

Cruzar fronteras, construir un patrimonio cultural común¹

Teresa Guardans

Antiguos dilemas, nuevos escenarios. La creciente diversidad religiosa hace más evidentes las carencias del modelo en el que se enmarca el estudio del hecho religioso y su presencia en el ámbito educativo. Un debate que nos acompaña desde los inicios de la transición democrática y que una realidad tan plural como la actual puede ayudar a enfocar desde una perspectiva más amplia, más compleja, más universal, que las opciones que ofrecía una reflexión limitada a resolver la confrontación entre creyentes y no creyentes.

La escuela es un microcosmos que reproduce de una forma muy evidente los retos que tiene planteados el conjunto de la sociedad y, entre estos, no es una cuestión menor la necesidad de llegar a construir una sociedad plural, con un marco de convivencia capaz de acoger, en un solo tiempo y un solo espacio, sensibilidades culturales bien diversas. Un reto ineludible en un mundo globalizado, interconectado, interdependiente... para el que no tenemos respuestas cocinadas en el pasado, y que nos lleva a tantear, ensayar, corregir. Todo vale, excepto esconder la cabeza debajo del ala.

Tampoco debemos olvidar que el trabajo en torno a la diversidad religiosa lleva, más o menos implícita, otra cuestión, la del desarrollo interior de los niños y niñas, de los jóvenes: cómo definiríamos este desarrollo, qué abarca, a quién atañe, cómo, cuándo, qué papel tiene la escuela... Cómo se relaciona con la educación integral; o con la espiritualidad. Cuáles son las fronteras y los puntos de encuentro entre religiones y tradiciones culturales, entre religiones y espiritualidad, entre espiritualidad y crecimiento interior, entre crecimiento interior y educación integral. Cuál es la relación entre los diferentes ámbitos o aspectos que configuran las realidades religiosas...

Demasiadas cuestiones para pretender abarcarlo todo en esta mesa, pero vale la pena no olvidar que, en cuanto tocamos el tema "religión", estamos, de hecho, refiriéndonos a una realidad polivalente y compleja. Mi reflexión nace, precisamente, del esfuerzo por profundizar en la comprensión de los hechos religiosos (naturaleza, aportaciones, formas...) y es desde esa tarea desde donde he entrado en relación con el mundo de la enseñanza, y no a la inversa. Espero que una reflexión de este estilo pueda también ser de utilidad a la hora de gestionar la realidad viva y plural de las escuelas en su día a día.

¹ Aportación de Teresa Guardans al *VIII simposi Llengua, educació i immigració 2012* (Universitat de Girona, Institut de Ciències de l'Educació), edición dedicada a: "**Diversitat religiosa, educació integral i cultura democràtica**" (<http://web.udg.edu/ice/simposi/index.html>). Vídeos y audios del VIII simposio: <http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2742>.

Lo primero que me saldría sería empezar por aclarar o delimitar de qué hablamos cuando hablamos de religión; si un término equivalente a “religión” no existe en el mundo hindú, o judío, o en las culturas tradicionales, esto ya quiere decir algo, ya sería un dato suficientemente significativo como para detenernos. Pero si me adentro por este camino me temo que consumiré mi tiempo sin haber llegado a concreciones sobre el tema que nos ocupa hoy. Lo haré, pues, a la inversa: unas primeras concreciones, y ya vendrán después algunas reflexiones más generales que puedan, quizás, servir para construir nuevos futuros.

Una mirada a la realidad presente. Aplicando las normativas

¿Qué propone el actual marco curricular? Favorecer un desarrollo integral que ayude a los niños y jóvenes en la comprensión del mundo, de sí mismos, de los otros: comprender la realidad, construirla, gestionarla, desde el espíritu crítico y la empatía, desde la creatividad y el equilibrio, desde la innovación, el respeto, el discernimiento. Respecto al ámbito de la diversidad cultural y religiosa, objetivos como éstos implican saber ponerse en la piel del otro (¡qué difícil!), descubrir que hay diferentes maneras de vivir, de pensar, de sentir, asumirlas.

¿Caminamos en esta dirección? Si miramos por el ojo de la cerradura, ¿qué vemos? Estamos en la escuela. Llega la hora de “religión”. La clase se divide. Algunos se dedicarán a hacer actividades “alternativas”. Salen del aula los alumnos que estudian “religión”, la de su confesión, la religión de su familia, “oferta obligatoria por parte del centro, elección opcional por parte de las familias”... Siempre que la suya sea una religión “de arraigo notorio”, y que haya un mínimo de diez alumnos en aquel centro que lo hayan solicitado, y que el Estado pueda atender la demanda. Porque si falla alguna de estas condiciones, si se trata por ejemplo, de alguien de tradición hindú, sikh, bahaí, parsi, jainista, taoista, o tantas otras posibilidades, no hay opción ni oferta.

Los poderes públicos garantizan el derecho de los padres a que sus hijos reciban formación religiosa y moral de acuerdo con sus propias convicciones... —dice el artículo 27.3 de la Constitución. Pues es evidente que el actual modelo no es la vía por la cual se puede llegar a garantizar este derecho a toda la ciudadanía. Ofrecer alguna clase de apoyo a las distintas comunidades religiosas para que lleven a término las actividades formativas que les parezca (tal como defiende la comunidad judía, por ejemplo), parecería una opción más adecuada a una realidad tan plural. Sin excluir que pueda haber centros de enseñanza que decidan incluir algún tipo de formación religiosa entre las actividades que el centro ofrece como complemento optativo, fuera del horario lectivo compartido. Las condiciones y peculiaridades de las distintas comunidades religiosas, así como sus necesidades, son bien diferentes y llegar a encontrar vías para aplicar el artículo 27.3 sin discriminaciones, constituye todo un reto.

