

Profesión, vocación y ministerio del laico católico en la escuela

JOSÉ M.^a MARTÍNEZ BELTRÁN

Entre los numerosos elementos de reflexión que nos brinda el Documento de la Sagrada Congregación para la Educación (1982) sobre *El laico católico, testigo de la fe en la escuela*, el núm. 37 se hace especialmente tentador, en su brevedad, para desarrollar el pensamiento a partir de la experiencia personal que creo será la de muchos educadores: somos profesionales de la enseñanza y nos sentimos vocacionados, desde nuestra fe, para ejercer el ministerio de la educación cristiana.

Dice el Documento:

«El educador laico realiza una tarea que encierra una isoslayable profesionalidad, pero no puede reducirse a ésta. Está enmarcada y asumida en su sobrenatural vocación cristiana» (núm. 37) *.

El texto se refiere al laico católico, a la persona que compromete su vida en la construcción del Reino desde las posibilidades que le da la educación para edificar al hombre por medio de la cultura y llegar por ella a la crea-

* Los números indicados sin señalar su procedencia se refieren al Documento «El laico católico, testigo de la fe en la escuela».

ción de la pregunta sobre la trascendencia de su vida y a dar la respuesta que él, como creyente, cree más apta para llenarla de significado.

El acto pedagógico, en su totalidad y proyecto, implica el compromiso de abrir las conciencias al conocimiento, de mover las voluntades a la acción y de proyectar las sensibilidades al amor. Y si hasta aquí podemos estar refiriéndonos a todo tipo de educación, la educación cristiana no hará más que enriquecer este contenido con la dimensión que le da su punto de partida: la fe que transforma todo y da a la vida, al hombre y a la historia una visión cualitativa específica.

Nuestra reciente historia es testigo del creciente grado de profesionalización de quienes ejercen la función de enseñar, lo cual no siempre se puede afirmar de su conciencia vocacional. De la defensa de sus derechos y seguridades no siempre han pasado a sentirse llamados, por su carisma, a un ministerio de educación dentro de la Iglesia. En parte, la culpa reside en quienes no han sabido abrir las páginas del Nuevo Testamento para leer en él la variedad de ministerios que allí se enumeran, y sobre todo no han ofrecido al educador cristiano la nueva visión ministerial, partícipe del oficio «sacerdotal, profético y real de Cristo», tal como lo afirma la *Lumen Gentium* (n. 32).

Pero ese proceso de profesionalización era el paso previo; había que destruir la pobre imagen del maestro, su *status* social deteriorado y darle una entidad que, si bien socialmente no consigue hoy cotas más importantes, al menos cultural y espiritualmente le dan un papel en la sociedad paralelo al que todos los sistemas socio-políticos otorgan hoy a la educación y a su instrumento predilecto que es la escuela. Y era necesario también este proceso, porque en él se echaban los cimientos humanos indispensables y sin los cuales resulta ilusorio (n. 16) intentar cualquier labor educativa.

Por eso mismo, nuestra reflexión ha de introducirse por los recovecos de la profesión para buscar ese «más que» vocacional que, sin reducir la importancia de la primera, le dé el dinamismo propio de las opciones humanas basadas en la voluntad e intencionalidad educativas y en la escucha serena de alguien que llama a través de las más variadas mediaciones de las necesidades humanas, una de las cuales es la educación. Ya Sócrates afirmó que «la enseñanza es siempre más que una enseñanza», y quien enseña algo más que un enseñante, pues es la persona que da las pautas de simbolización que permiten a quien aprende ver el mundo, en gran parte, desde los ojos de sus maestros.

1. LOS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA

Una simple mirada por los alrededores de la escuela nos permite percibir de inmediato la aceleración de nuestra sociedad en su proceso de profesionalización. La Industria, el Comercio, la Banca... se dividen y subdividen en grupos y subgrupos para lograr la eficacia que exigen sus propios objetivos

de rentabilidad y competencia de mercado. Cualquier nuevo invento lanza sus modelos profesionales y semiprofesionales. Las ciencias exigen métodos científicos aplicados por personas altamente cualificadas profesionalmente. Todo en nuestros días se autoexige altos coeficientes de competencia.

Esta exigencia de los tiempos (n. 3) ha de afectar al profesional de la enseñanza tanto más cuanto más se analizan los factores concurrentes del acto pedagógico: el enseñante, el alumno, el objeto, el grupo, el medio... y las interrelaciones debidas a la dinámica misma del proyecto. La *Laborem exercens* (n. 16) señala el esfuerzo que se ha de realizar por alcanzar sólida formación profesional, dado el abanico de competencias culturales, psicológicas y pedagógicas que ese proyecto implica.

