

# La educación de la fe ante el nuevo milenio

---

*JOSÉ LUIS CORZO*

Hace poco tiempo tuve que explicar en la Cátedra de educación cristiana «San Juan Bautista de La Salle» y bajo un título similar a éste, que hacer de profeta, desde una buena comprensión bíblica, sólo se justifica por la inspiración divina que los profetas tuvieron, o dicho más llanamente, por el convencimiento interno de estar ante una verdad diáfana y obligados a atestiguarla. Desde una comprensión más casera del oficio de profeta como adivino, tal vez la sociología sea la ciencia que más nos prepare a intentarlo o, en su caso, la semiología o estudio atento de las señales de los tiempos.

Me cuesta mucho apuntarme a cualquiera de las dos hipótesis. Del futuro no sé mucho, entre otras cosas, porque ya me cuesta hacerme cargo de cómo los grandes cambios acaecidos hasta en mi entorno más banal, como es el tecnológico, han influido tanto dentro de mí, a su mismo compás e imperceptiblemente a lo largo de toda mi vida, que me veo obligado a reconocer que yo ya no soy el mismo; igual que les sucede a mis alumnos. ¡Cuánto he cambiado!

Y respecto al sentido bíblico, carezco de visiones, como es obvio, aunque, la verdad, no de convicciones -y algunas- bastante firmes; pero también tuve que advertir allí hace unos días que nuestras convicciones más profundas (como la carga del inconsciente que nos habita) pueden ser el mayor

---

\* Cat. de Pedagogía de la religión en la Facultad de Teología San Dámaso, Madrid.

obstáculo para profetizar; es decir, para prever y permitir el cambio que Dios genera en la historia o que nos pide realizar a nosotros. Jeremías en sus confesiones (15,10-17; 20,7-18) ha levantado acta de este impedimento, las más de la veces desapercibido y, por tanto, puro obstáculo:

Aplicado a la fe (y no sólo a la educación, como en la mencionada ocasión anterior) esto es sencillo: la pregunta implicada en el título de este artículo podría leerse así: la fe que poseemos ¿cómo podrá transmitirse en el próximo milenio? Y mi cautela es ésta: ¿y si no fuera del todo auténtica la fe que poseemos? Por un lado, porque la fe no se posee; más bien es ella quien nos posee a nosotros y nos transforma y educa, como relación gratuita y siempre misteriosa con Dios, en la que el pobre hombre a quien le toca, más que protagonizarla, la padece. Por ejemplo, suelen creer los principiantes a pies juntillas que, si uno cree, Dios le ayuda y consuela; pero cualquiera sabe después cómo se acaba confundido preguntando «¿Hasta cuándo Señor seguirás olvidándome?» (Ps 12) o, simplemente lleno de vergüenza; a los pies de la cruz y sin comprender tampoco semejante abandono.

Por otro lado, el escenario histórico y geográfico en que acontece esa relación que llamamos fe es de suma importancia, porque a Dios nadie le ha visto nunca sino cuando ya había pasado: como a Elías (1R 19,11-13), les sucedió también a los dos de Emaús con el viajero (Lc 24,29-31) y a María Magdalena con el hortelano (Jn 20,15-17). La seguridad de que el Hijo de Dios nos lo ha contado todo (Jn 1,18), no ahorra la sorpresa de tener que reconocerle en esta historia, ni siquiera cuando ésta se acabe se nos ahorrará la sorpresa mayor de aquello del *tuve hambre y me disteis de comer*, etc. y el *¿cuándo, cuándo?* de Mt 25. Lo que quiere decir, que una fe de este tiempo, seguro va a cambiar en el siguiente, que cambia constantemente, porque el Señor es compañero de viaje en cada fase de un largo caminar. No les creáis, decía, cuando os digan que está el Mesías aquí o allí (Mt 24,23).

Así que mejor será reconocer para empezar que no se educa esta fe, sino sólo se invita a ella en nombre del Señor cuando Él mismo aparece en cada historia. Se trata sólo de avisar y mirar bien durante el camino.

Ya sé que no les gusta este razonamiento a quienes comprenden la fe como un conjunto de asertos y certezas, como un credo recibido y transmitido, mil veces repetido. Ya los antiguos teólogos nos hicieron distinguir entre la *fides qua* y la *fides quae*: la fe como virtud, como actitud humana surgida de la Gracia, y la fe como «objeto» creído (imposible que lo sea Dios, jamás objeto) aunque siempre expresado de alguna manera analógica o simbólica, como hacemos en los artículos del credo, por cierto, el símbolo de nuestra fe.

Nos conviene, pues, al entrar en el nuevo milenio repasar el concepto de fe y la antropología subyacente. Y no elijo entre las dos acepciones anteriores de fe, pues están más íntimamente unidas entre sí de cuanto he dejado ver hace un momento. Y de eso se trata aquí precisamente. Subrayaré dos de mis convicciones:

### **Primera.**

La fe se hace en un contexto personal, histórico geográfico, que afecta profundamente a la relación con Dios.

