

Cinco consideraciones sobre relación maestro-escuela cristiana

PEDRO M.^a GIL LARRAÑAGA

La presentación de la Ley General de Educación (6.8.1970) cierra con este párrafo:

«El éxito de una reforma como la que ahora se acomete seguramente será posible con una mentalidad nueva e ilusionada los que han de dirigirla y aplicarla. Será necesaria una reorganización profunda de la administración educativa, y así se preve en esta Ley, pero será necesario, sobre todo, que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional, imaginación y entusiasmo, a prever y solventar los problemas nuevos que surgirán en esta etapa de transformación de la educación española. En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma, y su proverbial dedicación profesional le augurar una colaboración inteligente y decidida que permita alcanzar los nuevos ideales educativos».

Es cierto que a lo largo del articulado de la Ley no se hace especial hincapié, al menos de modo explícito, en la necesidad de cambio social que haga posible cuanto en ella se propone. En su vez no estaban los tiempos para más. Sin embargo, no podía estar lejos de la mente del legislador, como puede desprenderse de multitud de lugares en que se alude a la relación escuela-sociedad. Los tiempos, después, lo han ido dejando sobradamente evidenciar. Tanto que hoy podemos entender hasta qué punto aquella Ley suponía un avance obligado pero inviable en muchos puntos, sobre la práctica anterior.

Hoy casi todo el que habla sobre educación adopta un tono sociológico que escolar. Basta mirar la bibliografía más reciente, o el tipo de consideraciones que a la mayoría de nosotros merece el tema. Hemos pasado a acentuar en exclusiva el aspecto de alternativa social implicado en la renovación educativa; también, ahora, tal vez los tiempos no están para otra cosa.

Hacía falta, cierto. Pero con ello podemos llegar justamente al mismo fracaso de planteamientos anteriores: si antes pudo olvidarse este acento nuestro, ahora podemos olvidar que sin el maestro concreto la alternativa escolar-social es nada. Las gentes de la educación, por ejemplo, podemos caer en el error de confundir sin más un vocabulario político con un vocabulario educativo.

El comentario que sigue trata de mantener un término medio. Escoge como figura guía la del maestro y la inscribe en una determinada comprensión de la relación escuela-sociedad.

1. Sobre la relación educación-cultura

Si la educación se concibe como función de la cultura, el maestro habrá de consagrarse al descubrimiento y respuesta de los interrogantes fundamentales de la vida de los hombres.

Evidentemente, la noción clave, aquí, es la de cultura. Por cultura debe entenderse la articulación sistemática de las respuestas que los hombres de un lugar y una época determinados dan a su búsqueda del sentido.

De un modo consciente o inconsciente, cuanto hacemos en la vida responde a nuestra necesidad de felicidad, de bienestar, de comunicación, de sentido. El trabajo y el saber, por tanto, serán alienantes cuando no tengan relación con esa búsqueda nuestra. Merecerán, por el contrario, categoría humana y un puesto en la escuela, cuando susciten preguntas y estimulen la realización de respuestas.

Hay dos observaciones importantes respecto de este principio (y de los cuatro restantes, al menos en parte).

La primera se refiere a que en la escuela debe darse constantemente un diálogo entre los contenidos propuestos (polo objetivo) y la crítica personal (polo subjetivo). En concreto esto quiere decir que desde el momento en que una serie de contenidos culturales hacen acto de presencia en la escuela, aparece también una determinada opción ideológica, la cual necesita el contraste continuo de la crítica del maestro. En realidad si el maestro pretendiera ser él mismo quien detectara los interrogantes humanos de su ambiente y los respondiera, estaría pidiendo un imposible. En líneas generales, el maestro ha de aceptar en su

escuela un modelo ambiental de cultura: su propia aportación será, ante todo, ponerla en tela de juicio; y, en ocasiones, cambiarla o sustituirla.

La segunda observación: conceptos como «cultura», «comunidad», «religión», «creatividad», «autocrítica», pueden tener tanto sentido según se miren desde una óptica adulta o de educando. Nunca serán sentidos contradictorios, pero sí diferentes o complementarios. Así, al hablar en este caso de cultura, hay que pensar en la realidad de un modelo humano propio de educandos. En la proposición del «modelo adulto» no puede verse sin más que las preguntas existenciales de los alumnos tienen una entidad distinta, de que sus puntos de referencia alejan de los adultos a veces hasta las antípodas.