Pero el tema que nos ocupa ahora, no son unos pactos políticos, ni las demandas de las confesiones religiosas, sino cual es la formación que merece el alumnado. Cuando nos planteamos una educación que prepare a los niños y niñas, a los jóvenes, para vivir de forma proactiva, responsable, simbiótica, en el seno de una realidad plural y en cambio constante... Desde esa perspectiva, ¿qué formación

religiosa? ¿Pueden aportar algo las religiones? ¿Hay alguna manera de abordarlas más adecuada que otra?

Desde el actual modelo, cual es el mensaje que se envía al alumnado? “La religión nos divide”, “las religiones se dan la espalda entre ellas, no forman parte de aquellos contenidos que merecen una aproximación y una reflexión compartida”... A la hora de religión se rompe con el sentido del aula como comunidad educativa que construye un itinerario en consonancia con el ideario de los centros. Una segregación que implica que cada alumno estudia “su” opción (la de la familia) sin posibilidad de conocer las otras perspectivas presentes en la clase, y en la sociedad; o, más exactamente, si entra en contacto será desde unas gafas peculiares: la persona con titulación para enseñar religión católica es la que explica el sentido de la Reforma y de las iglesias evangélicas a sus alumnos; los niños y niñas musulmanes conocen el cristianismo o el hinduismo a través del profesorado que ha demostrado tener una formación adecuada para enseñar islam; desde la creencia se presentan las opciones agnósticas y ateas y a la inversa...

Sin poner en duda el valor de muchos de estos profesionales, sus esfuerzos de formación personal continuada y por ir más allá del currículum, lo que no va es un modelo que, como tal, deja a unos en la ignorancia y a otros les ofrece una visión parcial. En cualquier caso nos parece una desafortunada pérdida de oportunidades para poder dotar al conjunto de la clase de elementos para la reflexión, para aprender a ver la realidad desde ópticas diferentes, para compartir el patrimonio cultural de unos y otros, para entrar en contacto con la diversidad cultural y religiosa universal desde el respeto, el discernimiento, el espíritu crítico, el acceso a fuentes de información plurales, etc.

¿Es esto lo que ocurre en todas las escuelas? Si miramos la realidad existente es posible que nos sorprendan las muchas iniciativas que van más allá de la letra de la ley, programaciones que buscan hacer las cosas de otra manera. Centros que optan por ofrecer, de una manera u otra, una formación de cultura religiosa dentro del horario compartido. Itinerarios propiciados, a menudo, desde un marco laico, desde una laicidad que no es un *anti* nada, sino aquella actitud que invita a avanzar sin prejuicios ni dogmatismos de ninguna clase: ni filosóficos, ni cientistas. Una actitud compatible con idearios escolares distintos, una disposición que abre la puerta a abordar el hecho religioso en clase, con ánimo de búsqueda, con libertad, huyendo de simplismos y procurando encarar los fenómenos en su complejidad.

Otras realidades posibles

Se ha insistido ya muchas veces en ello (en jornadas e innumerables escritos que me puedo ahorrar de enumerar ahora): presencia de las tradiciones religiosas en las aulas, como conocimiento, no como creencias². La formación en una determinada fe

² Una reflexión que ya viene de lejos, de muy lejos, hermana de los movimientos de renovación pedagógica. Algun ejemplo más o menos reciente, a modo de recordatorio: AA. VV. *Cultura religiosa a l'escola. Jornades internacionals sobre una assignatura aconfessional*. Generalitat de Catalunya, Direcció General d'Afers Religiosos. Junio 2005. 116 p.; M. Coll. *Sobre l'ensenyament de cultura religiosa*. En: *Pregó*, nº261, febrer 2005. pgs.2-3.; AA.VV. *Escola, religió i poder*. Barcelona, Viena, 2008. 272 p.

correspondería a las familias y a las diversas comunidades religiosas. En cambio, contemplar el hecho religioso, las distintas tradiciones religiosas, las cosmovisiones o humanismos, como parte de la aventura de los seres humanos en el Planeta, sin escatimar afrontar también contradicciones y confusiones, debería formar parte de la formación del conjunto del alumnado. Un currículum elaborado desde el interés por el hecho religioso y el conocimiento de la historia de las religiones, que no deje desnudos e inermes a los chicos y chicas ante los grandes interrogantes y retos ineludibles del mundo contemporáneo.

Cultura religiosa, ¿a cargo de quién? De un profesorado con una formación específica, equivalente a la que hace falta para impartir cualquier otra materia. Preparación para los maestros de primaria en las escuelas de Ciencias de la Educación; preparación a nivel de licenciatura para el profesorado de los Institutos. Pero, ¿dónde están las facultades o los departamentos de Ciencias de la Religión? El conflicto de la religión en las escuelas es, de hecho, un episodio más del conflicto más amplio de una sociedad, la nuestra, que no ha digerido todavía el hecho religioso como hecho cultural, a todos los efectos; tomando el toro por los cuernos. Es, en parte, una dificultad propia del largo proceso de autonomía de la razón en relación con el mundo de las creencias; pero, en nuestro país esta dificultad arrastra unos rasgos propios peculiares. La carga histórica de confrontaciones es tan fuerte, que todavía no hemos conseguido situar los hechos religiosos entre aquellos fenómenos aptos para ser tratados y estudiados desde la razón y el conocimiento. En las universidades no confesionales, apenas comienzan a ofrecerse masters o postgrados en Ciencias de la Religión, alguna asignatura suelta por aquí o por allá, algún departamento especialmente sensible al tema en alguna facultad...