En su forma cristiana, esta fe proviene del contexto concreto en que vivió y murió Jesús, el Señor, en la Palestina del siglo primero, pero abarca todos los contextos históricos sucesivos en los que se ha creído en el Dios que resucitó a Jesús de entre los muertos. Y en concreto nuestro siglo XX ha dado cada vez mayor extensión a este contexto de los creyentes, debido a la globalización de las comunicaciones y de la economía de todo el planeta.

Pues bien, es necesario para la misión evangelizadora y pastoral de la Iglesia de Cristo estudiar ese contexto y hacerse cargo de Él, no para luego transmitir ahí el mensaje idéntico de siempre, sino para vivir realmente la

relación de la fe y así dicho mensaje será más inteligible, gracias a la función de la teología, incluso ante los propios pastores.

Desde las modernas teorías del conocimiento, imprescindibles para la educación y la pedagogía (también para la pedagogía de la religión), ya se ha desvelado completamente la estrecha relación entre conciencia y mundo<sup>1</sup>.

Paulo Freire ha insistido toda su vida en la tensión didáctica entre conciencia y mundo; «ambos se dan al mismo tiempo», dice con palabras de Sartre, y de ahí su pasión radical por el proceso de concientización que conlleva la vida humana a lo largo de toda la vida. Pues bien, la pedagogía de Freire iniciada al final de los años sesenta, encuentra cada vez más armónicos entre los psicólogos y los filósofos del lenguaje<sup>2</sup>, los cuales han influido, no poco y por su cuenta, en otros muchos pedagogos actuales de corte más académico y ajenos a Freire, y que podríamos reunir bajo el único epíteto general de constructivistas. La LOGSE (Ley orgánica general del sistema educativo español promulgada en 1990) descansa de hecho en la concepción moderna de que el aprendizaje no es receptivo, sino activo y significativo, construido por cada persona a medida que descubre significado en los nuevos contenidos que la vida o la escuela le propone.

Jerôme Bruner subraya que conocer no es otra cosa que atribuir significados a la realidad por la relación descubierta entre ella y nuestro propio yo<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Puede verse un desarrollo mayor de esta idea en mi artículo «Razón pedagógica en la teología y la catequesis» en *Teología y Catequesis* 66(1998)27-53, de donde tomo algunos párrafos a continuación.

<sup>2</sup> «Vygotsky es un teórico del crecimiento cuyas ideas podrían servir a la ideología de la liberación mucho más que el romanticismo de un Paulo Freire o un Ivan Illich... por su concentración en la importancia que tiene un sistema de apoyo social para conducir al niño a través de la famosa zona de desarrollo próximo». Jerôme BRUNER, *Realidad mental y mundos posibles*, (Barcelona, Gedisa, 1996) p. 145.

<sup>3</sup> Jerôme BRUNER, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Madrid, Alianza, 1990).

Ese descubrimiento construye simultáneamente a ambos: conocimiento y yo propio. Así que caerán en el vacío las enseñanzas cuya relación con el sujeto él mismo no sea capaz de descubrir.

Pero esto no significa que cada hombre elabore su palabra y dé nombre libremente a la realidad.

Frente a la teoría de Piaget que establece un crecimiento evolutivo espontáneo de la inteligencia infantil, capaz poco a poco de descifrar y emplear símbolos, Vigotsky, el malogrado psicólogo ruso, insiste en que la mente se hace y crece gracias a las prótesis culturales que le ofrece la sociedad en que vive. Lo que ahora es individual e interno en un adulto, en su origen fue social y externo en el niño. Es la teoría psicológica histórico-cultural. Muchos semiólogos actuales señalan que las palabras, como el ejemplo más eminente, son, más que procesos intrapsicológicos, inter-psicológicos; más que reflejo del pensamiento interno, instrumento exterior para construir el propio pensamiento... «La inteligencia es siempre un interlocutor» (Vigotsky). Pensamos porque nos comunicamos; y no al revés. «El pensamiento está dentro de nosotros, pero nosotros estamos dentro del pensamiento»<sup>4</sup>...

Sobre este mecanismo básico de la formación de la inteligencia y del yo, es muy interesante la teoría de cómo construimos la cultura para librarnos de la dictadura constante de estímulos imprevisibles e incontrolados de la vida natural. Cada cultura es una maravillosa arquitectura -un tejido, un texto que incorpora tantos otros y les da sentido- de procedimientos que nos permiten construir un nuevo sistema funcional mediado (representado) por encima del natural (presente). Los hombres construimos mediadores socioculturales, que Vigotsky llama instrumentos psicológicos y el profesor Pablo del Río mangos (verdaderas campanas de Pavlov que suenan y

---

<sup>4</sup> Y.M. LOTMAN, *Universe of the mind. A semiotic theory of the culture.* (Londres & Nueva York, I.B.Tauris, 1990) p. 273.