En consecuencia: no podemos pensar en unos principios propios de los adultos para la educación. Si, como veremos, la vida es el lugar de verificación de todo principio, en la escuela encontramos además la vida real de los alumnos. Por eso no podrá ser objetivo de la educación el instalar en el educando el concepto de cultura que no le corresponde. En cambio, hay que contribuir a que en la escuela se viva una cultura distinta a la adulta en la estructura pregunta-respuesta, diferente en los modos de preguntar y de responder.

En concreto, esto significa entre otras cosas:

- realización de la unidad programa-vida, es decir, realización de la dialéctica entre contenidos propuestos a priori y su verificación real. Sin que pueda establecerse una norma clara o definitiva para todas las situaciones, debe afirmarse que los puntos de partida, su profundización y su dimensión de compromiso, han de hablar tanto la verdad teórica como la verdad de la vida;
- obligación de abandonar cuanto en la práctica actual no es capaz de responder a ese modelo: estructuras (mirando «hacia afuera») al servicio de una pseudo-cultura del consumo o del poder; estructuras (mirando «hacia dentro») al servicio del continuismo inerte;
- obligación paralela de crear en la escuela instituciones que hagan posible el modelo: desde la organización económica y el servicio, hasta la realización de la formación permanente de maestros, pasando por la práctica de una metodología «natural» (conocimiento y compromiso con los interrogantes ambientales);
- conciencia de que la realización-satisfacción del maestro depende de la realización-satisfacción del alumno.

puede alcanzarse más que al servicio de la autenticidad cultural: serán por tanto frustrantes o distrayentes todos los demás modelos culturales propuestos (económicos, religiosos, relacionales); e igualmente será imposible todo proselitismo no basado en la proposición de tal servicio;

- aceptación crítica de la actitud suscitada en los alumnos por la cultura propuesta: reconocimiento de que poseen la verdad, aunque sólo sean capaces de manifestarla negativamente (en una actitud más de oposición que de aportación);
- empleo de una metodología adecuada a este concepto de cultura: huida de los procedimientos expositivos en cuanto supongan aceptación ingenua de algo o no pidan ser referidos a la vida actual de los alumnos.

2. Sobre la relación religión-cultura

Si la cultura se concibe como función de los interrogantes humanos, la cultura habrá de incluir de por sí una dimensión religiosa.

La noción clave, aquí, es la de religión entendida como relativa a la búsqueda humana de sentido. La religión es la articulación sistemática de las respuestas últimas a los porqués fundamentales de la vida.

Esta definición supone dos aspectos o dos niveles: en su nivel último (aquel en que está en cuestión el ser o no ser, la vida o la muerte, la esperanza o el absurdo) es algo inexpresable, algo que no tiene una realidad independiente y palpable en sí mismo; en su nivel no último (el relativo a los comportamientos «diarios», a los objetivos palpables, al pensamiento concreto) coincide con el universo de la realización cultural.

De ahí se deduce la mediación de la cultura respecto de la educación de la fe. O, si se quiere un término más exacto y más próximo al vocabulario cristiano habitual, la encarnación de la religión en la cultura de los hombres. Según esto, toda expresión religiosa debe ser expresión cultural y toda expresión cultural debe ser expresión religiosa.

Para que se dé esta equivalencia se necesita que los contenidos culturales presuntamente religiosos evidencien su raíz última,

o su pretensión última de responder a la búsqueda total del todo. Sólo desde esta «trasparencia última» se puede hablar de auténtica educación religiosa y de auténtica culturización.

Evidentemente esto no puede suponer una especie de leit-motivo explícito, presente por ejemplo en toda explicación: la escuela tiene una objetividad que fácilmente se altera en uno u otro sentido con falsas referencias trascendentales o ideológicas. Se trata de cambiar toda una actitud «no materialista» o humanista que deberá respirarse de un modo implícito por toda la escuela más allá del quehacer de cada área cultural.

En concreto, esto significa entre otras cosas:

- aceptación del principio de que no es posible una educación neutra: si hay una opción «trascendental» del maestro, de un modo u otro deberá influir en su elección de contenidos, en su proposición de realizaciones, en su metodología; si no hay opción trascendental, la enseñanza tampoco será neutra porque significará una opción por el conformismo, por la inercia, por la desesperanza, lo cual es un modo negativo de opción última;
- comprensión del verdadero sentido de la presencia de lo cristiano en la escuela: la función cristiana de la escuela no es la de una catequesis (en el sentido que habitualmente damos a esta palabra), sino la de contribuir a la realización auténtica de la cultura;
- aceptación por tanto de que nuestra opción cristiana no es de nada fundamental al sentido propio de la escuela: el ser de la escuela hacia la sociedad se justifica autónomamente y puede ser bautizado o remotivado por nuestra opción cristiana;
- conciencia de que la naturaleza cristiana de una educación es función de la actitud del maestro: ampliación eficaz, por tanto, de puntos de vista miopes para los que la presencia de lo cristiano en la escuela dependería únicamente de la existencia de colegios privados tal como hoy los conocemos (este punto de vista, con todo, debe completarse con el principio último, el del hacer comunitario);
- reconocimiento de la importancia de la institución escolar como signo definitivo de la autenticidad (religiosa) de la cultura; reconocimiento de la importancia de actividades extra-clasísticas extra-programa (actividades de Padres de Familia, de participación de la vida local, etc.) que expliciten a ojos de propios y extraños las premisas educativas escondidas bajo el quehacer cotidiano de cada maestro.

