

Imposible sin recrear la escuela.

Comentario sobre el tema fe-cultura, a partir
del bloque nn. 30-36

Pedro M.^a Gil Larrañaga*

«El derecho de los padres a la formación religiosa y moral de los hijos, según sus convicciones, tiene en el ámbito educativo de la escuela la posibilidad de su ejercicio mediante el diálogo de la fe con la cultura, con el cual el alumno integra en su formación humana la dimensión religiosa.

Es congruente que los alumnos se inicien ya en las edades primeras en el deseado diálogo de la fe con la cultura y de la fe con la razón, iluminando progresivamente el conocimiento que ellos adquieren sobre sí mismos, sobre el mundo y sobre la vida.

Esta relación y diálogo, especialmente a través de las otras áreas, es un medio adecuado para que los alumnos adquieran personalmente la deseada síntesis de la fe con la cultura.

La cultura que el hombre asimila constantemente desde su universo cultural tiende a ser una fuerza totalizadora de su personalidad...».

TAREA DEL CONJUNTO DE LA ESCUELA

Conocemos el tema: la fe, formando parte de la cultura; la cultura, expresión o forma de la necesidad de sentido; la educación, iniciación en la

* Profesor de Teología de la Educación del Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequéticas «San Pío X», Madrid.

síntesis de ambas dimensiones de la *visión de la vida*... Conocemos el tema y este bloque 30-36 es suficientemente claro, directo, bien sistematizado. Se ve desde su primer número, que acabamos de citar. En el verano de 1979 nuestros obispos ya lo habían formulado.

Sin embargo, aun entendiéndose solo, el tema deja puertas abiertas, interrogantes, perplejidades. Precisamente por estar tan claro, por ser ya casi tópico, se presta a la gran pregunta de por qué hace falta volver a decirlo. Porque en los últimos años estas consideraciones dejan siempre la sensación de ideal inalcanzable que sin embargo hay que recordar para justificar que nos quede un poco lejos...

Sí. Hoy debemos reconocerlo: el recuerdo del tema religión/cultura –la verdadera base para fundar la presencia de lo cristiano en cualquier proyecto educativo– tiene más aspecto de discurso ideológico que otra cosa. Por desgracia entre nosotros, en nuestros centros, en esa serie de proyectos educativos cristianos que hoy se quiere calificar de escuela «católica», el discurso de la relación entre lo cristiano y la cultura es más tópico que realidad. Hemos de reconocer que lo usamos –con todo derecho, de todos modos– cuando no se nos aguanta o nos incomoda el argumento del derecho de los padres a la educación de sus hijos según su conciencia. También hay que decir, para disculpar un poco esta sensación, que el argumento mismo es relativamente nuevo. Se ve, por ejemplo, en las dudas que envuelven su presencia en aquel otro documento, ya citado, de 1979.

Hasta hace bien poco, el único argumento para sostener la presencia de lo cristiano en la educación era el derecho de la Iglesia como sociedad perfecta a tener sus propias instituciones educativas. Así razonábamos hasta los días del Concilio. Cuando este punto de vista fue puliéndose, liberando reales derechos de otros presuntos, apareció con fuerza el de la familia, que ciertamente nunca había estado ausente. Después, precisamente de la mano de los cambios sociales, con la transformación de las estructuras y las instituciones de la animación de la sociedad, con la confusión sobre derechos privados y públicos cuando el servicio es común o social, ha ido

imponiéndose el que nunca debió estar ausente: la religión tiene sentido en la escuela si lo tiene en relación con la cultura, la única con derecho de presencia en esta institución. Habíamos pasado de los derechos de la Iglesia a los de la cultura.

Y en éstas estamos. Echamos mano del argumento sintiéndonos cada vez más seguros dentro de sus muros, pero no por ello nos sentimos libres de todas las perplejidades. Por eso lo debemos repetir y asumir una y otra vez con nuevos matices. En este comentario quisiera desarrollar uno de ellos, que posiblemente señale la razón de muchas perplejidades: el discurso de la relación fe-cultura es fundante de la presencia de lo cristiano en la escuela, *siempre que sea asumido como un discurso institucional*.

«Institucional», en este caso, significa que la verdadera aportación de un proyecto educativo en el tema de la relación fe-cultura es la renovación de su diseño como proyecto, y no principal ni únicamente la de determinadas áreas en su interior.

Tal vez no sea exclusivo de este tema, pero en éste, desde luego, es muy claro: si la sociedad no percibe un modo nuevo de articular el conjunto de la institución educativa, es muy difícil que dé crédito al discurso teórico sobre la relación de la fe y la cultura. La sociedad entiende que la veracidad de ese discurso exige hacerse visible en una oferta de carácter institucional que aporte a la vida de los pueblos un modelo renovado de vivir la educación. Y la experiencia nos está mostrando que, mientras no llegamos a ello, nuestros mismos propósitos nos resultan frustrantes y nos llevan a un camino de encadenamiento de justificaciones ficticias.

Ahora mismo, tal como están las cosas, o bien nuestro discurso se hace de nuevo institución socialmente alternativa (no sólo complementaria), o bien le queda muy poco tiempo de vida. Tal vez esta de su propio rediseño sea su nueva ocasión de ofrecerse a todos, en una diaconía verdaderamente social o universal: no para atender excepcionalmente a unos pocos sino para ofrecer a todos un nuevo concepto de institución educativa.

Este comentario pretende ayudar a entenderlo: estamos ante un discurso imposible, a menos que nos atrevamos a rediseñar la escuela.

LLEGÓ DE FUERA DE LA ESCUELA

Lo más importante que ha ocurrido en nuestras instituciones educativas a lo largo de los últimos cincuenta años no es un hecho originalmente educativo sino social. Esto equivale a decir que lo más importante de la educación, lo que más ha marcado su desarrollo, ha sido algo venido de fuera, casi impuesto. Es imprescindible percibirlo, porque de lo contrario nuestros diagnósticos sobre el futuro de nuestras instituciones carecen de todo realismo y podremos empeñarnos en rehacer su estructura interna sin llegar nunca a resultados satisfactorios: todo está inscrito en un contexto o circunstancia que abarca todos sus elementos.

Con la educación ha pasado exactamente lo mismo que con todas las instituciones sociales: han cambiado en su interior, en sus estructuras específicas de funcionamiento; sí; pero siempre porque había cambiado su lugar en el mundo, su modo de relacionarse con todas las demás instituciones sociales. Queda como un antiguo puente, medieval, ante la renovación de las carreteras: la autopista le ha dejado de lado. La educación, como la política, la religión o la estética, ha cambiado en estos años porque su entorno se ha modificado radicalmente.

Esto significa que las dinámicas de la educación no han seguido lógicas o inercias sobre todo interiores, es decir, dinámicas y criterios educativos. Se han dado porque la sociedad estaba cambiando y todo el edificio de la educación se resquebrajaba. En consecuencia, todas las reformas de este medio siglo han ido llegando a resultados más o menos esperanzadores según se hayan tomado más o menos en serio que su problema no estaba en su interior sino en su relación con su sociedad.

Y... ¿qué es eso que ha ocurrido?, en pocas palabras.

EL REPARTO, EQUILIBRADO, DE FUNCIONES

Entre las instituciones educativas y su entorno se había establecido un equilibrio o reparto de funciones específico de la modernidad que se ha roto durante los últimos cincuenta años y es la circunstancia de todas nuestras perplejidades ante el futuro.

Según esa especie de pacto social —empleo el término «pacto social» en el mismo sentido que Tedesco en su obra del mismo título— sobre la educación, la escuela y las demás instituciones de la educación debían proporcionar a las nuevas generaciones el instrumento típico de la sociedad moderna: el análisis de la realidad, su descomposición en factores y su reorganización para incrementar su rentabilidad. Así, todas las instituciones educativas de la modernidad debían dedicarse a difundir las ciencias del conocimiento lógico: la fragmentación de las cantidades y su reordenamiento en nuevos conjuntos, siempre con mejores perspectivas de éxito social.

Lo propio de estas definiciones no estaba en el éxito final o resultante, sino en el medio o método para garantizarlo. El éxito, en efecto, es la meta propuesta a todos los procesos educativos desde que los seres humanos tienen uso de razón. Pero desde que se establecieron las escuelas en la modernidad se modificó sustancialmente el procedimiento para garantizar los resultados. Ahora pasaba a ser el análisis lógico, la fragmentación de la realidad en elementos dominables y reordenables. Por eso su emblema eran la lectura-escritura y las cuatro reglas de aritmética fundamental.