hacemos sonar desde fuera de nosotros mismos para nuestras propias reacciones deseadas). Hay operadores culturales únicos (señales de tráfico, instrucciones, etc.), religiosos (narraciones, plegarias, ritos...), hermeneúticos estrictos (diario propio, apuntes...), tanto de ámbito personal (la organización del propio ambiente íntimo) como social (familiar, urbano, nacional, etc.). Los estudiosos de la cultura y de la mente humana aquí convergen: no hay que estudiar los símbolos por un lado y el sujeto por otro. «El espacio mental de la psique humana es mixto y sincrético, interno y externo a la vez» (P. del Río). Es la semiosfera de Y. Lotman: un tercer hemisferio cerebral, o cerebro externo, formado por la red de señales y símbolos en que vivimos. El conocido uso de los tópicos -o lugares comunes- puede servir para comprender la función de este andamiaje externo, histórico-cultural, de nuestra mente.

En consecuencia la enseñanza de la Teología y la Catequesis no puede dejar de ser un continuo descubrimiento de significados y sentido implícitos en la manifestación de Dios a nosotros. Ni la Teología ni la Catequesis pueden existir sin contexto. Al menos es preciso contar con ese hemisferio cerebral externo a nuestra mente (histórico-cultural), que propicia la percepción o no de significados. Los manuales de Pedagogía Catequética suelen hablar de «situación, signos de los tiempos y acontecimientos» para referirse a esa prótesis cerebral de la psicología histórico-cultural<sup>5</sup>.

Cualquier pedagogo, pero más aún el de la fe, lo será no porque enseñe África o Asia en su escuela, sino porque pone en relación a los alumnos con esos continentes, sin duda, como Él lo está y más y mejor; porque desvela los significados de cuanto enseña con quien lo aprende. Tampoco el catequista, la comunidad celebrante, el teólogo y el pastor de la comunidad, enseñan cosas sobre Dios, sino que labran la relación con Él aquí y ahora. Invitan a ella, la actualizan, la profundizan, la acrecientan y robustecen, en

---

<sup>5</sup> Cf. Antonio APARISI, *Invitación a la fe. Constantes para una Pedagogía catequética*, (Madrid, ICCE, 1972) pp. 136-143.

la vida misma de los creyentes concretos de que se trata.

Por razones obvias, no me detengo aquí a suponer siquiera cuáles sean los aspectos del inmenso contexto que hayan de tenerse más en cuenta para vivir e invitar a la fe en el próximo milenio; si será el hambre del mundo o las estructuras de pecado que lo fabrican, o más bien la belleza de la naturaleza amenazada, o la peripecia personal de cada cual. Baste aquí la afirmación general, para que no se consideren estos contextos como ocasiones externas para hablar del Evangelio, sino como ingredientes auténticos de la relación con Dios. Unas zonas vendrán señaladas por las propias fuentes de la Revelación, la Tradición y la Biblia, que, por ejemplo no pueden considerar nunca la fe ajena a los diez mandamientos, ni el Reinado de Dios anunciado por los profetas o la Buena Noticia de Jesús, ajenos a la justicia terrenal y no sólo a la justificación personal. Otras zonas vendrán dadas por la Teología y el Magisterio universal de las Iglesias, que indican frecuentemente señales insoslayables de los tiempos. La teología de la liberación sigue entre nosotros apuntando la zona de la marginación y la injusticia sociopolítica como un lugar de Dios.

Sin embargo, en esta sede de Síntesis me interesa más subrayar la importancia de la educación para la fe. Alguno querrá leer de nuevo la educación de la fe, pero detallo con cuidado el sentido de las preposiciones: no un tipo de educación o pedagogía religiosa, sino educación a secas por lo que conlleva e implica de relación con la fe. El documento «La escuela católica», de la Congregación para la Educación Católica (1977), lo decía claramente en las diversas lenguas modernas en que se publicó: «La Escuela Católica entra de lleno en la misión salvífica de la Iglesia y particularmente en la exigencia de la educación a la fe» (n.9); lo que tiene su paralelo castellano en la expresión más usual de «educación a la paz», no en la paz ni de la paz (cuando no hay guerra), ni para la paz (mientras llega que por fin la haya), sino a la paz, siempre necesaria y mejorable si existe. Ni siquiera un preámbulo de la fe, como con frecuencia se ha sistematizado, una especie de educación provisional en tanto llega la fe, ni mucho menos una educación

particular elaborada y normalizada desde la fe. Más bien la educación que hace nacer y crecer en la persona los elementos necesarios para la fe y, por eso, de alguna manera la implica, no porque dependa de ella, ni menos aún porque produzca la fe como un resultado (siendo como es fruto de la Gracia); sino porque la hace posible una y otra vez, ya que no hay fe que no eduque al hombre, ni educación verdadera que no abra la persona a la múltiple relación con la naturaleza, con los otros y con Dios (Freire). Sus ojos, sus oídos y su corazón se abren al mundo y a responder pronto a los desafíos que provocan a la persona a salir de sí y a existir en las respuestas que (desde sí) va dando a su entorno natural y social, que, en definitiva, son los ámbitos inevitables de la Palabra de Dios.

