunicación para favorecer la libre expresión<sup>140</sup>. Es importante considerar la importancia que tiene para la educación, el aprendizaje y la relación educativa, lo que el profesor piensa del alumno, así como su valoración humana y personal, sobre todo teniendo en cuenta que es fundamental creer en las posibilidades del alumno para autodirigirse, relacionarse y aprender, así como aceptarle positiva e incondicionalmente, potenciando al máximo sus capacidades para el aprendizaje. De esta manera, nos encontramos con una situación similar a la que presenta el terapeuta respecto del cliente, manteniéndose lejos de ejercer cualquier imposición normativa, conductual, de actividades o contenidos, de relaciones, etc..., y cumpliendo igualmente su rol meramente orientador, facilitador e informante. El gran objetivo del profesor será crear una relación educativa que promueva el interés por el aprendizaje y el autodesarrollo. No se trata exclusivamente de un problema técnico sino que es, esencialmente, un problema de actitudes, pero... ¿qué actitudes?

Para que la relación educativa sea realmente favorecedora del aprendizaje y cree un ambiente positivo, al igual que en la relación terapéutica, es preciso que la personalidad y estilo educativo del profesor estén configurados por las siguientes características o actitudes:

- Autenticidad. El profesor debe comportarse según es y establecer una relación directa y clara con el alumno, de persona a persona. El ser consecuente con uno mismo y con sus actos es una actitud básica y fundamental a la hora de hablar de educación y de relación educativa auténtica.
- Comprensión empática. Será un intento de comprender desde dentro las reacciones del estudiante. Cuando se tiene una apreciación sensible de cómo el alumno se presenta ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces se podrá facilitar el aprendizaje significativo<sup>141</sup>. A través de un proceso de comprensión en el que no procede evaluar ni juzgar, el profesor

<sup>140</sup> PALACIOS, J., *La cuestión...*, pg. 227.

<sup>141</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad en...*, pg. 167.

comunicará al alumno cuáles van a ser las características esenciales de su comportamiento con respecto a él<sup>142</sup>. Si en la relación terapéutica era importante esta actitud, en la actividad educativa se torna sugestivamente preponderante. El conocer las inclinaciones naturales y psicológicas de los alumnos será fundamental para facilitar el aprendizaje. Esto supone que, además de una formación específica y competente, el profesor deberá conocer los factores que intervienen en el aprendizaje y disponerlos de tal manera que el sujeto pueda vislumbrar los caminos de acceso a dichos aprendizajes. "Esta comprensión empática antecede al diálogo, predispone a la radical y fundamental escucha de la naturaleza del educando y estimula el diálogo explícito de las relaciones humanas"<sup>143</sup>.

- Sentido positivo y optimista de la vida. Significa tener plena confianza en el proceso educativo que se va a llevar a cabo, y creer en las posibilidades del sujeto para hacerse cargo de su propio desarrollo. Será preciso crear un ambiente de confianza, seguridad, respeto, responsabilidad y autonomía para que el educando pueda encontrar el valor positivo del aprendizaje y del proceso personal que le lleva hasta él. La confianza en esa posibilidad ayudará al educando a elegir el aprendizaje y el camino más adecuado para enfrentarse a él.

Con esto queremos dar a entender que, lejos de marginar y minusvalorar la función del profesor, las actitudes, formación y personalidad del profesor van a ser esenciales para llevar a cabo la actividad educativa. Lo que en realidad plantea la no-directividad, es un cambio radical de funciones con respecto a todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en la consideración y trato con los alumnos. Es evidente que su concurso resulta esencial dentro del esquema escolar actual, sobre todo teniendo en cuenta que no va a tratar con "un" alumno sino que trabajará con un grupo de trabajo más o menos homogéneo, que condicionará y limitará bastante las relaciones interpersonales. Deste este punto de vista, si el objetivo es facilitar el aprendizaje y ayudar a que el alumno encuentre su propio camino, será importante que el profesor se muestre al mismo tiempo presente y ausente, seguro y flexible, para que el alumno sepa que puede contar con él, en qué medida y en qué condiciones. Según Rogers, la función del profesor debe ser crear la auténtica relación de ayuda, puntualizando que además debe<sup>144</sup>:

<sup>142</sup> PALACIOS, J., *La cuestión...*, pg. 236.

<sup>143</sup> SOPEÑA, A., *Perspectivas pedagógicas...*, pg. 42.

<sup>144</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia centrada en...*, pp. 343-344.

- Ayudar a clarificar las funciones de cada alumno y del grupo.
- Confiar en el deseo del estudiante para conseguir los objetivos fijados, siendo ésto lo que le motivará para plantearse y llevar a cabo el aprendizaje.
- Intentar organizar y facilitar los recursos necesarios para acceder a los aprendizajes deseados según las características individuales y del grupo.
- Responder a las manifestaciones del grupo, teniendo en cuenta tanto los aspectos intelectuales como los afectivos y emotivos.
- A medida que se establece el clima de aceptación en el aula, el profesor puede, y debe, cambiar su rol, e incluso convertirse, si la situación lo requiere, en un participante más, aunque siempre en calidad de orientador.
- Cuando se produzcan conflictos y tensiones dentro del grupo, debe conservar su rol neutral y comprensivo con el fin de poder replantear la situación con la mayor objetividad posible. Aceptará la variedad de sentimientos y posturas diferentes que puedan manifestarse, para intentar conseguir, conjuntamente, la superación de la situación.

No cabe duda de que el tipo de relación que el profesor sea capaz de establecer será esencial para el desarrollo ulterior del proceso didáctico. La no-directividad propone un cambio profundo de funciones, dándole gran importancia a las actitudes del profesor por ser él quien debe promover y facilitar los distintos procesos de aprendizaje. La relación educativa tiene que ser personal, humanizadora; debe respetar las cualidades de cada uno, del grupo; permitir que sea el alumno quien tome la iniciativa, quien busque y recorra el camino, evitando cualquier relación de dependencia y circunstancia negativa que coarte la expresión. El profesor no puede ser sujeto pasivo ni indiferente, debe centrar su esfuerzo en crear el ambiente adecuado que dé confianza al alumno para alcanzar los aprendizajes fijados, y en reafirmar un clima flexible y comprensivo en el que alumno se sienta motivado intrínsecamente. Consecuentemente, es posible que así consiga impulsar las cualidades que precisa cada individuo para llevar a cabo su propio proceso de autorrealización, siempre a través de un proyecto educativo diseñado y dirigido por ambas partes.



En definitiva, la relación educativa que se establece en la enseñanza centrada en el alumno es un conjunto de actitudes que tanto el profesor como el alumno deben adquirir y manifestar, siendo fundamental que lo hagan con el máximo de confianza y autenticidad posibles; condicionará la acción educativa que dependerá, básicamente, de la maduración personal de ambos y de las actitudes que sean capaces de mostrar y desarrollar.

#### 2.2.1.3. El cambio como objetivo: actitudes.

Poco a poco, vamos identificando a la no-directividad como una forma de ser, una actitud o estilo educativo que tiene como centro al alumno y que pretende como objetivo fundamental el CAMBIO. En la terapia se pretendía que el cliente observara e hiciera positiva su situación, y se liberara de todo aquello que le impidiera crecer gracias a la aceptación de su peculiar forma de ser, y por los medios que él mismo iba descubriendo y diseñando. De esta manera, iría tomando conciencia de la situación y estaría en disposición de lograr los cambios de conducta necesarios para superar cualquier situación conflictiva, al mismo tiempo que aprendería el modo, o proceso, para conseguirlo.

Este proceso personal e interno, en la educación, se traduce en considerar el "ser educado" como un aprendizaje al cual debe llegar el alumno por sí mismo, aprendiendo el proceso que le permita educarse en todos aquellos valores, actitudes, habilidades y conocimientos que configuren su personalidad y realidad particular. Por lo tanto, el primer y fundamental propósito será la realización de un proceso de aprendizaje personal. La segunda lectura que hacemos, que nos permite aventurar un segundo propósito, es la primacia de la formación de hábitos, valores y actitudes, desterrando la obsesión por la adquisición de conocimientos del ámbito cognitivo que normalmente da lugar a un concepto y práctica educactiva reduccionista y parcial, orientando el aprendizaje exclusivamente a una parcela del conocimiento. La tendencia a promover otro tipo de conocimientos, ya sean hábitos, conductas, procedimientos o valores, requiere, de parte del alumno, una gran capacidad de observación y experimentación, así como la adquisición y aplicación de una serie de criterios que permitan contrastar hechos, opiniones, valores o actitudes. Este proceso, en apariencia complejo, sólo será posible si se le concede al alumno la capacidad de optar libremente gracias a la pluralidad de estímulos y orientaciones que le llegan de su entorno, ya sea próximo o lejano. De esta manera, tras un análisis crítico, puede comenzar a dar RESPUESTAS personales y significativas, que no provengan exclusivamente de la mera información y su reproducción, sino de la elaboración que conlleva la reflexión y la comprensión que parte de su estructura interna, de su experiencia, intereses y personalidad. Así, entendemos la educación como un proceso global, general, que abarca todos los

aspectos que configuran a la persona, un proceso que es cambiante porque la realidad lo es, nada es estático y por eso el sujeto tiende al cambio, por el devenir interno y externo que dinamiza la realidad. No es más que la tendencia actualizante que conlleva el desarrollo madurativo y progresivo, la cual necesita, "exige", una opción, un cambio interno, una respuesta constructiva y organizada del "yo".

Desde esta perspectiva, carecerá de sentido una educación reduccionista, puntual, referida única y exclusivamente a una instrucción masiva de conocimientos, sin considerar las diferencias individuales ni las necesidades ambientales y sociales. Por el contrario, se hará hincapié en una educación basada en el autoaprendizaje, que lleva a una adaptación consciente, a la resolución de problemas, a la flexibilidad y al cambio, admitiendo que ningún valor, actitud o conocimiento es absoluto. Para que esto sea un hecho, habría que seleccionar y diseñar todos los procesos viables y necesarios (educativos, metodológicos, personales...) que puedan generar caminos para solucionar los conflictos, proponer nuevos métodos y perspectivas educativas alternativas a lo establecido y tradicional, ajustándose, en la medida de lo posible, a las necesidades y capacidades de los sujetos. El alumno tiene que asumir su condición de ser que "se está haciendo", que vive en una realidad que le ofrece múltiples estímulos que él debe seleccionar y recrear crítica y creativamente. Sin duda será tarea del proceso educativo asumir la responsabilidad en cuanto a la facilitación de esta libre elección personal, constructiva y madurativa, que permitirá al alumno una apertura constante a la experiencia, a las relaciones y, en toda su amplitud, a la realidad que le rodea. Indudablemente, esto facilitará que el alumno deje de ser un miembro pasivo y pase a la acción; que se sienta un ser vivo que se hace a sí mismo; que tenga la capacidad de aportar ideas y de colaborar, demandando su participación en aquellas decisiones que le atañen. Todo ello estará dirigido a alcanzar el deseado, aunque utópico, autodesarrollo y funcionamiento pleno de la persona<sup>145</sup>.

Tomando como punto de referencia básico la terapia no directiva y su aplicación a la educación, los objetivos prioritarios no podían ser otros. Básicamente, lo que se busca es una autoeducación integral, consciente y motivada, que le permita a la persona evolucionar y alcanzar la madurez humana y personal adecuada según sus características y experiencia. Esta educación se realizará esencialmente a través de un cambio dinámico interno que se hará efectivo en unas actitudes concretas y en la adquisición de unos valores humanizantes, así como en las respuestas personales y adaptativas que se pongan de manifiesto. Si el educarse es un aprendizaje, desde un punto de vista general, éste será el principal objetivo que se plantea la enseñanza centrada en el alumno.

<sup>145</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad*..., pp. 327-341.

### 2.2.2. El método no directivo.

Tampoco podemos decir que exista un método no directivo como tal, o que Rogers u otros autores hayan sistematizado la no-directividad hasta convertirla en una metodología concreta. A pesar de ello, de todas las aportaciones que los teóricos de la no-directividad han hecho a la educación, que son muchas, solamente se pueden deducir y exponer las aplicaciones de los supuestos teóricos para poder concretar, globalmente, una metodología didáctica no directiva, pero sin contar con un modelo claramente establecido.

Hasta ahora hemos hablado de la no-directividad y la aplicación de sus principios desde un punto de vista teórico muy general, la hemos definido como una actitud educativa que no se podía reducir exclusivamente a la actividad didáctica o metodológica. La exposición de sus presupuestos teóricos, tanto terapéuticos como pedagógicos, nos permitirá ahora concretar cómo se manifiestan estos presupuestos en la práctica, teniendo en cuenta los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, vamos a situarnos en un contexto escolar actual, arropado y estructurado por un curriculum que contiene todas las pautas de actuación, y en un aula, en la cual se establece un conjunto de relaciones especiales, encaminadas a organizar y desarrollar una serie de contenidos de aprendizaje significativos para el alumno, de acuerdo siempre con el proyecto curricular diseñado.

#### 2.2.2.1. Situación previa: los determinantes.

Plantearse la aplicación de la no-directividad a la educación, requiere, en primer lugar hacer una ineludible referencia a los determinantes, presupuestos y actitudes que la configuran, hasta el punto de que sin ellos sería imposible llevarla a cabo. Aunque resulte obvio, la primera referencia a los determinantes de la Enseñanza Centrada en el Alumno la encontramos en los supuestos teóricos de la psicoterapia centrada en el cliente, que, sin perderlos de vista en ningún momento, se convertirán en fundamentos y guías esenciales. Estos son: su teoría de la personalidad, la concepción dinámica de la conducta, los presupuestos básicos en relación con la naturaleza humana y la interrelación como elemento fundamental para llevar a cabo la terapia.

Desde un punto de vista específicamente educativo, habrá que prestar atención al contexto en el que se encuentran el profesor y el alumno, la función que tiene cada uno dentro de la

situación educativa general y la relación que se establece entre ellos. Es obvio que el alumno es el eje sobre el cual gira toda la actividad didáctica. Todo debe hacerse en función de él, siendo fundamental y determinante que su participación sea activa y decisoria, apoyándonos en su capacidad, como persona que es, para "hacerse", resolver problemas y proponer nuevas alternativas. La función del profesor, ya hemos dicho que es decisiva y configurante de la situación educativa, su "hacer-no hacer" va a ser la clave para la motivación del alumno hacia el aprendizaje; su personalidad, formación y actitudes serán básicas y, aunque sea reiterar, no está de más advertir que el profesor debe mostrar congruencia y autenticidad, tener conciencia de sus experiencias y de su capacidad para comunicarlas; debe considerar, apreciar, aceptar y tener confianza ilimitada en el alumno, respetar sus opiniones y sentimientos, aceptar tanto sus aciertos como errores; debe estar convencido de que el sujeto puede aprender a saber qué es lo que quiere y a dónde quiere llegar por sus propios medios. Ya es conocido, que su función será, ante todo: facilitar el aprendizaje; saber crear el clima ideal en el que se pongan de manifiesto los aprendizajes y las experiencias grupales e individuales; comunicar confianza, clarificar los objetivos y ponerse a disposición de los alumnos (función informante); facilitar los recursos necesarios para que el aprendizaje sea posible; no poner resistencia a cualquier iniciativa del individuo o del grupo; esforzarse en convertirse en un miembro más del grupo; prestar especial atención a la adquisición de habilidades y actitudes fijándose en las experiencias y en los sentimientos; situarse como persona falible que puede errar y que al mismo tiempo necesita aprender; y tener en cuenta los contextos ambientales, sociales y culturales que envuelven a los alumnos y a la situación escolar.

La no-directividad debe presuponer que nada, o casi nada, está predeterminado o es inamovible (currículum, contenidos, metodología, relaciones, actividades...), dotando al diseño curricular y a la didáctica de una gran movilidad y flexibilidad. Esto no significaría caer en una continua improvisación sino, por el contrario, es el resultado de procurar una continua adaptación a las diferentes situaciones, teniendo en cuenta las circunstancias que dominan en el grupo; significaría creer y fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los parámetros de la libertad y creatividad, lo que serviría para que, tanto el alumno como el profesor, sientan que la relación educativa establecida entre ellos genera una libertad de expresión y de actuación esencial para el desarrollo de la actividad educativa, gracias a un acuerdo previo de las funciones y de tareas, comunes y exclusivas, que van a desempeñar. Será, por lo tanto, indispensable y definitorio, entender la educación como un proceso, un desarrollo constante, y no como el resultado de unas acciones específicas y puntuales que no presentan relación alguna entre sí.

Por último, hay que hablar de la relación educativa como determinante decisivo para llevar a cabo los principios pedagógicos de la no-directividad. Si el profesor es capaz de establecer la relación más propicia, en la que se produzca un auténtico interés por el conocimiento mutuo y por el aprendizaje significativo, el resto, técnicas y recursos, serán secundarios. Para el tema de la relación educativa interpersonal remitimos a capítulos anteriores en los que se ha tratado ampliamente.

#### 2.2.2.2. Selección de contenidos y objetivos.

Situándonos en el ámbito general de la educación, podríamos hacer una lista interminable de cuáles podrían ser los contenidos y objetivos que cualquier proceso educativo puede plantearse. No olvidemos que el objetivo principal de la educación sería facilitar y lograr un desarrollo pleno e integral de la persona, lo que supone una selección de contenidos y objetivos enfocada a cubrir aquellos aspectos que permitan una maduración progresiva de la personalidad. Esto resultaría, en estos momentos, un trabajo impropio pero, no obstante, y como ambos aspectos son susceptibles de clasificación y jerarquización, vamos a tratar de especificar los objetivos educativos a los que tiende la no-directividad, mostrando de qué manera se plantea la selección y especificación de los contenidos que van a ser objeto de aprendizaje.

Comúnmente, en la educación, la clasificación de los objetivos se divide en tres ámbitos: ámbito cognoscitivo, afectivo y psicomotor o de habilidades. Ya hemos hecho referencia a que la no-directividad es una estructura de actitudes, por lo que, evidentemente, toma una gran relevancia el ámbito actitudinal como paso previo para conseguir sucesivos aprendizajes. Tradicionalmente se hacía hincapié en los objetivos intelectuales o cognoscitivos, siendo los más relevantes la memorización y la reproducción. ¿Son en realidad estas capacidades objetivos básicos y formativos?: ni siquiera la formación intelectual puede basarse exclusivamente en ellas. Por este motivo, la no-directividad viene a reivindicar una nueva orientación definiendo los objetivos de la educación con una visión estructural y global, teniendo en cuenta, prioritariamente, el criterio personal e individual y entendiendo siempre la educación como un proceso personal y humanizador.

Pasemos a especificar algunos de los objetivos que quizás la enseñanza centrada en el alumno podría plantearse, pero desde un punto de vista exclusivamente orientador y global. Tomando como punto de referencia al alumno, resaltaremos diferentes metas o pretensiones educativas referidas a los distintos ámbitos del conocimiento.

### Ambito cognoscitivo.

Es evidente que la educación y la formación tienen como base la adquisición de ciertos conocimientos de carácter instructivo o informativo, así como el desarrollo de las capacidades intelectuales fundamentales para una formación adecuada. ¿Cuáles serían estas capacidades? Tomando como base la taxonomía elaborada por B. Bloom<sup>146</sup> se pueden resaltar los siguientes, aunque habría que añadirles el prefijo "auto":

- conocer                      - sintetizar                      - relacionar                      - comprender
- evaluar                      - aplicar                      - descubrir                      - clasificar
- aprender crítica y significativamente

Unicamente llamar la atención sobre la "aplicación" como objetivo que contiene uno de los principios fundamentales de la educación, pero no sólo habrá que fijarse en la puesta en práctica de lo que se aprende sino también en el hecho determinante de que el aprendizaje significativo se produce exclusivamente cuando el alumno actúa y experimenta, cuando adquiere una participación plena.

### Ambito afectivo o actitudinal.

Lo fundamental será fomentar aquellas actitudes que supongan una valoración, por encima de todo, de lo humano, así como las que resulten ser positivas para procurar el aprendizaje significativo. Desde este punto de vista, la meta prioritaria a alcanzar será el cambio interno que tiene que lograr el propio sujeto por su actividad y autoconvencimiento, hasta llegar a modelar su conducta de tal forma que le permita ofrecer respuestas adaptativas, constructivas e inteligentes a los estímulos que se le presentan. Si el sujeto es capaz de dar este tipo de respuestas, quiere decir que ha logrado otros objetivos tales como<sup>147</sup>:

<sup>146</sup> BLOOM, B., *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ambito del conocimiento*, Perfil, Alcor, 1972, Vol. I, pp. 223-225.

<sup>147</sup> BLOOM, B., *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ambito de la afectividad*, Perfil, Alcor, 1972, Vol. II, pp. 211-221.

- organizar                      - valorar                      - interiorizar                      - tolerar
- aceptar                      - respetar                      - integración: socialización
- responsabilidad                      - dialogar: capacidad de relación
- adquisición del espíritu crítico

#### Ambito de las habilidades.

Podríamos describir un único, amplio y fundamental objetivo: cómo aprender. Para ello es preciso que el alumno adquiera una serie de habilidades como son la autogestión, autocontrol, autoregulación, autodisciplina, capacidad de iniciativa, todo ello envuelto siempre una total libertad, actividad y creatividad. Por supuesto que también deberíamos hablar de aquellas habilidades que se pueden denominar metodológicas: búsqueda, recogida, tratamiento y selección de datos, métodos de estudio individuales o grupales....

Desde el punto de vista del profesor los objetivos que puede perseguir la no directividad, entre otros, pueden ser:

- Facilitar que el alumno encuentre su propio camino hacia el aprendizaje.
- Ayudar a que los alumnos se valoren, autoestimen y tengan confianza en sus capacidades.
- Facilitar que el alumno se haga responsable de su aprendizaje.
- Ayudar a que cada individuo desarrolle sus capacidades, independientemente del grado que alcancen éstas.
- "Contribuir al desarrollo de los recursos naturales más preciados: la mente y el corazón de niños y jóvenes"<sup>148</sup>.

<sup>148</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad*...., pg. 11.

- Fomentar la creatividad, actividad, co-participación... Podríamos hacer referencia a todas las actitudes que antes se han especificado.
- Conseguir una relación óptima y positiva que favorezca el aprendizaje significativo.

El objetivo es que el profesor, gracias a una formación y personalidad específica, consiga que la educación gire en torno al alumno, convirtiéndose en un elemento facilitador para que el sujeto alcance el mayor grado de madurez posible (tanto personal como social) según los casos, enfocado todo ello a lograr el objetivo por excelencia: LA AUTORREALIZACION.

En cuanto a la selección de contenidos, es cierto que los programas escolares están bastante estructurados, y que hay contenidos básicos que no se pueden eludir. No obstante, los contenidos de enseñanza son muy amplios y no están referidos única y exclusivamente al ámbito de la adquisición de conocimientos. Por ello, cada profesor con sus alumnos puede, y debe, seleccionar aquellos contenidos que no aparezcan en dichos programas y que puedan ser de interés para el grupo, y que, principalmente, serán humanamente formativos. Será necesario disponer siempre de una gran flexibilidad a la hora de la selección, así como rehusar cualquier intención de imposición ya que la selección debe ser de mutuo acuerdo y contando con la participación activa de los alumnos. Una buena selección de contenidos puede propiciar la motivación e interés hacia el aprendizaje que necesitan los alumnos, aquí radica su importancia. Por otra parte, tendrán la función de aproximar a los alumnos, progresivamente, al proceso de enseñanza-aprendizaje por ser, al mismo tiempo, objeto y objetivo del aprendizaje.

¿Qué contenidos elegir? En este momento, simplemente aludiremos a algunos aspectos para procurar una visión general de esta cuestión fundamental, ya que más adelante se tratará con la profundidad que requiere. Entre otros aspectos, los criterios de selección estarán en función de los intereses, edad y capacidad de asimilación y adaptación de los alumnos. No obstante, y atendiendo a estos tres puntos de referencia, deberíamos considerar los siguientes criterios: deben ser asequibles, cercanos, reales y vivenciales, relativos a la vida diaria y conocida; deben de estar de acuerdo con su desarrollo y estructura interna, de manera que puedan apreciar que el hecho de aprender "sirve para algo", para crecer y comprender la realidad con la mayor relatividad y objetividad posibles.



### 2.2.2.3. Metodología.

#### 2.2.2.3.1. El método.

Constantemente estamos hablando de la coherencia como un factor fundamental a la hora de ejercer cualquier actividad educativa, ya sea escolar o extraescolar, y el diseño curricular, la didáctica y la programación no están exentos de esta condición indispensable. Tomaremos como punto de referencia básico los fundamentos teóricos de la enseñanza centrada en el alumno para obtener la coherencia que precisa en cada instante el proceso de enseñanza-aprendizaje. También contaremos con los determinantes que hemos señalado con anterioridad, y que han marcado el camino para establecer los criterios necesarios que posibiliten el diseño y desarrollo de una metodología específica desde la perspectiva de la no-directividad. De esta manera, la metodología tiene que ser coherente con lo dicho hasta ahora, con los elementos y niveles del proceso que la preceden, por estar bajo el influjo de los mismos criterios de diseño y desarrollo. Aun siendo la metodología un elemento más del diseño curricular, hay que resaltar su valor e importancia en cuanto que tendrá la función de autentizar y validar dicho diseño, así como su posterior desarrollo. De este modo, habría que prestar una atención y dedicación especial a su planificación y puesta en práctica.

¿Qué características presentará una metodología que se rige por los principios de la no-directividad? El problema de la metodología también es un problema de actitudes, de relación, de comunicación; podemos partir de un concepto único de metodología (concepto que ya expresamos en su momento), pero a la hora de proceder se presentarán múltiples formas de materializarla, dependiendo de los principios teórico-práctico curriculares que la sustenta, y de los elementos curriculares: objetivos, contenidos, actitudes del profesor y los alumnos, la relación educativa y personal, el estilo educativo... Para que sea posible un planteamiento metodológico no directivo y su realización, tendríamos que contar con ciertas condiciones previas o principios pre-metodológicos tales como:

- **Habilidades previas.** Tanto el profesor como el alumno deberán poseer ciertas habilidades que les permitan materializar la metodología. Esto puede suponer un gran problema, ya que, normalmente, los alumnos están acostumbrados, desde los cursos inferiores, a un sistema o metodología que dista mucho de lo que se va a proponer en las siguientes líneas. Por ello, la consecución de estas habilidades puede ser un objetivo primario y básico de los contenidos de aprendizaje. El profesor también debe estar "preparado", su concurso será fundamental, quizás

sea, técnica y actitudinalmente, la situación más difícil con las que se encuentre en todo el proceso. Evidentemente, será preciso que el grupo también posea ciertas habilidades que le permita desenvolverse como grupo de investigación y trabajo.

- **Aceptación positiva y confianza incondicional.** En numerosas ocasiones hemos hecho referencia a este factor que se ha convertido en uno de los puntos claves. Será necesario confiar en las posibilidades, humanas y técnicas, de los alumnos para llevar a cabo la metodología diseñada.
- **Libertad de expresión y experiencial.** La comunicación es esencial para la educación y también lo es para la metodología. La libertad de expresión se complementará con el respeto a otros puntos de vista, con la posibilidad de hacer comentarios o propuestas, con el empleo de cualquier cauce de comunicación y diversidad de lenguajes, y con la vía del diálogo como única posibilidad.
- **Autenticidad y respeto mutuo.**
- **Autoaprendizaje.** Será condición indispensable como contenido de aprendizaje en si mismo y como método ideal para aprender. Lo que se aprende dependerá exclusivamente del alumno contando con la actividad ya descrita del profesor.
- **Responsabilidad, cooperación y compromiso.** Se establecerá en ambas partes (alumnos-profesor) para cumplir las funciones que les han sido adjudicadas.
- **Clima o ambiente de convivencia y confianza.**

Esta descripción de los condicionantes previos, nos llevará directamente a plantearnos la determinación de una serie de funciones que se adjudicarán al profesor y a los alumnos, con el fin de posicionarles frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo metodológico. En primer lugar, no nos cabe la menor duda de que la metodología, y cualquier decisión que se tome al respecto, tendrá que adoptarse conjuntamente (elección del método, las actividades, el material, los recursos, la dinámica de grupos...). Esta postura, desbancará al profesor de su posición de "mando" habitual e implicará llegar a un acuerdo con el alumno sobre cómo se va a llevar a cabo todo el proceso. Significaría, por tanto, establecer lo que C. Rogers llama los "contratos"<sup>149</sup>, que se convertirán en algo

<sup>149</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pp. 177-178.

asi como la "carta magna", aquello que contendrá todas las directrices y acuerdos establecidos entre el profesor y los alumnos para diseñar y desarrollar la actividad escolar. Su contenido será determinante y rector, especificando claramente los criterios de actuación de ambas partes: funciones, tareas, organización y tiempo de aplicación, criterios de evaluación... De esta manera, todo quedará convenido, y será responsabilidad del alumno y del grupo la buena marcha del aprendizaje. Tomemos como ejemplo un aula cualquiera en la cual se han elegido y diseñado unos contenidos y objetivos de aprendizaje. El trabajo de los alumnos tendrá una triple vertiente: realizará un trabajo individual que constará de diversas actividades (búsqueda de información, documentación, planteamiento del tema, resumen, síntesis, hipótesis de trabajo...) en función del tema y los objetivos que se pretendan, trabajando para sí y para el grupo; seguidamente se realizará un extenso trabajo de grupo pequeño, núcleo (tanto humano como de aprendizaje) de la actividad, compuesto en torno a los seis u ocho alumnos; finalmente se realizará el trabajo propio del grupo "clase" en el cual participarán todos los alumnos en las actividades propuestas. Para que estos tres momentos diferentes sean realmente válidos, deberán ser preparados, ejecutados y llevados a cabo por los alumnos (según el nivel o momento evolutivo en que se encuentren), encargándose ellos mismos del funcionamiento interno de los grupos, asi como de la división del trabajo y la selección de las actividades necesarias para la buena marcha del aprendizaje.

El grupo y su importancia es resaltado por Rogers, de la utilización terapéutica<sup>150</sup> pasa a convertirlo en un elemento indispensable para la educación y su desarrollo, por lo que, en consecuencia, afirma que: "La herramienta para el cambio educacional no es otra cosa que los llamados "grupos de encuentro"..."<sup>151</sup>. Fundamentalmente son grupos de convivencia que favorecen las relaciones humanas y, en nuestro caso, favorecen o facilitan el aprendizaje a través del "encuentro" de experiencias, conocimientos, actitudes, en definitiva, de personas. Los grupos propician una figura importante que es la del alumno facilitador, ejerciendo la función tutelar o de relación de ayuda que ya hemos descrito para el profesor; de esta manera se les involucra desde la raíz en el sistema o metodología diseñada, pero sobre todo se les compromete y responsabiliza tanto del aprendizaje como del proceso para acceder a él.

Si el alumno es tan protagonista que incluso debe preparar y dirigir el trabajo que realizará el gran grupo, ¿cuál es el cometido del profesor? No tendremos más que recapitular lo dicho

<sup>150</sup> ROGERS, C., *Grupos de encuentro*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973, 179 pp.

<sup>151</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía...*, pg. 115.

hasta ahora para expresar dicho cometido. Evidentemente abandonará las lecciones magistrales; su participación deberá ser activa, trabajando como un miembro más del grupo y ejerciendo su función informante y facilitadora; deberá garantizar el buen funcionamiento del método previamente acordado; sólo intervendrá cuando sea solicitado, nunca para resolver problemas o situaciones, sino para dar "pistas" que lleven a la resolución de dichos problemas; seguirá las normas establecidas en cuanto a participación, turno de palabra, coordinación y organización del trabajo. Obviamente observamos un cambio muy importante en el ejercicio de la función docente, la cual desplaza el método único, estandar, que enseña a todos por igual sin tener en cuenta las condiciones y posibilidades del grupo, para dar paso a un método hecho a la medida del grupo en el que entran en juego, y fomenta tanto las habilidades individuales como grupales.

Co-participación, diálogo, observación, descubrimiento, grupos de encuentro, autoaprendizaje y autogestión serán las claves del método regido por los principios de la Enseñanza Centrada en el Cliente.

#### 2.2.2.3.2. Actividades y recursos.

Amparándonos en el principio de actividad, que considera la actividad como condición indispensable para que la educación sea tal, vamos a hablar de las actividades educativas como un hecho programable e intencional que tiene mucho que ver con el procedimiento didáctico elegido y los objetivos que se planteen.

Al referirnos a las actividades, podemos contar con tres aspectos fundamentales. En primer lugar, las actividades son el modo de participación plena que tiene el alumno, no sólo al efectuarlas sino al crearlas y seleccionarlás; en segundo lugar, proporcionan el medio más adecuado para expresar los contenidos de aprendizaje y encaminarse hacia los objetivos previstos en todos los ámbitos educativos (cognitivos, afectivos y actitudinales o de habilidades y procedimientos); y en tercer lugar, por medio de las actividades el alumno tiene la posibilidad de investigar y experimentar, poniendo de manifiesto un gran número de experiencias de distinto signo: sociales, culturales, científicas, destrezas y habilidades, actitudes, valores... Sin duda, en las actividades, el proceso educativo comienza a "tomar vida", es el momento en el que se muestra el mayor grado de participación del alumno y en el que se van a propiciar los aprendizajes. Aquí radica la importancia y cuidado que precisan en el momento de

realizar su selección y diseño. Esta selección y puesta en práctica de las actividades estará en función de los sujetos, de su capacidad intelectual, de adaptación, de las habilidades de trabajo y, sobre todo, de los objetivos y aprendizajes elegidos. Por este motivo, el número de actividades que se pueden llevar a cabo pueden ser múltiples, tantas como posibles aprendizajes se hayan explicitado, pero su selección va a depender mucho de la motivación y creatividad de que dispongan tanto el profesor como los alumnos.

Evidentemente, las actividades nunca deben ser impuestas, deben ser coherentes con los procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje ya establecidos, y estar adaptadas a las posibilidades vivenciales y de realización de los alumnos. Su puesta en práctica tiene que estar justificada metodológicamente en base al acuerdo establecido, el aprendizaje y la capacidad y habilidades que presentan los alumnos con respecto a él. Aunque sean las actividades programables, deben poseer un alto grado de flexibilidad, tanto en la elección como en la puesta en práctica, y, por supuesto, tienen que ser posibles. En definitiva, deben cubrir el amplio abanico de posibilidades de aprendizaje que se hacen patentes en todo el proceso educativo, y estar enfocadas siempre al desarrollo pleno e integral de la persona.

En cuanto a los recursos, Rogers habla ampliamente de ellos<sup>152</sup> y en general se refiere a los medios y recursos materiales que mediatizan, posibilitan y facilitan el aprendizaje. Pero también hace referencia a los recursos humanos y, sin duda en este sentido da prioridad al profesor como facilitador del aprendizaje. Existen innumerables recursos para facilitar el aprendizaje, pero sin duda la clave está en elegir los más adecuados para cada momento, según el tipo de aprendizaje que se esté trabajando, sólo así podrán considerarse válidos y eficaces. Por mencionar algunos, podemos aludir a recursos verbales, audiovisuales, plásticos, escénicos, informáticos o lúdicos, pero Rogers habla siempre de recursos elegidos, no impuestos, que sean utilizados sólo cuando sean necesarios, flexibles y que no tengan un mero carácter técnico sino educativo y humano, para así mejorar el aprendizaje y la capacidad de relación. Sobre todo Rogers hace referencia a aquellos recursos que son facilitadores, dividiéndolos en tres grupos:

- El clima o ambiente en el cual se establece la relación educativa. Ya hemos hablado sobradamente de la importancia que tiene para la no-directividad la creación de un ambiente propicio,

<sup>152</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pp. 175-177.

facilitador y confiante, clima que en gran medida es un producto de la conducta del profesor<sup>153</sup>. Este tipo de ambiente permisivo y comprensivo, que tiene unas características tan especiales, sólo puede llevarse a cabo en la medida en que el maestro posea las actitudes y formación adecuadas, en coherencia con los principios que sustentan la enseñanza centrada en el cliente como actitud educativa. El clima tendrá una influencia decisiva en la actitud de los alumnos respecto de los aprendizajes y las relaciones interpersonales que se establecen; en tanto sea capaz el profesor de crear un ambiente libre, favorecerá la curiosidad, la motivación y el interés por aprender, por la autodirección y autoevaluación.

- El grupo como facilitador y potenciador del aprendizaje<sup>154</sup>. Desde esta perspectiva, y siempre entendiéndolo como "grupo de encuentro", el grupo será motivo de crecimiento y desarrollo, de formación de la personalidad y madurez, del fomento y mejora de las relaciones y ámbitos en los que se cultivan los aprendizajes. Estos grupos, que no son exclusivamente de trabajo, al mismo tiempo que se rigen por su dinámica interna, proyectan y potencian al máximo las cualidades individuales, siendo cada componente único y digno de hacer aportaciones a la dinámica y objetivos del grupo. De esta forma, las actividades, los recursos y el grupo quieren romper con el aislamiento en el cual están sumidos normalmente los alumnos y así lograr el acercamiento a su propio proceso de aprendizaje y a las otras personalidades que forman el grupo. La unidad grupal será, por lo tanto, pieza clave para la facilitación del aprendizaje y de las relaciones interpersonales.
- Materiales y recursos didácticos. A parte de lo dicho anteriormente, para Rogers son circunstanciales, pero les concede cierta importancia. No deben utilizarse como meros instrumentos materiales sino como mediatizadores y posibilitadores del aprendizaje, la formación y el cambio que proporciona toda acción educativa.

La escuela, el profesor y los propios alumnos deben proporcionar todo tipo de recursos adecuándose a las necesidades del grupo. Su utilización se hará en función de la programación y como base para la realización del tipo de actividades y experiencias educativas seleccionadas.

<sup>153</sup> ROGERS, C., *El proceso de convertirse...*, pg. 343.

<sup>154</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pp. 182-184.

#### 2.2.2.4. La Evaluación.

El problema de la evaluación educativa siempre será un cuestión que esté latente. Nos preguntamos constantemente por su validez, objetividad, por los criterios que la rigen, la aplicación de las técnicas... ¿Por qué tanta importancia? Sencillamente porque es la que va a dar validez al proceso de enseñanza-aprendizaje; va a decir si los objetivos se han logrado o no; si se ha aprendido y en qué medida; es más, casi podríamos decir que, según el alcance y resultados de su aplicación, se pueden producir cambios sustanciales en los procesos de aprendizaje, en particular, y en la educación en general. El problema está en evaluar con precisión, objetividad y fiabilidad.

¿Cómo entiende la no-directividad la evaluación? En primer lugar, Rogers distingue entre evaluación y autoevaluación, dependiendo de dónde procedan los criterios de aplicación y comparación: si es el propio sujeto quien aplica los criterios de evaluación o son criterios externos a él<sup>155</sup>. En segundo lugar, "si los objetivos del individuo y del grupo constituyen el núcleo organizado del curso, si los propósitos del individuo se satisfacen cuando logran aprendizajes significativos, que resultan de la autoapreciación, si la función del instructor es la de facilitar tales aprendizajes, entonces sólo hay una persona en condiciones de evaluar el grado en que se ha alcanzado la meta: el estudiante"<sup>156</sup>. Y en tercer lugar, si se puede confiar en el estudiante, en que desea autogestionar su aprendizaje, en que aprovechará los recursos que puedan servir para tal fin, en que se evaluará a sí mismo, que crecerá siempre que disponga de una atmósfera adecuada para su crecimiento, y el profesor acepta estos presupuestos en cada momento, creando un clima que respete la integridad del alumno, sin duda confiará en el alumno para evaluar el proceso de aprendizaje desde un punto de vista global e integral<sup>157</sup>. No podía ser de otra manera, la autoevaluación<sup>158</sup> es lo que procede si tomamos en cuenta lo dicho hasta ahora sobre la Enseñanza Centrada en el Alumno. El aprendizaje autodirigido no puede ser más que autoevaluado, debe ser el alumno quien asuma la responsabilidad de su evaluación<sup>159</sup>.

<sup>155</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía...*, op., 165.

<sup>156</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia centrada...*, pp. 353-354.

<sup>157</sup> *Ibidem*, op. 365.

<sup>158</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pp. 187-188.

<sup>159</sup> *Ibidem*, op. 182.

Esta sería la consecuencia lógica, pero evaluar no es fácil y la autoevaluación entraña ciertas dificultades para el alumno y para los elementos del curriculum en general. Significaría que el alumno tendría que formular tanto los criterios como los procedimientos que precise para evaluar su proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyándose más en ellos que en aquellos que procedan de fuentes de evaluación distintas a él. Esto supone que el alumno debe adoptar una actitud crítica y responsable ya que la autoevaluación, en sí misma, su proceso, resultados y consecuencias, es un auténtico aprendizaje multirrelacional. Pero... ¿está el alumno preparado para asumir esta responsabilidad? La autoevaluación es factible, pero el problema no consiste en que los alumnos sean capaces de llevarla a cabo sino de que lo hagan con rigor, seriedad y precisión<sup>160</sup>, y evidentemente esto requiere ciertas habilidades, entrenamiento y madurez. Además de este factor individual, hay que tener en cuenta que la actitud no directiva concede gran importancia, como apoyo y favorecedor del aprendizaje, al "grupo", por lo tanto será parte interesada a la hora de afrontar la evaluación de cada alumno, del grupo y del proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los criterios establecidos y acordados conjuntamente. Sin duda, también el profesor "está obligado" a aportar su visión y objetividad en el proceso evaluativo de los alumnos, ya sea individual o grupal. Esto significa que la autoevaluación no es factible si es el único punto de referencia, siendo necesarios otros datos para poder aproximarse a una evaluación global, objetiva y crítica, en definitiva, más real. De esta manera, habría que adoptar una postura realista y congruente e intentar buscar el equilibrio entre autoevaluación y heteroevaluación (evaluación externa). El mismo Rogers plantea esta posibilidad y habla de evaluación relacionada<sup>161</sup>, combinando los dos puntos de vista fundamentales sobre los que recae la función evaluadora, pero aumentando su capacidad gracias a la aportación decisiva del grupo. Así, se pretende conseguir un mayor grado de fiabilidad y ajuste.

Si el planteamiento general del proceso educativo ha sido acordado entre el grupo y el profesor, la evaluación tiene que seguir la misma línea de actuación, dando preponderancia al sujeto y a la autoevaluación, pero ampliando y corrigiendo posibles errores a través de la autoevaluación del grupo y del juicio crítico del profesor. Las funciones básicas de la evaluación se mantienen (control del trabajo, diagnóstico, detectar y corregir fallos) pero variarán los criterios de evaluación y el evaluador; de la evaluación taxativa, calificadora y uniforme que realizaba el profesor se pasará a una evaluación responsable, compartida, en la que el alumno participará activa y responsablemente explicitando y

<sup>160</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía...*, pp. 171.

<sup>161</sup> DE LA PUENTE, M., *Carl Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza*, Razón y fe, Madrid, 1973, pp. 313-317.



aplicando los criterios de evaluación, con respecto a sí mismo y al proceso curricular y de enseñanza-aprendizaje.

### 2.2.3. Posibilidades de la Enseñanza Centrada en el Alumno: resultados.

Hasta aquí el desarrollo teórico del pensamiento de Rogers en cuanto a la aplicación y adaptación de la no-directividad a la educación. Ha sido un intento de condensar y resaltar los fundamentos, teóricos y prácticos, más sobresalientes y no una exposición crítica y exhaustiva. Pero quizá sea el momento de recapitular y preguntarnos por la validez de la no-directividad y de su aplicación real al sistema escolar actual.

La no-directividad se ha presentado como una reacción radical al tratamiento que da la educación a los alumnos, ofreciendo unos planteamientos innovadores, inviables para unos, posibles para otros, pero, en cualquier caso, revisables y mejorables. Nos hemos dado cuenta que para la no-directividad el eje, la base, es la persona, y por este motivo cree en una educación diseñada, organizada, ejecutada y evaluada por el alumno, enfocada a la maduración de su personalidad; parte de una confianza plena en las posibilidades del sujeto para autodesarrollarse, y del autoaprendizaje como el modo más adecuado y humano para aprender, todo ello envuelto en un clima relacional absolutamente libre y dialogal. A modo de recapitulación y síntesis, expondremos, esquemáticamente, cuáles son los fundamentos, expresados por el propio Rogers, de la enseñanza centrada en el alumno<sup>162</sup>:

- La condición previa: Considerar a los seres humanos como "ENTES" dignos de confianza.
- El docente facilitador comparte con otros la responsabilidad del proceso de aprendizaje. Suministra recursos para el aprendizaje, fruto de su formación y experiencia.
- El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje.
- Se crea un clima facilitador del aprendizaje.

<sup>162</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pp. 218-219.

- La disciplina que se necesitaría para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, será siempre autoimpuesta y acordada entre todos los miembros del grupo.
- La evaluación del grado y la significación del aprendizaje son efectuados primordialmente por el propio alumno.
- La consecuencia lógica de todo ello es que el aprendizaje tiende a ser más profundo, a adquirirse a mayor velocidad y a tener mayor influencia sobre la vida y la conducta del estudiante.

A la vista de estos presupuestos, no hay duda de que la no-directividad requiere: audacia, buena preparación y una formación que rebase ampliamente el plano estrictamente profesional y técnico; requiere una nueva visión de la educación, activa y dinámica; y solicita una actitud especial ante las personas, las relaciones y la vida en general. La no-directividad comporta riesgos personales, sociales y profesionales al ser una crítica contundente que, teóricamente, aporta los elementos necesarios para que la educación sea realmente más válida, eficaz y humana. Pero... ¿y la práctica? El profesor y el alumno están "obligados" a salir de la rutina, de sus roles establecidos y situarse de forma diferente respecto a ellos mismos y a la institución escolar; deben intentar resaltar aquellos valores, actitudes o métodos particulares que contribuyan a evitar la pasividad, la rutina y la falta de expectativas, contribuyendo a que la creatividad se haga manifiesta en el proceso.

¿Es la no-directividad una utopía? Según Pulpillo Ruiz<sup>163</sup>, el mismo Rogers<sup>164</sup> reconoce que no puede llevarse a la práctica tal y como la concibió en un principio, reconociendo diversos problemas y fallos en su aplicación. Se plantea, ¡incluso!, los problemas que pueden producirse en la concesión de la libertad sin límites al estudiante, aspecto que tan fervientemente defiende la no-directividad. Esto es normal, la teoría siempre dista mucho de la práctica. Pero no por eso hay que rechazarla por completo o pensar que es una falacia, ya que, aunque "el momento de la 'terapia centrada en el cliente' ha pasado y la terapia de C. Rogers es ya patrimonio de nuestra cultura, sus intenciones fundamentales se han irradiado y extendido a amplios sectores de la vida humana, y las

<sup>163</sup> PULPILLO RUIZ, A., *La pedagogía...*, pp. 222-230.

<sup>164</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pp. 263-294.

ideas rogerianas penetran con impetu en todos los estratos de la sociedad"<sup>165</sup>. Quizás la no-directividad, en su totalidad, no es factible, pero si presenta conceptos y actitudes dignos de tener en cuenta y que, en cierto sentido, han marcado el desarrollo de la investigación y práctica educativa general. Se puede tomar como una posibilidad educativa más, con elementos asimilables y factibles, teniendo siempre en cuenta las condiciones de los sujetos y del aula.

Ciertamente se le puede pedir al profesor que: se exija cada vez más, tanto personal como profesionalmente; que se aproxime cada vez a sus alumnos; que les dé participación y autonomía, ayudándoles a responsabilizarse de su actividad educativa; que les considere como personas de las cuales se puede aprender porque son capaces de tomar iniciativas y dirigir su aprendizaje; y que les ayude, sobre todo, a aprender a aprender. En definitiva puede, con su actitud e implicación personal, humanizar la educación y la escuela. Por otra parte, la escuela puede superar el afán de competitividad y exclusividad en cuanto a la acumulación de conocimientos, y aportar un amplio abanico de experiencias más acordes con la vida real y cercana de los alumnos, con el fin de romper la barreras que separan la escuela de la realidad humana y socio-cultural que le rodea. Tomemos a la no-directividad como un botón de muestra que aporta una exigencia a la que todo buen profesor puede tender, y lo hará en la medida en que tenga confianza en sus posibilidades y en las de los alumnos, que crea en la actividad que va a realizar, y que esté dispuesto a cambiar los roles y funciones relacionándose con sus alumnos de forma vital y espontánea. Dejará de ser una utopía cuando no se plantee como algo absoluto o como la panacea para resolver algunos de los problemas más acuciantes de la educación, y se considere, ante todo, como una actitud básicamente humanizante, que tiene que ver con la totalidad de las experiencias del hombre, conduciéndole a una promoción constante y madura de su personalidad.

¿Está preparada la escuela, la universidad, el profesorado, para aplicar esta actitud educativa? En este sentido nos encontramos con numerosos problemas y limitaciones: es difícil comprender empáticamente y aceptar a cada individuo cuando hay muchos alumnos y el tiempo está limitado por la estructura escolar; tampoco es fácil crear un clima propicio para todos: lo que puede ser facilitador para unos no lo es para otros; la selección de contenidos y objetivos puede ser implanteable ya que los programas suelen estar establecidos y delimitados; quizá no sea factible conjugar la autoevaluación con la exigencia institucional de requerir una calificación; es posible que los alumnos no estén preparados para este tipo de metodología y su aplicación suponga la pérdida de un

<sup>165</sup> GONDRA REZOLA, J. M., *La psicoterapia de Carl Rogers. Sus orígenes, evolución y relación con la psicología científica*, Desclee de Brouwer, Bilbao, 1975, pg. 334.

tiempo que no se tiene; y, por último, puede que sólo sea aplicable en unas edades determinadas. Según esto, la no-directividad puede no ser eficaz, pero ¿eficaz para qué? Todo depende del objetivo que se plantee como meta. Realmente, no se ha notado diferencia, en cuanto al rendimiento escolar<sup>166</sup>, en aquellos grupos a los que se les ha aplicado la no-directividad en relación a otros grupos de contraste. En cambio, si se le concede resultados como: el que el sujeto aprenda a aceptarse a si mismo; que aumente su autoestima, adaptación personal y su independencia; que tenga mayor capacidad para afrontar los problemas y responsabilizarse de sus propios actos; que mejore la calidad de las relaciones interpersonales; o que valore el aprendizaje como algo suyo e interno. Dependerá del estilo y valoración de cada uno determinar en qué medida y circunstancia es válida y eficaz la no-directividad.

Es cierto que la rigidez del sistema escolar presenta grandes dificultades a la hora de incorporar cualquier tipo de innovación, pero la no directividad puede salir al paso y aportar distintas soluciones, ya sean de tipo general o específico. Se presentará, así, no sólo como un método sino también como una manifestación de valores y actitudes que ponen en evidencia unos comportamientos específicos en relación con los alumnos y su realización como personas. Por este motivo, pone el acento en la dignidad, considerando cualquier tipo de imposición o manipulación incompatible con la educación.

Cada uno es libre de identificarse con unas u otras tendencias educativas, pero antes de rechazar o aceptar rotundamente la no-directividad convendría realizar una reflexión profunda sobre sus valores y encontrar las vías que posibiliten su puesta en práctica sin buscar perfeccionismos ni utopías, simplemente con una actitud realista y buscando el equilibrio entre aspectos aparentemente irreconciliables (directividad y no-directividad, entre autoeducación y heteroeducación). No nos podemos quedar, exclusivamente, en la teoría o en el rechazo generalizado por encontrarnos con dificultades; por el contrario, hay que pensar que la no directividad es un "toque de atención" para la educación y una propuesta humanista de la misma. Quizá sea una buena base para empezar a mejorar.

<sup>166</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pg. 139.

### C. NO-DIRECTIVIDAD Y PARABOLAS.

Después de haber desarrollado con amplitud los principios teóricos y metodológicos de la no-directividad y las parábolas por separado, ha llegado el momento de ponerlas "cara a cara" y concretar los posibles puntos en común que presentan. Con ello se pretende comprobar de qué manera la no-directividad y las parábolas, como actitudes educativas que son, pueden resultar eficaces y válidas para afrontar el diseño y desarrollo de la educación en general, pero también con vistas a aportar una buena base teórico-práctica que permita diseñar una estructura curricular enfocada, en nuestro caso, al área de religión. Para ello, recorreremos los aspectos que las configuran para cotejarlos y llegar a una síntesis viable dentro de la estructura actual del Sistema Educativo. Básicamente, vamos a enfocar el desarrollo de estos contenidos desde un punto de vista estructural y metodológico, por considerar que son los puntos de conexión esenciales entre ambas perspectivas. La comparación va a estar limitada por el ser intrínseco de las parábolas, a las que vamos a considerar siempre como "algo más". Es cierto que la no-directividad tiene como objeto y objetivo al hombre, con toda su complejidad, profundidad y vida interna intensa, pero las parábolas trascienden al hombre porque la "realidad" que nos presentan es la relación que establece con "el otro perfecto", con Dios. Por ello, no podemos encontrar semejanzas y puntos comunes en todos los niveles, pero vamos a tratar de identificar esas semejanzas, primero, desde un punto de vista teórico, y posteriormente desarrollando y comparando los elementos que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 1. Fundamentos teóricos.

Toda propuesta de acción educativa necesita tener un marco teórico lógico y estructurado que la posibilite y permita dar solución a los diversos problemas que se puedan presentar, y la didáctica y la metodología no son una excepción. Por este motivo, en primer lugar, mostraremos los aspectos más importantes que avalan las posibles semejanzas entre no-directividad y parábolas desde un punto de vista teórico y configurante, para así obtener unos principios que aúnen a ambas y nos permitan hablar de un planteamiento curricular a la vez que de una actitud y metodología no directiva-parabólica. Las dos perspectivas presentan en su transfondo conceptos y formulaciones que les dan consistencia en su forma, contenido y desarrollo, y que, al mismo tiempo, pueden validar y posibilitar cualquier tipo de teoría y práctica educativa.

### 1.1. Fundamento antropológico.

Es evidente que tanto en la no-directividad como en las parábolas el concepto de hombre que presentan es esencial para su comprensión teórico-práctica, de ahí que busquemos el fundamento antropológico como elemento constitutivo, de conexión y cercanía. No hay que olvidar que cualquier teoría y práctica educativa tiene como objeto y objetivo de educación un tipo de hombre concreto al que se va a educar según unos valores y criterios específicos, atendiendo a distintas facetas de la persona: biológicas, intelectuales, afectivas, espirituales... Pensamos que las dos perspectivas se ajustan a esta exigencia, lo que nos lleva a pensar en unas características comunes fundamentales, superando las diferencias que podemos encontrar en los principios antropológicos, que confluirán en un concepto de hombre específico que sea afín a los dos planteamientos. Vamos a tratar de enumerarlas teniendo en cuenta que el fundamento esencial de la no-directividad es la persona, y el fin está en ella misma, pero en las parábolas el fin es Dios y, consecuentemente, la relación que se produce entre El y el hombre. Por lo tanto, a pesar de que muestran intenciones que van más allá de la realidad humana, hacia lo trascendente, las parábolas tienen como contenido, objeto y objetivo al hombre, envuelto siempre en los diferentes contextos en los que vive. De cualquier manera, ambas perspectivas se basan en el hombre y en las relaciones que establecen con el mundo circundante. Este será nuestro punto de partida.

En primer lugar, encontramos la consideración del hombre como: individuo, persona única, un "ente" que hay que entender en su totalidad, como un todo complejo en el que influyen distintas variables (educación, ambiente socio-cultural, personalidad, carácter, aptitudes...); pero que, al mismo tiempo, está contextualizado en un grupo social, en una comunidad, sea del tipo que sea, dándole la condición personalizada de individuo y la dimensión social inherente a todo ser humano. En segundo lugar, el hombre tiene la capacidad de llevar a cabo su propio desarrollo, formativo y humano, enfocado a conseguir el mayor grado de madurez posible y enriquecer su personalidad. Evidentemente, esto, en las parábolas, pasa por la relación Dios-hombre, el medio fundamental para que la realización personal sea completa<sup>167</sup>. En tercer lugar, la persona, y las relaciones que establece, tienen un carácter dinámico, activo, de proyección hacia el futuro; en el caso de las parábolas habría que considerar también la proyección hacia lo trascendente. En cuarto lugar, el hombre posee capacidad para autogestionarse y optar libremente según los estímulos que seleccione; las parábolas lo exigen radicalmente porque provocan curiosidad, inquietud, estimulan la reflexión, sugieren e implican. En quinto lugar, ambas poseen una visión optimista del hombre y de su naturaleza, con esperanza y

<sup>167</sup> GARCIA-MURGA, J., 'No-directividad y teología', en: *La no directividad en la Educación de la fe*, pg. 50.

confianza en sus posibilidades como persona que busca constantemente, que desea aprender para autorrealizarse y encontrar su propia personalidad e identidad. El hombre es una búsqueda constante, lo refleja la no directividad y, por supuesto, las parábolas, que realizan un recorrido intenso por las actitudes humanas, sobresaliendo éstas cuando se plantea no sólo el encuentro de los hombres entre si sino, sobre todo, de éstos con Dios.

Sin temor a equivocarnos, podemos decir que el fundamento antropológico de ambas es absolutamente humanizante; su propósito, sin ningún tipo de interés ni presión sobre el sujeto y su ambiente, es potenciar, realizar y dar plenitud a las cualidades y valores más radicalmente humanos<sup>168</sup>. Realmente es así, no hay más que ver cuáles son los principios teóricos y prácticos de la no-directividad para constatarlo: la valoración extrema de las capacidades del hombre, su respeto hacia la persona y sus conductas, el desarrollo positivo y consciente de la personalidad como objetivo, el aprendizaje significativo... Las parábolas encierran en si mismas la definición perfecta del hombre y la consideración plena de lo humano por ser un signo inequívoco de la "humanización de la Palabra": Dios se acerca al hombre y le habla en su propio lenguaje; el hombre "es" realmente cuando entra en relación con Dios y Este le comunica que es co-creador de todo lo que le rodea. Es una realidad que ambas quieren volver a los valores perdidos, a lo esencial, a lo que es original y único, que en ocasiones se diluye, bien por la presión del ambiente o bien porque la persona no tiene en si los recursos necesarios para evitarlo; la diferencia estriba en algunas de las "metas" que quieren alcanzar aunque el modo de conseguirlas presente grandes semejanzas.

Por lo tanto, nos encontramos con un hombre libre para optar, abierto a la realidad, independiente, creativo, digno y autónomo, perfectible aunque sin poder llegar a ser perfecto; activo, reflexivo, que propone nuevas alternativas; único y original, con capacidad para adaptarse a las circunstancias (internas y externas); un hombre con futuro, que trasciende y mira más allá de si mismo; que tiene la capacidad de transformar la realidad y superarse constantemente, porque nada de lo que ocurre en su entorno le es ajeno; que pone el énfasis en las relaciones humanas basadas en el diálogo, respeto, aceptación, tolerancia, subjetividad, afectividad, en las experiencias y en su expresión para tender al mayor grado de madurez posible.

En definitiva, nos encontramos con un denominador común, el humanismo integral. En la no-directividad es antropocéntrico, buscando el autoconocimiento pleno y la autorrealización, e intentando que sea el propio individuo quien logre la afirmación de su personalidad y la conquista de

<sup>168</sup> ONTORIA PEÑA, A., 'Rogers y la educación centrada en el alumno', *Rev. de Ciencias de la Educación*, 96 (1978), Madrid, pg. 569.

la realidad circundante a través de respuestas y conductas críticas y significativas. En las parábolas, que sin lugar a duda presentan una nueva cosmovisión e interpretación global del hombre y sus relaciones con el entorno, es un humanismo integral teocéntrico; el hombre "es" teniendo como referencia a Dios, autoexpresado en Jesús según lo presenta el Evangelio.

### 1.2. Concepto de Educación implícito.

Cuando hablamos de educación, su teoría y práctica, es indispensable tener en cuenta dos premisas: el concepto de hombre y el de educación. Ambas determinarán la estructura del diseño y desarrollo curricular. La no-directividad se basa en ambos conceptos para mostrarse como una actitud pedagógica original y distinta, pero también podemos identificar en las parábolas la importancia de dichos conceptos. El primero ya lo hemos visto, pero ¿qué decir de la educación? ¿Qué características comunes podemos encontrar desde ambas perspectivas? Al hablar de la no-directividad vimos ampliamente como concebía la educación, pero veremos ahora qué rasgos comunes presenta en relación a las parábolas.

Indudablemente, presentan una mentalidad antropológica fuerte, la no directividad es claramente puerocéntrica, siendo su elemento más sobresaliente y constitutivo; las parábolas quizás no lo expresan con tanta claridad, pero desde un punto de vista metodológico toda la acción recae sobre el alumno. Nos encontramos, pues, con una educación totalmente operativa y autoiniciada, en la que son los educandos, por sus propios medios (cualidades, interés, motivación...), los que diseñan y desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se consigue gracias a que la educación está basada y concebida desde la libertad de opción de los sujetos, respetando el ser interno de cada uno, sin dogmatismos, presiones, dirección e imposición (de valores, saberes, actitudes, conductas...), pero aportando, responsablemente, sugerencias e informaciones, invitando a los alumnos a que adopten posturas interiorizadas y críticas. Se nos presenta, por lo tanto, una educación absolutamente relacional, basada, esencial y profundamente, en la relación alumno-profesor. Tanto en las parábolas como en la no-directividad, puede dar la impresión de que es una relación en la que el profesor se muestra distante y ajeno, sin ninguna implicación en el proceso, pero nada más lejos de la realidad. El que un profesor adopte las parábolas y la no-directividad como actitud educativa, como estilo de vida, supone que ha interiorizado sus principios, manifestándolos constantemente al formar parte de su comportamiento habitual, de si mismo. Consecuentemente, en lo que respecta a la relación educativa, también se manifestará así, según la línea establecida de respeto y "dejar hacer" responsable, sin evitar el compromiso educativo y humano que engendra en si misma la educación. Es posible que la no-



directividad sea más dialogal que las parábolas, pero éstas pueden, y deben, ser fuente de diálogo y expresión. Pero... ¿expresión de qué? ¿Opiniones, valores, actitudes, experiencias...? Esto le da a la educación un matiz experiencial que se refleja en una continua estructuración de actitudes, con el propósito de llegar a una autorrealización activa y consciente, fundamentada en la incesante tendencia actualizante, motor del desarrollo, la búsqueda y el aprendizaje significativo.

En definitiva, podemos establecer un concepto de educación que sea válido para las dos: proceso global humanizante que abarca todos los aspectos configurantes de la persona, encaminado, y mediatizado por una relación positiva, a lograr cambios (internos y externos) duraderos que lleven a la autorrealización y madurez personal, a sí como a la integración comunitaria. De esta forma se ayudaría al sujeto a comprenderse mejor así mismo y al mundo que le rodea, a través de un acercamiento progresivo y adecuado a la realidad, y, en el caso de las parábolas, a lo trascendente<sup>169</sup>. De este concepto se derivarán otros fundamentales como aprendizaje o enseñanza, que a su vez serán básicas para estructurar y diseñar tanto el curriculum como el desarrollo didáctico y metodológico.

### 1.3. Enseñanza y aprendizaje.

Ambos aspectos son considerados como el objeto y punto esencial de la educación y la didáctica, entendidas siempre desde el desarrollo sistemático y en el marco del sistema escolar. La conceptualización y la aplicación que se haga de ellos en la práctica educativa deben ser coherentes con los dos conceptos expuestos anteriormente, el de hombre y el de educación. Tanto la enseñanza como el aprendizaje son funciones principales de los elementos personales de la educación. El aprendizaje se halla centrado en el alumno, él es el que aprende; la enseñanza lo está en el profesor ya que tradicionalmente es el que enseña. Ahora bien, ¿cómo se entienden ambos elementos? ¿Hay equilibrio entre ambos o uno ejerce una función preferente? Las múltiples respuestas que se podrían dar a estas cuestiones van a determinar distintos modelos de proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la definición de ambos conceptos, podemos encontrar infinidad de demostraciones al respecto, avaladas por diversas teorías del aprendizaje propias de escuelas o tendencias de la psicología de la educación dominadas, a su vez, por un concepto de hombre y de educación específicos.

<sup>169</sup> GARCIA REGIDOR, T.. 'La catequesis escolar ante la no-directividad. Problemática. Perspectivas', en: *La no-directividad en la Educación de la fe*, pg. 132.

### 1.3.1. Dos tipos diferentes de aprendizajes.

Vimos que C. Rogers hacía distinción entre dos tipos de aprendizajes: el aprendizaje significativo y el mecánico, memorístico, pasivo y no significativo. La base teórica de este último quizás la encontremos en el asociacionismo o conductismo, basado en el esquema estímulo-respuesta. Sin pretender hacer un desarrollo y valoración exhaustivos, vamos a ver las consideraciones claves para relacionarlos comparativamente con los aspectos teóricos no directivos.

Nos centraremos, sobre todo, en el conductismo descriptivo de Skinner<sup>170</sup>, que quizás sea el que ha tenido mayor proyección educativa a través del análisis experimental del comportamiento, de los procesos de modificación de la conducta y la enseñanza programada. El punto de partida hace referencia a la consideración exclusiva de hechos y conductas observables, permitiendo el análisis, única y exclusivamente, de la conducta y del aprendizaje en términos de estímulo-respuesta externos y observables, ignorando cualquier tipo de proceso mental o afectivo. Se establecen unos patrones de conducta, o respuestas, manipulables desde el exterior: ante un estímulo determinado se espera una respuesta concreta condicionada o contingente a un refuerzo aplicado después de darse la respuesta (positivo si la respuesta es la adecuada, negativo si no es la que se quiere condicionar), y así sucesivamente. Partiendo de estos supuestos, para Skinner la educación es básicamente el refuerzo, y el aprendizaje está en función del tipo de refuerzo y la intensidad con que se aplique éste. Con estas perspectivas podemos deducir que la balanza se inclina hacia la enseñanza más que sobre el aprendizaje. El profesor realizará una planificación y secuencialización de los contenidos en función de los objetivos previstos, en base a la consecución de unos aprendizajes específicos; es un proceso tecnicista, mecánico y cerrado, en el cual la iniciativa del alumno queda anulada y controlada desde el exterior para provocar las respuestas deseadas. El resultado será un aprendizaje mecánico, repetitivo y acumulativo, cuya significación para el alumno es nula; no atiende a los intereses, motivaciones particulares o las diferencias individuales propias de cada momento evolutivo. Desde este punto de vista, el hombre es considerado como un ser respondiente, sin capacidad para proponer alternativas y reflexionar sobre lo que se le enseña o muestra; un ser estático y pasivo que no ejerce la capacidad de optar conscientemente por un determinado conocimiento; no se tendrá en cuenta el desarrollo afectivo y social del sujeto, así como cualquier otro proceso interno complejo que se produzca en él.

<sup>170</sup> SKINNER, B.F., *Ciencia y conducta humana*, Fontanella, Barcelona, 1931, 432 pp.

En definitiva, es posible que con la enseñanza programada se puedan lograr los mismos aprendizajes que con otros procesos educativos, pero realmente la diferencia se encuentra en las bases filosófico-teóricas y en el diseño del proceso elegido con el objeto de conseguir los aprendizajes, cambios de conducta y actitudes deseadas. Por lo tanto, el conductismo tiene sus limitaciones, como cualquier otro sistema o método, y la opinión de que no es válido para aprendizajes que "requieren determinadas construcciones lógicas a través de un proceso complejo"<sup>171</sup>, es unánime.

Para encontrar los puntos esenciales de discrepancias con el aprendizaje significativo, expondremos ahora los supuestos educativos que creemos subyacen en esta concepción instrumental del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Es el profesor quien tiene la iniciativa.
- No se confía en la capacidad del estudiante para elegir los aprendizajes y diseñar el proceso más adecuado para aproximarse a ellos.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje es homogéneo.
- Enseñanza es igual a aprendizaje.
- Los conocimientos son cerrados, no hay cabida para el autocuestionamiento y autodescubrimiento.
- Falta de criterios, creatividad, comunicación y sociabilidad.
- La educación tiene como meta la evaluación exhaustiva y los exámenes. No hay posibilidad alguna para la autoevaluación.
- La educación es deshumanizante e impersonal.

Estos son los supuestos y efectos del planteamiento de una determinada concepción educativa, un ejemplo que nos muestra cómo una línea de pensamiento lleva a una práctica educativa concreta para conseguir unas respuestas o aprendizajes determinados de antemano. Igualmente, la no-directividad posee unos supuestos teórico-prácticos que definirán los conceptos y línea de actuación fundamentales que la sustentan, marcando así las diferencias:

- El hombre tiene la capacidad natural de aprender por sí mismo, de reflexionar y optar por aquello que esté más de acuerdo con su desarrollo y tendencia actualizante.