Para diseccionar de alguna manera las competencias de la profesionalidad del educador, me parece conveniente aludir a tres contenidos básicos. Y paso por alto la concepción aséptica del «profesor» que quiere reducirse a la simple acción docente en formas didácticas que tengan como única meta el aprendizaje de contenidos sin la inmersión personal en el acompañamiento madurativo de la persona. Dicha concepción, además de parecer absurda en la más simple de las pedagogías, no nos permitiría llegar a planteamientos vocacionales de ningún género. Por eso mismo nos impediría hablar hasta de educación.

Las competencias, pues, a que quiero referirme son éstas:

- a) La competencia cultural.
- b) La competencia de método.
- c) La competencia relacional.

A. El educador es un profesional de la cultura

Una de las hipótesis directrices de la escuela es el desarrollo cognoscitivo del alumno por su interacción con el mundo entorno percibido a través de los contenidos del saber. El educador es el interlocutor entre los esquemas del muchacho y la realidad que éste trata de aprender. Por eso, el progreso del conocimiento se da cuando una estructura de conocimiento integra otra nueva que le hace progresar. Inhelder afirma que «aprender es proceder a una síntesis indefinidamente renovada entre la continuidad y la novedad»¹.

Cuando se logra movilizar los poderosos mecanismos internos de la persona se consigue que los contenidos sean aprendizaje y lleguen, así, a constituirse en cultura. Cultura, desde un punto de vista antropológico, es el conjunto de pautas simbólicas de significados y valores, afirma Charmion²; no son los contenidos, sino su significado en la conciencia de los individuos lo que

¹ B. INHELDER, *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Ed. Morata, Madrid, 1975.

² C. CHARMION, *Sciences humaines et pédagogie*, Le Centurion, París, 1974.

los hace simbólicos como medios de interpretación de la realidad y los sitúa en la dinámica del diálogo personal con el mundo, o sea, en la dinámica del deseo.

Junto a estos contenidos, y gracias a ellos, el educando posee los instrumentos necesarios para dominar las «pautas de valor» que ha de extraer en la progresiva conquista histórica de su propia experiencia. Así van surgiendo los ejes que vertebran la cultura, no solamente la cultura adquirida y conquistada por los adultos, sino la cultura creada por el mismo individuo. El Documento del que partimos en nuestra reflexión pone como notas de la «comunicación de la cultura» que ha de ser «orgánica, crítica, valorativa, histórica y dinámica» (n. 20), notas que coinciden con su característica de creada o creativa, y cuya realidad se consigue por la escuela, «medio específico de formación integral» de la persona.

Teniendo en cuenta las etapas de la evolución, la profesionalidad del educador requiere acomodaciones de todo tipo: de lenguaje, método, estructura progresiva de contenidos... de tal modo que no se deje a la improvisación del adulto la reconstrucción cultural, porque ésta comienza en los primeros contactos del niño con la realidad por el conocimiento. El lamento de Lee Gutek puede encontrar aquí la explicación. Dice así: «El hombre moderno vive en una era de crisis severa y profunda, engendrada por la falta de voluntad para enfrentarse a la principal tarea de la reconstrucción cultural»³.

No se podrá pedir a la escuela que sea instrumento de construcción de un orden social nuevo si no enseña a los alumnos a enriquecer progresivamente su experiencia al ritmo que le marcan los nuevos elementos del aprendizaje. Por ellos va constatando que la historia es precisamente eso, la apertura al cambio y la regulación del mismo desde la propia estructura personal. La cultura es cambio y crecimiento, y el cambio y crecimiento asimilados, regulados y remodelados son la cultura y el crecimiento humano.

La apertura del campo de conciencia es algo que se adquiere por el aprendizaje; o, mejor por el estilo como el aprendizaje se realiza. Un aprendizaje convergente lleva a la creación de hábitos «escolares», incluso ante situaciones de vida, a percepciones cerradas de la realidad, a fijaciones de estructuras difícilmente modificables por nuevos conocimientos. Por el contrario, el estilo divergente mueve la creatividad, habitúa en la búsqueda de problemas y su tratamiento hace que la percepción sea variada y relativizadora de la realidad.

«Si ser abierto, escribe Joseph de Finance, es para el hombre un bien, una perfección, es porque se ajusta, en el ejercicio de su actividad espiritual, a lo que le especifica como espíritu: la apertura al Ser, la Verdad y al Valor»⁴.

³ G. LEE GUTEK, *Philosophical Alternatives in Education*, Ch. E. Merrill, Pub. Ohio, 1974, página 204.