Se podría decir que la fe religiosa se asienta sobre la experiencia de fe menor que se ejerce a diario en relación con la naturaleza y con los demás hombres; (parece una broma musical: la distinción entre el fa mayor y menor, pero no lo es). La fe religiosa tiene su apoyo y su envase, su forma adquirida, en las múltiples relaciones de la que es capaz la persona humana cuando cultiva y cuida la tierra, cuando confía y se dedica a sus semejantes y con ellos dialoga y construye.

Una educación de baja calidad es la que apenas relaciona con nada ni con nadie, por más que enseñe cosas, desarrolle cualidades de la persona, cree hábitos o transmita ideales o valores. Ya hemos visto demasiadas veces la carga de egoísmo individualista que producen hasta los modelos de educación personalizada que han estado de moda entre nosotros, y esquivan siempre de una manera u otra lo más profundo de la antropología bíblica y del humanismo cristiano que los padres conciliares del Vaticano II veían despuntar:

*«Somos testigos de que nace un nuevo humanismo [no se añade cristiano], en el que el hombre queda definido principalmente por la responsabilidad hacia sus hermanos y ante la historia» (GS 55).*

Es el hombre del Vaticano II, es el Oyente de la Palabra de K. Rahner y es, en definitiva, desde la ladera teológica, la consecuencia antropológica y

pedagógica de la ya insoslayable teología de la secularización inaugurada por D. Bonhoeffer o P. Tillich (y tantos otros teólogos de este siglo, aunque en distintos contextos): la comprensión de la fe en medio de la aceptación y respeto a la emancipación de la razón, la autonomía de la ciencia y de las realidades terrenas, que la sitúa en una trascendencia nueva.

«Nuestras relaciones con Dios no son unas relaciones ‘religiosas’ con el ser más alto, poderoso y mejor, que podamos imaginar (lo cual no es la verdadera trascendencia), sino que consisten en una vida nueva en el ‘ser para los demás’, en la participación en el ser de Jesús. («Esbozo para un trabajo» 3/8/1944, en D. Bonhoeffer, *Resistencia y sumisión*, Sígueme, Salamanca 1987, p 266).

«... Sólo viviendo la vida de este mundo es como aprendemos a creer» (Carta del 21.7.44, *ibidem*, p 258).

«Sin ciudadanía, sin patria, sin un lugar en que quedarse, la religión reconoce de pronto que ella no necesita de tal lugar, que no tiene por qué buscar ninguna patria. En todas partes tiene casa: en la profundidad de todas las funciones del espíritu humano. ... Religión, en el sentido más amplio y profundo de la palabra es aquello que nos atañe incondicionalmente. Y aquello que nos atañe incondicionalmente se manifiesta en todas las funciones creadoras del espíritu humano. ... Cuando hayáis conocido que Dios significa profundidad, sabréis de Él» (P. Tillich, *La dimensión perdida*, DDB Bilbao, 1970 p 27-31).

La importancia del giro copernicano acaecido en la demasiado frecuente visión dualista de Naturaleza y Gracia, Mundo e Iglesia, Razón y Fe, se aprecia mejor a la vista de los patéticos esfuerzos por parte de algunos cristianos actuales para restaurar la cristiandad en medio del mundo malo y ateo. La versión catequética (y educativa) de esta restauración es otra vez acentuar el doctrinalismo de la fe sobre su actualización vital en el presente.

Pues bien, a efectos de una comprensión más amplia de esta visión monista de la realidad, y no dualista, basta subrayar la importancia en ella de la noción de símbolo, tan presente en el Paul Tillich filósofo y en toda la Fenomenología (especialmente, de la religión, desarrollada magistralmente entre nosotros por Juan Martín Velasco). Me permito reproducir aquí una comprensión del conocimiento simbólico aplicada a la educación, tal y como vengo explicando en estas páginas. Es parte de unas notas para educadores de la revista que ahora dirijo, «Educar (NOS):»

*«Unos dicen que hay Dios y, en consecuencia, que todo está supeditado a esa convicción; y otros dicen que no hay más que esto que se ve y que se toca y que a ello hay que atenerse. Entre medias, hay otros (un tercer grupo aparte o repartido entre los dos anteriores) que no se fían de lo que se ve y se toca y sospechan que las apariencias engañan y raramente coinciden con lo que es en realidad.»*

¿Cómo se las arreglan unos y otros en la escuela y en general en la educación? Pues los primeros se esfuerzan por ajustar la realidad que aprenden y enseñan a los convencimientos de su fe. Los segundos se esfuerzan por conocer bien las cosas. Y los terceros tratan de ahondarlo todo como el que siempre le busca tres pies al gato.

A los creyentes se les pone muy difícil su tarea educativa: el Dios que afirman, o incluso en el que creen y confían, no es tan claro como se supone. Sus profetas, en cualquier religión, avisan de que sus caminos no son vuestros caminos y que a Dios nadie le ha visto nunca. Así que, además de los posibles engaños del conocer humano, lidian con los posibles engaños de su fe.