En cuanto lo percibimos, entendemos el alcance del pacto o del equilibrio exigido por esta especialización de la educación. En efecto, si la educación podía especificarse en torno al análisis y la organización de la realidad, es decir, en torno a su consideración sobre todo lógica, si pudo hacerse esto, era porque las nuevas generaciones conseguían el resto de su formación desde otro tipo de instituciones. Porque en la vida no sólo actuamos desde la dimensión de la lógica y la organización. Nos hace fal-

ta más. Así es como aparecen, junto a la escuela, el resto de las instituciones de la socialización.

Las demás instituciones sociales aportaban o aportaron durante los siglos de la modernidad la dimensión que la escuela moderna en sí misma no aportaba sino que daba por supuesto: la pertenencia, la iniciación en los ritos y los mitos de un territorio o de una sociedad concreta. Las instituciones de esa sociedad (iglesias, cultura, estética, sistemas laborales y de gremios, grupos o clases sociales, partidos políticos cuando aparecieron, sindicatos de clase, círculos culturales, etc.) se encargaban de ofrecer a las nuevas generaciones el «resto» de la socialización. Es la razón por la que se creían con derecho a intervenir en las cosas de la escuela.

Porque la socialización constaba y consta de dos dimensiones: la capacidad de entender la realidad circundante y la iniciación o la pertenencia a un cuerpo social determinado. Así el equilibrio o el reparto de funciones se establecía entre las instituciones del conocimiento y las instituciones de la pertenencia. Esto fue la modernidad desde el punto de vista de la educación.

CAMBIOS DESPROPORCIONADOS

Sin embargo, en los últimos cuarenta o cincuenta años ese equilibrio ha saltado por los aires y ha puesto en crisis todo lo que parecía quedar de uno y otro tipo de instituciones.

Durante ese tiempo el mundo ha conocido un movimiento de dimensiones totalmente nuevas, que hoy llamamos la globalización o la mundialización. Su motor ha sido de naturaleza predominantemente económica pero sus resultados están siendo culturales, sociales o sencillamente humanos. La difusión integral de un modelo de funcionamiento económico está acabando con todo lo que sostenía a nuestro mundo como una realidad social o cultural. Es la crisis de la postmodernidad. Nos lo han hecho ver, por ejemplo, Vatimo, Lipovetski, Roszack...

Como en todo equilibrio, cuando se hunde uno de los factores que lo sostienen, cae también el otro (si son más, suelen quedar por un tiempo en pie pero en una situación de estabilidad precaria). En este caso, al desaparecer las posibilidades socializadoras de las instituciones de la pertenencia, se han hecho evidentes los límites del modelo educativo. Ya no solamente ofrecen procedimientos mejorables, sino además considerables dudas sobre su sentido. Es la crisis de la educación hoy. Nos lo han hecho ver, por ejemplo, Freire, Illich..., y tantos otros, hasta, ahora mismo, Fullan.

Si se percibe la raíz de la crisis, se puede intervenir de modo proporcionado sobre sus manifestaciones. De lo contrario, no: se prodigarán las intervenciones, porque hay recursos materiales como nunca antes, pero se conseguirá sólo incrementar la frustración de la sociedad. (Y no está muy claro desde qué postura se mueve nuestro documento).

Hoy se suele distinguir ambas actitudes según el espíritu con que nuestras instituciones reciben la novedad. A veces nuestras instituciones la viven como un desafío técnico; otras, como desafío de renovación. Se ve el alcance del distingo, que sólo recordamos para permitir reflexionar mejor sobre este momento del discurso: cuando una institución recibe un cambio social de tipo cualitativo como si fuera solamente de tipo cuantitativo, está ante un desafío que requiere recursos técnicos. En ese caso, puede estar olvidando que un cambio sustancialmente cualitativo presenta sobre todo un desafío de renovación, inalcanzable solamente a través de los recursos técnicos.

Cuando el equilibrio entre escuela y sociedad se ha roto, es hora de reinventar la relación escuela sociedad, no simplemente de reformular las condiciones técnicas de la escuela. En el documento de nuestros obispos quedaba planteado, básicamente, desde los primeros números:

«La escuela está inserta en una sociedad en continua evolución en la que desaparecen algunos elementos básicos de nuestra cultura y emergen otros que la van conformando.

En efecto, en la cultura occidental se imponen, como principio de progreso y de vida, la creatividad artificial, la eficacia en la producción, la valoración y la utilización de la ciencia al servicio del progreso técnico donde priman los resultados. Estas primacías solapan todo intento de conocer la esencia de las cosas, su significado último. Su repercusión en la educación conlleva una determinada concepción de la vida en la que los objetivos y fines de carácter puramente instrumental, soslayan el valor trascendente de la persona que hace posible dar una respuesta a las grandes preguntas sobre el sentido de la existencia, o sobre el mismo valor de la persona ante las manipulaciones a las que está expuesto.» (n. 3)

No es lo mismo, de todos modos, lo que estamos diciendo y debo hacerlo notar: el documento de nuestros obispos señala el resultado final, pero no avanza en su diagnóstico, ni en este número ni en ningún otro a lo largo de toda la reflexión. Se diría que señala como causa una especie de degeneración de los modos de mirar la vida y la cultura, siempre por parte de la sociedad. En nuestra perspectiva, en cambio, se va más lejos: la causa es la descomposición de las relaciones entre sociedad e instituciones, de la que surge un deterioro de todos los modelos de vida y de cultura.

Es importante señalarlo para caer en la cuenta de que, si lo olvidamos, tal vez estemos pidiendo a la institución escuela algo que no puede dar, por más que se empeñe. Y podemos estar pidiendo de la escuela y para la escuela cosas que resultan un disparate.

AGOTAMIENTO DE CICLO

Si lo miramos bien, si examinamos el sentido de esta reflexión sobre la distancia entre sociedad y escuela, nos encontraremos con una tarea para la escuela cristiana, pero a la vez algo mucho más importante: la necesidad de hacerlo, so pena de desaparecer. No es una tarea importante pero sí opcional. Y también esto debe recordarse en el planteamiento de este

comentario sobre el tema religión-cultura en relación con la escuela cristiana.

En realidad, bajo el gran signo de la distancia o incluso ruptura entre la vida de la sociedad y algunas al menos de sus instituciones, está algo de trascendencia histórica: el hecho de un cambio de ciclo histórico, o al menos el agotamiento del anterior y la búsqueda de las instituciones para el nuevo. Cualquiera que repase, por ejemplo, *Centessimus Annus* lo encontrará, tal vez lleno de sorpresa, ahora, quince años después.

«Agotamiento de ciclo» significa el vaciamiento de todas las instituciones que ese ciclo creó y de las que obtenía sentido. Cuando este fenómeno ocurre, las pocas veces que ocurre en la historia de la humanidad, aparece una fase de desconcierto y creatividad difusa, en la que se diluyen las fronteras de todo lo conocido y con ellas todas las identidades. No es ocasión ésta de hacer ningún discurso sobre la renovación de las identidades sociales y nos puede bastar el recuerdo de la feliz expresión de Bauman, que hoy en día todos asumimos por su valor tanto de diagnóstico como de imagen: la sociedad líquida. Nos puede ayudar a caer en la cuenta de que una de las instituciones así agotadas, cuyos límites o definición se han hecho líquidos o difusos o imprecisos..., es la escuela cristiana. La escuela católica de nuestro documento, aquella para la que se establece la reflexión sobre la relación religión-cultura, es posible que de hecho no exista ya o al menos tenga sus días muy contados. También ella se ha agotado institucionalmente.

Nuestros proyectos educativos de carácter cristiano, tal como los hemos conocido, están a punto de desaparecer en el corazón de la historia. Ya ahora mismo son más historia –magnífica historia, desde luego– que futuro. Por eso nuestros planteamientos no pueden olvidarlo y ofrecerse como si esto no estuviera ocurriendo.