3. Sobre la relación escuela-ambiente

Si la cultura se concibe como relativa a la búsqueda humana de sentido, labor del maestro será encarnar su escuela en un contexto determinado, estructurándola como servicio a tal contexto.

La noción clave, aquí, es la de encarnación. Por encarnación debe entenderse la localización de la institución escolar, su dedicación a la realización cultural específica de un ámbito concreto.

En este concepto entra en juego una opción teórica importante: la de que cada lugar vive un concepto distinto de autenticidad humana.

En una sociedad como la nuestra, los medios de comunicación social llevan de hecho a la impresión de que existe un modelo humano válido para todos por igual. Siempre ha sido así, desde luego, porque los poseedores del poder tratan de imponer sus criterios a los demás haciéndoles creer que sus necesidades coinciden con lo que ellos proponen. En nuestros días esto se ha intensificado a escala mundial precisamente porque los medios de comunicación han llegado a un gran desarrollo y eficacia, y por lo mismo se han convertido en presa codiciada para todo aquel que disponga de un poder en la sociedad.

El resultado está siendo un olvido real de las necesidades concretas de cada ambiente particular. Se le proponen modelos supuestamente válidos. Tal vez lo sean, desde luego, pero es algo por demostrar en cada caso. Así, aunque el modelo universal resulte válido, lo será a través de un examen concreto construido desde la conciencia de vivir específica de cada ambiente. Por eso cada ambiente debe ser siempre el criterio para el nuestro: no tanto porque se vaya siempre a llegar a todo un universo cultural distinto, sino porque siempre hay un modo específico de vivir en cuyo servicio se propone la cultura en la escuela y que por tanto debe juzgar y encarnar todo lo propuesto.

En concreto, esto significa entre otras cosas:

- aceptación del carácter particularista de la verdad, es decir, de la concretez y el utilitarismo como criterios de lo auténtico: lo verdadero coincide con lo útil concreto (entendiendo en «útil» los dos niveles significados por la satisfacción de estas necesidades inmediatas, y la satisfacción de ansia total de felicidad);
- toma de conciencia realista de que nuestro pueblo no es el pueblo americano o alemán que a veces gratuitamente definen y proponen los manuales de pedagogía, sociología y catequesis: dedicación amplia y crítica, por tanto, al estudio de lo regional den-

tro de lo nacional o universal; potenciación de lo específico a través de su inclusión en lo común (historia, literatura, irtria... regionales estudiadas ampliamente en su relación nacional);

- aceptación concreta y eficaz de la enorme desigualdad social y económica que se da en este país, dentro de un contexto relativamente restringido: reconocimiento, por tanto, de la enorme importancia de la geografía humana nacional, estudiada en su sentido más amplio y fundamental (la interacción cultural y económica en la historia y en el presente);

- toma de conciencia de la relación entre desarrollo cultural y desarrollo económico: comprensión de que el poder de producción autentifica los modelos culturales (porque la experiencia de la creatividad y del esfuerzo es condición para que pueda constituirse una cultura); y de que el poder de producción se vuelve ideológico y opresivo cuando no lleva a un pensamiento sobre el hombre, la convivencia y el destino;

- ampliación del horario escolar (el horario de nueve a once en función de las necesidades educativas o culturales del texto: necesidad, por tanto, de establecer una educación donde el estudiante esté presente en el ocio, de recomprender el distanciamiento implicado por la vida consagrada;

- rechazo o reconsideración, según los casos, de la existencia de escuelas que por distintos factores no están encarnadas en la realidad: pueden estarlo en ningún ambiente concreto: este rechazo o reconsideración deben suponer una toma de conciencia de que no es posible la educación como servicio a un programa y a una vida real;

- escucha concreta y operativa de la visión del ambiente que tienen los educandos: no mera imposición de categorías de análisis (estructuras de producción, de organización política, de organización religiosa, etc.) sino esfuerzo por adecuarse a sus ojos y aceptar el ritmo de maduración de sus esquemas de análisis;

4. Sobre la creatividad, como categoría educativa fundamental

Si la cultura se concibe como relativa a un ambiente determinado, el maestro debe tomar en serio la naturaleza auténtica del progreso humano y su realización concreta en tal ambiente

La noción clave, aquí, es la imaginación. Imaginación significa capacidad de comprensión de la lógica y de la previsión, a la vez que capacidad de superarlas; comprensión de la necesidad de seguridad, de previsión, de posesión del futuro; y conciencia de lo ilimitado o incalculable del futuro.