Los hay *dogmáticos*, empeñados en meter dentro de su ideología religiosa lo que «Eppur si muove», como decía Galileo de la tierra alrededor del sol, a pesar de la afirmación contraria de la Biblia.

Los hay oportunistas, que se aprovechan de las cuestiones humanas no resueltas para meter a Dios casi de matute: la muerte, el dolor, la culpa... Y los hay ingenuos, que se creen habitar el mejor de los mundos, conforme siempre con lo que Dios quiere: cuanto existe y sucede, dicen, es obra de Dios y aprender el mundo es al mismo tiempo aprenderle a él. Naturalmente éstos últimos luchan contra muchos interrogantes, como el destino de la historia humana, las desigualdades y, sobre todo, contra la cuestión del mal: ¿es Dios el que hace sufrir a los inocentes, se lo merecen o acaso así los purifica?

A los *científicos* la cosa tampoco les resulta fácil: la ciencia y la razón humanas se desdicen una y otra vez de sus afirmaciones anteriores y hacen sospechar que no se acaba nunca de acertar. Por otra parte, la Edad Moderna ha conseguido la emancipación de la razón respecto a las imposiciones religiosas, sin que por ello se haya alcanzado una humanidad mejor, ni siquiera la supresión de la crueldad y la injusticia. Tal vez las dos guerras mundiales y todas las pequeñas de después, más el holocausto y demás genocidios, aparte la amenaza nuclear y antiecológica, más la creciente fractura Norte/Sur, hayan recrudecido la desconfianza postmoderna en la razón humana y hayan inaugurado el miedo al futuro. La afirmación del ateísmo: «no hay Dios», o simplemente la certeza de que, exista o no, Godot ya no vendrá (recuérdese la obra teatral del Nobel del 69 Samuel Beckett en la que dos payasos se pasan todo el tiempo Esperando a Godot en vano) parece que, al fin de siglo, tanto la negación como la espera inútil, hielan el corazón de los hombres y se prefiere ser agnóstico antes que ateo.

Así que a lo mejor suena en la educación la hora de los *terceros*: quienes sospechan que el ser se clarea, que se trasluce algo a su través, que la trama tiene siempre un revés y que enseñar la verdad comporta siempre enseñar algo de desconfianza sobre ella, es decir, un simultáneo aprender a saber y aprender a ignorar.

A los primeros les parece imposible una escuela sin religión, o cualquier intento de conocer el mundo que disimule la existencia de las religiones o prescinda de la verdad revelada en su propia religión.

Algunos pretenden impregnar de fe toda la escuela, y otros, más modestos o incapaces, se conforman con adosar a la enseñanza una hora de religión o catequesis superpuesta, al menos para el que quiera, como dice la legislación actual.

A los segundos les parece superflua o contraproducente la religión en la enseñanza, aunque muchos de ellos la aceptarían como información cultural.

A los terceros les queda el campo abierto en cualquier sector, acontecimiento y asignatura, para que la realidad conocida permita (en versión audio) oír otras voces o (en la versión vídeo) vislumbrar otras presencias. Siguen siendo muchos los humanos dotados de buena vista y oído, con las que no siempre se ven visiones ni se oye necesariamente música celestial.

Mi viejo amigo Alonso Iturriaga ha descompuesto hasta el infinito todas las facetas de un río (el Pas cántabro) para estudiar con chicos y grandes toda la vida que en su cauce se agolpa. Le ha salido una unidad didáctica verdaderamente ejemplar, poliédrica y unitaria a la vez, analítica e interdisciplinar<sup>6</sup>. Con ella es posible estudiar botánica y física, folclore y deportes, literatura y fauna, geografía e historia, pegado siempre al río. Seguro que siguiendo su cauce los chicos se han bañado en sus aguas, pescado sus peces, visto sus molinos, escuchado sus ruidos y contemplado sus remansos y cascadas. Seguro que han hecho croquis, fotografías y maquetas, que han tomado medidas y preguntado a las gentes de la ribera, seguro

---

<sup>6</sup> La ha editado la Consejería de Medio Ambiente del Gobierno de Cantabria (1998) y la ha premiado la Editorial Anaya; la unidad se ha realizado en el Colegio Calasanz de Santander y lleva por título "*Nuestras vidas son los ríos*".

que han cogido muestras y coleccionado fauna y flora, seguro que han hablado con los ecologistas y los alcaldes de la zona y seguro que los de matemáticas han ayudado a echar cuentas y calcular caudales a los más mayores. Seguro que también aprovechó algún cura o profesor de religión para explicar a sus alumnos el bautismo de Juan en el Jordán y hasta el agua bendita. Pero, muy difícilmente, el poeta del grupo, chico o grande, habrá oído de repente como un chasquido imprevisto o habrá visto el refractar del agua, que rompía lo inmediato y hacían sitio a otra dimensión: «Nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar/ que es el morir». Así, tan fácilmente, en las aguas del río, nuestras propias vidas. Como en el olmo viejo de Machado nuestra esperanza. O en el manantial del propio Pas los ojos que nos miran, gracias a San Juan de la Cruz: «¡Oh, cristalina fuente,/ si en esos tus semblantes plateados/ formases de repente/ los ojos deseados,/ que llevo en mis entrañas dibujados!».