Seguramente nuestro mayor problema esté ahí: en no creernos lo que está ocurriendo ante nuestros ojos, en dejar pasar todavía diez o quince años

hasta que la cosa sea solamente memoria, recuerdo, y dulcemente se haya transformado ante nuestros ojos en otra realidad a la que no habíamos cambiado el nombre. Vivimos en un cambio de ciclo, en cuyo interior en nuestro caso el valor educativo ha desaparecido casi de nuestras instituciones especializadas en la educación. Nuestra sociedad no tiene, todavía, las nuevas instituciones para ello y es la causa de que, ante su inexistencia, nosotros no caigamos en la cuenta de que las nuestras tampoco cumplen ya casi nada con esa función. Las nuevas generaciones carecen de educación en el sentido de iniciación en el misterio de la vida, sencillamente.

Y no valen para nada ni el posibilismo ni el fundamentalismo en los que inocentemente viven muchos de nosotros, muchos de nuestros centros o de nuestros pontífices, para soslayar este otro tipo de discurso. Lo que decimos no es apocalíptica nacida en frustraciones puntuales, sino el nombre de la realidad. A lo largo de estos cuarenta años casi todas las realidades educativas que seguimos llamando con nombres anteriores han cambiado de contenido.

Precisamente por eso surge con fuerza entre nosotros el discurso de la fe y la cultura. Porque nos damos cuenta de que la gran aportación de la escuela cristiana en este asunto ha sido ofrecer a su sociedad un diseño institucional que, sin palabras y con su estructuras, dijera a todo el mundo la unidad entre la fe y la visión de la vida. No podemos, sin grave ignorancia, prescindir del hecho de que la escuela moderna nació primero como escuela cristiana, confesional, siendo moderna y confesional mucho antes que escuela social o pública o de gestión estatal.

No podemos olvidar que esta fórmula educativa, que todavía sobrevive entre nosotros y en todas las sociedades del mundo, es un invento no de la razón social o cultural al margen de la religión, sino todo lo contrario. La existencia misma de la escuela moderna es un testimonio de la viveza y la creatividad de la fe cristiana, como nadie podrá negar si tiene conocimientos de la historia. De la religión, una vez más, nacieron instituciones

sociales y no como prolongación del templo sino como realidades seculares.

Por eso decimos que el verdadero discurso educativo sobre la relación religión-cultura no es relativo a ninguna ciencia o ninguna materia o ningún momento en el horario y el programa de la escuela cristiana. Es su misma existencia, su modelo de unión entre la búsqueda de sentido de todo ser humano y la presentación de la Palabra de Dios para él, su diseño, en suma. Con el distingo que nos enseñó Tillich, diríamos que es un discurso «desde» el que construir toda la escuela, mucho más que algo «de» lo cual hay que hablar en un momento o área determinados.

Y el futuro no puede ir por ningún otro lado, como también nos están probando todas las experiencias de atención a los márgenes de nuestra sociedad desde la educación en esos gestos que se llaman hoy «educación no formal» (usando el término en el alcance que le da Trillas) y tantas veces están animados por un proyecto de origen cristiano o confesional.

«EL DRAMA DE NUESTRO TIEMPO»

En el documento de nuestra Conferencia Episcopal y en los números referentes al tema de la relación fe-cultura y educación, hay un lugar donde vuelve todo esto (si bien su análisis tampoco es tan institucional como podría). Es el n. 31:

«La fe en diálogo con la cultura apunta a una manera nueva de ser, de mirar, de comprender y tratar la realidad, de considerar las personas, los acontecimientos y las cosas. Es decir, la síntesis entre la fe y la cultura ha de tender, en definitiva, a realizar en el alumno una síntesis personal entre la fe y la vida».

Es el primer párrafo de este número y bien podemos considerarlo como la declaración o descripción de la situación cuando las cosas funcionan equi-

libradamente. Habrá quien lo rechace, lógicamente, si parte de otra óptica, es decir, si para él la fe no tiene lugar, no pertenece a la visión de la vida. No es el caso de este comentario y por lo mismo con todo derecho incluso este párrafo como una expresión del equilibrio no sólo entre la fe y la cultura sino entre la educación y la vida social.

Cuando las cosas funcionan con equilibrio institucional en el conjunto de una sociedad, entonces se acaba en esa síntesis acerca del sentido de la vida. La fe y la cultura viven juntos, fecundándose mutuamente. Es la situación en la que nació la escuela cristiana, hace ya casi cuatro siglos. Pero hoy es hoy y el siguiente párrafo, citando *Christifideles laici*, señala la nuestra:

«... Ahora bien, “esto será posible si los fieles laicos saben superar en ellos mismos la fractura entre el Evangelio y la vida, recomponiendo en su vida familiar, en el trabajo y en la sociedad, esa unidad de vida que en el Evangelio encuentra inspiración y fuerza para realizarse en plenitud” (ChL. 34). Así se es consecuente con el fin del proyecto educativo católico: la formación integral lograda desde la cosmovisión cristiana de la vida».

El documento habría ganado si, conociendo y citando como conoce y cita *Evangelii Nuntiandi*, hubiera señalado la referencia a expresa a la afirmación de Pablo VI:

«Posiblemente, podríamos expresar todo esto diciendo: lo que importa es evangelizar —no de una manera decorativa, como un barniz superficial, sino de manera vital, en profundidad y hasta sus mismas raíces— la cultura y las culturas del hombre en el sentido rico y amplio que tienen sus términos en la *Gaudium et spes* (50), tomando siempre como punto de partida la persona y teniendo siempre presentes las relaciones de las personas entre sí y con Dios.

El Evangelio y, por consiguiente, la evangelización no se identifican ciertamente con la cultura y son independientes

con respecto a todas las culturas. Sin embargo, el reino que anuncia el Evangelio es vivido por hombres profundamente vinculados a una cultura, y la construcción del reino no puede por menos que tomar los elementos de la cultura y de las culturas humanas. Independientes con respecto a las culturas, Evangelio y evangelización no son necesariamente incompatibles con ellas, sino capaces de impregnarlas a todas sin someterse a ninguna.

La ruptura entre Evangelio y cultura es sin duda alguna el drama de nuestro tiempo, como lo fue también en otras épocas. De ahí que haya que hacer todos los esfuerzos con vistas a una generosa evangelización de la cultura, o más exactamente de las culturas. Éstas deben ser regeneradas por el encuentro con la Buena Nueva. Pero este encuentro no se llevará a cabo si la Buena Nueva no es proclamada» (EN. 20).

La «ruptura» de Pablo VI en 1975 pone en la fractura de nuestros obispos una trascendencia importantísima. Señala que la cosa no viene de cerca ni es asunto local ni se refiere a un modo de vivir lo cristiano: es signo de un cambio cultural, social, de época, si se quiere. Por eso no afecta solamente a la relación fe-cultura sino, además, a todas las instituciones de la sociedad. Sobre todo, en nuestro caso, a las que se encargan de establecer relaciones entre una cosa y otra, entre la visión de la vida de una sociedad y la comprensión del saber o de la ciencia, entre la rentabilidad de una profesión y el sentido de la vida de cualquier trabajador. La «fractura» no es solamente asunto cristiano. Afecta a la humanidad y a sus modelos institucionales.

DOS DESAFÍOS DISTINTOS

Si miramos la cultura desde estos puntos de vista, aceptaremos que es la manifestación o la forma o la expresión... del equilibrio entre las dos

dimensiones de la formación (el conocimiento y la identificación). Caben muchísimas definiciones o aproximaciones más, evidentemente, pero ésta puede valernos.

Entender la cultura como *el equilibrio entre conocimiento y pertenencia* en una sociedad significa reconocer a cada una de sus instituciones una función social específica, una manera de participar responsablemente en la construcción colectiva de la visión del mundo o la cultura. Cada institución, en efecto, aporta su propio punto de vista en el juego conocimiento-identificación y contribuye a integrar a las demás en la visión de conjunto que da sentido a la vida de una sociedad.

Ninguna institución por sí misma está capacitada ni por lo mismo puede ser encargada por la sociedad para presentar la cultura a las nuevas generaciones. Ésta es una tarea de conjunto de todas ellas y su articulación es el cometido del compromiso social o político. Por eso ninguna de las instituciones puede arrogarse como propio el reto de la cultura con la pretensión de darle respuesta por sí misma. Por eso ninguna, en la perspectiva que nos interesa en este comentario, puede pretender tampoco resolver las tensiones entre la fe y la cultura, cuando las hubiera.