En este aspecto es evidente que hay una carencia. Una carencia que tiene soluciones relativamente sencillas si hay interés por buscarlas; se trata de completar la formación de los docentes para no dejar de lado un área del conocimiento. La falta de profesionales lo suficientemente preparados no debe servir de excusa; en todo caso se podría resolver con muy poco tiempo y encontrar soluciones intermedias de transición. Con los años que hace que hablamos de ello, ya podríamos tener más de una generación de gente preparada³.

¿Qué contenidos? Mientras no haya una comunidad académica lo suficientemente amplia, el debate todavía se mueve en una cierta ambigüedad entre la razón y la fe. Hemos visto aparecer más de una vez la expresión "pactar el currículum" con las confesiones religiosas y otras entidades y sectores sociales, por ejemplo. ¿A alguien se le ha ocurrido nunca pactar el currículum de ciencias naturales con los biólogos o con los geólogos? ¿O pactar con los filósofos? Si estamos tratando con un hecho cultural, parece que lo que hace falta, sea cual sea la materia, es diseñar unos itinerarios de aprendizaje desde el conocimiento del ámbito correspondiente y de las características propias de cada una de las etapas de la enseñanza, con el fin de adaptar contenidos y procesos de aprendizaje, y de proporcionarles con la dedicación temporal y los recursos adecuados. Un programa impartido por un profesorado que desarrolla

³ De hecho el "informe Debray" sobre la enseñanza del hecho religioso en la escuela laica francesa (febrero 2002) desembocaba, también, en la necesidad de mejorar la formación del profesorado. Con este objetivo se decidió crear un *Instituto europeo de ciencias de las religiones* responsable de elaborar módulos de formación orientados a escuelas de verano, y otras iniciativas en esta dirección

su tarea profesional tras adquirir la suficiente formación para ello. Un cuerpo docente que no excluiría al actual profesorado de religión sino que le pediría completar su formación allá dónde pueda presentar carencias.

Hay gente preparada, y preparándose permanentemente, desde el deseo de poder hacer el trabajo bien hecho. Aquí y allá descubrimos itinerarios de trabajo que van en esta dirección. En centros públicos o concertados, proyectos educativos bajo idearios laicos o confesionales, con un denominador común: una vocación docente que pone por delante de leyes, de pactos o de normativas, el desarrollo de pequeños y jóvenes. Observemos algún ejemplo, otra vez desde el ojo de la cerradura.

Una clase de tercero dedica unas cuantas sesiones a trabajar “las partes y el todo”. Comenzaron observando un día unas imágenes tratando de averiguar qué veían, qué significaban. Después descubrieron que se trataba de fragmentos de una imagen mayor. Reunieron las partes para recomponerla. Se dieron cuenta de que – dentro o fuera del conjunto- el sentido de cada parte cambiaba mucho. Reflexionaron sobre ello, y también sobre como el “todo” necesitaba de cada una de las partes. Y por medio de otras actividades el itinerario los ha llevado hasta constatar que no es sólo una cuestión de imágenes; que una cosa parecida pasa con los puntos de vista de las personas, con las diferentes aportaciones de cada cual. Y también han visto que una misma realidad se puede explorar de diferentes maneras: desde las artes, o desde las ciencias, por ejemplo, y que cada lenguaje “habla” de una manera especial. Hoy tienen entre manos una narración de un sabio musulmán, Jalal-ud-din Rumi, sobre un grupo de gente que, a oscuras y a tientas, procuran saber cómo es un elefante, y como cada cual saca conclusiones a partir de su propia experiencia. Y por grupos han reflexionado lo que les sugiere esta narración y si tiene relación con lo que han estado trabajando estos días con respecto a las “partes y el todo”. La narración les ha permitido tirar todavía más de ese hilo. Y también han conocido a Rumi, quien era, y han saboreado en silencio alguna de sus máximas, y lo han comentado. Y han aprendido el significado de la palabra *derviche* -sabio, maestro-.

En la misma escuela, la clase de cuarto explora estos días los poemas de la creación del mundo. Por grupos, han escogido uno, y lo explican y lo comparten con el resto de la clase. Sitúan la cultura de origen, se adentran en las imágenes, interpretan, comparan, analizan qué subraya cada una de las narraciones. Unas subrayan la dificultad de conseguir que haya tierra firme entre tanta agua. Otras muestran que lo más complicado es la creación de los seres humanos: cuesta que salgan bien, que se tengan en pie y que hablen de manera inteligible. ¿Y si no hubiera tierra firme? ¿Y la luz del sol? ¿Cómo sería el mundo si...? ¿Cómo serían los humanos si les faltara esto o aquello?... La exploración de estas narraciones provenientes de todo el mundo se va convirtiendo poco a poco en un signo de interrogación, en una toma de conciencia de algunos elementos de la realidad, en un canto a la vida, en una celebración de la existencia. Hablan, imaginan, añaden aspectos, redactan nuevas historias, dibujan; y se dan cuenta de que las metáforas y las narraciones simbólicas ayudan a hacer volar la imaginación y a valorar más y mejor cómo son las cosas y todo lo que existe. Como los poemas, que no han dejado de estar presentes en clase. Como la música. Por esto, como mínimo en un par de sesiones, el itinerario