<sup>171</sup> LOPEZ ROMAN, J., *Tendencias actuales en psicología de la educación*, Escuela Española, Madrid, 1984, pg. 76.

- El aprendizaje se adquiere actuando, por lo tanto tiene que ser experiencial, activo, autoiniciado, deseado y significativo para la estructura global de la persona. Hablamos, por lo tanto, del aprendizaje significativo.
- El alumno sólo aprende significativamente cuando es él quien lo elige, ejecuta y evalúa, en conexión con su experiencia y configuración personal.
- El énfasis lo pone en el aprendizaje, no en la enseñanza. Esta es concebida como relación y proceso de ayuda.
- El aprendizaje significativo es más duradero y profundo, y sobre todo humanizante.

### 1.3.2. El aprendizaje y la enseñanza en la no-directividad y en las parábolas: supuestos comunes.

¿Qué razones podemos exponer para considerar la posibilidad de un aprendizaje no directivo-parabólico?

La primera evidencia clara que podemos constatar es que ambas perspectivas se inclinan, categóricamente, por la primacia del aprendizaje sobre la enseñanza, pero encomendando a ésta la difícil tarea, esencial e ineludible, de facilitar dicho aprendizaje. Pero ¿qué aprendizaje?: sin lugar a dudas el llamado significativo, y quizás sea aquí donde encontremos el punto de conexión más fuerte entre las parábolas y la no-directividad. Principalmente, el objetivo que se persigue no es la transmisión de saberes ni el aprendizaje memorístico-repetitivo, no es prioritario "enseñar" sino simplemente exponer y mostrar una serie de experiencias, hechos, situaciones y actitudes que lleven al sujeto a reflexionar libremente y a optar personalmente por unas conductas u otras. La no-directividad lo hace a través de la "función de espejo" que lleva a cabo el profesor con respecto al alumno; las parábolas, en cambio, lo hacen gracias a la cuidadosa elaboración de los distintos relatos, no exento de significatividad, que pretenden aclarar, demostrar, defender o simplemente exponer unas ideas o modos de conducta para facilitar la comprensión y la asimilación. Se trata, pues, de proporcionar y facilitar la ayuda necesaria para que el alumno no se vea dirigido y abocado a elegir unos determinados caminos sino, por el contrario, que establezca por sí mismo los criterios necesarios para elegir aquello que quiere aprender y cómo lo quiere aprender. Por lo tanto, es un aprendizaje activo, progresivo, coherente,

participativo, abierto a la realidad y a la experiencia, constructivo, integrado, global, cualitativo, que debe desembocar en cambios importantes y sustanciales en la conducta del individuo.

En definitiva, tanto la no-directividad como las parábolas conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje como un cauce para generar, a través de una serie de procesos externos, cambios internos y significativos en el sujeto. De esta manera, se pretende que el sujeto sea consciente de sus posibilidades y se sienta capaz de aprender a resolver sus propios problemas e ir estructurando los hábitos, conocimientos y actitudes que conformen su personalidad y autorrealización. Para que sean significativos tanto el aprendizaje que se quiere conseguir como los procesos necesarios para llegar a él, deben atender a dos características esenciales: el contenido o mensaje tendrá una significatividad lógica, pero además deberá poseer una significatividad psicológica en relación a la captación, comprensión y asimilación de parte del alumno. Sin duda, el proceso va dirigido a un aprendizaje asimilado, que ayude al alumno a que se desarrolle personal y progresivamente, con el fin de ir facilitando sucesivos aprendizajes.

En cuanto al concepto de aprendizaje, la función de la enseñanza, el diseño y aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la no directividad y las parábolas tendrán, básicamente, los mismos fundamentos teórico-prácticos, y posteriormente veremos cómo se pueden hacer efectivos.

## 2. Relación educativa y situación didáctica. El alumno y el profesor: funciones.

Desde un principio hemos intentado expresar la importancia que tiene la relación educativa interpersonal en el desarrollo del proceso educativo, y en concreto para las posibilidades de la no-directividad como actitud facilitadora de aprendizajes. Al mismo tiempo vimos como la relación entre Jesús y su auditorio, dentro de un contexto ambiental específico, fue esencial para fundamentar las parábolas como método. También nos hemos esforzado en concretar las actitudes básicas que necesita el profesor para que se produzca una relación de ayuda auténticamente no directiva, ya que, en principio, él será el motor de los posibles cambios de funciones y roles, tanto en la relación como en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la relación educativa va a ser considerada como uno de los factores principales que configuren la actividad educativa.

Trataremos de identificar las características comunes entre no-directividad y parábolas en cuanto al tipo de relación educativa que son capaces de establecer, así como los rasgos

comportamentales de la no-directividad que se pueden encontrar en el estilo y método de enseñanza de Jesús. Este análisis de semejanzas va a estar mediatizado por la situación educativa que envuelve a las parábolas, que en nada se parece a la que encontramos en nuestras escuelas ni a la que la no-directividad puede llegar a establecer. Pero, salvado este obstáculo, nos podemos referir a actitudes personales, tanto de Jesús como de su auditorio, y a características generales de la relación educativa que nos hacen pensar en su aplicación y desarrollo dentro de un esquema no directivo y escolar.

Desde un punto de vista general podemos encontrar una gran semejanza: la importancia concedida al autoaprendizaje de actitudes por parte del alumno y a la presencia de algunas actitudes muy específicas en el profesor. Estas actitudes no pueden ser circunstanciales, tienen que formar parte constitutiva de la personalidad del maestro y de los alumnos (actitudes significativas), poniéndose de manifiesto en la relación. Tanto en las parábolas como en la no-directividad, asistimos a un despliegue de las capacidades humanas y humanizantes, tanto del profesor como del alumno, al mostrarse éstas como algo propio del estilo o talante de vida de quien las manifiesta. Estas actitudes son las que van a dibujar la relación educativa que será capaz de promover el interés por el autoaprendizaje y la autorrealización personal.

Ya es una constante el considerar las actitudes, la formación y la personalidad del profesor como factores esenciales para que la educación sea posible y el alumno pueda iniciarse y avanzar en su aprendizaje según la línea de la no-directividad. Por este motivo, para aunar criterios teóricos y de actuación, nos planteamos la posibilidad y necesidad de encontrar algunas actitudes propias de un profesor no directivo con el estilo y modo de enseñar de Jesús. En su momento comprobamos que las parábolas se regían por los procesos habituales sobre los que se desarrolla la comunicación educativa, evidenciando la constante interacción establecida entre Jesús y sus oyentes (posteriormente con sus lectores). El tenía "algo" que expresar, su experiencia, y en esa expresión implicaba toda su persona. De ahí que su coherencia, autenticidad y compromiso no se puedan poner en duda al convertirse El mismo en el motivo central de su mensaje. La gente se acercaba libremente a escuchar, y El mostraba una actitud respetuosa, no imponía ni obligaba a nadie a oírle o a prestarle atención, y mucho menos a hacer suyo lo que decía y hacía. Jesús habla, actúa, sugiere, informa, orienta y facilita, no coacciona ni manipula, lanza constantemente estímulos buscando una respuesta, pero no explicita cuál, sino única y exclusivamente la que el sujeto quiera dar; El puede ser el espejo en el que sus oyentes se vean reflejados al relatar en las parábolas, de forma indirecta, situaciones que les pasan a otros pero que en otras circunstancias les podrían pasar a ellos. El aprendizaje puede ser perfectamente autoiniciado al admitir sin discusión el diálogo y autocuestionamiento; considera las

capacidades diferenciales de los oyentes para la comprensión, asimilación y creatividad, estableciendo una relación flexible y no estereotipada, eligiendo el contenido y forma de las parábolas según el ambiente, los oyentes y los problemas planteados. Se muestra discreto, presente y ausente, seguro y flexible, no es sujeto pasivo ni se sitúa lejos del oyente a pesar de que las parábolas motivan una cierta lejanía contextual<sup>172</sup>, no muestra indiferencia, participa porque se siente totalmente implicado. En cuanto a la comprensión empática, se puede vislumbrar en Jesús un acercamiento y conocimiento respetuoso de la subjetividad de los individuos; no evalúa ni juzga, reconoce y comprende sus comportamientos. De este modo, a través de las parábolas, puede posibilitar la organización de experiencias, aprendizajes y posibles respuestas personales.

Si hemos descubierto la autenticidad y la comprensión empática, no nos queda más que referirnos a la concepción positiva de la vida y del hombre. El sentido positivo y de esperanza es claro en el actuar y en el mensaje de Jesús. Las parábolas nos llevan directamente a la dignificación del hombre, aunque no sea sólo por sí mismo sino por la mediación de Dios, que es quien realmente dignifica la condición humana y le da a la vida una progresión impredecible e ilimitada. Dios no suprime al hombre sino que le da la posibilidad de ser precisamente lo que es, con toda su grandeza, dándole una dimensión trascendente. Por lo tanto, Jesús refleja en sus parábolas un conocimiento completo, confía plenamente en su capacidad para mejorar y crecer, de cambiar su entorno y de dar un giro importante a su vida. La confianza y el sentido positivo de la naturaleza humana son absolutos; si no, ¿para qué hablar y darles la oportunidad de ser sujetos activos? Las parábolas contienen en sí actitudes totalmente humanas y humanizantes que el hombre puede adoptar, tras una reflexión y asimilación. Le concede la libertad de aprender, hacerse a sí mismo, de cambiar su entorno y de sentirse aceptado, con el fin de que sea capaz de aceptarse a sí mismo. En definitiva, las parábolas hacen que el hombre se vea tal cual es y rompa con todo aquello que le impide aceptar su realidad, dando respuestas personales, buscando la libertad experiencial y el cambio interno, signo, ambos, de crecimiento y madurez personal. Pensemos en cualquiera de nosotros que, por uno u otro motivo, lee las parábolas. Lo hace libremente, y al hacerlo puede dar respuestas distintas, desde leer como mera crítica literaria hasta identificarse plenamente con lo que lee, pero las posibilidades, motivación, intereses y actitudes son las mismas que entonces, a pesar de la distancia espacio-temporal y de la diferencia de contextos, demostrando así la vigencia universal de las parábolas.

<sup>172</sup> FORCEN, J. P., "Catequesis y orientación no directiva", *Sinite*, 16 (1975), Madrid, pg. 46

Con todo esto, no es descabellado aventurar que las directrices metodológicas de Jesús tienen mucho de no directivas, y que en él se encuentran actitudes propias de un profesor no directivo que provocan, a su vez, la facilitación de esas mismas actitudes en los receptores de su mensaje. Esta actitud será esencial a la hora de plantearse un método no directivo-parabólico. Las parábolas crean una situación relacional especial, sugerente, aunque puede que intranquilizadora en el sentido de que al poner al sujeto en contacto con lo más íntimo de su propio ser y con la realidad circundante, generan un proceso interno que no admite la indiferencia ni la pasividad. Por este motivo, la situación ambiental debe aportar los recursos y datos necesarios para que se produzcan las respuestas personales y significativas por los que el sujeto opte. Gracias a un lenguaje figurativo, que recoge elementos próximos y cotidianos, y que se hace sugerente, agresivo, impactante, renovador y creador, logra dar una mayor significatividad al mensaje, a las respuestas, a los cambios de conducta y al aprendizaje.

Si logramos trasladar el método parabólico a la situación escolar actual, veremos que las posibilidades de las parábolas son mayores en materia relacional que en su contexto primitivo. El encuentro profesor-alumno en el mundo semítico difiere, lógicamente, del que se produce en la actualidad, y por este motivo podemos establecer unas características comunes en relación al modelo relacional que puede establecer actualmente la actitud educativa que hemos dado en llamar no directiva-parabólica. Es obvia la necesidad de establecer una adecuada relación de ayuda entre alumno-profesor y alumnos entre sí, esta relación debe ser capaz de crear un ambiente positivo y favorecedor para fomentar la libre opción de objetivos, contenidos, métodos, actividades, evaluación de los aprendizajes... La no-directividad tiene los recursos necesarios. ¿Y las parábolas? Las parábolas pueden crear un clima positivo y favorecedor pero éste nunca será estático ni acomodado; por su estructura, objetivos y contenidos tiende a provocar interrogantes, cierta intranquilidad positiva, que lleva directamente a una introspección que favorece la expresión de experiencias personales; las parábolas recrean la realidad y el ambiente, presentan múltiples opciones al oyente, cada una es distinta y, por lo tanto, genera una situación y relación educativa diferente. Por este motivo, pueden crear un ambiente positivo que propicie el aprendizaje y las relaciones humanas, así como el desarrollo y creación personales. Será también una relación abierta, finalística, flexible y global, donde no se establecen niveles ya que es bipolar, compartida y dialógica, personal y humanizadora; respeta las cualidades individuales y del grupo; opta por la iniciativa del alumno evitando cualquier comportamiento que signifique dependencia; es una relación donde el profesor es sujeto activo y no indiferente, poniendo todo su esfuerzo en crear una situación relacional que no se base en la instrucción, en la información ni en la manipulación de



actitudes<sup>173</sup>; una relación que estructura actitudes basándose en la confianza y necesidades del alumno, así como en sus posibilidades para el aprendizaje.

En definitiva, una relación exclusiva, diferente, interpersonal, que invita a la participación, en la que las personas se sienten como tales al basarse en una visión original y profunda de un hombre, con el objeto de estructurarse a si mismo y de recrear la realidad. De esta manera, la relación educativa se revitalizará como vehículo de aprendizaje, experiencia y expresión confiada y vivencial.

### 3. El método no directivo-parabólico.

Encontrar los puntos de conexión y comparación metodológicos entre no-directividad y parábolas nos va a dar la posibilidad de definir y diseñar un método que se base en los principios de ambas. Con ello, quizás estemos en buena disposición para hablar de un método no directivo-parabólico.

#### 3.1. Planteamiento inicial: componentes y determinantes.

Nos encontramos con dos actitudes educativas que presentan un concepto teórico-práctico de educación y de aprendizaje, en principio, distintos, y que, además, se establecen en contextos socio-culturales-históricos diferentes. No obstante, hemos sido capaces de encontrar distintos puntos de encuentro en aspectos esenciales para llevar a cabo cualquier actividad educativa. Aspectos teóricos comunes (con una proyección práctica muy visible) que nos van a dar la posibilidad de plantear un método viable y eficaz, y que además sea coherente con el diseño curricular establecido. Esto significa que el método no es algo vacío de contenido sino que tiene una justificación y entraña siempre una ideología o valores específicos; es decir, nunca podrá ser neutro, y menos si hablamos en términos de no-directividad y parábolas, las cuales sabemos presentan unos fundamentos firmemente establecidos, con unas finalidades antropológicas y educativas muy claras. Por lo tanto, el primer supuesto que tenemos que considerar es que vamos a hablar de un método que se va a establecer en

<sup>173</sup> MARTINEZ BELTRAN, J. M., 'El educador de la fe y su cometido de orientación individual', *Sinite*, 20 (1979), Madrid, pg. 334.

función de los principios teóricos-prácticos de las actitudes no directiva y parabólica, dotándole de un contenido propio y exclusivo que delimitará su identidad y estructura.

En segundo lugar, destacaremos el aspecto general o globalizante. Aunque podamos hablar y elaborar un método específico, hay que recordar que tanto la no-directividad como las parábolas se definen desde una consideración de la educación no reduccionista, por lo tanto, no podemos referirnos a ellas exclusivamente desde las perspectiva didáctica y metodológica. Esencialmente son actitudes educativas generales, que hacen referencia y quieren abarcar todos los aspectos inherentes a la persona. Esta definición constitutiva de ambas perspectivas, nos va a ayudar a dar coherencia y estructura al método.

En tercer lugar el método tiene que basarse en una relación y situación didáctica concreta (relación cuyas características ya hemos definido en varias ocasiones). Esta relación tendrá en cuenta los elementos personales de la educación, el tipo de comunicación que se establece entre ellos, así como la calidad de la misma. Va a determinar la función metodológica del profesor, del alumno y del grupo como vehículo y fomento del autoaprendizaje. Sin lugar a dudas, el tener al alumno como eje y centro del proceso enseñanza-aprendizaje es un punto común que, de no existir, tiraría por tierra cualquier propósito metodológico. Al ser el alumno el centro, debe tener una participación activa y decisiva. En la medida de lo posible será él quien lleve la iniciativa, elabore el método y lo ponga en marcha bajo la mirada y actitud "presente-ausente" del profesor. Así, el método adoptará una forma flexible, que no improvisada, tanto en función de las condiciones y capacidades de los alumnos como de los contenidos y objetivos de aprendizaje. Nada debe estar predeterminado, ni se puede aplicar el método de forma estereotipada, sino que se convertirá, en cada momento, en vía apropiada para proporcionar los procesos de aprendizaje más adecuados. Por este motivo, dotaremos al método de un gran dinamismo, capacidad de adaptación y transformación. Determinantes serán también: la actitud del profesor y su capacidad para fomentar y facilitar el aprendizaje; los contenidos y objetivos de aprendizaje serán las guías que el método precisa para llevar a cabo el autoaprendizaje y la autoevaluación.

Por último, decir que será preciso contar con unas habilidades previas, tanto del profesor como de los alumnos, para poder llevar a cabo esta metodología. En función de estas capacidades (determinadas por la edad, nivel cultural, conocimientos previos, motivación, interés...), el modo e intensidad de la actividad del profesor será inversamente proporcional a las habilidades y capacidad de los alumnos: a mayor capacidad de los alumnos para llevar a cabo una metodología no directiva-parabólica, menor necesidad del concurso del profesor.

### 3.2. Contenidos y objetivos: cambio de actitudes y respuestas significativas

#### 3.2.1. Contenidos

Vamos a entender y a considerar la configuración y selección de contenidos desde un punto de vista general, teniendo en cuenta que deben cubrir todos los aspectos enfocados a la maduración y autorrealización personal. Por lo tanto, harán referencia a aquellos ámbitos que lleven a la orientación y consecución de este objetivo fundamental.

Por este motivo, los criterios para seleccionar los contenidos de aprendizaje se establecerán en función de los individuos y del ambiente socio-cultural en que se mueven. Tendrán que ser válidos para desenvolverse en la sociedad y para que ésta evolucione; deberán satisfacer las necesidades educativas generales del alumno, estableciéndose, en cada momento, según el grado de educabilidad de los sujetos de aprendizaje. Estos contenidos no pueden ser exclusivamente informantes o formativos, sino que vamos a tomarlos como punto de partida o soporte necesario para explicitar, con posterioridad, otros contenidos. Desde nuestra perspectiva, los contenidos de aprendizaje tienen que establecerse desde una base formativa humanizante, que ayuden a crecer al individuo gradual y equilibradamente para que sea capaz de comprender la realidad en toda su amplitud y con el mayor rigor posible. De esta manera, facilitaremos la expresión de la subjetividad de cada alumno. La no-directividad y las parábolas no pueden pensar en contenidos pre-establecidos, dogmáticos, inflexibles, repetitivos; para que se dé un aprendizaje significativo tienen que estar libremente elegidos, que sean atractivos, reales, asequibles, cercanos, vivenciales y que tengan que ver con la vida y entorno de los alumnos. En el caso de encontrarnos con unos contenidos prefijados, que será lo más probable, el alumno y el profesor tienen que lograr la significatividad y actualización necesarias con el fin de que el alumno se sienta motivado para acercarse a ellos y modelarlos según sus criterios. Sería una forma de romper con la rigidez y estrechez de la selección de contenidos que, por otro lado, está hecha por quien no es ni profesor ni alumno.

En su momento, ya hablamos de la importancia que tiene hacer una adecuada selección de contenidos con el fin de preparar al alumno para "aprender a aprender" gracias a la conciencia que adquiere de su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, los contenidos tienen que presentar la realidad tal cual es, dentro y fuera de la escuela, intentando preparar a los alumnos para convivir y formar parte activa de la sociedad en que viven, no con la acomodación sino a través de una crítica constructiva continua. Es previsible que a través de ellos se logre dar coherencia al resto del proceso.

procurando establecer un equilibrio entre información, experiencia y actividades. Los contenidos del aprendizaje, permiten aproximar a los alumnos a la realidad, a la suya, a la del profesor y sus compañeros; representan un gran número de estímulos que llegan al alumno a través del sistema escolar establecido y, en concreto, por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, deben tener un fundamento, ya sea personal, social, cultural o actitudinal, y sobre todo estar dotados de una gran dosis de significatividad, intentando resultar esenciales y relevantes para la estructura y formación del sujeto.

Un método no directivo-parabólico debe tener todo esto en cuenta a la hora de querer diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de las necesidades del alumno y de su capacidad general para el aprendizaje; abarcando todas las facetas que forman a la persona y considerando la necesidad de que sea el propio alumno quien deba seleccionar y acercarse, personalmente, a los contenidos. Ya dijimos que la no-directividad podía ser factible, como método, para seleccionar y mostrar cualquier tipo de contenidos, en cambio, las parábolas, por su estructura, tenían una cierta limitación en cuanto a sus posibilidades al respecto. Será difícil aprender matemáticas por medio de las parábolas, quizás no sea el método más rápido y eficaz, ni el que más se adapte a la lógica de la materia, pero si se puede tener en cuenta tanto los valores como las actitudes humanas y metodológicas que implican y conllevan el empleo de las parábolas. Por el contrario, podemos hacer accesibles contenidos, actitudes y conocimientos que no son fáciles de asimilar intuitivamente y que requieren un método indirecto para su captación. Visto así, un método no directivo-parabólico puede ser llevado a cabo en cualquier campo del saber si tenemos en cuenta sus principios y valores generales, pero en particular será más adecuado y efectivo en contenidos referentes a valores, conductas, actitudes, mostrar situaciones significativas... Puede ser creativo en cuanto a la selección de criterios para estructurar los contenidos ya que, por su ser intrínseco, no puede ser estático ni reiterativo sino todo lo contrario, plenamente dinámico y flexible. Partiendo de la base de que el método en si es significativo, él mismo puede ser objeto y contenido de aprendizaje.

### 3.2.2. Objetivos

La formulación y consecución de objetivos de aprendizaje tienen que fundamentarse en una clara concepción antropológica de la educación y en el tipo de aprendizajes seleccionados. Podríamos entonces hablar de distintos niveles de formulación de objetivos, fijándonos en aquellos que son de tipo general, dejando los específicos para más adelante. Básicamente nos preguntaremos si la

no-directividad y las parábolas persiguen los mismos objetivos (al menos alguno de ellos) y cuáles son estos.

En primer lugar, centraremos nuestra atención en el proceso en si mismo, considerando el metodo como objetivo fundamental y basico a conseguir por el alumno, al entrañar una serie de actitudes, experiencias y conocimientos que se consideran humanizantes y perfectivos. Al buscar los elementos metodologicos de la no-directividad y las parábolas, vimos que tenían un importante objetivo comun, "aprender a aprender"; a través del aprendizaje del proceder no directivo y parabólico, el alumno aprenderia el camino, modos y recursos necesarios para resolver problemas y formalizar el autoaprendizaje. Por lo tanto, el proceso mismo, además de ser contenido de aprendizaje, tiene un valor tal que le hace objeto de aprendizaje. Dicho proceso implica la adopción de diversas actitudes al existir una unidad indisoluble entre contenido, forma y actos, que deben significar un cambio radical en la estructura interna del sujeto.

Segudamente tendríamos que atender a aquellos objetivos que hacen referencia al profesor y al alumno en particular. En cuanto al profesor, decir que su actitud deberia ir encaminada a facilitar el proceso constructivo del alumno, atendiendo a la consideración de tres metas fundamentales: lograr que el alumno sea el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; crear el clima y la relación de ayuda apropiados para que sea posible el aprendizaje significativo; hablar y actuar según la actitud no directiva y parabolica. De esta manera facilitará la aproximación al proceso de autoaprendizaje significativo y a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

La seleccion y enfoque de los objetivos deseables en relación al alumno, se justificarán en función de su desarrollo, madurez y autorrealización personal. Por este motivo será objetivo principal conseguir que el sujeto sea consciente de las posibilidades que tiene para autorrealizarse, objetivando su "yo" y contrastándolo con la realidad. Moviéndonos en una realidad diversa, rica y compleja, y entocando siempre el proceso educativo a la educación integral, se puede decir que el sujeto se autorrealiza cuando es capaz de desarrollar, según su nivel de educabilidad, todas sus capacidades humanas al máximo de sus posibilidades; cuando recoge los estímulos que el entorno le ofrece para seleccionarlos y responder, tras una critica interna, con actitudes que formen parte de la estructura de su personalidad. De este modo, ni informa ni reproduce, sino que crea y recrea cuando es dinámico, participa y presenta iniciativas; cuando se producen cambios notables y duraderos en su conducta, mostrando aquellas que le son propias, no impuestas, respuestas libremente elegidas; y cuando consigue una total libertad de expresión y comunicación. Si un alumno se mueve dentro de un posible método

llamado no directivo-parabólico, actuará y se expresará según los parámetros de las parábolas, denotando una sensibilidad y apreciación de valores humanos característicos que se harán patentes en su conducta.

Hacia todos estos objetivos puede, y debe, tender el método no directivo-parabólico, pero nuevamente tenemos que hacer referencia a ese "algo más" de las parábolas. Ciertamente es que las parábolas tienen una base absolutamente humana, que pueden aportar valores fundamentales para la formación y desarrollo humanos, pero tal y como las utilizó Jesús persiguen un objetivo mayor, que el hombre enfoque su vida hacia lo trascendente ya que: "Estructuralmente el hombre está orientado hacia Dios, toda su dinámica finalística tiende hacia Él. En el ejercicio de su libertad el hombre asumirá o rechazará su estructura trascendental; al hacerlo tomará postura ante Dios"<sup>174</sup>. Por lo tanto, las parábolas que nosotros analizamos persiguen el objetivo último de la relación hombre-Dios, de la libre opción por el estilo de vida cristiano o no, por la aceptación del Dios Padre que se expresa en ellas. Con esto queremos decir que podemos utilizar el método parabólico para fomentar valores y conductas humanas, realidades o conocimientos diversos, pero si nos movemos en el marco de la enseñanza escolar de la religión, tendremos que ir más allá de estos objetivos y tener presente que son cauce y vehículo para aproximarse a esa realidad de la cual hemos hablado desde un principio: Dios como padre.

En definitiva, nos dirigimos hacia una taxonomía enfocada al desarrollo y potenciación de todas las cualidades humanas posibles (desde un punto de vista individual y grupal), así como al fomento de actitudes que supongan respuestas personales y constructivas que hagan avanzar y crecer al hombre. Se dará primacía a la maduración, transformación y crecimiento, partiendo, sobre todo, de él mismo<sup>175</sup>. Desde esta base, nos planteamos el objetivo último enfocado a la libre elección de la relación hombre-Dios, la cual exigirá unos comportamientos claves y disuntivos en relación al entorno y a Dios mismo. De esta manera, y como aspecto esencial, daremos un matiz cualitativo, actitudinal y afectivo a una posible taxonomía propia del método no directivo-parabólico.

<sup>174</sup> GARCIA-MURGA, J., *No-directividad y...*, pg. 63.

<sup>175</sup> MAYMI PONS, P., *No-directividad y educación de la fe*, en: *La no-directividad en la educación de la fe*, pg. 87.

### 3.3. Metodología.

#### 3.3.1. Fundamentos y desarrollo metodológicos.

El desarrollo específico y puntual de una actitud metodológica basada en los principios de la no-directividad y de las parábolas, va a estar determinado por dos aspectos: la relación profesor-alumno y la adecuación de las capacidades de los alumnos a los contenidos y objetivos previstos.

En cuanto al primero, podemos hablar de dos consecuencias importantes: el alumno se convierte en el centro indiscutible del proceso metodológico como actor y receptor; se producirá un radical cambio de funciones en los elementos personales de la educación. Si en su momento definimos el método como un conjunto de técnicas y acciones lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno, este concepto tendrá que variar sustancialmente. No deberíamos hablar exclusivamente, desde la perspectiva que estamos utilizando, de técnicas, sino también, y sobre todo, de actitudes y del tipo de relación y comunicación que está en la base del método. Desde este punto de vista, el alumno es parte activa y predominante, debe seleccionar y elaborar, de forma secuenciada, los momentos precisos para llevar a cabo el método. Será un método hecho a su medida, en el cual el profesor tiene que ser parte integrante. Es obvio que la relación entre profesor y alumno tiene que ser especial, según las características que hemos definido en varias ocasiones. Sólo así podrá definirse y llevarse a cabo una metodología adecuada. En consecuencia, los roles o funciones cambian. El alumno dejará de ser un mero receptor y ejecutor para participar y llevar el peso activa y responsablemente, desde el principio, de su proceso de aprendizaje. Para que esto se pueda producir, el profesor tiene que estar preparado, convencido de cuál es su función y ejecutarla para facilitar el método y el aprendizaje; además debe creer en las posibilidades del alumno para autogestionarse, responsabilizarse de su trabajo, cooperar y adoptar una actitud de compromiso según los criterios metodológicos establecidos. Con esto, queda claro que la relación que se establezca y la función que el profesor sea capaz de conceder a los alumnos va a determinar la organización y puesta en marcha del método.

El segundo aspecto se refiere a la adecuación entre las capacidades de los alumnos (del nivel de educabilidad y momento evolutivo del desarrollo en que se encuentren) y los contenidos objeto de aprendizaje. Sin duda, tendremos que hablar de coherencia, ya que si el alumno ha elegido y organizado los contenidos según su capacidad, habilidad e interés, así como los objetivos, es obvio que al plantearse el desarrollo metodológico sea él quien lo diseñe y organice, de acuerdo con los criterios curriculares establecidos desde un principio, y que, por otra parte, han llevado a determinar todos los elementos que forman parte de la estructura curricular. Por lo tanto, el alumno y el profesor tendrán

que trabajar conjuntamente para que la metodología (ya sea en su forma, estructura o contenido) sea la más adecuada y vaya encaminada a plasmar los procesos, experiencias y actividades de aprendizaje según los criterios del diseño y desarrollo curricular al que pertenece.

¿Cómo sería el desarrollo de una metodología bajo los principios y fundamentos expuestos? El punto de partida se establecerá en la elaboración de un contrato entre alumno y profesor para especificar cuál sería la función que cada uno va a desempeñar en el proceso. En ese contrato, se contemplarán todos los aspectos necesarios para que se lleve a cabo la metodología, desde los objetivos hasta las actividades a realizar pasando por las responsabilidades y compromisos de ejecución del método. De esta manera, cada alumno sabrá qué es lo que debe hacer, tanto individual como grupalmente. Del mismo modo, el profesor sabrá también cuáles serán sus funciones y modos de actuar en relación al aprendizaje de los alumnos en particular, y del desarrollo metodológico en general. Este contrato no tiene por qué adoptar una estructura y desarrollo rígidos, modificándose en función de las necesidades y problemas que puedan surgir, pero sí debe estar basado en el compromiso y en la autogestión. De esta manera, el control consensuado está bajo la tutela de los alumnos, observado en cada momento por el profesor según la función que, conjuntamente con el grupo, le haya sido asignada.

Establecidas las funciones y los criterios de actuación, tendríamos que definir la forma concreta que va a adoptar la metodología. Un método de las características que hemos expuesto no puede ser unidireccional, no puede plasmarse de un modo único (individual, grupal, seminario...); por este motivo, sería más conveniente encuadrarlo dentro de los llamados métodos mixtos. De esta manera, tenderá a adoptar formas distintas según el ambiente, contenidos y tipo de alumno, siendo la adecuación y la flexibilidad sus características fundamentales. En lo que respecta al profesor, en su momento afirmamos que las clases magistrales estarían fuera de lugar dentro del esquema no directivo, lo que es cierto si se entienden como actitud o estilo de un profesor que pretende exponer categóricamente un tema para que sea escuchado pasivamente para luego ser, única y exclusivamente, reproducido. Por el contrario, cambiando el rol y la actitud del profesor, se pretende que su participación sea activa, aunque no dominante, y en múltiples ocasiones su aportación será decisiva, ya sea ofreciendo información, orientando un trabajo (individual o de grupo) o aportando ideas sobre cualquier aspecto relacionado con un tema concreto; el profesor no está exento de iniciativa si ésta es solicitada por los alumnos como ayuda o complemento de su trabajo. Es importante recordar que cuanto más estén familiarizados los alumnos con las técnicas y actitudes no directivas-parabólicas, menos tendrán que soportar el peso de la acción del profesor. En consecuencia, y atendiendo a todas las variables que forman parte del proceso metodológico, su desarrollo puede adoptar dos formas: trabajo individual o personalizado, y trabajo en grupo (pequeño y gran grupo). Estas formas serán



disuntas pero complementarias, incluyendo también como apoyo el elemento "monitor"; la actitud o actividad de un monitor que ayude, oriente e informe puede ser realizada por un alumno o grupo de alumnos y, lógicamente, por el profesor. El trabajo individual contemplaría un amplio espectro de actividades, no exentas de creatividad, y que bien pueden utilizarse para el uso exclusivo del alumno o para presentar aportaciones específicas al trabajo en grupo.

Desde un punto de vista estrictamente metodológico, se pueden elaborar parábolas con el fin de exponer cualquier tipo de contenido, mostrándose, en si misma, como una via metodológica. La creación de parábolas puede realizarse en grupo o individualmente, pero siempre y cuando el alumno posea los criterios y recursos necesarios que le ayuden a entender el por qué de las parábolas y su elaboración. Para ello, es preciso que se tengan muy en cuenta sus elementos formales y de contenido, además de los aspectos narrativos y simbólicos, tan determinantes para ellas. Seria conveniente, en principio, que los alumnos entraran en contacto con diversos tipos de parábolas, ya sean del evangelio, judías o contemporáneas, algunas de las cuales han contribuido a la interpretación de aspectos filosófico-religiosos<sup>176</sup>, con el fin de que se familiaricen con ellas desde un punto de vista general pero, sobre todo, con el discurrir metodológico que emplean. Al mismo tiempo, las parábolas se convierten en un vehículo de expresión de los contenidos, experiencias o actitudes, pero también pueden utilizarse para ayudar a construir nuevas parábolas, o bien como método que lleve a la consecución de los distintos aprendizajes significativos. Tanto la utilización de parábolas elaboradas como el aprendizaje que supone su elaboración, tiene que ser progresivo y asimilado para que realmente sea efectivo. De esta manera se irán modelando actitudes, habilidades y experiencias que harán que los sujetos se impliquen en la medida en que estén motivados, interesados y crean realmente en sus posibilidades. Así, se conseguirá una participación activa de todos los miembros del grupo ya que, intrínsecamente, una vez se exponga la parábola o parábolas se provocará un diálogo, una comunicación de experiencias, opiniones, puntos de vista distintos, opciones personales que darán a conocer las posturas que adopta cada individuo según el caso.

En definitiva, es un método que puede parecer clásico en cuanto a algunos aspectos formales, pero que cula su originalidad en sus fundamentos teóricos, en las distintas funciones de los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo puntual del método.

<sup>176</sup> Para realizar esta actividad se pueden consultar los tres Evangelios sinóuticos, el Talmud judío y en Antiseri, D., *El problema del lenguaje religioso*, las cuatro parábolas de Oxford: Flev, pp. 102-103; Hare, pp. 107-108; Mitchell, pp. 134-135; Mick, pp. 137-138.

### 3.3.2. Actividades y recursos.

Tanto las actividades como los recursos tienen que estar sujetos a los fundamentos de la no-directividad y las parábolas. Ambos, como consecuencia de lo dicho anteriormente, deben ser variados, elegidos por los alumnos, no impuestos, adecuados y coherentes con la metodología utilizada y con los fundamentos curriculares (justificación metodológica); deben ser dinámicos, creativos, que tomen la observación, investigación, experimentación y expresión. Son necesarios porque suponen el modo de participación plena de los alumnos y porque, además, ayudan a facilitar los aprendizajes. Si hablamos de parábolas tenemos que referirnos constantemente a la actividad, tanto si son elaboradas por los mismos alumnos como si éstos se sitúan como meros receptores. Los oyentes serán los que "hagan" las parábolas, gracias a las actitudes que manifiestan en función de las distintas realidades que se les presentan; ellos darán vida al método, a las actividades y a los recursos. En todo este proceso, las actividades son uno de los medios principales de expresión, posibilitando actitudes fundamentales como la co-participación, autogestión, descubrimiento, autoaprendizaje, creatividad o actitud crítica. Admiten todo tipo de formas y recursos siempre que estén fundamentadas metodológicamente. Desde este punto de vista, podemos hablar, por supuesto, de la utilización de la expresión verbal, hablada o escrita, también de la plástica, escenográfica, pictórica, medios audiovisuales..., siempre que contengan un lenguaje adecuado y válido para lo que se quiere expresar. Si nos transportamos a los orígenes de la no-directividad y las parábolas, en cuanto a recursos se bastan con la expresión verbal pero no se pueden rechazar otros que la apoyen, revitalicen y las hagan más eficaces. En este sentido, los recursos pueden tener mayor o menor validez en función de las actividades previstas y de las habilidades del profesor y de los alumnos.

En definitiva, las actividades y los recursos serán parte fundamental para el desarrollo del método y para la expresión de los individuos siempre que sean elegidos y aceptados libremente. En consecuencia, resultarán altamente significativos. Para ello habrá que hacer un amplio uso de la creatividad, tanto en la concepción y elección de las actividades como en la utilización racional de los recursos.

### 3.4. Evaluación.

Por último, la orientación no directiva-parabólica admite hablar de la evaluación como elemento imprescindible para validar la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello habrá que tener en cuenta el concepto de evaluación que barajamos, así como la función y el valor que

vamos a darle. Desde esta perspectiva, fundamentaremos nuestro desarrollo en un concepto de evaluación global, enfocado tanto a los aprendizajes como al proceso general de enseñanza-aprendizaje; que sea coherente con los principios y fundamentos curriculares, así como con los criterios y líneas de actuación expuestos al diseñar el proceso metodológico. Si tomamos al aprendizaje significativo como el eje esencial sobre el cual girará el diseño y desarrollo curricular, la evaluación no puede ser de otra manera sino significativa, lo que conduce a considerar la implicación absoluta y responsable del alumno en el proceso evaluador general. Para que este proceso se lleve a cabo, será necesario que el contrato establecido refleje los criterios por los cuales, tanto los alumnos como el profesor, sepan cuál será su responsabilidad y capacidad de ejecución a la hora de evaluar, tanto los aprendizajes como el proceso en sí mismo. Si nos queremos referir exactamente a la forma concreta que puede adoptar la evaluación, dentro de los parámetros en los que nos movemos, no podemos hablar más que de autoevaluación. Esta autoevaluación es justificada igualmente por la no-directividad y las parábolas, sólo el alumno es quien puede evaluar su aprendizaje significativo, sólo él sabe los procesos internos y externos que ha necesitado para abordar los aprendizajes elegidos. Al ser el alumno consciente de su proceso de aprendizaje, podrá adquirir los recursos necesarios para autoevaluarse, siendo capaz de reconocer sus errores y sus valores, sus faltas y aciertos. Al descubrirlo por sí mismo, estará en condiciones de adoptar las medidas necesarias para orientar y redirigir el proceso de aprendizaje, si fuera necesario, adquiriendo, por tanto, un alto grado de significatividad no sólo la evaluación sino todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, del cual forma parte activa. En consecuencia, observamos en la autoevaluación un alto valor formativo, ya que supone un esfuerzo de autocritica responsable que le llevará a adoptar una serie de opciones y decisiones acerca de su aprendizaje, contribuyendo, así, al proceso general madurativo e integral propio de la educación.

No obstante, aunque predomine y se reconozca la autoevaluación como la forma más adecuada para evaluar, no hay que olvidar el resto de los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, el grupo y el profesor: éstos pueden aportar distintos datos, sobre todo desde un punto de vista objetivo, que contribuyan a efectuar una evaluación lo más precisa y completa posible. En consecuencia, quizás sea apropiado referirse a distintos niveles de evaluación según el tipo de aprendizajes que se quieran evaluar. Podemos considerar a la autoevaluación posible, sobre todo, en aquellos procesos personales que son difícilmente objetivables, aunque no se excluye para los que sí lo son. Por el contrario, habrá aprendizajes más directos y observables, o que se refieran al grupo y al proceso, que precisarán de otros procesos externos para ser evaluados. Esta circunstancia nos permite hablar de un equilibrio entre heteroevaluación y autoevaluación, necesario para lograr una evaluación lo más válida y objetiva posible. Entre la opinión del alumno, del profesor y del grupo se puede lograr una evaluación válida y justa, siempre y cuando todas las partes tengan claros los criterios

de evaluación y los apliquen convenientemente. Una evaluación unilateral, única, nunca sería real ni imparcial. Se propiciará, así, un cambio de roles y funciones, produciéndose un desplazamiento que otorga al alumno un lugar preponderante, decisorio y activo. De este modo, se propone una evaluación compartida, objetiva, que dé la oportunidad al alumno de una participación plena de tal forma que no se sienta ajeno al proceso evaluador; que dé primacía a la persona más que a las técnicas, la metodología y la evaluación; y que considere que el profesor no es quien debe evaluar única y exclusivamente, sino que, sobre todo, debe facilitar el diseño y ejecución de la evaluación.

No cabe duda de que uno de los problemas fundamentales de la evaluación es saber exactamente qué se debe evaluar y cómo. La respuesta vendrá dada en función de cómo se entienda el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, los objetivos y el aprendizaje. Si partimos de un diseño por objetivos, habrá que buscar aquellas vías de evaluación que muestren la correlación existente entre los objetivos y los resultados, ofreciendo los datos del aprendizaje obtenidos. Ahora bien, si partimos de un modelo de proceso en el cual el alumno se hace cargo de su proceso de aprendizaje, en el que tanto los objetivos como el aprendizaje se entiende como algo dinámico y flexible, que no están determinados taxativamente de antemano, habrá que aportar unas pautas y criterios evaluadores que se ajusten a los distintos ámbitos del conocimiento y a las características de cada aprendizaje. La diversificación de la evaluación, que estará en función del tipo de aprendizaje que se evalúe y los procesos que se necesitan para conseguirlos, será una de las características esenciales de la evaluación.

Por último, hemos de considerar el periodo que abarca la evaluación y el momento en que se realiza. Todo apunta a que debemos inclinarnos por la evaluación continua, no una evaluación puntual ni sumativa, sino aquella que recoja constantemente los datos necesarios para que sea posible y que, mediante el feed-back, vaya ejecutando aquellas funciones que se le otorgan dentro del proceso: control y validación del trabajo respecto de los objetivos propuestos; diagnóstico del proceso en general y de los aprendizajes en particular; detección y corrección de fallos. En consecuencia, se propone una evaluación intermedia o final, compartida, responsable, objetiva, precisa, válida, global, continua, formativa y que sea, sobre todo, capaz de encontrar el equilibrio entre la autoevaluación y la heteroevaluación.

#### 4. Valoración. Notas finales.

Posiblemente el objetivo de la comparación entre no-directividad y parábolas no sea la descripción de un método que surja de la fusión de ambas, como quizás se haya podido deducir al

encontrar en páginas anteriores la mención expresa de un método no directivo-parabólico. En caso de ser así, no sería nada nuevo ya que los principios de la no-directividad se pueden encontrar en la base de distintos métodos. Lo verdaderamente importante era encontrar puntos de referencia explícitos y viables que pudieran fundamentar a las parábolas como posible actitud pedagógica dentro del esquema educativo y escolar actual.

En primer lugar, valoramos a las parábolas desde el punto de vista didáctico y metodológico teniendo como referencia el curriculum. A continuación, observando en la no-directividad un alto valor educativo, hemos querido ver en las parábolas, y en la actitud docente de Jesús, puntos y rasgos comunes con ella. De esta manera hemos comprobado, salvando las distancias, la presencia de estos rasgos y la validez de un posible método basado en los principios, forma y contenido de las parábolas así como en los elementos constituyentes de la no-directividad. Por este motivo, nos hemos encontrado con una actitud curricular y educativa que tiene como principios fundamentales: la actividad autoiniciada por el alumno; el fomento de la acción individual y grupal; consideración del alumno como el centro de la actividad metodológica, de principio a fin; y que otorga al profesor la función de estimulador, orientador y potenciador de actitudes, permitiendo que se integre fácilmente en la dinámica propuesta. Se manifiesta como una actitud educativa amplia, flexible, abierta, estructurada pero no rígida, que admite un amplio espectro de contenidos y actividades encaminados a conseguir los objetivos previstos; permite que el alumno se haga cargo, total o parcialmente, de su formación gracias a un proceso evaluador que se basa en el equilibrio entre autoevaluación y heteroeducación; procura un ambiente y relación educativa óptimos y propicios para lograr un objetivo fundamental que adoptará como una constante en su comportamiento: que tanto el alumno como el profesor hablen y actúen en parábolas.

En definitiva, podemos afirmar que las parábolas son no directivas porque respetan y consideran a la persona como tal, permitiéndoles la opción libre en toda la amplia gama de posibilidades que ofrece la educación; porque facilitan el aprendizaje significativo, basado en la experiencia y actividad personal; porque contribuyen a activar y a reafirmar los conocimientos, capacidades y habilidades esenciales para el desarrollo perfectivo de los alumnos; porque otorgan al alumno y al profesor un cambio de funciones que supone una confianza suprema en el primero y una actitud empática en el segundo; las parábolas pueden ayudar a la autorrealización y maduración, individual y grupal, a través del fomento de una personalidad crítica, responsable y consecuente que va adquiriendo, progresivamente, conductas adaptativas y significativas.

Como cualquier método, son relativas pero adquieren su valor en la adecuación de sus elementos a las necesidades y circunstancias educativas, así como a la adquisición de los aprendizajes que hemos llamado significativos, enfocados a lograr desde el exterior cambios internos que luego se manifestaran en actitudes observables más o menos duraderas. Educarse es un aprendizaje que cualquier actitud educativa y metodología debieran intentar conseguir, y las parábolas, desde su perspectiva, es lo que pretenden.

## CAPITULO TERCERO

ESTRUCTURA TAXONOMICA: CONTENIDOS Y OBJETIVOS.

### III. ESTRUCTURA TAXONOMICA: CONTENIDOS Y OBJETIVOS.

El objeto de cualquier proceso educativo y del curriculum es el aprendizaje. Para que éste se produzca hay que tener en cuenta tres aspectos: los contenidos, que le darán forma y entidad; las metas educativas como expresión del aprendizaje; y los procesos, que permiten transformar los contenidos en aprendizajes concretos. Por este motivo, pretendiendo dar cierta solidez al diseño curricular, abordamos este nuevo núcleo temático con el objeto de presentar los criterios y pautas necesarios para diseñar y elaborar una estructura taxonómica que responda a una línea teórico-práctica propia, y que ponga de manifiesto el tipo de aprendizajes y objetivos que puedan ser factibles dentro de un planteamiento curricular y didáctico fruto de la aplicación de los principios de las parábolas y la no-directividad.

A modo de introducción y aproximación, intentaremos mostrar qué es una taxonomía, como se elabora y qué valor curricular y didáctico posee, tratando de buscar una conceptualización real y posible, que sea aplicable y válida para cualquier situación educativa. Seguidamente, mostraremos, brevemente, algunos ejemplos de aquellas taxonomías que consideramos más importantes e influyentes, ya porque sean las más aceptadas en el ámbito educativo o porque sean las que quizás tomemos, en algún momento, como modelo y punto de referencia esencial. Terminaremos esta aproximación a las taxonomías justificando su valor y funcionalidad con respecto al diseño general y sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, desde el punto de vista de nuestro modelo curricular.

Posteriormente, presentaremos las claves para elaborar una estructura taxonómica propia, flexible, encaminada a explicar y justificar el diseño y desarrollo curricular que vamos a llevar a cabo dentro del área curricular de religión. Para ello, expondremos los principios y elementos esenciales que van a constituir dicha estructura, determinando cómo se entiende cada uno de ellos y resaltando el valor y la prioridad que se le otorga a los aspectos experienciales, actitudinales y afectivos, pero destacando la indudable interacción que existe entre el conjunto de ámbitos que intervienen en el desarrollo, por ser propios de un proceso educativo que se concibe como global e integral.

#### 1. La Taxonomía: concepto, tipos, elaboración, valor.

En primer lugar, nuestro objetivo se centrará en expresar y clarificar qué es una taxonomía, partiendo de su raíz etimológica, de su uso y de su aplicación en ciencias muy diversas. Nuestro interés se centrará en la forma de entender, seleccionar y clasificar los objetivos de la educación, así



como los aprendizajes que en ellos se manifiestan, considerando a ambos, objetivos y aprendizaje, como los elementos básicos para poder expresar una definición, más o menos válida, de taxonomía educativa. Tal definición se expresará desde un punto de vista amplio, pero ajustada a los criterios necesarios y básicos para elaborar y estructurar una taxonomía con una justificación netamente operativa.

### 1.1. Aproximación etimológica.

Como en situaciones precedentes, a la hora de intentar definir un concepto más o menos complejo, en primer lugar buscaremos la raíz etimológica del término, en este caso taxonomía. Así, nos permitira realizar una primera aproximación conceptual que nos sirva para expresar una visión de conjunto aclaratoria. Taxonomía procede, etimológicamente, del griego por la unión de los términos "táxis" (ordenación) y "nómos" (ley), que en su aplicación resulta ser la ciencia que trata de los principios de la clasificación y el uso de éstos en cada ciencia particular. Por lo tanto, la taxonomía es tanto el estudio teórico de la clasificación, según sus bases, procedimientos, principios y reglas<sup>1</sup>, como la clasificación misma según dichos principios. Ambos aspectos nos resultarán válidos a la hora de estudiar y estructurar una taxonomía de los objetivos de la educación. La utilización de la clasificación taxonómica es habitual en las ciencias biológicas, con el fin de proceder a la ordenación de distintas especies animales y vegetales, pero el carácter último y finalístico de la educación, la diversidad de aprendizajes posibles que puede facilitar y los múltiples procesos existentes para llegar a ellos, nos permite referirnos a la "Clasificación jerárquica de los niveles de desarrollo humano en un dominio determinado"<sup>2</sup>, es decir, a las taxonomías educativas. Vamos a ver, pues, cuál es el contenido esencial de lo que podría ser una taxonomía de los objetivos de la educación, con el objeto de establecer una conceptualización amplia, dinámica y valorativa de la misma, siguiendo el análisis de los elementos que la determinan y los procesos que intervienen en su elaboración.

### 1.2. Objetivos y aprendizaje.

Entender la importancia que tienen los objetivos, su significado y la relación que presentan con respecto al aprendizaje, es otro factor de aproximación al concepto y función de las

<sup>1</sup> RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.. *Didáctica general, objetivos...*, pg. 58.

<sup>2</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pg. 1345.

taxonomías. Por este motivo, la especificación del contenido de una taxonomía, dentro del ámbito educativo, del diseño curricular y en concreto de la didáctica, vendrá determinada por los objetivos educativos y los aprendizajes o conductas que se expresan, manifiestan y materializan en ellos. Obviamente, tendremos que hacer referencia a estos dos elementos básicos (así como a las relaciones que pueden establecer) de la teoría y práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para encontrar los criterios necesarios que nos lleven a la clasificación y estructuración de los objetivos en una taxonomía.

Si realizáramos un somero repaso sobre las distintas formulaciones de metas educativas, observaríamos que los objetivos se expresan siempre en términos de aprendizaje, ordenándose según se manifiesten en los distintos tipos de conductas formales<sup>3</sup>, y siempre atendiendo a la diversidad de ámbitos que componen el desarrollo humano. En consecuencia, esto supone que las taxonomías recogen y clasifican los objetivos o metas educativas, así como los comportamientos que reflejan, siendo susceptibles, de múltiples maneras, de ser evaluados. Mostremos en qué términos debemos referirnos a estos dos elementos, aprendizaje y objetivos, para obtener una descripción conceptual de la taxonomía según su contenido, y valorar así su función en el marco del diseño curricular.

### 1.2.1. Objetivos.

En otras ocasiones hemos hecho referencia a los objetivos, su concepto, la importancia que tiene su especificación, clasificación y carácter jerárquico, pero siempre ha sido, porque el tema lo exigía, dentro de un nivel de concreción preciso como es el de la programación didáctica. Ahora vamos a ofrecer una visión algo más general, encuadrada en un nivel de concreción y abstracción medio, en el cual la determinación de los objetivos de la educación es susceptible de clasificación taxonómica, convirtiéndose la taxonomía en un instrumento organizativo y operativo básico para el diseño y desarrollo curricular. Desde este punto de vista, recogeremos solamente aquellos aspectos que resulten esenciales a la hora de plantear una estructuración de los objetivos, atendiendo a unos criterios pedagógicos, psicológicos y didácticos, básicos y necesarios, para llevarla a cabo.

<sup>3</sup> Por conducta formal se entiende: "todos aquellos comportamientos susceptibles de ser generalizados a situaciones diversas; aquellas capacidades que pueden operar sobre contenidos materiales distintos, y al margen de los mismos"; "todo aquello que, siendo objetivo de aprendizaje, no es simplemente una información de hechos concretos"; "todo aquello que no sea sólo un contenido será una conducta formal". RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Didáctica general, objetivos...*, pp. 57-58.

Para ello, tomaremos como punto de partida la opinión generalizada que admite la importancia y necesidad de la formulación de objetivos en la planificación del proceso educativo y didáctico, dado su carácter intencional, sistemático y finalístico<sup>4</sup>. Ahora bien, el hecho es claro y manifiesto pero la selección, valor, función y criterios de estructuración pueden ser muy variables. Una cosa es tener, por ejemplo, en consideración la importancia que evidencian los objetivos en relación al diseño y desarrollo curricular y realizar un planteamiento racional y sistemático en cuanto a su selección y organización, y otra entenderlos de forma taxativa, rigurosa y uniforme, como única y estricta guía para lograr y evaluar los posibles aprendizajes que se manifiestan a través de conductas observables. Si tomamos en consideración la segunda opción, la esencia del curriculum y del proceso de enseñanza-aprendizaje será buscar la acomodación de la conducta de los alumnos a los objetivos propuestos, situación que podría tildar a todo el proceso de rígido, estricto y determinante. En este caso, no habría lugar a que se manifiesten otras actitudes o criterios, así como situaciones personales y compartidas de selección de aprendizajes, objetivos y criterios de evaluación<sup>5</sup>. Entonces, ¿cómo tendremos que entender los objetivos, qué son exactamente, cuál es su valor real? ¿Que funciones se les pueden atribuir para así fundamentar y justificar un diseño curricular, un proceso de enseñanza-aprendizaje, y, en consecuencia, una taxonomía de los objetivos de la educación?

Al definir los objetivos (concepto), hacíamos referencia a formulaciones explícitas de habilidades cognitivas, actitudes y destrezas, pero habría que completar este concepto atendiendo a otras expresiones o contenidos propios de su formulación y diseño. Así, se puede hablar de los objetivos como: "Comportamiento esperado en el alumno como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación"<sup>6</sup>; o bien: "Formulación explícita de los factores que provocarán unos posibles cambios en los alumnos a lo largo del proceso educativo. Factores que suscitarán alteraciones en su modo de pensar, sentir y actuar"<sup>7</sup>. Vistas estas aportaciones, se nos muestra claramente que los objetivos hacen referencia a distintos aprendizajes (sean del tipo que sean), a los cuales, con carácter hipotético, los alumnos pueden, y deben, tender. Pero, además, podemos hacer otra matización, a pesar de la constatación anterior, y referirnos a los objetivos como las metas a las cuales hay que llegar a toda costa para constatar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje; o también, una tercera y última vía, se pueden entender

<sup>4</sup> BENEDITO, V., *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona, 1987, pg. 148.

<sup>5</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Anaya/2, Salamanca, 1981, pg. 157.

<sup>6</sup> RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Didáctica general, objetivos...*, pg. 44.

<sup>7</sup> BLOOM, B., Y OTROS, *Taxonomía...*, vol. 1, pg. 38.

como un elemento orientador que pretende guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, clasificando los aprendizajes en función de su valor, para así ajustarse a las circunstancias escolares y a las condiciones personales de cada alumno. Esto es una pequeña muestra de la existencia de múltiples puntos de vista al respecto, que concebirán y articularán los objetivos de una u otra manera, interviniendo un gran número de variables en su conceptualización, selección y organización.

Por este motivo, y desde la perspectiva anterior, si hemos constatado la necesidad de la formulación de objetivos para poder diseñar y llevar a cabo unas estrategias didácticas y saber hacia dónde dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje (desde la selección de contenidos hasta la evaluación), será fundamental especificar qué sentido tiene dicha formulación y en qué medida va a condicionar el diseño y desarrollo curricular. Podemos corroborar esta afirmación haciendo alusión, en primer lugar, a la configuración de un espectro taxonómico amplio y abierto, cuya finalidad sea dar flexibilidad al currículum y a la programación didáctica aunque, de esta manera, se puede correr el riesgo de caer en una situación de indecisión e improvisación. En segundo lugar, podemos pensar en una elaboración detallada y rigurosa en la que cada objetivo se corresponda con una conducta o aprendizaje específico, lo que evitara la improvisación pero daría lugar a una homogeneidad y rigidez tal que favoreciera una educación uniforme y única, en la que no se consideran las diferencias individuales. Y en tercer lugar, se puede hacer alusión a una visión intermedia y sintetizadora en la que los objetivos son entendidos como guías o hipotéticas metas a alcanzar, lo que daría lugar a que se tengan más en cuenta, como objetivo prioritario, los procesos que se precisan para llegar a esas metas que el resultado final o producto<sup>8</sup>; de esta manera, al diseñar el proceso de evaluación se podría pensar en distintos criterios y valores que atiendan a la progresión individual y grupal.

La diversidad de enfoques constataría la importancia que adquiere la necesidad de tomar decisiones acerca del valor que se le va a conceder a los objetivos, con vistas a definir un modelo de enseñanza-aprendizaje personal. Teóricamente, para realizar esta clarificación, podemos movernos en unos parámetros que pueden ir desde la operativización conductista<sup>9</sup> hasta la designación de unos

<sup>8</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *Teoría de la enseñanza...* pp. 155.

<sup>9</sup> GAGNÉ, R.M., *Las condiciones del aprendizaje*, Aguilar, Madrid, 1971, 273 pp.

GIMENO SACRISTAN, J.L., *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*, Morata, Madrid, 1982, 176 pp.

objetivos amplios, generales, orientadores de la acción o guías de la actividad<sup>10</sup>. Esto significa que entre ambos extremos quizás se puedan definir múltiples posibilidades, no sólo para seleccionar y organizar los objetivos sino también a la hora de diseñar y realizar distintos estilos educativos.

Hablamos sistemáticamente de tomar decisiones, pero...¿quién debe responsabilizarse de la realización de todo este proceso al que estamos aludiendo? En realidad será todo aquel que diseñe y programe tanto el curriculum como el proceso de enseñanza-aprendizaje, y quien adquiere mayor responsabilidad, relevancia y significación en esta tarea, no cabe duda, es el profesor. Por lo tanto, será el profesional de la educación quien deba adoptar una decisión personal al respecto, teniendo en cuenta todos los factores que componen el diseño curricular, el papel que se le conceda a los alumnos y los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, no podemos perder de vista que los conceptos que tenemos de educación, hombre, aprendizaje, enseñanza, método, relación educativa..., nos van a llevar a entender los objetivos de una u otra forma, lo que, de alguna manera, nos permite afirmar que los objetivos, su elección y formulación, tienen un trasfondo axiológico e ideológico importante, consustancial a cualquier actividad educativa<sup>11</sup>. Esto significa que las fuentes sociales, políticas, económicas y culturales que configuran el curriculum, repercuten, por coherencia y lógica, en el tipo de objetivos y en el cómo se definen estos. Así, contemplaremos los objetivos como un elemento más del proceso educativo que muestra, en su definición y constitución interna, un patente carácter sistémico. Consecuentemente, el carácter personal de la opción, según el estilo, valores y modelos de enseñanza, provocará que la selección, clasificación y explicitación de los objetivos adquieran una considerable importancia a la hora de diseñar y poner en práctica cualquier actividad educativa.

Aunque queda una constancia clara y evidente de la posibilidad de entender y materializar las metas educativas atendiendo a distintos criterios y opciones, los objetivos, en sí mismos y desde un punto de vista general, presentan un peso específico y valores básicos y estables en cualquier diseño y desarrollo curricular, circunstancia a tener en cuenta en todo momento. Este valor fundamental de los objetivos puede quedar expresado de la siguiente manera<sup>12</sup>:

<sup>10</sup> STENHOUSE, L.S., *Investigación y...*, pg. 71.

BENEDITO, V., *Introducción a la didáctica...*, pg. 147.

<sup>11</sup> BENEDITO, V., *Introducción a la didáctica...*, pg. 148.

<sup>12</sup> GIMENO SACRISTÁN, J., *Teoría de la enseñanza...*, pp. 159-160.

- Los objetivos resultan ser una condición necesaria para que se pueda llevar a cabo una planificación científica y racional de la enseñanza, obligando a los profesionales a plantearse el diseño curricular con seriedad y rigor, siendo coherentes con los planteamientos generales educativos, curriculares y didácticos.
- Permiten explicitar tanto los valores que fundamentan la actividad educativa como los que se quieran exponer en los contenidos de aprendizaje.
- Y por último, establecen las bases para llevar a cabo la evaluación según unos criterios preestablecidos.

Estos rasgos generales de los objetivos, siempre servirán de pauta para la acción educativa, articulándose según los distintos modelos de enseñanza y de las teorías del aprendizaje que los sostengan.

Por último, no está de más hacer referencia a un aspecto que a la postre será especialmente significativo a la hora de entender y definir lo que es una taxonomía. Siempre que se hace referencia a los objetivos hay que expresarse en niveles de definición, según la amplitud y el ámbito que alcancen, y el plazo que se les conceda para su logro. Así, por lo general, se suelen establecer tres niveles<sup>13</sup>:

- Fines de la educación. Máxima generalización. Planteamientos globales, generales y abstractos. Nivel de consecución: a largo plazo.
- Objetivos intermedios. Conductas formales. Categorías comportamentales. Fuente entre los fines y los objetivos operativos. Nivel de consecución: a medio plazo.
- Objetivos operativos. Conductas externamente observables, manifestables y evaluables. Nivel de consecución: a corto plazo.

<sup>13</sup> LANDSHEERE, V., *Objetivos de...* pp. 33-37.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Didáctica general, objetivos...* pp. 46-51.

La clasificación taxonómica se situara en un grado de abstracción medio, exponiendo los criterios y categoría de clasificación que más adelante propiciarán la selección de objetivos específicos y operativos.

Siendo conscientes de la necesidad de la formulación de objetivos para conseguir una adecuación constante a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de que su valor fundamental está en mostrar hacia dónde deben dirigirse todas las acciones educativas, y que los criterios esenciales para su elección, clasificación y consecución se cifran en las características de los alumnos, la axiología y la sistematización, vamos a adoptar, aunque con una aplicación más o menos flexible, como propios estos datos generales y tomarlos como punto de partida para que, con posterioridad, podamos realizar una clasificación según nuestros criterios y situación particular, teniendo en cuenta el valor justo de los objetivos y la mayor o menor certeza o interés que tienen, tanto para el profesor como para el alumno.

### 1.2.2. Aprendizaje.

En alguna otra ocasión ya hemos hecho referencia al tema del aprendizaje, tanto al hablar de la no-directividad y las parábolas como al intentar estructurar un posible método no directivo-parabólico. En su momento nos referimos al aprendizaje de forma amplia al expresar, siguiendo a C. Rogers, dos tipos diferentes de aprendizaje: el memorístico, repetitivo no significativo, frente al significativo. De alguna manera, asumimos el aprendizaje significativo como deseable, y lo catalogamos como el más idóneo según nuestras perspectivas, siempre con vista a su fomento y expresión en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para avalar esta postura, y mostrar con claridad que este tipo de aprendizaje no es exclusivo de la no-directividad, traemos a colación la nueva Ley General de Organización del Sistema Educativo (LOGSE) y los Diseños Curriculares que de ella se han derivado. Precisamente hacen referencia a la importancia de facilitar y construir aprendizajes significativos versus la adquisición de aprendizajes repetitivos, de tal manera que, en base a él, establece y estructura todos los elementos curriculares necesarios para diseñar y desarrollar un Currículum escolar<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> MEC, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*. MEC, Madrid, 1989, pp. 32-33.

Dada la importancia que adquiere el aprendizaje significativo en la planificación educativa general, para la taxonomía que vamos a estructurar y, a la postre, para el diseño curricular que diseñaremos, conviene recoger, una vez más, las características que lo configura. Para tal fin, aportaremos, en primer lugar, algunos datos precisos, unos ya conocidos y otros enfocados a conseguir una ampliación de su significado, de tal manera que nos sirvan como punto de referencia constante:

1. Es un aprendizaje que contiene, intrínsecamente, la tendencia a que sea el propio individuo quien encuentre los medios y realice el aprendizaje por sí mismo. Por lo tanto, es un aprendizaje autogestionado y autoiniciado.
2. Es un aprendizaje funcional, que posibilitará nuevos aprendizajes.
3. El aprendizaje significativo supone establecer relaciones estrechas entre aquellos conocimientos que ya posee el individuo y los posibles nuevos aprendizajes.
4. Pone en juego dos principios básicos del aprendizaje: la actividad y la experimentación.
5. No es un aprendizaje puntual sino dinámico y cambiante, que consigue ir construyendo nuevas estructuras de conocimientos y variando las existentes.
6. Al no ser un aprendizaje puntual, necesita de toda una serie de procesos previos, con una estrecha relación entre ellos, que hay que ordenar programáticamente en consonancia y coherencia con los principios básicos del aprendizaje significativo.

Consecuentemente, podemos afirmar que el aprendizaje significativo es un aprendizaje global e integral, que puede, y debe, abarcar todos los ámbitos de desarrollo de la persona. ¿Cuáles son estos ámbitos? Tradicionalmente se hace la división entre ámbitos del conocimiento, psicomotor y afectivo, aunque depende mucho del tipo de taxonomía y la prioridad que se le de a uno u otro aspecto. No obstante, si nos fijamos, nuevamente, en los Diseños Curriculares, al referirse a los contenidos que deben expresarse en la educación, los estructura y organiza en tres bloques, que se asemejan a los tradicionales ámbitos de desarrollo de la persona<sup>15</sup>, estableciendo así una nueva terminología.

<sup>15</sup> MEC, *Diseño Curricular Bases. Educación primaria*, MEC, Madrid, 1989, pp. 111-112.



nología. De esta manera, el primer bloque, que se asemeja a lo que hasta ahora se ha llamado el ámbito del conocimiento, habla de hechos, conceptos y principios. El segundo bloque se refiere a los procedimientos, aquellos contenidos de aprendizaje que expresan habilidades, destrezas, técnicas... El tercero, y último, responde a los valores, normas y actitudes, aspectos que resaltan el ámbito o situación afectiva del individuo. La taxonomía, en función de la división estructural y nuclear que establece por ámbitos o categorías de conocimiento, no tiene que recoger exactamente estos aspectos ya que son contenidos, sino que su función será recoger los procesos de aprendizaje necesarios para conocer, comprender, asimilar y hacer efectivos los distintos aprendizajes que se establecen para cada categoría.

Aunque hagamos referencia constante al aprendizaje significativo, hay que tener en cuenta que el aprendizaje, y los medios para llegar a él, no son únicos sino variables, siempre en función de los contenidos, los factores que intervienen en su adquisición y el cómo se entiendan y articulen éstos. Esta diversidad de aprendizajes, provoca que se intente dar una respuesta científica, más o menos lógica, a que es el aprendizaje y cuáles son los procesos por los cuales se aprende (sea el tipo de aprendizaje que sea), de ahí que existan distintos intentos de dar explicación a este interrogante. De esta manera, entramos directamente en el terreno de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, accediendo así a un fundamento psicológico que nos permita diseñar un modelo coherente de enseñanza y, en consecuencia, seleccionar y clasificar los objetivos de aprendizaje. Las teorías del aprendizaje serán el fundamento teórico básico para concebir distintos modelos y estilos educativos. Muestran caminos diversos para concebir al sujeto que aprende (concepto de hombre), lo que hay que aprender (concepto y especificación de objetivos) y el cómo hay que aprenderlo (procesos de enseñanza-aprendizaje, teorías del aprendizaje)<sup>16</sup>, comprendiendo que la formación humana y profesional del profesor le llevara a diseñar y desarrollar las estrategias didácticas propias de su estilo y modelo didácticos.

Todo esto nos hace pensar en el carácter sistémico de la educación, en la concatenación de todos sus elementos para crear un bloque lógico y sólido que de lugar a la praxis educativa. Desde esta perspectiva, y tomando a los objetivos como ejemplo, éstos se formulan en función de la capacidad del alumno para aprender una serie de contenidos racionalmente seleccionados, según el ámbito del conocimiento en que se encuadren y a través de unos procesos de aprendizaje peculiares<sup>17</sup>. La tarea

<sup>16</sup> JOYCE, B. Y WEIL, M., *Modelos de enseñanza*, Anaya/2, Madrid, 1985, pg. 19.