La cultura es enseñable en cierto sentido, desde luego, y ese aspecto es incumbencia de la institución educativa. Pero la cultura no agota su realidad en su aspecto enseñable: le faltan la conciencia de la duración del sentido a lo largo de la vida, la experiencia de la creatividad laboral, la implicación en la animación de las instituciones sociales, etc. Y esto también es la cultura. A esto nos referimos cuando hablamos de la insuficiencia de respuestas técnicas a desafíos de adaptación. La relación fe-cultura o la constitución de la cultura sin más, son hoy desafíos dirigidos no sólo a las instituciones educativas de manera integral sino sobre todo a su manera de relacionarse con el resto de las instituciones sociales. Sin esas relaciones, en consecuencia, la escuela no puede hablar de cultura sino de caricaturas de la cultura.

Por lo mismo, sin esas relaciones la escuela no puede de ningún modo ni siquiera plantear con justeza el diálogo entre fe y cultura hoy. En su lugar debe limitarse a un adoctrinamiento casi siempre fundamentalista, que nada tiene que ver ni con la fe ni con la cultura y por lo mismo tiene los días contados en la escuela. No es, pues, asunto para ser respondido en el interior de la escuela y desde un discurso cultural autónomo sino como configuración institucional, es decir, en su relación con el conjunto de la sociedad y en los diseños operativos surgidos de esa relación.

DOS VERDADES DISTINTAS

En los tiempos anteriores a la ruptura del equilibrio que venimos comentando, la base del quehacer educativo era un modelo de verdad. Después, en estos cuarenta o cincuenta años, la sociedad se ha ido dando otro. En el primer caso, la verdad era punto de partida, requisito de algo que gracias a ello podía presentarse en la escuela. Ahora, de hecho, en nuestra sociedad la verdad es una propiedad de las cosas que para su constitución requieren más y mejores relaciones. La verdad ahora ya no es tanto un requisito sino el resultado de un proceso.

Estrictamente hablando estos dos modelos no son cosas tan opuestas o diferenciadas. Hoy como siempre, en efecto, para que una cosa entre en un proceso educativo tiene que ser verdadera, válida, potencialmente útil, estar clara, haber demostrado su validez en procesos vitales de la sociedad. En ese sentido la verdad sigue siendo un requisito, incluso la base para construir luego cualquier sistema científico.

Pero cuando hoy hablamos de verdad, cuando nuestra sociedad tiene algo por verdadero no se refiere solamente a eso. Tiene por verdadero, fundamentalmente, a todo lo que funciona bien y da buen resultado. Es una acepción muy grosera de verdad, que la reduce a instrumento, herramienta, y la mide sólo por su utilidad. Por eso la sociedad no se conforma con ella y enseguida tiende a superarla midiendo el buen resultado de un

concepto o de una estructura por las relaciones que establece con otras. En este sentido las cosas son tanto más verdaderas cuanto más nos revelen las estructuras que animan la vida. El discurso antropológico de los últimos tiempos (por ejemplo, el de Gehlen) lo está señalando desde hace al menos medio siglo. O el modelo educativo que proponía el llamado *Informe Delors* de hace ya diez años.

Y en esta aceptación ya no estamos en el utilitarismo grosero de antes. Ahora, en esta concepción de *verdad* entendemos que la verdad consiste en el descubrimiento de los lazos que hay entre las cosas, las relaciones que constituyen la realidad, tanto en el espacio como en el tiempo. En este concepto de verdad entendemos que sin relaciones nada es posible y que todo consiste en ellas, en la pertenencia que suponen, en el flujo de vida que nos llega a través de todo lo demás que hay en esta vida, como están subrayando todos los estructuralismos (que han renovado todas las ciencias: estéticas, políticas, religiosas, etc.).

La verdad ya no es algo garantizado al empezar un proceso educativo, decimos nosotros. No hay cosas verdaderas de por sí, porque estén claras o porque siempre se haya dicho de ellas que lo eran. No. La verdad, al menos en su aspecto más valioso, es una propiedad que sólo tienen las cosas que están profundamente relacionadas unas con otras. Por eso educar es aprender o enseñar relaciones, porque educar es iniciarse en el misterio de la realidad, siempre hecha de cruces entre los seres.

A cualquiera se le ocurre que, si son así las cosas, la medida de la «cultura» de una escuela no puede darla el cupo de contenidos claros y fijos que los alumnos asimilan dentro de un programa constituido de manera a priori respecto de la vida de la sociedad. En ese contexto escolar el proyecto cristiano no tiene ningún sentido: la fe no puede entrar en relación con ninguna cultura.

DOS MODELOS INCOMPATIBLES

La ruptura o la fractura que hemos mencionado antes cobra un rostro muy específicamente educativo cuando caemos en la cuenta de que puede referirse también a los dos tipos de verdad o de saber o de ciencia que acabamos de distinguir: en este caso es la ruptura o al menos la distancia entre la verdad-claridad y la verdad-relaciones.

La escuela y casi todos los procesos educativos formales están articulados sobre el concepto de verdad-claridad. Ese modelo da lugar a las llamadas asignaturas, las especializaciones, los programas sistemáticos de una ciencia. Sobre ese modelo de verdad y asignaturas se presenta igualmente el de maestro, entendido ahora como especialita en el sistema originado sobre ese modelo de verdad. Desde esa realidad, pues, es como se construye todo lo educativo desde hace al menos dos siglos y medio, es decir, desde que el mundo de las ciencias entró a formar parte de los procesos formativos de la sociedad, ya con carácter total, como modelo que debía ofrecerse a todos los miembros de la sociedad.

Ahora bien: ¿qué significa frente a esto la posible distancia o hasta la ruptura entre ese modelo de ciencia y de verdad y el otro, el que hemos definido como el resultado de las relaciones?

Si en esta vida o en este modo de animar la sociedad y conocer sus recursos y sus programas utilizamos este segundo modelo de verdad, se constata que entre la sociedad y la escuela se da la misma ruptura que entre la cultura y la vida o entre la fe y la cultura, o entre... cualquier cosa que esté programada desde las ideas y cualquier otra que se viva desde los procesos de las relaciones.

Por eso la cara concreta del principal acontecimiento educativo de nuestro tiempo es la ruptura entre los modelos educativos convencionales y los modelos de vida que se da en la vida social. Unos se basan en las ideas y los sistemas; los otros, en los procesos y las relaciones. Unos tienen en

cuenta lo impredecible de la vida; los otros se limitan a su comprensión sistemática.

Enseguida se ve que los dos modelos no son compatibles.

Dan lugar a las dos actitudes que también hemos recordado antes hablando de dos modos de recibir el desafío de esta situación. En un caso, decíamos, tomar la situación como un desafío técnico supone incrementar los contenidos, siempre definidos desde la verdad-claridad y aumentar el peso de los sistemas resultantes; a la vez, incrementar la eficacia de los procedimientos para asimilar y reproducir esos conjuntos. En el otro caso, al hablar de desafíos de adaptación señalamos en otra dirección: ya no se apunta a los programas mismos del trabajo sino sobre todo al diseño de conjunto de la institución llamada escuela o proyecto educativo.

No son compatibles por cuanto el incremento técnico no consigue nunca superar la distancia entre escuela y sociedad, y por lo mismo no permite un verdadero rediseño de la institución educativa. Complementariamente ese rediseño no es compatible con el mantenimiento de un programa de trabajo puramente disciplinar o de especialista, por cuanto exige otro tipo de horario, profesorado, financiación, relación educativa, intervención de instituciones, herramientas, locales, etc. Por eso nos cuesta tanto trabajo entender o imaginar las propuestas de Morin al proyectar su reflexión sobre la escuela de todos los días.

Mientras ambos modelos se empeñen en coexistir nunca se puede pasar de ideologizaciones y por lo mismo ni hay cultura ni desde luego relación entre la cultura y la fe. Es una situación de esquizofrenia, profundamente frustrante, como nuestros educadores saben muy bien.

Otra cosa es cuando ambos modelos se estudian y tratan de servir a un proyecto educativo de verdad (valga el juego de palabras).

COMUNIDAD ESCOLAR

Nuestro documento ya lo había señalado, porque conoce la reflexión sobre el tema a lo largo de estos cincuenta años.