La imaginación creadora se refiere a esas dos sensaciones tan de hoy que son: por un lado, la satisfacción ante el ritmo de progreso de nuestra sociedad, ante la facilidad de la comunicación, ante el tiempo acrecentado de ocio, ante los instrumentos del bienestar; y por otro lado, el hastío, la incomodidad, el absurdo, la falta de iniciativa, y sobre todo la imposibilidad de ejercerla.

Si es legítima la ecuación entre progreso y creatividad, lo es igualmente esta otra entre creatividad e imaginación. Evidentemente la imaginación no se refiere sólo al modo de estimular la cantidad producida, sino también al modo de superar las esperanzas de los hombres en cada momento. La imaginación creativa o progresadora se refiere por tanto a la cantidad y a la cualidad: sólo así escapará de la manipulación por parte del poder establecido.

La imaginación creadora es algo más para vivido que para expresado. Su lugar está en la conciencia del maestro más que en sus palabras o sus programas. Se refiere por tanto a la metodología pero sólo mediatamente, porque la metodología es creadora sólo cuando nace de un espíritu creador.

Serían notas de ese espíritu creador: el inconformismo, la actitud constante de espera, la aceptación de la sorpresa, la entrega servidora a través de la renovación, la capacidad de escucha, la fe en las posibilidades de los hombres...

En concreto, esto significa entre otras cosas:

- reconocimiento de la iniciativa personal del educando como única categoría correctiva ante los refinamientos de la metodología moderna: presencia constante, por tanto, de una capacidad de operación auténticamente libre dentro de una planificación tan elaborada que a veces puede tener el aspecto de domesticación sofisticada;
- posibilidad real para el educador de padecer y gozar la vida real; necesidad de experimentar los contenidos que está proponiendo en su trabajo, de confrontarlos con la vida constantemente cambiante;
- erección de la crítica y la autocrítica como actitud ascética

que sirvan de correctivo a la misma iniciativa supuestamente creadora: adopción del «distanciamiento creador» como componente esencial de la «integración creadora» y como síntesis definitiva de la madurez educadora;

- reconocimiento de la función del ocio en la vida humana, puesto que el ocio (situación de ausencia de programación) representa el momento en que la creatividad es forzosa; se convierte en el momento de contraste para la supuesta creatividad personal de abrirse camino en la vida; por ese motivo el maestro deberá realizar tanto una educación para el ocio como una educación entendida desde el ocio creativo (función del amor, de lo gratuito, de la compañía, etc.).

5. Sobre lo comunitario del hacer educador

Si la cultura se concibe como creadora y autocrítica, el maestro habrá de aceptar la vida en relación como única posibilidad de la auténtica cultura.

La noción clave, aquí, es la relación o el diálogo. Relación y diálogo se refieren al compartir experiencias o búsquedas radicales. El adjetivo «radical» se refiere a que solamente desde el compromiso de toda la persona en el trabajo común es posible la comunicación significativa. Esto significa, por tanto, que la comunicación se construye sobre el compromiso y no sobre la organización.

Importa subrayar esta realidad por cuanto toda renovación escolar está condenada al fracaso si se basa únicamente en la complejidad organizativa. Es un error, por tanto, pretender la renovación escolar desde criterios «industriales» cuyo único objetivo sea agilizar o normalizar las relaciones de «producción» dentro de la escuela. La organización así entendida tiene un lugar en la escuela sólo cuando se la concibe como estímulo o crecimiento para el compromiso creador de los maestros. Con lo que se está diciendo que el criterio organizativo no puede ser «industrial» sino lo creativo escolar.

El sustantivo «compartir» se refiere a que un grupo de personas comprometidas acepte la relación mutua como el lugar de encuentro consigo mismo. Dicho más en concreto: aceptar sólo la búsqueda colectiva puede responder a la realización individual.