<sup>17</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *Teoría de la enseñanza*..., pg. 162.

del profesional de la educación será ordenar coherentemente los elementos, los objetivos y los procesos de aprendizaje, con el fin de conseguir una mejor adecuación, según el momento o situación didáctica.

### 1.3. Concepto de Taxonomía de los Objetivos de la Educación.

Con lo visto hasta ahora, quizás hayamos podido aportar una serie de datos que marquen las pautas para aproximarnos a un concepto de taxonomía lo más clarificador posible. En esta conceptualización, nos vamos a encontrar con una circunstancia determinante en referencia al hecho de que existen un gran número de posibles conceptos de taxonomía de los objetivos de la educación. Cada conceptualización posea un matiz distinto que denotará su condición y criterios de organización, según se refieran a un ámbito u otro del conocimiento o a modos distintos de concebir el aprendizaje y los objetivos, así como la manera de seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos. Por este motivo, optaremos por señalar aquellos conceptos que resulten más significativos, extrayendo los elementos más esenciales y configurantes, con el fin de obtener una visión lo más amplia y global posible de la realidad taxonómica. Todos los datos que se puedan recoger al respecto, nos permitirán determinar, finalmente, un concepto más o menos personal de taxonomía ecuaníme, lógico y válido según los criterios y fundamentos que venimos exponiendo desde un principio.

De la amplia muestra de conceptos, extraemos los siguientes:

- Instrumento para facilitar el análisis de los componentes formales que componen los objetivos<sup>18</sup>.
- "Es un marco que diferencia al profesor el espectro de resultados (objetivos) posibles, facilitando la elección de los mismos"; proporcionan una descripción sistemática ordenada y argumentada de los resultados de la enseñanza"<sup>19</sup>.
- "Clasificación operada según uno o varios principios...; conjunto jerarquizado..."<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Didáctica General. objetivos...*, pg. 55.

<sup>19</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *teoría de la enseñanza...*, pg. 162.

<sup>20</sup> LANDSHEERE, V., *Objetivos de...*, pg. 78.

- La taxonomía es un método de clasificación de los comportamientos estudiantiles que representan los resultados deseados del proceso educativo; comportamientos que la educación espera obtener o desarrollar<sup>21</sup>.
- "Clasificación jerárquica de los niveles de desarrollo humano en un dominio determinado"<sup>22</sup>.

De estos ejemplos, podemos deducir que las taxonomías pueden ser un instrumento válido para la clasificación de los objetivos, conductas, niveles de desarrollo o resultados esperados por la acción educativa en todos los ámbitos que configuran la educación de la persona. Atenderán a una serie de criterios, ya sean didácticos, lógicos o psicológicos, con el fin de diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como determinar los aprendizajes que se han de adquirir. Esta podría ser una definición válida, aunque amplia, de taxonomía que nos ayudara a comprender su posterior valor didáctico y curricular, al igual que las posibilidades reales de elaboración y aplicación.

#### 1.4. Tipos de Clasificaciones Taxonómicas.

Por lo visto hasta ahora, hemos podido constatar que la selección y clasificación de los objetivos de la educación resulta ser arbitraria, atendiendo a la configuración teórico-práctica y estructural propia de cada modelo de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al aprendizaje, también observamos que no era único ni unidireccional, y que la diversidad de aprendizajes posibles motivaba modos distintos de entender cómo se aprende, qué se aprende y por qué se aprende. Surgen, así, intentos de explicar, estructurar y diseñar los momentos educativos más adecuados para cada situación de aprendizaje. Todo esto significa que puede haber distintas maneras de entender, elaborar, aplicar y valorar una taxonomía, respondiendo cada una de ellas a unos fundamentos psicológicos y pedagógicos característicos.

Por este motivo, vamos a exponer algunos ejemplos de clasificaciones taxonómicas con el objetivo no de ofrecer una clasificación o estudio exhaustivo, sino para mostrar la diversidad y el por qué de cada una de ellas, presentando una exposición más informativa que crítica, a la vez que se

<sup>21</sup> BLOOM, B. Y OTROS, *Taxonomía de...*, vol. I, pg. 13.

<sup>22</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Taxonomía de...* pg. 1345.

ofrece una muestra de las mas importantes e influyentes para posibilitar su conocimiento y aplicación según las necesidades y circunstancias particulares.

#### 1.4.1. Taxonomias del ámbito cognitivo.

##### 1.4.1.1. Taxonomía de B. Bloom.

Quizá sea ésta la taxonomía más conocida y utilizada como punto de partida y referencia para los profesionales de la educación. Realiza la tradicional clasificación de los objetivos en los tres ámbitos de desarrollo, cognitivo, afectivo y psicomotor, aunque en realidad es el primer ámbito el que está totalmente desarrollado y el que principalmente da carácter a esta taxonomía. Bloom y colaboradores partieron de varios principios básicos para fundamentar básicamente la clasificación de los objetivos de la educación, expresándolos de la siguiente manera<sup>23</sup>:

- Didáctico. La taxonomía tiene que estar estructurada en función y en consonancia con los objetivos que se propone cada proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Psicológico. También, tiene que estar fundamentada y sostenida por alguna teoría o criterios propios de la psicología del aprendizaje.
- Lógico. Las categorías y jerarquización deben estructurarse en base a una secuencia lógica y coherente.
- Objetivo. La jerarquización de los objetivos no debe corresponderse con una jerarquía de valores.
- Estructural. Llamado principio de complejidad creciente. El aumento de la complejidad estará en función de las distintas dificultades provenientes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>23</sup> BLOOM, B. Y OTROS, *Taxonomía de...*, vol. I, pp. 18-19.

SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pp. 1345.

Un fundamento básico de esta taxonomía es la descripción detallada y delimitada de cada ámbito de desarrollo, así como de las categorías que los componen, para dar a conocer el contenido y significado exacto de cada uno de ellos. Atendiendo al ámbito cognitivo, se refiere y contiene aquellas capacidades o habilidades que habitualmente se llaman intelectuales, lo que se traduce en objetivos que tienen relación con el recuerdo, reconocimiento y desarrollo de aptitudes intelectuales<sup>24</sup>. Este ámbito está dividido en seis categorías, que a su vez se subdividen en otras, significando las posibles y distintas capacidades intelectuales objeto de aprendizaje, son susceptibles de clasificación en base al principio de complejidad creciente. Sólo como información, ya que se puede encontrar una amplia descripción en la obra de B. Bloom, así como en otros textos referidos a los objetivos de aprendizaje, enumeraremos las categorías a las que nos estamos refiriendo<sup>25</sup>: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar. La clasificación recoge el significado y descripción de cada categoría, así como los procesos de aprendizaje necesarios para formular los objetivos, procediendo, posteriormente, a una clasificación de los distintos objetivos cognitivos propios de cada categoría según su descripción y objeto. Así, es posible definir la conducta que debe mostrar el alumno para que, con posterioridad, se pueda comprobar si ese objetivo ha sido alcanzado o no. En definitiva, esta taxonomía intenta clasificar y definir aquellos comportamientos que, tras un proceso de enseñanza-aprendizaje, se espera que manifiesten los alumnos.

A pesar de ser una de las taxonomías más citadas, conocidas y valoradas, e incluso utilizadas, las críticas son amplias y provenientes de diferentes puntos de vista. Son críticas que van desde la vaguedad encontrada en la definición de las categorías hasta la imposibilidad real de transformar la definición inicial de los objetivos en otros que sean realmente operativos. De cualquier manera, y aun aceptando los posibles errores, hay que destacar el esfuerzo de análisis y síntesis realizado por los autores para recoger los aspectos fundamentales en cuanto a los ámbitos cognoscitivos y afectivos, considerándolos desde la perspectiva de la unidad y globalidad de la persona. También hay que considerar su carácter operativo, de aplicación a diseños curriculares específicos, aunque esto, en algunos casos, se considera difícil, ya que la definición de los objetivos se establece en un nivel de abstracción que, aunque medio, no posibilita la operativización. Se le reconoce una validez real pero limitada, hecho que, por otra parte, es normal y positivo, ya que no es más que un instrumento que cada cual debe utilizar y adaptar a cada situación educativa. En general, se piensa que tiene un trasfondo conductista al describir una serie de conductas que, después de la aplicación de las

<sup>24</sup> BLOOM, B. Y OTROS, *Taxonomía de...*, vol. I, pg. 19.

<sup>25</sup> Se puede encontrar una versión resumida y esquemática de la clasificación taxonómica de este ámbito en: BLOOM, B. Y OTROS, *Taxonomía de...*, vol. II, pp. 222-234.

actividades y experiencias de aprendizaje, el proceso evaluativo se encargará de aportar datos objetivos suficientes para mostrar si las conductas seleccionadas y previstas se han producido, y en que medida. No obstante, su valor puede radicar, única y exclusivamente, en ser una muestra, una ejemplificación descriptiva que sirva para formular, progresivamente, objetivos mas específicos y operativos, así como en ofrecer un marco amplio de clasificación que propicie la reformulación e innovación de objetivos, en definitiva, de los aprendizajes y los procesos para llegar a ellos.

#### 1.4.1.2. Taxonomía de Gagné.

Esta taxonomía, aunque pretende abarcar los distintos ámbitos del conocimiento, en realidad se refiere, exclusivamente, al cognitivo. Su interés se centra en definir y operativizar al máximo los objetivos, y para ello se fija en los componentes observables de las conductas, los cuales define expresando las condiciones psicológicas y de aprendizaje necesarias para que se produzcan.

R.M. Gagné hace referencia al término "campos de aprendizaje" para definir las capacidades que se pueden adquirir a lo largo del proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje<sup>26</sup>. Así, hace referencia a:

- Habilidades intelectuales. Conceptualización de la realidad, del entorno.
- Estrategias cognoscitivas y conductas propias del pensamiento.
- Información verbal. Conocimientos, hechos, principios, generalizaciones.
- Destrezas motoras. La actividad resulta ser un principio básico para el aprendizaje.
- Actitudes.

El fundamento de esta taxonomía está en la descripción de las conductas observables y en la diferenciación de los procesos de aprendizaje que implican, sin olvidar las tesis conductistas.

<sup>26</sup> GAGNÉ, R.M. Y BRIGGS, L.J., *Planificación de la enseñanza. Sus principios*, Trillas, México, 1976, pp. 35-46.

en especial el reforzamiento de las conductas. En lo que respecta a los objetivos, se definen como aquellas conductas que, con una carácter hipotético, se espera sean llevadas a cabo por el alumno, como resultado de una actividad didáctica.

El autor hace una descripción exhaustiva de la variedad de conductas observables deseables, y de los procesos de aprendizaje que median en ellas, para hacerlas, así, posibles<sup>27</sup>.

#### 1.4.1.3. El modelo estructural de Guilford.

J.P. Guilford plantea una taxonomía de carácter descriptivo, atendiendo a una representación, no jerarquizada, de la estructura de la inteligencia, que, por otra parte, resulta ser dinámica y perfecta gracias a la actividad y la experimentación. A partir del modelo de inteligencia que propone, y de las habilidades intelectuales que describe, se puede establecer una taxonomía enfocada al fomento y consecución de dichas habilidades. El modelo de inteligencia se representa, gráficamente y descriptivamente, en un cubo<sup>28</sup>, el cual está compuesto por tres dimensiones: contenidos, operaciones y productos. La relación entre ellas es la siguiente<sup>29</sup>: la inteligencia humana opera sobre unos contenidos; estos contenidos se concretan en cuatro maneras de presentar la información (figurativos, simbólicos, sintéticos y conductuales); esta información es el objeto de la actividad intelectual, que se refleja en habilidades como conocimiento, memoria o producción divergente y convergente; la puesta en práctica de las habilidades intelectuales dan lugar a unos productos, es decir, el resultado del tratamiento ejercido sobre la información. De esta manera, se demarcarán los objetivos.

Guilford, al igual que Bloom, efectúa una descripción conceptual de cada dimensión y de los elementos que las componen, cuya pretensión es, inicialmente, exponer un modelo descriptivo que pueda sugerir una taxonomía, o clasificación, de los objetivos que sea algo más que una exposición, pretendiendo que sea normativa y prescriptiva.

<sup>27</sup> GAGNE, R.M. Y BRIGGS, L.J.. *Planificación de...*, pp. 49-87.

<sup>28</sup> GUILFORD, J.P.. *La naturaleza de la inteligencia humana*, Paidós, Buenos Aires, 1977, pp. 81-86.

<sup>29</sup> RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.. *Didáctica general...*, pp. 92.

#### 1.4.1.4. Taxonomía de D'Hainaut<sup>30</sup>.

Presentamos ahora una taxonomía que aparece con un claro carácter operativo, ya que su valor y objetivo último es aportar el nexo de unión entre los fines y objetivos generales con los operativos. Ahora bien, el autor indica tres propósitos fundamentales a la hora de plantearse una clasificación taxonómica<sup>31</sup>:

- Producir objetivos a unos niveles determinados de actividad intelectual y de complejidad de la materia.
- No solo producir objetivos operativos sino determinar sus componentes operacionales.
- Realizar un modelo descriptivo de las operaciones intelectuales.

Para conseguir dicha operatividad, realiza una definición, clara, concisa y unívoca<sup>32</sup> de las conductas que se espera se den en el sujeto. Esta definición se realiza teniendo en cuenta tres elementos básicos: unos contenidos o datos concretos sobre los que recaerán los procesos de aprendizaje; las posibles actividades cognitivas que el sujeto puede realizar a la hora de enfrentarse con los contenidos; y un producto final, la respuesta que da el sujeto. Tras una adecuada combinación entre los contenidos y las operaciones, se prevee el tipo de respuesta que se espera, convirtiéndose así esta relación, casi matemática, en el criterio único y válido para formular objetivos. Por lo tanto, ante un estímulo específico, el sujeto tendrá que manifestar una conducta que será directamente evaluable, y si el sujeto no expresa la respuesta prevista para cada estímulo, se puede considerar que el objetivo no se ha conseguido. En consecuencia, este sistema para definir, clasificar y expresar los objetivos supone determinar con claridad las operaciones cognitivas que el alumno debe poner en juego con el fin de que su respuesta (producto) se corresponda con un objetivo dado<sup>33</sup>. Estas operaciones, según el autor, exactamente son<sup>34</sup>:

<sup>30</sup> HAINAUT, L., d', *Objetivos didácticos y programación*, Oikos Tau, Barcelona, 1985, pp. 167-268.

<sup>31</sup> *Ibidem*, pp. 167-168.

<sup>32</sup> RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Didáctica general*..., pp. 95.

<sup>33</sup> HAINAUT, L., d', *Objetivos didácticos*..., pp. 177.

<sup>34</sup> *Ibidem*, pp. 205-207.



- Específicas. Reproducción, conceptualización y aplicación.
- No específicas. Exploración y movilización.
- Complejas. Resolución de problemas y comunicación.

Estas operan sobre los contenidos o datos, a los cuales se les puede contemplar desde dos dimensiones diferentes<sup>35</sup>:

- El ámbito del conocimiento en el que inciden: sensible, motor, afectivo y cognitivo.
- El nivel de abstracción, que atende al grado de generalidad y de complejidad que presentan los contenidos: peculiaridades, clases, relaciones, operadores y estructuras.

En función de estos elementos, un objetivo quedaría configurado si se expresa el objeto (contenido) y sus características, las operaciones mentales que implica y la conducta o respuesta a que daría lugar<sup>36</sup>.

En definitiva, esta taxonomía pretende mostrar una estructura organizativa de los objetivos de la educación con una meta muy clara, ser lo más operativa posible. Con este fin, clasificará una serie de operaciones mentales que recaerán sobre unos contenidos específicos, y así generar un conjunto de respuestas, descritas de antemano, que el alumno debe manifestar. Ahora bien, tanto los procesos como la respuesta final se evaluarán exclusivamente desde el punto de vista objetivo. Por este motivo, representa un loable esfuerzo por estructurar y desarrollar no sólo los objetivos de aprendizaje sino también los procesos necesarios para hacerlos posibles, pero, al basarse en la correspondencia estímulo-respuesta objetiva, su valor se establece solamente para un tipo determinado de objetivos, dejando a un lado la expresión de diferentes procesos complejos que, indudablemente, forman parte del desarrollo y del aprendizaje. Por otra parte, debido a la gran diversidad de operaciones cognitivas

<sup>35</sup> MAINAUT, L., d', *Objetivos didácticos...* pp. 209.

<sup>36</sup> RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Didáctica general...* pp. 104-105.

que presenta, y a las distintas categorizaciones de los contenidos, muestra un alto grado de complejidad, siendo muy costosa su aplicación.

#### 1.4.1.5. Valoración.

Los ejemplos de taxonomías expuestos representan solo una muestra de un amplio número de posibilidades que, desde distintas perspectivas y modelos de enseñanza, de alguna manera, tienen un objetivo común: expresar el esfuerzo realizado para lograr una clasificación racional de los objetivos de la educación que permita una mayor fluidez y validez al proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo conscientes de los "pros" y los "contras", observamos, en las taxonomías en general, un valor relativo, sobre todo desde el punto de vista de la experiencia religiosa, ya que no es nuestro propósito tomar a los objetivos como el eje sobre el que gire todo el diseño curricular. Principalmente, no queremos llamar la atención sobre los objetivos cognitivos sino sobre los afectivos, valorativos y actitudinales, más propios de las parábolas y la no-directividad. No obstante, hay que tener en cuenta la unidad de la persona y la imposibilidad de realizar una división estricta entre los distintos ámbitos del conocimiento, mostrando así la necesidad de educar en la integridad. Nuestros esfuerzos se centraran en lograr el equilibrio necesario entre dichos ámbitos, sin olvidar que las capacidades y habilidades intelectuales son necesarias para fomentar, posibilitar y realizar diferentes tipos de aprendizajes. Por lo tanto, hay que ser cautos al respecto y tener muy en cuenta la unidad del desarrollo en sus múltiples manifestaciones, comprendiendo que una taxonomía enfocada a un sólo ámbito estaría incompleta y no se ajustaría a las necesidades reales de la educación.

#### 1.4.2. Taxonomías del ámbito afectivo.

Por razones de eficacia y para lograr una mayor precisión en el estudio de los objetivos, vimos que a la hora de plantearnos el tema de las metas educativas se establecían tres ámbitos de desarrollo en función del tipo de aprendizaje que se quisiera desarrollar y de las conductas que los sujetos pudieran manifestar. No obstante, esta división resulta ser artificial ya que en realidad los tres ámbitos están estrechamente relacionados, ya lo hemos comentado en otras ocasiones. Al considerar, de todo punto, que la persona es una globalidad, y a la hora de aprender pone, indudablemente, en juego todas sus facultades. Ahora bien, aunque esto es un hecho, se puede dar mayor notoriedad a unos u otros aspectos, lo que habitualmente provoca que la escuela fomente, o de prioridad, a aquellos

aprendizajes y objetivos que tienen que ver con la inteligencia. Esta circunstancia está motivada por la preponderancia que tienen los procesos intelectuales en el ámbito escolar y social, lo que conlleva tener en menor consideración algunos aspectos que también influyen, en ocasiones de forma determinante, en el aprendizaje, como puede ser el caso de los intereses, sentimientos, emociones, valores, motivación, actitudes o la afectividad. Dada la importancia que se le concede a estos aspectos que forman parte de la afectividad, se tiende a considerarlos como objetivos de la educación, y, por lo tanto, a pensar en una posible clasificación taxonómica, aun siendo conscientes de la dificultad que esto puede entrañar. Los problemas que suscita la clasificación de los objetivos en el ámbito afectivo se citan, sobre todo, en la dificultad para traducirlos en conductas que luego puedan evaluarse, y en la tendencia a pensar que son objetivos que sólo pueden ser alcanzables en periodos amplios de tiempo. No obstante, la escuela no puede hacer caso omiso de esta circunstancia, ya que de una u otra forma, directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, contribuye a moldear y a educar la afectividad en todas sus manifestaciones, aspecto que influye considerablemente en el aprendizaje, sea éste del tipo que sea.

Constatada esta importancia, diversos autores y corrientes educativas intentan sistematizar este ámbito para poder traducirlo en objetivos alcanzables, gracias a la acción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se puede hablar de diversas clasificaciones taxonómicas que se refieren a este ámbito, de las cuales vamos a recoger, a continuación, una muestra.

#### 1.4.2.1. Taxonomía de Krathwohl

Esta taxonomía está elaborada por el equipo de B. Bloom<sup>37</sup>, que utilizó los mismos criterios que en el ámbito cognoscitivo. Los mismos autores reconocen los fallos que presenta, así como su carácter incompleto, pero la presentan como un instrumento válido para seleccionar y clasificar objetivos, elaborar programas y evaluar aprendizajes. En esta aportación cifran su auténtico valor real.

La taxonomía pretende reflejar aquellos objetivos hacia los que la educación debe proyectarse y que expresamente se refieren a aspectos como los intereses, actitudes, valores, análisis y reajuste. Por desgracia, son aspectos que no presentan una conceptualización unívoca, y esta diversidad de acepciones dificultará su entendimiento y, a la postre, su clasificación taxonómica. Por

<sup>37</sup> BLOOM, B. Y OTROS, *Taxonomía de...*, vol. II.

este motivo, los autores consideraron que era preciso determinar, de forma clara y concisa, qué se entendía por cada término con el fin de encontrar un hilo conductor que los aunara a la hora de intentar una clasificación<sup>38</sup>. Cada término fue definido (aspecto que se encuentra claramente expresado en la descripción de la taxonomía) y se aceptó la **internalización** como el concepto y criterio clave para clasificar este tipo de objetivos. Dentro de este contexto educativo y taxonómico, la internalización se entiende como la incorporación, o propia adopción, por parte del sujeto, de ideas, prácticas, normas y valores procedentes del entorno en que se vive<sup>39</sup>. Por este motivo, se la considera como el criterio **mas** adecuado para expresar el proceso que sigue un individuo para integrar en su comportamiento actitudes, valores o normas. El sujeto entra así en un proceso gradual que procede desde una aproximación o simple conciencia de las diferentes conductas, valores o normas, hasta llegar al momento en el que se pueda decir que los ha incorporado en sus esquemas de conductas, adoptándolos como propios y personales.

Partiendo de este principio, y teniendo los elementos y los criterios clasificadores, la estructura de la taxonomía quedó compuesta por cinco categorías que a su vez se dividen en diversas subcategorías, dependiendo del grado de internalización<sup>40</sup>. De esta manera, se proporciona el armazón adecuado sobre el cual se podrían clasificar los objetivos de la educación propios de este ámbito, que en si son la expresión de aquellas conductas que esperamos sean manifestadas por los alumnos. Sólo a título de información, señalaremos cuáles son las cinco categorías principales: recepción (atención), respuesta, valoración, organización, caracterización por un valor o un conjunto de valores.

La valoración que se puede hacer de esta taxonomía parte del hecho de considerarla como un producto fruto de un gran esfuerzo para conceptualizar los objetivos de este ámbito y encontrar los criterios de clasificación más apropiados. Destacamos su valor instrumental que, en principio, es universal ya que se realizó bajo el criterio de neutralidad, y valor referencial, teniendo la capacidad de transformarse para su aplicación según las distintas circunstancias o principios educativos. Quizás podamos encontrar una excesiva abstracción en cuanto a conceptos claves, tales como internalización, actitudes, valores..., así como un marcado carácter conductista, que se adecúa más a una enseñanza de tipo operativista y mecánico que a cualquier otro modelo de enseñanza.

<sup>38</sup> BLOOM, B. Y OTROS, *Taxonomía de...*, vol. II, pg. 42.

<sup>39</sup> *Ibidem*, pg. 45.

<sup>40</sup> *Ibidem*, pp. 211-221.

#### 1.4.2.2. Adaptación de G. de Landsheere.

A través de una estructuración taxonómica particular, G. de Landsheere quiso llevar a cabo un intento de aclarar, simplificar y operativizar<sup>41</sup> la taxonomía de Krathwohl, tomándola como base y punto de partida. En primer lugar, cambió el eje sobre el cual giraría la taxonomía por considerarlo confuso, y así prefiere hablar más de niveles de actividad-compromiso que de internalización. Aunque el fondo sea el mismo, el cambio formal pretende aportar mayor claridad, lo que facilitaría la comprensión y la aplicación. En cuanto a las categorías, la simplificación es notoria ya que establece cinco niveles que progresivamente indican el grado de actividad-pasividad. Según el autor, son las siguientes:

##### 1. El individuo responde a una estimulación exterior

1. Es simplemente receptivo
2. Recibe y reacciona
3. Recibe y reacciona aceptando o rechazando

##### II. El individuo toma la iniciativa.

4. Trata espontáneamente de comprender, juzgar y experimentar
5. Actúa según sus opciones

Los objetivos, actitudes y valores se clasificarían en función de esta estructura, que si bien pretende ser un intento válido y simplificador, prácticamente el esquema de la taxonomía es el mismo que el presentado por Krathwohl, por lo tanto adolece de sus mismos fallos y presenta los mismos problemas, sobre todo en lo que respecta a la operativización.

#### 1.4.2.3. Taxonomía de French.

Este es un ejemplo de estructura taxonómica que, en principio, se dirige a clasificar los objetivos propios del ámbito afectivo, pero de alguna manera refleja constantemente la imposibilidad

<sup>41</sup> LANDSHEERE, V., *Objetivos...* pp. 158-159.

de separar el componente cognitivo del afectivo. Lo observaremos con claridad cuando exponamos las categorías que propone. Pretende que los objetivos se establezcan pensando más en el individuo que en la materia, ordenándolos según las fases del desarrollo de la persona, pero, en realidad, lo que presenta es una estructura taxonómica con un marcado carácter social, de integración y adaptación, de adquisición de actitudes y normas propios de la sociedad en la que el sujeto vive. Su carácter es, por tanto, marcadamente normativo. En su taxonomía, French establece tres categorías<sup>42</sup>, que a su vez recogen sus respectivas subcategorías. Estas categorías son: realizarse desde un punto de vista intelectual, adquiriendo comportamientos de integración en la cultura o que signifiquen una mejora de la salud física y mental, adquiriendo comportamientos que indiquen "comprensión" del mundo económico; capacidad para mantener relaciones personales positivas; capacidad para mantener relaciones que mejoren la participación en grandes organizaciones.

#### 1.4.2.4. Valoración.

Estas clasificaciones reflejan el interés y la necesidad de considerar los aspectos afectivos en la educación como un indicador de un desarrollo educativo adecuado de la persona. Muestran con claridad que hay multitud de objetivos que se refieren, o se pueden referir, a este ámbito y que las líneas divisorias que se establecen con respecto al ámbito cognitivo, son más artificiales que reales. No obstante, hay que hacer el esfuerzo de no permitir que los aspectos afectivos se diluyan en los intelectuales y acabemos por perder el interés por ellos. En nuestro caso, va a resultar fundamental la consideración de este aspecto, ya que queremos dar prioridad al autoaprendizaje y valoración de actitudes, normas y valores, aunque no exclusivamente, situación que encontramos de forma latente y significativa tanto en las parábolas como en la no-directividad.

#### 1.4.3. Taxonomías del ámbito psicomotor.

Hasta aquí hemos hecho referencia a dos de los tres ámbitos fundamentales del desarrollo de la persona. En cuanto al tercero, el psicomotor, Bloom y sus colaboradores no lo han trabajado por no considerarlo fundamental para las Enseñanzas Medias<sup>43</sup>, etapa educativa en la que

<sup>42</sup> LANDSHEERE, V., *Objetivos...*, pp. 160-162.

<sup>43</sup> BLOOM, B. Y OTROS, *Taxonomía de...*, vol. I, pp. 20.

centraron su trabajo. A pesar de ello, vamos a referirnos a él por entender que es un aspecto básico del desarrollo y del aprendizaje humano, independientemente del periodo evolutivo en que se encuentren los individuos, aunque, evidentemente, es más fundamental en unas etapas que en otras pero siempre enfocado a uno de los objetivos básicos de la educación: la madurez. Desde esta perspectiva, una taxonomía también debería referirse a este aspecto ya que la educación debe aspirar al desarrollo global afectivo-cognitivo-psicomotor<sup>44</sup>, teniendo en cuenta que la línea divisoria entre los tres ámbitos o no existe, o es muy sutil.

Cuando hablamos del ámbito psicomotor, hacemos referencia a conductas manipulativas o motoras que tienen que ver con el movimiento, destrezas y habilidades propias del aprendizaje y del desarrollo global de la persona. Traeremos a colación dos taxonomías, la de E. Simpson, por ser una intento de complementar la de Bloom y colaboradores, y la de A. Harrow, que se puede considerar la más completa y exhaustiva.

#### 1.4.3.1. Taxonomía de E. Simpson.

E. Simpson, realiza una taxonomía<sup>45</sup> que se encuentra en plena sintonía con la de Bloom. Establece siete niveles guiados por el principio de complejidad de las conductas motoras y, por supuesto, por la secuencia evolutiva lógica que se establece entre un nivel u otro. Al referirnos a estos niveles, nos daremos cuenta que son conductas deseables y necesarias para desarrollar cualquier tipo de aprendizaje, sea intelectual, motor o actitudinal. Cada nivel, a su vez, recogerá distintas conductas motoras que se clasificarán en función del nivel de complejidad, yendo desde la más simple y espontánea imitación hasta la ejecución de conductas que requieren cierta destreza motora. Los distintos niveles de clasificación de las conductas motoras según E. Simpson son: percepción, disposición o ajuste preparatorio, respuesta guiada, mecanismo, respuesta compleja abierta, adaptación modificación voluntaria de los movimientos, creación de nuevos esquemas de movimientos.

<sup>44</sup> LANOSHEERE, V., *Objetivos...*, pg. 184.

<sup>45</sup> *Ibidem*, pp. 191-192.

#### 1.4.3.2. Taxonomía de A. Harrow.

Elabora una taxonomía<sup>46</sup> basada en la complejidad de las conductas motoras no sólo en cuanto a las diferencias entre ellas sino también en la necesidad de adquirir un dominio adecuado: de las más sencillas a las más complejas. Es una taxonomía basada también en una conceptualización clara de las conductas motoras fundamentales, tales como movimiento y tipos de movimientos. psicomotricidad, habilidad, destreza...

Establece los siguientes niveles taxonómicos: movimientos reflejos, movimientos fundamentales, aptitudes perceptivas, aptitudes físicas, habilidades motrices, comunicación no verbal. Cada nivel contiene sus respectivas divisiones, reflejando las distintas conductas así como las características que presenta cada una de ellas. Se observa una gran claridad a la hora de exponer los niveles, así como los criterios de clasificación. Además, podemos decir que su gran valor está en el hecho de que es bastante completa, abarca un gran número de posibles conductas motoras en todos sus niveles y subniveles, logrando establecer y mostrar la relación indisoluble entre el aspecto psíquico y el motriz.

#### 1.4.3.3. Valoración.

La valoración más destacable vendrá dada por el hecho de mostrar la importancia, e intentar estructurar, de aquellas conductas psicomotrices que serían propias de una educación integral, con vistas a conseguir el mayor grado de maduración posible. La madurez psicomotriz es fundamental en determinados momentos psicoevolutivos del desarrollo, más o menos desde el nacimiento hasta que concluye la niñez, pero no hay que olvidar que el perfeccionamiento del movimiento y su acoplamiento con el resto de las conductas es un dato que hay que tener en cuenta igualmente, desde la pre-adolescencia hasta la juventud. Por lo tanto, aunque quizás no sea un aspecto decisivo para el desarrollo en este momento evolutivo, no hay que ignorarlo sino, por el contrario, tener siempre presente que debe formar parte de cualquier diseño curricular educativo. Por otra parte, estas taxonomías son un intento de completar las ya existentes en cuanto a la sistematización de los objetivos de la educación, lo que no deja de ser un esfuerzo digno de tener en cuenta.

<sup>46</sup> LANDSHEERE, V., *Objetivos...*, pp. 196-202.



### 1.5. Valor y desarrollo de la Taxonomía.

Después de habernos aproximado a distintas clasificaciones taxonómicas, estructuradas según unos criterios y características diferentes, vamos a intentar valorar, a modo de conclusión y desde un punto de vista general, la taxonomía en si misma, ya que, al fin y al cabo, y a pesar de las diferencias, todas tienen una meta común: la clasificación de los objetivos, sean del tipo que sean, que la educación debe plantearse.

En numerosas ocasiones ha quedado claro que hay distintos modos de entender la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, dentro de él, los objetivos. Por este motivo, las clasificaciones taxonómicas intentan responder a una postura u opción concreta, aunque los puntos de partida sean distintos, atendiendo a la necesidad de buscar la eficacia, la clasificación y la facilitación de una evaluación lo más objetiva posible. Ahora bien, tal propósito puede llevar a caer en una objetivación total de la educación y la didáctica, en la rigidez y determinismo, en la estructura taxativa, en una conceptualización conductista de la educación y de los objetivos de aprendizaje. A pesar de ello, a estas clasificaciones se les puede reconocer ciertos valores, aunque sea desde un punto de vista general, y sea cual sea la concepción educativa de la que partan.

Las taxonomías surgen como un intento de dar solución al problema de la formulación, selección y clasificación de los objetivos, así como a la elaboración de técnicas y criterios destinados a diseñar el proceso evaluativo. Resolver este problema significa poder ofrecer las pautas necesarias para determinar el desarrollo de los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque sea con un carácter meramente orientativo. La sistematización ayuda a aclarar las ideas y a predisponer la acción educativa. Por lo tanto, la taxonomía es un instrumento, más o menos válido, que refleja una estructura que no debería ser estática sino dinámica y relativa. Desde esta valoración instrumental y estructural, la taxonomía, con una visión global y panorámica: define, clasifica y pone en relación distintos e hipotéticos aprendizajes, analiza objetivos ya existentes pero también debe tender a formular otros nuevos<sup>47</sup>; puede ofrecer información acerca de los alumnos en función de los cambios que se reflejen en sus conductas; y, sobre todo, presentar un carácter evaluativo y diagnóstico inherente a todo proceso educativo.

Descubrimos, en las taxonomías a las que nos hemos referido, un consuetudinario mecanismo de objetivación total. Esta circunstancia se observa en el hecho de que establece una

<sup>47</sup> LANDSHEERE, V., *Objetivos...*, pg. 80.

relación lineal entre la conducta y el objetivo correspondiente, donde la evaluación aportará los datos necesarios para comprobar en qué medida las conductas esperadas se producen o no. Esto significa que, de darse la conducta esperada, se habría conseguido el objetivo propuesto, lográndose, así, el aprendizaje. No obstante, a pesar de esta constatación, podemos considerar que tienen una cierta incidencia en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento de apoyo, concediéndole un cierto valor curricular orientativo y organizativo al recoger y clasificar los posibles aprendizajes, que se materializarán en objetivos, así como los criterios necesarios para efectuar la evaluación. Sin duda, podemos afirmar que su carácter sintético y sistemático aporta algunos datos que pueden considerarse imprescindibles para el proceso didáctico. Su auténtico valor estará en función del grado de operativización que proporcionen y de su utilización racional de que sean objeto.

## 2. Objetivos y contenidos: hacia una estructura taxonómica

Tras esta introducción aclaratoria, ha llegado el momento de asentar las bases necesarias para construir una estructura que sirva no sólo para entender y organizar los objetivos, sino para encauzar todo el diseño y desarrollo curricular posterior. Por este motivo, vamos a especificar cómo entendemos tanto los objetivos como los aprendizajes que se manifiestan en ellos, considerándolos como los elementos fundamentales que integran la taxonomía, pero sin olvidar los principios axiológicos y valorativos que justifiquen y expliquen las opciones que se vayan a adoptar en cada momento.

El hecho de dedicarle este amplio espacio al tema de las taxonomías no significa que vayamos a utilizar los objetivos como hilo conductor del proceso didáctico-metodológico, de tal manera que determine el resto de los elementos y su puesta en práctica. No vamos a diseñar un currículum y proceso de enseñanza-aprendizaje por objetivos. Por el contrario, hay que tener en cuenta que nos estamos moviendo en un nivel medio de concreción, por lo que no se trata de materializar una relación exhaustiva de objetivos y aprendizajes posibles, sino de establecer unos criterios generales que den pie a una estructura que verifique cuáles son los valores que van a predominar a la hora de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo siempre como punto de partida a los alumnos y los contenidos de aprendizaje.

Claramente, hemos visto que una taxonomía tiene siempre un patente trasfondo axiológico e ideológico, al igual que cualquier diseño curricular que intente fundamentar la actividad educativa. Por ello, nuestro objetivo se cifrará en dar las pautas necesarias para obtener una taxonomía basada en unos criterios valorativos precisos y claros, que sea capaz de mostrar, a primera vista, las

líneas teórico-prácticas que la fundamenta y determina. Mostraremos la necesidad de plantear unos criterios distintos para obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente a los modelos actuales previstos para la enseñanza de la religión. El paradigma será: **experiencia y actitudes versus conocimientos**. Para ello habrá que especificar qué elementos entran en juego y qué tratamiento vamos a darles, con el fin de exponer los criterios necesarios para elaborar una estructura taxonómica que se ajuste a nuestra forma de entender la teoría y práctica educativa.

## 2.1. Principios y elementos básicos.

### 2.1.1. Parábolas y no-directividad.

Resulta evidente y esencial incluir a estos dos elementos como base imprescindible para ofrecer las líneas generales que demarquen una taxonomía propia, así como sus criterios de estructuración. Quizás no es pertinente hacer más que una simple reseña, ya que han sido tratados con amplitud anteriormente y se ha resaltado su aportación esencial para la configuración y entendimiento no sólo de una metodología didáctica apropiada para el tema que nos ocupa, sino también para el diseño y desarrollo de un curriculum específico. Tanto las parábolas como la no-directividad nos darán las bases teórico-prácticas que precisamos para considerar las características de los elementos configurantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que destacamos los contenidos de aprendizaje, los procesos para acceder a ellos, y la manera de entender y justificar los objetivos que se propongan. Llamamos la atención de manera especial, por motivos evidentes, sobre lo que es y el significado que presenta el aprendizaje significativo en este contexto. Por lo tanto, nos remitiremos a páginas anteriores donde se encontrarán las claves necesarias para entender y justificar la importancia capital que asignamos a estos dos aspectos. En este momento, únicamente expresar que el interés se centra en considerar a las parábolas y la no-directividad como elementos fundamentales para concebir y estructurar tanto los objetivos como los contenidos de aprendizaje que vayamos a verificar.

### 2.1.2. Naturaleza de los contenidos.

A la hora de abordar el tema de la elaboración de una taxonomía en referencia a una disciplina específica, habrá que tener en cuenta la particular naturaleza de los contenidos que la forman. Circunstancia que determinará no sólo el tipo y las características de los contenidos y objetivos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que también resultara fundamental para el diseño del resto

de los elementos curriculares. No obstante, no es el momento de analizar este aspecto en profundidad, pero si conviene entresacar los datos fundamentales que precisamos para configurar la estructura taxonómica peculiar que estamos intentando definir.

En primer lugar, advertir que el hecho de hablar de la enseñanza de la religión supone que entran en juego un amplio abanico de contenidos que evidencian las diferencias existentes entre ellos, lo que nos permite hablar tanto de conceptos y hechos, como de actitudes y valores, pasando por diversos recursos e interpretaciones literarias y exegéticas. A pesar de esta diversidad notoria, propia de toda ciencia o grupo de conocimientos, se puede hablar de una serie de características generales que presentan, desde el punto de vista de la lógica, estructura y aprehensión, los contenidos de la enseñanza de la religión. En segundo lugar, tenemos que ser conscientes de que estamos inmersos en una amplia y profunda renovación del Sistema Educativo a partir de la promulgación de la LOGSE. Es el momento en el que debemos empezar a encuadrar nuestro trabajo en ella, para adaptar y clasificar los contenidos según sus criterios. Ahora bien, esto no quiere decir que vayamos a caer en el error de sentarnos limitados por su estructura, sino que la tomaremos como base al pensar que la Enseñanza de la Religión tiene que estar en consonancia con la LOGSE por ser parte integrante del proceso educativo y de la Educación integral<sup>48</sup>. En consecuencia, marcará el carácter de la Educación Religiosa Escolar (ERE) dentro de la estructura escolar actual.

Hechas estas dos precisiones, habrá que darle forma al tema de los contenidos refiriéndonos tanto a la naturaleza y características de los contenidos como a los ámbitos en los cuales se van a especificar dichos contenidos.

#### 2.1.2.1. Naturaleza y características.

La relación existente entre objetivos y contenidos, y entre éstos y el resto de los elementos curriculares, justifica, de alguna manera, el análisis de las características de los contenidos propios del Área Curricular de Religión. Lo haremos desde una perspectiva epistemológica para saber

<sup>48</sup> ARTACHO LOPEZ, R., 'Identidad curricular de la ERE', *Siníte*, 30 (1989), Madrid, pp. 183-231.

MARTINEZ BELTRAN, J.M., 'La dimensión religiosa del proceso educativo', *Siníte*, 29 (1988), Madrid, pp. 497-511.

USEROS, M., 'Teología y curriculum de la religión católica', *Siníte*, 30 (1989), Madrid, pp. 257-287.

que características presenta el conocimiento religioso y cómo esta situación influye de cara a su posterior sistematización y selección.

Cuando hablamos de pensamiento religioso, hay que tener presente que éste se refiere siempre a una realidad religiosa que tiene que ver con las experiencias del hombre respecto a una divinidad o hechos propios de ella. Por ello, hay que hablar de cómo se estructura ese pensamiento religioso, como se materializa en los contenidos de enseñanza-aprendizaje y cómo el sujeto puede acercarse a dichos contenidos dentro del ámbito escolar.

Instintivamente, al hacer referencia al aspecto religioso, se piensa en contenidos de fe, mas propios del "creer" que del conocimiento racional y lógico, es decir, inaccesibles, supra-racionales o no palpables. Esto, en cierta medida, es inexacto, ya que en vez de hablar de fe, en el ámbito de la ERE, habría que hacerlo de pensamiento religioso, que, como tal, es racional, experiencial y expresable. La fe entra a formar parte, exclusivamente, de la actitud y experiencia del creyente. Así, observamos que la entidad de la ERE refleja una amplitud de campos que nos lleva a tener en cuenta desde aspectos históricos y culturales hasta conductuales, lo que nos permite dibujar un eje de análisis e interpretación que en la actualidad resulta ser fundamental para el estudio y enseñanza de la religión, aquél que interrelaciona sociedad, fe y cultura. Desde este punto de vista, el pensamiento religioso y los contenidos del área de religión son accesibles como conocimiento, experiencia y fe, entendida ésta como la manifestación de la experiencia propia del hombre con respecto a Dios. Desde esta perspectiva, nos encontramos con unos contenidos que presentan una estructura lógica, la cual permite que se puedan abordar como algo deseable y objetivo, como un aspecto más de la realidad histórica, cultural y social que envuelve al hombre.

Si los contenidos de la religión son formas de pensamiento, la pedagogía tiene que encargarse de su transmisión<sup>49</sup> entendiéndolos como contenidos culturales y experienciales. Visto así, y, evidentemente, amparándonos en la libertad religiosa que establece la Constitución Española<sup>50</sup>, así como en el carácter propio de la ERE, este tipo de contenidos, que pueden afectar al ser más profundo de la persona, debe tener disuntos niveles de accesibilidad y comprensión para los alumnos, dado el carácter abierto y cultural, y el valor sistematizador que se le concede a la religión en el ámbito escolar.

<sup>49</sup> ARTACHO R., *La enseñanza escolar de la religión*, PPC, Madrid, 1989, pg. 53.

<sup>50</sup> La Constitución Española de 1978, en el Art. 16. Capítulo II, Sección Primera, expresa: 'Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación en sus manifestaciones que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley'.

Tenemos que hacer referencia, entonces, a dos posibles procesos a la hora de aproximarse a este tipo de contenidos. Obviamente, se pueden captar a través del conocimiento intelectual o cognitivo, lo que hace que sean una serie de contenidos como cualquier otro a los cuales pueden acceder creyentes y no creyentes, aprehensibles tanto cognitivamente como experiencialmente. Por lo tanto, es posible aproximarse a la fe desde un punto de vista estrictamente cognitivo, o lo que es lo mismo, a partir de conceptos, datos o experiencias que tienen que ver con el hecho y realidad religiosos. Ahora bien, la fe puede tener un carácter racional pero, evidentemente, es algo que trasciende al hombre, a su experiencia, tiene que ver con "algo" que está más allá de él mismo. Este es el fundamento de la fe, "lo que no se ve", aunque se pueda expresar, experimentar, palpar y convertir en un auténtico estilo de vida, siempre, claro está, según las categorías propias del hombre. Por este motivo, podemos hablar, además, de una captación existencial de la fe, que entra a formar parte del "ser personal" de cada uno. Esto no significa que la captación existencial no resulte accesible, aunque sea indirectamente, ni objetiva ni directamente evaluable, sino que entramos en una dimensión y nivel de aprendizaje diferente, propio de la opción o conciencia de cada individuo. Esto nos lleva a tener muy en cuenta estos dos niveles de aproximación y comprensión de los contenidos de la ERE, que se reflejarán directamente en la práctica educativa diaria, determinando el posible aprendizaje y, en consecuencia, el establecimiento de los objetivos, la metodología, las experiencias y la evaluación. ¿Significa esto que hay que plantear un doble proceso de enseñanza-aprendizaje? Evidentemente no. Dada la condición objetiva del pensamiento religioso y la significatividad del aprendizaje, cada alumno abarcará el nivel de aprendizaje que, opcionalmente, le sea propicio, y, por lo tanto, podrá establecer su autoaprendizaje y autoevaluación en base a unos criterios individuales. Significa que, aunque los objetivos, contenidos y procedimientos de la ERE se establecen bajo los criterios de la pedagogía y su valor se centra en las manifestaciones culturales y expresivas que forman parte del patrimonio de una sociedad, no podemos olvidar el carácter netamente actitudinal y experiencial de este tipo de contenidos<sup>51</sup>, fruto de la relación del hombre con una realidad ulterior concreta, la realidad religiosa, la cual el hombre interpreta y plasma de múltiples maneras. En consecuencia, su fuente de inspiración se establece en aquellos ámbitos que significan relación, experiencia y expresión, relativos al encuentro entre Dios y el hombre. Por lo tanto, tomaremos a la experiencia entre Dios y el hombre, así como su expresión, como el punto de encuentro y referencia entre todos los elementos del proceso didáctico.

Por último, hay que referirse a otro aspecto que forma parte de la realidad religiosa, aquel que se refiere a las fuentes de las cuales se nutre el conocimiento religioso y los contenidos que en él se manifiestan, y que, de alguna manera, mediatizan a ambos. En primer lugar hay que hacer

<sup>51</sup> ARTACHO, R., *La enseñanza escolar...*, pp. 205.

mención expresa de la Biblia, que se convierte en el testimonio más directo de la relación hombre-Dios y, a la vez, en uno de los medios de expresión del pensamiento religioso, al contener la palabra viva de Dios, su intención expresa de hablar con los hombres. También hará falta referirse a la predicación de la Iglesia y su magisterio que, a través del culto, la doctrina y el juicio moral y ético, actúan como fuentes propias del conocimiento religioso. Ahora bien, estas fuentes son esenciales, pero pueden resultar anacrónicas y carentes de sentido si no se acomodan e interpretan según el tipo específico de hombre propio de cada época, inserto en una cultura y estructura social determinada. Es así, básicamente, porque el conocimiento de la realidad religiosa se estructura, se alimenta, en este contexto, siendo también base y fuente imprescindible para los contenidos de la ERE.

En conclusión, nos encontramos ante un amplio abanico de contenidos, basados en fuentes bíblicas, eclesiales, históricas, sociales, culturales..., que podemos decir que son tan racionales como trascendentes, tan objetivos como subjetivos, y que son reales, accesibles, experienciales y expresables a través de los medios de comunicación característicos del hombre.

#### 2.1.2.2. Ámbitos de especificación.

Conocidos los datos epistemológicos acerca de los contenidos de la ERE, el siguiente paso será determinar, a grandes rasgos, a qué contenidos nos estamos refiriendo y cómo vamos a clasificarlos en los distintos ámbitos del conocimiento, todo ello ciñendonos al Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria y del Área Curricular de Religión. Desde este punto de vista, tendremos que hablar de hechos, conceptos y principios; procedimientos; valores, actitudes y normas<sup>52</sup>. Ya que no vamos a realizar en estos momentos una aproximación detallada al conjunto de los posibles contenidos del área de religión, nuestro propósito se centrará en ofrecer diversas pautas de interpretación para entender el porqué de esta división, cómo se relacionan en los distintos ámbitos del conocimiento y como los vamos a articular según las líneas teórico-prácticas que venimos desarrollando.

La LOGSE dispone<sup>53</sup> que cada área curricular debe estructurar los contenidos en bloques, para así reflejar, de forma amplia y global, los contenidos básicos y esenciales, procediendo

<sup>52</sup> COLORADO, A., 'Análisis de contenidos del CDB de Religión y moral católica', *Sinarte*, 30 (1989), Madrid, pp. 305-307.

<sup>53</sup> MEC, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*, pp. 40, 121-124.

mas adelante a una secuencialización según las características del centro (Proyecto Curricular de Centro). El desarrollo del DCB presenta distintos niveles de concreción<sup>54</sup>. En estos momentos nos situamos en el primero, que tiene como fin establecer los bloques de contenido y las categorías (hechos, conceptos, valores...) que presentan como campo de aplicación, y que tendrán por objeto especificar y clasificar aquellos contenidos que, al referirse a ellos, los configuran. Ahora bien, aunque aparentemente haya un equilibrio entre estas tres categorías, tradicionalmente, y con toda seguridad en la actualidad, se hace hincapié en los contenidos propios de la primera, dando prioridad al carácter cognitivo del aprendizaje, girando el resto de los contenidos en torno a este carácter. Entendemos que los procesos cognitivos son esenciales, y cualquier aprendizaje pasa por ellos, pero de ahí a que todo el proceso instructivo vaya enfocado a su desarrollo va un abismo, ya que no todo aprendizaje es cognitivo, sobre todo partiendo de un concepto antropológico e integral de la educación. Efectivamente, pretendemos dar prioridad a las actitudes y valores, así como a los procedimientos y procesos que faciliten y permitan los aprendizajes deseados; pretendemos validar el autoaprendizaje como contenido esencial que puede envolver, propiciar, fundamentar y justificar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, se quiere conseguir un equilibrio entre las tres categorías, intentando recalcar la importancia formativa y humana que se le concede a las actitudes y a los procedimientos. En su momento detallaremos los contenidos de aprendizaje, atendiendo a las aclaraciones que acabamos de presentar.

### 2.1.3. Objetivos.

Llegados a este punto, es importante definir claramente como se entienden los objetivos, así como el valor y alcance que se les va a dar. Para ello, debemos tener muy presente los datos aportados por la no-directividad y el aprendizaje significativo a la hora de expresar los objetivos en términos de aprendizaje.

Cabe destacar que hemos optado por el establecimiento de un amplio espectro de objetivos con el fin de que abarquen el desarrollo integral del individuo dentro de la materia que

<sup>54</sup> SECRETARIADO DE LA ESCUELA CRISTIANA DE CATALUÑA, *El currículum escolar: qué es, qué pretende, de qué consta y cómo se aplica*. SECC, Barcelona, 1989, pg. 22.



estamos tratando. Ahora bien, esta amplitud no significa que vayamos a efectuar una relación precisa, realizada de antemano, de los objetivos que se quieren conseguir, sino que se prefiere atender a objetivos globales, proporcionando una gran flexibilidad y permitiendo en cada momento, según las circunstancias, el establecimiento de distintos objetivos, atendiendo a las necesidades y evolución del grupo. Esto sería lo propio dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el **autoaprendizaje**, que, obviamente, nos llevará directamente a una autoselección de objetivos, aunque sea parcial.

A primera vista, puede parecer que esta manera de plantear el tema de los objetivos es incompatible con las taxonomías. Esto sería así si entendiéramos las taxonomías como una clasificación estructural rígida en la cual caben sólo aquellos objetivos que se ajusten a los criterios de clasificación propios de ella, y no otros que se salgan de dichos criterios. Por otra parte, se puede entender la taxonomía como un armazón que agrupe objetivos globales atendiendo a criterios que tengan como punto de partida las características de los alumnos y los contenidos, así como las líneas generales teórico-prácticas que se derivan de las parábolas y la no-directividad. De esta manera, siempre se estará en disposición de establecer, en cualquier momento, objetivos que sean elegidos tanto por los alumnos como por el profesor, que sean convenientes según las circunstancias didácticas o situación del grupo con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este será, indudablemente, uno de los criterios fundamentales a la hora de plantear la posterior taxonomía.

Aunque se expongan objetivos amplios y globales que logren proporcionar una gran flexibilidad al desarrollo didáctico, estos objetivos no tendrán un carácter puntual sino dinámico y relativo, es decir, no serán los alumnos quienes se tengan que adaptar a los objetivos sino al revés, adquiriendo suma importancia los procesos necesarios para llegar a los objetivos más que los objetivos mismos. Estos procesos son susceptibles de cambio en función de las variables que entren en juego, ya sean ambientales, psicológicas, sociales..., en cualquier acto didáctico, por lo que se justifica la opción de plantearse un número indeterminado de objetivos no previstos. Salimos, por lo tanto, del esquema objetivos (selección)-actividades didácticas-evaluación de objetivos para pasar a una estructura global en la cual resaltan los contenidos y todo tipo de procesos (intelectuales, actividades...) necesarios para alcanzar los aprendizajes. Así, el autoaprendizaje y los procesos para llevarlo a cabo, serán objetivos en sí mismos, y como tales tendrían que llevar a seleccionar experiencia de aprendizaje, reflejando

no sólo comportamientos a desarrollar en el alumno, sino también contenidos o área de la vida en la que se materializan dichos comportamientos<sup>55</sup>.

Dado el carácter sistémico e interdisciplinar de la educación, observamos que los objetivos no serán el eje sobre el que vayan a girar los elementos del proceso didáctico, sino que serán un elemento más que se articulará en función de como se establezcan los otros, teniendo en cuenta que deben seleccionarse tras considerar disjuntos factores o elementos. ¿Cuáles son estos factores? Indudablemente hay que tener en cuenta: los alumnos, el entorno socio-cultural-religioso (dentro y fuera de la escuela), aspectos pedagógicos y didácticos, la naturaleza y lógica de la materia así como la psicología del aprendizaje. Todo ello hay que considerarlo en torno a un trasfondo axiológico que impregna de juicios de valor cualquier selección de objetivos.

La siguiente cuestión es: ¿qué objetivos vamos a expresar? ¿cómo vamos a estructurarlos? Hasta ahora ya se han dado datos suficientes como para poder dar respuesta a esta pregunta. Partiendo de una concepción antropológica de los objetivos se resaltan aquellos que supongan modificaciones significativas y adaptativas, llevadas a cabo a través de un autoaprendizaje efectuado en cualquier ámbito, haciendo hincapié en la formación de hábitos y actitudes, en la observación y experimentación, así como en el contraste de valores y opiniones. Se valorará, fundamentalmente, la autogestión y el autoaprendizaje, entocados al cambio o adquisición de conductas nuevas.

#### 2.1.4. La LOGSE.

Designaremos a la LOGSE como el punto de referencia estructural y organizativo esencial de la educación hoy en día. Actualmente está marcando, progresivamente, las directrices de la educación en todas las etapas educativas, hasta condicionar en su totalidad el cambio en todas ellas. De alguna manera nuestra estructuración de los objetivos tiene que estar influida por ella, aunque solo sea desde un punto de vista referencial. El Área de Religión, para ajustarse a la LOGSE, que la considera como opcional para el alumno pero ofertada obligatoriamente por el centro<sup>56</sup>, elabora su

<sup>55</sup> TYLER, R. W., *Basic Principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago, 1973, pp. 46-47.

<sup>56</sup> MEC, *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, MEC, Madrid, 1989, pg. 122.

propio Diseño Curricular Base (DCB), recogiendo desde los objetivos generales hasta algunas orientaciones didácticas, también generales, pasando por la fijación de los bloques de contenidos. Aunque tengamos que ser coherentes en este sentido, tanto con los objetivos generales de la Enseñanza Secundaria como con los Objetivos Generales del Área de Religión, los tomaremos más como una orientación que como una determinación, situación que se ve avalada y favorecida por el carácter abierto del DCB.

En definitiva, no hay que perder de vista a la LOGSE y las directrices del DCB a la hora de hablar de contenidos de aprendizaje y objetivos, aspecto que centra nuestro interés inmediato.

## 2.2. Elaboración y desarrollo.

Abordamos el tema del diseño de una taxonomía particular una vez establecidos los elementos esenciales que van a fundamentar su estructura. El diseño se realizará teniendo en cuenta tres momentos diferentes pero complementarios:

- a) Especificación de los ejes/objetivos sobre los que girará la estructura taxonómica.
- b) Criterios sobre los que basaremos el diseño y la criterios de elaboración.
- c) Diseño de la estructura.

a) Los ejes/objetivos sobre los cuales girará el diseño taxonómico serán:

- El autoaprendizaje.
- Los procesos (autogestión) necesarios para que se pueda llevar a cabo el autoaprendizaje.
- Las respuestas adaptativas y significativas fruto de la acción de los dos anteriores.

En este punto, solamente destacar unas notas sobre el autoaprendizaje. Será el aspecto que condicionará todo el desarrollo didáctico futuro, ya que es considerado como el objetivo por excelencia. De esta manera, todo posible planteamiento didáctico y metodológico tendrá que ir dirigido a procurar al alumno las habilidades necesarias (intelectuales, metodológicas, actitudinales...) para llevarlo a cabo en toda su actividad educativa.

#### b) Criterios de elaboración.

Hay que tener en cuenta que no se quiere ir más allá de las taxonomías ya existentes, por lo tanto no se dará prioridad a la clasificación ni a la jerarquización. Tampoco se pretende hacer una gran innovación, sino lograr una exposición significativa que muestre, a primera vista, los valores y motivos que se esconden en cada categoría que se establezca, así como la relación existente entre ellas. En definitiva, debe mostrar qué queremos hacer y cómo lo vamos a hacer, todo ello, claro está, dentro de una situación específica de enseñanza-aprendizaje. Atendiendo a estas justificaciones, los criterios que van a determinar la estructuración, entendimiento y utilidad de la estructura taxonomica, se pueden concretar en:

- Hay que atender constantemente a los principios de ACTIVIDAD Y EXPERIENCIA.
- Se pretende establecer un EQUILIBRIO entre los ámbitos y categorías que se describen.
- Declarado carácter DINAMICO E INTERACTIVO de la estructura.
- Taxonomía enfocada a la AUTOSELECCION Y AUTOEVALUACION de los aprendizajes, procedimientos, objetivos, evaluación...
- Se supone la edad y el momento evolutivo de los alumnos.

Con esto, estamos en disposición de realizar el diseño de la taxonomía propiamente dicho, que se efectuará con una lógica y coherencia fundamentada tanto en los ejes como en los criterios expuestos anteriormente.

### c) Diseño.

A pesar de que no vamos a referirnos estrictamente y en profundidad a los ámbitos del conocimiento de los cuales hemos hablado constantemente, si vamos a tomarlos como base para la consecución de otros aprendizajes y a recoger aquellos aspectos que consideremos dignos de destacar, recogidos o bien de la síntesis de varias taxonomías o bien por elaboración propia. Será un diseño que va a estar iluminado y regido en todo momento por los principios de **actividad y experiencia**, los cuales darán un carácter personal a la estructura, marcando y mostrando una línea teórico-práctica que será, prácticamente, una constante.

Nos encontramos con unos principios básicos, el autoaprendizaje y los procesos para llegar a él, que indicarán la gran variedad de posibles caminos para facilitar aquel objetivo que se considera esencial: lograr cambios de conducta y respuestas adaptativas-significativas. Entre los principios y las respuestas, se determinarán diferentes categorías que, de modo orientativo, darán las pautas necesarias para establecer diferentes criterios y cauces para definir y expresar los aprendizajes y, en consecuencia, unas metas educativas amplias y globales dentro de los distintos ámbitos del desarrollo. Estos serán considerados como esenciales para la realización de un aprendizaje integral, al recoger todos los contenidos que son necesarios para totalizar un proceso madurativo lo más completo y significativo posible. Como se entiende que todos los elementos están en una interacción constante, entre las respuestas y el autoaprendizaje se produce un persistente feed-back que envolverá a toda la estructura, que, de esta manera, adquirirá un inevitable carácter dinámico, abierto y flexible.

Desde esta perspectiva, podemos hacer mención al ámbito cognoscitivo, aquel que se refiere a la adquisición y desarrollo de conductas y habilidades intelectuales, y que se entenderá siempre bajo el eje del autoaprendizaje. Recoge y plantea todo tipo de habilidades intelectuales, de manera que sea el propio sujeto quien se autogestione para llegar a generar los procesos necesarios que le permitan aprehenderlas y asimilarlas. Para referirnos a ello, hemos elegido las categorías que expresó B. Bloom y colaboradores<sup>57</sup> en su taxonomía, por considerarlas válidas y apropiadas para nuestra situación. Recordemos, a grandes rasgos, cuales son y cómo las vamos a articular según nuestros criterios.

- CONOCER. Conceptos, hechos, experiencias, actitudes, terminologías, métodos, principios...

<sup>57</sup> BLOOM, B. y otros, *Taxonomía de...*, vol. II, pp. 223-230.

- **COMPRENDER.** Tratamiento e interpretación de la información.
- **APLICAR.** Aplicación a hechos o situaciones concretas.
- **ANALIZAR.** Los elementos de un hechos, experiencia, actitud...
- **SINTETIZAR.**
- **EVALUAR.** Críticamente a través de juicios de valor personales.

Así, se puede pensar y prever en seleccionar objetivos que se relacionen con estas categorías, y que se ajusten a los criterios que hemos señalado con anterioridad.

A este aspecto cognitivo, le daremos la importancia que merece, pero teniendo en cuenta que el objetivo prioritario es el autodesarrollo de conductas o actitudes según los intereses y criterios valorativos de cada uno. Para referirnos a ello, se ha establecido una línea en la cual situamos en un extremo la actividad y en otro la pasividad<sup>58</sup>, por lo que las actitudes que reflejan los distintos intereses de cada alumno y del grupo se pueden situar en cualquier punto de esta línea, formando así un amplio y diverso espectro de posibles conductas.

Estas actitudes e intereses, según el grado de actividad/pasividad que muestren los alumnos, pueden plantearse con respecto a los siguientes aspectos:

- **INTELECTUALES.** Atención, observación, creatividad, imaginación, aprendizaje, resolución de problemas...
- **TRASCENDENTES.** Aspectos religiosos, espirituales, filosóficos, morales y éticos...
- **SOCIO-CULTURALES.** Diálogo, respeto, integración, normas, cooperación, solidaridad, escucha, amistad...

<sup>58</sup> LANDSHEERE, V., *Objetivos...*, pp. 158.

- **ESTETICOS.** Belleza, gusto, armonía, sintonía, orden...
- **EXPERIENCIALES.** Actitud e interés acerca de las experiencias de otros y de si mismo.
- **VALORES.** Establecimiento, organización e integración de valores.

Si se entiende la educación como un encuentro que lleva a un descubrimiento de múltiples facetas, situaciones, hechos o experiencias, se pretende que cada individuo vaya descubriendo los valores que fundamenten sus actitudes y su proceso de autogestión del aprendizaje.

Finalmente, no vamos a referir las categorías respecto del ámbito psicomotor, ya que normalmente a estas edades (de trece a diecisiete años) se ha adquirido la madurez pertinente en lo que respecta a la conductas psicomotrices básicas. Ahora bien, los procesos de autoaprendizaje deberán ir dirigidos al conocimiento, desarrollo y mejora del propio cuerpo, como factor integrador de la personalidad y educación del individuo. Por lo tanto, vamos a darle a este aspecto la importancia que merece.

Queda expuesta, así, una estructura taxonómica que quiere recoger aquellos aspectos del desarrollo que son considerados esenciales a partir de una línea teórico-práctica particular. Con ella se pretende que, a primera vista, se tenga una idea de cuáles van a ser los principios básicos de un posible diseño curricular que tendrá como punto de partida y final el autoaprendizaje, encaminado a generar unos procesos de aprendizaje que, progresiva y paulatinamente, permitan al alumno aproximarse a los diferentes tipos de aprendizajes. Quedan expresados los ámbitos del aprendizaje, y su contenido, que consideramos fundamentales, atendiendo a unos criterios y principios valorativos que proceden de las parábolas y la no-directividad. Esta estructura nos servirá, con un carácter netamente informativo y operativo, como punto de referencia básico a la hora de diseñar y desarrollar el curriculum y los elementos que lo componen.

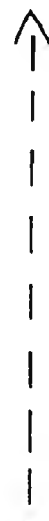
Por último, una vez expuestas las categorías y los principios que van a regir la posible clasificación de los aprendizajes, recogemos la que podría ser, de forma gráfica, la estructura que hemos venido diseñando.

# ESTRUCTURA TAXONOMICA

## PRINCIPIOS DE ACTIVIDAD Y EXPERIENCIA

| AUTOAPRENDIZAJE | ACTIVIDAD/ACTIVIDAD |                                                                 |                                                              | RESPUESTAS<br>ADAPTATIVAS<br>Y<br>SIGNIFICATIVAS |
|-----------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
|                 | CONOCER             | INTELECTUALES                                                   |                                                              |                                                  |
|                 | COMPRENDER          | TRASCENDENTES                                                   |                                                              |                                                  |
|                 | APLICAR             | SOCIO-CULTURALES                                                | CONOCIMIENTO,<br>DESARROLLO Y<br>MEJORA DEL<br>PROPIO CUERPO |                                                  |
|                 | ANALIZAR            | ESTETICOS                                                       |                                                              |                                                  |
|                 | SINTETIZAR          | EXPERIENCIALES                                                  |                                                              |                                                  |
|                 | EVALUAR             | ESTABLECIMIENTO,<br>ORGANIZACION E<br>INTEGRACION DE<br>VALORES |                                                              |                                                  |

PROCESO DE  
AUTOAPRENDIZAJE





## CAPITULO CUARTO

### DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR.

#### IV. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Abordamos este último núcleo temático con el fin de elaborar sistemática y coherentemente un Diseño Curricular comprensivo, que pretende ser un instrumento válido para organizar y desarrollar la enseñanza escolar de la religión atendiendo al contexto socio-político y educativo en el que estamos inmersos. Será importante que partamos de una concepción de la Enseñanza Escolar de la Religión (ERE), que empiece por renovarse a sí misma, con el fin de iniciar una recompreensión general del Sistema Educativo y del curriculum. La exposición de las particularidades del modelo curricular que vamos a diseñar, va a servir para intentar mostrar y fundamentar su validez y actualidad. Atenderemos a unos principios que pueden no ser muy novedosos, pero que, gracias a su conceptualización y organización, pueden dar lugar a puntos de vista y enfoques distintos, que permitan entender a la ERE como un componente fundamental de la educación de la persona, atendiendo, exclusivamente, a parámetros pedagógico-didácticos. De esta manera, se quiere lograr un alto índice de efectividad en cuanto a la estructuración de un modelo curricular que quiere adoptar la participación, implicación y responsabilidad de los alumnos como criterio esencial para su diseño y desarrollo. Quizás, así consigamos integrar a la ERE dentro del esquema socio-educativo general acogiéndonos a su carácter universal, y no hay duda de que, para ello, requerirá una gran dosis de valentía y dedicación por parte del profesorado especializado.

Para este fin, desarrollaremos dos núcleos de contenidos bien diferenciados pero complementarios. Comenzaremos nuestra exposición con un intento de aclarar una serie de conceptos claves en referencia al tema que nos ocupa, y sobre los cuales recae un cierto grado de ambigüedad. Haremos alusión a términos que usaremos constantemente, como es el caso del curriculum o diseño y desarrollo curricular, pero con la pretensión no sólo de aclarar su significado sino también para determinar su valor y función específica en relación a la planificación y práctica educativas. Seguidamente, se propondrán las pautas necesarias para llegar a configurar la ERE como Area Curricular propia del sistema escolar actual regido por la LOGSE. Aclarados los conceptos, criterios y opciones educativas y curriculares, pasaremos a concretar una propuesta de modelo curricular específica, procediendo a un desarrollo minucioso de todos los componentes y elementos curriculares que lo configuran. Pero, esencialmente, contaremos con la presencia constante de las parábolas, adoptándolas como el punto de referencia esencial para diseñar y desarrollar el modelo curricular.