«Afirmamos, en consecuencia, que la escuela católica pretende, como las demás escuelas, los fines culturales y la formación plena de los alumnos. ¿En qué se distingue? “Su nota característica es crear un ámbito de comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y amor, ayudar a los adolescentes a que, al mismo tiempo que se desarrolla su propia personalidad, crezcan según la nueva criatura en que por el bautismo se han convertido, y finalmente, ordenar toda la cultura humana al anuncio de la salvación, de modo que el conocimiento que gradualmente van adquiriendo los alumnos sobre el mundo, la vida y el hombre sea iluminado por la fe” (GEM. 8). Esta realidad funda el carácter propio de la escuela católica». (21)

A lo largo de estas páginas estamos utilizando una y otra vez la perspectiva institucional. Estamos proponiendo la tesis de que sólo fórmulas institucionales pueden hoy establecer un proyecto educativo de calidad, lo cual en un proyecto cristiano y dentro del vocabulario de esta reflexión significa una síntesis fe-cultura de hoy. Pues bien: la otra cara o la otra dimensión de lo institucional es la comunidad. Estamos hablando una y otra vez de la comunidad educativa como el lugar o la condición para superar la distancia entre sociedad e institución educativa.

En el Concilio se había señalado ya, con muchísimo criterio, la nota específica de esta institución nuestra: una comunidad animada por el espíritu evangélico de libertad y caridad. El resto del párrafo es consecuencia, explicación tal vez. Primero, la referencia a la maduración de los educandos (no sólo de los adolescentes), inevitable, necesaria; luego, el tema del bautismo y la criatura nueva; y finalmente... la síntesis religión-cultura.

Es bien simple: la comunidad escolar es el lugar donde las otras tres cosas se hacen realidad. Es además la condición y el resultado, la garantía y la visibilidad de que eso ocurra. La comunidad escolar no es, por tanto, la condición para el establecimiento de la síntesis fe-cultura, sino su resultado. Como ocurre con el proceso de la maduración del educando y con su condición de hijo de Dios.

Por eso, de toda la constitución conciliar podemos quedarnos con este simple número 8. El resto, a decir verdad, no está a su altura, no lo desarrolla, no lo tiene en cuenta. Su potencial de renovación no se refleja en el resto del documento conciliar, como por desgracia tampoco ha ocurrido en la literatura posterior. Pero ahí está: la comunidad escolar, según el espíritu del Evangelio, como signo de lo cristiano en la educación.

Con esta referencia el Vaticano II estaba respondiendo al hecho que nosotros hemos propuesto al comienzo de esta reflexión: la distancia entre la sociedad y la escuela se nota, ante todo, en la pérdida de la dimensión de comunidad en beneficio de la de organización. Son el reflejo, otra vez, de los dos modelos de verdad y de desafíos a los que nos hemos referido en los números anteriores.

Mirándolo hoy, cuarenta años después, su sentido está mucho más claro que entonces, cuando todavía creíamos ingenuamente que teníamos comunidad educativa para rato y no calibrábamos que ya había dejado de serlo en su interior para disolverse en organización hacia la eficacia educativa. El Concilio estaba proponiendo, en sintonía con las avanzadillas de la escuela cristiana de la época, el nuevo cometido de nuestras instituciones educativas: superar la distancia escuela-sociedad a través de la recuperación de la dimensión comunitaria del hecho educativo.

Lo más fecundo del discurso educativo hoy está apuntando por este lado: recuperar la comunidad en la educación es ofrecer a nuestra sociedad una visión de vida para hoy, como excelentemente subrayan, entre nosotros, Santos Guerra y Gairín.

DEL MAESTRO A LA ESCUELA

Es clarísimo, evidente.

Basta pararse un momento a pensar en cómo son y cómo se vive el día a día en nuestros proyectos educativos: sus preocupaciones por el orden, la estabilidad, la creatividad, la imagen social, la organización y el mejoramiento didáctico, las suplencias, los cursos de mejoramiento puntual, las acciones de concienciación, los nuevos horarios y las reuniones de distintos estamentos, la tensión en la relación con los alumnos, la lucha por el mantenimiento de la ratio maestro-alumno, las ampliaciones de los procesos concertados, la presencia de los padres en la escuela, las relaciones con instituciones sociales, los horarios continuados o partidos, las políticas de la calidad, etc.

Y después de haberlo recordado, con serenidad, leer este número de nuestro documento y preguntarse por su viabilidad:

«Todo ello exige del profesor católico una actitud continua de apertura a la razón plena del hombre y de búsqueda de la verdad, de creciente sensibilidad crítica hacia los valores y contravalores que conforman la cultura más cercana e influyente en su entorno; y, a la vez, de la necesaria renovación y explicitación del acontecimiento cristiano vivido en su corazón. “Una razón que es sorda a lo divino y que relega la religión al espectro de las subculturas es incapaz de entrar en diálogo con las culturas”. Por el contrario, “la fe cristiana es fuente de conocimiento; ignorarla sería una grave limitación para nuestra escucha y respuesta”» (Benedicto XVI, Ratisbona, 13 de septiembre de 2006).

El profesor cristiano no sólo imparte los contenidos académicos obligatorios sino que su acción educativa pretende descubrir y comunicar a sus alumnos el sentido trascendente que los planteamientos de las ciencias

humanas puedan entrañar, contemplados desde la perspectiva cristiana, de tal manera que el alumno pueda descifrar en cada uno de los saberes que recibe el sentido sobrenatural que contienen.

Para ello es imprescindible que la escuela católica transmita «el patrimonio cultural cristiano ofreciendo a los niños y jóvenes los elementos del suelo nutricional de su cultura. Y ha de poder ofrecerlos, al menos a los creyentes, en toda su verdad y realidad, es decir, mediante una presentación creyente de los mismos» (CEE, 11 de junio de 1979, 13)». (35)

... Pues bien: ¿puede alguien que conozca la realidad de una escuela hoy imaginar que este discurso pueda vivirlo una persona al margen de su institución?

Con razón uno de los subgéneros de la literatura pedagógica que más nos fascinan hoy es el de la crónica pedagógica, que conocemos desde Lodi (en el valle del Po) a Fernández Cortés (en Orellana la Vieja), las distintas experiencias pedagógicas que encontramos en todo simposio educativo hoy muestran la relación entre vocación personal y calidad educativa, realidad un poco olvidada hace sólo treinta años.

DE LA ORGANIZACIÓN A LA COMUNIDAD

Ocurre que en estos cuarenta o cincuenta años aquel gran acontecimiento de la distancia entre escuela y sociedad ha supuesto un cambio radical en el interior de la escuela: el paso de concebirse como comunidad a su funcionamiento como organización. Y ésa es la verdadera razón de que el discurso sobre religión y cultura nos parezca tan lejos de la vida diaria de tantas escuelas.

Hasta hace sólo veinte o treinta años, de hecho, nuestros centros o tal vez incluso todos los centros educativos tenían un carácter mucho más próximo a lo comunitario, como reflejo de la dimensión entonces más presente

en el conjunto de las instituciones sociales. No es que la escuela, cualquier escuela, se caracterizara entonces por iniciar en lo comunitario o pertenencial, no. Si esta dimensión estaba presente en el equipo o grupo de maestros de un centro era porque en la sociedad toda ese valor estaba mucho más presente, de modo que las instituciones sociales eran tan identificativas como lugares de organización de los asuntos sociales.

A lo largo de estos cuarenta años, una vez que los presupuestos básicos de la globalización económica o comercial ya consolidados se fueran difundiendo por todo el mundo, a las sociedades les urgió desesperadamente crecer en lo organizativo. Era exigencia de la nueva carrera del éxito mundial y así fue ocurriendo por todos los lugares de Occidente o del hemisferio Norte.

Las sociedades se dieron, así, estructuras capaces y homogéneas para la animación de sus ciudadanos en la sanidad, en la educación, en lo militar, económico, jurídico, político, financiero, en las comunicaciones, en los modelos de ciencia y rentabilidad. Fue exigencia de la imposición de un mismo modelo económico del cual había de depender la estabilidad social y la prosperidad de los pueblos, de modo que nadie podía permitirse estar fuera del modelo.

Se consiguió, como todos sabemos, pero sólo en el hemisferio Norte o en Occidente, aunque la cosa no importó mucho porque allí estaba y está el poder: todos los pueblos, del Sur o de Oriente, debían acomodarse al mismo modelo y lo harían aunque tuvieran que hipotecar indefinidamente su futuro. El hecho es que hoy no hay otra referencia: organización significa éxito y garantía de futuro.