incluye la audición de algún fragmento de composiciones que “hablan” de la creación, del Universo, de la Tierra... (*La Creación* de Haydn, *Los planetas* de Holst, la *Sinfonía del Nuevo Mundo* de Dvorak...). Al final del itinerario -un itinerario que se repetirá más de una vez, en torno a diferentes temas- es posible que se llegue a valorar la diversidad de maneras de acercarse a la realidad, de explorarla, de sentirla y de dejarse impactar por ella; así como las aportaciones desde cada lenguaje, desde cada ámbito de conocimiento y de comunicación.

En quinto están trabajando con las pistas que, en los tiempos antiguos, dejó Hilel, el rabino, para ayudar a los suyos a crecer interiormente. Se han acercado ya al buda Gautama, y más adelante verán otros maestros. Debaten sobre el significado de sus palabras, no todas parecen claras. Algunas resultan muy enigmáticas. Escogen las que puedan ser más importantes, tratan de ver qué aportan, imaginan qué ejemplos usaría hoy aquel rabino, si diría las mismas cosas...

En sexto ya han hecho unos cuadros conceptuales comparativos de las diversas tradiciones religiosas. Y ahora hace días que el grupo recoge noticias de la actualidad diaria, algunas tienen que ver con “la cara oscura” otras con “la cara clara”, en relación a las formas de actuar y de pensar de los humanos. Se habla de ello, se compara con todo aquello que el grupo ha aprendido a lo largo de los diferentes cursos. Se continúa profundizando en ese legado de sabiduría tan plural.

En la ESO la reflexión sobre lo que significa el desarrollo personal ocupará un lugar destacado, y también los debates; tanto de cara a profundizar en los mensajes de los maestros del pasado como de cara a interpretar el presente. Se recogerán los conflictos que hay a la calle, en las noticias, se buscará más información; se perfilarán las diversas opciones, la clase se dividirá en grupos, y cada grupo se identificará con una opinión, procurará argumentarla, apoyarla, convencer, llegar a acuerdos. A menudo tocará defender una idea diferente de la propia, y esto implica ponerse en la piel de otros. Entre todos se intentará llegar a vías de entendimiento y, en caso de que no haya sido posible, se procurará identificar bien dónde están los obstáculos, cuáles son los puntos de desacuerdo.

Este ejemplo no es una utopía. Es un ejemplo real, de aquellos que se pueden ver rastreando los esfuerzos que se hacen desde los centros por dar respuesta a la realidad.

Una muestra como esta, ¿qué es lo que procura? Acompañar y favorecer la toma de conciencia de lo que significa crecer como seres humanos, de qué depende, como se hace; favorecer la interrogación, la reflexión, el diálogo. Y también la atención sostenida, la mirada atenta, pausada y silenciosa. Poniendo al servicio del crecimiento el legado cultural de la humanidad, con la participación de todos los ámbitos del saber. Durante milenios, las culturas han sido religiosas, gran parte de las creaciones del pensamiento, de las artes, de la profundización en el sentido de la existencia, ha sido vehiculado en formas simbólicas religiosas. Los alumnos están aprendiendo a interpretar esta larga cadena de transmisión de creatividad y de sabiduría. Se familiarizarán con los diversos códigos de comunicación, los diversos lenguajes. Para poder hacer uso de todo ello, para alimentar el propio crecimiento.

Y, a la vez, están recibiendo el mensaje de que no se trata de compartimentos estancos o en conflicto, ni entre religiones, ni entre materias. Todo lo contrario. Constatan cómo en la aventura del conocimiento participa la mente, el sentir, la

atención, la percepción, todo lo que nos constituye, y el resultado es la variedad de frutos. Saborean la muestra de creatividad de aquí y de allá, constatan cómo los adultos tratan todo este patrimonio plural con interés y respeto, venga de dónde venga. Se aprovecha cualquier ocasión para invitar a que se hagan aportaciones desde la propia tradición o perspectiva cultural, dando a conocer unos ejemplos que quizás los compañeros desconocen, ayudando entre todos a acrecentar el patrimonio común. Se está favoreciendo la complicidad de miradas, se está aprendiendo a compartir lo propio, a intuir la complejidad, a alimentar la capacidad crítica; a comprender que no todo tiene el mismo valor, a distinguir el grano de la paja... Perder la ocasión de hacerlo es perder la ocasión de desarrollar una base de comprensión mútua que nos ayude a crear eso tan, tan, difícil de lograr, que es una comunidad social plural. Asimismo, qué lástima sería dar la espalda a tal cantidad de patrimonio de sabiduría de Oriente y de Occidente, de Norte y de Sur, no aprovechar esa riqueza de recursos al servicio del crecimiento interior –ese que no quiere quedarse en la superficie, que quiere ir a fondo–.