No hay que indagar mucho para darse cuenta de las dificultades que presenta la educación en la actualidad, situación que se agrava si nos referimos a la Enseñanza de la Religión. Por ello, pretendemos mostrar un modelo curricular cuyo objetivo no es propiciar cambios espectaculares sino

que su pretensión será desencadenar un proceso profundo de autorreflexión, individual y comunitaria, que permita revisar nuestra actividad educativa e ir buscando nuevas posibilidades que permitan dotar a la enseñanza y aprendizaje de la religión de nuevas claves de interpretación y acción, permitiéndole avanzar dentro de las directrices educativas actuales.

### 1. El curriculum: la enseñanza escolar de la religión.

En torno al estudio y definición del curriculum, así como de su función y campos de aplicación, "ha corrido mucha tinta" la literatura al respecto es muy amplia y variada, como veremos a lo largo del desarrollo de este núcleo temático, atendiendo a distintas posiciones ideológicas, pedagógicas u organizativas. Concepto, ámbitos que abarca, diseño y desarrollo, fundamentos y fuentes, teorías curriculares, aplicaciones..., son algunos de los aspectos que recoge cualquier estudio sobre el curriculum. Ahora bien, al ser una realidad compleja, que relaciona interdisciplinariamente múltiples elementos y variables, recorriendo campos de acción amplios y diversos, no suele haber unanimidad a la hora de estudiarlo, concretarlo y hacerlo efectivo. Tanto desde el punto de vista teórico como práctico se produce un cierto grado de ambigüedad, dispersión e indeterminación conceptual y aplicativa. Por este motivo, resulta importante exponer los puntos de discusión esenciales para entender el curriculum en toda su extensión, pudiendo así acoger las claves necesarias que nos puedan llevar a una concepción y planteamientos particulares al respecto. En nuestro caso, servirá para mostrar cómo entendemos el curriculum y qué forma vamos a darle, basándonos, por supuesto, en las líneas de investigación fundamentales que se ciñen a su estudio, de tal forma que el curriculum adquiera una entidad propia que se ajuste a los principios que lo van a sustentar. No vamos a realizar un repaso histórico-conceptual del curriculum sino, simplemente, recoger aquellos elementos y conceptos básicos que, tras un análisis, comprensión y adaptación a la situación educativa concreta en la que nos encontramos, permita entender cuál es su significado, valor y fundamento.

#### 1.1. El curriculum: diseño y desarrollo.

##### 1.1.1. ¿Qué es y qué expresa el curriculum?

El término curriculum, en el contexto educativo, no presenta un significado único. Se habla de él tanto para referirse a la planificación del proceso educativo en toda su amplitud como para establecer la relación de contenidos o planes de estudio de las distintas etapas educativas. Esta

situación, que resulta típica y común a la hora de aproximarse al estudio del curriculum, plantea ciertos problemas a la hora de entender qué es, cuál es su valor teórico-práctico y cómo se lleva a cabo. Por este motivo, intentaremos realizar una aproximación conceptual y metodológica al curriculum para establecer ciertos límites de comprensión que nos permitan acotar los aspectos esenciales y definitorios, así como concretar los criterios y motivos específicos con los cuales asentaremos las bases a la hora de elaborar un diseño curricular propio.

#### 1.1.1.1. Aproximación al concepto de curriculum.

La definición del curriculum depende siempre de la idea que se tenga acerca de los aspectos y elementos que entran en juego a la hora de querer sistematizar la acción educativa, del modo de organizarla y desarrollarla, del ámbito que abarque y de los ejes y directrices que se seleccionen para estructurarla. Sin ánimo de aventurar en estos momentos una definición estricta, se puede apuntar que el curriculum, en un sentido amplio, es una estructura, o marco, que acoge, organiza y articula (da vida) a todos los elementos que forman parte del proceso educativo en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular. Los curricula se elaborarán partiendo de distintos criterios de análisis, organización, selección y entendimiento, estableciendo tal diversidad un amplio espectro de posibles estructuras curriculares a pesar de que el objetivo que se persiga sea el mismo: fundamentar y posibilitar activamente la acción educativa.

Cada estructura se elaborará en función de unos principios epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos que le son propios. No sólo sus bases ideológicas o teóricas serán distintas, sino que los criterios organizativos, procesuales y metodológicos para confeccionar y llevar a cabo el curriculum también lo serán. Así mismo, un curriculum siempre tendrá unas propiedades que intrínsecamente configurarán su carácter y que denotarán cuál es su condición básica, así como el valor y la viabilidad que presentan a la hora de hacerse efectivo. Partiendo de esta apreciación, un curriculum podría tener un carácter abierto, flexible, interactivo, realista (lo que permite que todos los elementos sean significativos), teórico, práctico, evaluador, clasificador, dinámico...; podría, en cambio, no poseer estas cualidades concibiéndose como una estructura establecida, con carácter prescriptivo y no orientativo, marcando en todo momento los caminos que se deben seguir; se podría configurar, en fin, como un lugar de encuentro entre ambas posiciones, procurando una síntesis o integración de las distintas opciones. De esta manera, se hace patente la diversidad de las estructuras taxonómicas, lo cual supone, indiscutiblemente, una manera característica de entender la educación y llevarla a cabo, condicionando tanto las decisiones teóricas como las prácticas. Así, el curriculum deberá responder

siempre a una justificación racional y sistemática, convirtiéndose en un instrumento válido para los profesionales de la educación, sirviéndoles de apoyo y orientación constante en la planificación y práctica educativa diaria.

Es evidente que actualmente resulta imprescindible que la educación se piense y se haga en términos de curriculum, aportando una perspectiva distinta y dando un nuevo sentido a toda la actividad que se desarrolla en la escuela<sup>1</sup>. Este carácter útil del curriculum va a ser fundamental a la hora de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ofrecerá una visión amplia y global de la acción educativa en lugar de reduccionista y concreta, conteniendo en sí mismo las claves para hacerla efectiva. En consecuencia, el curriculum podría ser una estructura que adopta la figura de proyecto educativo y didáctico, teniendo la facultad de ir más allá del mero planteamiento teórico para poder organizar, preparar y propiciar con solidez la acción educativa. Se encontrará, por tanto, siempre entre la teoría y la práctica, diseñando y fundamentando la práctica desde la perspectiva teórica<sup>2</sup>. Así, resulta ser el punto de unión entre la teoría pedagógica y la acción.

#### 1.1.1.2. Curriculum: contenido.

Ahora bien, si el curriculum es un instrumento, un proyecto educativo estructurante, ¿qué es lo que debe expresar? Necesariamente, el curriculum, de forma implícita, expresa una serie de conceptos o ideas básicas que hacen referencia a cómo se entiende la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la sociedad, el alumno y el profesor, la comunicación educativa..., conceptos que irán adquiriendo forma a medida que se vaya desarrollando y concretando la estructura curricular.

Teniendo en cuenta este apunte, el curriculum deberá recoger distintos aspectos socio-culturales, reconociendo la relación simbiótica entre educación y sociedad al estar la primera circunscrita a la segunda y atender a sus demandas. Pero esto no significa que dicha relación tenga, exclusivamente, un carácter reproductor sino también, y esencialmente, transformador<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva, el curriculum cuenta con una fuente social básica (cuando hacemos referencia a la sociedad no hay que olvidar que hablamos también de aspectos culturales, políticos y económicos, todos

<sup>1</sup> ZABALZA, M.A., *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid, 1988, pg. 13.

<sup>2</sup> ROSALES, C., *Didáctica. Núcleos fundamentales*, Narcea, Madrid, 1988, pg. 31.

<sup>3</sup> KEMMIS, S., *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988, pg. 153.

determinantes a la hora de planificar la educación), lo que le convierte en puente, mediador constante, entre la sociedad y la escuela<sup>4</sup>.

Si contamos con una importante fuente sociológica a la hora de diseñar el curriculum, también deberíamos tener presente que éste no puede dejar de aportar elementos axiológicos, presupuestos valorativos que le den la proyección significativa y coherente necesaria para mostrar sus peculiaridades y, explícitamente, las líneas de actuación a seguir. Así, expondrá y justificará los diversos propósitos que presenta, tanto al efectuar el diseño como en su realización práctica. De alguna manera, "comunicará"<sup>5</sup> por qué y para qué se diseña ese curriculum. Estos presupuestos valorativos estarán referidos a todos y cada uno de los elementos que componen ese curriculum, independientemente del cariz e importancia que se le asigne a cada uno. En consecuencia, el diseño curricular requiere posicionarse a través de sucesivas decisiones u opciones; supone determinar qué tiene más valor en cuanto a influjos sociales, metas a conseguir, contenidos seleccionables, criterios de utilización de las diversas metodologías, características de los alumnos que se consideran...; significa darle forma, "personalidad", la propia de quienes lo elaboran, atendiendo siempre a una doble dimensión personal y social, pero con una proyección humana y educativa definitiva.

No cabe duda de que el curriculum tiene un carácter eminentemente educativo, está hecho por y para la educación. Se refiere a ese proceso que tiene como objeto el desarrollo integral de la persona, por lo tanto, debe contener aquellas directrices psicopedagógicas que lo fundamentan, validan y hacen posible. Lógicamente, partirá del concepto de educación que está en su sustrato, tomándolo como base para ir hilando y entretejiendo todos los presupuestos y principios que lo componen, con el fin de determinar la estructura y desarrollo curricular que sostenga la teoría y práctica educativa. Desde esta perspectiva, el curriculum debe orientar hacia qué es lo que hay que aprender y por qué, cómo se aprende mejor, qué tipo de conocimientos son los más apropiados, qué tipo de aprendizaje es el más adecuado, qué bases psicológicas sustentan el modelo curricular, cómo el momento evolutivo condiciona el aprendizaje, qué características e importancia se otorgan a los objetivos, qué criterios hay que seguir a la hora de elegir una metodología o diseñar actividades o experiencia de aprendizaje, cómo se entiende la evaluación y cómo se llevará a cabo... Tendrá que contar, por tanto, con aquellos principios que sean sustancialmente educativos y que, de alguna manera, serán los que determinen el

<sup>4</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *El curriculum: una reflexión...*, pg. 15.

<sup>5</sup> STENHOUSE, L., *Investigación y...*, pg. 30.

tipo de curriculum que se elaborará, y, por lo tanto, el proceso educativo en todas sus fases de aplicación.

Estos serán, pues, los tres grandes ámbitos (social, axiológico y psicopedagógico) de los cuales el curriculum se nutrirá y, a la vez, sobre los que girará su diseño y desarrollo. Los tres aportarán datos, campos de reflexión y acción que el curriculum deberá ponderar y tratar en función de las necesidades iniciales y de los objetivos que se proponga. De aquí extraeremos los elementos que lo compondrán, el tipo de relaciones específicas que establecen entre sí y el modo peculiar de organizarse, con el fin de conseguir su objetivo prioritario: la planificación de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El curriculum debe recoger, en sí mismo, aquello que le permita elaborarse y elaborar un proyecto educativo que alcance su significado pleno donde debe empezar y acabar todo proceso educativo, en la práctica.

Para terminar y ofrecer una visión más amplia, atendiendo a un contexto cercano y actual, acerca del significado del curriculum y de su contenido, no podíamos dejar de mencionar la reforma educativa en la que nos encontramos inmersos (LOGSE) y los diseños curriculares que de ella se derivan. Teniendo en cuenta este contexto, el curriculum se entiende como "una explicitación de los aspectos del desarrollo de los alumnos que la educación debe promover, y, a su vez, una formulación de las orientaciones que han de determinar todas las actividades que tienen lugar en el aula"<sup>6</sup>. Por otro lado, el curriculum abarcará todo aquello que el medio escolar ofrezca al alumno como posibilidad de aprender, recogiendo tanto las intenciones educativas como el modo de llevarlas a cabo a través de los distintos aspectos que constituyen el hecho educativo<sup>7</sup>. Es un curriculum que presenta como característica fundamental un carácter flexible y abierto, para que su progresiva adaptación y puesta en práctica se ajuste a las condiciones de cada situación. Así mismo, presenta el aprendizaje significativo y constructivista como el conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, y reconoce al profesorado como el "motor" de la reforma, necesitando amplias dosis de innovación y creatividad. Estas serían, brevemente y a modo de ejemplo, las características fundamentales del curriculum según lo entiende la LOGSE, sin olvidar que, junto con sus componentes, darán lugar a los diseños curriculares bases de cada etapa educativa.

<sup>6</sup> SECRETARIADO DE LA ESCUELA CRISTIANA DE CATALUÑA, *El curriculum escolar...*, pg. 8.

<sup>7</sup> GOBIERNO VASCO, *Diseño curricular base. Educación secundaria obligatoria. Introducción a la etapa*, Gobierno Vasco, Vitoria, 1992, pg. 15

Con lo visto hasta ahora, se puede intuir que, en realidad, no hay una definición de curriculum que pueda ser válida para todas las circunstancias, sino que cada situación educativa propiciará una definición y modelo curricular distinto, determinado por: las características y necesidades de esa situación, la prioridad dada a los distintos elementos curriculares y la metodología elegida para diseñarlo. Así, intentando aproximarnos a un concepto de curriculum lo más válido posible, podríamos decir que es: un **proyecto educativo** (entendido éste en sentido amplio), que interrelaciona sistemáticamente todos los elementos que lo componen con un carácter abierto, flexible y decisorio, con vistas a justificar el proceso educativo. Tendrá siempre un **carácter potencial** que le permitirá adoptar formas distintas según las exigencias y necesidades que presente cada situación de enseñanza-aprendizaje, aportando las claves y las pautas necesarias para expresar claramente para qué, cómo y cuándo se educa, así como cuál va a ser el contenido específico y esencial de esa educación.

### 1.1.2. Diseño y desarrollo curricular.

#### 1.1.2.1. Diseño y desarrollo: concepto.

Función esencial del curriculum es seleccionar significativamente una serie de elementos referidos a distintos ámbitos de la realidad educativa, dando lugar así a diferentes modelos curriculares dependiendo de cómo se entiendan, relacionen y plasmen dichos elementos. Esta función, junto con el concepto mismo del curriculum y su carácter procesual y global, alude directamente a un hecho de doble dimensión que básicamente lo constituye, fundamenta y operativiza. Nos estamos refiriendo al diseño y desarrollo curriculares. Actualmente, no es posible pensar y actuar en la educación si en la base de todo no se encuentra un diseño y su correspondiente desarrollo. Ningún profesional de la educación puede prescindir de ello. Un ejemplo claro nos lo ofrece la LOGSE, presentándose como una nueva perspectiva de la educación tanto en la planificación como en su aplicación, que ha desembocado en los distintos diseños curriculares, aplicados y adaptados a las etapas educativas que establece la ley. Por lo tanto, es obvia la importancia y carácter estructural que presenta la comprensión de las nuevas orientaciones educativas para el estudio general del curriculum y para la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde su doble vertiente teórico-práctica, sea cual sea el nivel de aplicación. También será esencial, en particular para nuestro trabajo, definir qué es y cómo se lleva a cabo un diseño curricular, cuál es su función y el valor que presenta, ya que el desarrollo se centrará en la elaboración de un diseño apropiado para la enseñanza y aprendizaje de unos contenidos específicos (entendiendo éstos en un sentido amplio) a unos sujetos, y en unas condiciones ambientales determinadas.



Hay que partir de la base de que cualquier curriculum tiene un diseño curricular inherente, y que las características que éste ostente, así como la expresión que adopte, será lo que le dé la forma y carácter concretos<sup>8</sup>. El diseño y desarrollo se convierten así en piezas esenciales para la configuración de cualquier modelo curricular. Diseñar un curriculum supone llevar a cabo un proyecto particular, crear una estructura donde se recojan los fundamentos teóricos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y axiológicos que, de alguna manera, van a justificar las decisiones que se tomen con posterioridad en relación al proceso educativo. El diseño propone y organiza necesariamente las orientaciones, principios y procedimientos que marcarán las líneas básicas de actuación, es decir, *guiará la práctica educativa*. Este es, por tanto, el objetivo fundamental del diseño, lo que en ocasiones puede llevar a confundirlo con el desarrollo de ese mismo curriculum<sup>9</sup>. Esta confusión viene de la mano del concepto mismo de desarrollo curricular, que, normalmente, se entiende como la puesta en marcha, aplicación, del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque también se puede entender como un proceso interno de aplicación, validación y evaluación del curriculum visto como instrumento. La confusión puede ser, hasta cierto punto, comprensible al no resultar procesos independientes, al solaparse y fusionarse constantemente, existiendo una total continuidad y coherencia entre ambos. Ahora bien, podemos apreciar tanto diferencias conceptuales como organizativas y procesuales. El diseño es la demarcación, la propuesta específica con respecto a todas las actividades que se van a realizar en el aula; el desarrollo es el proceso de aplicación de ese diseño, y su objetivo es plasmarlo de forma peculiar y personal, adaptándose a cada situación concreta (en cuanto a: materia, alumnos, contexto socio-cultural, objetivos...).

El diseño se establece para organizar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la aplicación que supone el desarrollo pondrá en juego sus valores y fundamentos, sus aciertos y errores. De esta forma, el diseño deberá recoger en sí mismo los medios y mecanismos necesarios para llevar a cabo una autoevaluación constante que informará y orientará en cada momento de su funcionamiento según los resultados obtenidos. Se puede entender, por tanto, el diseño curricular como la estructura organizativa del curriculum que se puede materializar en sucesivos niveles de desarrollo. Por otra parte, el desarrollo atiende al proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del curriculum, mientras que el diseño suele referirse al esquema de *racionalización* utilizado en dicho

<sup>8</sup> GILENO SACRISTAN, J., *El curriculum...*, pg. 339.

<sup>9</sup> *Ibidem*, pg. 350.

proceso<sup>10</sup>. El diseño aporta coherencia, representa las pautas necesarias para justificar y tomar decisiones; el desarrollo establece y especifica el modo peculiar de hacer "las cosas".

#### 1.1.2.2. ¿Quién debe realizar y dotar de contenido al curriculum?

Tras estos intentos de definir y aclarar el concepto de diseño y desarrollo curricular, cabe preguntarse: ¿quién debe pensar y realizar el curriculum? ¿quién determina su contenido? ¿qué proceso de realización ha de seguir? Las respuestas a estas cuestiones, teniendo en cuenta que el curriculum es a la vez un instrumento social y pedagógico, vendrán dadas por: el concepto de curriculum, de educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje inherentes a todo proceso educativo; de los intereses y necesidades de la sociedad y de los alumnos; de las materias o contenidos; y de los objetivos que se pretendan. En cuanto a quién debe realizar el diseño curricular, habría que atender a distintos niveles de diseño y concreción. El diseño curricular tiene multiplicidad de niveles, aun siendo un proceso unitario<sup>11</sup>, procede de la máxima generalización a la especificación que emana de la programación diaria. Para entender este aspecto, tomaremos como ejemplo los diseños curriculares base que proceden de la actual reforma educativa. Según esto, el curriculum presenta tres niveles de especificación o concreción diferentes<sup>12</sup>, que determinarán quién debe elaborar el curriculum y qué contenido aportará.

El primer nivel, que supone la máxima generalización, está elaborado por la administración educativa, atendiendo a las demandas de la sociedad y a los valores, conocimientos y habilidades que se verán plasmadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este nivel será la guía, el eje para las sucesivas concreciones, con un carácter más o menos flexible y abierto, especificando todo aquello que será prescriptivo para todos los centros escolares del Estado. Aquellas comunidades autónomas que tengan competencias en materia educativa, tendrán la opción de elaborar su propio Diseño Curricular Base. El contenido de este nivel de concreción presenta un amplio abanico de posibilidades. Expresa, en primer lugar, las características del curriculum, los motivos o necesidades que fundamentan su elaboración, las fuentes, su estructura, los componentes, etapas educativas, áreas curriculares, división en ciclos, bloques de contenido y enseñanzas mínimas, orientaciones didácticas y para la evaluación,

<sup>10</sup> GIMENO SACRISTAN, J.L., *El curriculum...*, pg. 350.

<sup>11</sup> HERNANDEZ, P., *Diseñar y enseñar. Teorías y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Narcea, Madrid, 1989, pg. 32.

<sup>12</sup> MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria I*, pp. 27-28.

objetivos generales de etapa y área... Plantea el marco general que va a permitir un desarrollo cada vez más pormenorizado del diseño. Aunque, en principio, presenta un carácter abierto y orientativo, en realidad tiende a ser prescriptivo al señalar las enseñanzas mínimas propias de cada área en su correspondiente etapa, presentando los objetivos y contenidos básicos, así como los criterios esenciales que hay que tener en consideración para evaluar<sup>13</sup>.

Partiendo de esta estructura general, el curriculum se concreta progresiva y coherentemente a otro nivel de expresión. Es lo que se llama el Proyecto Curricular de Centro, la adaptación del Diseño Curricular Base a las características de cada centro. Este nuevo paso, se convertirá en un importante trabajo de equipo sustentado por la actividad y experiencia de cada profesor. El proyecto deberá aunar la especificidad del centro, su ideario educativo, con las líneas generales establecidas en el Diseño Curricular Base, con el fin de operativizar al máximo el curriculum y dar paso al tercer nivel de concreción: las programaciones. Por lo tanto, atendiendo a este nivel de especificación, será el centro escolar quien tenga que elaborar el curriculum bajo las orientaciones del Diseño Curricular Base<sup>14</sup>. En cuanto al contenido que presenta, igualmente abarca un amplio abanico de posibilidades, aunque con una especificación mayor. Al proyecto curricular de centro se le otorga la potestad de<sup>15</sup>:

- Distribuir por ciclos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada una de las áreas curriculares.
- Especificar los criterios metodológicos y didácticos.
- Dar orientaciones generales sobre la presencia en las distintas áreas de la educación moral y cívica.
- Dar orientaciones sobre la incorporación en las distintas áreas de la educación para la paz, igualdad de sexos, respeto al medio ambiente, educación sexual y para la salud, educación del consumidor y vial (líneas transversales).

<sup>13</sup> BOE, Reales Decretos 1006 y 1007 del 14 de junio de 1991 por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, Madrid, Suplemento del BOE del 26 de junio de 1991.

<sup>14</sup> GOBIERNO VASCO, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria...*, pp. 83-113.

<sup>15</sup> BOE, nº 72, Madrid, Martes 24 de marzo de 1992, pp. 9594-9595.

GOBIERNO VASCO, *Diseño curricular base. Educación secundaria...*, pg. 85.

- Determinar los principios básicos acerca de cómo deben desarrollarse los programas educativos específicos en el centro.
- Especificar los criterios de elaboración y utilización de los materiales didácticos.

Todo este desarrollo se realizará en consonancia con el primer nivel de concreción, según la organización del centro y como puente para la configuración de un tercer nivel de especificación. Es obvio que el contenido lo marcará el centro, que optará en cada momento por aquello que mejor se adapte a su realidad y capacidad para interpretar el Diseño Curricular Base.

Los proyectos curriculares de centro darán paso al último nivel de concreción, que se centrará en la actividad programática. Esta programación tiene, en primer lugar, como eje los ciclos y las áreas. Cada profesor debe contar con una programación de área referida a los ciclos que la componen (la enseñanza primaria contiene tres ciclos y la secundaria obligatoria dos), para luego realizar su programación atendiendo a su materia y curso, y tomando como base, principalmente, el concepto de *unidad didáctica*. Este nivel, básicamente, supone la distribución de los aprendizajes dentro de cada ciclo (cada ciclo está compuesto de dos cursos)<sup>16</sup>, por lo que la programación tendrá que referirse: a los objetivos específicos de cada ciclo para un área determinada; a la selección y agrupación de los contenidos; a la especificación de las orientaciones didácticas y para la evaluación; y a la definición de los criterios de promoción para cada ciclo.

En base a la distribución de los contenidos dentro de cada ciclo y curso, se podrán realizar las programaciones de las unidades didácticas correspondientes, concepto que en este nivel será esencial. En general, se entiende que la unidad didáctica "comprende una propuesta de actuación con sentido completo y que se desarrolla en una unidad temporal adecuada a las características del grupo, de los aprendizajes que se quieren lograr y de las actividades que se planteen para ello"<sup>17</sup>. Las unidades requieren la formulación de objetivos específicos y operativos; precisan la planificación y distribución de los contenidos; organización de las actividades y recursos didácticos; selección y aplicación de los criterios de evaluación que sean necesarios; y plasman claramente cuál va a ser el papel del profesor y el de los alumnos en relación al desarrollo de cada unidad.

<sup>16</sup> SECRETARIADO DE LA ESCUELA CRISTIANA DE CATALUÑA, *El currículum escolar...*, pg. 28.

<sup>17</sup> GOBIERNO VASCO, *Diseño Curricular Base. Educación secundaria...*, pp. 115-116.

Aunque supongan la máxima concreción y definición del proceso de diseño y aplicación del curriculum, no significa que sean un mero y simple instrumento, sino que poseen un carácter sistémico y global, entrando en relación con todos los elementos del diseño curricular de los que ella misma participa. De esta manera, su función no sería expresar únicamente qué se va a aprender sino también cómo y por qué, teniendo en cuenta las líneas generales del Diseño Curricular Base y los objetivos de etapa y área. También debe contextualizar los contenidos dentro del marco general del área para justificar la elección de los objetivos, actividades, criterios de evaluación o cualquier decisión que deba tomar con respecto a su elaboración y puesta en práctica. Será, por lo tanto, la unidad teórico-práctica básica, la máxima concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el momento en que el profesor tiene que poner en juego toda su experiencia y creatividad al depender de él el modo y tipo de aprendizaje que lleven a cabo sus alumnos, y, en definitiva, la validación de todo el diseño curricular.

Esto no ha sido más que un ejemplo ilustrativo acerca de los distintos niveles de elaboración de los que puede ser objeto el diseño curricular, expresando, así, claramente su dinamismo, coherencia y progresión, lo que nos permite adoptarlo como punto de referencia a la hora de planificar cualquier iniciativa educativa escolar y entender quién es el responsable de diseñar y aplicar un modelo curricular. Evidentemente, hay muchas maneras de estructurar, llevar a cabo y dotar de contenido a un curriculum ya que su alcance y plazos de concreción se tienen que ajustar a cada realidad y estructura educativa particular, lo que le hace merecedor de un carácter radicalmente relativo, propiciando así distintos modelos de diseño, ajuste y progresión curricular.

### 1.1.2.3. Elementos y componentes curriculares.

Es importante, a la hora de diseñar un curriculum, determinar cuáles van a ser las fuentes, componentes y elementos que lo van a sustentar. La elección y determinación dependerá de la estructura del diseño, de los objetivos que se proponga y del nivel de concreción en el que nos movamos. Para abordar este tema, habrá que referirse a dos planos distintos de definición. En primer lugar, aquel que significa la presentación de los ejes centrales del curriculum y el análisis de las necesidades que lo preceden, es decir, justificar, desde la diversidad de los ámbitos que lo constituyen, por qué se va a realizar ese diseño, presentando aquellos mecanismos que propicien un adecuado desarrollo y una autoevaluación constante. En un segundo plano hay que hacer mención a una serie de elementos o componentes, cuya elección y determinación variará en función del esquema organizativo de quien realiza el curriculum. No obstante, vamos a enfocar este aspecto desde un punto de vista

amplio, atendiendo a modelos distintos pero significativos, fundamentando, así, la elección de sus componentes.

En primer lugar, volveremos a tomar como punto de referencia al Diseño Curricular Base (DCB) realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia, y el elaborado por el Gobierno Vasco para la Comunidad Autónoma Vasca. Este diseño parte de una fundamentación básica y estructural que recoge las funciones y naturaleza del curriculum, sus fuentes y niveles de concreción, para, posteriormente, plantear los principios de intervención educativa y los componentes del curriculum. Todos estos aspectos se pueden resumir de la siguiente manera:

- **Intenciones**
- **Funciones.** Este diseño presenta dos:
  - Explicitar las funciones del Sistema Educativo.
  - Servir de guía a la práctica pedagógica.
- **Naturaleza.** Resulta ser un diseño abierto, flexible y orientador.
- **Fuentes.** Sociológica, psicológica, epistemológica y pedagógica.
- **Niveles de concreción.** Tres niveles: Diseño Curricular Base, Proyecto Curricular de Centro, Programación de Unidades Didácticas.
- **Principios de intervención educativa.**
  - Partir del nivel del alumno.
  - Construcción de aprendizajes significativos.
  - Implicaciones para la evaluación.
- **Componentes del Diseño Curricular Base.** Los agrupa en cuatro grandes cuestiones:
  - ¿Qué enseñar? Aquí se recogen dos elementos muy importantes, los objetivos y los contenidos. Lo fundamental de los objetivos será su desarrollo y espaciamiento gradual, partiendo de aquellos que se entienden como objetivos generales de etapa hasta llegar a la

especificación y operatividad propia de cada área de conocimientos para un curso dado. En cuanto a los contenidos, se establece el término "bloques de contenidos", que agrupa los contenidos fundamentales que deben ser objeto de aprendizaje. De cada bloque definido habrá que realizar una secuencialización lógica y progresiva en cada área, atendiendo a diversos criterios de organización especificados por el diseño

- ¿Cuándo enseñar? Este interrogante da lugar a plantearse una situación clara para el aprendizaje: la adecuación entre la capacidad del alumno para el aprendizaje y los contenidos que marcarán las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Según el DCB, se considera de suma importancia la adecuada secuencialización de los contenidos en función de las capacidades de los alumnos, teniendo en cuenta los diversos factores que influyen en el desarrollo (edad, curso, objetivos...).
- ¿Cómo enseñar? Se referirá a todo aquello que tenga que ver con la metodología y recursos a utilizar, distribución del tiempo, actividades y experiencias, planteando los marcos y principios básicos que regirán la metodología a diseñar.
- ¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar? Planteará cualquier aspecto que tenga que ver con el proceso evaluativo, desde el concepto de evaluación hasta la definición de criterios que permitan llevarla a cabo.

Evidentemente, según este planteamiento, se pueden extraer una serie de elementos que se irán concretando y especificando progresivamente según la etapa educativa en la que se planteen. Específicamente podemos hablar de: fundamentación axiológica, psicológica, sociológica y pedagógica; objetivos; contenidos; métodos; actividades; recursos; adecuación del tiempo; evaluación. Además de estos elementos indispensables para el DCB, éste aportará otros que resultarán también fundamentales y definitorios como es el caso de los líneas transversales, recomendaciones y orientaciones didácticas según la etapa y área, sin olvidar la definición del lugar que ocupa el profesor en todo el proceso de organización y puesta en marcha del diseño. Todo esto formará un conjunto llamado Diseño Curricular Base que a partir de ahora definirá la actividad de nuestras aulas.

No podemos olvidar en ningún momento que el curriculum es una estructura o producto relativo, sujeto a la consideración de distintos factores, por lo que resulta lógico que no todos los profesionales coincidan en los elementos que lo componen y mucho menos en su contenido y organización. Para mostrar este hecho, veremos otros modelos, aunque sólo sea enumerando sus elementos y principios organizativos básicos.

R.W. Tyler<sup>18</sup>, con su obra sobre los principios básicos del curriculum, se ha convertido en uno de los autores clásicos con respecto al estudio y desarrollo del curriculum. Su esfuerzo ha servido como planteamiento y punto de partida para la mejora del curriculum en todos sus aspectos. Partiendo de la base de que la planificación del curriculum es un proceso continuo y cíclico, poniendo el énfasis en la selección y especificación de objetivos, expone que debe contar con los siguientes elementos: exposición de fines y objetivos de la educación, selección de las experiencias de aprendizaje, evaluación de las experiencias. Estos tres elementos nos hacen atender a dos fundamentos esenciales de este modelo curricular, los objetivos y las experiencias de aprendizaje (entendiendo éstas como la interacción entre el que aprende y las condiciones externas que se producen en el ambiente en el cual él debe reaccionar<sup>19</sup>), siendo imprescindible y decisivo determinar cuáles van a ser los objetivos que quiere alcanzar la escuela y qué experiencias debe promover y seleccionar. Básicamente nos encontramos ante un modelo centrado en la definición de objetivos y en los procesos necesarios para llegar a ellos.

Otro enfoque y método para la elaboración del curriculum que ha marcado la línea a seguir por los investigadores del curriculum, es el presentado por Hilda Taba<sup>20</sup>. Para ella, todos los curricula se componen de ciertos elementos, y su elección y las decisiones que se tomen sobre ellos provienen de diversas fuentes. En primer lugar, hay que averiguar cuáles son las demandas de la sociedad y la cultura en las cuales se va a insertar un curriculum determinado. Seguidamente hay que tener en cuenta al estudiante, el tipo de conocimiento y características específicas de los contenidos de aprendizaje. Partiendo de estas apreciaciones, los elementos esenciales a considerar serán: diagnóstico, objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación. Ahora bien, una vez que se tienen en cuenta las fuentes de información determinantes y los elementos que componen el curriculum, entiende el diseño curricular como un desarrollo ordenado y lógico, exponiendo la manera de organizarlo y desarrollarlo. Esto se hará de la siguiente manera, y por orden:

- Diagnóstico de necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección de contenidos.
- Organización de los contenidos.
- Selección de las actividades de aprendizaje.
- Organización de las actividades de aprendizaje.
- Determinación de qué, cómo y con qué se va a evaluar.

<sup>18</sup> TYLER, R.W., *Basic principles...*

<sup>19</sup> *Ibidem*, pg. 63.

<sup>20</sup> TABA, H., *Elaboración del curriculum*, Troquel, Buenos Aires, 1983, pp. 23-29.



Recogemos así una visión estructurada y global de modelo curricular, presentando una característica fundamental, el carácter sistémico, precedido de una lógica y coherencia indudables.

L. Stenhouse, autor que ya hemos citado en numerosas ocasiones, presenta un modelo de curriculum innovador al apartarse del clásico, representado y regido por los objetivos. El lo denomina un modelo curricular de proceso, basado en un concepto determinado de curriculum y en una forma peculiar de entender el conocimiento. En cuanto al concepto de curriculum, lo plantea como un proceso que se concreta en el binomio investigación-acción, no mecanicista, que se compromete con los problemas de la práctica y sirve de apoyo y guía a quienes tienen que utilizarlo, los profesores<sup>21</sup>. Alude a que el conocimiento presenta una estructura diversa, dinámica, que incluye procedimientos, conceptos y criterios que permiten seleccionar sus elementos estructurales más importantes<sup>22</sup>.

Su planteamiento queda recogido en las siguientes cuestiones:<sup>23</sup> ¿puede organizarse el curriculum partiendo de presupuestos distintos del modelo medios-fines? ¿Pueden existir criterios para seleccionar los contenidos distintos del principio de que dicha selección ha de contribuir al logro de un objetivo? Su respuesta afirmativa da pie a la elaboración de su modelo: "La construcción del curriculum sobre estructuras tales como procedimientos, conceptos y criterios que no pueden ser traducidos adecuadamente en objetivos, es lo que posibilita el conocimiento y permite un aprendizaje que desafía todas las capacidades y los intereses en un grupo variado"<sup>24</sup>. Desde esta perspectiva, los elementos que componen el curriculum son: contenidos, estrategias y evaluación. Básicamente, el modelo curricular de proceso supone poner en relación tres elementos<sup>25</sup>:

- Respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología.
- Consideración de los procesos de aprendizaje.
- Enfoque coherente del proceso de enseñanza con respecto a los dos elementos anteriores.

<sup>21</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *Prólogo* en: L. Stenhouse, *Investigación y...*, pg. 21.

<sup>22</sup> *Ibidem*, pg. 15.

<sup>23</sup> STENHOUSE, L., *Investigación y...*, pg. 127.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pg. 129.

<sup>25</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *Prólogo* en: L. Stenhouse, *Investigación y...*, pg. 16.

Retomando todo lo expuesto, y a modo de resumen, este autor afirma que el curriculum, como minimo, tiene que ofrecer la base necesaria para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y justificarlo. Por tanto, es necesario que ofrezca<sup>26</sup>:

- En cuanto proyecto:

- Principios para la selección de contenidos.
- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza.
- Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
- Principios para diagnosticar los puntos fuertes y débiles del estudiante.

- En cuanto a estudio empírico:

- Principios para estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes y profesores.
- Orientaciones sobre las posibilidades de llevar a cabo el curriculum en diferentes situaciones escolares.
- Información sobre la variabilidad de efectos en diferentes contextos.

- En relación con la justificación:

- Formulación de las intenciones o finalidades del curriculum.

Para terminar estas ejemplificaciones respecto de los elementos que pueden integrar un curriculum, así como el modo de organizarlo, nos referiremos a un modelo que responde al contexto de nuestra investigación y sistema educativos.

V. Benedito, aboga por un diseño curricular que sea un eslabón entre la teoría pedagógica y la acción, siendo su contenido, en un sentido amplio, la fundamentación teórico-epistemológica, psicológica y axiológica<sup>27</sup>. Según él, cinco son los elementos esenciales que forman parte del Diseño Curricular:

<sup>26</sup> STENHOUSE, L., *Investigación y...*, pg. 30.

<sup>27</sup> BENEDITO, V., *Introducción a la...*, pg. 138.

- **Fines y objetivos.** Observados desde una perspectiva amplia, sin ceñirse a las clasificaciones taxonómicas. Sencillamente, el curriculum debe reflexionar sobre las finalidades que persigue y utilizarlas como guías<sup>28</sup>.
- **Contenidos.**
- **Cómo enseñar. Metodología.** Viene de la mano de una justificación psicológica, sociológica y relacional, haciendo hincapié en los procesos de comunicación<sup>29</sup>.
- **Medios y recursos.**
- **Evaluación.**

En definitiva, a pesar de la diversidad encontrada a la hora de organizar el curriculum en cuanto a los puntos de partida, justificación y metodología de elaboración del diseño, normalmente, los elementos que lo componen se encuentran agrupados en cinco ámbitos distintos:

- **El individuo y la sociedad.** Todo curriculum debe comenzar con un análisis y especificaciones referentes a los aspectos sociales y culturales, así como a la inserción del sujeto en ese contexto, intentando lograr un equilibrio entre lo personal y lo social.
- **Metas y objetivos.** En sus distintas formas y niveles de especificación.
- **Contenidos.** Lo fundamental de los contenidos será su cuidadosa selección, organización y secuencialización, sin olvidar que se hace en función de las demandas de la sociedad y la cultura, pero, sobre todo, de las capacidades de los alumnos a quienes van dirigidos.

<sup>28</sup> BENEDITO, V., *Introducción a la...*, p. 145.

<sup>29</sup> *Ibidem*, pp. 165-166.

- **Modos de transmisión o interacción didáctica.** Recoge todo aquello que se refiere a aspectos metodológicos y recursos, tomando a la relación educativa como elemento esencial para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Evaluación.** Entendiéndola siempre en su doble vertiente: evaluación del curriculum y del alumno.

### 1.1.3. Funciones y valor del diseño curricular.

Vamos a utilizar este espacio para, a modo de síntesis, resumir y valorar el significado del curriculum, su diseño y desarrollo, intentando expresar sus funciones más importantes y definitorias, tanto desde un punto de vista general como específico de la educación.

En primer lugar, destacaremos un aspecto esencial que marcará plenamente el carácter del curriculum al mostrar la virtud de entender y exponer la educación desde una perspectiva sistémica, global, aunando todos los componentes y aspectos que influyen y permiten el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se puede desterrar el concepto de educación reduccionista y puntual, basado únicamente en el binomio objetivos-calificaciones y en su condición simplista y lineal. Esta visión integradora del curriculum supone un cambio radical a la hora de entender y realizar la actividad educativa, considerando que sus elementos, así como su organización, adquirirán un significado distinto, más completo e interrelacional. La figura del profesor cambia, desde la importancia y alcance de su formación hasta el papel general que representa en el sistema; se parte de un conocimiento más amplio y real del alumno, entendido como "ser en desarrollo", un desarrollo complejo en el que intervienen muchas fuerzas que interaccionan; los contenidos de aprendizaje se seleccionan y adaptan teniendo como criterio prioritario la capacidad general de los alumnos y la necesidad de lograr un desarrollo y entendimiento completos; pero también son entendidos en función de su condición de conocimientos que constituyen unas ciencias específicas, ayudados por las teorías del conocimiento, con el fin de lograr una mejor aplicación y ajuste a la hora de ser objeto de aprendizaje; los elementos curriculares no valen por sí mismos, ni pueden entenderse aisladamente, sino que "son" en función de la relación y dependencia que presentan entre ellos. De esta manera, progresivamente, vamos dando un nuevo sentido a todo lo concerniente a la planificación y práctica educativa, posibilitando planteamientos diversos y creativos, acercándonos lo más posible a una ejecución no homogénea, personal y válida de la educación.

Partiendo de esta base, el curriculum, y su diseño, nos introduce en todo un mundo de actividad diversa, dando lugar a diferentes modelos que recogen, sintéticamente, un compendio de fundamentaciones epistemológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que darán lugar al diseño y desarrollo curriculares, es decir, a la planificación y puesta en práctica de la actividad educativa, cualquiera que sea su nivel de especificación. Esto significa que la flexibilidad del curriculum va a ser una de las características más destacables, permitiendo una aplicación más amplia y real; adquiriendo la capacidad de adaptarse a las diferentes situaciones educativas; mostrándose como un instrumento creativo e innovador que permita al profesor y al alumno "adueñarse" de su tarea, implicándoles activamente en todo lo que se relacione, directa o indirectamente, con ella.

Planificar y materializar la educación desde el curriculum significará: que tanto el profesor como el alumno no deben sentirse ajenos al curriculum sino que, por el contrario, deben participar activamente en su elaboración, aplicación y evaluación; deberán perder su condición de consumidores pasivos de curriculum, en la que su tarea primordial consiste, exclusivamente, en aplicar, guiados por las directrices generales marcadas por la legislación y programas vigentes, así como por los libros de texto que, en muchas ocasiones, determinan las pautas a seguir, didáctica y metodológicamente. Desde esta perspectiva, el curriculum, a lo largo de todas sus etapas, debe instar y proporcionar al profesor los cauces adecuados para acceder a una renovación y perfeccionamiento constantes pero, además, significa un inevitable y necesario trabajo en equipo, sirviendo para aunar posiciones desde la diversidad, y, así, darle al centro escolar una línea educativa común.

El curriculum va a suponer una clara justificación racional y sistemática a través de la expresión de las intenciones y valores, así como de la metodología que va a seguir, que lo fundamentan. Todas las ideas educativas deben tener su expresión en el curriculum<sup>30</sup>, por lo que adquiere una significativa función expresiva. Esto puede dar lugar a entenderlo como una estructura lógica preestablecida, impenetrable. Pero la intención del curriculum es precisamente otra: no pretende darlo todo por supuesto, no es ése su talante; presenta un cierto carácter potencial e hipotético, especialmente orientativo y abierto. Así, según J. Rudduck y D. Hopking, se pone en evidencia su condición investigadora y científica: "La investigación nutre a la acción y ayuda a los profesores a teorizar acerca de su enseñanza. El curriculum constituye una especificación que resulta hipotética, abierta a interrogantes y a comprobaciones y dentro de la cual se construye y se gestiona el cono-

<sup>30</sup> STENHOUSE, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987, pg. 104.

cimiento"<sup>31</sup>. El curriculum es, en si mismo, un instrumento propicio para la investigación, incorporando y manejando todos los supuestos, aspectos y mecanismos necesarios para conocer en su justa medida la educación y los procesos que en ella intervienen, con el fin de lograr un conocimiento y mejora constantes. Así, se convierte en medio, campo, para llevar a cabo la investigación educativa, pero, a la vez, también en receptor, modificándose constantemente en función de los resultados obtenidos. Esta dimensión del curriculum, amplía las posibilidades de la educación, proporcionándole un dinamismo y progresión esenciales para su futuro desarrollo.

Desde el primer momento, hemos denominado al curriculum como una estructura que estaba compuesta por una serie de elementos, dato que nos permite hacer referencia a una función que podríamos llamar selectiva, necesaria para que se pueda llevar a cabo el diseño curricular. Ciertamente el curriculum selecciona significativamente los elementos que van a formar parte de él, pero, además, también establece y selecciona las directrices y criterios de organización que precisa para configurarse. Esta función será constitutiva y orientativa ya que responde a la necesidad de crear una estructura básica que sustente los fundamentos teóricos y prácticos. Gracias a ella, el curriculum se convierte en uno de los instrumentos indiscutiblemente válidos y esenciales que tienen el profesor y el alumno para diseñar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda alguna, uno de los valores fundamentales del curriculum es su **carácter operativo**. Aunque requiere un planteamiento y elaboración teóricos, su mirada debe estar constantemente puesta en la práctica, recibiendo de ella la información necesaria para elaborarse y modificarse. Desde el mismo momento que empieza a desarrollarse el diseño, la retroalimentación se convierte en uno de los procesos inherentes al curriculum. El objeto del curriculum es la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica, de antemano, la consideración de una dimensión práctica que propiciará que éste actúe como mediador entre la teoría y la práctica, con el fin de recomendar y orientar en cada momento las opciones y actitudes necesarias que permitan tomar decisiones y solucionar los problemas que surjan a lo largo del proceso. Así, será capaz de aportar las claves de actuación pertinentes que faciliten la adopción de cambios o posibles alternativas, de tal manera que se realce su carácter instrumental y práctico.

En realidad, todo curriculum será válido si responde a las necesidades sociales e individuales propias del desarrollo integral; si es coherente consigo mismo; si aporta una mayor consciencia y claridad con respecto a lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar; si aúna el conjunto de

<sup>31</sup> STENHOUSE, L., *La investigación como...*, p. 93.

posibilidades y acciones desarrolladas en la escuela propiciando el aprendizaje deseado; si justifica, describe, organiza y desarrolla todos los elementos que haya seleccionado; y, sobre todo, si responde a un conocimiento real, global y sistémico de la educación, partiendo del análisis de las necesidades sociales y de las capacidades de los individuos sobre los que recaerá la acción educativa.

Actualmente, debemos considerar al curriculum como el medio más idóneo para que el profesor diseñe y desarrolle la actividad educativa; para establecer un nexo entre la sociedad y la escuela, y expresar, en toda su amplitud, el contenido de la educación; para cambiar radicalmente el concepto de educación y, por tanto, sus posibilidades prácticas. Concedemos al curriculum un valor relativo, que no merma sus posibilidades sino que las realza y potencia, con el objeto de que cualquier profesional de la educación aspire a realizar su propio diseño curricular, en función, siempre, de la comunidad educativa a la que pertenece.

## 1.2. Diseño y desarrollo curricular en la enseñanza religiosa escolar: la LOGSE.

De la dimensión escolar de la enseñanza de la religión se ha hablado mucho con el objeto de justificar su pertenencia a la estructura educativa general con todo el derecho que parece ser le corresponde. Llama la atención este intento de justificarla con tanto ahinco, lo que puede significar o que tal derecho no está muy claro o que las autoridades educativas no lo consideran apropiado, llegando, consecuentemente, a no incluirla en la planificación y desarrollo del sistema educativo, como de hecho así ha sido aunque sólo sea parcialmente. A pesar de que la situación socio-político-cultural y educativa actual no le es muy favorable, existe la convicción de que la perspectiva de la realidad religiosa aporta a la educación la integridad y globalidad que le caracteriza, siendo fundamental y necesaria para entender el sentido de la existencia del hombre y de la realidad que le rodea. De aquí parte la necesidad de fundamentar y justificar su asentamiento e importancia en un plan de estudios propio de la educación institucionalizada.

Por otra parte, la justificación también puede ser apropiada y conveniente desde el punto de vista del curriculum, entendiendo que su estructura interna le permite establecerse curricularmente, asemejándose al resto de las áreas curriculares. Esta es la gran tarea que queda por hacer: incorporar la enseñanza de la religión al esquema general de la planificación educativa, sin ningún tipo de reparos, sin complejos ni triunfalismos, todo en su justa medida, con el fin de dar respuesta a una situación actual algo conflictiva y que presenta a la ERE (Enseñanza Escolar de la Religión) una serie de condicionantes, ya sean de tipo social, político o educativo, que impiden una formalización que hasta

ahora había sido habitual. Este será el objetivo de las próximas líneas, definir el significado y función de la ERE dentro del Sistema Educativo y comprobar que puede estructurarse como área curricular dentro de las directrices de la LOGSE y del modelo de diseño curricular que propone.

### 1.2.1. La Enseñanza de la Religión en el marco escolar.

El hecho de considerar y justificar la enseñanza de la religión como materia escolar no es un tema que se haya planteado a partir de la LOGSE, es algo que las autoridades eclesíásticas han venido desarrollando y afianzando desde el Concilio Vaticano II<sup>32</sup>, evolucionando en función de los acontecimientos políticos y sociales, y adaptándose a la legislación educativa vigente en cada momento. En unos años, la religión ha pasado de ser una materia escolar indiscutible a no ser casi considerada en la nueva ordenación del sistema educativo. Los cambios producidos en la sociedad española a raíz de la aprobación de la Constitución de 1978, varió radicalmente la posición de la enseñanza de la religión. El estado aconfesional y la sociedad pluralista ha colocado en su sitio el saber religioso como parte de la historia y del ser del hombre, como proceso cultural que no se puede ignorar ni distorsionar. Así las cosas, la nueva situación exige que la enseñanza de la religión, como parte integrante de la realidad, se adapte y transforme sustancialmente con el fin de dar respuestas válidas en función del nuevo contexto establecido. Dicha transformación supondrá una autorreflexión, una mirada hacia dentro que permita a la ERE situarse razonablemente en el ámbito educativo. Para hacerlo, deberá comenzar por determinar y definir los aspectos fundamentales que conformarán su especificidad escolar, tratando de sistematizar y detallar cuál es su carácter como materia y como área curricular de conocimientos.

Esta situación nos lleva a considerar tres aspectos que ayudarán a configurar la estructura de la enseñanza de la religión como materia escolar. El primero de ellos supone tener presente lo expuesto en el núcleo anterior (III) al referirnos a la naturaleza y características de los contenidos propios de la ERE, así como a sus ámbitos de especificación. El segundo nos conduce a plantearnos la diferenciación entre catequesis y ERE, situación que no es nueva y que, normalmente, a pesar de mostrar a ambas como procesos distintos, resulta ser más teórica que efectiva. No obstante, dada la situación social y religiosa actual, es imprescindible tener clara las diferencias para entender la función de la ERE en la educación integral de la persona y en la estructura escolar, así como en su desarrollo

<sup>32</sup> CONCILIO VATICANO II, *Documentos completos...*, pp. 448-452.



y puesta en práctica. El tercero, y último, significa exponer claramente el carácter y fundamento curricular de la ERE, circunstancia que recogeremos en el siguiente apartado (1.2.2.).

Vamos, por lo tanto, a desarrollar y clarificar el segundo de los aspectos, que hace referencia expresa a la distinción entre catequesis y enseñanza escolar de la religión. Para recoger todos los puntos en los que podemos contrastar ambos procesos de enseñanza, empezaremos por el que precisamente los envuelve: el ambiente en que se desarrollan. En numerosas ocasiones hemos hablado de la importancia que tiene el ambiente a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la influencia que tiene para configurar y organizar todos los elementos que lo forman. En este caso, nos encontramos con dos ambientes claramente diferenciados, el espacio escolar y el propio de la catequesis, la parroquia. La ERE formará parte de una estructura general, estableciéndose según las normas de la pedagogía y la didáctica, relacionándose con otras materias, ajustándose a un horario preciso, presentando unos contenidos secuenciados y programados, dirigida a un número de alumnos específico por aula, produciéndose un proceso que llevará a una evaluación que sólo es factible en el contexto escolar. La catequesis se mueve en un ambiente específico, como actividad complementaria, voluntaria, sin la presión y premura que en ocasiones supone el ámbito escolar, adaptándose así los contenidos y los posibles procedimientos didácticos. El ambiente, por tanto, marcará ya la diferencia al dar carácter a todos los elementos que forman parte del proceso educativo, adjudicándoles una función y desarrollo determinados.

También vamos a encontrar diferencias sustanciales en cuanto a los elementos personales, profesor-alumno, catequista-catequizando, sin olvidar la relación educativa que se establece entre ellos, individualmente y en grupo. Las diferencias se pueden encontrar en diversos aspectos, tales como la formación, el interés, la motivación, el tipo de relación educativa que se establezca entre ellos y la condición y posición, tanto del alumno como del profesor o catequista, con respecto a los contenidos de aprendizaje. En relación a este último aspecto, hay que resaltar que el alumno de la enseñanza escolar de la religión no tiene por qué ser creyente indispensablemente, pudiendo llegar a conseguir los objetivos que se proponen en la misma proporción tanto si es creyente como si no. En cambio, en la catequesis la persona tiene que ser creyente, accediendo a ella o bien para iniciarse o bien para profundizar en la fe, en definitiva, para pertenecer a una comunidad eclesial. Por lo tanto, y como veremos más adelante, la condición de creyente-no creyente será uno de los aspectos esenciales a la hora de marcar las pautas de la ERE en relación a todos sus elementos.

La primera ocasión que se nos presenta para demostrar la afirmación anterior, la encontramos al considerar los contenidos de aprendizaje, el tipo, su estructura y la forma de desarro-

llos, reflejando ciertas disparidades en función del ámbito en que se establezcan. Aunque los contenidos, objetivamente, sean los mismos, el punto de vista, desde el cual se van a tratar, determinará su carácter y significación, así como la secuenciación y adaptación a las condiciones e intereses propios de los sujetos de aprendizaje. En la catequesis, los contenidos van unidos a la aceptación y fe en Dios, así como a la relación que se establece entre el hombre y la realidad divina; mientras que la ERE se centra en el hecho religioso como manifestación cultural, como algo que forma parte del "ser personal" de cada hombre y que experimenta y expresa de distintas maneras. Por lo tanto, parten de principios distintos, particulares de cada proceso, para llegar a metas también distintas a través de procesos independientes.

Sabemos que contenidos y objetivos van muy unidos a la hora de diseñar y programar el curriculum, cualquiera que sea su nivel de definición, por este motivo, podemos deducir que la determinación de los objetivos estará influida no sólo por la condición creyente-no creyente, sino también por la forma de entender y disponer el resto de los elementos que forman parte del proceso, ya sea catequético o de enseñanza-aprendizaje. Hay que matizar que la ERE pretende hacer comprender por qué la experiencia religiosa forma parte del ser y desarrollo del hombre, en mayor o menor grado, con el fin de entenderse a sí mismo y a la colectividad en que vive, teniendo muy en cuenta que la sociedad actual está impregnada de elementos religiosos que de alguna manera la definen. No entiende la fe por su naturaleza, aquella que vincula al creyente con la divinidad y con toda la estructura eclesial que se ha formado en su entorno a través de los siglos, sino que se centra en ella como manifestación de la experiencia propia del creyente y, sobre todo, como un hecho plenamente objetivo y cultural. En cambio, la catequesis tiene como fin la iniciación y profundización en la fe de la persona, que como individuo y creyente pertenece a una comunidad eclesial.

Desde esta perspectiva, los fundamentos didácticos y metodológicos se plantearán desde distintas vertientes. La ERE se estructurará y organizará dentro del marco curricular, sistemático e interdisciplinar, lo que propiciará una serie de mecanismos que le son propios en cuanto a fundamentación pedagógica, psicológica y sociológica, organización, recursos, medios, actividades, participación... La catequesis se mueve en unos parámetros quizás más exclusivos o reducidos, centrados en la verdad, el dogma, la fe, en la didáctica catequética que se manifiesta como: "la expresión de la experiencia de la comunidad, expresa la experiencia organizada y reflexiva del maestro que precede a la experiencia inorganizada y espontánea del niño"<sup>33</sup>. La organización didáctica y desarrollo de la catequesis vendrá dada por el planteamiento que realice de sus contenidos, de la capacidad de

<sup>33</sup> COLGROS, J.H., *Manual de catequética*, Herder, Barcelona, vol. I, pg. 32.

los catequizandos para aproximarse y asimilar los contenidos de aprendizaje y de la habilidad del catequista para desempeñar su labor. En este caso, la opción creyente de ambos va a marcar el planteamiento didáctico, la inaccesibilidad de algunos contenidos mediatizará la enseñanza y el aprendizaje, los métodos, las actividades y la relación entre los elementos personales, precisamente por la peculiaridad de su objeto, es decir, por la relación y experiencia que se establece entre el hombre y Dios. Por último, desde punto de vista metodológico, pero que concierne principalmente al aprendizaje y a la posibilidad de que se produzca, no hay que olvidar un dato fundamental e imprescindible: la adecuación de los contenidos y posibles procesos de aprendizaje a la capacidad e intereses del sujeto que aprende, tanto en el caso de la ERE como de la catequesis. La variable metodológica se convierte, así, siempre en el punto clave y de intersección entre la estructura y lógica interna de la materia y la capacidad de los alumnos para aprender, en el árbitro que posibilite y mantenga el equilibrio necesario entre ambas variables.

Para terminar, apuntar otro dato significativo a propósito de las diferencias entre la ERE y la catequesis. Es habitual que la diferenciación entre ambas se establezca en términos de experiencia versus conocimientos: la catequesis se centraría en la experiencia y la ERE en la exposición de conocimientos, datos, hechos o conceptos. Esta afirmación habría que matizarla, ya que no es del todo exacta. Es cierto que la base de la catequesis es la relación entre Dios y el hombre, la experiencia que supone para él y para la comunidad, y que la ERE parte de contenidos y actitudes de tipo cultural, pero esto no significa que excluya la experiencia y su expresión. La ERE se justifica, precisamente, en la manifestación expresa de la experiencia (ya sea del pasado o presente) del hombre con respecto al hecho religioso como una constante a lo largo de su existencia. No es el objetivo de la ERE que los alumnos tengan directamente experiencia y vivencia de Dios así como de todo lo que supone la religión católica. Pero sí que conozcan y aprecien lo que ha supuesto para otros esa experiencia, de modo que adquieran un conocimiento básico que dé lugar a cambios conductuales y actitudinales, y que conduzca a un posicionamiento o manifestación de actitudes en relación con los contenidos y experiencias expresados. Por lo tanto, la diferencia vuelve a estar en el matiz, en la perspectiva, pero la experiencia va a ser la base tanto de una como de otra: para la catequesis será la experiencia directa y vivencia de esa realidad religiosa, para la ERE la expresión de esa experiencia, tanto individual como colectiva, que el hombre ha tenido al respecto y que impregna de valores la historia, la cultura, la sociedad y las conductas.

Para contemplar la enseñanza de la religión dentro del esquema escolar, es preciso que la entendamos como un campo del conocimiento que recoge una serie de datos, hechos y experiencias que pueden ser entendidos, sistematizados y fundamentados desde una perspectiva experimental, lógica

y racional. Así, se entiende como fruto de la actividad intelectual, cultural, social y experiencial del hombre a través del tiempo, materializándose en constantes y diversas manifestaciones. Por este motivo, es por lo que tradicionalmente se ha realizado la diferenciación entre Enseñanza Escolar de la Religión y Catequesis, para determinar claramente sus campos de acción y profundización. Será, por tanto, esencial comprender las diferencias específicas que existen entre ambas, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, para saber cómo deben materializarse en sus contextos habituales.

En definitiva, nos encontramos con un mismo proceso que presenta dos niveles de desarrollo distintos, por lo que no debe existir oposición entre ellos<sup>34</sup> y que, según los casos, pueden ser, incluso, complementarios. Son dos modos de entender y aprender la realidad religiosa. La catequesis parte de principios y supuestos teológicos y la ERE de principios eminentemente pedagógicos, lo que determinará profundamente todo el proceso, en un caso el catequético y en otro el de enseñanza-aprendizaje.

### 1.2.2. Carácter curricular de la ERE: la LOGSE.

Intentaremos encuadrar curricularmente a la ERE a través de un discurso que va a discurrir principalmente por dos cauces. En primer lugar, trataremos de determinar por qué podemos hablar del carácter curricular de la ERE, atendiendo a las características, organización, desarrollo y funciones constitutivas del curriculum. En segundo lugar, ofreceremos algunos datos con el objeto de poder comprobar cómo la ERE ha tenido que adaptarse a la nueva estructura de la LOGSE y ajustarse a los criterios establecidos para la realización de los diseños curriculares.

#### 1.2.2.1. El Diseño curricular y la ERE.

El hecho de intentar exponer y aclarar el carácter curricular de la ERE no significa que vayamos a justificarlo a toda costa sino que, principalmente, vamos a asentar las bases de un posible modelo de diseño curricular, atendiendo a la situación peculiar en que se encuentra actualmente la ERE y a las posibilidades de hacerse efectiva y configurarse como materia escolar. Para entender este carácter, que es propio de cualquier tipo de conocimientos que sean transmisibles y objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, vamos a tener muy en cuenta las leyes por las cuales se estructura el

<sup>34</sup> ARTACHO LOPEZ, R., *La enseñanza escolar...*, pg. 40.

currículum, la diversidad de elementos que lo forma y el modo peculiar de organizarse. Si podemos comprobar que la ERE puede encajar perfectamente en todos los supuestos curriculares, habremos determinado su condición curricular.

En realidad, lo que hace el currículum es plasmar cómo se puede llevar a cabo el aprendizaje de unos contenidos (entendidos éstos en toda su amplitud), teniendo en cuenta todos los elementos, influencias y criterios de organización y programación que intervienen. Consecuentemente, el currículum llevará a cabo un proceso lógico que procederá desde el análisis de las necesidades y del contexto ambiental hasta los procesos más concretos de selección de contenidos, métodos y criterios de evaluación. Si abordamos todo este proceso y lo aplicamos a la ERE, podremos expresar no sólo su condición curricular sino también su propio diseño. Para ello, entresacaremos distintos aspectos que se agruparán en cuatro bloques de contenidos:

- El Objeto de la ERE. Creemos que el dato esencial para poder elaborar un currículum del área de religión, es determinar qué es la religión y cuál es el "cuerpo" de conocimientos que aportará a la hora de intentar abordar, estudiar y entender la realidad que nos rodea, y que en la escuela se plasma a través de una serie de disciplinas. Definir su aportación y las implicaciones que tiene en el desarrollo de la educación supone mostrar que su objeto de estudio específico puede ser experimental, racional y lógico, con el fin de ser transmitido, comprendido y asimilado. Específicamente, el objeto de la ERE no es otro que el Hecho Religioso<sup>35</sup> y su significado como manifestación cultural, individual y comunitaria. Por lo tanto, su estudio puede ser realizado desde una perspectiva científica y experimental, dando lugar al pensamiento y conocimiento religiosos. La base del hecho religioso será la relación que establece el hombre con la divinidad así como la expresión de esta experiencia peculiar, constatable de diversas formas por ambas partes, ya que si bien podemos conocer todos los canales de expresión del hombre, no hay que olvidar los cauces por los cuales Dios se ha manifestado y se manifiesta. De esta manera, se evidenciara que la experiencia existe y forma parte de la vida del hombre desde tiempos muy remotos. La existencia de este núcleo de contenidos, que puede ser objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilita establecer un nexo de unión entre la ERE y el resto de las disciplinas y actividades educativas<sup>36</sup>, factor éste muy importante atendiendo a la interdisciplinaridad como uno de los criterios esenciales

<sup>35</sup> Sobre la esencia del hecho religioso, consultar: MARTÍN VELASCO, J., *Introducción a la fenomenología de la religión*, Cristiandad, Madrid, 1978, pp. 203-204.

<sup>36</sup> GOBIERNO VASCO, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria...*, pg. 35.

para diseñar los diferentes currícula y, en terminología del Diseño Curricular Base oficial, los Proyectos Curriculares de Centro. Considerando este último aspecto, matizaremos aún más el carácter curricular de la ERE.

- Contextualización y diagnóstico de necesidades. No cabe duda que hay distintos elementos religiosos presentes en la sociedad actual, y como tales deben incorporarse a la escuela como contenidos propios de ella. Lo hará a través de una visión retrospectiva que recoja todos los elementos que configuran el panorama social actual, para así incorporar las claves de interpretación de la realidad y valores que aporta la visión religiosa a la educación institucionalizada. De esta manera, se contribuirá a un conocimiento real de la situación socio-cultural-política-económica-religiosa y de la posición de cada individuo con respecto a ella. No hay que olvidar que en todo curriculum hay un componente socio-cultural fundacional, y la religión forma parte de él, en el pasado y en la actualidad. Por ello, su diseño curricular se debe realizar en y para ella. Evidentemente, la escuela es un fenómeno social que recoge todas las influencias socio-culturales que deben formar parte de la educación, y la ERE no puede quedarse atrás, aportando su visión e interpretación peculiares con respecto a la sociedad y al valor y función de los individuos dentro de ella. Es esencial que el saber religioso analice su papel en el mundo actual y esté seguro de en qué medida forma parte del ser constitutivo de la persona, para así saber hasta qué punto tiene que incidir en su educación.
  
- La estructura pedagógica y didáctica. Si la ERE presenta un conjunto de conocimientos transmisibles, toda la acción de la pedagogía y la didáctica puede recaer sobre ella. El pensamiento y conocimiento religiosos se traducirán en unos contenidos específicos que podrán ser seleccionados, secuenciados y agrupados según los criterios previamente establecidos. Esto dará lugar al establecimiento de unas metas, más o menos flexibles, que tendrán relación con todos los niveles de especificación de objetivos que plantee el diseño curricular, atendiendo a las áreas curriculares y etapas educativas. De esta manera se pueden llevar a cabo todos los procesos necesarios para realizar el aprendizaje y encaminarse a las metas elegidas con respecto a los métodos, actividades, evaluación, relación educativa..., todo ello en función siempre de la evolución y situación psicológica de los alumnos, que va a condicionar y posibilitar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la ERE. Hay que tener en cuenta, por tanto, que la ERE se puede programar y desarrollar siguiendo las leyes de la pedagogía y la psicología, lo que le da un indudable carácter curricular.

- Organización curricular. La ERE podrá constituirse en estructura curricular si logra adecuarse a los criterios de organización y desarrollo típicos del curriculum. Lo hará si partimos de la base de que contiene todos los elementos indispensables para ello, así como los criterios de organización necesarios que permitan un desarrollo lógico y coherente. Así, de acuerdo con las características esenciales de la disciplina, puede crear una estructura curricular que justifique racional y sistemáticamente cualquier tipo de decisión y acción que se vaya a realizar, teniendo en cuenta que debe partir de unos principios básicos, tales como el concepto de educación, metas generales, concepto de alumno y profesor, forma de entender el aprendizaje, los métodos, la evaluación... Esto supondrá, sin duda, una clara expresión de las intenciones y valores que regirán todo el diseño. El resultado será una estructura curricular que organizará y dispondrá todos los elementos esenciales que toman parte en ella, para adecuarlos a las características de los contenidos y a la capacidad e intereses de los alumnos, con el objetivo de fundamentar teórica y prácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de religión.

Quizás podamos encontrar múltiples factores que contribuyan a determinar el carácter curricular de la ERE, pero es posible que no tengamos que fijarnos más que en el ser intrínseco del curriculum que se manifiesta como un instrumento educativo que genera un proceso educativo global, que abarca todas aquellas disciplinas que contribuyen a la educación integral de la persona. Si el conocimiento religioso forma parte de la historia, de la cultura y sociedad actual, y, por lo tanto, de la educación, no cabe duda de que la religión, entendida como un hecho humano, como la manifestación cultural de la relación que establece Dios con el hombre, presenta una fuerte dimensión escolar y, por lo tanto, curricular<sup>37</sup>.

#### 1.2.2.2. El Diseño Curricular Base del Área de Religión

Para comprender la situación actual de la ERE con respecto a la LOGSE, habrá que realizar un breve repaso de lo ocurrido desde que la ley fue aprobada y se ofrecieron las primeras directrices para la elaboración de los diseños curriculares.

<sup>37</sup> En realidad, aunque estamos inmersos en un contexto religioso que adopta la forma del cristianismo, y mayoritariamente del catolicismo, lo expresado acerca del hecho y saber religioso es extensible a cualquier estructura y manifestación religiosa.

Es posible que la consecuencia más significativa que ha supuesto la LOGSE para la ERE sea no considerarla como obligatoria dentro de la ordenación general del Sistema Educativo. De esta manera, se considera que es opcional para el alumno pero obligatoria para el centro (en caso de que algún alumno lo solicite)<sup>38</sup>. Esta consideración cambia radicalmente la figura y el papel de la ERE en la enseñanza escolar y la responsabilidad del Ministerio en cuanto a garantizar este tipo de educación. La primera muestra la encontramos en que el Ministerio ha elaborado todos los Diseños Curriculares menos el del Área de Religión, al opinar que deben ser los organismos eclesiales quienes lo elaboren, aunque se reconoce el derecho de los padres y alumnos para solicitar y recibir clases de religión. Así, la Conferencia Episcopal Española, a través de la Comisión de Enseñanza y Catequesis, en abril de 1989 publicó un anteproyecto del Diseño Curricular Base (DCB) del Área de Religión. A este anteproyecto, tras realizar consultas a diferentes estamentos, en enero de 1991 le ha seguido la publicación del DCB del área de religión en cada etapa educativa (infantil, primaria y secundaria obligatoria). El punto de partida para su elaboración ha sido tener como modelo los DCB de otras áreas, y elaborarlo, paso a paso, con los mismos criterios, estructura y elementos. Haciendo una primera aproximación al contenido de este DCB del área de religión, podemos decir que en él ocupa un lugar destacado el esfuerzo que realiza para justificar y razonar el carácter escolar de la religión y su inclusión en el currículum general. Insiste constantemente en este punto, apelando a su interés, carácter formativo, dimensión cultural e histórica, humanizadora..., lo que supone tener que amoldarse a la estructura y condiciones escolares, así como atender a las exigencias propias de ellas.