Aquí han sido los poetas los que parecen autores del milagro, pero allí, sentados frente al valle del Pas en la Montaña o junto a «El río», del extraordinario filme de Renoir rodado en la India (1951), del milagro se encarga directamente un aspecto de nuestro conocer que es un delito olvidar: además de sensaciones directas y de abstracciones conceptuales y lógicas, descubrimos símbolos en la realidad, que con enorme potencia nos llevan más allá, meta-for, como el espejo de Alicia, a detrás de nuestras propias imágenes; como en la caverna de Platón, a lo de antes más real; como en los nuevos celuloideos (Stargate), a la otra dimensión tras esa especie de líquido mercurio.

Urge recuperar el símbolo y distinguirlo bien porque es escurridizo. Sus parientes los signos son de otra manera: obedecen a una convención, a un acuerdo, a un código establecido: «Tal señal representa tal cosa». Se sabe todo en los signos; sobre todo, se sabe en qué acaban, qué significan. Todo lo contrario de lo que sucede en los símbolos: abren a lo desconocido, lo desvelan, pero se mantiene misterioso como tal; se adivina una presencia, pero no se domina; al contrario, uno queda enredado en ella.

Lo que descubren los símbolos te cambia, te hace verte distinto, a otra luz. Habría mil ejemplos, pongo uno: la música, clásica o contemporánea, no lleva a todos al mismo sitio, ni siquiera a una misma persona la lleva siempre la misma pieza a un destino igual. La música no se puede omitir nunca porque ya nos sepamos qué significa. Y es que no significa, sino que abre el mundo, lo fractura ante, o mejor, dentro de nosotros y por sus rendijas percibimos más cosas de fuera y dentro de nosotros mismos. No cualquier música, claro está, sino aquella que lo logra y no siempre lo logra.

El mayor peligro de la educación ajena y propia es cegar los manaderos simbólicos, impedir las roturas de la realidad por las que se ve más allá; es decir, el mayor error al educar es dar por conocida la realidad, para simplemente situar en ella, es decir, en-señarla (ponerla en signos o señales), en vez de acariciarla con cuidado por si brotan los símbolos, viejos y siempre nuevos en cada poca, y tiran de nosotros más allá.

Las religiones también cometen este error de convertir los símbolos en signos, cuando se apoderan de lo que anuncian en vez de servirlo; cuando regulan y automatizan las señales de un saber ya sabido, en vez de mostrar zonas de ruptura, haces de símbolos que sirvieron a otros y puede que aún sirvan a los de hoy. Huelen mal y se pudren los símbolos sabidos innecesarios, los que se pueden explicar, los que equivalen a doctrina fija y ya no se viven como la primera vez.

Tanto se equivocan las religiones algunas veces que le ponen vallas al campo y se niegan legitimidad unas a otras, rechazan la capacidad de otras zonas de la vida, al margen de las que cada una controla, para desvelar a su Dios. Una parábola de Jesús alerta radicalmente contra esta forma de colonización de los símbolos: está en Mt 25 y advierte que los símbolos mejores son imprevistos: era al propio Cristo al que se daba de comer y de beber cuando se ofrece pan y agua a los más pobres. Alguna vez también Jesús previno a los devotos fariseos de que las prostitutas los precederían en el

Reino. No era sólo una cuestión moral, sino de oído y vista para distinguir las señales del Reino (Mt 16,1-4)<sup>7</sup>.

### **Segunda convicción.**

Hasta aquí hemos subrayado la contextualización de la fe desde el análisis teológico de su propia naturaleza y desde la comprensión moderna de la inteligencia y el conocimiento. Por eso hemos subrayado la importancia para el nuevo milenio, tanto como para el anterior, de escuchar el mundo para oír a Dios<sup>8</sup>, o de mirar las cosas para ver la luz, o de acariciarlas por si debajo hay símbolos.

Pues bien, ahora acabará con una reflexión directamente catequética: las expresiones tradicionales de la fe bíblica -tan necesarias en la adopción, comprensión y desarrollo posterior de la fe- también se han visto afectadas por la situación contextual en que nacieron. Ninguna como la fe judeocristiana ha resaltado la encarnación de Dios en lo humano y, por tanto, en lugares y tiempos determinados: en una lengua, en una geografía y en una historia determinadas. La invitación a la fe debe tenerlo más en cuenta a la hora de acercarse a la Biblia y al Credo, porque esto afecta enormemente a la claridad pastoral. Adoptar sin más (o incluso creer) las formulaciones de aquella fe bíblica, sin captar que son expresión de la relación con Dios de aquellos creyentes, es uno de los mayores escollos para la fe de hoy<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> J.L. Corzo, «Acariciar las cosas por si debajo hay símbolos», en Educar(NOS) 7(1999)9-12. [Grupo Milani, c/ Santiago 1, 37008 Salamanca]

<sup>8</sup> Es el título de un texto colectivo de varios teólogos a propósito de esta comprensión de la fe y la educación: J.L. Corzo (dir) *Escuchar el mundo, oír a Dios. Teólogos y educación*, PPC Madrid 1997.