Curso por curso, podríamos analizar qué competencias se trabajan en un planteamiento como éste y cómo; veríamos el espacio otorgado a las transversales y a las específicas... conscientes de que el ejemplo propuesto va más allá de la idea habitual de “cultura religiosa”. Quizás es uno de los motivos de haberlo presentado pues nos permite introducirnos en la otra gran cuestión que planea en este simposio, sutilmente entroncada con el tema de la presencia de las religiones en la escuela. Nos referimos al de su relación con la educación interior, o con la educación espiritual, o la educación integral (¿quieren decir lo mismo?). ¿Religiones y/o espiritualidad? Y desde la perspectiva de un currículum por competencias, ¿cuál sería el posible encaje?

Cuando hay quien sugiere añadir una novena competencia en el marco curricular, la competencia “espiritual”, ¿a qué vacío se quiere dar solución? En los límites de la intervención de hoy no pretenderíamos más que poner sobre la mesa algunos elementos a tener en cuenta, algunas pinceladas para la reflexión.

¿Competencia espiritual?

La suma de las distintas competencias quiere abarcar el desarrollo humano en todas sus dimensiones, de tal manera que un despliegue ideal del currículum de cada etapa debería conducir hacia “el desarrollo de las capacidades en todos los ámbitos de la personalidad, y en la forma de relacionarse con los demás”, preparar a los niños y niñas, a los jóvenes, para conocer, comprender, respetar, valorar, amar... el entorno natural, el social, el cultural, alimentando el interés y la creatividad, en un proceso que quiere enseñar a aprender y a seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Ocho competencias básicas, seis transversales (clasificadas como personales, comunicativas o metodológicas) y dos específicas, que quieren educar para la vida ⁴. Ocho competencias que piden un trabajo metadisciplinar desde las distintas áreas del conocimiento. ¿Qué aportaría una nueva competencia? ¿Qué

⁴Para quien no tenga presente el listado, éste contempla seis competencias transversales: 1. comunicativa lingüística y audiovisual, 2. Conocimiento e interacción con el mundo físico, 3.

querría decir ser “espiritualmente competente”? Hagamos un breve repaso de algunas de las definiciones que se han ofrecido al respecto.

El desarrollo competencial se entronca con la diferenciación de capacidades o inteligencias formulado por Howard Gardner en 1983⁵. En aquella primera versión definía siete “inteligencias”: lingüística, lógico matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, y dos inteligencias “personales”: interpersonal (comprensión y relación con otros) e intrapersonal (comprensión de sí mismo y orientación de la propia vida). En revisiones futuras incorporó la naturalista, y apareció -como hipótesis- una posible inteligencia existencial. Pero Gardner rechazaba la inclusión de una inteligencia espiritual y, también, la ética; no porque no existiera la experiencia espiritual o el ámbito de la moralidad, sino porque su naturaleza no se correspondía con los criterios empleados para definir el concepto de inteligencia (criterios relacionados con la resolución de problemas o con la creación de productos): *sean cuales sean los poderes intelectuales que reflejan los logros de los budas o de Jesús, las expresiones “resolución de problemas” o “producción de algo” no encajan*⁶.

Repasando la gran diversidad de elementos relacionados con el ámbito espiritual, algunos más ligados con la participación en una religión formal, otros del ámbito de las inquietudes personales, es cuando Gardner apunta que quizás se podría hablar de una inteligencia existencial que tendría que ver con el aspecto más cognitivo del ámbito espiritual: “inquietud por las cuestiones esenciales”, “experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte”, “capacidad de interesarse por cuestiones trascendentales”...: *lo mejor sería dejar de lado la palabra “espiritual” que arrastra connotaciones problemáticas, y hablar de una inteligencia que explora la naturaleza de la existencia en sus múltiples facetas*⁷. Aún así, insiste que se trata de experiencias de un orden diferente a aquello que pretende definir con el concepto “de inteligencias múltiples”, y que haría falta reflexionar más sobre ello.

Aun cuando no nos podamos extender sobre ello en este momento, queremos poner de relieve que los rasgos y ejemplos con los que describe la “inteligencia existencial” la sitúan en aquel ámbito de conocimiento que comparten artistas, poetas, místicos, pensadores, etc.: ámbito de silenciamiento de la cognición conceptual, ámbito contemplativo. Una experiencia presente también en el mundo de la espiritualidad.

La reflexión sobre la identificación de una competencia espiritual no acabó aquí. Recogemos sólo algunos de los autores más citados cómo son, por ejemplo, B. Mac Gilchrist, K. Myers y J. Reed⁸, que localizan nueve inteligencias y, entre ellas, la espiritual y la ética. La inteligencia espiritual es, para estos autores, la que facilita la adquisición de un sistema de valores, y lo propio de la competencia espiritual es poder valorar fundamentalmente la vida y el desarrollo de los miembros de la comunidad.

matemática, 4. artística y cultural, 5. Tratamiento de la información y digital 6. social y ciudadana. Y dos específicas: 7. aprender a aprender y 8. autonomía e iniciativa personal.

⁵ En su primera versión: *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (New York, Basic Books).

⁶ *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós, 2001, p.67

⁷ *ibídem.*, p. 68.

⁸ B. Mac Gilchrist, K. Myers, J. Reed. *The intelligent school*. London, Paul Chapman, 1997

Para Danah Zohar e Ian Marshall *la inteligencia espiritual ofrece la capacidad de discriminar, sentido moral, capacidad de templar las reglas rígidas con comprensión y compasión, y de ver los límites, la compasión y la comprensión*⁹. Para estos autores los indicadores de una inteligencia espiritual desarrollada serían: capacidad de flexibilidad, capacidad de autoconocimiento, de superación del dolor, de inspirarse en ideas y valores, no provocar daño y capacidad de autonomía personal.