Además de esta amplia justificación, recoge los siguientes puntos:

- Objetivos Generales del Área de Religión.
- Contribución a la consecución de los Objetivos Generales de etapa.
- Objetivos Generales propios de cada etapa.
- Bloques de contenido.
- Orientaciones didácticas y para la evaluación.

<sup>38</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Libro blanco para la...* p. 122.



A partir de su publicación, la proyección del DCB ha sido muy escasa. El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) reconoce y aprueba este diseño mediante su publicación en el BOE<sup>39</sup>, tanto en la educación primaria como secundaria obligatoria. La publicación de la Enseñanzas Mínimas de la Primaria y Secundaria obligatoria el 14 de junio de 1991, no recoge el área de religión, manteniéndose la postura de que debe ser la Conferencia Episcopal quien debe elaborarlas. El Gobierno Vasco publicó en febrero de 1992 sus Diseños Curriculares, amparándose en las competencias educativas que se le otorgan a la Comunidad Autónoma Vasca. Lógicamente no incluye el diseño del Área de Religión, que más adelante se encargó de elaborar (abril de 1992) una Comisión Interdiocesana, estableciendo así el marco estructural en el cual se va a desarrollar la ERE en dicha comunidad autónoma.

Queda patente la voluntad del MEC de no considerar la ERE como el resto de las disciplinas curriculares, cayendo toda la responsabilidad en la Conferencia Episcopal y en los organismos eclesiales correspondientes; de ellos dependerá el modo de llevar a cabo la ERE, siempre dentro de los márgenes impuestos por el Estado. La situación es verdaderamente incierta: la no obligatoriedad, la no existencia de materia alternativa y la no consideración en las calificaciones de los alumnos contribuyen a crear ciertas trabas que dificultan lo que sería el desarrollo normal del Área de Religión. Ahora bien, hay que trabajar conociendo la situación real, y en función de ella adaptarse de la forma más eficaz posible para lograr que la religión esté presente y contribuya a conseguir todos los objetivos que la educación se propone.

Con toda esta base teórica y estructural a la que hemos venido aludiendo, y que ha ido asentando tanto los principios y componentes esenciales del curriculum como sus elementos constitutivos, estamos en disposición de comenzar a diseñar un modelo curricular propio, dirigido a organizar y desarrollar el área curricular de religión en la educación secundaria.

## 2. Un modelo de Diseño Curricular.

La presentación de este modelo particular de diseño curricular quiere ofrecer, por un lado, una visión global de cuál es su estructura, función y finalidad, y por otro, analizar de forma detallada los elementos que se han seleccionado para su elaboración, organización y desarrollo. De esta manera, se quiere expresar claramente qué se entiende por cada uno de ellos y qué función realizan dentro del

<sup>39</sup> BOE, nº 60, Martes 10 de Marzo de 1992, Madrid, pp. 7952-7963.

esquema sistemático y multirrelacional que genera el curriculum. Con ello se quiere mostrar el carácter estructural y sistémico que permite observar la coherencia y lógica interna entre los fundamentos teóricos (sociológicos, psicológicos, pedagógicos...) y los elementos configurantes y significativos que se han seleccionado (relación educativa, contenidos, objetivos, metodología...), todo ello enfocado a propiciar un proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje con unas características muy especiales.

Se pretende definir un modelo curricular que pueda resultar apropiado para la Enseñanza Escolar de la Religión (aunque abierto a otras materias) y que contenga en sí mismo los instrumentos necesarios para comprobar su validez interna a través de una autoevaluación propia de cualquier estructura curricular. Por ello, las pretensiones no van más allá de mostrar un modelo que quiere manifestar sus posibilidades y eficacia en cuanto a una enseñanza y aprendizaje específicos, por lo que el objetivo no difiere del que pretende en sí cualquier proyecto educativo, fundamentar la teoría y práctica educativa dando respuesta a aquellas cuestiones claves que, por principio, debe plantearse un diseño curricular: para qué y por qué se educa, qué hay que educar, cómo y cuándo. El curriculum se convierte, así, en el mejor y más adecuado instrumento para conseguirlo.

Para introducir la estructuración de nuestro modelo, señalaremos algunos aspectos previos que resultarán indispensables para su comprensión y diseño:

- Concepto de curriculum. Ya expuesto en su momento y que, básicamente, se presenta como un proyecto educativo que recoge e interrelaciona los elementos necesarios para elaborar un diseño que se convertirá en un instrumento válido para unir y fundamentar consecuentemente la práctica y teoría educativa.
- Concepto de Enseñanza Escolar de la Religión. que permite entender la experiencia y expresión religiosa desde un punto de vista inteligible, fruto de un aprendizaje específico, y, por tanto, parte de la historia, cultura y experiencia del hombre.
- Enfoque humanizador y humanizante, sin olvidar el elemento tecnológico y práctico que compone la dinámica interna de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Carácter sistémico, esencialmente conformante de la educación.

- Nivel de especificación general, teniendo en cuenta que es un diseño para el área curricular de religión enfocado a la Enseñanza Secundaria obligatoria y no obligatoria.

Este telón de fondo, que aporta ya una primera aproximación comprensiva al modelo curricular, permitirá abordarlo y desarrollarlo lógicamente y detalladamente atendiendo a dos fases interdependientes y complementarias:

- Definición de características y estructura.
- Especificación, análisis y configuración de los elementos que lo componen.

## 2.1. Características, criterios de organización y estructura.

### 2.1.1. Características: Parábolas y No-directividad.

Establecer las características de un diseño curricular significa exponer sus "señas de identidad", aquello que le hace realmente único y peculiar. Su importancia radicará en que darán carácter a la estructura en general y a cada elemento en particular, permitiendo su elaboración y funcionalidad, expresando clara y explícitamente el tipo de modelo al que representan.

Previamente, habrá que considerar algunos factores que van a determinar la exposición de las características:

- El ámbito en el que se desarrolla el modelo curricular: la Enseñanza Escolar de la Religión.
- La consideración de las parábolas y la no-directividad como actitudes pedagógicas significativas, actuando como fuentes y pilares del diseño.
- Criterios curriculares, pedagógicos y didácticos que de todo ello se derivan.

Atendiendo a estos factores, nos referiremos, fundamentalmente, a las siguientes características para definir y establecer nuestro Diseño Curricular:

- Indudablemente, debemos comenzar por las **parábolas y la no-directividad** ya que aportarán todo el fundamento teórico-práctico del modelo. Ambas le darán carácter y le impregnarán de rasgos característicos y únicos que sobresaldrán a medida que se vayan exponiendo tanto los criterios de organización como los elementos que componen el diseño. El ajuste psicopedagógico de cada una por separado y el acoplamiento entre sí, permitirán que se pueda llenar de contenido un diseño curricular que sea propicio y adecuado para la enseñanza de la religión. Serán, por lo tanto, el punto de referencia básico desde el cual emanará toda la caracterización y estructura del modelo, abarcando tanto la conceptualización de aspectos fundamentales como los principios de desarrollo y puesta en práctica.
- La estructura curricular será **dialogante** en lo que respecta a la relación que establecen los elementos personales y el conjunto de los elementos entre sí.
- El Diseño no será algo estático sino, por el contrario, **dinámico y procesual**. Aunque orienta y establece criterios de actuación, siempre es, o hay que considerarlo, provisional, sujeto al **dinamismo y desarrollo** de la práctica diaria. Por lo tanto, es potencialmente mejorable.
- Básicamente se enraiza más en los contenidos y en los procesos de aprendizaje que en las metas y objetivos a conseguir.
- Es un **modelo interactivo**. Los elementos que lo configuran son activos por sí mismos pero, a la vez, lo son por la relación sistémica y dependiente que establecen entre sí.
- Resultará ser un **modelo crítico**, no directivo, con respecto a sí mismo y a los diferentes contextos que lo envuelven.
- Se presenta como un **modelo abierto** en un doble sentido:
  - Como estructura relativa, sujeta a cualquier cambio, ya sea teórico o práctico.

- En relación a otras áreas curriculares, por lo que podemos hablar de la interdisciplinariedad como una característica claramente definitoria.
- Un diseño cuya principal particularidad no será la neutralidad, ya que atenderá a unos valores y criterios de actuación claramente expuestos y fundamentados.
- Por último, pretende ser un modelo contextualizado, social, religiosa y educativamente hablando.

La función expresa de las características se puede considerar que es doble: expresar los fundamentos que rigen el diseño y desarrollo del curriculum, así como su contextualización, y definir sus componentes y elementos. Consecuentemente, realizaremos una estructura curricular que, poco a poco, irá componiendo un entramado de relaciones interdependientes en el cual todos los elementos son constituyentes, justificando lógica y estructuralmente su elección.

#### 2.1.2. Criterios de Organización.

La exposición de las características nos va a permitir entender el curriculum, en un sentido general, como un "conjunto ordenado de elementos que adquieren sentido en referencia a la totalidad"<sup>40</sup>, como una estructura. El diseño posee una doble dimensión estructural, una externa, que actúa como soporte (pero que justifica y operativiza su funcionamiento), y otra interna, dominada por los contenidos y su ensamblaje, propiciando un complejo sistema de interrelaciones que demarcarán los límites de la estructura.

Nuestro diseño, como estructura, presenta dos grupos de contenidos bien diferenciados, plasmando así su configuración externa. El primero obedece a la justificación teórica y contextual básica y necesaria, que recogerá los componentes y principios que regirán el diseño. El segundo, supondrá la expresión de los elementos que lo componen, atendiendo a unos criterios de selección claramente definidos. La relación entre ambos es obvia: el primer bloque de contenidos expondrá, de forma pormenorizada, todos los principios necesarios para fundamentar teórica y prácticamente el diseño, justificar las opciones tomadas, seleccionar los elementos y, a la postre, para operativizar el curriculum.

<sup>40</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pg. 595.

Una estructura, al ser "un todo" organizado, precisa de una serie de criterios organizativos que puntualizarán sus peculiaridades y favorecerán su dinamismo. Así, la organización estructural vendrá dada por la selección de elementos, el lugar que ocupan dentro de ella, la relación que establecen entre sí, la función que se les otorga a cada uno y la finalidad última del diseño. Para poder desentrañar el verdadero espíritu del diseño, habrá que establecer una serie de criterios que nos darán las pautas para organizar y operativizar la estructura curricular:

- El primer criterio a considerar puede resultar obvio, pero es una manera de delimitar la estructura. Es un diseño previsto para la enseñanza de la religión en unos niveles educativos específicos. Por lo tanto, el área curricular, dentro del contexto socio-cultural-educativo, será un determinante de la estructura curricular.
- El eje teoría-práctica-finalidad será otro criterio de organización. Teoría y práctica se unirán para favorecer unas expectativas de validez y fiabilidad en función del carácter finalístico propio de la actividad educativa.
- El diseño es considerado como un instrumento educativo que va adquiriendo vida progresivamente, alcanzando su punto álgido en el desarrollo curricular.
- Algunas de las directrices de la LOGSE y de los diseños curriculares base, son adoptados como criterios, notando su presencia en múltiples ocasiones.
- El autoaprendizaje será uno de los criterios fundamentales y definitorios de organización. El diseño se organizará de tal manera que el punto de partida y final será el autoaprendizaje. Todos los principios teóricos, la selección de elementos y su configuración, estarán en función de él.
- La consideración de los procesos y los contenidos por encima de los objetivos darán un carácter abierto al diseño, y, prácticamente, será su hilo conductor. Este no se realizará en función de los objetivos, en sus distintos niveles de especificación, sino que se hará enfatizando los procesos que hay que seguir para que el autoaprendizaje sea posible. Por lo tanto, el saber elegir, utilizar y evaluar los procesos propios del aprendizaje, serán objetivos en sí mismos.
- El desarrollo, fruto del aprendizaje, no se concibe como un producto, sino como un proceso que se dirige al máximo nivel de maduración posible.

- La **significatividad** de todos los elementos es otro criterio básico. Todos los componentes del curriculum y sus elementos serán significativos de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La **experiencia**, en nuestro caso religiosa, y su expresión, que espontáneamente se refleja en cambios de conductas significativas, será el punto de encuentro de todos los elementos del curriculum.
- La **relación** entre los elementos no será lineal ni jerarquizada, sino que tendrá un carácter recurrente, informativo y operativo.

Hasta aquí se puede decir que hemos presentado las líneas maestras del diseño, de tal forma que podamos tener una idea, más que aproximada, no sólo de su contenido sino también de sus posibilidades de aplicación. Hemos querido asentar las bases necesarias para entender, realizar y desarrollar los conceptos y opciones educativas que están representadas en este modelo curricular.

### 2.1.3. Estructura y principios fundamentales. Componentes y elementos.

Las características y los criterios de organización expuestos, han procurado las pautas que organizan y definen el diseño que estamos exponiendo. Anteriormente, observábamos cómo la estructura estaba compuesta por dos núcleos diferentes a los que llamamos componentes y elementos. En cuanto a los componentes, será el tema que nos ocupe inmediatamente ya que darán vida y dotarán de contenido a los elementos, a los cuales nos referiremos, ampliamente, con posterioridad.

Evidentemente, pretendemos expresar cuáles son los componentes fundamentales y los principios que de ellos se derivan, con el fin de determinar cómo caracterizan significativamente a la estructura, y así confirmar el peso específico estructural que van a desempeñar dentro de ella. Lógicamente, la elección de los componentes, su conceptualización y contenidos estarán dominados por criterios valorativos que procederán de las parábolas y la no-directividad, reflejando claramente su intencionalidad. En su momento justificamos y analizamos ambas desde los contextos específicos en los que nacieron y se desarrollaron originalmente; ahora trataremos de analizar los contextos referenciales actuales, no sólo para justificarlas sino para comprobar su adaptación y validez a la realidad educativa actual.

Los componentes recaerán directamente sobre un núcleo esencial y punto de referencia del proceso educativo y, por lo tanto, de la estructura curricular. Nos estamos refiriendo al aula y a la variada y compleja actividad que en ella se realiza. La vida del aula, configurada por la relación profesor-alumno-proceso de enseñanza-aprendizaje, se ve influenciada por diversos contextos de los cuales se extraerán distintos factores que intervendrán en la evolución del proceso. Estos factores, a la vez, informan, configuran y fundamentan, teórica y estructuralmente, el diseño con el objeto de darle una forma y significado coherentes que pongan en evidencia sus posibilidades. Por otra parte, dichos factores, deducidos de los contextos que circundan a la educación, no actúan independientemente, y se unifican, precisamente, en el aula a través de la actividad que en ella se realiza, proyectando sobre ella la teoría y práctica educativa condensada en el curriculum.

Veamos, por lo tanto, cuáles son esos componentes que traduciremos en principios teóricos y de actuación, marcando la progresión definitiva del diseño.

#### 2.1.3.1. Principios antropológicos.

Iniciamos la enumeración por este factor no por seguir un criterio aleatorio, sino con una clara intención. Hay que resaltar y tomar en consideración la importancia que adquiere la determinación de una concepto de hombre, y las características antropológicas que de él se derivan, específico para entender la influencia que descarga sobre la estructura educativa. No hay duda que la persona es el centro de la acción educativa, siendo, al mismo tiempo, actor y receptor de todo el proceso y del tipo de educación que subyace en el diseño, convirtiéndose así el modelo de hombre educable en el punto de partida para elegir y configurar todos los factores y variables que lo componen.

El punto de vista antropológico pretende analizar no sólo el concepto de hombre que da carácter a este modelo, sino también mostrar el lugar que ocupa la persona dentro de los múltiples contextos en que se desenvuelve, analizando también cómo influye e interviene en ellos. En nuestro caso, pretendemos fundamentar un diseño que vaya dirigido a la formación de un hombre específico, que forma parte de una realidad compleja en la que el aspecto religioso es parte integrante en base a la libre aceptación de valores, contenidos, normas o estilos de vida. Por lo tanto, ¿qué importancia tiene lo religioso en la configuración de la persona? ¿Y en la historia? ¿Puede fundamentarse antropológicamente la ERE? ¿Se puede entender a la persona, actualmente, prescindiendo de lo religioso? ¿Que rasgos antropológicos vamos a destacar en el diseño curricular según el modelo de las parábolas y la no-directividad?



Indudablemente no podemos prescindir del elemento antropológico a la hora de referirnos a la educación en general o a la ERE en particular, ya que la persona propiciará, definirá y dará vitalidad a la actividad educativa general<sup>41</sup>. El contenido antropológico del diseño estará arropado por tres consideraciones indispensables:

- **La unidad de la persona.** La educación concibe a la persona desde una perspectiva global, siendo consciente de su complejidad y unidad. Por este motivo, debe abarcar todas las facetas y capacidades propias del desarrollo con vistas a alcanzar el grado de madurez propio de cada persona. Por supuesto que la ERE parte de este presupuesto unitario, manejando entre sus contenidos las expresiones de la dimensión trascendente que adquiere el hombre cuando entra en relación con una realidad que le transporta más allá de sí mismo, y que, normalmente, se relaciona con la existencia de una realidad divina.
- **Perspectiva cultural.** El contexto cultural es básico para entender al hombre de hoy, recogiendo y elaborando la ERE las manifestaciones culturales de la experiencia que el hombre tiene de Dios. De esta manera, aporta una visión e interpretación particular que contribuya a completar la comprensión de la realidad socio-cultural global.
- **Equilibrio individuo-sociedad.** Es una constante en la educación, y presenta siempre como una de sus antinomias fundamentales. Esta circunstancia peculiar, se resuelve gracias a la adopción de una postura de equilibrio que tiende a lograr una relación más o menos estable entre ambos extremos. La ERE se verá inmersa en esta dualidad al presentar el hecho religioso como una expresión individual y a la vez comunitaria, situación que se demuestra en la parábolas como un ir y venir constante y constituyente, que perfila al individuo como tal pero inseparablemente ligado a un grupo socio-religioso particular.

Atendiendo a estas tres puntualizaciones, será importante, por tanto, que expresemos claramente cuáles serán los fundamentos antropológicos que recoge este modelo curricular, que, por otro lado, se convertirán en valores dignos de fomentar y alcanzar:

<sup>41</sup> ESCAMEZ, J. Y OTROS, *Teoría de la Educación*, Anaya/2, Madrid, 1985, pg. 11.

- La **persona**. Será el centro y punto de referencia indiscutible, confiando plenamente en sus capacidades. Esto significa exactamente dar prioridad al individuo sobre el grupo, al cual se le considera indispensable para lograr un adecuado desarrollo y madurez de la persona en todos los ámbitos educables.
- Cada individuo es un "ente" único e irrepetible que posee, potencialmente, las capacidades necesarias para llevar a cabo su propio desarrollo y autogestionarse el aprendizaje. Mostraremos una tendencia constante a priorizar las habilidades y capacidades que el alumno necesita para que el autoaprendizaje sea posible, dependiendo siempre del condicionante psicoevolutivo y la situación ambiental que lo envuelva.
- La **visión y concepción de la persona** es **optimista y dinámica**, considerando, radicalmente, su proyección de futuro.
- Desde este punto de vista antropológico, haremos hincapié en la **humanización** como un principio fundamental y esencialmente configurante del diseño, recabando en la aportación que puede realizar la ERE para procurar un proceso educativo humanizador y humanizado.
- Básicamente, el modelo concibe al sujeto que aprende como: libre, creativo, autónomo, limitado, abierto, comunitario, trascendente, transformador, dialogante, receptivo, activo, imperfecto, tolerante y, sobre todo, con posibilidades de perfeccionarse y aprender progresivamente.

El hombre es parte integrante del hecho religioso, él lo establece y constituye, por lo tanto, lo introduce en el estamento cultural. La religión se convierte en un fenómeno antropológico desde el momento en que el hombre decide manifestar su relación, creencia o fe en una realidad divina, incorporándola a su cosmovisión y vida. Actualmente no podría comprenderse al hombre sin considerar el aspecto religioso ya que, intrínsecamente, existe en él una actitud que le refiere directamente a "algo" superior en relación a la comprensión y justificación de la realidad en que vive. A ello contribuyen plenamente las parábolas al referirse a todo lo que es plenamente humano y humanizante. Se expresan por, para y desde el hombre, respentando su "ser", en el más amplio sentido de la palabra y aludiendo a todos los valores, situaciones y actitudes propias de su condición humana, desde lo más concreto y palpable hasta lo trascendente y divino. Todo ello se verá apoyado y sustentado por la confianza y seguridad que tiene la no-directividad en la naturaleza humana y en las posibilidades de

autodesarrollarse, propiciando un despliegue de todas las capacidades (expresivas, intelectuales, afectivas, conductuales, morales...) que necesita para ello.

Si tenemos que hablar de fundamentos antropológicos, diremos que este modelo quiere contribuir a fortalecer los aspectos de la educación más radicalmente humanos, procurando que el proceso en si mismo sea lo más humanizante posible, y que los valores que se primen vayan encaminados a ello. Se quiere apoyar, por tanto, en el hecho de que "lo religioso" es un valor netamente humano, arraigado e integrado en la realidad y cultura del hombre.

#### 2.1.3.2. Principios socio-culturales.

Todo diseño curricular tiene un fuerte componente social y cultural, por lo tanto, su tratamiento es obligado por considerarlo estructurante y definitivo. En realidad, el curriculum refleja el proyecto socio-cultural propio de una sociedad específica, incorporando los elementos imprescindibles para que la institución social progrese<sup>42</sup>. Por lo tanto, no deja de ser un instrumento social que recoge las líneas básicas que rigen y sustentan la estructura socio-cultural vigente, refiriéndose a todos aquellos aspectos que la componen (valores, normas, contenidos, relaciones...), solicitando y permitiendo un planteamiento educativo específico.

Con respecto a la educación, la estructura socio-cultural puede ser, a la vez, condicionante y propicia, ya que al mismo tiempo que establece las líneas generales de programación y actuación que debe tener en cuenta la educación, representa el contexto o medio ambiental inmediato en el que inevitablemente se hace posible. Esto no significa que todos los parámetros estén definidos y que la educación no tenga más opción que seguir las pautas trazadas. Por el contrario, es preciso conocer críticamente el medio socio-cultural en el que está inmerso el proceso educativo para adecuarse a él y educar en consonancia, con el fin, no de adaptarse, sino de aprender creativamente, procurando no sólo la asimilación sino, sobre todo, el conocimiento, análisis y progreso de la estructura socio-cultural a la que pertenece. Sin duda, la educación debe ser un elemento crítico que procure el dinamismo propio de toda la estructura socio-cultural.

En este sentido, podemos referirnos a la experiencia religiosa como un elemento más que forma parte del "ser" socio-cultural actual. En nuestra cultura existen múltiples vestigios y manifestacio

<sup>42</sup> GOBIERNO VASCO, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria...*, pg. 22.

nes que reflejan cómo la experiencia religiosa está enraizada en nuestra sociedad, formando parte de nuestra historia y realidad, pero con una proyección de futuro bastante clara y positiva. Sin la experiencia religiosa no podríamos entender al hombre de hoy ni a la sociedad en la que vive. Pero no debemos hablar de ella como algo que es propio del pasado sino que su valor puede decirse que es atemporal, aunque relativo, ya que, antes como ahora, aporta valores y criterios que permiten interpretar la realidad en toda su amplitud, demostrando su valía y aportación. Es considerada como parte indudable de la vida y experiencia del hombre contemporáneo, aunque el nivel de incidencia, profundización y manifestación sea muy variable.

Por lo tanto, es imprescindible delimitar cuál es el contexto socio-cultural actual en el que se va a encuadrar nuestro modelo, resaltando aquellas características que pueden afectar y condicionar su diseño. Así, entresacamos las siguientes consideraciones:

- La sociedad actual presenta un carácter pluralista y laico que, de alguna manera, pretende anular o acallar "lo religioso".
- El Estado se designa aconfesional, pero constitucionalmente establece la libertad religiosa y de cultos<sup>43</sup>.
- Presencia de una jerarquía eclesial muy estructurada y normativa.
- Nueva estructura educativa a partir de la entrada en vigor de la LOGSE.
- Una sociedad que presenta una proyección y apertura que nos contextualiza en Europa y orienta a América.

Atendiendo a estas circunstancias, pretende ser un diseño: realista, que quiere instalarse en la sociedad, crítica y creativamente, valorando la situación para determinar cuál será su aportación a la sociedad en general y a la educación en particular; un diseño que quiere contribuir a la elaboración de un sistema de valores humanizantes y al desarrollo de determinadas actitudes propias de la sociedad

<sup>43</sup> Constitución Española de 1978, art. 16, 1 y 3.

pluralista; que será consciente de las dificultades que tiene "lo religioso" para desenvolverse en un ambiente que, por reacción negativa o por conocimiento de causa, valora escasamente todo aquello que tenga algo que ver con ello; que pretende sacar a flote la importancia que puede tener para la persona su educación integral y su condición trascendente, los valores o criterios de interpretación de lo religioso, con vistas a la formalización de una enseñanza religiosa en las escuelas. En definitiva, un diseño que contribuya a orientar, favorecer y profundizar el diálogo e integración entre la fe y la cultura.

Aproximándonos a las claves de interpretación y desarrollo del modelo, cabe preguntarse si las parábolas, con las aportaciones de la no-directividad, pueden desenvolverse en este contexto y en qué medida, para así considerar su contextualización. En su momento vimos cómo el ambiente, la situación socio-político-religiosa, favorecerá la utilización de las parábolas, obteniendo del medio ecológico-ambiental e intuitivo los elementos necesarios para su elaboración y exposición. Desde esta perspectiva, las parábolas, como estructura no sólo metodológica sino curricular, deben analizar y mostrarse críticas con el ambiente al que pertenecen, tanto para localizar los elementos que van a componer el diseño como, principalmente, para conocerla y juzgarla con el mismo espíritu que derrochaban originariamente, del cual se quiere contagiar nuestro modelo. Es obvio que no se puede prescindir del entorno en el que se establece la educación así como los aprendizajes que la sociedad considera fundamentales. Así, el contexto socio-cultural actuará como fuente y fundamento de las parábolas y a él tiene que circunscribirse y referirse constantemente con el objeto de ayudar a comprender, asimilar, transformar y recrear la cultura actual. En esta acción pueden resultar tan punzantes o incisivas como inocuas, pero nunca neutras.

Por último, es importante considerar que hablaremos de las parábolas no sólo como una técnica o método, sino, sobre todo, como un sistema general de interpretación de la realidad que nos lleva directamente a la acción. Así, puede resultar un elemento crítico y reflexivo importante de cara a la progresión y mejora, tanto de la sociedad y cultura como de la educación. Podemos considerar que las parábolas, ya sea desde un punto de vista retringido o general, pueden adaptarse perfectamente, con fiabilidad y facilidad, al contexto socio-cultural y educativo actual, extrayendo de él las bases necesarias para constituirse en instrumento adecuado para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando información y patrones de interpretación que puedan suponer un mayor conocimiento y evolución socio-cultural y educativa.

### 2.1.3.3. Principios pedagógicos.

La importancia de este factor resulta obvia y especialmente relevante, ya que nos ofrecerá los datos necesarios para definir la estructura curricular del diseño, aportando los conceptos esenciales acerca de los elementos que se consideran indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos principios pedagógicos nos tienen que proporcionar las claves necesarias para responder a cuestiones referentes a qué es lo que se tiene que aprender, cómo se produce el mejor aprendizaje posible y cuál es la función e intervención del enseñante, entre otros. Por otra parte, conviene expresar cómo la pedagogía entra de lleno en el saber religioso aportando los instrumentos necesarios para que se convierta en objeto de aprendizaje. Muchos de los aspectos que configuran estos planteamientos los veremos en profundidad más adelante; por lo tanto, vamos a exponer, en líneas generales, en qué medida estos principios informan y fundamentan nuestro diseño, destacando los aspectos más significativos:

- Resaltamos el carácter escolar y pedagógico de la ERE, así como la relación estrecha que establece con el resto de las áreas curriculares en base a posibilitar los aprendizajes previstos. El diseño curricular quiere subrayar y potenciar su carácter interdisciplinar e integrador en relación con el resto de los aprendizajes y fundamentos esenciales de la educación integral.
- La ERE, por los contenidos, valores y experiencias que aporta, significa un punto de referencia básico para la educación.
- Sin duda, las parábolas no son sólo fuente, sino también posibilitadoras de distintos procesos de aprendizaje. Su carácter pedagógico quedó claramente determinado, primero como progresión de la pedagogía divina, en unas circunstancias espacio-temporales específicas, y después como actitud educativa contextualizada en la estructura escolar actual.
- La educación, su proceso, no se puede conceptualizar unitariamente, cada persona tiene sus capacidades, su ritmo de aprendizaje, sus recursos, de tal forma que educar podría ser (reconociendo que nos movemos en el límite de la utopía) nada más, y nada menos, el hecho de que cada persona alcance el grado de desarrollo que le es propio.
- Determinar el concepto de educación que subyace en el modelo es esencial para llevar a cabo el diseño y hacerlo comprensible, convirtiéndose en el aspecto que le dará una coherencia y lógica

constantes. El concepto o modelo de educación concebido será, principalmente, puerocéntrico, donde el alumno será el inicio y el fin de todo el proceso educativo y de aprendizaje, pero sin olvidar el papel fundamental del docente que, prácticamente, es el artífice de la aplicación de este principio. Esta relación especial entre profesor y alumno, sirve para marcar el carácter netamente **relacional** impreso en el concepto de educación del cual participamos. Será una educación **humanizadora**, basada en la experiencia, y enfocada a lograr actitudes que encaucen el autoaprendizaje. Por lo tanto, una educación significativa, real, ajustada a las necesidades de la sociedad y los individuos según el momento evolutivo en el que se encuentren y considerando las diferencias individuales, dialogal y, especialmente, parabólica-no directiva.

- Del concepto de educación se derivan otros esencialmente conformantes del diseño. Entre ellos destacamos el de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje se concebirá como un proceso global, personal y autoiniciado, en el cual se incluirán tanto los contenidos específicos (conceptos, hechos principios; procedimientos; actitudes, valores) como los procesos que se precisan para ir aproximándose al aprendizaje. Dejaremos a un lado el aprendizaje como producto y adoptaremos el procesual como principio rector. De esta manera, le daremos un carácter significativo a todos los elementos que se precisen para que el aprendizaje sea posible y efectivo. Indudablemente, su cualidad principal será la significatividad, en los términos que ya hemos establecido en otras ocasiones (aprendizaje autogestionado y autoprogramado), lo que significa que el aprendizaje no es tal sino es **autoaprendizaje**, y a él vamos a referirnos constantemente.

En cuanto a la **enseñanza**, adquiere una nueva función relevante, condicionada por el autoaprendizaje y sus consecuencias. Será una enseñanza responsable y no directiva, por lo tanto, también significativa. El cambio de rol del profesor convierte su actuación en apoyo y seguimiento constante del aprendizaje, con el fin de lograr el equilibrio necesario entre la función docente y discente.

En definitiva, tanto la enseñanza como el aprendizaje serán fruto del encuentro entre ambos y de la capacidad que tengan para lograr una relación positiva y favorecedora.

- La actividad educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendrá un centro fundamental que será la **relación educativa**, creando un clima y ambiente adecuado según los aprendizajes seleccionados y la capacidad de iniciativa que se le conceda a los alumnos.

- El principio de actividad será el hilo conductor del proceso. Los aprendizajes deberán organizarse en función de su significatividad, condición y capacidad de los alumnos para organizar, programar, desarrollar y evaluar su propio aprendizaje. El aprendizaje significativo suponía la integración de los nuevos aprendizajes en la "red" de conocimientos de los alumno; por lo tanto, no es aprendizaje lo que no se integra y entra a formar parte de la estructura cognitiva, experiencial y conductual del alumno. Hablamos, por tanto, de un dinamismo y actividad global de la acción educativa, que recoge tanto los aspectos intelectuales como aquellos que forman parte de la acción o aplicación más específica.
- El principio de observación estará presente en todo momento. El conocimiento intuitivo es el más básico e inmediato, proporcionando datos y recursos que permiten el acceso a otros aprendizajes más complejos. Consideraremos la observación como una actitud fundamental para la educación en general y para la ERE en particular.
- La experiencia anterior de cada individuo y la posibilidad de adquirir otras es para la ERE uno de sus ejes constitutivos, logrando un dinamismo y profundización en el aprendizaje que de otra manera no sería posible.
- Al ser conscientes de la simbiosis existente entre ambas, es importante atender a la condición individual y comunitaria de la educación. Consideraremos el carácter personal de la educación sin olvidar que el grupo se convierte en la unidad básica de potenciación del aprendizaje.

El factor pedagógico puede informar a cualquier diseño curricular en distintos aspectos, pero cada uno seleccionará el tipo de información necesaria que fundamente y caracterice su visión y realización particular. En definitiva, determinará su contenido, el cual aportará las claves de interpretación necesarias para aproximarse, estructurar y aprehender la realidad circundante. Esto es precisamente lo que, hasta el momento, hemos querido expresar. Consecuentemente, se han expuesto los fundamentos decisivamente educativos que intervienen y configuran el autoaprendizaje, y que van a definir un modelo de diseño que, de hecho, ya hemos empezado a dibujar.



#### 2.1.3.4. Principios Psicológicos.

Hablar de educación, curriculum o didáctica es hoy día imposible si no se tienen en cuenta las aportaciones de la psicología, cuyo peso específico es notorio y decisivo. A la hora de diseñar un curriculum, son diversos los aspectos sobre los que informa, haciéndolo, principalmente, desde dos fuentes: la psicología del aprendizaje y la evolutiva. Nuestra exposición no va a suponer un estudio detallado ni de las estructuras de aprendizaje ni de las características evolutivas de las edades a las que nos estamos refiriendo, simplemente recogerá aquello que consideramos sobresaliente y característico de este modelo, tanto desde un punto de vista general como específico de la enseñanza y aprendizaje del conocimiento religioso.

El desarrollo se centrará en:

- Presentar una visión general (tanto de la evolución global como de la religiosidad en particular) de los alumnos en cuanto sujetos de aprendizaje. Nos resultará útil para conocerlos mejor en todos sus ámbitos.
- Especificar cómo se aprende el saber religioso y cuáles son los procesos que intervienen.
- Mostrar que de toda actitud educativa y didáctica se derivan unos principios psicológicos básicos que hacen concebir el aprendizaje y seleccionar las acciones pertinentes para favorecerlo.
- Obtener las pautas necesarias para seleccionar y organizar cada elemento del diseño en particular, así como las relaciones existentes entre ellos.
- Obtener los datos necesarios para adecuar la lógica de la materia (hecho religioso) a las características psicopedagógicas de los alumnos.
- Tener en cuenta que la religiosidad, o la conciencia de que existe, es fruto de un aprendizaje que comienza en los primeros meses de vida y que evoluciona acompañada con el desarrollo psicoevolutivo general, resultando ser un aspecto más de la realidad general en la que vivimos.

Para ello, vamos a detallar tres bloques diferentes cuyos contenidos serán: aspectos generales de la condición psicoevolutiva en la preadolescencia y adolescencia; aspectos relacionados con la religiosidad y características psicológicas de cada momento evolutivo; procesos de aprendizaje que intervienen en el aprendizaje del saber religioso.

#### 2.1.3.4.1. Características evolutivas<sup>44</sup>.

##### a) Preadolescencia.

- Profundas transformaciones fisiológicas y psicológicas. Proceso de maduración social:
  - Reelaboración del esquema corporal. Actitudes ante el propio cuerpo. Dificultades para aceptarlo y reconocerlo.
  - Identificación psicosexual.
- Progresiva transformación del pensamiento intuitivo en pensamiento abstracto:
  - Elabora y comprende definiciones. Define conceptos e ideas abstractas.
  - Capacidad para realizar operaciones formales: opera con lo posible, no sólo con lo real; carácter hipotético-deductivo y proposicional; plantea y verifica hipótesis; concibe lo incomprensible e infinito.
  - Relajación de la capacidad de atención.
  - Desarrollo de la memoria lógico-comprensiva.
- Perturbaciones en la vida afectiva:
  - Intensa excitabilidad y emociones.
  - Aumento de la tensión nerviosa.
  - Exaltación del "yo" y la independencia.
  - Cierta rechazo de la familia y acciones educativas.

<sup>44</sup> MORALEDA, M., *Psicología evolutiva*, Luis Vives, Zaragoza, 1980, pp. 243-390.

MONEDERO, C., *Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1982, pp. 433-516.

- Importancia de los amigos y del grupo.
- La modificación de los intereses ejerce una fuerte influencia en la conducta: inestabilidad de intereses; aparecen tanto intereses personales como recreativos; sobresalen los amigos, la felicidad, el deporte, la televisión, los video-juegos, el "saber", leer, oír música...
- La evolución del pensamiento y la facultad de juicio permiten alcanzar el significado y valor objetivo de los principios morales:
  - Intención y motivación de las conductas.
  - Respeto a la norma.
  - Su juicio será el punto de referencia para decidir lo que está bien o mal.
  - Oscilación entre obediencia y el rechazo de los criterios morales establecidos.
  - Se mueve entre la racionalidad y la irracionalidad
  - Tendencia al altruismo.
  - Tendencia al gamberrismo.
  - Importancia del grupo en cuanto al establecimiento de criterios y conductas morales.

#### b) Adolescencia

- Desarrollo y maduración de las funciones intelectuales:
  - Capacidad para comprender y elaborar conceptos y definiciones.
  - Formula hipótesis, deduciendo posibles soluciones.
  - Inteligencia espacial, mecánica, verbal y lógico-matemática.
  - Incremento y maduración de la memoria comprensiva.
  - Mejor y mayor capacidad de atención y rapidez perceptiva.
- Interés por lo que le rodea, por sí mismo, los valores y las ideas. Tendencia a la idealización.
- Exaltación del "yo". El deseo de independencia y autorrealización se agudiza:
  - Actitud crítica hacia los padres.
  - Dificultad en adaptarse a la estructura social.

- Solidaridad e interés mayor por el grupo de amigos.
- Importancia de los "ídolos" como modelo conductual.
- Cierta estabilización de la personalidad.
- Consideración fundamental de los amigos, la felicidad, la salud y la libertad.
- Sentido de los valores y las normas en su justa medida. Se da cuenta de que las conductas están relacionadas con ciertos valores objetivos:
  - Adquisición de una ética personal.
  - Tendencia a rechazar y criticar los criterios morales de los adultos.
  - Los motivos de su conducta moral suelen ser de tipo altruista y racional.
  - Consciencia de la importancia que tiene la intención y la responsabilidad personal en los actos.

#### 2.1.3.4.2. La religiosidad: condicionantes psicológicos<sup>45</sup>.

Todos estos aspectos que hemos resaltado, acompañan y determinan el aprendizaje y evolución de la experiencia y actitud religiosa, la cual consideramos aparte, no porque se produzca así, sino por ser el tema que nos interesa destacar.

<sup>45</sup> MORALEDA, M., *Psicología* ..., pp. 288-294; 382-389.

MONTERO VIVES, J., *Psicología Evolutiva y educación en la fe*, Ed. Ave María, Granada, 1986, pp. 234-239; 278-293.

MILANESI, J., Y ALETTI, M., *Psicología de la religión*, Edi. Don Bosco, Madrid, 1974, pp. 216-258.

VERGOTE, A., *Psicología Religiosa*, Taurus, Madrid, 1969, pp. 365-378.

MARTÍN ESCRIBANO, G., 'Análisis de la religiosidad del preadolescente', *Sinife* nº 27, 1986, pp. 291-313.

### a) Preadolescencia<sup>46</sup>.

- Tanto la crisis afectiva, el surgimiento de la vida interior, el narcisismo idealista, como las normas éticas externas, influirán en el despertar religioso del preadolescente.
- La conducta religiosa se caracteriza por:
  - La evolución de la inteligencia y de la capacidad de reflexionar que permite que empiece a enjuiciar las ideas religiosas, lo que provoca la creación de un:
    - Carácter ambivalente que provoca dudas.
    - Rechazo de la religiosidad de los adultos.
  - Ritualismo y tendencia a ciertas formas de pensamiento mágico.
  - Rechazo y abandono de las prácticas religiosas.
  - Religiosidad independiente y utilitarista.
  - La moralidad empieza a formar parte de su vida religiosa.
- Importancia de la adquisición del concepto de Dios<sup>47</sup>:
  - Empieza a preguntarse por su existencia.
  - Progresiva espiritualización de Dios. Concepto mágico.
  - Personalización, Dios empieza a ser "alguien" a quien se interioriza y dota de ciertos atributos.
  - Creciente interés por la figura de Cristo.
- Sentimientos de filiación religiosa.
- Consciencia de la Iglesia como institución.

<sup>46</sup> En cuanto a la experiencia, interés y actitudes religiosas de los jóvenes, resultará interesante consultar: ELZO, F.J. Y OTROS, *Jóvenes Vascos 1990*, Gobierno Vasco, Vitoria, 1990, pp. 359-448. Aunque el punto de vista es exclusivamente sociológico y la muestra se reduce al ámbito del País Vasco, es una referencia digna de destacar.

<sup>47</sup> SERRANO, J.M. Y TERCERO, J.M., 'La concepción de Dios en el niño: un estudio correlacional', *Rev. Española de Pedagogía*, 172 [1986], Madrid, pp. 229-248.

b) Adolescencia<sup>48</sup>.

Con un mayor desarrollo y maduración psicoevolutiva, la religiosidad entra en una fase de ajuste en donde la primera característica a resaltar es la aparición de dudas sobre la fe y el sentido de "lo religioso". La duda forma parte de la evolución global, y se refiere por igual a la vida objetiva y del adolescente:

- El deseo de independencia y de vida interior, provoca una actitud rebelde hacia todo aquello que es impositivo o normativo.
- El análisis y la crítica hace que revise todo lo que tiene a su alrededor. Tenderá a reanalizar su vida religiosa y a adoptar conductas personales ante ella.
- Tensión entre razón y fe que viene de la mano del desarrollo intelectual. Por este motivo, empieza a "no comprender" distintos aspectos, creencias, verdades o situaciones religiosas.
- Las dudas y su resolución serán una constante en la vida del adolescente, que adoptará un carácter positivo y constructivo en la medida que favorezca el autoaprendizaje y el desarrollo madurativo.

El concepto de Dios, su imagen y la relación que establece con El, es otro dato o característica a tener en cuenta, experimentando una importante transformación:

- La incipiente espiritualización de Dios que aparece en etapas anteriores, llega a su madurez. La lógica y la razón eliminan cualquier resto de conceptos animistas o mágicos. A la vez que el adolescente gana en riqueza interior, se ve y siente como persona única, va considerando a Dios como otra persona con la que se relaciona y en quien puede volcar su afectividad tal y como lo hace con otras personas de su alrededor.
- La espiritualización permite que el adolescente viva un Dios interiorizado, que empieza a formar parte de su vida subjetiva. Así se crea una imagen fruto de su imaginación que responda a sus

<sup>48</sup> BABIN, P., *Dios y el adolescente*, Herder, Barcelona, 1964, 307 pp.

esperanzas, alegrías, temores, deseos... La consecuencia lógica es una fuerte tendencia a idealizar antropomórficamente esa imagen.

- Hay que destacar la multiplicidad de posibles imágenes o representaciones de Dios que presentan los adolescentes, posibilidades que van desde el Dios legislador y normativo hasta el amigo o confidente, pasando por la visión de un Dios modelo al cual parecerse.
- La conducta religiosa se caracteriza por:
  - Amplia presencia de los aspectos éticos y morales, llegando a identificarse lo moral con lo religioso.
  - Disminución acentuada de las prácticas religiosas.
  - Preferencia por formas personales, no institucionalizadas de oración.
  - Necesidad de expresarse, y el ámbito religioso será un medio que utilice habitualmente.
  - La sociedad y valores pluralistas hace que reaccione contra todo aquello que sea dogmático o impuesto, sobre todo en cuestiones propias de la religiosidad o moralidad que representa.

En general, cuando se habla de aspectos psicoevolutivos, se tiende a homogeneizar, y en este sentido hay que ser muy cautos. Es preciso tener en cuenta que no hay líneas divisorias estables y que los límites entre unas etapas y otras no son tan precisos como a primera vista parecen. No obstante, desde una perspectiva amplia, podemos acoger los aspectos fundamentales de cada momento evolutivo, teniendo en cuenta que son muchos los aspectos que intervienen en el desarrollo, entre ellos la actitud religiosa, verificándose la estrecha relación que hay entre todos ellos. El desarrollo madurativo resultará fundamental, la evolución intelectual, afectiva, moral, sexual y religiosa va adquiriendo una entidad propia que verifica la importancia de cada momento evolutivo, pero no sólo en función de sí mismo, sino como progresión de uno que le precede y soporte de otro posterior.

#### 2.1.3.4.3. Los procesos de aprendizaje del saber religioso.

Uno de los principios básicos de la educación y de la didáctica expone que, para poder enseñar cualquier materia, habrá que presentarla de tal forma que se adecúe a los esquemas de inter-

pretación y conocimiento de la realidad propios de las personas que aprenden<sup>49</sup>. Dicho de otro modo, hay que saber qué estructuras de la materia a enseñar se corresponden con las estructuras mentales de los alumnos en cada momento evolutivo<sup>50</sup>, traduciendo los diversos contenidos al lenguaje de sus esquemas lógicos. Si bien este aspecto es fundamental, no lo puede ser exclusivamente; el conocimiento de las estructuras mentales tiene que acompañarse con el de la experiencia del alumno y las habilidades o destrezas que posee de cara al aprendizaje. En definitiva, habrá que conocer cuáles son los procesos de aprendizaje característicos de cada momento psicoevolutivo y adecuarlos a cada tipo de aprendizaje.

Detrás de esta consideración, nos encontramos con un interrogante obvio: ¿cómo se aprende o se accede al saber religioso? Antes de intentar responder a esta cuestión, y con el afán de ser coherentes, debemos plantear siempre este aspecto desde el punto de vista de la significatividad y el constructivismo; si no, no podemos considerar que se produzca realmente un aprendizaje, sea del tipo que sea. Será preciso, por tanto, encontrar la manera de que los alumnos puedan autoaprender (el autoaprendizaje ya es en sí significativo) gracias a la integración de los nuevos aprendizajes y a la modificación de los esquemas y estructuras que ya posee: "Cada estructura cognitiva nueva, depende de otras estructuras desarrolladas anteriormente. La comprensión no es posible sin una base estructural, y esta base debe construirse a partir de los materiales disponibles"<sup>51</sup>. El aprendizaje significativo y constructivo solicita tajantemente que cualquier proceso de aprendizaje sea activo, como resultado de la interacción entre las capacidades que ya posee el sujeto y la exploración ambiental, de donde recibe la información que precisa<sup>52</sup>.

Si el saber religioso se entiende como un hecho experimental, se representará como parte del conocimiento aprehensible, pero teniendo en cuenta que adquiere una particularidad constitutiva muy especial. Dicha particularidad hace referencia a la presencia de una realidad "superior", no observable, circunstancia que condicionará y mediatizará el aprendizaje pero nunca lo limitará. El objeto de aprendizaje será, por tanto, la experiencia que el hombre tiene de Dios y los diferentes modos y canales de expresión que la pone de manifiesto. El saber religioso se puede abordar, estudiar y aprender como cualquier otro saber o hecho que se dé en la realidad, teniendo en cuenta, por supuesto, su condición y fundamento. El conocimiento intuitivo puede ser una primera aproximación al conoci-

<sup>49</sup> BRUNER, J. S., *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid, 1983, pg. 147.

<sup>50</sup> ARTACHO, R., *La enseñanza escolar...*, pg. 46.

<sup>51</sup> PHILLIPS, J.L., *Los orígenes del intelecto según Piaget*, Fontanella, Barcelona, 1970, pg. 124.

<sup>52</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de...*, pg. 315.



miento religioso; aun no siendo el mejor camino posible, puede convertirse en apoyo de aprendizajes sucesivos, ya que el conocimiento directo, y los datos que proporciona, servirán de base para posibilitar otro tipo de conocimiento más complejo, como es el caso del **analítico-comparativo**. Pero sin duda, hay que destacar el conocimiento **simbólico-analógico** como el más apropiado o relevante. Las parábolas abundan en él, convirtiéndose en su ser intrínseco, en el "modus operandi" que confirma su validez y comprensibilidad.

En consecuencia, habría que buscar las estrategias de aprendizaje más apropiadas. En este sentido, nos aventuraremos a pensar que la presentación de dilemas, fruto de la indagación individual y del grupo, o problemas vistos a través de la propia experiencia y la de otros, puede ser una estrategia válida en la cual no sólo se presentan y hacen evidentes las situaciones, sino que, indirectamente, se "obliga" a tomar partido mediante la búsqueda de posibles respuestas o soluciones personales. Se presupone que las respuestas nunca serán ajenas o irrelevantes, sino, por el contrario, interiorizadas, formando parte del ser intrínseco y significativo del individuo. De esta manera, es probable que se produzcan unos cambios de conducta manifiestos que se convertirán en un anhelado y apreciado objetivo.

Con el fin de resumir y retomar los aspectos más importantes, decir que las características generales de la persona influyen constantemente en su condición religiosa, fruto de un aprendizaje que debe encauzarse de forma similar a cualquier otro. Los aspectos sociales, afectivos e intelectuales influirán sobremanera en ese aprendizaje, que dibujará una línea de progresión que avanzará desde la total dependencia religiosa a la autonomía y reflexión de las verdades, valores y normas religiosas. Por lo tanto, será preciso conocer los aspectos sobresalientes de la evolución, en todos sus frentes, para poder adecuar y diseñar un curriculum y entrar en una dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Desde al ámbito de la psicología, principalmente tendremos en cuenta lo siguiente:

- Las **características intelectuales** serán importantes para poder acceder al saber religioso, pero también lo serán las actitudes y experiencias que tenga el sujeto al respecto. No queda otra alternativa que respetar los modos de pensamiento para así estimular el afán por aprender.
- Para entender y facilitar el saber religioso hay que destacar también los aspectos afectivos.

- Los elementos sociales son indispensables para efectuar un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio en el área de religión.
- Es importante considerar la psicología del grupo, conocer sus mecanismos y funcionamiento, así como la influencia educativa. El gregarismo es importante, siendo un factor fundamental para que el aprendizaje pueda ser encauzado positivamente.
- No hay que olvidar las diferencias psicológicas y actitudinales que pueden darse en los alumnos en función de la variable sexo.
- Desde un punto de vista psicoevolutivo, es preciso contar con las capacidades y habilidades necesarias para poder acceder al saber religioso. De esta manera, adecuaremos la variable psicológica a la estructura y lógica de la materia. Sobre todo, interesan aquellas capacidades, tanto intelectuales y procesuales como actitudinales, que favorezcan el autoaprendizaje, el aprendizaje significativo y las relaciones positivas. Interesa todo aquello que permita desarrollar en el sujeto sus habilidades, perfilar su sensibilidad y ahondar en su concepción del mundo; de no ser así, no merece la pena dedicar el mínimo esfuerzo en esta empresa<sup>53</sup>.

Indudablemente, los principios psicológicos son relevantes para la educación, y no podemos descuidar su tratamiento para adecuarlos correctamente a cada situación de aprendizaje particular, teniendo en cuenta el tipo de aprendizaje y las condiciones que los individuos presentan para afrontarlo. Con respecto a la ERE, debemos tener presentes los principios generales que intervienen en cualquier proceso educativo, aunque quizás fijándonos más en la influencia de los aspectos afectivos. Por mucho que queramos partir de manifestaciones, culturales es muy difícil establecer la línea divisoria entre éstas y otras influencias u orientaciones educativas, ya que siempre vamos a trabajar con contenidos que ahondarán en lo más íntimo de cada uno, lo que puede provocar conflictos personales. Por ello, es importante, de cara al establecimiento de unos procesos propios del aprendizaje del saber religioso, tener en cuenta otros agentes educativos que puedan marcar o condicionar el aprendizaje escolar, como es el caso, entre otros, de la familia o los diferentes grupos juveniles o parroquiales existentes. Para salvar esta circunstancia, será preciso tener muy claro cuál es el objeto de la ERE y cuáles son los factores (intelectuales, afectivos, sociales, éticos...) que intervienen e influyen en su proceso de

<sup>53</sup> BRUNER, J.S., *Desarrollo cognitivo...*, pg. 164.

enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, la psicología se convertirá en uno de los pilares más importantes en el que nos debemos apoyar.

#### 2.1.3.5. Principios Epistemológicos.

Aunque se reconoce que es un término algo confuso y ambiguo<sup>54</sup>, la epistemología (también se le puede denominar Teoría del Conocimiento o Teoría de la Ciencia) se identifica, normalmente, con la ciencia que estudia la ciencia en general o alguna en particular. Si nos referimos a la epistemología de una ciencia específica, dicho estudio puede abarcar distintos ámbitos, entre los que destacamos la génesis, evolución y estado actual del conocimiento propio de esa ciencia, así como las metodologías de investigación y expresión de esa disciplina. Desde esta perspectiva, nuestro planteamiento se centrará en exponer los principios epistemológicos del saber religioso, referido a una realidad compuesta por una serie de hechos que, como tales, se pueden analizar y estudiar desde un punto de vista puramente científico. Desde el momento en que nos referimos a fenómenos de los cuales se pretenden obtener razones o enunciados a modo de justificación racional, aportando una coherencia y lógica, podemos hablar de conocimiento o saber religioso. Consecuentemente, trataremos de descubrir la estructura interna de ese saber, así como los procesos lógicos que rigen los conceptos y principios religiosos. Este es un tema que si bien no hemos tratado sistemáticamente, si ha sido aludido en distintas ocasiones. Por este motivo, vamos a recoger las aportaciones más destacables con el fin de darle una entidad epistemológica a la enseñanza de la religión en cuanto disciplina educativa y escolar que interpreta el saber religioso en general y el mensaje cristiano en particular, traduciéndolos de forma lógica en enunciados, actitudes y normas, suceptibles de ser aprendidos.

Resaltaremos los siguientes principios epistemológicos como característicos del conocimiento religioso y como configurantes del diseño curricular:

- El saber religioso es un acontecimiento humano que se establece como tal en el mismo instante en el que el hombre reconoce una realidad superior, a la cual conoce a través de una serie de mediaciones naturales (la naturaleza, el hombre, las narraciones bíblicas, el culto...)<sup>55</sup>. Pero lo

<sup>54</sup> SANCHEZ CEREZO, S., *Diccionario de....* pg. 553.

<sup>55</sup> GOMEZ CAFARENA, J. y MARTIN VELASCO, J., *Filosofía de la Religión*, Rev. de Occidente, Madrid, 1973, pg. 186.

importante es que, además de reconocerla, también es capaz de manifestarla, atendiendo a una diversidad de canales de expresión que a su vez expresan los contenidos del saber religioso: actitudinales, racionales, emotivos, litúrgicos...

- Desde este punto de vista, el saber religioso es accesible y estructurable como conocimiento, experiencia y manifestación de la fe, pudiéndose organizar objetiva y sistemáticamente.
- El pensamiento religioso presenta un carácter analógico referencial y lógico, explicativo, expresivo y experiencial, es decir, no sería posible hablar de él si no existiera una manifestación explicativa y lógica que haga referencia a la experiencia que tiene el hombre de Dios, normalmente, en base a unas comparaciones o analogías que determinarán la expresión y el lenguaje.
- Las fuentes de donde se extraen los contenidos propios del saber religioso, teniendo en cuenta la diversidad de contenidos, se centran en: el texto bíblico, que es la manifestación expresa de la revelación de Dios a los hombres; la liturgia; la doctrina, la ética, la moral y la experiencia, individual o comunitaria, concreta. En definitiva, fuentes que tradicionalmente han ido exponiendo los contenidos propios de la fe cristiana y su manifestación cultural.
- El saber religioso tiene como objetivo la interpretación sistemática del hecho religioso, así como su comprobación, destinado a aclarar y definir las posibles implicaciones en el conocimiento y expresión de la experiencia religiosa.
- El conocimiento religioso es intrínseco y esencialmente de naturaleza experiencial y actitudinal. Independientemente de la necesidad de adquirir una serie de conceptos fundamentales o habilidades metodológicas, las dimensiones reales del saber religioso se reconocen en la experiencia y en la manifestación de actitudes.
- Por otra parte, es un saber mediatizado por el símbolo y la analogía. No obstante, aunque el símbolo y la analogía ocupan un lugar preponderante en la comprensión y manifestación del saber religioso, éste debe expresarse en términos conceptuales que sean expresión de unas categorías trascendentes o metafísicas<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> BARBOUR, I.G., *Problemas sobre religión y ciencia*, Sal Terrae, Santander, 1971, pg. 267.

- Estas características del saber religioso, junto con las condiciones psicoevolutivas de los alumnos, darán lugar a una estructuración lógica de los conocimientos que puede favorecer su accesibilidad, tratamiento y comprensibilidad con el fin de permitir y favorecer el aprendizaje constructivo y significativo.
- Aunque los enunciados del conocimiento religioso deben ser de tipo cognitivo, lo son en referencia a la experiencia, por lo tanto el estudio del conocimiento religioso siempre tendrá una doble dimensión: la investigación reflexiva y la implicación personal y experiencial.

En definitiva, resulta esencial para la ERE (y para el resto de las disciplinas que se imparten en los distintos niveles de enseñanza) conocer la fundamentación epistemológica del conocimiento religioso, con el fin de determinar no sólo los contenidos que la componen sino también cómo se organizan y estructuran, lo que a la postre determinará el diseño y desarrollo curricular. Es imprescindible comprender que el saber religioso es objetivo, y que aglutina un conjunto de experiencias y conocimientos propios de la fe que recoge como manifestación del conocimiento y experiencia que el hombre tiene de Dios. Todo "saber" lo es porque posee una entidad propia, haciéndose patente en su expresión; si no, carecería de valor. Este es el objetivo de la ERE: partir del ambiente especial y particular de los alumnos para traducir, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, el saber religioso en conceptos, procedimientos, actitudes, valores..., que puedan ser objeto de aprendizaje, teniendo en cuenta los principios expuestos anteriormente.

La aplicación más consecuente y directa en lo que respecta a nuestro diseño curricular, se reflejará en la opción de dar preponderancia al carácter experiencial y actitudinal, tanto del diseño curricular como del proceso de enseñanza-aprendizaje, más que al conceptual, memorístico o cognitivo. Esta característica se convertirá en un componente fundamental, en el que ya hemos hecho hincapié en otras ocasiones, para que se produzca el aprendizaje significativo.

## 2.2. Elementos del Diseño.

### 2.2.1. Elementos personales.

Quizás no es muy frecuente encontrar referencias directas a los elementos personales de la educación a la hora de teorizar sobre el curriculum o abordar su diseño. De esta manera, puede dar

la impresión de que tanto el profesor como el alumno se sienten ajenos a él, observando el proceso desde fuera como meros receptores, o sujetos pasivos, del curriculum. Pensamos que su inclusión resulta obvia ya que, al igual que el resto de los elementos, cambiarán de perspectiva según el contexto curricular específico al que pertenecen. El plantear un curriculum claramente humanizante significa hacerlo en función de los dos puntos de vista desde los cuales se mira la educación: el profesor y el alumno. Si son considerados como los principales implicados, tanto en el diseño e interpretación del curriculum como, por supuesto, en su desarrollo, su participación activa es indiscutible. En realidad, serán los que hagan y transformen el curriculum en relación a la práctica educativa en la que se ven inmersos diariamente.

Nos referiremos a la relación educativa como mediadora entre profesor y alumnos, posibilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, especialmente, el autoaprendizaje. Recalcaremos sus características fundamentales según las directrices de nuestro modelo curricular. Pero no se puede hablar de relación educativa sin hablar de la comunicación y sus procesos, ni de ésta sin referirse al lenguaje. En nuestro caso, nos referiremos especialmente al religioso.

#### 2.2.1.2. Docente y discente: funciones. La relación educativa.

En otras ocasiones ya hemos hecho referencia al profesor y al alumno, e incluso hemos establecido algunas de las funciones principales que se otorga a cada uno dentro de un esquema teórico-práctico determinado, especificando cómo se entiende la relación educativa y cómo se articula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este momento, nos centraremos en exponer su perfil curricular, contextualizándolos dentro de su estructura en relación con el resto de los elementos, no sólo como parte de ella, sino considerando que son sus elementos más constitutivos.

A lo largo de la historia de la educación, parece que ha habido un movimiento, al menos teórico, que partía de considerar al profesor como el centro del proceso educativo, desplazándose, poco a poco, hasta convertir al alumno en el auténtico protagonista y eje del proceso. Lo vimos claramente al referirnos a la no-directividad, que se erigió en una tentativa de humanizar la educación y denunciar el papel erróneo y desmesurado que se le otorgaba al profesor. Las situaciones extremas no suelen ser ni las más reales ni las más válidas, por eso no creemos en una educación que se plantea exclusivamente desde el docente o el discente. Más bien creemos en una educación "con" ambos, resaltando la figura del alumno por ser el sujeto de aprendizaje, pero considerando la insustituible labor del profesor

como posibilitador de ese aprendizaje. No podía ser de otra manera si estamos hablando de una educación compartida pero que tiende a la autogestión.

En lo que respecta a nuestro diseño, el profesor y el alumno forman parte de una misma realidad educativa que no tendría sentido alguno en caso de prescindir de uno de ellos. Ahora bien, el análisis de la función docente y discente, lleva a considerar la situación de cada uno, con respecto a sí mismos y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es indudable que existen diferencias entre ellos: la edad, el conocimiento, la experiencia, los intereses, los objetivos y otros aspectos diversos atribuyen a cada uno un significado pedagógico distinto. Pero esto no quiere decir que sus enfoques sean irreconciliables, de tal forma que el profesor ejerza su función autoritariamente, por encima de la consideración del alumno e imponiendo su relativa superioridad.

Precisamente, la esencia de la educación está en la diferencia, en la situación de unos que van a aprender y en la de otros que van a enseñar; pero realmente el matiz estará en las actitudes de cada uno, que a la postre definirán su función y rol. Por este motivo, la actitud del profesor es primordial, él es quien puede realzar esa diferencia utilizándola para generar procesos motivacionales y como punto de partida para inducir el autoaprendizaje. Las diferencias presuponen la diversidad, que puede servir para sacar, tanto a la enseñanza como al aprendizaje, de sus marcos clásicos, proporcionándoles un dinamismo, variabilidad y flexibilidad que pueden dar lugar a un cambio de roles sin que signifique una pérdida de autoridad por parte del profesor, ni una falta de programación que caiga en la improvisación. Este cambio de roles puede ser circunstancial o constante, produciéndose en el mismo instante en que profesor y alumno se encuentran. Si bien el status adquirido por el profesor, social y educativamente, es evidente, y establece que debe ser él quien, en un primer momento, lleve la iniciativa, de él depende quedarse con ella y ejercerla o ir delegándola progresivamente en los alumnos, dependiendo de las posibilidades y actitudes que éstos manifiesten.

Es evidente que el ámbito escolar sitúa al alumno como sujeto que aprende y al profesor como sujeto que enseña, pero se trata de cambiar los puntos de vista y contemplar otras posibilidades que orienten, a la enseñanza y al aprendizaje, a planteamientos más abiertos y creativos sin perder las proporciones de la realidad. Desde esta perspectiva, entendemos la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un encuentro entre dos polos, aparentemente opuestos, que se sitúan en posiciones distintas, y que sólo por eso adquieren funciones distintas. Esta afirmación creemos que es realista, intentando conjugar las circunstancias habituales que confirman el trabajo diario con algunos elementos que ayuden a concebir y orientar la educación, en la medida de las posibilidades de cada uno, hacia perspectivas más flexibles y abiertas.

Puede que el profesor y el alumno mantengan la posición que el sistema establece, pero el profesor puede ejercer su actividad de tal manera que esta situación llegue a diluirse, interpretándose sus funciones con un cierto grado de ductibilidad y amplitud. Si tomamos como eje el autoaprendizaje, la función del profesor no se diluye sino que se transforma y realza, precisamente porque necesitará poner en juego toda su experiencia y capacidad para procurar que realmente sea posible. En el momento en el que el alumno sea capaz de tomar la iniciativa, individual y grupalmente, los roles de ambos, espontáneamente, irán modificándose; a medida que cada uno vaya siendo consciente de cuál es el papel que le corresponde y las posibilidades de acción que les ofrece, será una realidad. En el profesor debe predominar la actitud confiante y positiva respecto del alumno y de si mismo, debe ser flexible y considerar que las posibilidades del aprendizaje son infinitas; por lo tanto, también lo son los procesos de aprendizaje.

Quizás, para mostrar y ejemplificar cuál sería la posición del alumno y profesor con respecto al aprendizaje, no debamos ir muy lejos y observar a las parábolas en los términos en los que hemos venido haciéndolo. Las posturas de las dos partes están claramente definidas, los oyentes se aproximaban libremente siguiendo distintas motivaciones, sin coacción, a escuchar un mensaje que les invita, individualmente, a reflexionar, a buscar dentro de si, a solucionar problemas y tomar la iniciativa. La actitud del emisor es a la vez lejana y cercana, directa e indirecta, pero, sobre todo, es provocativa, es decir, pretende despertar todas las capacidades y habilidades teniendo en cuenta las diferencias individuales. Es cierto que las condiciones ambientales son distintas, pero no se trata de reproducir sino de recrear, captar posibles actitudes que van más allá del hecho de enseñar y aprender, que parten del interior mismo de la persona. Aquí radica su valor humano y significativo.

Con todo esto, resultará fundamental comprender que existen diversas formas de situarse ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que las figuras del profesor y del alumno no son estáticas, y que considerar que existen modelos predefinidos sería una manera de coartar otro tipo de posibilidades. En la medida en que el profesor sea capaz de creer que sus alumnos pueden hacerse cargo de su aprendizaje, habrá más posibilidades de que así sea; en caso contrario anularía cualquier alternativa. No es aventurado afirmar que todo cambio que se produzca en el entendimiento y práctica del proceso de aprendizaje, dependerá, inicialmente, exclusivamente del profesor. Este, tendrá que comenzar por creer y tener confianza en sus posibilidades y, por supuesto, en las de sus alumnos, siendo la única manera de crear, propiciar y favorecer la autogestión del aprendizaje. Una vez se consiga un grado adecuado de autogestión y responsabilidad, los propios alumnos deberían ser los que llevaran la iniciativa y realizaran las modificaciones que se crean pertinentes en función del desarrollo general.



Sin duda, uno de los cauces fundamentales para lograrlo es el ambiente y la relación educativa. Entre el profesor y el alumno media "algo" que se llama relación educativa, a la que, a su vez, envuelve un contexto, o ambiente escolar, propio de cada aula. Puede producirse una gran diversidad de relaciones educativas, dependiendo de diversos factores: el talante del profesor, su forma de entender la educación, la capacidad de los alumnos, el entorno didáctico, el grupo y, en cada caso, los contenidos de aprendizaje. En cuanto el profesor y el alumno entran en contacto, como un resorte se activa la relación educativa, convirtiéndose en el aspecto más relevante y propicio para lograr un entendimiento adecuado entre ellos. Pero la relación que se establece entre ambos, adquiere un matiz característico cuando hablamos en términos de aprendizaje. Así, desde esta perspectiva, se puede considerar que toda relación educativa puede tener una configuración triangular: tendrá como objetivo el conocimiento, por finalidad la expansión de la persona y por mediador al profesor<sup>57</sup>.

Es evidente, por lo tanto, que la relación educativa adquiere una gran importancia de cara a iniciar y desarrollar no sólo el autoaprendizaje, sino cualquier proceso que forme parte de él, y que el profesor adquiere una función sobresaliente al depender de su actitud el desarrollo curricular y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, sobre todo, la participación activa de los alumnos. Será suya la tarea fundamental de establecer la relación más adecuada, procurando que sea el hilo conductor de toda la actividad que se realice en el aula. Formalizar una relación que promueva el interés por el aprendizaje y el autodesarrollo, en la que el alumno se comprometa y sea participe, no porque el profesor así lo quiera sino porque ambos lo convengan así, será uno de los objetivos prioritarios de la actuación docente. De esta manera, ambas partes sabrán a qué atenerse y cómo moverse dentro del contexto peculiar que genera el aula.