Lo dramático del tema ha sido que ha llevado a la muerte del espíritu que lo había creado. Primeramente acabó con el sentido de la pertenencia o de lo corporativo en el interior de las mismas instituciones así convertidas en engranajes del bienestar. Pero después, por la misma inercia de la cantidad y el volumen de gestión requerido por el bienestar que se iba

alcanzando, resultó que se necesitaban otros criterios distintos del mismo bienestar a conseguir. Así, el llamado «Estado del bienestar» ha acabado creando su propia desaparición al establecer un tipo de orden social ya no sostenible desde ese mismo ordenamiento, como señala Renau en referencia a la educación, dentro del magnífico conjunto de los *Cuadernos de Cristianismo y Justicia*.

DEL FUNCIONARIO AL MAESTRO

En el interior de esa gran mutación, sosteniéndola, hay otra: el paso del maestro al funcionario. El primero remite a comunidad educativa; el segundo, a organización escolar.

Tenemos de ese modo completo el sistema, el doble sistema. En un primer plano encontrábamos la distancia o la ruptura entre sociedad y escuela; después, en relación con esa situación de distancia, los dos modelos posibles de verdad o de saber: el previo a todo, gratuito, marcado por la claridad autónoma, y el final, resultante de la calidad de las relaciones establecidas en torno a un dato, situación o persona. De ahí pasábamos a la dificultad o la posibilidad de relacionar religión y cultura o sencillamente la recomposición de la cultura sin más; por dentro, mirando ahora dentro de la institución educativa, aparece el último doble juego: por un lado la reducción de la comunidad a organización educativa y por otro la del maestro a profesional especialista.

Es el punto débil de nuestro documento: ignora de hecho que en las actuales condiciones institucionales, dentro de las situaciones educativas, apenas hay posibilidad de ser maestro y todo o casi todo queda limitado por el ámbito de lo funcional. Por eso su invocación al maestro cristiano, tal como la hemos reflejado en la cita anterior (véase, anteriormente, su n. 35), expresa sólo un buen deseo.

Nuestras instituciones educativas, cristianas o no, apenas dejan espacio para considerar su profesionalidad como una vocación. Seguramente ésa sea la mayor pérdida sufrida por nuestras escuelas a lo largo de estos cuarenta años. Para seguir en ellas basta la capacidad de trabajo; no hace falta ninguna otra motivación, ninguna referencia de responsabilidad humana, ninguna trascendencia.

Es difícil, ciertamente, porque la fidelidad no es un valor en nuestra sociedad. Y sin embargo nadie puede ser maestro, educador, si no entiende su trabajo como un ejercicio de fidelidad a su alumno y a su pueblo. Nadie, por eso, que no se entienda llamado a vivir esa responsabilidad, nadie, sin eso, puede ser maestro. Es difícil, pero no hay otro camino, como subraya con fuerza A. de Gregorio en toda su obra. Como no hay solución verdadera, fuera de esto, para la mayoría de las crisis de desaliento en tantos educadores ante las condiciones actuales de la escuela.

Claro que, si examinamos la circunstancia que produce o donde se da esa ausencia, encontraremos el camino para recuperarla. En efecto, la hiperorganización hace innecesaria cualquier personalización del trabajo como compromiso. Basta con estar en un lugar y haciendo lo que se ha previsto: el resto es casi más un estorbo. Pues bien, esa ausencia de personalización indica el camino para recuperar la vocación de maestro: recuperar la responsabilidad en la vida de la escuela y hacer que esa recuperación se acompañe con el éxito, con el reconocimiento, que sea gratificante. Lo ha hecho notar, por ejemplo, Senge, desde el punto de vista de lo sistémico de toda empresa.

En el fondo el problema, visto así, ni es nuevo ni de solución tan extraña: se trata de animar la escuela con procedimientos o estructuras en las que el maestro pueda ser persona. Por eso se trata de proponerse como objetivo no tanto la calidad en cuanto a los resultados académicos sino en cuanto a las relaciones dentro de la institución.

No es soñar proponer esta modificación en el criterio de la calidad. Sólo hace falta decidirse, fiarse de que las personas realizadas son los mejores trabajadores y los mejores avales de cualquier empresa. Se trata por eso de fiarse y, desde luego, dar con los procedimientos adecuados para la participación gratificante, para el ejercicio de la responsabilidad compartida.

Ahí se encuentran, ante todo, la pertenencia a un proyecto institucional, es decir, que trascienda los límites del propio establecimientos donde uno trabaja: con ello se abre el horizonte de referencia, se potencia la capacidad de creación y de crítica, se amplían las posibilidades de diversificación del conjunto del proyecto, se establecen procesos de concienciación y de formación, así como de participación, que de otro modo estarían cerrados. Lo estamos notando, estos mismos años, ante las fechas de centenarios de nuestras instituciones educativas nacidas con la llegada a España de religiosos franceses: la conciencia de la historia, de la verdadera historia, identifica.

Ahí encontramos también la inclusión en el contrato-compromiso laboral de un tiempo de formación personal no directamente operativo. Significa el reconocimiento efectivo del valor concedido a la responsabilidad profesional y a la creatividad personal. Es la posibilidad de que el educador amplíe su conciencia y su conocimiento del mundo más allá de lo inmediatamente urgente hasta lo importante. Permite incluir el trabajo del educador dentro de su itinerario vital o la integridad de su persona.

Y podemos encontrar, sin ir tan lejos, la articulación del trabajo personal de modo que la publicidad de los resultados entre en el panorama de lo normal: publicidad tanto a nivel de imagen y resultados inmediatos como en el ámbito de la investigación y la experimentación pedagógicas, para lo cual también hay cauces en nuestras administraciones. Dentro de este ámbito, en especial, quede un recuerdo para la publicidad de lo narrativo, de la crónica, de la experiencia, de la memoria, tanto personales como de grupo o de institución.

No es fácil, ciertamente, pero la síntesis fe-cultura empieza por la evidencia del reconocimiento de lo personal en lo profesional. Entonces tanto el alumno como el conjunto del profesorado sí consiguen tomarse en serio las invitaciones que hablen de «la acción educativa del profesor en el diálogo entre la fe y la cultura».

DEL CENTRO A LOS MÁRGENES

Cuando desde lo organizativo se mira hacia lo comunitario y desde el funcionario al maestro, es más posible llegar a otro de los puntos sensibles en este discurso: la relación entre saberes y pobreza, entre ciencia y redención social, entre calificaciones y fracaso, entre éxito y marginación, entre utilización de recursos y modelos de desarrollo.

Tal vez incluso sea mucho más que «otro de los puntos sensibles» del discurso: en la base de la separación entre sociedad y escuela está el hecho de que los poderes sociales utilizan o derivan el concepto de saber y de ciencia al que la escuela debía servir, en su provecho. Esto hace que el mismo concepto de verdad se reduzca no ya al de utilidad sino al de rentabilidad. Y ya se sabe quién es el beneficiario y el perjudicado de esta deriva.

El hecho es que la reducción de la escuela a servicio en un concepto «neutral» o científico de saber es el instrumento más eficaz de su separación respecto de la vida real de la sociedad y el causante de su propia reducción de comunidad educativa a organización educativa. En todo ello, como se ve enseguida, el perjudicado es el que no llega o lo hace muy justamente a los niveles exigidos por el funcionamiento exitoso en la sociedad. Los habitantes de los márgenes difícilmente consiguen convertir su proceso «educativo» en una capacitación para el éxito, como es lógico.

Por eso, por exigencia misma de la justicia, la escuela necesita atender a los marginados. Pero hay mucho más: sólo en los márgenes se verifica la validez de los modelos sociales, como sabemos: los márgenes devuelven

al centro la experimentación de sus modelos de bienestar, de confort, de rentabilidad y consumo, de organización social, de modo que de nuevo desde el centro se pueda convertir esos modelos así verificados en instrumentos de progreso-éxito-rentabilidad.

Por eso los márgenes son siempre necesarios en la sociedad: sin hacer ningún comentario cínico del tema, hemos de reconocer que la sociedad avanza gracias a los márgenes. Primero experimenta en ellos, luego los remedia o anula y finalmente se encuentra con que han nacido otros nuevos. La sociedad, en este sentido, es como una operación constante de explotación de nuevos territorios, que siempre exige el sacrificio de las vanguardias, allá donde se experimenta con los nuevos patrones sociales.