R. Emmons¹⁰, en un artículo que apareció acompañado de una respuesta-comentario de Gardner, relaciona la espiritualidad con las "cuestiones últimas" (*ultimate concern*) y la define mediante toda una serie de habilidades que le serían propias: desde la capacidad de trascendencia del mundo físico y cotidiano para conseguir una percepción más elevada, hasta un comportamiento virtuoso, pasando por capacidades como la de entrar en estados iluminados.

Un estudio del Departamento Pedagógico-pastoral de Escuelas Católicas de Madrid, en un esfuerzo por distinguir y clasificar entre los elementos de distinto orden relacionados con la "competencia espiritual", establece una graduación entre cuatro tipos. Partiendo de una "*inteligencia por la cual no captamos datos, ideas o emociones, sino que percibimos los contextos más amplios de nuestra vida, totalidades significativas, y que nos hace sentir nuestra vinculación con el Todo*"¹¹, se podría hablar, en primer lugar, de una *Competencia espiritual básica*: experiencia humana común de búsqueda de sentido y de identificación de valores. A la cabeza de la enumeración de sus rasgos propios encontramos: "experimentar y saber identificar y desarrollar experiencias de asombro, misterio y pregunta". La segunda sería la *Competencia espiritual trascendente*, que incluye todos los elementos de la básica más el plus "de entender que hay una realidad que trasciende la persona". La tercera sería la *Competencia Espiritual Religiosa* que añade, a todo esto, el religarse "a una manifestación religiosa con las peculiaridades propias de cada una de ellas". Y en el marco de cada una de las confesiones religiosas, habría una cuarta competencia espiritual que consistiría en profundizar en la especificidad de cada tradición (*Competencia espiritual cristiana, musulmana...*). De la graduación se desprende que hay un margen de competencia espiritual de interés para todo el alumnado y no sólo para el sector que estudiara una determinada religión.

Esta breve síntesis nos ayuda a ver, por una parte, que por el momento no hay acuerdo sobre el concepto de competencia espiritual. Por otra que, en general, se parte de la base de la diferenciación entre espiritualidad y religión. La mayoría de estos autores (muchos de ellos de ámbito anglosajón o francófono) presuponen que los conocimientos conceptuales sobre las religiones y el hecho religioso forman ya parte del currículum compartido, integrados en el área social y cultural, y/o como

⁹ D. Zohar, I. Marshall. *La inteligencia espiritual: la inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona, Plaza Janés, 2001. p. 5

¹⁰ R. Emmons. "Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and psychology of ultimate concern", en: *The International Journal for the psychology of Religion*. 2000 Vol 10 (1), pgs. 3-26, y la respuesta de Gardner en el mismo número, pgs. 27-34 "A case against spiritual intelligence".

¹¹ P. González (coord.) *Reflexiones en torno a la competencia espiritual: la dimensión espiritual y religiosa en el contexto de las Competencias Básicas Educativas*. Madrid, Escuelas Católicas, 2009. p.63

materia específica de algunos cursos determinados; presuponen una “cultura religiosa” en las aulas. Aun así, la espiritualidad, “es otra cosa”. Otra “cosa” que apunta a menudo a la necesidad de trabajar específicamente las bases de una experiencia significativa de la realidad (la exterior y la interior), de la existencia en general y de la propia vida en particular; de cultivar el fundamento del cual debe surgir el interés por la realidad, un interés genuino que va más allá de la búsqueda de un beneficio; un interés que será fuente de interrogación, de asombro, de respeto, de profunda estima. Un interés alimentado desde la mirada que atiende, penetra, se interesa. Así, por ejemplo, las consideraciones de la agencia británica School Curriculum and Assessment Authority (*Discussion Papers*, 3, 1995¹²):

"El desarrollo espiritual es un importante elemento en la educación de los niños y fundamental para otras áreas de aprendizaje. Sin curiosidad, sin inquietud por preguntarnos, sin el ejercicio de la imaginación, de percepción e intuición, los jóvenes pierden la motivación por aprender y su desarrollo intelectual es irregular. Privados de la autocomprensión y, potencialmente de la habilidad de comprender a otros, sienten dificultades para convivir con sus vecinos y compañeros, en detrimento de su desarrollo social. Si no somos capaces de movernos por sentimientos de asombro y admiración por la belleza en el mundo que habitamos, o del genio de los artistas, músicos y escritores por crear de la nada, entonces vivirán en un desierto cultural y en un vacío espiritual".

De una manera muy parecida se expresa Francesc Torralba : *en definitiva, la sorpresa es el principio del preguntar y la base del desarrollo del conocimiento en todas sus vertientes. Éste exige, necesariamente, la interrogación, el preguntar por, el asombro frente al hecho de existir. Cuando todo ello late profundamente en el ser humano, late en él la vida espiritual*¹³. Son afirmaciones que lo que destacan es la conveniencia de facilitar un espacio específico a todo aquello que pueda ayudar a alimentar las raíces que dan hondura y calidad a la existencia. ¿Resulta suficientemente adecuado denominar “espiritual” a este elemento esencial de la cognición humana?