La relación educativa debe poseer una serie de características esenciales, o más bien un conjunto de actitudes, que parten de la consideración de que el profesor es, ante todo, persona antes que técnico o profesional, y que confía y concibe a sus alumnos positivamente. Partiendo de esta circunstancia, a nuestro entender, la relación educativa, desde el primer encuentro, debería ser compartida y dialógica, considerando la actitud dialogante como la base no sólo de la relación sino del aprendizaje. Se puede afirmar, por lo tanto, que no habrá aprendizaje significativo si no tiene como base esta actitud dialógica que: será responsable, constructiva y creativa, produciendo así el dinamismo que necesita la actividad educativa; sobre todo será humana y humanizante, promoviendo actitudes y valores propiamente humanos; y, por último, la definiremos siempre como una *relación de ayuda*, con tendencia a ser recíproca tanto entre el profesor y los alumnos como entre los alumnos entre sí.

<sup>57</sup> POSTIC, M., *La relación...*, pp. 98.

Por si misma, la relación se convierte, a la vez, en objetivo y proceso de aprendizaje esenciales, y por lo tanto, en objeto de aprendizaje, por lo que podemos calificarla también de significativa, intencional, finalística y global. En definitiva, será más apropiado hablar de la interrelación, en vez de el profesor o el alumno, como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sabiendo que el aprendizaje se producirá en función del tipo, grado y calidad de la interrelación que ambos sean capaces de establecer. Se trataría, sencillamente, de descentralizar las tareas escolares, repartiéndolas responsablemente con el objeto de que los alumnos adquieran un grado permisible de autogestión en su aprendizaje.

#### 2.2.1.2. Los procesos de comunicación. Lenguaje religioso y didáctico.

##### 2.2.1.2.1. Los procesos de comunicación

Si la relación educativa resulta significativa e indispensable, actuando como catalizador del aprendizaje, éste, y toda la actividad educativa y didáctica, se realizarán a través de distintos procesos de comunicación, pudiendo hablar así de la comunicación educativa como de un tipo especial de comunicación. Para entender su alcance real, debemos observarla siempre desde dos perspectivas distintas: desde un plano general, entendida como todo aquello que ocurre entre profesor y alumno, enfocado, o no, a la consecución de unos aprendizajes concretos; o bien, desde un plano específico, didáctico, en el que, a través de un intercambio de mensajes significativos entre un emisor y un receptor mediante la utilización de diversos lenguajes<sup>58</sup>, la comunicación se presenta con una finalidad perfecta, realizada en situación controlada e institucional<sup>59</sup>, con una carácter mediatizador y finalístico muy marcado. Evidentemente, ambos aspectos son complementarios, sólo varía el alcance y el nivel de especificación, pero, desde un punto de vista global e integral de la educación, ambos inciden directamente en el aprendizaje. De cara a un desarrollo sistemático de la educación, nuestra atención se centrará, principalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta todo el contexto que lo envuelve.

<sup>58</sup> ROSALES, C., *Didáctica de la comunicación verbal*, Narcea, Madrid, 1984, pg. 15.

<sup>59</sup> RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L., *Curriculum, acto didáctico...*, pg. 69.

Nos fijamos, especialmente, en el tipo de comunicación que puede producirse en esta situación peculiar a la que llamamos acto didáctico. El acto didáctico es el momento preciso en el que se generan los distintos procesos de aprendizaje gracias a la interrelación entre los elementos personales y el resto de los elementos didácticos. En su contexto es donde entendemos que todo contacto entre profesor y alumno, en mayor o menor grado, puede motivar, impulsar y favorecer el aprendizaje, o, por el contrario, si la comunicación es inadecuada, no hacerlo posible o encauzarlo negativamente. Visto así, todos los procesos de comunicación pueden ser procesos de enseñanza<sup>60</sup>, convirtiéndose en uno de los pilares fundamentales sobre el que gravitará el aprendizaje y en una de las variables más importantes a la hora de posibilitarlo y favorecerlo.

Considerada y expuesta la importancia que tiene la comunicación educativa, debemos pensar en cómo la vamos a configurar, qué características la definirán y cómo la llevaremos a cabo. En primer lugar, el estilo de comunicación que se establezca dependerá exactamente de los mismos factores que intervienen en la relación educativa; profesor y alumno deberán trabajar conjuntamente, comprometerse, para lograr la comunicación más adecuada de cara a posibilitar un ambiente lo más positivo para ellos, y, así, dar cierta fluidez al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un aspecto de marcada importancia: la relación, la comunicación entre profesor y alumno, nunca podrá ser impuesta sino co-responsable, determinada teniendo en cuenta las partes y elementos que entran en juego, respetando la función e intereses de cada uno. Para que la relación educativa se establezca de acuerdo con estas apreciaciones, será condición indispensable que se parta de una consideración positiva del alumno y de sus posibilidades para llevar a cabo su propio aprendizaje. En consecuencia, se podrá establecer aquellos procesos de comunicación en los que se encuentre más cómodo en función de los planteamientos curriculares generales y de las actitudes que adopte el profesor.

En segundo lugar, lejos de entender la comunicación como un proceso exclusivamente mecánico en el que, con un carácter práctico, existe un emisor que transmite un mensaje a través de un código y soporte determinado para que un receptor lo reciba, tenemos que pensar en una comunicación mucho más humana y humanizadora que se atiene al esquema descrito, pero en donde prevalecen una serie de aspectos que le darán un carácter más abierto, complejo y multirrelacional. Si enfocamos la educación desde el punto de vista experiencial, la comunicación no puede ser otra cosa que la expresión sucesiva de experiencias, presentando un fuerte componente emotivo, afectivo y referencial en cuanto a los elementos personales y al contexto en que se desenvuelven. Ni que decir tiene que este contexto es el escolar, en concreto, la vida del aula, que como tal es finalística e inten-

<sup>60</sup> TITONE, R., *Psicodidáctica...*, pg. 20.

cional; por lo tanto, la comunicación también lo será, conjugando la innegable funcionalidad de la comunicación, dirigida a la consecución de una serie de aprendizajes, con la diversidad de intereses, motivaciones y situaciones experienciales que se pueden producir. Así, dará lugar a un sistema de multirrelaciones variables que dependerá, principalmente, de los elementos personales en lugar de otros como pueden ser los contenidos u objetivos. Conseguir una comunicación más humana, en la que realmente primen las personas más que los resultados, formará parte de un proceso educativo dirigido, de principio a fin, a la humanización de la educación.

Nos estamos moviendo constantemente dentro de una estructura sistémica en la que todos los elementos son configurantes por sí mismos y, a la vez, lo son por la interrelación que establecen entre sí. Por este motivo, la especificación de un sistema de comunicaciones, en los términos en que estamos hablando, debe acogerse a los criterios y fundamentos teórico-prácticos y curriculares de los que se parta. Desde esta perspectiva, la comunicación adquirirá un marcado carácter sistémico y curricular en cuanto que su configuración y uso aúna y dinamiza todos los elementos del diseño, así como todas las variables que forman parte de su posterior desarrollo. Consecuentemente, nuestro planteamiento requiere una adecuación a estos fundamentos que hemos venido observando desde el principio. La primera consideración se refiere a la comunicación como el cauce o vehículo principal del autoaprendizaje, siendo la clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea posible y eficaz, situación que será posible sólo si existe un entendimiento y acuerdo entre profesor y alumno, una intercomunicación constante y un conocimiento de cuáles son sus roles y funciones. De ser así, se logrará el efecto deseado, que la comunicación permita al alumno autogestionar su aprendizaje y al profesor orientarlo y favorecerlo. Así, hablaremos de intercomunicación más que de comunicación, llevándonos directamente a tener en consideración una serie de características fundamentales que darán forma al tipo de comunicación, sustentada curricularmente, que estamos considerando.

En definitiva, podemos referirnos, por lo tanto, a una comunicación compartida y experiencial además de informante, instructiva y formativa; por supuesto, dialogal; esencialmente dinámica y participativa; fundamentalmente significativa, para el alumno y para el profesor, ya que activará tanto los procesos internos como externos del aprendizaje; será finalística e intencional, pero tanto los fines como la intención tienen que ser resultado de la intersección entre la función docente y discente; será una comunicación que ofrezca la máximas necesarias para motivar el aprendizaje por autodescubrimiento, recayendo sobre ella todo el peso y responsabilidad; por último, la comunicación no será solamente un elemento estructural sino estructurante, no será un hecho puntual o circunstancial sino configurante de las funciones del profesor y del alumno.

Aunque hayamos podido apreciar en la comunicación educativa su participación curricular y su capacidad para aunar los elementos que componen el curriculum, hay que decir que no podemos considerarla como un elemento más, sino más bien como un proceso latente que inicia, desarrolla y evalúa el desarrollo curricular. Podríamos decir que se muestra más como un hecho inconsciente, como "algo" que se da por supuesto y que viene dado por la situación en que se encuentran profesor y alumno. Ahora bien, pocas veces caemos en la cuenta de su importancia y hacemos hincapié en otros factores sin entender que éstos dependen del estilo de comunicación y el modo de hacerla efectiva. La comunicación envuelve toda la actividad educativa al mismo tiempo que la encauza y mediatiza, alcanzando un alto valor educativo y curricular. En ella, el profesor y el alumno encontrarán los fundamentos de la educación, justificando y dando sentido a toda su actividad curricular y didáctica.

Para que este tipo de comunicación sea real y efectiva, en primer lugar, hay que determinar sus posibilidades en función de la capacidad de los alumnos y de la confianza que el profesor tenga en ella. Desde esta perspectiva, nos atendremos al clásico esquema del proceso de la comunicación pero con una interpretación y uso distintos. Lógicamente, habrá emisor y receptor pero no necesariamente el profesor será el emisor, sino que también puede serlo el alumno, y no solamente como sujeto respondiente sino tomando la iniciativa y proponiendo alternativas que el profesor debe recibir como potencial receptor. De esta manera, la comunicación se convierte en un multisistema de posibles relaciones en el que el feed-back actúa constantemente, dando lugar a que tanto el profesor como el alumno tomen la iniciativa según las circunstancias; pero, en cualquier caso, ninguno será considerado como sujeto pasivo. El resto de los elementos, mensaje, código, señal y canal serán elegidos por el emisor y el receptor en función de la intencionalidad, del tipo de mensaje y del contexto que les envuelva en cada caso. Es importante que exista una acomodación entre todos ellos para que la comunicación cumpla su función, resaltando la necesidad de establecer las claves precisas, tanto para codificar como para descodificar el mensaje, para emitirlo, recibirlo y procesarlo. Todos estos elementos deben articularse correctamente para lograr el objetivo de toda comunicación, expresar un significado. En él pondremos toda nuestra atención y esfuerzo, considerando que tan importante es el cómo se dicen las cosas como lo que se dice. El contenido y la forma se unen para ofrecer ese significado, para que el mensaje, actitudes y experiencias sean entendibles, produciéndose la auténtica interrelación, y, en definitiva, el aprendizaje. La significatividad no será algo gratuito o marginal, sino una de las premisas y objetivo indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.2.1.2.2. Lenguaje religioso y didáctico.

Sin duda, la comunicación tiene un soporte y medio básico para materializarse, el lenguaje. Normalmente, y sin querer ahondar en exceso en su definición, se entiende por lenguaje todo sistema o conjunto de signos convencionales que sirven para comunicar algo. Si nos centramos en el lenguaje humano, nos damos cuenta de que encontramos distintos tipos, de los cuales hay que destacar el verbal pero sin olvidar, y resaltando su importancia, el lenguaje no verbal. Lo más propicio sería que, para que la comunicación fuese válida y completa, estuviera compuesta por todo tipo de estímulos, verbales y no verbales, que, de alguna manera, mostraran su significado global. No cabe duda de que el lenguaje resulta esencial para la comunicación y, por lo tanto para la educación. Ahora bien, el lenguaje es uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de la persona, alejándose del mero carácter transmisor y adquiriendo un alto valor formativo. Podemos resaltar la importancia que adquiere con respecto al aprendizaje de cualquier materia o campo de conocimientos, pero principalmente hay que considerar la fuerte relación que establece en cuanto a el desarrollo, evolución y maduración de la persona en general y de algunas funciones en particular, especialmente (aunque sin entrar en niveles y grados) con la inteligencia, el pensamiento<sup>61</sup>, la socialización, nacimiento y desarrollo de la personalidad y la interpretación de la realidad. Evidentemente, para la educación será un elemento fundamental e indispensable, convirtiéndose su desarrollo al mismo tiempo en objetivo y medio para que el aprendizaje sea posible.

La selección y utilización del lenguaje tendrá que acogerse, no sólo a los principios expuestos en cuanto a la relación educativa y los procesos de comunicación, sino también, por formar parte de él, a las señaladas en referencia al currículum y su diseño; se posibilita, así, que los fundamentos teórico-prácticos de las parábolas y la no-directividad puedan ser reales y factibles. Por lo tanto, el lenguaje utilizado será significativo en relación al autoaprendizaje y al resto de los elementos que componen el currículum. Si basamos todo el diseño y desarrollo curricular en la interrelación entre profesor y alumno, el lenguaje será lo que dé forma y progresión a esta relación, haciendo comprensible todo tipo de mensajes y contenidos. Así, podemos hablar del lenguaje como un elemento activo y dinamizador del diseño y del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la expresión, por sí misma, requiere y supone participación, actividad, tanto desde el punto de vista subjetivo como objetivo, dando vida, así, a toda la actividad educativa.

<sup>61</sup> VYGOTSKY, L.S., *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, La Playade, Buenos Aires, 1973, 219 pp.

PIAJET, J., *Seis estudios de psicología*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1985, pp. 127-143.

¿Desde qué perspectiva vamos a considerar y aplicar el lenguaje? Sin olvidar su incidencia integral en cuanto a su contribución en el desarrollo global del individuo, entendemos que, aplicado a la educación sistemática, adquiere unas dimensiones peculiares que vienen dadas por la situación didáctica. En nuestro caso, debemos referirnos al lenguaje didáctico y más en concreto al de las parábolas, en cuanto que puede ser específico para expresar, no sólo los contenidos de aprendizaje sino también la significatividad de todos los elementos que lo componen. En las parábolas vimos cómo el lenguaje que utilizaban era esencial para su configuración como actitud educativa; en la no-directividad observamos cómo la relación educativa era la llave esencial para crear un ambiente propicio para que el autoaprendizaje fuera una realidad. No hay duda, por lo tanto, de que el lenguaje representa el punto de referencia vital y metodológico de la educación. Por este motivo, y como punto de partida para elegir los procesos más pertinentes, será necesario adecuarse a los niveles lingüísticos del alumno en cuanto comprensión y expresión, para que la comunicación sea posible. La elección del lenguaje y de los procesos de comunicación, permitirán que se creen las pautas de actuación precisas para realizar cualquier actividad o propuesta educativa, para generar todo proceso o variable que facilite y posibilite el aprendizaje (motivación, atención, interés, actividad, creatividad...). Pero... ¿a qué pautas nos estamos refiriendo? Para definir las, habría que tener muy en cuenta, además del profesor y del alumno, los contenidos y procedimientos utilizados para su tratamiento. Tendremos que referirnos, por tanto, al lenguaje religioso por ser el campo del saber en el que específicamente nos vamos a mover.

El lenguaje religioso surge del encuentro del hombre con una realidad religiosa determinada, y, al querer conceptualizar, comprender y expresar dicho encuentro, se elaboran las estructuras lingüísticas y gramaticales específicas que permitirán condensar su significación peculiar y abarcar el conjunto del pensamiento religioso. Ahora bien, aunque el lenguaje religioso es específico, no puede alejarse de la estructura y funciones del lenguaje en general<sup>62</sup>, ni debe cerrar filas sobre sí mismo, siendo consciente de que debe utilizar y apoyarse en lo que podríamos llamar lenguaje profano, formando ambas una unidad significativa indisoluble. Por lo tanto, el lenguaje religioso forma parte de un hecho lingüístico general que codifica y comunica el conjunto de la realidad del hombre y del mundo que le rodea, dándole un significado y sentido, fundamentando el aprendizaje y la formación de estructuras mentales, conceptos, ideas...; en definitiva, contribuyendo a establecer una cosmovisión personal. El lenguaje religioso poseerá las mismas funciones que cualquier otro; ahora bien, por la realidad a la que representa, podemos resaltar las funciones expresiva, descriptiva y simbólica como las más características, que operan para llegar a definir, describir, informar, comparar, clasificar o explicar todo tipo de contenidos, ya sean conceptos, actitudes, experiencias o dogmas.

<sup>62</sup> FIERRO BARDAJI, A., *Semántica del lenguaje religioso*, Fundación Juan March, Madrid, 1976, pg. 24.

Se puede hablar en general de un lenguaje religioso, pero resulta más adecuado y asequible referirse a distintos lenguajes religiosos que se unen para expresar distintas facetas de una misma realidad. Así, se puede hablar, a la vez, de un lenguaje doctrinal, mítico-bíblico, moral, o bien litúrgico<sup>63</sup>, que intentan recoger el amplio elenco de contenidos que forman parte del pensamiento religioso. Precisarán, por ello, de una expresión diferenciada, ya sea por su conceptualización, desarrollo, alcance o finalidad. Esto nos hace caer en la cuenta de la importancia que tiene la utilización de un lenguaje preciso y exacto, en función de cada situación didáctica. Esta premisa fundamental para la comunicación, la educación y el aprendizaje en general, de nada nos serviría si no somos capaces de adaptar el lenguaje, de contextualizarlo (no sólo lingüísticamente, sino también social, cultural e intelectualmente), a la realidad particular de los alumnos. El lenguaje religioso se presenta "como una ordenación de las representaciones religiosas que se hallan definidas en el cuerpo social"<sup>64</sup>, pero será un "sinsentido" en el momento en que deja de tener una referencia expresa a la experiencia real del hombre<sup>65</sup>, por lo que tendrá que mantener, constante y suficientemente, una tensión crítica tanto con el entorno socio-cultural como con el educativo. Así, esta circunstancia se traduciría en la búsqueda y utilización constante de unos procesos de aprendizaje específicos, articulados, constitutivamente, por el lenguaje y la relación educativa, pretendiendo un equilibrio adecuado entre experiencia y expresión.

Si hemos descrito el lenguaje y los procesos de comunicación como el cauce que propicia un encuentro entre profesor y alumno en el que median unos contenidos de aprendizajes determinados, vamos a proponer a las parábolas, su lenguaje y expresión, como medio para crear un ambiente que permita entrar en contacto a los alumnos entre si y con el profesor, a la vez que con los contenidos y procesos de aprendizaje. De esta manera, quizás podamos conseguir que el lenguaje parabólico aúne el conjunto de lenguajes religiosos existentes sin que cada uno pierda su especificidad. Se trataría, por tanto, no de utilizar las parábolas con un mero fin didáctico mediante su lectura, análisis, comprensión y aplicación, sino que seamos capaces de reconocer cuáles son sus características fundamentales con el fin de adaptarlas y utilizarlas según la conveniencia lingüística y didáctica, recreando constantemente no sólo el lenguaje sino también el contexto y la realidad a la que representan. Así, nos plantearíamos el hecho de hablar y actuar en parábolas como simbolo y muestra de lo que somos, como medio de comprensión y expresión, como cauce para aprender y enseñar. De esta manera, convertiremos el

<sup>63</sup> ARTACHO LOPEZ, R., *La enseñanza escolar...*, pp. 62-76.

<sup>64</sup> HERVIER-LEGER, D., 'Factores de la crisis del lenguaje doctrinal kerigmático de la Iglesia', *Concilium*, 15 (1973), Madrid, pp. 185.

<sup>65</sup> SCHILLEBEECKX, E., 'La crisis del lenguaje religioso como problema humanístico', *Concilium*, 85 (1973), Madrid, pp. 198.



lenguaje parabólico en un proceso de aprendizaje esencial y, al mismo tiempo, en contenido y objetivo de aprendizaje en función de su significatividad y de su capacidad expresiva y motivadora. Desde esta perspectiva, tendríamos que demostrar que las formas narrativas, estructurales, lingüísticas y de expresión de las parábolas son adecuados para: procurar un ambiente y relación educativas que faciliten el desarrollo de los distintos procesos de aprendizaje; lograr una comunicación más humana y favorecer el autoaprendizaje dentro de los actuales esquemas educativos y escolares. Procuraremos, por tanto, obtener los datos pertinentes para recoger las valoraciones necesarias que confirmen este hecho.

Si nos vamos a referir al lenguaje parabólico-no directivo en relación a sus características, estructura y funciones, podemos observar dos niveles de contextualización y aplicación, que si bien presentan una estrecha relación, cada uno tendrá su propio ámbito de especificación. En primer lugar, nos situaremos en un contexto generalizado en cuanto a la aplicación del lenguaje, tomando como punto de partida la importancia, ampliamente resaltada y justificada, concedida a las parábolas no sólo como estilo educativo-didáctico sino también como configurante del diseño y desarrollo curricular, y, por lo tanto, de todo el proceso educativo. Esta valoración y aplicación de las parábolas nos permite suponer una forma peculiar de entender la educación y el proceso de aprendizaje, así como todos los elementos que componen el curriculum. Se instaurarán como un componente iniciador y constitutivo del diseño y desarrollo curricular, situando a cada elemento constitutivo del curriculum en su lugar, según sus funciones y las relaciones que establezcan entre si, de cara a la iniciación y desarrollo de los procesos de aprendizaje. Así mismo, nos permite concebir y establecer las pautas necesarias para definir una relación entre profesor y alumno muy especial y particular, convirtiéndose en la base de su entendimiento y en elemento potenciador de las posibilidades de ambos para desarrollar el curriculum. De esta manera, al poner en relación los elementos personales de la educación lo hará atendiendo a cualquier situación que posibilite un encuentro entre ellos, y no con un carácter puntual. No se manifestará como actitud esporádica; por el contrario será constante, coherente, constitutiva y vital, lo que requerirá, no sólo la adquisición de una formación lingüística determinada sino también humana e integral, en donde los valores y las actitudes marcarán las diferencias.

Lógicamente, no podrá ser un lenguaje neutro, de ser así no cumpliría su objetivo, pero si lo podemos considerar, fundamentalmente, no-directivo. Su objetivo no será dirigir el aprendizaje dando en cada momento unas consignas precisas de actuación, sino, por el contrario, lograr establecer entre el profesor y el alumno una relación que fomente el diálogo y la realización de los procesos de aprendizaje conjuntamente. Por ello, será un lenguaje lleno de contenido, significativo por el simple hecho de que sirve para comunicar significado. No estamos hablando de un lenguaje superficial, para "salir del paso", sino de un lenguaje que representa las opciones y compromisos de unos y otros, válido

para expresar las experiencias religiosas, aunque no exclusivamente, gracias a su precisión, capacidad de síntesis y carácter netamente indirecto y simbólico. Será un lenguaje esencialmente humanizante y humanizado, logrando que la relación educativa sea, lógicamente, más humana, al igual que la configuración y desarrollo de los elementos curriculares, teniendo en el diálogo su mejor y más profunda manifestación. Ahora bien, no por ello dejará de ser un lenguaje provocativo e impactante, "obligando" a los sujetos a participar, reflexionar, reaccionar dinámicamente y a tomar posiciones, no habiendo lugar para la indiferencia o pasividad.

Lejos de ser una circunstancia que afecte al profesor y a los alumnos superficialmente, la asimilación de las características lingüísticas de las parábolas les afectará globalmente en cuanto a su lenguaje, expresión, forma de ser y de entender la vida. Por considerar las parábolas acción narrada, su expresión más pura no será la palabra en sí misma sino las actitudes, las respuestas que los sujetos sean capaces de ofrecer, verificándose su lenguaje, al igual que los procesos de comunicación, exclusivamente en ellas. Hablar, actuar, enseñar y aprender en parábolas será un signo de distinción, un estilo educativo, en definitiva un estilo de vida. Como tal, será un objetivo básico del aprendizaje y una prioridad para la enseñanza, con el fin de alejarse del consumismo lingüístico, cultural y axiológico, y lograr que los alumnos y el profesor se conviertan en creadores y productores de valores, cultura y educación. De esta manera, podríamos adjudicarle al lenguaje parabólico una función prescriptiva y otra actitudinal, en cuanto que muestra y recomienda puntos de vista, opciones, reflexiones, posibles caminos a seguir para resolver problemas, aunque, en última instancia, es el sujeto quien debe optar y decidir, por pasar o entrar en juego. En cualquier caso, el lenguaje parabólico, que intrínsecamente se muestra como crítico, inconformista y creativo, dará lugar a un conjunto de valores que fundamentarán unas acciones muy concretas, un posicionamiento único y personal ante la realidad presentada. En consecuencia, no podemos desdeñar, en ningún momento, el valor educativo y curricular del lenguaje parabólico. En sí mismo es normativo y altamente significativo, ya que sus palabras vienen refrendadas por hechos, de no ser así perdería toda su condición y justificación. Por su estructura, expresión y objetivo, logra dar a la educación la unidad y coherencia necesarias, envolviendo toda decisión y acción y, sobre todo, poniendo en el centro del proceso al profesor y a los alumnos. El lenguaje será, por tanto, además de cauce, un elemento latente que imprimirá carácter al diseño y desarrollo curricular.

En segundo lugar, de un contexto generalizado nos desplazamos a otro restringido, en el que vamos a observar la manifestación del lenguaje religioso en relación con el aprendizaje de unos contenidos específicos. No hay que olvidar que estas situaciones de enseñanza-aprendizaje vienen precedidas de un planteamiento general, diseñado conjuntamente por el alumno y el profesor, y en el

que el alumno debe haber alcanzado un protagonismo importante en el proceso. Por lo tanto, pretendemos validar el lenguaje de las parábolas para mostrar, expresar y ayudar a adquirir una serie de aprendizajes, independientemente del tipo que sean, con un talante no-directivo pero finalístico e intencional. Indudablemente, el lenguaje influye en todos los aspectos del aprendizaje y en sus procesos. Ahondando en esta afirmación, y queriendo ser coherentes con respecto a lo dicho en la relación educativa, el lenguaje parabólico influirá decisivamente, por sus cualidades, en la facilitación del aprendizaje por autodescubrimiento. Es de sobra sabido que el autoaprendizaje sólo será posible si existe una confianza plena en las capacidades de los alumnos y del profesor para llevarlo a cabo, lo que se traduce en una actitud de respeto total a las peculiaridades e individualidades de cada alumno, como individuo y como grupo.

El lenguaje parabólico refleja este respeto mostrándose como un lenguaje diferencial, que tiene como objetivo provocar reacciones distintas en función de la formación, intereses, afectividad y situación educativa específica. Esto será posible gracias a que es capaz de configurar una estructura narrativa que recoge y relaciona unos hechos y personajes que no existen, que directamente nada tienen que ver con quien oye o lee la parábola. Ahora bien, al exponerlos, ejerce una acción vinculante e indirecta casi inconsciente aunque, ni exigente ni taxativa, dejando libertad para que cada uno reflexione, participe e incluso, como objetivo prioritario, se planteen cambios de conductas. Por otra parte, el lenguaje de las parábolas es sencillo, contextualizado, próximo y claro, por lo tanto presenta realidades que sin ocurrir realmente son conocidas y posibles, afectando a posibles aspectos de la vida de los individuos pero sin hacer referencia expresa a ninguno de ellos. De esta manera, puede presentar cualquier realidad sin romper la intimidad y el respeto. Este lenguaje "de lo posible" permite observar en él unas dimensiones infinitas un solo relato puede dar lugar a varios "relatos" gracias al efecto que causa en cada uno, permitiendo que se recreen, constantemente, la realidad, la persona y la educación.

El aprendizaje significativo es aquél que entra a formar parte de la estructura interna y experiencial de la persona, por lo tanto necesitará de una serie de capacidades (inteligencia, interés, habilidades, atención, motivación, autoconcepto...) para propiciarse y desarrollarse, capacidades que a la vez se irán modificando y realzando en función de la adquisición de los aprendizajes y de los procesos para lograrlos. Desde esta perspectiva, podemos entender que el lenguaje propio de las parábolas puede estimular un gran número de capacidades en función de los ámbitos del aprendizaje (intelectuales, afectivas, motrices o instrumentales). Su carácter indirecto y simbólico, desconcertante, activa la atención, la relación, la deducción, la aplicación, el análisis, la síntesis, la creatividad y el espíritu crítico, genera un dinamismo intelectual y comportamental propio de un lenguaje provocativo, enigmático y plural. Su principal objetivo será provocar una reacción particular y significativa que

suponga un aprendizaje preciso pero que, a la vez, sirva para permitir y fundamentar otros sucesivos, ahondando en un aprendizaje progresivo. Se presenta como un lenguaje que fomenta y permite la autonomía y la libertad. Las imágenes y los símbolos permiten, a través de la abstracción, desvincularse progresivamente de lo concreto, formando un pensamiento independiente, imaginativo y personal que conducirá a una expresión y acción individual, fomentando la creación y recreación constante de la personalidad y de la conciencia individual. Ahora bien, aunque sus valores, en cuanto a la formación y desarrollo de la persona son innegables, no podemos olvidar la dimensión socializadora del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje de las parábolas, intrínsecamente, refleja y estimula la integración, la dimensión comunitaria y social, mostrándose plenamente significativo en cuanto a la configuración del grupo y de las actividades que realiza.

La magia de las parábolas está en su lenguaje, progresa tan súbitamente de la imagen y la comparación al significado, y de éste a la acción, que dan lugar casi a un aprendizaje intuitivo. Este se hace evidente, inconscientemente, gracias a que muestra cuáles pueden ser los procesos de aprendizaje más apropiados para resolver problemas y buscar los caminos para elaborar una respuesta personal. Es un lenguaje incisivo, nuevo y renovador que se convierte en un diálogo que tiende a transformar la vida.

Es posible que día a día no se nos ocurra pensar en el lenguaje como un condicionante fundamental del aprendizaje ya que lo tenemos tan incorporado que, como el respirar, no reparamos en ello. Cayendo en la cuenta de que muchos de los problemas del aprendizaje lo son de la comunicación y el lenguaje, queremos hacer hincapié en este aspecto como impulsor de una educación más humana y compartida, que fomente las ganas y la ilusión por aprender. Pretendemos que, utilizando el lenguaje adecuado, y el de las parábolas en particular, se presente la realidad religiosa como algo consustancial a la existencia y desarrollo del hombre, expresándola como un componente cultural constitutivo, como algo cercano, claro y positivo que ayude a evolucionar. Necesitamos un lenguaje nuevo, actual, que refleje la realidad presente huyendo de formulaciones ancestrales que sólo propician la ambigüedad y el rechazo; un lenguaje más experiencial que conceptual, que atienda a los elementos intuitivos y ecológicos; en definitiva, un lenguaje que necesitará de una gran dosis de creatividad para conseguir su objetivo: la iniciación del autoaprendizaje y la expresión de la realidad religiosa. Quizás, a través de las parábolas y de las características de su lenguaje, podamos salir del ostracismo lingüístico, conceptual y experiencial en el que nos hayamos inmersos, pudiendo conseguir que esa realidad que llamamos "Dios" esté presente en nuestra cultura y educación de forma natural y no impuesta, de tal manera que cualquiera pueda acercarse a ella, sea creyente o no, con la modestia y respeto que corresponde al que no conoce y quiere conocer.

### 2.2.2. Elementos de actuación.

Abrimos un nuevo espacio con la intención de establecer un nexo entre los fundamentos axiológico-teóricos y el resto de los elementos curriculares, que estructural y constitutivamente presentan un determinante carácter práctico. Así, en plena sintonía y coherencia con las características, criterios y principios de organización que configuran la estructura del modelo curricular que estamos diseñando, y atendiendo, especialmente, al lenguaje y los procesos de comunicación, que se muestran como mediadores y determinantes, proporcionaremos las primeras pautas de actuación que van a impulsar no sólo el diseño, sino también su hipotética validez para materializar el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>66</sup>. Por este motivo, tenemos la intención de exponer un plan de actuación previo que sirva de marco, justificación y fundamentación para la formalización de los elementos curriculares que restan por diseñar, siguiendo las pautas del modelo que estamos ejemplificando y observando todo el proceso desde una perspectiva global, sistémica e interactiva, pero, principalmente, respetando las diferencias individuales y la idiosincrasia del grupo. De esta manera, pretendemos que el profesor y los alumnos no se conviertan en meros receptores o consumidores de un curriculum establecido, sino que sean ellos quienes determinen cuál y cómo va a ser "su curriculum", sobresaliendo la implicación total de los alumnos, tanto en las tareas de diseño y organización como en las de desarrollo. De esta manera, se dotará e impregnará al curriculum, progresivamente, de una configuración humana y humanizante que se haga patente y evidente en cada instante.

Desde el momento en que nos planteamos cualquier fundamentación teórico-práctica, y pensamos en las posibilidades de hacer efectiva la actividad educativa, debemos partir, indiscutiblemente, de la unidad simbiótico-pedagógica que forman el profesor y el alumno. Tampoco podemos olvidar la estructura, condiciones y organización de la vida del aula, formada por el "grupo-clase" y su particular situación. Amparándonos en los principios de actividad y autogestión, así como en la condición humanizadora del diseño, el planteamiento curricular debe formalizarse conjunta y responsablemente con la participación significativa del profesor y los alumnos, intentando que éstos sean conscientes de su tarea y responsabilidad. En este acontecimiento primordial y característico de la educación, asistimos y hacemos frente al primer encuentro "fuerte" y determinante que se produce entre el docente y el discente. Se convierte, así, en el momento preciso en el que todos los miembros implicados en la planificación y actividad educativa tendrán en sus manos la tarea de establecer detalladamente, aunque con un carácter abierto y flexible, qué es lo que van a hacer y cómo. Con un

<sup>66</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *Teoría de la enseñanza...*, pg. 185.

criterio netamente procesual, irá configurando su actividad, dotando a todo el proceso de una intencionalidad y responsabilidad expresa, que indefectiblemente tiene su inicio y fin en los alumnos.

De este modo, entramos en lo que podríamos llamar una "fase informativa", donde se da la circunstancia que el profesor toma la iniciativa (quizás el único momento explícito de todo el proceso en el que debe tomarla, aunque, exclusivamente, con una marcada intención informativa) con el fin de clarificar y mostrar a los alumnos el conjunto de puntos de vista, conceptos, criterios esenciales y orientaciones generales que determinarán la actividad educativa conjunta. El enfoque principal será la autoprogramación y realización del desarrollo personal y diferencial, aunque dentro del contexto general del grupo. De esta primera toma de contacto, debe extraerse una especificación clara de intenciones, funciones, criterios de selección de contenidos, objetivos, opciones metodológicas, procedimientos, evaluación..., que se recogerán a modo de pautas organizativas y de actuación; de esta manera, se pretende que cada uno sepa qué es lo que debe hacer, cuál es su función y cómo debe ser su peculiar proceso de aprendizaje. Puede resultar algo similar a lo que C. Rogers llama "contratos"<sup>67</sup>, aunque en esta circunstancia y momento se realizará desde una perspectiva amplia, abarcando el proceso en su totalidad. Este "contrato" será la expresión de un proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere una motivación especial, el interés y la implicación responsable de los alumnos. Se presupone que si los alumnos logran convertir el proceso en algo personal, que tenga que ver totalmente con sus intereses y expectativas, y que sean conscientes de que el resultado dependerá exclusivamente de sus aptitudes y actitudes, puede suceder que aparezca, como una tendencia natural, el deseo de aprender, de participar, de tomar la iniciativa y responsabilizarse, en definitiva, de hacerse cargo de su aprendizaje.

La fase informativa dará paso a una "fase de realización" que pretende elaborar, conjuntamente, un plan de actuación amplio, general, que recoja y abarque el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo, atendiendo a las diversas variables y tareas que realizarán. Será un trabajo arduo, que se verá influenciado por una serie de condicionantes o determinantes que mostrarán sus posibilidades y limitaciones. Fundamentalmente podemos señalar:

- La capacidad dialogante, nivel de acuerdo y entendimiento que el profesor y los alumnos sean capaces de lograr. Se prestará una atención especial al lenguaje y la comunicación.

<sup>67</sup> ROGERS, C., *Libertad y creatividad...*, pp. 177-178.

- Confianza, concepción optimista y positiva del grupo y de cada alumno en particular. Es importante considerar las habilidades previas, que vendrán determinadas por los aprendizajes y experiencias anteriores, así como las cualidades que presenta el grupo como tal.
- Las características de los contenidos del pensamiento y la experiencia religiosa, así como sus procesos de aprendizaje, marcarán las pautas de organización y desarrollo del proyecto conjunto.
- Resultará fundamental que el clima y la situación ambiental que envuelve al proceso de aprendizaje sea lo más favorecedor posible, predominando la aceptación, el respeto, la libertad de expresión y acción, sin olvidar la relación de ayuda realizada multidireccionalmente entre profesor y alumno o alumnos-alumnos.
- Sin duda, subrayaremos la necesidad de lograr un equilibrio entre la función docente y discente, aunque el acento lo pondremos en el predominio de la autogestión y el autoaprendizaje.
- Hay que tener en cuenta y respetar las líneas generales que establece el Sistema Educativo con respecto al curriculum, pero considerándolas como una orientación, como unas pautas que requieren e invitan a una adaptación específica, dependiendo de cada situación particular.
- Por último, aludiremos a la importancia que adquiere el grupo tanto para favorecer el autoaprendizaje contrastado como para limitarlo.

El profesor deberá tener en cuenta estos determinantes a la hora de plantearse la fase informativa, que posteriormente posibilitará la de realización. De sus aptitudes y actitudes dependerá que estos determinantes sean favorecedores o limitadores. Nos encontramos, quizás, con uno de los momentos más críticos del proceso en el que el profesor, sin contar con la participación expresa de los alumnos, debe asentar las bases del proceso, optar por un estilo educativo determinado que caracterice el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Situándonos en un plano más o menos ideal: si un profesor tiene un alto grado de comprensión empática, logra "conectar" con los alumnos por sus actitudes, tipo y claridad de lenguaje, conoce y comprende las peculiaridades del pensamiento religioso para adecuarlo a la capacidad y habilidades de los alumnos, partiendo del nivel de aprendizaje del grupo (que puede ser homogéneo pero lo más normal es que no lo sea), y confía plenamente en sus posibilidades, no sólo para aprender

sino también para autogestionarse el aprendizaje, podemos decir que tiene el terreno bien abonado para que los alumnos se motiven y descubran sus posibilidades a la hora de intentar una participación intencional y significativa. La verdad es que, por suerte o por desgracia, estas situaciones ideales no suelen existir, no hay dos grupos iguales ni situaciones idénticas en un mismo grupo, y la estructura escolar no deja mucho margen a la innovación o a planteamientos que se salgan de lo establecido. No obstante, si puede darse una fluctuación lo suficientemente amplia para que se produzcan distintas posibilidades, niveles o grados que, de alguna manera, nos permitan aproximarnos a esas condiciones necesarias para crear el ambiente más propicio y favorecedor, con el fin de expresar y realizar nuestra peculiar forma de entender y practicar la educación. Sin duda, en este momento el profesor será el pilar fundamental, el principal artífice en función de sus circunstancias, formación, experiencia y posibilidades, humanas y estructurales, teniendo siempre muy presente, con una perspectiva muy realista, los condicionantes que pueden determinar e interferir en su propuesta curricular y didáctica.

En la fase de realización, se detallará la forma y el contenido del contrato, que recogerá, en toda su amplitud, los pasos a dar en la organización curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe plantearse, por lo tanto, cuál puede ser su contenido, estructura y justificación, y de ello trataremos en las siguientes líneas.

Un planteamiento previo al desarrollo curricular debe comenzar por dejar claro y especificar cuáles van a ser las funciones de todos los componentes del grupo escolar. Este aspecto será crucial, ya que tendrá la misión de informar a cada miembro cuál va a ser su situación en el aula, cuál va a ser el trabajo que va a realizar y qué se espera de él. En realidad, las funciones que se establecen para el profesor y los alumnos pueden quedar resumidas en lograr, por parte de los alumnos, el mayor grado de autogestión posible, y por parte del profesor, promover, facilitar y orientar el aprendizaje a través de una relación educativa apropiada.

En cuanto al grupo, su función será la de establecer una relación de ayuda constante y contribuir a crear un ambiente de trabajo que posibilite la acción individual y conjunta. Partiendo de estos supuestos, los alumnos procederán a organizar su actividad general en relación a unos contenidos básicos que seleccionarán de acuerdo con sus intereses; determinarán qué aprendizajes se adecuarán mejor a sus expectativas y motivaciones; optarán y elegirán los procedimientos y métodos en coherencia con toda la actividad anterior, pero dentro de un amplio espectro de posibilidades; buscarán la mejor forma de asimilar y expresar los aprendizajes; seleccionarán los criterios de evaluación con el objeto de tender a una evaluación global, que implicará tanto a la autoevaluación como a aquella que proceda de elementos distintos del alumno (grupo, profesor). Estas serían las tareas fundamentales que el



profesor debe acompañar y orientar en cada momento, con la máxima atención y dedicación. Quizás, en un principio, al no ser un procedimiento habitual, los alumnos pueden estar desorientados e incluso rechazar la propuesta, pero con un planteamiento adecuado y realista, y tras un periodo de adaptación, es posible que los alumnos alcancen el nivel de participación y autogestión que cada circunstancia permita.

En resumidas cuentas, nos estamos refiriendo a una adaptación curricular de un área específica, que pasaría por distintos niveles de especificación en función de la diversidad de variables existentes: número de alumnos, tipo y amplitud de los contenidos, tiempo de aplicación, recursos... De esta manera, le estamos otorgando un rango curricular a un conjunto de procesos perfectamente interrelacionados, que traspasan sus límites habituales para generar una base ideológica, axiológica y ecológica<sup>68</sup> sólida, dotando de contenido, valores y criterios de actuación al diseño y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Exactamente, el procedimiento partirá del marco educativo general que no debe escapar al conocimiento del profesor, para así realizar un análisis crítico que lleve a una adaptación personal según sus conceptos, criterios y puntos de vista en lo que respecta a la educación y su realización. Nos referiremos al Diseño Curricular Base de la etapa y del área curricular correspondiente, así como al Proyecto Curricular de Centro, que ya supone una adaptación, pero, dentro de la lógica interna de estas orientaciones curriculares. Cada profesor deberá tender a diseñar su propio curriculum, con todo lo que ello implica en cuanto a fundamentación y justificación teórico-práctica exhaustiva. En cuanto descendemos a un nivel de concreción más específico, el tercer nivel de concreción del curriculum, la presencia del alumno debe ser más notoria, y su actividad totalmente representativa, marcando el comienzo de la realización de su propio proceso de aprendizaje.

Sin extralimitarnos del espíritu del diseño curricular oficial, consideramos que no se trataría, exclusivamente, de plantear una metodología participativa, que sería solamente una parte del diseño y su organización, sino de aunar todos los elementos, variables y procesos para que el diseño sea realizado y controlado con la participación activa y significativa de los alumnos; todo ello sin olvidar las limitaciones y obstáculos que se nos pueden presentar, tanto de ámbito personal como estructural, atendiendo, sobre todo, a las habilidades y capacidad de respuesta de los alumnos. Sin duda, ésta es

<sup>68</sup> En el contexto educativo, curricular y didáctico, cuando se habla de ecología, se refiere al sistema de interrelaciones que se establecen entre todos los elementos que hacen posible la vida del aula, así como el clima o ambiente en que se desenvuelve. (Sanchez Cerezo, S., *Diccionario de ...*, pp. 467-468.)

la única manera de ser coherentes y dar forma a lo que entendemos por autoaprendizaje o aprendizaje significativo: un aprendizaje personal, autogestionado que implica la adquisición de unos aprendizajes pero también su selección, organización, aplicación de los procesos necesarios para adquirirlos y la consiguiente evaluación. Con la evaluación llegamos a una tercera fase que podemos llamar evaluativa (a la que haremos referencia más adelante), y que abarcará tanto a los aprendizajes como al proceso general que estamos describiendo.

En cuanto a la aplicación de estos criterios de actuación en el área curricular de religión, podemos decir que quizás encontremos en ella una situación especial para contemplar las posibilidades de estas propuestas. Nos fijaremos en las circunstancias en las que se encuentra a raíz de la promulgación de la LOGSE, que educativa y socialmente la relega a un segundo plano; pero dado su carácter opcional quizás partamos de motivaciones e intereses que permitan una actividad diferente. Por otro lado, las características del pensamiento religioso, su estructura, métodos y contenidos, así como los principios teóricos y prácticos que aportan las parábolas y la no-directividad, también van a avalar esta propuesta.

El desarrollo pormenorizado de esta propuesta para la experiencia y expresión religiosa lo veremos a continuación, partiendo de un hecho esencial: que los procesos de selección y organización de los contenidos y objetivos, de la metodología y experiencias de aprendizaje, de los criterios de evaluación..., serán para el alumno tan importantes, o más, que la adquisición de unos aprendizajes específicos.

### 2.2.3. Contenidos y objetivos procesuales: el autoaprendizaje.

#### 2.2.3.1. Punto de partida: justificación y fundamentación.

Abordamos este tema conscientes de que nos vamos a referir a los elementos nucleares del curriculum, convirtiéndose en motores y generadores de todo el proceso educativo. Los trataremos conjuntamente, en lo que respecta a todos los aspectos concernientes al diseño curricular. No pondremos el acento en ninguno de ellos sino en su influencia y configuración mutua. Esto supone, desde el punto de vista curricular, mantener esta unidad como fundamento de un diseño que no manejará los objetivos como criterio único para diseñar los elementos curriculares y el proceso de aprendizaje, sino como un aspecto más que, como parte del sistema, contribuye al diseño. El foco de atención lo situaremos, inamoviblemente, en la unidad objetivos-contenidos y en la concepción

procesual del curriculum, evitando así la determinación habitual que ejercen los objetivos al ser el único eje sobre el que, normalmente, gira la selección de contenidos y la elaboración de los procesos de aprendizaje. Para llevar a cabo esta empresa y determinar cómo entenderemos y articularemos tanto los contenidos de aprendizaje como los objetivos, consideraremos tres puntos interactivos de fundamentación que demarcarán su diseño y desarrollo:

- **Principios, fundamentos y justificación curricular.** Si percibimos el curriculum como un sistema interactivo, debemos atender a una lógica y consecuencia procesual razonable del diseño y desarrollo curricular, esencial para que exista una unidad estructural. Por este motivo, todos los elementos y componentes curriculares se verán influenciados, mutuamente, en cada punto de análisis, configuración o desarrollo.

En lo que respecta a la selección, secuenciación y organización de los contenidos y objetivos, resaltaremos, entre otros, las siguientes características del curriculum que estamos diseñando: el carácter puerocéntrico, humanizador, procesual, interdisciplinar, dialógico y autogestionado.

- **Las parábolas y la no-directividad:** Nuevamente volvemos a recoger su aportación y justificación, lo que se ha convertido en una constante y soporte de nuestro discurso. Siempre que hablamos de ambas, se nos presenta una fluctuación inherente entre la perspectiva generalizadora y específica, observando sus posibilidades en lo que respecta a los distintos niveles de concreción del curriculum. Por este motivo, anteriormente hemos deducido diversos principios, criterios y aplicaciones que han servido para elaborar y sustentar un modelo curricular determinado, y, al mismo tiempo, considerar sus posibilidades de acción didáctica y metodológica. De los múltiples aspectos que surgen de su aplicación, destacaremos el autoaprendizaje, entendido éste como hilo conductor de todo el proceso y, a la vez, como contenido y objetivo básicos. Lógicamente, este autoaprendizaje será significativo; por lo tanto, los contenidos y objetivos también lo serán, de tal forma que para alcanzar esta condición deberán ser seleccionados y organizados, en la medida de sus posibilidades, por los alumnos, en consecuencia con la relación educativa que éstos sean capaces de establecer conjuntamente con el profesor.

No hay duda de que la consideración de las parábolas y la no-directividad será ineludible, ya que aportan el carácter particular del diseño, iluminando, constantemente, el desarro-

llo, tanto de los elementos a los que nos referimos en este momento como de los que restan por diseñar.

- **Estructura taxonómica:** En el núcleo temático anterior (III), elaboramos una estructura taxonómica que recogía la conceptualización particular que hacíamos de los contenidos de la ERE y de los objetivos referenciales a los cuales se quería tender. Así, se estableció un marco global, flexible y orientativo que ofrecía las pautas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, para entender y fundamentar tanto los objetivos como los contenidos de aprendizaje.
- **La LOGSE. El Diseño Curricular Base del Área de Religión:** Tomaremos a la LOGSE, y sus orientaciones para la elaboración de los distintos diseños curriculares (en todos los niveles de especificación), como marco de referencia esencial, aunque procuraremos más una adaptación creativa que una asimilación. Observaremos constantemente los Diseños Curriculares Base elaborados para el Área Curricular de Religión<sup>69</sup>, por ser los decretos oficiales que establecen las líneas, al menos teóricas, a seguir. Intentaremos realizar una contextualización apropiada apoyándonos, en ocasiones, en ellos, pero actuando con un riguroso afán crítico y constructivo.

Partiendo de este marco estructural, vamos a considerar la importancia y significado de estos elementos, el punto de vista desde el cual vamos a tratarlos y la función que les adjudicaremos en nuestro modelo curricular.

La primera puntualización hace referencia al hecho de que el modelo curricular que estamos diseñando no está estructurado en relación a la consecución de unos objetivos determinados y preestablecidos, sino que pone todo el acento en los procesos necesarios para conseguir diseñar y desarrollar el autoaprendizaje. Los contenidos, el método o la evaluación, serán metas en sí mismos y no en función de unos objetivos que determinarán no sólo el contenido de cada elemento, sino también el proceso que deben establecer para orientarse hacia las metas propuestas. No vamos a especificar qué contenidos y objetivos debe plantearse la ERE ya que, según los Diseños Curriculares establecidos,

<sup>69</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *Diseño Curricular base del Área de Religión. Educación Secundaria Obligatoria*, Edice, Madrid, 1991.

COMISION INTERDIOCESANA (Bilbao, San Sebastián, Vitoria, Pamplona y Tudela), *Diseño Curricular Base. Religión Católica. Educación Secundaria Obligatoria*, 1992.

están ampliamente desarrollados y expresados, pero si vamos a aportar criterios para entenderlos, seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos. Partiremos, por lo tanto, de un concepto de objetivo entendido no como producto sino como proceso, y de unos contenidos que, lejos de estar prefijados, requieren una gran creatividad y sentido de la espontaneidad para estructurarse y manifestarse. Nos alejaremos, por tanto, de todo lo que esté predefinido, de lo estático y establecido, pretendiendo desenvolvernos en un dinamismo propio de las parábolas, implicando a todos los elementos personales y estructurales activamente. En definitiva, intentaremos salir del habitual esquema objetivos-actividades-evaluación para pasar a una estructura global en la cual resalten los contenidos y los procesos para llevar a cabo el aprendizaje, partiendo, principalmente, de una perspectiva antropológico-humanista.

El esquema contenidos-objetivos puede resultar muy simple. Tomaremos como punto de partida un aprendizaje, que como tal ya es un proceso único para cada alumno; y unos objetivos de carácter amplio y global que se materializarán en la aparición de respuestas adaptativas y significativas que el alumno manifestará consecuentemente con los procesos propios de su aprendizaje. Desde el momento que hablamos de autoaprendizaje, de un proceso individual y personal de aprendizaje, éste se convierte, a la vez, en contenido y objetivo, por lo tanto, la autogestión se convierte así en meta indiscutible a alcanzar. Pero hay que tener en cuenta que este autoaprendizaje ejerce su acción sobre unos conocimientos específicos desenvueltos en un ambiente muy peculiar como es el escolar. Desde la perspectiva del área de religión, y de los contenidos que expresa, habrá que desarrollar los procesos de autoaprendizaje dirigidos a conseguir las respuestas significativas y adaptativas, con el objeto de que los alumnos se aproximen libremente a los contenidos a través de una aceptación personal de todo el proceso, e intentando salir de la rutina, del estrecho cerco estático generalizado que establece la estructura escolar, y en particular en lo que respecta al área de religión. Queremos dar respuesta a esta circunstancia particular a través de la exposición de diversos aspectos y criterios que hacen mención expresa a cómo hay que seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos sin que resulten, necesariamente, ser medios para alcanzar algún tipo de objetivo. Los contenidos y los objetivos se convierten así en un nuevo espacio de toma de decisiones y aplicación del curriculum. Los criterios de selección y organización evidenciarán un modo peculiar de ver e interpretar la realidad educativa y, en este caso, de contemplar la enseñanza de la religión.

#### 2.2.3.2. Selección, secuenciación y organización de los objetivos.

El tema de los objetivos es sobradamente conocido. En múltiples ocasiones hemos expuesto nuestro parecer y punto de vista al respecto, pero en este momento vamos a tratarlos como parte del

modelo curricular que estamos diseñando, atendiendo a un criterio estrictamente sistematizador y estructurante. Así, como elemento que forma parte del diseño, vamos a intentar determinar su función y desarrollo en plena coherencia con el resto de los elementos curriculares, y muy especialmente con los contenidos.

La función que vamos a otorgar a los objetivos es, fundamental y exclusivamente, referencial y orientadora. En ningún momento van a ser considerados como una meta a la que hay que llegar a toda costa en un tiempo límite, sino, por el contrario, van a ser entendidos como pautas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo susceptibles, en cada momento, de ser ampliados o modificados si el discurso del proceso lo requiere. Por lo tanto, tendrá más un carácter procesual que absoluto, y un valor posible más que puntual y taxativo. Así, la utilización de los objetivos como único criterio para diseñar y desarrollar el curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje, deja paso a otros criterios tales como los procesos o procedimientos, e incluso los contenidos, los cuales pueden fundamentar, servir y actuar como factor decisorio en relación al curriculum.

Si constantemente nos estamos refiriendo a un modelo de educación y curriculum humanizador y abierto, que tenga en consideración, por encima de todo, las diferencias individuales, habrá que poner más el énfasis en el proceso que en el resultado, considerando a los objetivos como "orientaciones sobre el camino a seguir, que tiene diversas ramificaciones y estados terminales para los distintos sujetos"<sup>70</sup>. Esta circunstancia nos permite observar que el criterio esencial para la selección y definición de los objetivos será el alumno, además del entorno socio-cultural-religioso, los aspectos pedagógicos y didácticos y la naturaleza y lógica de la materia. Tras un análisis del entorno en el que se desenvuelve el centro escolar y los alumnos, de los intereses, las motivaciones, función y valor de la materia..., se puede proceder a seleccionar unos u otros objetivos. De esta manera se pondrá en evidencia un fuerte componente ideológico y valorativo que se expresará, indefectiblemente, en los objetivos, en coherencia con el establecimiento de criterios y opciones realizadas previamente en cuanto al diseño curricular y al modelo educativo expuesto. Por lo tanto, la selección de objetivos, resulta ser tan significativa como el diseño de cualquier otro elemento curricular, y lo será aún más si son los alumnos quienes determinan qué es lo que quieren aprender y a dónde quieren llegar con ese aprendizaje.

Nos referimos, evidentemente, a la autoselección como actividad propia del sujeto de aprendizaje, pero ésta, a la vez, forma parte del grupo de contenidos que expresamente estamos

<sup>70</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *Teoría de la enseñanza...*, pg. 158.

destacando, aquéllos que significan la puesta en práctica del autoaprendizaje, objetivo fundamental de nuestro diseño. Será, por lo tanto, una selección basada en la autogestión del aprendizaje, en la confianza en las posibilidades del alumno y, sobre todo, en su capacidad de optar libre y responsablemente. Siempre que se plantea el tema de la autoselección, surge, espontáneamente, una cuestión, aparentemente problemática, que hace referencia a cuál podría ser el nivel factible y real de participación de los alumnos, en este caso, en la selección y organización de los objetivos. Mantenemos la afirmación de que, tal y como está estructurado el sistema educativo, así como sus órganos decisorios y organizativos, es más fácil su participación en los niveles más concretos de especificación del curriculum que en aquellos más generalizadores que le preceden. Ahora bien, se debe tender a que los alumnos participen, en la medida de lo posible, en los distintos niveles de especificación, ya que les atañe muy directamente, y, al fin y al cabo, ellos son los sujetos del aprendizaje, y como tales deben participar activamente en todo lo que se refiera a él. La facilitación de tal participación activa y significativa, en cuanto a los objetivos se refiere, debe pasar por no establecer una secuencia de objetivos determinada de antemano donde quedan limitadas las posibilidades de variación y participación de los alumnos; por el contrario se deberá partir de la creación de una estructura global que recoja el conjunto de ámbitos que forman parte del desarrollo de la persona, estableciendo objetivos globales, orientadores y unificados que posibiliten la inclusión de un número indeterminado de objetivos no previstos.

En definitiva, retomando y aplicando lo dicho hasta ahora, daremos un amplio margen a la participación responsable y activa de los alumnos y respetaremos las diferencias individuales con el fin de conseguir que cada uno abarque lo que pueda según su nivel de educabilidad. Puede ser un buen camino para contribuir al desarrollo integral y dar flexibilidad y dinamismo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al área de religión, y al tipo de conocimientos que la configuran, decir que las parábolas y la no-directividad nos van a ofrecer las pautas de discernimiento más destacables a la hora de intentar seleccionar y organizar los objetivos. La definición de los objetivos se realizará teniendo como punto de partida y final al alumno y su peculiar desarrollo del aprendizaje, manifestando una serie de procesos que, en su acción sobre los distintos contenidos, procurará que se produzcan respuestas adaptativas y significativas. Los procesos de aprendizaje se aplicarán a todos y cada uno de los ámbitos de conocimiento, así como a los distintos contenidos que manifiestan, haciendo hincapié en el aspecto afectivo y actitudinal que, de alguna manera, determinará y configurará la especificación de otros ámbitos del conocimiento.

El hecho de destacar este aspecto no es nuevo para nosotros, ya que viene apareciendo, inherentemente, en todo nuestro desarrollo. Lo vimos en la no-directividad, que se convertía en una estructura de actitudes encaminadas a favorecer actitudes positivas en el sujeto, tanto en sí mismo como en lo que respecta a su aprendizaje; de esta forma sólo haría y aprendería aquello que fuera significativo para él, aquello que supusiera realmente un cambio importante en su estructura interna de conocimientos. Curiosamente, también vimos que uno de los aspectos más destacables en las parábolas era, precisamente, el hecho de que el sujeto tome partido, las riendas, que opte y experimente algún tipo de cambio actitudinal, mostrándose su carácter altamente transformador. En esta toma de posiciones y actitudes, las parábolas ejercen una actividad diferenciadora, pero, paradójicamente, esta circunstancia no está explícitamente en ellas mismas sino en el sujeto. El es quien libremente decide su actitud y conductas, por lo tanto, el tomar o no partido, expresarse o no, significa ya un cambio o revisión de actitudes. Siguiendo con este aspecto, destacaremos un hecho fundamental e interesante: las parábolas discriminan más por la voluntad, el interés o las actitudes de los individuos que por aspectos cognitivos o intelectuales. Estos datos, nos permite pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje global, fundamentado en todos y cada uno de los factores que intervienen en él, sin excluir ninguno pero queriendo profundizar más en los afectivos y actitudinales. Así, podemos expresar, sin ningún temor a equivocarnos, que el objetivo esencial de las parábolas, de la educación y de nuestro diseño curricular es procurar un cambio de conducta que sea fruto de la acción libre y reflexiva de los sujetos gracias al ejercicio de una voluntad propia, creativa y responsable.

Las mismas parábolas se convierten, así, en objetivo deseable. Hablar y actuar según los valores que presentan nos muestra que la enseñanza de la religión tiene que alejarse de todo dogmatismo y ofrecer las pautas necesarias para que los sujetos se aproximen, libremente, a la realidad religiosa; se expresen y puedan llegar por sus propios medios a una comprensión real y razonable, no impuesta, de lo que significa lo religioso, en toda su amplitud, en la actualidad, y en concreto la relación entre Dios y el hombre. Todo ello, con el fin de dibujar una cosmovisión personal donde cada uno exprese sus dudas, significados, interpretaciones, juicios, creencias o explicaciones, que permita configurar la realidad, no sólo la religiosa, tal y como la viva y experimente. En la diversidad y en el diálogo esta la ecuanimidad, el equilibrio y la verdad, si es que está en algún sitio, por lo tanto, procuremos educar atendiendo a estas dos actitudes tan significativas como difíciles, en ocasiones, de conjugar.

Organizaremos los objetivos atendiendo al equilibrio entre los ámbitos del conocimiento, pero... ¿qué objetivos resaltaremos? Algunos objetivos se definirán en cuanto al mismo proceso, considerándolos fundamentales y decisivos. Así, el autoaprendizaje se convierte en un objetivo básico



y esencial, a la vez que parte de los contenidos y desarrollo metodológico. Este autoaprendizaje, enfocado a la autorrealización personal, se puede traducir en la tan conocida y manida formulación "aprender a aprender", pero incluyendo el componente de la iniciativa personal; de ser así, si realmente se logra materializar el autoaprendizaje, el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje vendría dado, casi casi, espontáneamente. Entendemos que enseñar a aprender significa tener como contenidos y objetivos fundamentales los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, lo propio sería enseñar a cómo conocer, comprender, aplicar, sintetizar... cualquier tipo de aprendizaje, ya sean conceptos, hechos, experiencias, actitudes, métodos; enseñar a crear criterios valorativos que ayuden a discernir, a ejercer una crítica constructiva, a optar, dialogar o respetar; o bien enseñar a conocer, respetar, cuidar y comprender positivamente nuestro cuerpo. Desde este punto de vista, ayudaríamos a facilitar y a propiciar los instrumentos, recursos y medios (ya sean humanos o materiales) para aproximarse a cualquier tipo de contenidos que abarquen los distintos ámbitos del conocimiento. En consecuencia, los objetivos no vendrían definidos por conductas explícitas que el alumno deba manifestar, sino por los distintos procesos que conducen al aprendizaje, y que el alumno debe ir realizando por sí mismo. En realidad, no se trata más que de lo que hemos llamado habitualmente **aprendizaje significativo**, que, sin duda, debe ser considerado como un objetivo esencial que oriente el proceso global de enseñanza-aprendizaje.

A la vista de estos planteamientos, tendríamos que considerar cómo los haríamos posibles y efectivos si nos referimos al área de religión. Siguiendo nuestra línea, los objetivos no pueden especificarse ni conseguirse aisladamente, por lo que más que metas parciales habría que plantearse metas globales en relación a unos contenidos y aprendizajes globales, estructurados siguiendo una lógica interna determinada; es decir, de nada sirve conocer un concepto si no se comprende o relaciona con otros conceptos, hechos, actitudes o experiencias concretas, si no se aplica y contextualiza o si no favorece otros aprendizajes; de nada sirve considerar aspectos cognitivos si no somos capaces de observar los componentes afectivos que intervienen en el aprendizaje, ni de recogerlos en los contenidos y objetivos que lo estructuran; de nada sirven las distintas formulaciones de objetivos si no nos llevan a crear una cadena en la que se establezcan secuencias que unifiquen los distintos ámbitos; de nada sirve conocer, comprender o analizar distintos tipos de actitudes si no es posible incorporarlas a los esquemas conductuales.

Esto vale expresamente para la enseñanza de la religión, donde realmente buscaremos un objetivo global, pero real, que permita propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje en los términos

de nuestro diseño. Por este motivo, nos inclinamos a pensar, junto con R. Artacho<sup>71</sup>, que este objetivo se cifra en que los alumnos sean capaces de leer y expresar los contenidos del pensamiento religioso en todos los posibles lenguajes en que se manifiesta (dogmático, litúrgico, experiencial, ético-moral, bíblico), en una realidad donde lo religioso se entiende como manifestación cultural, como hecho plenamente experimental. Por lo tanto, todos los procesos irán encaminados a permitir que los alumnos, por si mismos, se aproximen, experimenten y expresen los contenidos propios del pensamiento religioso, procurando, así, una creación y recreación constante de la palabra, de la realidad. De esta manera, se pretende establecer las bases para la realización de un buen aprendizaje crítico que suponga unos cambios de conducta significativos y estables. En definitiva, se persigue la libre aproximación y aceptación del conocimiento religioso con el fin de que procure una interpretación personal, crítica y creativa de la realidad circundante y del mundo interior de cada uno. Sobre estas bases, aplicaríamos todos los procesos curriculares y de enseñanza-aprendizaje descritos, identificando secuencialmente los distintos objetivos globales en plena coherencia con los contenidos establecidos.

Para terminar, indudablemente no podemos evitar plantearnos la siguiente cuestión: ¿debemos partir de los objetivos generales del diseño curricular base de religión y de los propuestos para la educación secundaria obligatoria? No se puede responder rotundamente a esta cuestión. En realidad, desde nuestro punto de vista, lo más adecuado sería que cada uno fuera capaz de estructurar y organizar los objetivos según sus criterios e intenciones, lo que significará esta circunstancia una elaboración personal que posiblemente contendrá algunos de los componentes de esos objetivos "oficiales", ya sea por la influencia del sistema y criterios de organización, o por la valoración que se haga de ellos, lo que ya denota una especificación adaptada y personal.

Lo mismo diríamos en relación a los bloques de contenidos, en los cuales se reflejan fielmente los objetivos generales. Se pueden encontrar mil formas de seleccionar y organizar los contenidos en función de toda la fundamentación y justificación curricular, y, realmente, esto es lo que deberíamos hacer ante cualquier planteamiento de diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, no cabe duda que los objetivos generales propuestos en el diseño curricular base (así como las pautas que se ofrezcan par ala elaboración del proyecto curricular de centro y las diferentes unidades didácticas) pueden, y deben, marcar el camino a seguir en cuanto a la estructuración del área, permitiendo así que esté en consonancia con el desarrollo general del sistema educativo en lo que respecta a otras áreas curriculares.

<sup>71</sup> ARTACHO LOPEZ, R., *La enseñanza de la...*, pg. 75.

Por todo ello, no podemos pasar por alto el hecho de que deberíamos realizar un análisis crítico y exhaustivo del papel del área de religión dentro del esquema educativo general, y, especialmente, su contribución al desarrollo y formación integral de los sujetos, teniendo muy en cuenta que la enseñanza de la religión, y los contenidos que en ella se expresan, pueden abarcar aspectos que configurarían todos y cada uno de los ámbitos del conocimiento.

En definitiva, pensamos que es más humanizador y constructivo crear un modelo de selección y organización de los objetivos procesual, crítico y comprensivo más que evaluativo. Se considerará imprescindible la participación de los alumnos, de modo significativo y responsable, en la selección y formulación de las metas con las cuales se pretende orientar el aprendizaje, sin olvidar que los caminos para conseguirlo pueden ser muy diversos. Buscaremos el equilibrio entre los distintos ámbitos del conocimiento, incluyendo, aunque sea someramente, aspectos relacionados con el desarrollo corporal, tanto desde un punto de vista fisiológico como psicológico, pero destacando la formación de hábitos, actitudes y adquisición de valores típicamente humanos y humanizantes. Consideramos que la conducta humana es más una realización que una reacción<sup>72</sup>, motivo por el que daremos tanta importancia a la autogestión del aprendizaje, convencidos de que únicamente el sujeto de aprendizaje, si está convencido de sus posibilidades, está capacitado para llevar a cabo su propio aprendizaje. Realmente, esta afirmación la hacemos con la tranquilidad que da el saber que en el sustrato de todo ello está la figura del profesor, que, gracias a su experiencia y actitudes, hará que esto sea verdaderamente viable y factible.

### 2.2.3.3. Selección, secuenciación y organización de los contenidos.

No podemos perder de vista en ningún momento la unidad e influencia que se produce entre todos los elementos curriculares, y que en el caso de los objetivos y los contenidos se hace aún más evidente. Por ello, la especificación de los contenidos tendrá que mirar constantemente a la organización que presentan los objetivos, con el fin de aportar la coherencia y lógica deseables para que el diseño del curriculum confluya en cuanto a sus criterios y configuración, pero destacando la importancia que adquieren estos dos elementos para la estructuración del resto de los elementos curriculares.

<sup>72</sup> ESCAMEZ, J. Y ORTEGA, P., *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau Llibres, Valencia, 1986, pg. 8.

Reiteradamente se habla de selección, secuenciación y organización de los contenidos como momentos diferentes del proceso de especificación, dándose por hecho su viabilidad y sin requerir ningún tipo de cuestionamiento. Nos plantearemos cuestiones fundamentales que nos llevarán a implantar algunos criterios orientativos encaminados a permitir la configuración del elemento "contenidos" en toda su amplitud. Nos cuestionaremos, por lo tanto, cómo seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos propios del pensamiento religioso, de manera que sean objeto del aprendizaje significativo ejercido por los alumnos.