<sup>9</sup> Un reciente artículo de prensa manifiesta una vez más las absurdas paradojas y contradicciones a las que puede llevar el simplismo de la predicación y la catequesis o la apresurada liquidación de las mismas por parte de algunos creyentes: Enrique Miret Magdalena, «Pero ¿existe otra vida?» en El País 30.11.99.

La aproximación intelectual a la Virgen María puede explicar mejor que nada ambos aspectos. Veamos su posible tratamiento didáctico a propósito de la casi eterna cuestión española de la religión y la escuela, que, aparte la dificultad política, tiene sus dificultades epistemológicas previas. En la escuela, durante muchos años fue «el catecismo», pero ya hace tiempo que - en España e Italia, por ejemplo- es sólo la clase de religión. Antiguamente las cosas que se afirmaban sobre el ácido sulfúrico o la revolución francesa no parecían de un orden diferente a las que se afirmaban del arcángel San Gabriel «cuando vino a decir a Nuestra Señora la Virgen María que el Verbo divino tomaría carne en sus entrañas sin detrimento de su virginal pureza».

No es sólo que los chicos sean hoy más o menos incrédulos o materialistas y que acepten mejor la química y la historia y no la religión, sino que los teólogos y los biblistas nos hacen distinguir bien la historicidad sustancial de los evangelios de Jesús y el mensaje de fe que en ellos se contiene. Ese mensaje procede de una extraña experiencia de la Gracia de Dios, que nos hace afirmar: «Jesús es el Cristo, el Hijo de Dios», y tener vida en su nombre (Jn 20,30). Ésta es la fe y aquella la razón. No se oponen, pero no se identifican. «Saber que Cristo ha redimido los pecados del mundo no es una información del mismo tipo noético que saber que la temperatura era esta mañana de 12 grados centígrados», escribió Maritain.

La fe merece ser estudiada en la escuela, pero no rebajada al nivel de unas informaciones secretas, suplementarias de las que puedan conocer los científicos con sus investigaciones. Sería tan malo como decir: «Galileo ha estudiado muy bien el movimiento de la tierra alrededor del sol, pero nosotros sabemos que se engaña». O esto otro: «De la revolución francesa y del ácido sulfúrico podemos conocer muchos detalles y propiedades, pero los cristianos disponemos de mayor información al respecto». O bien: «De lo que hizo Jesús en Galilea sabemos algunas cosas por la historia y los evangelios y algunas otras que nos las cuenta la fe». Sin duda que estas últimas no son exactamente «cosas», ni siquiera cuando las describía el P. Ripalda con todo detalle: «Luego de la Anunciación, el Espíritu Santo formó de la

sangre purísima de la Virgen un cuerpo perfectísimo de niño y creó un alma nobilísima que infundió en aquel cuerpo; y en el mismo instante a este cuerpo y alma se unió el Hijo de Dios».

En nuestras escuelas conviene estudiar la fe con la razón, y no sólo porque haya en las clases niñas y niños poco o nada cristianos [que bienvenidos son, según aquello del Vaticano II de acoger en la escuela católica especialmente a los pobres, los huérfanos y los ajenos a la fe (GE 9)], sino también para que nunca confundan los creyentes la credulidad ante lo que no vemos, con la aceptación personal de Dios mismo que se revela (DV 2).

Digamos que -a diferencia de la catequesis- la clase de religión es el momento de estudiar a los creyentes; ellos son tan concretos e históricos como la temperatura matutina, las propiedades del sulfúrico y la conmoción en Francia durante 1789. Hay que estudiar cómo y cuándo dicen que se encontraron con Dios, cómo llegaron a creer que Jesús era el Mesías, cómo sintieron al Espíritu mismo del Resucitado y qué creen ellos que es guiarse por Él y relacionarse entre sí y con el Padre por Jesucristo. La catequesis, sin embargo, les hablará directamente de Dios y de su Hijo, les hará acoger al Espíritu y conversar con ellos Tres para acoger su impulso y vivir esa vida suya en mutua comunión.