Como Gardner, seríamos del parecer que el término “espiritual”, más que facilitar, dificulta. Entre otros motivos porque invoca, inevitablemente, aquella antropología que separa cuerpo y espíritu, y que se asocia con alimentar lo uno en detrimento de lo otro. Usar términos como “existencial” podría quizás ahorrarnos unos cuantos debates estériles. Pero más allá de las palabras que usemos, lo que merece la pena destacar es que se esté recogiendo la necesidad de favorecer, específicamente, todo aquello que pueda ayudar a generar una relación significativa con la realidad, con la vida; aquello que alimente un arraigo de profunda calidad como fuente de sentido, fuente de valoración, fuente de amor, de compromiso, de gratuidad, de gozo, de comprensión, fuente –en síntesis- de unas vidas de verdadera calidad humana.

¹² Citado en P. González (coord.), op. cit., p.72

¹³ Francesc Torralba. *Inteligencia espiritual*. Barcelona, Plataforma, 2010. p. 117

Aspiraciones como éstas no son ajenas a los objetivos que persigue el actual marco curricular competencial, que no olvida el fomento de la interrogación, el pensamiento creativo, el conocimiento de sí mismo, el compromiso hacia los otros, etc. ¿Faltaría algo? Nos parece que sí. Faltaría recoger la importancia del cultivo de la atención plena como puntal del conocimiento. Si miramos los resultados deseados en cada etapa, parece que la atención se presupone ya que, sin ella, sería imposible lograrlos. Pero no es suficiente “presuponer” si se le quiere dar el tratamiento adecuado. Como las olas en su movimiento doble, de flujo y reflujos, la cognición humana se mantiene viva en una doble actitud: inquirir y recibir. Una actividad es la que interpreta, describe, pone palabras, para poder gestionar, construir. La otra es la propia de la atención silenciada, la quietud lúcida, que deja “hablar” a la realidad, que recoge, se deja impregnar e interpelar por lo que aquí se muestra. Cultivar la atención es aprender a detenerse, a concentrarse, a focalizar; es hacer espacio interior, es abrirse plenamente al momento presente; es movilizar las capacidades de percepción y comprensión más allá de los límites del ser necesitado. Es la entrada en escena de la gratuidad, de la mirada gratuita, del sentir gratuito, del pensar gratuito.

Sabemos de la importancia del mundo emocional. Sabemos también de la importancia de aprender a pensar, de desarrollar la capacidad de pensar razonablemente. Ahora nos hace falta comprender mejor el papel propio e insustituible de la capacidad de atención plena, una capacidad que puede ser desarrollada por la vía del cultivo metódico desde cualquier área y también a través de actividades específicas. La atención, como la capacidad de pensar razonablemente, se desarrolla, se educa, necesita ser trabajada para poder hacer su papel: atención sostenida, atención contemplativa, elemento clave de la posibilidad de admiración, asombro, interés desinteresado, comunión profunda con la realidad, con la vida.

El cultivo de la atención empieza a introducirse en las aulas; pero a menudo, se propone como una pausa, una recuperación de la calma, por favorecer el paso siguiente, ese que será el momento “útil” de aprendizaje. La atención como una fase preparatoria. O, también, atención que aprende a interpretar los estados emocionales. Todo ello necesario, sí, pero la atención, como capacidad de indagación y de descubrimiento, es mucho más que eso: pensar y atender, palabra y silencio, las dos vías de la cognición, estrechamente compenetradas, que se despliegan y dan frutos en los diversos campos del conocimiento.

Si insistimos en ello en este momento es porque cuando analizamos las distintas propuestas de una “competencia espiritual” nos parece que donde se quiere apuntar es a hacer verdaderamente posible la experiencia de admiración y asombro, con todo lo que de ella se genera. Y que si la actual ordenación curricular tiene alguna laguna en este sentido es, muy especialmente, en relación a la atención; el no considerar, todavía, el cultivo de la atención plena (procedimiento, competencia metodológica...) como uno de los elementos esenciales “de aprender a aprender”.

Trabajo de la atención y, también, ampliar o profundizar el alcance de las competencias personales. ¿Recibe la atención que merece aquel “conocimiento de sí mismo” que forma parte de la competencia de autonomía e iniciativa personal?

¿Existe, hoy, la posibilidad real de que el despliegue de esta competencia conduzca hacia madurar la comprensión de lo que significa “crecer como seres humanos”? Qué quiere decir crecer, saber, ser verdaderamente humanos... Una exploración que durará toda la vida, y orientará nuestros pasos, si se han puesto los fundamentos para ello. Una exploración que podrá enriquecerse con los muchos recursos que podemos encontrar en el amplio, diverso, extenso..., legado de sabiduría de la humanidad.

La necesidad, o no, de añadir una nueva “competencia existencial”, pensamos que tiene mucho que ver con la orientación y el alcance de las competencias transversales o metadisciplinarias, como son el aprender a aprender y las competencias personales. Es decir, dependerá de si estas educan hoy, verdaderamente, para la vida en todas sus dimensiones, o bien se mantienen muy orientadas hacia los objetivos de eficiencia profesional. Dando los pasos que convenga¹⁴, cambiando de nombres a las competencias o dejándolas tal y como están, lo que sí que haría falta es otorgarles el peso necesario, de tal manera que el cultivo de unas competencias personales desemboque en el logro de una fundamental “competencia existencial”, para que allá dónde ahora leemos que *un currículum por competencias significa enseñar a aprender y a seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, podamos leer: un currículum por competencias significa enseñar a aprender y enseñar a ser y a seguir haciéndolo a lo largo de toda la vida.*

A modo de conclusión

Para construir una sociedad plural, cultura religiosa para todo el mundo. Necesitamos que el proceso de aprendizaje del alumnado en su conjunto ofrezca la posibilidad de adentrarse en la diversidad cultural y religiosa, reconocerla, saberla interpretar. Desde un recorrido que sabe que no basta con ofrecer unas cuantas pinceladas del paisaje religioso, sino que hace falta “aprender a aprender” sumergiéndonos en un legado rico, diverso, contradictorio.