En cuanto a la selección, cabe preguntarse: ¿Es factible hablar de selección de contenidos? ¿Cómo debe realizarse? ¿Qué criterios hay que seguir? Sin duda, es preciso realizar una selección de contenidos que doten a la educación de una significación real. Los contenidos expresarán todo aquello que el alumno necesita para alcanzar un desarrollo educativo y madurativo adecuado y que, fundamentalmente, forman parte de la cultura a la que pertenecen. Por otro lado, y atendiendo a un criterio básicamente curricular, la selección y adaptación de los contenidos a cada realidad escolar particular, no sólo no es factible sino que es absolutamente necesaria si realmente queremos participar en el diseño y desarrollo curricular. Por lo tanto, la selección se hace evidente atendiendo a la gran diversidad de contenidos existentes, extrayendo aquellos que se consideren fundamentales y significativos en función de la estructura epistemológica del pensamiento religioso, de las condiciones de los alumnos para acceder a los contenidos que le son propios y a las expectativas socio-culturales que genera. Para atender a esta circunstancia, y tomando como punto de referencia el modelo de curriculum que queremos diseñar dentro del área curricular de religión, debemos considerar los siguientes elementos estructurales y referenciales:

- El nivel de concreción del curriculum.
- Los criterios de selección propios de las parábolas y la no directividad: autoselección, significatividad, situación ecológica, espontaneidad, creatividad, tipo de oyentes, contexto lingüístico.
- El tipo de contenidos, divididos en dos campos no excluyentes: aquellos que son propios del pensamiento religioso y el proceso en si mismo.

Después de estas consideraciones se nos plantea la cuestión de la selección de contenidos. Una organización global, no exenta de criterios axiológicos e ideológicos, la podemos encontrar en los

Diseños Curriculares Base existentes para el área de religión, pero su organización en bloques deja abierta la posibilidad de establecer una secuencia y organización según otros modelos educativos y criterios particulares. Por este motivo, y tomando como punto de referencia los bloques de contenido establecidos, que por otro lado no son determinantes ya que se puede encontrar no sólo otro tipo de organización sino también una selección distinta, debemos expresar cómo entendemos nosotros la selección de contenidos y qué criterios vamos a utilizar para ello. Esta enumeración de criterios se llevará a cabo teniendo en cuenta que es preciso realizar un análisis exhaustivo de las necesidades, y que partiremos de un principio fundamental que es el autoaprendizaje. De estos dos presupuestos, se deduce que la participación del alumno en la selección de los contenidos, al igual que de los objetivos, es fundamental; si el objetivo es la autogestión, que a su vez genera el autoaprendizaje, no puede ser de otra manera. Ahora bien, y siendo realistas, esta participación quizás sólo sea factible en un nivel de especificación muy concreto debido a la estructura educativa y escolar general, pero hay que tender a que los alumnos tengan el máximo de participación, no sólo en el aula sino también en las fases preliminares.

A pesar de todo, no hay duda de que la iniciativa y la responsabilidad recae sobre el profesor, que debe establecer las condiciones necesarias para que el alumno se implique responsablemente. Por ello, en lo que respecta a los contenidos, debe alabar un esquema preciso, flexible y orientador que abarque todas las opciones posibles para evitar la dispersión y la improvisación, pero dejando un amplio margen de actuación a los alumnos para que realicen sus opciones. Así, la participación de los alumnos será significativa de acuerdo con unas normas establecidas de mutuo acuerdo entre el profesor y los alumnos.

Realizaremos una enumeración, más o menos exhaustiva, de los criterios de selección que proponemos en función del modelo curricular expresado y según:

- El entorno socio-cultural.
  - Exigencias y necesidades de la situación socio-cultural-laboral.
  - Lugar que ocupa la ciencia en cuestión con respecto al panorama cultural y presencia social.
  - Validez y situación histórico-social-cultural.
- La materia:

- Tipo, características y desarrollo lógico y coherente del pensamiento religioso.
- Significatividad.
- Optatividad.
- Interdisciplinaridad.
- Movilidad.
- Estructura.
  
- El sujeto de aprendizaje:
  - Aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos que intervienen en el aprendizaje.
  - Intereses y necesidades particulares según el momento evolutivo.
  - Los distintos ambitos del conocimiento que hay que cubrir.
  - Autoselección.
  - Flexibilidad y relatividad.
  - Significatividad.
  - Valor formativo.
  - Actividad.
  - Aplicación.
  
- EL centro escolar.
  - Ideología del centro.
  - Ubicación socio-cultural.
  - Estructura organizativa.

Para realizar una selección adecuada hay que tener en cuenta que el concepto de "contenido" abarca un amplio abanico de posibilidades de materialización, dependiendo de su cualidad, fuente (bíblica, eclesial, histórica y social) y el ámbito del desarrollo al que se refiere. Así, entenderemos que un primer criterio esencial se basará en la elección de aquellos contenidos que cubran todos los aspectos educables que pueden ser considerados como fundamentales. En segundo lugar, optaremos siempre, prioritariamente, por una perspectiva personal pero con una implicación e incidencia socio-cultural muy prominente. Atendiendo a este factor socio-cultural, nos podemos encontrar con una serie de criterios que vendrán dados por el análisis del valor y situación del pensamiento religioso en el contexto referencial actual. Es fundamental comprender y dar vida al papel

que juega el pensamiento religioso en la cosmovisión general y particular, así como evidenciar su situación como ciencia viva que analiza, interpreta y sintetiza la realidad con un carácter determinante-mente humanizador, creativo y esperanzador. Hay que valorar el interés que puede tener lo religioso para la sociedad y el hombre actual, contemplándolo desde una perspectiva de futuro y desarrollo. Así, podremos obtener datos suficientes para seleccionar aquellos contenidos que sean plenamente constitutivos del saber religioso y que forman parte de la cultura, con el fin de considerar su implicación e influencia en el sistema escolar y en la educación integral del individuo. Habrá que considerar la situación en su conjunto, observando tanto las vías de desarrollo como las dificultades con las que nos podemos encontrar. Desde esta perspectiva, deberíamos plantearnos las siguiente cuestión: ¿aporta el pensamiento e interpretación religiosos aspectos significativos y claros que inclinen al hombre de hoy hacia un interés y conocimiento fuertemente enraizado en nuestra cultura pero, por otra parte, altamente fosilizado? Las respuestas a esta cuestión tendrán que confirmar una postura clara al respecto, que revelará la presencia y contemplación del pensamiento religioso en la construcción de la "vida" actual, y, por lo tanto, a deducir las líneas de interés que, desde este punto de vista, deben formar parte de una educación sistemática.

El contexto socio-cultural dotará al pensamiento religioso de cierta entidad, pero ésta no procede exclusivamente de él; la estructura epistemológica será la que realmente le dote de un contenido y estructura propio, organizado lógicamente y estructuralmente. Será preciso conocer qué características posee el pensamiento religioso, cuál es su objeto, qué tipo de contenidos lo compone, cómo se organizan y la fuente de la que proceden. Este es un tema del que ya hemos hablado en otras ocasiones. Solamente resaltar que el tipo de contenidos va a condicionar y mediatizar el desarrollo general del proceso de aprendizaje y, dentro de él, de la selección de contenidos. Haremos hincapié en las actitudes y en la expresión, en la manifestación de experiencias, en los valores, procedimientos y procesos de aprendizaje, pretendiendo validar el autoaprendizaje como contenido esencial. Por último, consideraremos a la interdisciplinariedad como un criterio fundamental que nos llevará a elegir aquellos contenidos que estén altamente relacionados entre sí, dentro del pensamiento religioso y, por supuesto, en relación con otros campos del saber.

Si un conjunto importante de criterios se desprenden del ambiente socio-cultural y de la estructura epistemológica del pensamiento religioso, es la consideración del sujeto de aprendizaje de donde se desprenden aquellos que vamos a considerar más significativos y determinantes. Evidentemente, al diseñar un modelo curricular con un marcado carácter puerocéntrico, humanizante y procesual, los puntos de decisión importantes partirán del alumno y de su condición de sujeto que aprende. Por este motivo, los contenidos deben seleccionarse siempre en función de él, y, en la medida de las

posibilidades, con él. A este aspecto le concederemos una importancia relevante ya que, si estamos anteponiendo constantemente el criterio de la significatividad, los contenidos sólo serán significativos si los elige el alumno, si son fruto de una elección libre y personal, de la motivación y el interés que propiciará realmente el autoaprendizaje. Debemos tener muy presente el hecho de que no se puede aprender (entendiendo que sólo se aprende aquello que se asimila y entra a formar parte de la estructura cognoscitiva y experiencial del sujeto) aquello que no se quiere aprender. Por lo tanto, el interés y la motivación vendrán dados por una buena autoselección de contenidos.

Para poder realizar una selección de contenidos más o menos válida, hay que atender a las necesidades e intereses educativos generales e individuales, teniendo en cuenta los aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos que intervienen en el proceso educativo. Por este motivo, tenderemos a seleccionar aquellos contenidos que tengan un amplio valor formativo, que atiendan a los principios de actividad y aplicación, que sean absolutamente relevantes según la edad, capacidad lingüística, de comprensión y asimilación, aquellos que abarquen las fases fundamentales del desarrollo. Dentro del campo del saber religioso, encontramos que la participación del alumno se hace más relevante, si cabe, ya que los contenidos que se exponen entran de lleno en el ámbito de la experiencia, mostrando una implicación personal constante y manifiesta en cada momento, por lo tanto, no se podrán considerar contenidos ajenos a él, ni ignorar su participación activa en este momento particular del diseño y desarrollo curricular. El alumno, por lo tanto, será el criterio esencial que se aplicará a la hora de abordar la selección de los contenidos de aprendizaje.

Por último, podemos aludir al centro escolar como otra fuente criterial, ya que es uno de los ámbitos cruciales de decisión en cuanto a la elaboración del proceso educativo. Fundamentalmente, habrá que considerar la ideología del centro, así como los objetivos que se proponga como comunidad educativa, atendiendo a su ubicación socio-cultural y al tipo de alumnos que alberga.

Hemos constatado que la selección de contenidos adquiere un valor relevante y primordial en el diseño y desarrollo curriculares, pero, al mismo tiempo, al estar diseñando un curriculum con un claro criterio procesual, la selección se realizará de acuerdo con él; carecería de cualquier interés si posteriormente no procediéramos a su organización y secuenciación, atendiendo a una lógica y coherencia que posibilite el tratamiento y aproximación progresiva a los contenidos. Desde esta afirmación, no hay duda de que la organización y ordenación de los contenidos van a determinar significativamente los resultados del aprendizaje<sup>73</sup>, por lo que su consideración atiende a una

<sup>73</sup> ZABALZA, M.A., *Diseño y desarrollo...*, pg. 132.



justificación claramente curricular y programática. Para llevar a cabo esta estructuración y organización de los contenidos de aprendizaje, deberíamos tener en cuenta los siguientes elementos:

- Las características del saber religioso, así como el tipo de contenidos que en él se expresan.
- El tipo de objetivos que orienten el aprendizaje.
- El tiempo y espacio de distribución.
- Y, por supuesto, la condición y momento psicoevolutivo de los alumnos, que les capacitará para afrontar el proceso de aprendizaje.

La adecuación, adaptación y relación entre estos elementos, dará lugar a una estructuración lógica de los contenidos que permitirá su comprensión y accesibilidad. Pero, sin duda, hay que destacar uno de ellos, por lo que es fácil adivinar, consecuentemente, que el alumno se convertirá en el criterio más importante y relevante para la organización de los contenidos. Adoptaremos una actitud, indispensable, de respeto a su proceso de aprendizaje, a su inteligencia, motivación, intereses, a sus creencias, posición social..., siendo, por lo tanto, el punto de partida y final del proceso, intentando lograr el mayor nivel de participación y actividad posible en lo que respecta, también, a este momento del diseño.

Este criterio esencial, lo incorporaremos a nuestro planteamiento curricular específico intentando recoger aquellos criterios aportados por las parábolas en cuanto al tratamiento de los contenidos, apoyadas y refrendadas en cada momento por la no-directividad. El modelo de las parábolas nos lleva a entender la organización de los contenidos del saber religioso con cierta espontaneidad, sin ninguna rigidez pero con seguridad. Nos lleva a reflexionar acerca del sentido de los contenidos no como algo absoluto sino relativo, moldeable. Nos permite realizar una labor de análisis constante en cuanto a los factores que intervienen en relación a la expresión de unos contenidos determinados, con el fin de aplicarlos adecuadamente en consonancia con la situación educativa particular que se nos plantee. Consecuentemente, necesitaremos conocer muy bien las variables que intervienen en la selección, organización y expresión de los contenidos para conjugarlas y seleccionarlas indistintamente en función de los planteamientos y necesidades educativas.

El dinamismo, movilidad y operatividad que permiten las parábolas a la hora de seleccionar y organizar los contenidos que quieren expresar, servirán para que seamos capaces de romper moldes y salir de la rigidez habitual. Esto nos llevaría a utilizar los contenidos con un sentido real y humano, organizándolos no en función de la programación, sujeta siempre a un tiempo de aplicación y a unos objetivos establecidos, sino de los elementos y variables que se desprenden de los sujetos que aprenden. Las parábolas nos muestran así un valor inestimable en cuanto a la manifestación de contenidos se refiere. Cualquier contenido del área de religión puede ser expresado en parábolas, o, más bien, cualquier contenido puede convertirse en parábola. Por su estructura y desarrollo pueden aunar y organizar distintos contenidos, independientemente del tipo que sean o del ámbito del conocimiento al que pertenezcan, y lo que es más importante, propicia y permite que sean los individuos quienes construyan y relacionen nuevos contenidos gracias a su carácter enigmático e interpelatorio, permitiendo una nueva selección, organización y expresión de los contenidos, lo que se convierte, verdaderamente, en una acción de creación y recreación constante, personal y significativa.

Puesto que las parábolas son capaces de seleccionar y secuenciar los contenidos de aprendizaje (ya sean valores, actitudes, conceptos o hechos), a la hora de plantearse una aplicación concreta hay que tener en cuenta:

- Los distintos tipos de parábolas, que pueden ir desde la breve "frase parábola" (¿Cómo es que miras la brizna que hay en el ojo de tu hermano, y no reparas en la viga que hay en tu propio ojo?) hasta la consideración de relatos amplios. En su momento (núcleo II), fijamos el tipo de parábolas al que nos íbamos a referir. La entendíamos como un relato cuya extensión era variable; tales como la parábola de la levadura (Lc 13, 20-21); la de la oveja perdida (Lc 15, 4-6); o la del mayordomo que espera (Lc 42-46).
- Aunque mayoritariamente nos refiramos a las parábolas del evangelio, hay que destacar que lo importante es tener claro el concepto de parábola para conseguir una aplicación adecuada para cada situación. Esto significa que podemos utilizar la parábolas del evangelio como ejemplo y como fuente para extraer una serie de contenidos, pero no hay por qué ceñirse exclusivamente a ellas. Ya mentamos las parábolas rabinicas y otras muestras más actuales como muestra de su aplicación. Por este motivo, se trata de construir parábolas con un vocabulario e imágenes actuales, con una estructura similar pero que contenga sus elementos más característicos: lenguaje simbólico (indirecto); la comparación; estilo breve, conciso y claro; credibilidad y realidad, al estar formado por elementos cotidianos y cercanos

Vamos a entender, por lo tanto, la organización de los contenidos como una síntesis globalizada que parte y confluye en un eje fundamental: el hecho religioso como manifestación de la experiencia y relación que establece Dios con el hombre. Así, la naturaleza del saber religioso, que posee, a la vez, una estructura lógico-interpretativa, analógica y actitudinal (el saber religioso es verificable a través de las actitudes), permite que este último aspecto, el actitudinal, sobresalga y sirva de criterio organizador significativo. De este modo, volvemos a señalar algo que ya es una costante, la prioridad que otorgamos a las actitudes y a la manifestación de experiencias, pero, por otro lado, no hay que olvidar que no actúan por cuenta propia y que forman parte del desarrollo integral, estableciendo una unidad indisoluble con el resto de los contenidos. En otras palabras, para que el sujeto pueda llevar a cabo ciertos procesos de aprendizaje o adoptar una serie de actitudes personales, tiene que poner en relación toda una serie de conocimientos diversos (hechos, conceptos, experiencias, valores...) que le permitan optar libremente por aquella respuesta o comportamiento que crea más oportuno. Así, el equilibrio entre los distintos ámbitos del conocimiento se convertirá en otro criterio básico de organización de los contenidos.

Por otro lado, la conexión de los distintos niveles que forman la estructura interna de la disciplina deben permitir que se produzca un intercambio permanente entre aspectos como lo abstracto y lo concreto, lo deductivo e inductivo o la teoría y la práctica. Por ello, habrá que organizar los contenidos, ya sean conceptos, procedimientos, actitudes, hechos..., atendiendo a un criterio de gradualización, procediendo de lo más elemental, simple, fundamental y específico a lo más complejo y desarrollado. Los contenidos se organizarán de tal manera que formen una estructura significativa que vaya incorporando progresiva y relacionamente los distintos contenidos. Por este motivo, seremos partidarios de formalizar un amplio espectro de contenidos, organizándose flexiblemente en función de diversos ejes nucleares, que permitan establecer unidades globales de significación, y aunar todos los contenidos posibles, atendiendo, fundamentalmente, a una configuración interdisciplinar. Así, será posible establecer una secuencia cíclica, de ida y vuelta, que envuelva constantemente los contenidos, más que una lineal, basada en la progresión sumativa del aprendizaje.

Por último, una organización sistemática de los contenidos del área de religión debe tener como punto de referencia la realidad global a la que pertenece. Por el simple hecho que el alumno está en constante interacción con ella, el saber religioso forma parte de la conceptualización e interpretación global de dicha realidad; por lo tanto, no debe aportar sólo aquellos contenidos que le son propios, sino que su organización y manifestación posibilite y facilite al alumno comprenderla, darle sentido y hacer que valga la pena conocerla, haciéndola real, cotidiana y asequible. Este es un trabajo importante que toda la comunidad escolar debe realizar y, en última instancia, el profesor con sus alumnos. Pero

observamos que habitualmente la escuela se convierte más en una distribuidora de conocimientos que en creadora de ellos<sup>74</sup>, opta por trasladar los esquemas organizativos más que por construir los suyos propios, convirtiéndose en homogénea y poco creativa y, sobre todo, sin atender a la diversidad demarcada por las diferencias individuales.

En definitiva, debemos seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos del área de religión de forma lógica, coherente y gradual, pero sin rigidez, en función de las características del conocimiento religioso y la capacidad de los alumnos para incorporarlos a su estructura cognitiva y experiencial. Con ello se pretende lograr un aprendizaje que se base en un proceso continuo y natural, que no signifique una mera adopción y asimilación sino la participación activa y creativa fruto de la autogestión e interés por aprender. Los contenidos se organizarán teniendo en cuenta las metas y objetivos que quedan configurados globalmente en una estructura orientativa, no determinante, permitiendo una reformulación y especificación en el momento que el desarrollo y las circunstancias lo requieran. La unión perfecta entre contenidos y objetivos nos permitirá una definición de ambos conjunta y gradual, dando lugar a una gran riqueza de procedimientos que llevarán implícitos la inherente participación responsable de los alumnos.

#### 2.2.4. Organización de los procesos del autoaprendizaje: criterios metodológicos.

##### 2.2.4.1. Dimensión curricular.

Para abordar el tema de la organización metodológica dentro del ámbito curricular, haremos mención, breve, a dos configuraciones curriculares establecidas que nos permitirán, al menos, contextualizar nuestro modelo de diseño y el desarrollo metodológico específico como elemento constitutivo de él. En primer lugar, revisando el modelo de diseño curricular establecido para los distintas áreas curriculares que forman cada etapa educativa, encontramos los aspectos metodológicos bajo el epígrafe "cómo enseñar"<sup>75</sup>, refiriéndose expresamente al modo de organizar el conjunto de elementos implicados en el currículum y aportando una serie de criterios y actitudes metodológicas de carácter general. Si nos fijamos en el Diseño Curricular Base elaborado por la Conferencia Episcopal para el Área curricular de religión en la Educación Secundaria Obligatoria, encontraremos la segunda

<sup>74</sup> STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo...*, pg. 36.

<sup>75</sup> GOBIERNO VASCO, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria...*, pg. 16.

referencia. Sólomente decir que contiene un apartado en el que aporta diversas orientaciones didácticas y evaluación, tratando de establecer algunas directrices metodológicas que más bien quedan reducidas a actividades y estrategias de enseñanza, sugerencias o recomendaciones dirigidas a quien concrete el curriculum en los dos niveles de especificación que restan. Nos hacemos eco de su existencia, bien para apoyarnos en sus directrices o bien para contrastar posiciones y criterios distintos a la hora de entender y abordar no sólo el aspecto metodológico sino, también, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Habitualmente, el planteamiento metodológico suele girar en torno al establecimiento de una secuencia lineal y continua que organiza y facilita el tratamiento de los contenidos de aprendizaje, con vistas a alcanzar una serie de objetivos y posibilitar, a la postre, la evaluación de los aprendizajes, convirtiéndose así en un mero intermediario o mediador, con un valor básicamente instrumental. Evidentemente, hay muchas maneras de entender el aspecto metodológico, y, por supuesto, de hacerlo efectivo. Su función y diseño dependerán, expresamente, de los criterios y fundamentos del curriculum al que pertenezca, lo que para nosotros, desde un planteamiento específico, supone que la metodología se torne realmente significativa en su dimensión y significación curricular. Al movernos dentro de una estructura sistémica e interactiva, con un marcado carácter procesual, no lineal, observaremos al elemento metodológico desde un punto de vista global y envolvente, como el punto de encuentro donde confluyen todos los elementos curriculares, y no como un hecho puntual y mecánico cuyo fin es exclusivamente la operatividad. En esta confluencia, si bien la metodología adquiere una función, insustituible y fundamental, de análisis, síntesis y organización de las aportaciones realizadas por cada uno de los elementos curriculares<sup>76</sup>, convirtiéndose en el vehículo fundamental del aprendizaje, traspasará sus límites habituales mostrando un inequívoco trasfondo ideológico, axiológico y ecológico. Evidenciará siempre los valores y criterios propios del diseño curricular al que pertenece, de la relación educativa y de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el autoaprendizaje, por lo que, ningún proceso metodológico puede ser neutro. De esta manera, poseerá y manifestará un dinamismo propio del proceso al que pertenece, manifestándose como el momento donde se hacen evidentes todas las opciones educativas y curriculares; donde realmente cobra vida el curriculum y se manifiestan las decisiones y opciones educativas tomadas, proporcionándole movilidad y flexibilidad para adaptarse a las distintas circunstancias y momentos educativos.

Desde esta perspectiva curricular, para nosotros, la metodología se mostrará relevante ya que el hecho de adoptar el autoaprendizaje, a la vez, como contenido y objetivo básicos, hará que automáticamente se acredite, también, como el desarrollo metodológico más propicio y adecuado,

<sup>76</sup> ROSALES, C., *Didáctica. Núcleos...*, pg. 207.

comenzando a hacerse evidente en el momento en que el alumno entra a formar parte del diseño curricular, sea el nivel de especificación que sea, tomando partido, responsablemente, en su aprendizaje. Por este motivo, el método será contenido y objetivo del aprendizaje, fundamentando así el modelo de proceso que estamos diseñando. La metodología adquiere un marcado carácter constructivo más que efectista u operativo, siendo en sí misma un fin más que un medio, fijándose más en los procesos que en el producto y adquiriendo un alto grado de significatividad desde el punto de vista del curriculum, del aprendizaje significativo y, por supuesto, de los alumnos.

Se puede considerar, por tanto, a la metodología como un elemento más del diseño curricular por derecho propio y por el que el carácter sistémico que le otorgan el resto de los elementos que lo estructuran. Específicamente, su dimensión curricular vendrá dada y avalada por: la unidad y coherencia que otorga y permite al curriculum y a su desarrollo; por la relación sistémica que logra establecer entre todos los elementos curriculares; por aportar y manifestar distintos criterios valorativos y axiológicos, así como por el carácter global y relacional, en vez de reduccionista, que proporciona a la educación y al proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, la metodología pretende ir más allá de lo que es el problema del método al recoger no sólo las técnicas, actividades o recursos metodológicos sino porque presenta un contenido enraizado profundamente en un curriculum que la vincula constitutivamente con el resto de los elementos y componentes curriculares, aunándolo significativa y operativamente.

#### 2.2.4.2. Organización y desarrollo.

Esta dimensión curricular entronca perfectamente con la estructura que estamos diseñando, de tal forma que los criterios y fundamentos que hemos venido desarrollando hasta ahora se verán reflejados en el diseño y desarrollo de la metodología. Pero como elemento dinámico y configurante del curriculum que es, no se comportará como un mero receptor pasivo, sino que aportará aquellos datos que estén dentro de su competencia y que sean necesarios (no olvidemos la función de retroalimentación y evaluación que se establece constantemente en el curriculum como estructura sistémica) para darles validez y adecuación a los principios y criterios que establece el diseño, propiciando su desarrollo y validación. Por este motivo, no podemos eludir el hecho de que la metodología de nuestro diseño estará especialmente marcada por las parábolas y la no-directividad, tanto desde un punto de vista general como estricto, dándole así un matiz peculiar e innovador de cara a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se corresponda con unos contenidos, también muy

peculiares, como son los del área de religión. Ambas serán, junto con el resto de principios y criterios curriculares, el punto de partida de la metodología.

Para abordar la organización del elemento metodológico, hay que tener muy en cuenta la gran diversidad de aspectos que puede abarcar. Desde la adecuación de los contenidos a la capacidad de los alumnos, hasta la selección y elaboración de actividades y recursos, pasando por la organización del trabajo y modo efectivo de llevarlo a cabo. Pero antes de señalar estos aspectos debemos hacer dos consideraciones importantes. En primer lugar, podemos observar que la organización y desarrollo metodológicos resultarán sencillos de entender y aplicar si partimos del hecho de que nos interesan más los procesos que el fin, considerando. Por ejemplo, el aprendizaje de un determinado conocimiento no resulta tan importante como el modo de llegar a él, lo que ya supone, en sí mismo, un aprendizaje; por supuesto, que el proceso lleva implícito el tratamiento y posible aprendizaje de ese conocimiento específico gracias a su dinámica y a la motivación e interés que provoca. De esta manera, el alumno comprobará que existe una continuidad y consecuencia entre su actividad y la formalización de su aprendizaje, produciéndose una progresión creativa fruto de su interés, búsqueda y trabajo personal. Resaltamos así, que el proceso supone y significa algo más que el simple aprendizaje de conocimientos, poniendo de manifiesto una serie de actitudes y capacidades generales que no se refieren exclusivamente a una parcela del aprendizaje sino que abarcan distintos aspectos y ámbitos propios de la educación integral y global, de cara a conseguir el nivel de madurez deseable y posible para cada alumno. Así, el método se convierte en el auténtico aprendizaje al formalizar y compaginar la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, haciendo válido el principio de actividad, sin duda, la mejor forma de aprender.

En segundo lugar, no podemos olvidar que esto sólo será posible si la relación establecida entre el profesor y los alumnos, así como el clima o ambiente didáctico generado, es realmente favorecedora y propicia para el autoaprendizaje. Esta relación educativa, caracterizada por los aspectos que ya especificamos en su momento, conducirá al establecimiento de un contrato individual y grupal, aceptado y elaborado por todas las partes implicadas, donde queden expuestas claramente las funciones y tareas que deben desempeñar cada uno, aunque con el carácter abierto, flexible y procesual que caracteriza al curriculum. Desde estos dos ejes fundamentaremos y justificaremos el planteamiento metodológico que vamos a describir a continuación.

#### 2.2.4.2.1. Determinantes metodológicos.

Toda metodología posee unos determinantes que la condicionan y justifican, lo que significa, por nuestra parte, empezar ya a estructurarla. Así, podemos referirnos a los siguientes aspectos como los condicionantes más relevantes en lo que respecta a nuestro planteamiento metodológico.

- Conocimientos y objetivos. La selección, secuenciación y organización de los contenidos y objetivos determinarán las opciones metodológicas. No podemos olvidar que optamos por una selección global y flexible, y que tanto los contenidos como los objetivos deben ser seleccionados por los alumnos, dando lugar a que se puedan ir incorporando otras definiciones a medida que se produzca el desarrollo del proceso. Se elaborará una metodología que no girará en torno a los objetivos sino que estará centrada en la puesta en práctica de una serie de actividades, experiencias y actitudes que aporten un gran número de situaciones distintas y variadas de aprendizaje. También debemos considerar el tipo y características de los contenidos, y los diversos aprendizajes que se reflejan en los objetivos, como un condicionante metodológico previo. Es consecuente entender que no se podrá acceder de la misma manera al aprendizaje, por ejemplo, de los procedimientos como al de las actitudes o hechos específicos; tanto los procesos internos del aprendizaje (atención, clasificación, síntesis, relación, generalización, análisis, memoria, motivación interés...) como los externos deben serán diferentes, dando lugar a distintas modalidades metodológicas.

Así, la metodología se determinará en función de los principios básicos y estructura de los conocimientos que se van a manifestar, resaltando su condición, en el caso del saber religioso, analógico-comparativa, lo que requiere generar una actividad basada en procesos intuitivos, inductivos y, sobre todo, simbólico-analógicos. Ahora bien, no hay que olvidar dos aspectos fundamentales al respecto, primero, que los conocimientos se refieren a la experiencia religiosa como hecho cultural, experiencia que es fruto de la relación que el hombre establece con Dios. Segundo, que el conocimiento religioso es, esencialmente, de naturaleza actitudinal, de tal manera que los contenidos pasan de ser meros conceptos o abstracciones a ser interpretados como acciones o actitudes atendiendo a unos presupuestos y principios valorativos muy marcados y determinantes. Por último, decir que la metodología debe aunar y abarcar equilibradamente todos los ámbitos del conocimiento, y tomar en consideración su carácter interdisciplinar en base a la relación existente entre el pensamiento religioso y otras disciplinas.



- El alumno. Podemos considerar que la metodología actúa como la línea de intersección que articula y facilita el encuentro entre la estructura y capacidad del alumno para el aprendizaje y la estructura lógica de la materia<sup>77</sup>. Por lo tanto, el momento evolutivo, la maduración de las capacidades que implica y las características de la disciplina, serán los elementos que modulen todo el desarrollo metodológico. Partiremos del hecho esencial de que el alumno, potencialmente, presenta una capacidad específica e individual para generar y gestionar su propio aprendizaje, pero, por otra parte, debe poseer una serie de habilidades precisas para conseguirlo. Por lo tanto, es indispensable partir del nivel concreto del aprendizaje y considerar sus posibilidades expresas, con el fin de observar hasta qué punto es viable el proceso de aprendizaje que estamos diseñando como hipótesis de trabajo. Ineludiblemente, hay que tener en cuenta las diferencias individuales: no todos aprenden al mismo ritmo ni con la misma intensidad y eficacia, lo que no quiere decir que abogemos por un modelo individual de proceso de enseñanza-aprendizaje sino que consideramos la unidad e influencia mutua entre el alumno y el grupo-clase. Este último, se forma y nutre gracias a la capacidad de participación de cada alumno, pero, al igual que creemos que el aprendizaje es un proceso individual, también pensamos que, escolarmente, es inviable sin la consideración y participación plena del grupo. Así, resultará importante partir de las capacidades individuales y, al mismo tiempo, de las del grupo, sin desdeñar a un lado la implicación de los intereses, experiencias, expectativas y motivaciones para que la responsabilidad del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje sea factible y positiva.

Por último, señalar que, dentro de este aspecto, podemos hacer referencia también a una serie de aspectos que podríamos agrupar como determinantes que provienen del bagaje anterior, no sólo escolar, de los alumnos, con respecto a la experiencia religiosa, y que pueden provenir de distintas fuentes tales como la familia, catequesis, amigos o asociaciones diversas. Estos focos de influencia pueden considerarse positiva o negativamente según el caso, pero independientemente del signo influyen, en ocasiones con profusión, en la enseñanza escolar de la religión.

- La relación de ayuda. Realmente la ayuda pedagógica estará en función de la capacidad de los alumnos para autogestionarse su aprendizaje, por eso resulta inversamente proporcional a ella, es decir, a mayor autonomía menos necesidad de intervención. Será tarea del profesor calibrar minuciosamente el alcance y grado de la relación de ayuda, midiendo su intervención cualitativa y cuantitativamente, así como la ayuda que pueden ejercer los alumnos entre sí. Esto significa que

<sup>77</sup> TITONE, R., *Psicodidáctica...*, pág. 466.

el profesor debe conocer muy bien a sus alumnos, lograr establecer el ambiente más adecuado y saber exactamente cuál debe ser su función e intervención. La figura del profesor con respecto a un proceso específico de autoaprendizaje ya la hemos sintetizado en diversas ocasiones, pero resaltaremos su actitud no neutral, facilitadora y orientadora que ayude a descubrir a los alumnos el gusto por aprender y buscar el camino por sí mismos. No obstante, creemos más en un trabajo conjunto, mediatizado por el diálogo, en el que se dé un acoplamiento equilibrado entre el funcionamiento del grupo, el proceso de aprendizaje de cada alumno y la figura del profesor. Para que la metodología funcione bien, tal y como está diseñada (y si funciona, lo hace también el proceso de enseñanza-aprendizaje), se debe lograr la participación del alumno en los términos que antes hacíamos referencia: la vida del aula debe descentralizarse, desplazándose de el profesor a los alumnos; y debe basarse en el diálogo, respeto, aceptación, libertad de expresión y en la toma de decisiones compartidas. En definitiva, el método será válido no si consigue un determinado número de objetivos sino porque logre que cada alumno sea capaz de autogestionarse el aprendizaje en la medida de sus posibilidades. Alcanzar el nivel de maduración posible para cada alumno es el objetivo de cualquier proceso educativo, por lo tanto, la metodología, desde su perspectiva, debe contribuir a ello.

- El grupo. El grupo, sus características y configuración, es otro de los determinantes importantes de la metodología, revelándose como pieza clave para que funcione. Como estructura social es tan influyente como por su estructura pedagógica y características psicológicas. En él está la base para favorecer el aprendizaje y la relación educativa más apropiada; independientemente del tipo de métodos por los que optemos será quien seleccione, construya y desarrolle todo tipo de actividades y experiencias, ya sea de corte individual o grupal. Ya que el grupo se convierte en el motor de la vida del aula, habrá que lograr que su actividad sea lo más facilitadora posible, persiguiendo una integración y acción común, al margen de la acción individualizada. Dará al método una inherente dimensión socializada de la cual ninguna metodología puede prescindir, favoreciendo así un cierto pluralismo metodológico en función del grupo, los alumnos y el tipo de contenidos que se manejen.

Estos determinantes, como su propio nombre indica, condicionarán el desarrollo metodológico en su definición plenamente procesual, por ello será importante definir cuáles serán los pasos de ese proceso y cómo determinarán e influirán en la articulación del factor metodológico.

#### 2.2.4.2.2. Organización y criterios metodológicos.

Dentro del área de aprendizaje en la que nos encontramos, podemos apreciar dos campos de aplicación metodológicos distintos pero complementarios, uno general y otro restringido. El general lo compone todo el proceso que hemos venido definiendo como una constante desde el momento en que el autoaprendizaje se convertía en el eje del modelo curricular. El restringido considerará los elementos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje como son la relación educativa, los contenidos, objetivos y procesos de aprendizaje específicos, con el objeto de desarrollar la metodología más adecuada para cada tipo de contenidos y circunstancias del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la metodología se moverá constantemente, y servirá de puente, entre dos posiciones: la experiencia religiosa y la expresión de esa experiencia.

La acción metodológica irá encaminada a hacer posible el conocimiento, análisis, comprensión, valoración o crítica de la experiencia religiosa como contenido que forma parte de una cultura específica. Es importante considerar y valorar que el hecho religioso, y el saber que de él se deriva, se ha estructurado en función del encuentro y relación que establece Dios con el hombre. Se convierte en la fuente de donde se extraerán los posibles conocimientos que configurarán el amplio espectro de contenidos y que, de alguna manera, la metodología tiene que diferenciar para diversificarse según el caso. Pero la experiencia religiosa no significa nada si no es expresada, si no se dialoga y contrasta, si no da lugar a la manifestación de diferentes interpretaciones y posturas ante tales experiencias, su significado y consecuencias. Atendiendo a este hecho característico del conocimiento religioso, a la metodología le corresponde encontrar y plasmar los procesos necesarios para que sea posible evolucionar desde el conocimiento, análisis, comprensión y respeto de la experiencia religiosa, ya sea ajena o propia, hasta una expresión que sea fruto de una opción o de una valoración personal y significativa. La metodología tendrá, por lo tanto, la misión de analizar los componentes propios de estas dos posiciones para adecuarlos a la capacidad e intereses de los alumnos y lograr el "transfer", de tal manera que permita hacer a la primera inteligible y cercana, y a la segunda posible y sincera.

La metodología aparece como un desarrollo amplio y complejo que se materializará en un compendio de métodos, técnicas, recursos y actividades, y en la adecuación de todo ello estará su validez y éxito. Como hemos afirmado anteriormente, el planteamiento y desarrollo metodológicos estarán dominados por las habilidades iniciales de los alumnos y el clima del grupo-clase, por lo que estos condicionantes previos deberían ser valorados adecuadamente. Así, supuesto que los alumnos estén capacitados para llevar a cabo el proceso, y que la motivación y el interés propicien su participación, partiremos de unos contenidos o conocimientos elegidos y estructurados con la participa-

ción de los alumnos, que atienden a un criterio claro de interdisciplinaridad y que serán estructurados en unidades de contenido o didácticas para su estudio globalizado; lo que permitirá ver a los contenidos desde una perspectiva amplia y relacional que afectará significativamente a la disposición metodológica. La selección de contenidos por parte del alumno significa que hay una responsabilidad, un interés específico, una motivación, que nos lleva a suponer que lo mismo que ha sido capaz de definir qué es lo que quiere aprender, debe también saber y buscar cómo hacer efectivos los aprendizajes seleccionados de acuerdo con una programación general que ha establecido los parámetros de actuación.

Nuevamente, el centro de atención se desplaza hacia los alumnos. El método será responsabilidad suya, ellos soportarán el peso "aliviando" al profesor de sus funciones tradicionales, que casi siempre se reducen al esquema de clases magistrales-exámenes-calificación. No cabe duda de que otorgarle al alumno esta función destacada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone adaptar metodológicamente la participación del profesor a una secuencia mucho más integradora en la que pueda participar activamente, con autoridad y supervisando toda la actividad del aula, pero procurando limitarse a ofrecer información y orientar el proceso en aquellos aspectos que tanto él como los alumnos consideren oportuno.

A lo largo del desarrollo metodológico, atenderemos constantemente a los criterios de flexibilidad y adecuación, intentando ajustar siempre el método a la medida del grupo y no al revés; se pretende que esté basado en un trabajo individual y de grupo alternativo en el que el alumno aparezca como organizador, ponente, coordinador y evaluador, llevando cada uno a cabo su propio proceso, demarcado de antemano, y controlando su actividad de forma que sepa la orientación que debe darle en cada momento. El método se ceñirá a unos criterios esencialmente actitudinales y valorativos, encabezados por una actitud dialógica y el respeto a las condiciones, creencias, valores y diferencias individuales, denotando y expresando en su desarrollo una serie de valores y actitudes que, por sí mismos, son contenidos y objetivos de aprendizaje. Así, el contenido altamente humanizador, con el que se pretende caracterizar este diseño curricular, deja de ser una formulación, una abstracción, para hacerse patente gracias a la acción y encuentros que posibilita y propicia el método.

La materialización expresa de la metodología, se realizará a través de las actividades y experiencias, que aparecen como la manifestación expresa de los procesos en los que se hacen patentes los aprendizajes, mostrándose como uno de los medios principales de expresión, co-participación, autogestión, descubrimiento, autoaprendizaje y creatividad. Sin exagerar su importancia, pero resaltando su valor curricular y metodológico, su selección y elaboración tendrá que seguir las líneas establecidas

por los principios rectores del curriculum y diseñarse en consecuencia. El sentido de las actividades va más allá de la consecución de una serie de objetivos, procurando ser el lugar donde experimente y demuestre su eficacia y validez el proceso diseñado. De esta manera, resultarán significativas, manifestando, aunando y desarrollando los distintos tipos de aprendizaje, recogiendo el carácter sistémico de la metodología y permitiendo la manifestación de todos los procesos de aprendizaje que sean objeto de aprendizaje.

Las actividades serán seleccionadas, e incluso diseñadas, por los alumnos, pero en ningún caso pueden ser impuestas o estereotipadas sino que deben atender a la variedad de aprendizajes y procesos para adecuarse a ellos constantemente. Al igual que el resto del planteamiento metodológico, deben generar todo tipo de procesos activos que orienten y potencien la acción y creatividad, creando y recreando constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone potenciar la observación, la atención y la experimentación, utilizando elementos cercanos y tangibles, que tengan que ver con lo que vive y rodea al alumno, para que sean capaces de mostrar y aproximar la realidad religiosa de forma espontánea y natural, como un elemento más de la realidad en que se desenvuelve. Por lo general, las actividades suponen el momento pleno de participación y relación entre los alumnos, aunque siempre como mero receptor, pero, desde nuestra perspectiva, se manifestarán como un momento más del autoaprendizaje, como una pieza más del engranaje que quizás pierde, desde esta situación, la relevancia que habitualmente se les concede.

Tanto las actividades como la metodología en general, deben contar con un conjunto de medios o recursos que les ayuden a configurarse y llevarse a cabo. Hablar de ellos significaría expresar una larga lista de recursos que no vienen al caso, ya que en nuestro caso sólo interesa contextualizarlos y aportar algunos criterios para su selección y utilización. En primer lugar, habría que diferenciar entre recursos humanos y materiales. A los humanos nos hemos referido constantemente al hablar de las capacidades individuales y de grupo, del clima o ambiente, de la comunicación o el diálogo, entre otros; y a los materiales nos referiremos al entenderlos como todo aquello que posibilite las actividades y los procesos de aprendizaje. Es tan amplia su especificación que podemos ir desde una simple pizarra o lápiz hasta los más sofisticados medios audiovisuales e informáticos. Realmente, se puede considerar que su valor es relativo y estará determinado por el tipo de aprendizaje y la actividad destinada a manifestarlo. No los consideraremos como meros instrumentos o canalizadores de actividades, sino que su significatividad viene avalada por los contenidos que expresan. Simplemente, pensemos en la palabra o en la imagen como recursos que expresan significado, en cualquier caso, siempre relacionado y estructurado.

El valor curricular de los recursos viene dado, precisamente, por su carácter relacional, adquiriendo un valor y utilidad por su inclusión en un contexto metodológico específico y no por sus cualidades intrínsecas<sup>78</sup>. Por lo tanto, los recursos y medios deben adaptarse a las cualidades de los alumnos y al tipo de actividades y aprendizajes, ayudando a crear un sistema organizado y representativo de los contenidos que se quieren manifestar. La selección de los medios y recursos será un reflejo de todo el proceso, con sus valores, actitudes, principios y justificaciones, contribuyendo activamente a la consecución de los aprendizajes. Su concurso es fundamental siempre que se elijan racional y adecuadamente, atendiendo a una metodología selectiva y diferenciada. Su función será activar y dinamizar la metodología y la motivación de los alumnos, propiciando aquellas experiencias de aprendizaje que se ajusten a las condiciones reales individuales y del grupo. Habrá que tender a que sean los alumnos quienes los elijan, por lo que la selección, diseño y utilización pueden llegar a ser altamente significativos.

En cuanto a los contenidos de la experiencia religiosa, se pueden utilizar todo tipo de recursos y medios siempre que sean elegidos adecuadamente, ajustados al aprendizaje y a la experiencia a la que vayan destinados. Todos aquellos recursos que faciliten la reflexión, la creatividad, la actividad, la co-participación y autogestión, entre otras capacidades y actitudes, serán considerados como válidos. Destacaremos la palabra y la expresión en todas sus modalidades como recurso esencial, sin desdeñar otro tipo de recurso entre los que destacaremos a los audiovisuales por estar en auge, alcanzando un alto desarrollo en la evangelización en general y en la enseñanza escolar en particular. Aun así, su utilización debe acogerse a los criterios de adecuación, flexibilidad y validez para sacarle el máximo de rendimiento.

En cualquier caso, tanto los recursos como las actividades atenderán, predominantemente, al criterio interdisciplinar, acogiendo su selección a la disposición de crear aquellas actividades que proyecten una acción relacionada, que se refieran a los distintos ámbitos del aprendizaje y que reflejen realmente las intenciones de los alumnos. En la medida en que los alumnos participen activamente en su selección y elaboración, y que estén realmente llenos de contenido y significado, se podrán considerar más o menos significativos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos a los cuales nos hemos referido, en relación a la organización y desarrollo metodológico, hay que decir que en conjunto serán característicos de una metodología que más que activa pretende ser autogestionada, presentando en su sustrato unos valores

<sup>78</sup> BENEDITO, V., *Introducción a la didáctica...*, pg. 183.

de corte humanizador que se reflejarán en la actitud dialogante, el respeto, el autodescubrimiento, la co-participación, la libertad de expresión o la creatividad. Con ello, presenta un carácter predominantemente humanizador, sistémico y global, dinámico, procesual e interactivo, dándole unidad y coherencia al currículum, potenciando las cualidades y posibilidades de los alumnos más que las del método. La metodología siempre será: relativa y flexible; susceptible de cambio si fuera necesario, crítica y analítica; educativa y significativa al formar parte de un proceso inherente de autoaprendizaje; capaz de fomentar todo tipo de aprendizajes, organizados interdisciplinariamente de cara a potenciar la autorrealización personal y educativa gracias a un proceso madurativo evolutivo e integral.

Se trata, fundamentalmente de que tanto el alumno como el profesor no se sitúen pasivamente ante el desarrollo metodológico, y no sean consumidores de las distintas posibilidades metodológicas, actividades o recursos que pueden existir. Deben transformarse, constantemente, en creadores, manejando todas las variables que precisen para realizar un proceso personalizado, único, que atienda exclusivamente a los criterios y valores que proceden del diseño curricular que lo sustenta. En realidad, la metodología no es más que un problema de actitudes que se reflejará en cada acción, por minima que sea. Cualquier método o actividad será de un signo u otro según los valores, fundamentos y modo cómo se planteen y se logren hacer efectivos.

Debemos cuidar, por lo tanto, al máximo el elemento metodológico, ya que pone en relación a todos los elementos curriculares gracias a los procesos de comunicación y a la relación educativa que establecen. Sin duda que la metodología y las actitudes que refleja, será lo que propicie y favorezca el autoaprendizaje y el aprendizaje significativo.

#### 2.2.4.3. Las parábolas. Volver a los orígenes.

Podríamos decir que las parábolas son como el envoltorio sutil que ha ido cubriendo todo nuestro diseño curricular. Desde un primer momento han significado el camino por el cual se guiaba todo nuestro discurso y desarrollo puntual. Sobre ellas hemos hablado de distintas formas y partiendo de múltiples centros de atención: desde su consideración como género literario del evangelio hasta observar sus posibilidades como método de enseñanza-aprendizaje, que aporta puntos de reflexión suficientes para que el lector pueda aproximarse a las parábolas desde perspectivas y situaciones personales. En este encuentro sorprendente con las parábolas, pudimos observar que eran algo más que simple y llanamente un método, y no sólo desde el punto de vista teológico o exegético, sino también desde la perspectiva pedagógica: sus posibilidades proyectaban más allá de lo concreto y puntual,

apuntando hacia un planteamiento curricular y sistémico que quedaba impregnado de todo el carácter parabólico, envuelto por la magia de su lenguaje y por una estructura literaria característica.

En esta ocasión, vamos a especificar más, a afinar nuestro análisis para sistematizar aquellos aspectos que desde el planteamiento metodológico queremos resaltar, ya sea porque los consideramos altamente significativos o porque pueden aportar al método puntos de vista realmente originales y creativos. Desde una perspectiva metodológica, hemos contemplado siempre a las parábolas o bien como un modelo metodológico que aporta una serie de criterios, valores y fundamentos que permiten configurar y caracterizar una metodología, o bien como un método concreto que trata unos contenidos seccionados en aprendizajes propicios para ser aprehendidos. Vamos a considerar la valoración y aportación metodológica en ambas perspectivas, por entender que una engloba a la otra. También consideramos su aplicación a un proceso de enseñanza-aprendizaje de la experiencia religiosa, y más específicamente en la relación Dios-hombre.

En primer lugar, podemos decir que las parábolas contienen y aportan todos los criterios y variables propios del autoaprendizaje, aprendizaje significativo y aprendizaje por descubrimiento, tanto en relación con el aprendizaje como a los procesos que se necesitan para que sea posible. Las parábolas, por su apertura y moldeabilidad, presentan y transforman todo tipo de contenidos, pueden expresar conceptos, ideas, experiencias, valores, actitudes, conceptos..., aunque nunca por separado y siempre en interrelación significativa. Esta relación entre significados, y las características intrínsecas de las parábolas, permiten que, tras la muestra y explicitación parabólica, que en sí misma es acción, palabra actuada, el planteamiento resulte ser una invitación que genere una activación general de las facultades de los sujetos, que les permitirá posicionarse lúdica y creativamente ante la realidad o contenidos presentados. En estas circunstancias, los oyentes, o lectores, comienzan a elaborar su propio aprendizaje, empiezan a pensar, a comparar, analizar, concluir, juzgar, valorar, evaluar, criticar..., de tal manera que su expresión tiene que reflejar un posicionamiento, una actitud específica en relación con toda la actividad y experiencia en la que participa. De esta manera, nos estamos refiriendo a uno de los valores esenciales de las parábolas, demostrando que los contenidos pasan de ser, espontáneamente, un concepto, una abstracción, a ser interpretados como una acción. La acción la ejercen los alumnos, convirtiéndose en creadores de las parábolas, dándoles vida, construyéndolas en función de sus experiencias, expresiones y, sobre todo, con sus actitudes.

Seguramente nos preguntaremos sobre qué uso debe hacerse de las parábolas y quién debe plantearlas. Aunque el proceso de aprendizaje y el resultado no varía, podemos referirnos a distintas posibilidades. Seleccionados unos contenidos, podemos buscar y analizar aquellas parábolas que, de



alguna manera, los reflejan pero sin olvidar que en ellas nada está establecido, su estructura y contenido son tan flexibles que dependen totalmente de la posición y respuestas del sujeto. Evidentemente, la presentación de las parábolas pueden hacerlas perfectamente los alumnos, o bien contando con la participación del profesor si ellos la solicitan. Otra forma sería elaborar nuevas parábolas, con elementos cotidianos, cercanos, de hoy en día, con un lenguaje propio, adaptado, a modo de relato que puede adquirir cualquier tipo de forma como, por ejemplo, la narración o dramatización. Lo importante es activar al alumno para que ejerce un aprendizaje que quizás le haga comprender lo que hasta ahora era incomprensible, que le ayude a dar respuestas personales y adaptativas, y que permita cambios de conducta duraderos y significativos. Para que esto sea posible, nos topamos con el elemento o recurso fundamental de las parábolas, la palabra como catalizador del significado, de los contenidos.

La magia de las parábolas está en la palabra que, a través de sus personajes, elabora una atmósfera tan distante como cercana, que esconde al mismo tiempo que desvela, que plantea una duda razonable y creativa que conduce al intento de esclarecerla, abierta constantemente a un análisis crítico que permita una interpretación personal de la realidad que representan. Jesús utilizó las parábolas para aproximarse a muchos temas partiendo de distintas motivaciones y circunstancias, pero en todas ellas estaba la presencia latente, clara-oscuro, de Dios Padre como fin último de su expresión y de la experiencia religiosa. Así, podemos definir a las parábolas como un posible lugar de encuentro entre Dios y el hombre, como una vía clara y sencilla de acceso, un lugar donde se puede volver a la originalidad, sencillez y cercanía del evangelio, y desvelar a un Dios cercano que está presente en el mundo de hoy, con el mismo significado y profundidad pero atendiendo a las circunstancias del hombre actual. Por este motivo, es esencial efectuar una interpretación de esta presencia nueva, creativa, reveladora, sencilla, accesible, con un lenguaje pertinente que adopte las mismas características, que sirva para crear nuevas interpretaciones de la realidad religiosa y de Dios dentro de ella. Es preciso que se aporten las claves necesarias para interpretar la experiencia religiosa, con el fin de que cada uno adopte una postura personal al respecto, independientemente del tipo y signo de la postura. Las parábolas pueden ser un modo activo y creativo de conseguirlo, poniendo en relación a los sujetos con una realidad religiosa que está presente desde los inicios de su educación, dándole una orientación positiva que la despoje de cualquier dogmatismo o imposición, y permitiendo que el aprendizaje tenga cierto significado.

Metodológicamente hablando, ¿es preciso que todos los contenidos sean tratados, elaborados y transformados en parábolas? Realmente no se trata de reducir las parábolas a un simple método o vehículo de transmisión, que por otro lado tiene su validez y fundamento, sino que consideramos las parábolas como el método, el contenido, el objetivo, la actividad y el aprendizaje, y

todo ello con mayúsculas. Démosles una dimensión mayor y extraigamos un conjunto de aportaciones que nos ayuden a ilustrar un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente. Podemos utilizar las parábolas para presentar unos contenidos específicos, es cierto, pero podemos, y debemos, aplicar el valor de la imagen, la abstracción y la comparación a otras modalidades metodológicas que no sean expresamente el relato parabólico. Debemos quedarnos con el gran número de valores y actitudes que están asociados a ellas, teniendo en cuenta que el hecho de utilizarlas, de poner en práctica sus criterios y actitudes, supondrá una forma característica, un estilo de vida que se hará evidente tanto en el profesor como en el alumno.

Las parábolas nos hablan del diálogo y el respeto como los mejores instrumentos para construir y comprender el mundo que nos rodea, incluida la realidad religiosa; nos muestra cómo no hay que andarse con rodeos ni meterse en complicadas estructuras y metodologías para propiciar y generar el aprendizaje gracias a la capacidad de síntesis, brevedad y claridad de su expresión; nos introducen directamente en un mundo irreal que se torna real inmediatamente, envolviendo a los sujetos e invitándoles a ser críticos, radicalmente subversivos, no sólo con la realidad que les rodea sino, principalmente, con ellos mismos; las parábolas tienen un carácter eminentemente transformador, que alcanzará a todas las estructuras posibles, ya sean valores, actitudes, conceptos..., fomentando la duda y la ambigüedad como medio dinámico para propiciar un aprendizaje concreto; nos presentan un humanismo sin límites, aunque siempre lo hacen en relación a una realidad superior, pero, al fin y al cabo, ambos cohabitan y el hombre siempre estará y será en función de esa realidad superior.

En realidad, estamos reivindicando un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la relación educativa y la palabra sean "las estrellas"; un proceso que sea capaz de despojarse de todo tecnicismo y resulte igualmente válido, poniendo en evidencia una acción educativa en estado puro, donde lo único que cuenta es el profesor, los alumnos y la relación que establecen; un proceso que quiere quitarle a la educación su disfraz de macroestructura y devolverla a sus orígenes, donde las personas, en su humanidad y ansia de aprender, queden al desnudo. Por ello, podemos obtener de las parábolas un sin fin de valores y elementos de actuación, no sólo metodológicos, que nos deben servir, cuanto menos, para reflexionar sobre nuestro modo de entender y hacer efectiva la educación en general y la enseñanza de la religión en particular. Significará una gran transformación que se manifestará en el actuar y compromiso diario, tanto del profesor como de los alumnos. Las parábolas pueden aportar luz a una enseñanza de la religión que se cierra sobre sí misma y que, en muchas ocasiones, prefiere el oscurantismo a la claridad, que utiliza un lenguaje anquilosado que no puede llevar más que a una pasividad y rutina manifiestas, careciendo absolutamente de recursos y significado. La enseñanza de la religión debe adaptarse a las nuevas orientaciones sociales, educativas y religiosas,

no puede girar siempre sobre los mismos ejes, debiendo aportar los caminos necesarios para emprender un análisis crítico de la realidad en su totalidad para mostrar y hacer palpable la presencia de Dios.

#### 2.2.5. El proceso evaluador.

Al acercarnos al final de nuestro desarrollo, nos encontramos con un último elemento curricular, la evaluación. Nos aproximaremos a ella, no como la llave que viene a cerrar el proceso sino como un elemento clave que hace posible que el resto de los elementos curriculares se vayan orientando y adaptando progresivamente al proceso, pero que, por otra parte, se mostrará totalmente dependiente de ellos a la hora de abordar su diseño y desarrollo. Parcelaremos nuestro discurrir por la evaluación en tres núcleos de contenido que resultarán, para nosotros, especialmente significativos. En primer lugar, mostraremos el carácter y función curriculares de la evaluación como elemento que forma parte activa de su estructura, para pasar, seguidamente, a especificar cómo entendemos el proceso evaluador dentro de los parámetros de nuestro curriculum, atendiendo a su organización y desarrollo. Concluiremos con la aplicación consecuente de este desarrollo en el área curricular de religión, el ámbito del saber en el que nos movemos constantemente y en el que se proyectará el diseño curricular.

##### 2.2.5.1. Evaluación curricular.

El diseño curricular, como sistema y proceso, nos predispone a plantear la evaluación como un elemento curricular esencial y definitorio, no sólo para el diseño sino, sobre todo, para su desarrollo. Hablar de evaluación en el ámbito educativo, espontáneamente, nos introduce en un campo sobre el cual ha recaído gran parte de las preocupaciones e investigaciones realizadas en los últimos años. Se la considera indispensable y, casi casi, podríamos decir que existe una cierta obsesión por encontrar la mejor y más fiable forma de evaluar, con el fin de validar los aprendizajes y justificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como todo en educación, la evaluación puede tener un signo, estructura y materialización distintas, dependiendo del modelo curricular y didáctico que la sostenga, por ello, el elemento "evaluación", dentro de nuestro diseño, va a instalarse no sólo con una sólida base curricular y estructural, sino que contribuirá activamente a la configuración y diseño de esa estructura. Partiendo, por lo tanto, de esta configuración curricular, intentaremos dar respuesta, de forma breve, precisa y concisa a cuestiones claves como qué entendemos por evaluación, quien debe realizarla, qué es lo que se evalúa, por qué y cómo. Con ello, se pretende justificar cualquier tipo de opción que se tome al

respecto, y de proporcionar a la evaluación una entidad propia que dinamice el curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus niveles de expresión. De esta manera, se ofrecerá una aproximación global que, sin llegar a una conceptualización precisa, nos permita caracterizar una evaluación propia del modelo curricular que estamos diseñando. Para formalizar esta caracterización, debemos atender a los distintos focos sobre los que se proyectará la actividad evaluadora, entre los cuales destacamos los siguientes: el objeto al que se refiere, el ámbito de aplicación y el área de conocimiento. De todo ello, deduciremos las funciones y valor de la evaluación en el marco del diseño y desarrollo curricular.

Considerando el objeto de la evaluación y preguntándonos por él, sin lugar a dudas tendremos que referirnos al **curriculum** en toda su extensión. Ahora bien, ¿qué características tendrá y cómo se formalizará esta evaluación integral del curriculum? En primer lugar, desde la perspectiva curricular, será importante considerar la evaluación como un elemento más del diseño que ejercerá su función desde dentro y no como algo externo que adopta, exclusivamente, la figura de conjunto de técnicas e instrumentos de medición y evaluación. Por lo tanto, estará determinada y configurada, siguiendo coherente y lógicamente con la línea expositiva adoptada desde el principio, por los criterios y principios que rigen y justifican el curriculum. Consecuentemente, observaremos la evaluación desde un punto de vista global, integrador, sistémico, interrelacional y procesual, alejándola de toda concepción reduccionista, operativa y simplista, encuadrándola dentro de un sistema de relaciones que nos permita lograr, si cabe, un mayor dinamismo, flexibilidad y aplicabilidad del curriculum. Por lo tanto, es aquí donde la evaluación conecta directamente con la estructura curricular y donde adquiere un carácter netamente significativo al estructurarse y resultar ser interdependiente del resto de los elementos curriculares.

Teniendo como punto de referencia al resto del curriculum, no podemos considerar la evaluación desde una perspectiva más que procesual, marcando así su impronta y funciones, sobre todo teniendo en cuenta que esencialmente entendemos la educación y el curriculum como un proceso dinámico del cual la evaluación forma parte constitutivamente. La perspectiva curricular y procesual sacará a la evaluación de unos parámetros que la consideraban como un hecho puntual y la limitaban a una función instrumental. La introducirá en un proceso<sup>79</sup>, al que, por otro lado, afecta directa y globalmente, dejando de considerarse, así, como un elemento externo y final, dirigido sólo a un

<sup>79</sup> ZABALZA, M.A., *Diseño y desarrollo...*, pg. 239.

producto, para integrarse como componente imprescindible de ese proceso<sup>80</sup>, ya sea curricular o de enseñanza-aprendizaje. Esto significará que la acción evaluadora abarcará, relacionamente, tanto a los componentes y elementos curriculares, alcanzándole su acción tanto a sí misma como al sistema de relaciones que establecen.

Indefectiblemente, el objeto de aplicación de la evaluación será el curriculum, hecho que nos permite deducir y exponer las funciones que adquiere la evaluación desde un punto de vista procesual: ofrecerá información, analizará y valorará el funcionamiento de todos los elementos curriculares con el fin de comprobar y orientar su desarrollo; tendrá que aproximarse tanto a los aspectos teóricos como prácticos, a los criterios y principios curriculares, así como a los componentes y elementos en su configuración; tendrá, incluso, que observar si el proceso evaluador es el adecuado o no. De esta manera, teniendo en cuenta que los efectos de la evaluación serán expresión de las posibles interacciones producidas entre los elementos del diseño<sup>81</sup>, se persigue lograr una evaluación constante y recurrente, que ponga en relación a todos los elementos curriculares, pretendiendo lograr una mejora del diseño y su aplicación.

#### 2.2.5.2. Organización y desarrollo del proceso evaluador.

Aunque los niveles de concreción demarcarán el ámbito y objeto concreto de la evaluación, el curriculum se evaluará, real e íntegramente, en su desarrollo y aplicación, donde, en última instancia, su objeto es el alumno y la variedad de procesos e interacciones que intervienen en el aprendizaje. Habitualmente, la evaluación se justifica como un instrumento de medida, y en ocasiones valorativo, que tiene por objeto verificar hasta qué punto los objetivos educativos han sido conseguidos tras la mediación de una serie de actividades de aprendizaje (función diagnóstica). Puede que el esquema no sea incorrecto, pero el modelo evaluativo y la teoría y práctica educativas que lo sustentan convierten a la actividad evaluativa en un desarrollo lineal, mimético, unidireccional y, exclusivamente, instrumental. Así, se establece un único camino por el cual pueda discurrir el proceso de enseñanza-aprendizaje, abocado a conseguir unas metas rigurosamente establecidas. A este respecto, la LOGSE ha proporcionado un nuevo hábito que confiere a la evaluación un ámbito de aplicación mayor y una significatividad inusual. En el diseño curricular base, principalmente, se establece que la evaluación debe

<sup>80</sup> ROSALES, C., *Didáctica. Núcleos...*, pg. 186.

<sup>81</sup> GIMENO SACRISTAN, J.L., *Teoría de la enseñanza...*, pg. 223.

adoptar una postura de equilibrio entre la evaluación formativa y sumativa, presentando un modelo claramente criterial, pero haciendo hincapié en una evaluación continua e integradora<sup>82</sup>. Tomaremos como punto de referencia algunas de las aportaciones que baraja el diseño curricular base, pero entendidas desde nuestra perspectiva para aplicarlas a un proceso de enseñanza-aprendizaje que adopta la figura de autoaprendizaje.

Convendremos en admitir que la evaluación formará parte, de principio a fin, de un conjunto estructural y procesual que llamamos curriculum, interviniendo activamente en su diseño y desarrollo. Por este motivo, empezaremos a hablar de ella en el mismo momento en que el profesor y alumno se ponen de acuerdo y se disponen a diseñar el proceso de autoaprendizaje. Se contará con la participación y responsabilidad plena de los alumnos, avalada por la confianza depositada en sus posibilidades, dando como resultado el establecimiento de unas pautas de actuación que orienten tanto a los elementos personales como al conjunto de variables que intervienen. Al igual que se diseña un proceso individual de aprendizaje, se seleccionan y organizan los objetivos y los contenidos, se diseñan las actividades y se eligen los medios y recursos, ateniéndose a unas líneas de actuación concretas, también deben acordarse conjuntamente todos los aspectos relativos a la evaluación. Este hecho significativo permitirá que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para ejercer la evaluación, y al profesor elegir los procedimientos que precise para evaluar sus funciones y actuación, favoreciendo así que la evaluación se convierta en un sistema constante de información y valoración que contribuya a reorientar constantemente el desarrollo del proceso. Resulta obvio que si adoptamos el autoaprendizaje como principio teórico-práctico básico, pensemos en la autoevaluación como medio ideal y propicio dentro de un ambiente facilitador donde lo que domina es el carácter co-gestorador de un aprendizaje que, en cualquier circunstancia, debe ser significativo. Desde esta perspectiva, el autoaprendizaje afectará y delimitará la especificación del qué, quién, cómo y cuándo hay que evaluar, teniendo siempre muy claro el porqué y función de la evaluación.

Si hablamos sobre el qué hay que evaluar, debemos decir que es un aspecto al que ya nos hemos referido anteriormente, concretando que era el curriculum el objeto global de la evaluación. Ahora bien, será preciso considerarlo en todos y cada uno de sus niveles de concreción, desde el diseño base hasta la aproximación específica materializada en la programación de las unidades didácticas, pasando por el proyecto curricular de centro, que necesitará de una evaluación, sobre todo, corporativa. Los niveles de concreción están establecidos para mostrar que, en última instancia, lo que se evalúa es el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su extensión y complejidad, tratando de

<sup>82</sup> GOBIERNO VASCO, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria...*, pp. 70-81.

reflejar y entender la evolución y progreso de los alumnos en cada momento. Por lo tanto, debemos evaluar el diseño de la enseñanza, del aprendizaje y de las variables y mecanismos que intervienen en ambos, aunque nos centraremos en el aprendizaje teniendo en cuenta que su evaluación implicará también la del profesor y la del grupo. Para ello, debemos atender a una doble dimensión: a la evaluación de los aprendizajes específicos y del proceso en sí mismo, entendiendo que existe una simbiosis que no permite hablar de un proceso evaluador independiente dadas las características y significatividad que le damos al proceso general.

El autoaprendizaje y el aprendizaje significativo impregnan y configuran todo el proceso de tal manera que él mismo se convierte en contenido, objetivo, actividad, recurso y compendio de actitudes, aportando una serie de valores que denotarán un estilo de educación muy concreto. Por lo tanto, en primer lugar, el autoaprendizaje será uno de los objetos de la evaluación, recogiendo todos los aspectos que intervienen en relación a la configuración de los elementos curriculares (relación educativa, selección y organización de los contenidos y objetivos, diseño de las actividades, recursos y medios, evaluación...). En segundo lugar, hay que evaluar los aprendizajes que se derivan del estudio y aproximación a los contenidos del saber religioso, al cual hemos tomado como punto de referencia y análisis. Lo haremos atendiendo a la selección de contenidos y aprendizajes, así como a las posibles metas que se hayan ido estableciendo a medida que avanzara el proceso. Nos centraremos en la diversidad de contenidos, poniendo especial atención en los actitudinales y afectivos, que en realidad son el núcleo esencial para abordar el resto de los conocimientos, al generar los principios valorativos que hacen posible el interés y la motivación hacia el aprendizaje. En realidad, principalmente nos interesan porque suponen el aspecto de la educación más radicalmente humano y diferenciador, por lo tanto, el objeto prioritario del aprendizaje.

Así, nos damos cuenta de que la diversidad de aspectos a evaluar es tan amplia que la evaluación debe concentrarse en adquirir una gran moldeabilidad y flexibilidad para poder atender a cada aspecto en función de sus características y especificidad. De esta manera, al efectuar la evaluación integral, habrá que delimitar y distinguir claramente los sectores a evaluar para poder expresar los procedimientos y actividades que se precisen para cada momento y aprendizajes específicos, atendiendo a las características del proceso, a la capacidad de los alumnos y a los medios y recursos disponibles.