Por eso mismo las vanguardias de los márgenes son necesarias para que una sociedad establezca sus modelos de vida, sus visiones de la realidad, su cultura, en suma. Por eso igualmente los pobres son necesarios en el quehacer propio de la escuela cristiana: formar a los educandos en la síntesis religión-cultura. Bien deben saberlo en Cáritas, tal vez la institución evangelizadora de mayor sentido entre nosotros: sus publicaciones no contienen otro discurso, desde los *Informes Foessa* hasta cualquier crónica de animación comunitaria rural y muy en especial en su interesante *Guía de Formación*.

Por su parte, una escuela sólo consigue hacer esa síntesis si en su seno los pobres hacen oír su palabra en eco al servicio que reciben de la sociedad. La palabra de los pobres es para la escuela lo mismo que para la sociedad entera: crítica de sus suficiencias, propuesta de nuevos caminos, corrección de todas sus pautas de funcionamiento. Que es, justamente, lo que hacen o pueden hacer en una escuela todos sus marginados.

Cuando una escuela atiende a los más débiles, a los alumnos con problemas, entonces aprende a depurar sus modelos didácticos y de programación: se da cuenta de hasta qué punto tales programas y procedimientos sirven más a la lógica de los sistemas que a la vida y sus necesidades.

Recibe, por fuerza, la situación de necesidad o de limitación de sus alumnos y se esfuerza por responderles con una estructuración adecuada. Ha de hacerlo siempre poniendo en relación sus objetivos y contenidos con las expectativas y las posibilidades de su alumno en dificultad.

Por eso cuando una escuela se orienta desde los márgenes, siempre tiene éxito. No llega, normalmente, a las máximas excelencias del reconocimiento social de modo inmediato, pero aporta a sus educandos un sistema de ciencia y de vida social que a la larga resultan exitosos por encima de todos los demás. Es la diferencia –y sea dicho con toda intención– entre la ILE (una de las experiencias más clasistas y paternalistas que se han dado entre nosotros) y las Escuelas de Manjón. La sociedad siempre acaba reconociéndolo, aunque normalmente eso no se da hasta que pasa una generación, más o menos: en ese plazo sí se consigue verificar el acierto de las programaciones y los procedimientos nacidos al servicio de aquellos que necesitaban una visión de los saberes del todo desprejuiciada, a la altura de su experiencia diaria. Es decir, a la altura de la verdadera ciencia.

La experiencia nos ha enseñado que en una escuela de proyecto cristiano la atención a sus propios márgenes es el mejor agente de comunidad educativa y de mejoramiento didáctico. Y hace crecer en sus miembros el sentido de la fidelidad y la responsabilidad. Cuando esa escuela se aventura a decir el nombre de Jesús, su palabra resulta creíble.

Por una razón muy simple: logra entonces, abierta a los más en dificultad, una síntesis entre el Evangelio y la promoción humana realmente valiosa. La sociedad necesita fórmulas o propuestas generales de este tipo y por eso acude a la escuela cristiana: para recibir su experiencia, revisarla y normalmente convertirla en organización social de la educación. Y no es teoría fácil, sino crónica. Siempre ha sido así. Y lo digo sobre todo por los que identifican lo cristiano con fundamentalismo y no con sociedad.

HORARIO, SÍ O NO

Con ello llegamos a completar el marco de este rediseño de la escuela cristiana para hacer de ella una síntesis nueva de religión y cultura al servicio de la sociedad: la atención a los márgenes exige a la escuela no cerrar nunca. O, en términos positivos: estar siempre abierta, más allá de horarios laborales y escolarizaciones regladas.

El acontecimiento al que nos estamos refiriendo de la separación entre sociedad y escuela ha llevado a la reducción de la verdad a concepto y la ha despojando de lo relacional; ha llevado a la reducción del maestro a especialista y de la comunidad educativa a organización. Ha obligado a limitar el discurso sobre religión y cultura en determinados ámbitos del horario o de la especialización. Y todo ello lo sostiene con la última reducción: el quehacer educativo se mide por el cupo de horas requerido para memorizar las distintas disciplinas. No podía ser de otro modo.

La distancia entre vida y escuela hoy y siempre se sostiene sobre la desecación del saber, reducido a términos memorizables o reproducibles. Desaparecen el sentido y la totalidad y quedan en su lugar la eficacia y la organización. Y ninguna de estas dos requiere más tiempo que el necesario para ser reproducidas con eficacia. No necesita, en cambio, ningún espacio para la contemplación del conjunto del quehacer educativo, para las disciplinas de la no rentabilidad, para los tratamientos transversales tanto de los saberes como de las edades. Por eso la eficacia y la organización se bastan con la reducción de la educación a horario escolar.

Como cualquiera puede entender, una escuela presuntamente cristiana que proclama la relación del Evangelio y la cultura y la vida de los pueblos, y a la vez se abre con el horario de asignaturas y se cierra con él, esa escuela miente. Normalmente lo hace de modo inconsciente, perdida en su espejismo o en su buena voluntad, pero miente. Su estructura institucional le traiciona y dice su verdad más honda con una evidencia y una eficacia

universales. En cualquiera de sus cartas lo decía don Milani, hace ya cincuenta años, allá en Barbiana.

Lo entendemos todavía mejor cuando nos encontramos con la última de las aberraciones nacidas de esta fuente: el llamado horario continuado. Es, como se ve enseguida, un eufemismo: no se trata de un horario continuo sino de un horario abreviado, recortado, fragmentado. Es un horario no establecido en función de la educación sino en función de la comodidad de sus educadores (?): para ellos es igual el cupo de horas de trabajo de un modo u otro, de modo que sus nóminas no sufren. Al revés: ganan en disponer de más tiempo para su uso personal en el resto de la jornada así «continuado», es decir, fragmentada en tiempo para el alumno y tiempo para el maestro.

A cualquiera se le ocurre la aberración de establecer series de seis y de siete sesiones de estudio o de asignaturas o de trabajo escolar... durante una sola mañana. A cualquiera se le hace evidente que el alumno, adolescente, no puede aprovechar racionalmente más de cuatro horas seguidas de trabajo. Sin contar el crimen que se comete sobre la mayor parte de los alumnos al dejar media jornada a su arbitrio organizativo, cuando ni la mitad de ellos disponen en sus domicilios de un lugar o un clima para interiorizar los presuntos contenidos ofrecidos por la mañana.

Es cierto que, en tiempos como los nuestros el mimetismo lleva más hacia lo mediocre que hacia lo excelente (bueno, tal vez no sea exclusiva nuestra, pero sí realidad de todos los días) de modo que basta con que alguien haya conseguido recortar su horario laboral manteniendo, como se dice, el poder adquisitivo de su salario, para que en todos los demás lugares se pretenda hacer lo mismo. Y todo ello revestido de los más extraños constructos ideológicos para justificarlo. Es cierto, la inercia de la situación es muy fuerte y además ahí están todos los sindicatos para tirar en la misma dirección o los medios de comunicación para confundir adulación gremial y progresismo.

Sin embargo el asunto no es de solución tan complicada ni extraña: basta con creerse el principio de que si bien sus trabajadores han de tener horario, una escuela no puede tenerlo. La escuela, toda escuela, debe estar siempre abierta en la oferta de su proyecto de formación, más allá de todas las limitaciones horarias. Sus trabajadores, no, evidentemente: sus trabajadores han de tener una carga horaria razonable, limitada, porque la disponibilidad total no se refiere a cada uno de ellos sino a su institución.

Otra cosa es que ese horario limitado de trabajador deba ubicarse necesariamente en un espacio de la jornada que coincide sospechosamente y se limita en el espacio de la mañana. No: a esto no tiene nadie derecho por principio.

Como es lógico, esto supone un trabajo de ingeniería institucional que comprende desde el programa de los saberes hasta el aprovechamiento de los locales, pasando por la financiación del conjunto. No es poco pero tampoco nuevo, y su solución, además, convierte al centro educativo en un verdadero servicio social, muy pronto recogido para la renovación legislativa. Lo están ya avisando distintas opciones políticas en sus campañas de elecciones, aunque también es verdad que luego suelen callarlo por la tormenta corporativa que puede desencadenar.

... Cuando ese planteamiento se proyecta más allá de la edad escolar, haciendo de la escuela un verdadero centro de formación para las generaciones joven y adulta, entonces es cuando se ve si el discurso sobre religión y cultura dice verdad y está encarnado en esta sociedad.