Decíamos al inicio de estas páginas que la religión, las religiones, son fenómenos complejos. En cada una de ellas conviven rasgos de cuando establecían (o establecen) un mapa de la realidad para un grupo social (cosmovisión, valores, sentido de la existencia... un conjunto de “verdades” que dan sentido a un mundo, un sistema coherente en sí mismo, que debe excluir otros sistemas, ya que si A es verdadero, B no lo puede ser, o no lo puede ser tanto). Rasgos, pues, del pensar y del sentir. Rasgos, también, del actuar: costumbres, rituales comunitarios, tradiciones. Y otro conjunto de elementos que tienen que ver con las huellas de la búsqueda vital de los hombres y mujeres de aquel concreto entorno cultural-religioso: interrogantes, riesgos, compromisos, aspiraciones últimas, atisbos, certezas, experiencias profundamente

¹⁴ AA.VV. *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària: proposta de desplegament curricular*. Barcelona, Graó, 2011. 115 p. Los autores advocan por el establecimiento “de un ámbito que despliegue, de manera sistemática y ordenada, todas aquellas competencias que no tienen soporte en las áreas y materias tradicionales” (...) El ámbito común es el medio para garantizar que, en la práctica, las competencias de carácter metadisciplinario no se diluyan o desaparezcan como ha ocurrido con los denominados “temas transversales” (p.23). “Lo entendemos como ámbito y no como área, para no caer en el error de pensar inmediatamente en la búsqueda de especialistas de este ámbito y en todo lo que comporta la consideración de área” (p.21)

valiosas... Todo un conjunto que no siempre ha encontrado buen encaje y aceptación dentro de cada uno de los mundos religiosos. Sería pues falsear la realidad presentarlos como unidades estáticas y sin fisuras; no hace falta buscar demasiado para encontrar numerosos ejemplos –por todas partes- de indagadores espirituales perseguidos por los suyos (a menudo hasta la muerte). Como también hay demasiados ejemplos de enfrentamientos y violencia entre diversidad de opciones (*intra* religiones, e *inter...*)

Si tomamos las religiones como bloques monolíticos, sin más distinciones, el resultado, inevitablemente, es el sentimiento de “conmigo o contra mí” (o comulgas, o no); y la consecuencia directa: una sociedad compartimentada, con relaciones más o menos tensas, o más o menos tolerantes, entre estos compartimentos. También desde los “no creyentes”.

La otra posibilidad es la que nos ofrece una mirada arraigada en una laicidad entendida como *racionalidad crítica que se opone a dogmas, como pluralidad opuesta al monopolio de la verdad* (Edgar Morin). No es sencilla, pero es una opción que abre a escenarios bien diferentes.

El primer paso, en tanto que educadores, se concretaría en conocer los hechos religiosos, comprenderlos, para así poder discernir, poder situar cada cosa a su lugar. Y desde este punto de partida es cuando descubrimos que el tratamiento de la diversidad religiosa invita a avanzar por dos vías complementarias: por una parte tenemos el conocimiento de unas realidades históricas, sociales, con sus claroscuros; por otra, la aproximación a la aportación de las reflexiones, relatos, diálogos... de hombres y mujeres que se han comprometido a fondo en la aventura humana de la existencia. Cada una de las dos facetas requiere un tratamiento curricular apropiado. Unas tendrán más que ver con el conocimiento del medio social y cultural. Otras estarán más en la base del trabajo de aprender a aprender y “aprender a ser”. Y el encaje curricular de todo ello admite un abanico de posibilidades.

Pero sea cómo sea, queremos insistir, como conclusión, en que si apostamos por sentir como propio todo ese patrimonio de sabiduría, si lo reconocemos como patrimonio compartido del río que es la aventura humana de la vida, que pertenece a todos, que no es propiedad exclusiva de estos o de aquellos, patrimonio que incorporamos al baúl de recursos que ponemos a disposición del proceso de maduración de niños y niñas, estaríamos realmente construyendo una sociedad plural y más sabia.

Haciéndolo así, movemos a las religiones de unos altares intocables y rompemos con verdades monolíticas; nos atrevemos a reflexionar, a distinguir, a discernir, en la propia tradición y en todas; franqueamos barreras entre tradiciones culturales, construimos un saber compartido, con aportaciones de aquí y de allá. Empezamos a poner en práctica el antídoto a los integrismos, del signo que sean.

Si este aprendizaje no se lleva a término en la escuela, ¿cuándo? Si no aprovechamos la oportunidad que nos brindan las aulas para construir el conocimiento desde la búsqueda, la reflexión, la experimentación, el diálogo, el discernimiento y el agradecimiento, ¿cuándo? ¿Cómo, sino, poner las bases de una sociedad plural y en transformación permanente?