En cuanto a la forma de hacerla efectiva y determinar quién y cómo se va a evaluar, atenderemos y entresacaremos dos condicionantes: la primacía de la autoevaluación y la manera peculiar de entender los objetivos educativos. Tenderemos a fomentar la autoevaluación siempre que sea posible, aplicada a cualquier tipo de aprendizaje y a sus procesos, pero entendemos que esta

evaluación, que será el pilar básico, debe completarse tanto con la valoración del profesor como del conjunto de los alumnos, sobre todo en aspectos muy puntuales que les afecte directamente, persiguiendo una evaluación completa y equilibrada. Así, conseguiremos deshacernos del concepto "calificación", y de la evaluación cuantitativa por carecer de sentido alguno en cuanto al aprendizaje significativo y a las cualidades que presentan los conocimientos específicos a los que nos referiremos. Evaluaremos sectorialmente los distintos aspectos con el fin de valorar y facilitar su mejora o adecuación, en caso de que sea necesario, teniendo siempre en cuenta las diferencias individuales y el plan de trabajo personal elaborado por cada alumno. De esta manera la evaluación ni clasificará ni discriminará, desaparecerán los niveles comparativos ante el planteamiento de un proceso personal que sugiere una evolución distinta para cada alumno, de acuerdo con su plan de trabajo, su capacidad e interés. Si no existe un modelo único de aprendizaje tampoco existirá una evaluación única y homogénea, por lo tanto, cada individuo llegará hasta donde quiera llegar, independientemente de la evolución y desarrollo del resto del grupo.

Hay que tener muy presente que no vamos a crear una relación causa-efecto, lineal, entre objetivos y evaluación, sino que partiremos de especificaciones amplias que bien pueden servir para todos los alumnos, y que progresivamente se concretarán espontáneamente, marcando otros momentos, objetivos o situaciones de aprendizaje pertinentes. El hecho de adoptar una estructura amplia y abierta de objetivos, nos lleva a concebir una evaluación que cuente con las mismas características. No se basará exclusivamente en ellos, sino, principalmente, en los procesos, convirtiéndose ella misma, como autoevaluación, en parte del proceso, por lo tanto en objetivo y contenido de aprendizaje. Si el proceso en si es el aprendizaje principal, ahí es donde debe actuar la evaluación. Así, estamos configurando una evaluación sistémica, cualitativa, co-responsable, personalizada, basada en el diálogo y en la co-gestión del aprendizaje; una evaluación imprevisible en su totalidad al partir de un diseño que no está estrictamente estructurado de antemano sino que va configurándose a medida que se desarrolla; una evaluación que pretende impregnar al proceso de enseñanza-aprendizaje de unos presupuestos valorativos esenciales para la educación, encaminada a facilitar y promover el cambio al que aspira el proceso<sup>83</sup>; una evaluación que requiere de un alto grado de creatividad ya que si partimos de una gran diversidad metodológica, las actividades de evaluación también lo serán, pretendiendo que el curriculum, y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se re-crea a cada instante. Nos estamos refiriendo, en definitiva, a una evaluación compartida, que será significativa, comprensiva y formativa, que lleve a comprender

<sup>83</sup> GIMENO SACRISTAN, J.L. Y PEREZ GOMEZ, A., *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1985, pg. 446.



el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y el de cada alumno en particular<sup>84</sup>, confiriéndole un carácter decisivo en cuanto a la toma de decisiones y actitudes, tanto de los alumnos como del profesor, con vistas a conseguir el aprendizaje, el cambio significativo.

¿Cuándo hay que evaluar? Pensamos que la evaluación debe tener tres momentos fuertes o de alta intensidad que sólo se pueden entender en función del concepto y funciones que otorgamos a la evaluación. Hablaremos, en primer lugar, de una evaluación inicial, de la cual no se puede prescindir y a la que indirectamente nos hemos referido en innumerables ocasiones al pretender fundamentar un diseño y desarrollo curricular que se basa en la autogestión del aprendizaje. Será el profesor quien diseñe y ponga en práctica este primer momento del proceso evaluativo, con el fin de recabar información sobre el estado general del grupo en cuanto a los elementos esenciales del proceso, abarcando aspectos referentes al ámbito del conocimiento, las habilidades y recursos metodológicos. Si observamos el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una doble dimensión, tendremos que obtener información acerca de los contenidos esenciales de los que parte el alumno, tanto del ámbito cognitivo como actitudinal y afectivo, pasando por los intereses y actitudes hacia la materia concreta que se va a abordar; pero también resultará fundamental obtener datos sobre la capacidad de los alumnos para poder generar y gestionarse su propio autoaprendizaje en los términos en que lo estamos estableciendo. Por todo ello, consideraremos la evaluación inicial como fundamental y necesaria, configurándola exhaustiva y ampliamente, de tal forma que aporte los datos necesarios para poder calibrar las posibilidades de desarrollar el proceso que tenemos previsto en función de las variables que intervienen y de las condiciones humanas y estructurales con las que se cuenta.

El segundo momento fuerte dependerá del modo de organizar los elementos curriculares. Lo más lógico es que se establezcan núcleos de contenido amplios a los que se denominan unidades didácticas, dando forma y contenido específico a los distintos elementos en un periodo de tiempo establecido. Las unidades didácticas se convertirán en el campo de acción del currículum, en el núcleo estructural y temático fundamental, por lo que su evaluación, siempre dentro de un sistema de relaciones entre las distintas unidades, resultará ser un momento decisivo y clarificador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta ocasión, la función de la evaluación se cifrará en comprobar como discurre el proceso, con el fin de conocer su situación actual y si precisa de algún cambio u orientación; observará sus posibilidades para seguir desarrollándose; y aportará la información y datos que se precisan para formalizar la evaluación global.

<sup>84</sup> STEINHOUSE, L., *Investigación y desarrollo...*, pg. 156.

Por último, el tercer momento se producirá después de un periodo amplio de desarrollo que bien puede asemejarse a los distintos momentos de evaluación que marca la organización y estructura escolar actual; o bien pueden ser determinados por el profesor y el alumno en función de su programación, dándose por concluida al término del periodo de tiempo designado. Esta evaluación global (omitimos el término "final" intencionadamente) necesariamente no debe adoptar un carácter decisorio, dependiendo de ella toda la valoración general del proceso, sino que debe servir para evaluar, en el sentido más amplio de la palabra, el proceso en su totalidad con un carácter orientador e integrador con el fin de resaltar los fallos y aciertos y comprobar la adecuación de las opciones tomadas. Al margen del resultado global, al cual se llegará gracias al control y evaluación del proceso, la evaluación se convierte en una actividad continua, inherente a toda la acción educativa, que en ningún momento puede desaparecer de los esquemas de comportamiento de los alumnos y del profesor. Si el proceso ha ido bien, la evaluación ha tenido que hacerse paulatinamente, de tal forma que al final del desarrollo no quede más que concluir y adoptar las últimas decisiones. Así confirmaremos el carácter procesual más que el producto y las funciones orientadoras y valorativas más que la normativa.

#### 2.2.5.3. El área de religión: equilibrio evaluador. Las parábolas.

¿Genera el área de religión un planteamiento evaluativo particular y especial? Siguiendo el proceso definido anteriormente en cuanto a la evaluación se refiere, intentaremos aplicarlo y adecuarlo al área curricular de religión, teniendo en cuenta que no vamos a exponer una conjunto de técnicas o instrumentos específicos porque no coincidiría con el concepto amplio y global atribuido al diseño y desarrollo de la evaluación, y, además, porque forman parte de una casuística muy amplia que impide realizar una aplicación generalizada. Nuestro propósito será intentar darle a la evaluación de la ERE una entidad y operatividad razonable, creando una estructura valorativa que la fundamente y justifique. Desde esta perspectiva, pretendemos basar un desarrollo evaluativo real y factible atendiendo a:

- El tipo y carácter de los contenidos que configuran la ERE.
- Los posibles aprendizajes y los proceso que intervienen en ellos.
- Calidad y ámbito de los objetivos.
- Características del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El agente evaluador.

Es frecuente encontrarse con opiniones y experiencias que afirman que la evaluación de la ERE revierte ciertos problemas, resultando muy compleja su aplicación en cuanto se trata de evaluar actitudes o aspectos que entran a formar parte de la afectividad y creencias, pero, en realidad no presenta más dificultad que la encontrada en otras áreas al intentar evaluar dichos aspectos y salirse de lo meramente objetivable. Desde nuestra perspectiva, pensamos que la evaluación de los aprendizajes propios del área de religión no tienen por qué presentar ninguna dificultad, comparativamente con otras áreas, añadida por su estructura o las características de sus contenidos. En cuanto a los contenidos, en su momento vimos que eran tan asequibles y objetivos como otros cualesquiera, al entenderse como un producto cultural, como la expresión de la experiencia religiosa que forma parte de una cultura específica. Por lo tanto, no nos aproximaremos a la fe como experiencia que deben vivir los sujetos sino como la manifestación de esa experiencia particular y colectiva. La contemplación de la fe en cuanto hecho religioso cultural, nos permite adentrarnos en ella sin la pretensión de que los alumnos creen, pero sí de que sean capaces de aproximarse a ella como un elemento cultural fundamental y constitutivo, fruto de la experiencia viva del hombre con respecto a Dios. Por otro lado, también determinamos que el área de religión se estructuraba según los criterios y principios que regían al resto de las áreas curriculares. Por lo tanto, la pedagogía y la didáctica pueden tratar los contenidos de este área con el fin de proponer la mejor manera de mostrarlos y transmitirlos, según las normas y criterios que determina su ámbito científico.

El tipo de contenidos es amplio y global, abarcan todos los ámbitos posibles del conocimiento de cara a contribuir a una educación integral, mostrando una unidad consecuente y nuclear entre ellos. Por lo tanto, el proceso evaluativo ejercerá su acción sobre todos y cada uno de los aprendizajes que sea posible especificar, atendiendo a una estructura conceptual multirrelacionada. En este sentido, las actividades de evaluación deben realizarse en función de las cualidades del aprendizaje y de la modalidad metodológica utilizada. No podemos olvidar que basamos todo nuestro proceso en el autoaprendizaje, el aprendizaje constructivista y en la consecución de aprendizajes significativos, lo que aportará una serie de presupuestos valorativos que desplazarán la atención hacia los procesos actitudinales y experienciales. Evaluaremos en base a unos contenidos definidos teniendo en cuenta que no vamos a evaluar los objetivos sino los procesos de aprendizaje, interesando más las actitudes que adopten los alumnos ante el aprendizaje que el aprendizaje mismo. Indudablemente, la forma peculiar de enseñar y aprender lleva a una evaluación con unas características peculiares, por eso pensamos que la evaluación del conocimiento religioso tiene que ser la evaluación de las actitudes, del interés, de la motivación, del trabajo e iniciativa personal, del aprender por uno mismo. Por ello, el mismo proceso nos va a proporcionar, poco a poco, la evaluación, de tal manera que sea el sujeto quien sepa realmente qué es lo que ha aprendido y cómo, y si es relevante para él o no.

Realizar una evaluación cualitativa amplia y completa será el objetivo esencial, y sólo será posible si logramos establecer un equilibrio adecuado entre los distintos agentes evaluadores. Este aspecto adquirirá una gran relevancia dentro del área de religión donde el diálogo y respeto van a ser la base de una relación educativa que va a mediatizar el desarrollo del proceso, y, por supuesto, de la evaluación, pero también la primacía de los valores, actitudes y experiencias van a avalar una evaluación compartida y significativa. Así, la autoevaluación será la base, pero el resto de valoraciones y puntos de vista servirán para aportar datos que permitirían una mayor objetividad en todos los aspectos evaluables. Será relevante, por lo tanto, que tanto el profesor como los alumnos elijan el modo de evaluar para cada situación de aprendizaje, sin olvidar el diseño de las actividades de evaluación, que incluye la selección y preparación de las diversas técnicas e instrumentos de evaluación<sup>85</sup>.

¿Cómo vamos a evaluar teniendo en cuenta y aunando todos estos presupuestos? Nos serviremos de la imagen de las parábolas para recrearlas como ejemplo ilustrativo, al considerar que pueden reflejar la síntesis y compendio de todo el proceso. Es cierto que las parábolas no expresan explícitamente una actividad evaluadora, pero se puede observar cierta capacidad para generarla gracias a su expresión, discurso del contenido y al tipo de conductas que presentan, dando lugar a una actividad evaluativa personal, interna, que debe revertir en una manifestación actitudinal o cambio de conducta expreso, o, al menos, en un cuestionamiento interior. La expresión de una opinión o de una actitud supone una actividad evaluadora que generará una nueva experiencia o situación significativa que revertirá en una nueva orientación, valoración o crítica. Busquemos en las parábolas del Evangelio algunos ejemplos.

En muchas ocasiones las parábolas, como narración, plantean interrogantes que sin ir dirigidos directamente a los oyentes, inconscientemente hacen que se conviertan en receptores potenciales del mensaje. Algunos de estos interrogantes pertenecen al texto parabólico y otros aparecen en su contexto, pero no exactamente en su composición. Una muestra del primer tipo de cuestionamiento lo encontramos en la parábola del siervo sin entrañas (Mt 19,33) en la que literalmente se dice: ¿"No

<sup>85</sup> La bibliografía al respecto es muy amplia pero podemos destacar:

CRESPO MARCO, V., *La evaluación de la enseñanza escolar de la religión*, PPC, Madrid, pp. 85-353.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M., *Evaluación escolar y cambio educativo*, Cincel, Madrid, 1976, 125 pp.

CARBALLO SANTAOLALLA, R., *Evaluación de un programa de formación ocupacional*. Tesis Doctoral, Uni. Complutense, Madrid, 1990, pp.132-216.

CARRASCO, J.B., *Como evaluar el aprendizaje*, Anaya/2, Salamanca, 1978, 79 pp.

debías tú también compadecerte de tu compañero del mismo modo que yo me compadezco de ti?". En cuanto a la segunda modalidad, nos fijamos en la parábola del buen Samaritano (Lc 10,36), en donde, una vez concluida, podemos leer: "¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los salteadores?". Podríamos también referirnos a sentencias como: "Porque muchos son llamados, más pocos escogidos" (Mt 22,14); o "velad, pues, porque no sabéis ni el día ni la hora" (Mt 25,13). Por lo general, los interrogantes y sentencias finales llevan una carga evaluadora muy fuerte, que si bien no es explícita, indirectamente provoca una reflexión o planteamientos específicos en relación a su actitud o posicionamiento ante la realidad presentada. Estas breves referencias, nos hacen confirmar el hecho de que el proceso mismo es el que genera la evaluación, motivando y estimulando de tal forma que logre implicar vivencial, activa y responsablemente al sujeto, con respecto a sí mismo y a lo que le rodea, de tal manera que podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la evaluación es un proceso inherente y constante en las parábolas.

Cabe preguntarse, consecuentemente, sobre el tipo de evaluación que estamos proponiendo, y básicamente será una evaluación que:

- Presenta la autoevaluación como el proceso principal pero que aboga por un equilibrio evaluador.
- Una evaluación co-gestionada y co-responsable.
- Se fija más en el proceso que en los objetivos.
- Resulta ser procesual, formativa, global, sistemática y recurrente.
- Ante todo es cualitativa y personalizada.
- Cuyas funciones principales son comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientarlo constantemente.
- Y, por supuesto, significativa. Se considera que en sí misma es objeto de aprendizaje, representando y significando un auténtico acto educativo.

Una evaluación que se fundamente en estas características, requerirá un seguimiento continuo y una creatividad desbordante si queremos fomentar y primar cierto tipo de valores fundamentales inherentes al desarrollo curricular que estamos diseñando. Tales valores pueden ser la humanización del proceso, la ponderación del espíritu crítico, el respeto, la actitud dialogante o la libertad de opción, circunstancia que resultará fundamental para adentrarse sin ningún tipo de coacción en el saber religioso y aceptarlo según la disponibilidad de cada uno. Necesitará también del esfuerzo del profesor que, a través de la observación, el diálogo y las actividades de evaluación como fuentes de información y decisión, le dará viabilidad y capacidad para ejercer la función orientadora del proceso. La información, y el cómo se adquiera, será el punto de partida fundamental para posibilitar una evaluación posible. La observación tiene que ser sistemática y continua, el diálogo constante y sincero, y las actividades deben ser diseñadas y ejecutadas conjuntamente. Las actividades de evaluación serán un vehículo insustituible, pudiendo adoptar múltiples formas y utilizar técnicas e instrumentos diversos, dependiendo de los aprendizajes que se vayan a evaluar y de quién realice la evaluación. Por todo ello, podemos decir que la evaluación propia del área de religión admite cualquier posibilidad, pudiendo hablar tanto de pruebas objetivas como subjetivas, ya sean escritas u orales, pero la modalidad no es tan relevante como las actitudes y criterios que llevan a elegir un tipo u otro de actividades y técnicas de evaluación. Cada uno elaborará y elegirá aquellos instrumentos que se adecúen más al proceso de enseñanza-aprendizaje elegido, siempre y cuando se tenga claro qué es lo que se va a evaluar y cómo.

Por último, creemos que es importante contextualizar la evaluación de la ERE dentro del contexto escolar actual. Cuando se plantean procedimientos evaluativos cualitativos y abiertos, siempre aparece el problema de la calificación final como requisito que parece inevitable y que se convierte en una exigencia social. Es una circunstancia en la que no vamos a entrar, pero de la que se puede decir que realmente el proceso evaluativo, en nuestro caso, va a resultar independiente de esa calificación ya que se puede seguir un modelo no cuantitativo y luego acordar con el grupo el tipo de calificación que aparecerá en el expediente buscando algún tipo de equivalencia. En el caso de la ERE este tema se torna relevante ya que actualmente es un área curricular no obligatoria, por lo tanto, no cuenta para el expediente. Esta circunstancia puede resultar positiva ya que al no estar sujeta a las exigencias de una calificación permite que se pueda ejercer la actividad con más libertad, aunque, por otra parte, es cierto que la calificación "motiva" (aunque la orientación de esta motivación sea negativa), y el hecho de que no se otorgue al final puede conducir a que los alumnos pierdan el interés.

La situación actual de la enseñanza escolar de la religión, a la que cada vez se le concede menos peso específico en el sistema educativo, muestra un panorama lleno de dificultades que habrá que ir superando. Quizás, se podría empezar por diseñar un modelo curricular y del proceso de

enseñanza-aprendizaje que valore el aprendizaje por si mismo y no por el hecho de obtener una calificación o evaluación final. La evaluación debe ir, por lo tanto, a lo más íntimo del ser humano, a su estilo de vida, opiniones, valores, a la acción y no al resultado, a aquello que es realmente importante y significativo. No hay nada más significativo que ser capaces de dirigir y orientar el propio desarrollo. Por ello, la evaluación debe, poco a poco, transformarse para convertirse realmente en agente de cambio y evolución.

## CONCLUSIONES.



Es de rigor partir de los motivos y objetivos que permitieron comenzar esta investigación para expresar cualquier tipo de conclusión sobre su contenido, proceso de desarrollo, aportaciones, limitaciones y sus perspectivas de futuro. El motivo fundamental impulsaba a la elaboración de un Diseño Curricular que fuese apropiado para la Enseñanza Escolar de la Religión enmarcado en el contexto socio-cultural, religioso y educativo actual. Se parte, por lo tanto, de una problemática específica, donde "lo religioso" y su enseñanza quedan desdibujados, a la que se quiere dar respuesta. Para realizar esta empresa, será preciso crear y creer en un proceso educativo que, prioritariamente, vaya dirigido a:

- Establecer un desarrollo educativo lo más humano y humanizante posible.
- Mostrar la enseñanza de la religión como un área que presenta una amplia entidad curricular, pero que, además, se relaciona interdisciplinariamente con el resto de las áreas curriculares.
- Procurar que la aproximación y aprendizaje del hecho religioso sea espontáneo, natural y libremente aceptado.
- Posibilitar, en la medida de lo posible, la implicación y participación activa y responsable de los alumnos en todo el proceso de diseño y desarrollo curricular.
- Facilitar la experiencia y experiencia de Dios, tanto individual como comunitaria, de acuerdo con la realidad y condiciones de vida del hombre actual.
- Fomentar los aspectos afectivos, actitudinales y experienciales de manera que permitan hablar realmente de educación integral.

Así, atendiendo a esta problemática y a su contextualización, se puede afirmar que cualquier currículum necesita de una sólida base epistemológica, pedagógica, psicológica y sociológica que lo configure como un instrumento válido y significativo en relación a una teoría y práctica educativa. En cuanto al modelo curricular objeto de esta tesis doctoral, ha extraído de las parábolas

sus principales criterios y principios teórico-prácticos. Por este motivo, un primer grupo de conclusiones se desprenderán de ellas.

En primer lugar, ante la hipótesis que planteaba el interrogante de si las parábolas eran validas para generar no solo un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también para aportar principios y criterios de actuación validos para diseñar y desarrollar un diseño curricular, se ha verificado su valor metodológico y su contextualización en el marco escolar, pero también su valor curricular. Este hecho puede ser confirmado gracias a los siguientes aspectos:

- Las parábolas han ido dando forma a conceptos esenciales e importantes para el proceso educativo (educación, enseñanza, aprendizaje o relación educativa) y necesarios para la elaboración del curriculum, de tal forma que todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje han adquirido una configuración realmente peculiar: los contenidos son seleccionados y secuenciados según los alumnos, los intereses, las metas y las expectativas, así como en función del contexto medio-ambiental; la relación educativa adquiere una forma u otra en relación a los contenidos, la formación del profesor y de las actitudes y capacidad de los alumnos; en los objetivos se observa un marcado carácter globalizado, procesual, personal, secuencial y progresivo; el desarrollo metodológico está mediatizado por el empleo de la palabra, el lenguaje metafórico e indirecto, el relato, los personajes y los contenidos que expresan; el aprendizaje es significativo de acuerdo con las capacidades, intereses y selección que de ellos hagan los alumnos, los límites los marcan ellos sin que se les coaccione o coarte, simplemente se les dejara escuchar, actuar, experimentar y expresar; proporcionan valores altamente humanizantes y formativos como pueden ser la justicia, el respeto, la responsabilidad, la libertad, el espíritu crítico, la tolerancia, la capacidad de escucha.... todo ello desde un punto de vista individual y comunitario.
- Su estructura y desarrollo narrativo se convierten en un auténtico almacén del discurso metodológico progresivo. Todos los elementos del relato invitan a: reflexionar, debatir, dudar; observar; generar respuestas; implicar, total o parcialmente, al sujeto; poner en funcionamiento todos los recursos humanos, intelectuales, afectivos, valorativos y actitudinales; a elegir y diseñar actividades y experiencia de aprendizaje; a plantearse distintos tipos de metas educativas; a crear y recrear constantemente la realidad.

- Por último, poseen un alto y auténtico valor formativo en relación a los elementos personales de la educación, pero no sólo en cuanto a los contenidos que expresan sino también por su significatividad como relato, como interpretación y manifestación de la realidad en su totalidad.

En segundo lugar, hay que hacer referencia a una doble hipótesis:

- Si las parábolas, y la actitud de Jesús como maestro, pueden ser o no, no directivas.
- Si existen puntos de conexión reales entre las parábolas y la no-directividad de tal manera que forjen los criterios y principios esenciales que se precisan para la realización de un diseño curricular para la enseñanza escolar de la religión.

Se concluyó que las parábolas tienen mucho de no directivas. Por lo tanto, las semejanzas entre ellas son tan manifiestas que se puede pensar en formalizar no sólo una metodología didáctica, sino también un diseño curricular. Estas afirmaciones vienen avaladas por una serie de principios que se convertirán en los ejes del diseño:

- **El concepto de hombre educable.** Su fundamento antropológico es absolutamente humanizante, contemplando al sujeto del aprendizaje en su doble dimensión social e individual. Reconoce en la persona una capacidad inherente para llevar a cabo su propio desarrollo formativo y humano. La visión optimista del hombre y de su naturaleza es constatable, ambas perspectivas realizan un recorrido intenso por la condición y actitudes humanas. De esta manera, el denominador común se manifestará en el humanismo integral.
- **El concepto de educación.** Este confluye en el puerocentrismo, en el principio de actividad y en su dimensión integral, sistémica e interactiva.
- **El concepto de aprendizaje.** Claramente se decanta por el llamado significativo, aquél que sólo se produce cuando el sujeto toma la iniciativa y asimila construyendo. Principalmente fundamentan su acción en el "aprender a aprender". Este concepto será el fundamento esencial del diseño.

- La importancia que se le concede al profesor como generador del aprendizaje a través de una relación positiva, favorecedora y dialogante. Se considera que es fundamental que logre establecer la adecuada relación de ayuda con los alumnos para que éstos progresen en su autoaprendizaje.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como el medio para crear un proceso externo que provoque diversos cambios internos.
- Los contenidos de aprendizaje son considerados irrelevantes si no son elegidos según las necesidades e intereses de los alumnos, y de acuerdo con su momento y condición psicoevolutiva.
- El objetivo prioritario que se expresa es procurar el proceso de autoaprendizaje. Si el alumno es capaz de aprender por sí mismo, si conoce los procesos que se lo permita, realmente el desarrollo educativo ha llegado a su meta más deseada. Las expectativas puestas en el autoaprendizaje requieren creer en las posibilidades del alumno, en potenciarlas y concederles la capacidad de optar libremente. La imposición, ya sea de unos contenidos, objetivos, métodos o cualquier otro aspecto, no tiene cabida.
- Los roles y funciones del profesor y del alumno se transforman radical y sustancialmente. El alumno dejará de ser un mero receptor para participar y llevar el peso activa y responsablemente. El profesor realizará un continuo seguimiento del grupo para orientar y encauzar el proceso siempre que sea necesario. Se constata la importancia que adquiere la figura del profesor para dar viabilidad al proceso de autoaprendizaje.
- El proceso de evaluación ideal se conviene en que sea la autoevaluación, aunque, en última instancia, la evaluación comparada dará al proceso evaluativo un carácter global, real y fiable.

Estos serán los puntos de conexión más destacables existentes entre las parábolas y la no-directividad en relación a la determinación y fundamentación del diseño.

En tercer lugar, esta fundamentación que procede de las parábolas y la no-directividad, permite configurar un modelo curricular que sea propicio para establecer un proceso educativo centrado en el alumno, que le invite a integrarse y participar directamente en todo el diseño y desarrollo curricular. De esta manera, se pretende educar la dimensión religiosa en relación con el desarrollo educativo integral. Partiendo de esta afirmación, se puede concluir que el diseño descrito

contribuye a ello gracias a su estructura, organización y desarrollo cuyas características fundamentales son:

- El carácter procesual, que marca la especificidad de sus elementos, y el autoaprendizaje permiten establecer dos campos de acción, diferentes pero íntimamente relacionados, para el desarrollo del curriculum y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el proceso mismo se convierte en contenido, objetivo, método..., básicos de aprendizaje. El hecho de saber cómo aprender, generará todo un proceso que lleva consigo: seleccionar y tratar los contenidos; preparar y organizar las actividades y experiencias de aprendizaje; estar capacitado para evaluar; saber relacionarse y comunicarse; así como integrarse social y escolarmente. Además, el proceso significará conseguir los aprendizajes seleccionados y la expresión de metas intermedias y parciales, que por sí mismas aportarán un valor que permitirá entender el proceso no como un discurrir encaminado a un producto, sino, exclusivamente, como un fin en sí mismo.
- No es un curriculum cerrado sino, por el contrario, abierto, flexible, dinámico, procesual, crítico, dialogante, contextualizado, interactivo e interdisciplinar.
- Sin caer en la tentación de pretender anular por completo a los objetivos, porque sería ignorar la realidad y su auténtico fundamento, sí se ha visto la posibilidad de crear un curriculum que básicamente no vaya encaminado, y no esté regido, a la consecución, exclusivamente, de unos objetivos taxativa y minuciosamente previstos sino que se fundamente y se manifieste en el progresivo desarrollo de los procesos del aprendizaje.

En cuarto lugar, se pretendía justificar y contextualizar la estructura curricular de la enseñanza escolar de la religión en la nueva estructura del sistema educativo. En este sentido, se han aportado datos suficientes como para considerar su carácter curricular y escolar:

- Se refiere expresamente al conocimiento, experiencia y expresión religiosa como manifestación cultural, como "algo" que forma parte activa de la historia y la vida socio-cultural. Esto delimitará su campo de definición, pero le permitirá seleccionar los elementos, procesos, medios, recursos, métodos... necesarios para traducir el saber religioso en unidades de aprendizaje asequibles para el sujeto.

- Este saber, está formado por una serie de contenidos que presentan unas peculiaridades especiales. Se refiere siempre a una realidad trascendente, immanente, que entra en contacto con el hombre. Desde el momento en que éste experimenta y conoce a Dios, la experiencia religiosa empieza a formar parte de la cultura, de la historia: lo que se llama "hecho religioso".
- Se observa que la enseñanza escolar de la religión condensa una serie de contenidos que abarcan tanto aspectos históricos y culturales como conductuales y normativos, lo que permite afrontar su estudio e interpretación. Desde esta perspectiva, dichos contenidos son accesibles como conocimiento y experiencia, entendida ésta como la manifestación de la relación que el hombre entabla con Dios. Así, podemos adivinar en los contenidos una estructura lógica que puede permitir abordarlos como algo palpable y objetivo, como un aspecto más de la realidad histórica, cultural y social que envuelve al hombre.
- Si los contenidos del saber religioso se estructuran en forma de pensamiento aprehensibles, la pedagogía se encargará de su análisis, estructuración y transmisión, teniendo en cuenta todas las variables que intervienen en el contexto y proceso educativo. Por lo tanto, sistematizará y conjugará los factores y variables que intervienen para adecuarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje dando forma a todos los elementos necesarios para formalizar su diseño y desarrollo.
- Adoptará como criterio esencial de diseño y programación al alumno y su peculiar forma de aprender. Todo dependerá del momento evolutivo en que se encuentre, el cual demarcará sus capacidades y, por lo tanto, el aprendizaje. Hay que procurar estructurar el saber religioso de tal manera que sea comprensible y asimilable, correspondiéndose con las estructuras mentales de los alumnos. Los contenidos se traducirán según las estructuras mentales y experienciales del alumno, lo que pone plenamente en evidencia la importancia del aprendizaje significativo y constructivista en relación a la integración y asimilación de los nuevos aprendizajes, con el fin de modificar las estructuras y esquemas que ya posee el individuo.

De esta forma, se puede concluir que la enseñanza de la religión se puede estructurar y definir como un área curricular porque contiene y maneja las variables y factores que necesita para constituirse como tal: tiene unos contenidos propios, amplios y diversos, que abarcan todos los ámbitos de la formación de la personas; se puede marcar unos objetivos propios; cuenta con unos procesos de aprendizaje mediatizados por los contenidos que baraja; puede utilizar cualquier tipo de método y generar actividades y experiencias de aprendizaje; establece una relación interdisciplinar, que se

considera fundamental para su ubicación y desarrollo, con el resto de las áreas curriculares; y, por supuesto, puede enseñar a vivir y presentar una de las facetas más importantes de la persona: su dimensión trascendente.

Su contextualización social, escolar, curricular y personal es evidente, su valor formativo integral también lo es. Por este motivo, hay que salir del ostracismo y anquilosamiento educativo, lingüístico y actitudinal para que la educación del sentido religioso, tan humano, se encauce positiva y naturalmente para que no sea una carga o imposición, presentando la realidad religiosa de tal manera que motive, sorprenda y genere un interés por su conocimiento y experiencia.

En cuanto a los límites de esta investigación, hay que decir que, como cualquier planteamiento educativo y metodológico, esta propuesta se presenta desde una perspectiva relativa y abierta, con posibilidades y capacidad para modificarse y adecuarse a cada situación particular.

En primer lugar, aunque los principios y criterios que expone son válidos para cualquier actividad educativa, en cuanto a su consideración como método puede ser adecuado para unas ocasiones y en otras no; quizá no sea factible más que para un tipo de contenidos muy determinados. Por otro lado, un requisito indispensable será contar con el interés y capacidades de los alumnos para llevar a cabo el proceso, lo que supone un trabajo adicional por su falta de costumbre ante este tipo de propuestas. Finalmente, quizás requiera un tiempo que normalmente no se tiene. Ahora bien, se puede argumentar que probablemente adquiere su valor en la adecuación de sus elementos a las necesidades y circunstancias educativas, así como en la posibilidad de facilitar los aprendizajes significativamente. En realidad, su auténtico valor está en las actitudes de aquél que lo elige y lo recrea según los elementos y recursos con los que cuente, y lo hará no sólo por su valor metodológico, sino también por los valores que lleva implícito.

En segundo lugar, el hecho de prescindir de las metas educativas pormenorizadas, puede generar problemas de adaptación en relación a la estructura escolar establecida. En realidad, aunque se opte por unos objetivos amplios y generales que permitan una especificación más concreta a medida que se desarrolla el proceso, esto no quiere decir que se prescinda de ellos. Por el contrario, presentan una constante interacción con el resto de los elementos curriculares, y más en concreto con los contenidos y su materialización en aprendizajes específicos. Por lo tanto, deben abarcar y cubrir todos los ámbitos posibles del conocimiento, con el fin de contribuir a la ansiada educación integral. En respuesta a esta cuestión esencial, se ha creado una estructura taxonómica comprensiva que parte del autoaprendizaje y de los procesos necesarios para llevarlo a cabo, con el fin de lograr cambios de

conductas duraderos personales y significativos, mediando entre unos y otros las distintas capacidades y habilidades intelectuales, actitudinales, valorativas, éticas, morales... que la enseñanza de la religión debe contribuir a desarrollar. De esta manera, se pone en relación a todos los ámbitos del conocimiento según las características y condición del saber religioso, así como de los procesos de aprendizaje que precisa.

En tercer lugar, el carácter procesual, que no es sumativo, puede ser factible, sólo requiere unos planteamientos diferentes, un esfuerzo mayor del profesor y una preparación adecuada de los alumnos. Aquí, quizás, radique el principal problema, en los alumnos. La estructura escolar, de por sí, ya genera ciertas dificultades, pero hay que esforzarse en ser creativos e ir introduciendo cambios, aunque sea poco a poco, para evitar que nuestro sistema educativo busque su esencia en la homogeneidad y en el ritmo uniforme. Quizás, así, se puedan crear ciertas pautas y caminos para contribuir a educar en la diversidad y singularidad.

En cuarto lugar, puede parecer que el diseño, sus principios y pautas de desarrollo pueden rayar en la utopía, que difícilmente podría considerar su desarrollo explícito. Ante esta posibilidad, se expresa el sentimiento real de creer en las utopías como meta. Si en realidad son "lo perfecto", el hecho de tender a esta perfección permitirá ir mejorando, aunque nunca se llegue a la situación y estado ideal. Por ello, el carácter del diseño es absolutamente relativo, sincero y posible, aunque quizás no en su totalidad. Habrá aspectos más asimilables y posibles en relación a la estructura escolar, pero siempre se ha pretendido justificar y fundamentar las afirmaciones, opiniones y los distintos puntos de vista presentados.

Para comprobar su validez y fiabilidad, en un principio se había previsto que formara parte de esta investigación un estudio experimental. Se desistió por el hecho de que adquiriera una envergadura tal que excedería, en tiempo y espacio, los límites y objetivos previstos. Por este motivo, queda planteada la posibilidad, y el reto, de que en un futuro próximo se pueda realizar este estudio para comprobar en qué medida es operativo el diseño, cuáles son sus posibilidades y supuestos, con el fin de realizar un exhaustivo análisis y reajuste, tanto teórico como práctico.

En cuanto a las perspectivas de futuro y extensión de la investigación, puede que resulte ser un currículum que no sólo sea válido para diseñar el área de religión sino que, quizás se pueda hacer extensivo a otras áreas curriculares. Incluso puede que el ámbito universitario se presente como el lugar que presentan las condiciones y circunstancias más idóneas y adecuadas para su formalización.



Esencialmente, se puede confirmar esta afirmación atendiendo a los planteamientos generales más que a los puntuales, aunque sin desechar algunos de estos últimos.

Se recogen, por lo tanto aspectos referidos a sus características y criterios de organización, por entender que pueden ser fácilmente aplicables. Así, se puede hacer referencia expresa a su carácter procesual y dinámico, a su espíritu crítico y abierto; al carácter interactivo que concibe la relación entre los elementos curriculares no de forma lineal y jerarquizada, sino recurrente, informativa y operativa; al hecho de adoptar el autoaprendizaje y el aprendizaje significativo y constructivo como criterios plenamente definitorios del curriculum y del proceso de enseñanza-aprendizaje; se pueden hacer extensivos diversos aspectos en cuanto al concepto de educación, aprendizaje y, sobre todo, en relación a la figura y función de los alumnos dentro del proceso. A fin de cuentas, la educación es el resultado de unas opciones y actitudes determinadas, circunstancia que quedó reflejada en las parábolas al mostrarse, además de un método, como un verdadero estilo de vida. Por lo tanto, sus valores y criterios de actuación pueden encontrarse en cualquier materia objeto de aprendizaje.

Por otro lado, no resulta fácil reflejar en pocas páginas el resultado de varios años de trabajo, siempre queda algo por hacer y decir, siempre hay aspectos y temas que se han quedado en el tintero. Cuatro de estos temas son los que habría que resaltar.

- En primer lugar, convendría realizar en profundidad un estudio que tenga por objeto el análisis de los condicionantes y estructuras psicológicas más importantes en relación con los contenidos de la enseñanza de la religión. En concreto, habría que destacar la evolución y progresión del concepto de Dios desde los primeros años de vida hasta la juventud.
- En cuanto a las parábolas, cabría realizar un estudio lingüístico más detallado, así como de los procesos de comunicación, y sus características, que genera en cuanto a la relación educativa que media y propicia el aprendizaje.
- Por otro lado, queda un arduo trabajo de elaboración y adaptación de los principios de las parábolas a situaciones y experiencias concretas de aprendizaje, lo que supondría construir distintos tipos de parábolas según sus diferentes formas y estructura.

- Por último, queda un deseo latente de realizar una mayor concretización de este curriculum, aspecto que se considera importante para lograr su operativización.

En cuanto al valor y significado del curriculum, hay que decir que su única motivación y empeño es exponer puntos de vista, opciones y reflexiones sobre la educación en general y la enseñanza escolar de la religión en particular. Este es el valor, en sí, de cualquier curriculum, servir de instrumento para pensar, estructurar y organizar la práctica educativa. Un curriculum no está hecho para reproducirlo sino para adaptarlo y generar otros modelos que signifiquen la expresión de las actitudes, experiencia, expectativas y opciones de aquél que lo realice y ejecute. Cada profesional de la educación debe recorrer su propio camino y orientar el de otros; el curriculum debe ser algo personal que contenga una visión y expresión de la educación real diseñada, teniendo como punto de referencia y criterio fundamental a los alumnos. De esta manera, el curriculum se convierte en el mejor medio de expresión educativa, materializándose en el día a día, en el continuo trabajo que se realiza en las aulas.

Esta investigación está muy lejos de mostrar pautas y conclusiones tajantes, directivas y dogmáticas. Parte de una amplia exploración en relación a la situación actual de la enseñanza de la religión, las propuestas y experiencias realizadas para su integración y progresión en el ámbito escolar. De esta manera, se pretende ofrecer posibles líneas de actuación y de análisis de la realidad educativa desde el punto de vista de la enseñanza escolar de la religión (hablando con propiedad, ¿no tendríamos que referirnos al aprendizaje escolar de la religión?).

Existe el firme convencimiento de que es factible lograr que en la escuela se experimente y exprese la realidad religiosa como algo que forma parte de la vida de cada uno y de todos; que la existencia y la experiencia de Dios es atemporal, presentando ahora el mismo sentido y valor que antes, sólo que ahora se pretende que sea un Dios cercano, vivencial, que sea capaz de dar sentido y significado a la realidad. Ya que el saber y conocimiento religiosos presentan un carácter netamente actitudinal y expresivo, se ha querido destacar la importancia de crear actitudes positivas, de reforzar los aspectos afectivos, actitudinales y experienciales para conseguir ese toque de humanidad que debe tener toda la educación.

Para terminar, destacar que, quizás, el descubrimiento más espectacular y la sorpresa más insospechada han venido de la mano de las parábolas. Su tratamiento exclusivamente pedagógico y didáctico, ha contribuido a contextualizarlas como un estilo educativo muchos siglos después de que

fueran utilizadas por primera vez como vía de aprendizaje. Sus posibilidades se proyectan más allá de la mera transmisión de conocimientos, lo que da muestras de su valor y de la implicación personal que solicitan. ¡Ojala que no hagamos oídos sordos al fantástico mundo y a las posibilidades educativas que manifiestan!

## BIBLIOGRAFIA.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. "Escuela y enseñanza de la religión". *Comunidad Educativa*, 70 (1977), 21-29.
- AA.VV. *El Dios de Jesucristo*. Ciudad Nueva, Madrid, 1984.
- ABREGO DE LACY, J.M. "Profetismo bíblico: aspectos de su pedagogía". *Sinite*, 88 (1988), 137-147.
- AEBLI, H. *Doce formas básicas de enseñar*. Narcea, Madrid, 1988.
- ALLMEN VON, J.J. Y OTROS. *Vocabulario Bíblico*. Morava, Madrid, 1968.
- ALONSO SCHÜKEL, L. *La palabra inspirada. La Biblia a la luz de la ciencia del lenguaje*. Herder, Barcelona, 1966.
- ANTISERI, D. *El problema del lenguaje religioso. Dios en la filosofía analítica*. Cristiandad, Madrid, 1976.
- ARISTOTELES. *Ética a Nicómaco*. Orbis, Barcelona, 1984, (2 vol.).
- ARISTOTELES. *Retórica*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1953.
- ARTACHO LOPEZ, R. *La enseñanza escolar de la religión*. PPC, Madrid, 1989.
- ARTACHO LOPEZ, R. Y OTROS. "Educación de la fe: catequesis de la experiencia". *Didascalia*, 38 (1974), 21-28.
- ARTACHO LOPEZ, R. "Identidad curricular de la ERE". *Sinite*, 30 (1989), 183-231.
- BARBOUR, I.G. *Problemas sobre religión y ciencia*. Sal Terrae, Santander, 1971.
- BARKHAM, J. "EL profesor centrado en la persona: análisis crítico de algunas cuestiones fundamentales". *Rev. de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 10 (1985), 58-63.
- BARTHES, R. Y OTROS. *Análisis estructural del relato*. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- BENEDITO, V. *Sistematización del proceso didáctico*. Gráficas Signo, Barcelona, 1983.
- BENEDITO, V. *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcanova, Barcelona, 1987.
- BENNETT, N. *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata, Madrid, 1979.

- BENLLOCH, E. "La enseñanza de la religión en el Bachillerato". *Educadores*, 17 (1962), 383-396.
- BIBLIA DE JERUSALEN*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1986.
- BLOOM, B. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy, Martil, 1972, (2 vol.).
- BOISMART, M.E. Y OTROS. *Grandes temas bíblicos*. Fax, Madrid, 1974.
- BONNARD, P. *Evangelio según San Mateo*. Cristiandad, Madrid, 1976.
- BORNKAMM, G. *Jesús de Nazaret*. Sigueme, Salamanca, 1977.
- BOTKIN, J.W. Y OTROS. *Aprender, horizontes sin límites*. Santillana, Madrid, 1979.
- BOYS, M.C. "Parabolic ways of teaching". *Biblical Theology Bulletin*, XII (1983), 82-89.
- BRAVO GALLARDO, C. *Jesús, hombre en conflicto. El relato de Marcos en Latino América*. Sal-Terrae, Santander, 1986.
- BRETONES ROMAN, A. "Una experiencia didáctica no directiva". *Bordón*, 247 (1983), 205-217.
- BRUNELLE, L. *¿Qué es la no-directividad*. Narcea, Madrid, 1975.
- BRUNER, J.S. *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea, Madrid, 1978.
- BRUNER, J.S. *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, Madrid, 1988.
- BULTMANN, R. *Teología del Nuevo Testamento*. Sigueme, Salamanca, 1981.
- BYRNE, B. *Sons of God. Seed of Abraham*. Analecta Biblica, Roma, 1979.
- CAMPO, M. "La relación en la pedagogía catequética". *Teología y Catequesis*, 1-2 (1983), 49-64.
- CAMPOS, A. "El aprendizaje no directivo según C. Rogers". *Educadores*, 103, (1979) 383-391.
- CARBALLO SANTAOLALLA, R. *Evaluación de un programa ocupacional*. Tesis doctoral, Univ. Complutense, Madrid, 1990.
- CARRASCO, J.B. *Cómo evaluar el aprendizaje*. Anaya/2, Salamanca, 1978.
- CASTEL, F. *Historia de Israel y Juda*. Verbo Divino, Estella, 1984.
- CERFAUX, L. *Mensaje de las Parábolas*. Fax, Madrid, 1972.
- CISCAR, C. *Un enfoque sistémico del proceso didáctico*. Nau Llibres, Valencia, 1982.

- CLARCK, H. *Christian Origins in sociological perspectiva*. The Westminster Press, Philadelphia, 1980.
- COLOMB, J.H. *Manual de catequética*. Herder, Barcelona, 1971, (2 vol.).
- COLORADO, A. "Análisis de contenidos del DCB de religión y moral católica". *Sinite*, 30 (1989), 303-315.
- COLL, C. "Papel del curriculum". En AA.VV. *Temas actuales sobre psicología y didáctica*. Narcea, Madrid, 1988, 42-55.
- CONCILIO VATICANO II. *Constituciones, decretos, declaraciones*. BAC, Madrid, 1966.
- CONCILIO VATICANO II. *Documentos Completos del Vaticano II*. Mensajero, Bilbao, 1981.
- CONCORDANCIAS DEL NUEVO TESTAMENTO. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1975.
- COMISION INTERDIOCESANA (Bilbao, San Sebastian, Vitoria, Pamplona, Tudela). *Diseño Curricular Base. Religión Católica. Educación Secundaria Obligatoria*. 1992.
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA. *Diseño Curricular Base del Area de Religión. Educación Secundaria Obligatoria*. Edice, Madrid, 1991.
- CORNATON, M. *Análisis critico de la no-directividad*. Marsiega, Madrid, 1977.
- COTE, R.G. "Dios canta en la noche: la ambigüedad como invitación a creer". *Concilium*, (1992), 121-133.
- CRESPO MARCO, V. *La evaluación de la enseñanza escolar de la religión*. PPC, Madrid.
- CROSSAN, J.D. "Parable and example in the teaching of Jesus". *New Testament Studies*, 18 (1971), 285-307.
- CROSSAN J.D. "The seed parables of Jesus". *Journal of Biblical Literature*, 92 (1973), 244-266.
- CHARPENTIER, E. *Para leer el Nuevo Testamento*. Verbo Divino, Estella, 1985.
- DAHL, N. A. "The parables of growth". *Studia Theologica*, 1951, 132-166.
- DEAN KINGSBURY, J. *Conflicto en Lucas. Jesús, autoridades, discípulos*. El Almendro, Córdoba, 1992.
- DEWEY, J. *Democracia y Educacion. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Losada, Buenos Aires, 1982.
- DIAZ BORQUE, J.M. *Comentario de textos literarios. Método y método y práctica*. Madrid, 1980.
- DIAZ CASTRILLON, C.M. *Leer el texto vivir la palabra*. Verbo Divino, Estella, 1988.
- Diccionario de Ciencias de la Educación*. Rioduero, Madrid, 1983, (3 vol.).

- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Paulinas, Madrid, 1990.
- DIEZ MERINO, L. *Targum de Job*. Centro Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1984.
- DOOD, CH. *Las parábolas del Reino*. Cristiandad, Madrid, 1974.
- DUPONT, J. *Etudes sur les Evangélis Synoptiques*. Leuven University Press, Leuven, 1985.
- DUPONT, J. "El método parabólico de Jesús hoy". *Selecciones de Teología*, 82, (1982), 121-129.
- ECHEGARAY, H. *La práctica de Jesús*. Sigueme, Salamanca, 1982.
- EICHRODT, W. *Teología del Antiguo Testamento*. Cristiandad, Madrid, 1975, (2 vol.).
- EIGENMANN, J. *El desarrollo secuencial del curriculum*. Anaya/2, Madrid, 1981.
- EISNER, E.W. *Procesos cognitivos y curriculum*. Martinez Roca, Barcelona, 1987.
- EISNER, E.W. Y OTROS, *Learning and teaching the ways of Knowing*. The University of Chicago Press, Chicago, 1985.
- ELZO, F.J. Y OTROS, *Jóvenes vascos 1990*. Gobierno Vasco, Vitoria, 1990.
- ESCAMEZ, J. Y ORTEGA, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia, 1986.
- ESCAMEZ, J. Y OTROS, *Teoría de la educación*. Anaya/2, Madrid, 1985.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. "C. Rogers: ¿una alternativa para la enseñanza?". *Revista Española de Pedagogía*, 142 (1978), 91-98.
- FERMOSO, P. *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*. CEAC, Barcelona, 1982.
- FERNANDEZ PEREZ, M. *Evaluación y cambio didáctico: el fracaso escolar*. Morata, Madrid, 1986.
- FERNANDEZ PEREZ, M. *Evaluación escolar y cambio educativo*. Cincel, Madrid, 1974.
- FERRIERE, A. *La escuela activa*. Herder, Barcelona, 1982.
- FERRY, G. *Nuevas actitudes en la relación pedagógica: la no-directividad, sus proposiciones, sus aciertos, y sus desviaciones*. Librena del colegio, Buenos Aires, 1976.
- FEUILLET, A. *El prólogo del cuarto evangelio*. Paulinas, Madrid, 1971.
- FIERRO BARDAJI, A. *Semántica del lenguaje religioso*. Fundación Juan March, Madrid, 1976.
- FLANDERS, N.A. *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya/2, Salamanca, 1977.
- FLOR SERRANO, G. y ALONSO SCHOKEL, L. *Diccionario Terminológico de la Ciencia Bíblica*. Cristiandad, Madrid, 1979.



- FORCEN, J.P. "Catequesis y orientación no-directiva". *Sinite*, 16 (1975), 27-46.
- FRANCIS, L. "Churs aided secondary schools religius education as an examinaten subject and pupil actitude towards religion". *British Journal of Educational Psychology*, 50 (1980), 297-300.
- FREINET, C. *Parábolas para una pedagogia popular. Los dichos de Mateo*. Laia, Barcelona, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia del Oprimido*. Siglo XXI, Madrid, 1975.
- FULLAT, O. Y SARRAMONA, J. *Cuestiones de Educación. Análisis bitronte*. CEAC, Barcelona, 1982.
- FUSCO, V. *Parola e Regno*. Morcelliana, Roma, 1980.
- FUSCO, V. *Oltre la Parabole. Introduzione alle Parabole di Gesù*. Borla, Roma, 1983.
- FUSCO, V. "Un utile bilancio degli studi sulle parabole". *Bibbia e Oriente*, 35 (1983), 235-239.
- GAGNE, R.M. *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar, Madrid, 1971.
- GAGNE, R.M. Y BRIGGS, L.J. *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. Trillas, Mexico, 1976.
- GALOT, J. *El corazón del Padre*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1960.
- GARCIA MURGA, J. "No directividad y teología". En Instituto Superior de Ciencias Catequéticas San Pio X. *La no directividad en la educación de la fe*. San Pio X, Salamanca, 1975, 49-71.
- GARCIA REGIDOR, T. "El DCB del área de religión: un punto de vista pedagógico" *Sinite*, 30 (1989), 243-256.
- GARCIA REGIDOR, T. "La catequesis escolar ante la no directividad. Problemática. Perspectivas". En Instituto Superior de Ciencias Catequéticas San Pio X. *La no directividad en la educación de la fe*. San Pio X, Salamanca, 1975, 123-147.
- GIMENO SACRISTAN, J. *La pedagogia por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Morata, Madrid, 1982.
- GIMENO SACRISTAN, J. *Teoria de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya/2, Salamanca, 1983.
- GIMENO SACRISTAN, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1988.
- GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1985.
- GOBIERNO VASCO. *Diseño Curricular Base. Educación secundaria obligatoria. Introduccion a la etapa*. Gobierno Vasco, Vitoria, 1992.

- GOBIERNO VASCO. *Diseño Curricular Base. Educación primaria. Introducción a la etapa*. Gobierno Vasco, Vitoria, 1992.
- GODIN, A. *El Dios de los padres y el de los hijos*. Estela, Barcelona, 1965.
- GOMEZ CAFFARENA, J. Y MARTIN VELASCO, J. *Filosofía de la religión*. Rev. de Occidente, Madrid, 1973.
- GONDRA REZOLA, J.M. *La psioterapia de Carl Rogers. Sus orígenes, evolución y relación con las psicologías científicas*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1975.
- GONZALEZ FAUS, J.I. *Acceso a Jesús*. Sigueme, Salamanca, 1980.
- GRABNER-HAIDER, A. *Análisis lingüístico y pedagogía de la religión. Reflexión teórico-científica y didáctica*. Verbo Divino, Estella, 1976.
- GREELEY, A.G. *El mito de Jesús*. Cristiandad, Madrid, 1973.
- GRELOT, A. *Los evangelios: origen, fechas, historicidad*. Verbo Divino, Estella, 1983.
- GROM, B. Y GUERRERO, J.R. *El anuncio del Dios cristiano*. Secretariado Trinitario, Salamanca, 1979.
- GRUPO DE ENTREVERNES. *Signos y parábolas. Semiótica y texto evangelico*. Cristiandad, Madrid, 1979.
- GUARDINI, R. *La esencia del Cristianismo*. Guadarrama, Madrid, 1964.
- GUARDINI, R. *Religión y revelación*. Guadarrama, Madrid, 1960.
- GUILFORD, J.P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- HAINAUT, L., d'. *Objetivos didácticos y programación*. Oikos Tau, Barcelona, 1985.
- HARGREAVES, J. *Las parábolas evangélicas*. Sal Terrae, Santander, 1973.
- HARNISCH, W. *Las parábolas de Jesús*. Sigueme, Salamanca, 1989.
- HENNINGS, D.G. *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya/2, Madrid, 1978.
- HERNANDEZ, P. *Diseñar y enseñar. Teorías y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Narcea, Madrid, 1989.
- HERRMANN, S. *Historia de Israel en la época del Antiguo Testamento*. Sigueme, Salamanca, 1985.
- HERVIER-LEGER, D. "Factores de la crisis del lenguaje kerigmático de la Iglesia". *Concilium*, 15 (1973), 177-192.
- HUSEN, T. Y POSTLETHWAITE, T.N. *Enciclopedia internacional de educación*. Vicens-Vives y Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, 1992, (9 vol.).

- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. *Hacia una formación humanística. Objetivos de la Educación en la sociedad científica-técnica*. Herder, Barcelona, 1977.
- IMSCHOOT, VON P. *Teología del Antiguo Testamento*. Fax, Madrid, 1969.
- INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Seminario de Educación no directiva*. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1973.
- INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS CATEQUÉTICAS SAN PIO X. *La no directividad en la educación de la fe*. San Pio X, Salamanca, 1975.
- JEREMÍAS, J. *Teología del Nuevo Testamento*. Sigueme, Salamanca, 1974, (2 vol.).
- JEREMÍAS, J. ABBA. *El mensaje central del Nuevo Testamento*. Sigueme, Salamanca, 1981.
- JEREMÍAS, J. *Palabras de Jesús*. Fax, Madrid, 1974.
- JEREMÍAS, J. *Parábolas de Jesús*. Verbo Divino, Navarra, 1981.
- JUAN DE LA CRUZ. *Obras completas*. BAC, Madrid, 1982.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. *Modelos de enseñanza*. Anaya/2, Madrid, 1985.
- KAHLEFELD, E. *Parábolas y ejemplos del evangelio*. Verbo Divino, Estella, 1967.
- KASPER, W. *El Dios de Jesucristo*. Sigueme, Salamanca, 1985.
- KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988.
- KLEUTGEN, I.. *Ars Dicendi*. Pontificius Typographus, 1872.
- KOOPMAN, G.R. *Desarrollo del curriculum*. Troquel, Buenos Aires, 1970.
- LAFOURCADE, P.D. *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- LANDSHEERE, V. *Objetivos de la Educación*. Oikos Tau, Barcelona, 1977.
- LANDSHEERE, V. "Objetivos de la educación, competencias mínimas y necesidades". En AA.VV. *Temas actuales sobre psicología y didáctica*. Narcea, Madrid, 1988, 35-41.
- LEON-DUFOUR, X. *Vocabulario de Teología Bíblica*. Herder, Barcelona, 1967.
- LEON-DUFOUR, X. *Los evangelios y la historia de Jesús*. Estela, Barcelona, 1966.
- LEON-DUFOUR, X.. *Estudios de Evangelio*. Estela, Barcelona, 1969.
- LEVIE, J. *La Biblia palabra humana y mensaje de Dios*. Descleé de Brouwer, Bilbao, 1965.
- LEVINE, E. *Un judío lee el Nuevo Testamento*. Cristiandad, Madrid, 1980.
- LEWIN, K. *Dinámica de la personalidad*. Morata, Madrid, 1973.

- LOBROT, M. *Pedagogía Institucional: la Escuela hacia la autogestión*. Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- LOPEZ HERRERIAS, J.A. *Roles y funciones del profesor*. Edelvives, Zaragoza, 1978.
- LOPEZ ROMAN, J. *Tendencias actuales en psicología de la educación*. Escuela Española, Madrid, 1984.
- LOSCERTALES, F. *La otra forma de ser profesor*. Serv. Publi. Uni. de Sevilla, Sevilla, 1987.
- LURIA, A. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Pablo del Rio, Madrid, 1978.
- MACQUARRIE, J. *God-Talk. El análisis del lenguaje y la lógica de la teología*. Sigueme, Salamanca, 1976.
- MAGER, R.F. *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Martinez Roca, Barcelona, 1985.
- MAISONNEUVE, D. *Parábolas rabinicas*. Verbo Divino, Estella, 1985.
- MARCHEL, W. *ABBA Padre, el mensaje del Padre en el Nuevo Testamento*. Herder, Barcelona, 1967.
- MARGUERAT, D. *Parabolas*. Verbo Divino, Estella, 1992.
- MARIN IBANEZ, R. *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón, Valladolid, 1976.
- MARTIN ESCRIBANO, G. "Análisis de la religiosidad del preadolescente". *Sinite*, 27 (1986), 291-313.
- MARTIN VELASCO, J. *La religión en nuestro mundo*. Sigueme, Salamanca, 1978.
- MARTIN VELASCO, J. *Introducción a la fenomenología de la religión*. Cristiandad, Madrid, 1978.
- MARTINEZ BELTRAN, J.M. "El educador de la fe y su cometido de orientación individual". *Sinite*, 20 (1979), 323-334.
- MARTINEZ BELTRAN, J.M. "La dimensión religiosa del proceso educativo". *Sinite*, 29 (1988), 497-511.
- MARTINEZ SANTOS, S. *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Nieva, Madrid, 1989.
- MASCARO, J. Y CRESPO, R. *Los Upanishads*. Diana, Mexico, 1973.
- MASLOW, A.H. *Motivación y personalidad*. Sagitario, Barcelona, 1975.
- MASLOW, A.H. *The Farther Reaches of Human Nature*. An Esalen Book, New York, 1973.
- MASLOW, A.H. *El hombre autorrealizado*. Kairos, Barcelona, 1973.
- MILANESI, J. Y ALETTI, M. *Psicología de la religión*. Don Bosco, Madrid, 1974.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC, Madrid, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base: Educación Primaria*. MEC, Madrid, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria I*. MEC, Madrid, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria II*. MEC, Madrid, 1989.
- MEDINA, A. Y SEVILLANO, M.L. *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED, Madrid, 1990, (2 vol.).
- MEINERTZ, M. *Teología del Nuevo Testamento*. Fax, Madrid, 1963.
- MIGUENS, M. "La predicazione di Gesù in parabole". *Bibbia e Oriente*, 1 (1959), 35-40.
- MONEDERO, C. *Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1982.
- MONTEFIORE, H. and TURNER, H.E.W. *Thomas and the Evangelist*. SCM Press, London, 1962.
- MONTERO VIVES, J. *Psicología evolutiva y educación en la fe*. Ave Maria, Granada, 1986.
- MOTESSORI, M. *Ideas generales sobre mi método*. CEPE, Madrid, 1992.
- MORALEDA, M. *Psicología evolutiva*. Luis Vives, Zaragoza, 1980.
- MORIER, H. *Dictionnaire de Phoétique et de Rhétorique*. Presses Universitaires de France, Paris, 1975.
- MAYMI PONS, P. "No directividad y educación de la fe". En Instituto Superior de Ciencias Catequéticas San Pio X. *La no-directividad en la educación de la fe*. San Pio X, Salamanca, 1975, 73-121.
- NEILL, A.S. *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Editores Mexicanos Reunidos, México, 1975.
- NEILL, A.S. *Summerhill, un punto de vista radical de la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
- NEILL, A.S. *Hijos en libertad*. Gedisa, Barcelona, 1985.
- O'HEAR, A. *Experience, explanation and faith. An introduction to the philosophy of religion*. Routledge and Kegan Paul, London, 1984.
- ONTORIA PENA, A. "Rogers y la educación centrada en el alumno". *Rev. de Ciencias de la Educación*, 96 (1978), 569-590.
- PABLO VI. *La evangelización del mundo contemporáneo*. PPC, Madrid, 1980.

- PALACIOS, J. *La cuestión escolar, críticas y alternativas*. Laia, Barcelona, 1978.
- PANNENBERG, W. *Teoría de la ciencia y teología*. Cristiandad, Madrid, 1981.
- PANTOJA VARGAS, L. *Teoría de la metamotivación de A.H. Maslow. Perspectivas pedagógicas*. Univ. Complutense, Madrid, 1977.
- PERRIN, N. *Rediscovering the teaching of Jesus*. SCM Press Ltd, London, 1967.
- PESTALOZZI, J.E. *Cartas sobre Educación infantil*. Humanitas, Barcelona, 1982.
- PHILLIPS, J.L. *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Fontanella, Barcelona, 1970.
- PIAJET, J. *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona, 1977.
- PIAJET, J. *Seis estudios de psicología*. Planeta Agostini, Barcelona, 1985.
- PIKAZA, M. *Para leer la Historia del Pueblo de Dios*. Verbo Divino, Estella, 1988.
- PIKAZA, X. *Experiencia religiosa y cristiana. Introducción al misterio de Dios*. Sigueme, Salamanca, 1981.
- PIKAZA, X. *Los orígenes de Jesús. Ensayos de cristología bíblica*. Sigueme, Salamanca, 1976.
- POEYDOMENGE, M.L., *La educación según Rogers. Propuestas de la No-directividad*. Narcea, Madrid, 1986.
- POHIER, J.M. *Psicología y Teología*. Herder, Barcelona, 1969.
- POHIER, J.M. *En el nombre del Padre. Estudios teológicos y psicoanalíticos*. Sigueme, Salamanca, 1976.
- POSTIC, M. *La relación educativa*. Narcea, Madrid, 1982.
- PRONZATO, A. *Un cristiano comienza a leer el Evangelio de Marcos*. Sigueme, Salamanca, 1982.
- PUENTE, M. de la. *Carl Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza*. Razón y fe, Madrid, 1973.
- PULPILLO RUIZ, A. *La pedagogía no-directiva. Estudio crítico sobre el pensamiento pedagógico de C. Rogers*. Escuela Española, Madrid, 1984.
- RAD, VON G. *Estudios sobre el Antiguo Testamento*. Sigueme, Salamanca, 1976.
- RAGUIN, Y.. *La profundidad de Dios*. Narcea, Madrid, 1982.
- RAHNER, K. *Oyente de la Palabra*. Herder, Barcelona, 1967.
- RICHES, J. *Jesus and the transformation of Judaism*. The Seabury Press, New York, 1982.

- RICOEUR, P. *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Cristiandad, Madrid, 1987, (2 vol.).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. *Didáctica general, objetivos y evaluación*. Cincel, Madrid, 1980.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Anaya/2, Madrid, 1985.
- ROGERS, C. *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Paidós, Buenos Aires, 1975.
- ROGERS, C. *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós, Buenos Aires, 1975.
- ROGERS, C. *Grupos de encuentro*. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
- ROGERS, C. *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós, Buenos Aires, 1975.
- ROGERS, C. y KINGET, G. *Psicoterapia y relaciones humanas*. Alfaguara, Madrid, 1967, (2 vol.).
- ROSALES, C. *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Narcea, Madrid, 1988.
- ROSALES, C. *Didáctica de la comunicación*. Narcea, Madrid, 1984.
- ROUSSEAU, J.J. *Obras selectas*. El Ateneo, Buenos Aires, 1966.
- ROVIRA BELLOSO, J.M. *Revelación de Dios salvación del hombre*. Secre. Trinitario, Salamanca, 1982.
- RUSSEL, B. *Ensayos sobre educación*. Espasa Calpe, Madrid, 1967.
- SABUGAL, S. *El Padrenuestro en la interpretación catequética moderna*. Sigueme, Salamanca, 1982.
- SABUGAL, S. *¡ABBA!...la oración del Señor*. BAC, Madrid, 1985.
- SALAS, A. Y OTROS. *Jesús líder religioso y social*. Escuela Bíblica, Madrid, 1985.
- SANCHEZ CEREZO, S. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana, Madrid, 1983. (2 vol.).
- SANCHO, J.M. *Los profesores y el curriculum*. ICE Universidad de Barcelona, Barcelona, 1990.
- SANS, I.M. *Historia de las Religiones*. Apuntes Teología Deusto, Bilbao, 1987.
- SANS, I.M. "Cristo Jesús, plena autoexpresión de Dios". *Teología-Deusto*, 7 (1975), 11-51.
- SECRETARIADO DE LA ESCUELA CRISTIANA DE CATALUÑA. *El curriculum escolar: qué es, qué pretende, de qué consta y cómo se aplica*. SECC, Barcelona, 1989.
- SERRANO, J.M. Y TERCERO, J.M. "La concepción de Dios en el niño: un estudio correlacional". *Rev. Española de Pedagogía*, 172 (1986), 229-248.

- SCHILLEBEECKX, E. "La crisis del lenguaje religioso como problema humanístico". *Concilium*, 85 (1973), 193-209.
- SCHÜRER, E. *Historia del pueblo Judío en tiempos de Jesús*. Cristiandad, Madrid, 1985, (2 vol.).
- SCHURMANN, H. *Padre Nuestro*. Secretariado Trinitario, Salamanca, 1982.
- SCHWEIZER, E. "Cristo signo de contradicción". *Selecciones de Teología* (extracto), 12 (1973), 27-30.
- SKINNER, B.F. *Ciencia y conducta humana*. Fontanella, Barcelona, 1981.
- SKINNER, B.F. *Tecnología de la enseñanza*. Labor, Barcelona, 1979.
- SOPENA, A. "Perspectivas pedagógicas de la no-directividad". En Instituto Superior de Ciencias Catequéticas San Pio X. *La no-directividad en el educación de la fe*. San Pio X, Salamanca, 1975, 35-48.
- SPERB, D. *El curriculum. Su organización y el planeamiento del aprendizaje*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de enseñanza*. Morata, Madrid, 1987.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1987.
- STUB, M. Y DELAMONT, S. *La relación profesor-alumno*. Oikos-Tau, Barcelona, 1978.
- TABA, H. *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires, 1983.
- TALMUD. *Antología del Talmud*. J. Janes, Barcelona, 1953.
- TALMUD. *Antología del Talmud*. Planeta, Barcelona, 1975.
- TALMUD de Babilonia*. Acervo Cultural, Buenos Aires, 1968, (17 vol.).
- TAYLOR, V. *Evangelio según San Marcos*. Cristiandad, Madrid, 1980.
- TILMANN, K. *Cómo dialogar sobre la fe*. Herder, Barcelona, 1969.
- TITONE, R. *Psicodidáctica*. Narcea, Madrid, 1981.
- TITONE, R. *Metodología Didáctica*. Rialp, Madrid, 1974.
- TONNUCCI, F. "Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar". En AA.VV. *Temas actuales sobre psicología y didáctica*. Narcea, Madrid, 1988, 24-33.
- TYLER, R.W. *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press, Chicago, 1973.
- USEROS, M. "Teología y curriculum de la religión católica". *Sinarte*, 30 (1989), 257-287.



- VERGES, S., Y DALMAU, J.M. *Dios revelado por Cristo*. BAC, Madrid, 1969.
- VERGOTE, A. "Dios nuestro Padre". *Concilium*, 13 (1977), 419-430.
- VERGOTE, A. *Psicología religiosa*. Taurus, Madrid, 1969.
- VERMES, G. *Jesus and the word of Judaism*. SCM Press Ltd., London, 1983.
- VICENT, J.J. *Cristo secular. Una interpretación contemporánea de Jesús*. Mensajero, Bilbao, 1974.
- VIGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Playade, Buenos Aires, 1973.
- WEBER, E. *Estilos de Educación*. Herder, Barcelona, 1976.
- WHEELER, D.K. *El desarrollo del curriculum escolar. Un revolucionario enfoque psicológico*. Santillana, Madrid, 1982.
- WILSON, J.A.R. y OTROS. *Fundamentos psicológicos del aprendizaje y de la enseñanza*. Anaya/2, Madrid, 1978.
- ZABALZA, M.A. *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid, 1988.