Las palabras de nuestro diccionario siguen siendo las únicas y las mismas para las dos sesiones; tanto da que broten de la razón, como que broten de la fe. Pero tienen una función bien distinta: la fe las usa de un modo analógico, como decíamos antes, o sacramental o simbólico, como solemos decir ahora. Mientras que la razón las usa de un modo descriptivo. La separación de los episodios del Jesús de la historia, de los iconos que representan al Cristo de la fe, ya no es posible, porque no hay más que uno, visto del todo por los Apóstoles o incompleto por los incrédulos. Aunque es verdad que algunas escenas evangélicas dejan entrever más uno de los dos aspectos: por ejemplo, las tentaciones de Jesús, la transfiguración, el descenso a los infiernos o los episodios de su infancia muestran mejor la confesión de fe en el Mesías ya reconocido como tal, que las escenas de la pasión y muerte,

por ejemplo, que incluyen la histórica miopía de los propios apóstoles, su miedo, huida y hasta negaciones al ver lo que vieron. Los detalles de esos primeros ejemplos no pretenden ser historia como sí lo pretenden muchos detalles, no todos, de la pasión; aunque el intento de separación casi siempre resulta vano. El agua del costado de Cristo o el aliento de su expiración, son mucho más confesiones de la fe en el Espíritu de Jesús, que anotaciones clínicas.

Pues bien, María, la madre de Jesús es un privilegio narrativo de los evangelios para comprender bien, con la razón y en clase, lo que es una creyente. También ella aparece en algunos episodios -como la Anunciación y Encarnación ya mencionados- pintados con los rasgos de los iconos, en los que más retrata el artista (como los niños) lo que sabe, que lo que ve. Un coche con cuatro ruedas en fila y las caras de toda la familia por la ventanilla se parece mucho al relato del arcángel, al de la huida a Egipto o al dogma posterior de la dormición y asunción de María a los cielos: pinturas de la fe llenas de simbolismo. Pero a su lado permanece el neorrealismo más crudo de ciertas anotaciones evangélicas: «María guardaba todas estas cosas y las meditaba en su corazón» (Lc 2,19.51); «ellos no comprendieron la respuesta que les dio» su hijo, entre los doctores del Templo (Lc 3,7); «sus parientes fueron a hacerse cargo de él, pues decían 'está fuera de sí'» (Mc 3,21); «¿Quién es mi madre y mis hermanos? Y mirando en torno a los que estaban sentados en corro a su alrededor, dice: 'Éstos son mi madre y mis hermanos' (Mc 3,33s); «¿Qué tengo yo contigo, mujer? Todavía no ha llegado mi hora» (Jn 2,4); «Jesús, viendo a su madre y junto a ella al discípulo a quien amaba, dice a su madre: 'Mujer, ahí tienes a tu hijo'» (Jn 19,26).

Tampoco esta vez se trata de separar la Virgen del catecismo de la Madre soltera para la clase de religión sobre el Jesús histórico. ¡Mala escuela sería y mal catecismo! Se trata de estudiar con la tiza la actitud de la madre de todos los creyentes, que primero espera con los pobres del pueblo «la misericordia, como había prometido a nuestros padres» (Lc 1,55), después acoge y medita en el corazón todos los enigmas de la vida y los dolores de un

amor muy fiel, a la espera del verdadero milagro de la fe, la superación del escándalo cuando se transparente lo aparente y deje entrever las obras del Señor: «¿No es éste el carpintero, el hijo de María y hermano de Santiago? Y se escandalizaban» porque «un profeta sólo en su tierra, entre sus parientes y en su casa carece de prestigio» (Mc 6,3s).

Ella pudo así ser la primera en comprender el enigma de Mt 25: los pobres, con hambre y sed, forasteros, desnudos, enfermos y en la cárcel, el Señor, «los colmó de bienes y a los ricos despidió vacíos» (Lc 1,53).

Y es que María supo como nadie vivir junto a las paradojas que engañan, y en realidad encubren, pero descubren, al Señor. En ellas es donde se juntan la razón y la fe.

## CONCLUSIONES

En consecuencia de este razonamiento y de cara a los tiempos nuevos, veo conveniente para la educación de la fe:

- corregir con la expresión «invitación a la fe» la confusión posible de la expresión tradicional «educación de la fe»;
- incorporar más en la teología y la catequesis el estudio atento del inmenso -y cada vez más cercano- entorno, o ZDP, zona de desarrollo proximal (Vigotski), que tanto influye en la actualidad de la fe, entendida como acto y virtud, y permitirá mejor estudiar pastoralmente la metamorfosis de lo sagrado<sup>10</sup> en nuestro tiempo y lugar, por un lado; y cultivar una pedagogía general o educación a la fe caracterizada por la atención atenta a las cosas por si debajo hay símbolos.
- Y revisar las formulaciones clásicas doctrinales (bíblicas o dogmáticas) de la fe, que más que una exacta traducción ontológica, revelan el acto de la fe como una relación con Dios en las coyunturas concretas de lo humano;

---

<sup>10</sup> Es el título de un breve y sugerente estudio de Juan Martín Velasco, *Metamorfosis de lo sagrado y futuro del cristianismo*, Sal Terrae, Santander 1998.

ya que el objetivo de cualquier pedagogía, incluso de la religión, es abrir y vitalizar las relaciones con la naturaleza, con los otros y con Dios, más que mostrarlos.