TODO ESTO HA EXISTIDO

Es posible que esta última referencia al horario completo, pleno, ampliado... remita todo este comentario de un modo ya definitivo al mundo de las ideas inútiles por inalcanzables. Y que a su luz todo lo anterior acaba en el mismo lugar: la distancia sociedad-escuela, el doble concepto de

verdad, el doble juego organización/comunidad educativas y especialista/maestro; el lugar de la vocación y la fidelidad ante la síntesis religión-cultura. Todo, al mundo de lo hermosamente inútil.

En este comentario se trataba de plantear la cuestión de si se puede atender el discurso de la relación fe-cultura en una escuela cristiana sin promover toda su recreación. Preguntarse, igualmente, si tiene algún sentido encerrar o limitar este tema en el de alguna de las áreas o algún espacio del horario escolar. Si tiene sentido todo esto y si son divagaciones ideológicas o no nuestras proclamaciones de identidad en nuestros idearios. Se trata incluso de preguntarse si el mismo documento de nuestros obispos es o no un discurso ideológico sobre la escuela cristiana, si esconde o muestra una escuela cristiana real. Un planteamiento o una pregunta, como se ve, que enseguida se orienta hacia lo utópico. Pero ¿hacia lo inútil?

Al repasar su conjunto, es posible que en más de un momento de la reflexión, al ir cayendo en la cuenta de la gran dificultad de llevar a la práctica determinadas propuestas, nos asalte a todos la tentación del posibilismo: remitir, como digo, los esquemas más radicales al mundo de lo utópico contraproducente y limitarnos a determinadas actuaciones que consideramos posibles. Dejamos, así, el mundo de lo bueno, de la identidad, de la misión, para quedarnos en el de lo posible, en el del llamado realismo. Archivar la utopía en el baúl de lo inútil.

Pues bien, este comentario se cierra con una invocación esperanzada a la próxima muerte de los religiosos educadores. Como suena: muerte y esperanza. Tiene mucho que ver con todo el discurso anterior y en especial con la tensión entre la verdad y el posibilismo. ¿De qué hablamos con esa muerte y con esa esperanza?

Si se mira bien, todo lo anterior, todas las propuestas para realizar de un modo creíble la síntesis fe-cultura, todo viene exigido primero por la naturaleza de los temas en juego: escuela, sociedad, fe, cultura. Pero viene a la vez posibilitado y garantizado por la historia de los religiosos educadores:

estos cuatro siglos de su historia, a punto de cerrarse, nos han dado esos mismos rasgos y nos los proponen como algo real, nada utópico ni posibilista, alcanzable y exitoso. En realidad no sabría decir si al proponerlos he pensado en el juego religión-cultura o en la historia de mi propia comunidad. No me preocupa, pues si una perspectiva se ha metido en la otra es la mejor señal de la viabilidad de cuanto se propone en este comentario. No es un sueño: esto ha ocurrido.

En algún momento, nuestro documento alude al tema de los religiosos educadores, hay que reconocerlo: son los tímidos nn. 12 y 13. Como también hay que acusar a nuestros obispos de no haberles tenido demasiado en cuenta a la hora de reflexionar sobre el carácter cristiano de tantos proyectos de presencia cristiana en la sociedad. En concreto, a la hora de reflexionar de verdad sobre la escuela cristiana.

Dicho con todo respeto: más importante que pasar de «cristiana» a «católica» en su calificación es caer en la cuenta de que no hay ni una ni otra sin religiosos educadores. Ni las ha habido. Fuera de ellos no hay ni ha habido ninguna de esas dos escuelas, sino maestras y maestros cristianos; todo lo más, grupos o equipos de educadores cristianos. Y soy perfectamente consciente de la realidad de las llamadas Instituciones de Vida apostólica o (antes) Institutos Seculares que sí han animado y animan gestos cristianos en educación ciertamente ejemplares (pienso, sobre todo, en Narcea-Somosaguas-Teresianas, sí). Soy consciente de ello y sin embargo mantengo lo dicho por cuanto unos y otros se especifican no por su expresión canónica sino por constituir una comunidad signo de la realidad del Señor. En esto –que les define a todos– coinciden. Es otro discurso, desde luego, pero que quede aquí: desde el punto de vista de la consagración no hay diferencia entre instituciones «de vida consagrada» y «de vida apostólica» puesto que se especifican todas por su ser comunidad que responde a la llamada de Dios a través de un servicio, en este caso educativo. Si se lee con inteligencia el código, se llega a esta conclusión, esperanzadora.

Nuestro documento, en cambio, no reflexiona de verdad sobre el sentido de ninguna de estas instituciones. Y él se lo pierde.

De haberlo hecho habría sabido llevarnos a caer en la cuenta de que, si desaparecen estas instituciones, tal vez en quince años ya no quede ninguna escuela que calificar ni de católica ni de cristiana y este texto no pase de pérdida de tiempo. Ojalá no sea así; por eso estoy escribiendo.

De haberlo hecho nuestro documento nos habría llevado a percibir mucho mejor cómo las nuevas condiciones del mundo han ido imponiendo un sistema o un modelo de escuela que ya no podía reflejar la relación fe-cultura. Y que por eso estamos asistiendo a la progresiva e inexorable degradación del proyecto cristiano de todos los centros que en otros tiempos lo vivieron más o menos bien. Lo sabemos por la progresiva reducción de esos mismos centros en manos del horario, de la gerencia organizativa, de los imperativos contractuales, de las conveniencias de los conciertos, de la ausencia de relevos generacionales en cuanto a personal vocacionado, por la barrera que de hecho suponen los votos de los religiosos a la hora de dar los pasos requeridos.

Por todo ello hoy se está haciendo evidente que este modelo de escuela ya no podrá ni estar abierto a todos ni ofrecer una comprensión cristiana de la presencia de Dios en medio de la visión de la vida de nuestra sociedad. Y que por eso, justamente por eso, los religiosos educadores no tienen más remedio que desaparecer. Ya casi lo están, salvo generosos esfuerzos no demasiado percibidos por la ortodoxia doctrinal.

Lo magnífico de este hecho, lo que nos llena de esperanza, es comprobar una vez más otra de las grandes lecciones de la historia: los religiosos educadores están desapareciendo... en lo que tienen de menos propio. Están desapareciendo en cuanto garantes de organización educativa y de estabilidad de presupuestos, de eficacias académicas y de situaciones de prestigio o poder sociales. Nada de esto les es propio aunque muchas veces lo hayan vivido como si lo fuera. Por eso desaparecen: por creer

que ellos eran eso. Y por no poder ahora liberarse de ello: están atados a instalaciones educativas que no garantizan su futuro ni como instituciones ni como comunidad consagrada.

Pero siguen en lo que tienen de más propio. Porque por todas partes van surgiendo gestos institucionales no caracterizados por una identidad definida en los cánones, pero sí en el corazón de Dios y de los pobres, y por lo mismo en esta sociedad. Me refiero a las acciones de lo que hoy todavía estamos llamando educación no formal, donde seguimos viendo todavía hoy a religiosos educadores (de bastante edad, también es cierto), pero sobre todo sus modos de siempre: confesionalidad cristiana del proyecto, sentido de la organización como comunidad de vocacionados, responsabilidad compartida, austeridad y hasta pobreza, inventiva pedagógica, ampliación de todos los programas y todos los horarios, con capacidad de relaciones institucionales no limitadas a la consejería de educación más cercana...

Ésta es nuestra esperanza. Desaparecer en lo que no es nuestro y sobrevivir en otras formas... que ahora vemos tampoco eran nuestras. Pero sí las que nos dieron vida durante tres o cuatro siglos. Nuestro proyecto, nuestra identidad, permanecen; nuestras formas, no.

Por eso acabo el comentario con esta referencia: quien quiera entender el doble discurso de la relación evangelio-cultura y de la apertura de tal síntesis a todos los miembros de la sociedad, que recorra la historia de las instituciones de los religiosos educadores y de las instituciones que en semejanza suya han ido naciendo en el último siglo. Que la recorra y reflexione sobre su estructura institucional, sobre sus constantes y sobre las razones de su éxito como la empresa de vida más larga entre las dedicadas hoy a la educación.

Encontrará el sentido de estos números 30-36.