Con esta observación se sale al paso, en cierto modo, a una impresión individualista que pudieran dejar las páginas anteriores. La realización hoy del ser nuestro es imposible sin algún tipo de comunidad, a nivel inmediato. En la base, está la razón de que nadie es persona sin una relación con los demás. Pero en el caso del maestro debe añadirse que la conciencia crítica exigida por su profesión le supera como individuo, es tarea de equipo. Lo cual debe decirse también de la exigencia de una metodología moderna, tarea muy superior a las capacidades de cada maestro por separado.

Por ese motivo, si bien en el fondo debemos afirmar que es el maestro cristiano quien hace cristiana a la escuela, debemos también reconocer que es la comunidad educativa cristiana quien hace cristiano al maestro. Con lo cual nos quedamos en un término medio (tal vez demasiado ambiguo, es verdad) entre la institución educativa cristiana «oficial» y su desaparición en manos de maestros cristianos «anónimos».

En concreto, esto significa entre otras cosas:

- exigencia de la capacidad de relación como constitutiva del ser del maestro, es decir, aceptación de la sociabilidad como garantía y estímulo de la encarnación, de la creatividad, y de la autocrítica anteriores;
- organización científica de la relación profesional: puesto que sólo hay relación cuando se pone en común una experiencia radical o última, la relación profesional habrá de ser cada día más exigente (basada en el sentido común y en el inconformismo que subyacen en todas las realizaciones de la pedagogía científica);
- comprensión de la relación profesional como lugar de realización cristiana, de la presencia de Dios, o como esencia concreta del ser de la Iglesia: rechazo de toda ascética «contemplativa» para la cual pudiera haber una distinción entre los deberes de estado y los de la propia santificación (algo así como una religiosidad laica o laical);
- planificación del trabajo de la clase en función de la constitución de un ambiente común: metodología participada, implicación de los alumnos en el progreso mutuo, evaluación de los resultados en función conjunta de los contenidos y de la relación conseguida.

* * *

Estos cinco principios pueden apuntar más a una utopía que a una realidad posible. Es clara su dificultad de realización por

los factores afectados: urgencia del cambio, mutabilidad de opiniones, pesadez de lo ya instituido, cansancio de las personas, mala fe de supuestos colegas, gigantismo de las transformaciones sociales supuestas, etc.

Sin embargo, hay que ir por ahí.

No es ninguna exageración hablar de «revolución cultural» referirse a la tarea de nuestra escuela hoy. Por eso de algún modo se trata de tomar conciencia de subversivos, de comprometidos en un cambio de los que hacen época.

Y por eso apuntamos hacia lo que a nuestro juicio es uno de los ejes del camino: el maestro. Entre nosotros ya la sociedad total se va preocupando de ajustar sus estructuras según un modelo participativo: con ello se dice que el lado estructural del camino está ya en marcha. No tanto, en cambio, el lado personal, el de la capacitación del maestro. Si en este artículo lo hemos tenido en cuenta de modo exclusivo es porque, pensamos, en nuestros días se corre un riesgo importante: pretender reformar sólo la estructura, lo jurídico, lo institucional, de la escuela, sin tomar para nada la realización pedagógica del maestro. Podría decirse que nos llegaríamos a encontrar con la mejor de las organizaciones servida por un personal incapaz.

El educador de calidad se reconoce por su capacidad de reunir los elementos que componen un universo educativo. En el seno de su grupo de estudiantes, él mismo es una «persona-fuente de recursos»: por sus conocimientos, sus experiencias y sus actitudes.

Por sus conocimientos, ante todo, porque es cierto que el verdadero educador debe demostrar su «maestría» en el terreno de su especialidad. Una concepción orgánica de la formación de los futuros maestros no puede suponer ningún desprecio por los conocimientos académicos; al contrario, reconoce su importancia, pero situándolos en su justo lugar, es decir, entre los elementos que enriquecen el contexto educativo. Muy en particular en la enseñanza religiosa, nunca se subrayaría bastante las exigencias propiamente intelectuales de una exploración coherente de la dimensión religiosa.

Pero, por amplios que sean sus conocimientos, un enseñante no desempeña plenamente su misión de «persona-fuente de recursos» más que si puede añadir las riquezas de su experiencia y de sus actitudes. Experiencia de contactos con grupos creyentes, conocimiento experimental de comunidades activas, frecuentación de centros espirituales auténticos. Experiencia personal, también, que viene a dar un peso y una densidad nuevos a las palabras.

Esta experiencia personal, que toma el nombre de «testimonio» cuando se sitúa en una perspectiva pastoral, se convierte aquí en una forma de exigencia educativa. Lo mismo ocurre con las actitudes: la religión no se aprende de memoria, sino que se traduce fundamentalmente en la actitud del hombre frente a la vida y el universo.