⁴ J. DE FINANCE, «Qu'est-ce qu'un esprit ouvert?», *Rev. Gregorianum*, vol. 60, n. 2, 1979, p. 218.

La apertura se caracteriza por la disponibilidad de la inteligencia que se ofrece a la llegada del conocimiento. Los intentos de la pedagogía por hacerse total y realmente ciencia, por reducirse a una especie de matemática del aprendizaje, no podrán llegar más que a la negación de la persona. Ha pasado ya la primera edad de la pedagogía, centrada en la autoridad del maestro; y también la segunda edad de los métodos y su tecnificación; la tercera edad, la de la pedagogía adulta, es la edad de la totalidad de la conciencia unificadora del saber en su doble función de *elucidación* (clarificación de contenidos) y *de creación* (o disposición de lo aprendido para crear nuevas estructuras).

Todo esto se hace posible en la medida en que el educador es capaz de desprenderse de su función transmisora de conocimientos para dejar paso al autoaprendizaje que permite al alumno hacer propios los conocimientos; en la medida en que todo su saber surge como respuesta a los interrogantes que nacen y a las intencionalidades que afloran en los alumnos. Así, contribuye a que ellos configuren la estructura de su yo desde ellos mismos y desde los contenidos que asimilan.

Como profesional de la cultura, parece superfluo señalar al educador su competencia de contenidos, pero sí hay que resaltar que hoy resulta no-profesional el aislamiento de los mismos respecto a otras ramas del saber. El tratamiento interdisciplinar permite mantener la visión y el control de la realidad, enfocar los problemas y las realidades desde la totalidad del conocimiento, abrir las mentes a la vida desde los distintos ángulos y con la aportación que cada ciencia puede realizar. La concepción del hombre, del mundo y de la historia no es privilegio de ninguna ciencia aislada, sino de la conjunción del saber. No es fácil este cometido, pero sí realizar unos mínimos de contacto departamental para presentar a los alumnos la coherencia de la acción común a los diversos educadores.

B. La profesionalidad afecta al método y en él se compromete

«La comunicación educativa de la cultura en la escuela se realiza a través de una metodología...», afirma el Documento (n. 21), y concede especial relieve al contacto directo y personal con el alumno, así como a su papel activo. Con esta afirmación, por otra parte elemental en la pedagogía actual, se quiere introducir el dinamismo del método y su variedad ajustada a las necesidades de los educandos, como parte integrante del constructo «profesionalidad» al que venimos refiriéndonos.

Cuando hablamos de método podemos pensar tanto en ese insignificante ejercicio que se propone al niño para adquirir determinada destreza como en el acto rigurosamente científico de una metodología funcional, sin olvidar

el carácter prospectivo, no estático, que todo método encierra si quiere ir parejo con la evolución sociocultural y psicológica en todas sus variables.

El acto pedagógico, considerado desde el método, se hace accesible de limitación —o de ser reducido a unos límites mensurables— en el tiempo y en el espacio: es posible someter los conocimientos a objetivos precisos y a una sucesión de secuencias intelectuales, afectivas, de aprendizaje, etc., que aseguren el aprovechamiento del alumno reduciendo al mínimo su pérdida.

Además, en el sustrato de esa matematización de los procesos, importa llegar a la sintonía de voluntades y expectativas entre alumno y profesor, labor delicada y difícil, dadas las diferencias de motivación entre ambos: el alumno opera por intereses inmediatos, obedece a su impulsividad y a los estímulos que el instante le proporciona; mientras que el educador tiene en su mente objetivos de formación, horizontes de futuro, valorizaciones últimas y desinterés por todo lo que no confluya en beneficio de la educación del niño o del joven.

Por eso mismo, ser profesional de una metodología educativa implica la consideración de variables que, juntas, forman una maraña compleja de actitudes, actividades de programación, previsión de resultados, control de objetivos alcanzados, activación de individualidades diversas en su capacidad e interés, experimentación de caminos concretos, etc. Todo esto requiere un alto grado de personalización por parte del educador, quien sabe muy bien de la inutilidad del método en sí mismo cuando no está animado por la apropiación de sus supuestos dinamismos y la encarnación de sus diversos «momentos de método». El método es el educador mismo.

Profesionalidad metodológica no significa especialización en el análisis metodológico —trabajo que corresponde a la nascente ciencia de la Didaxología⁵—, sino la asimilación de un método que sea funcional, lo cual lleva consigo tres actividades fundamentales:

- 1.^a La consideración de la educación como proceso humano perfectivo y optimizante, intencional y sistemático, y que permite la intervención del exterior en multitud de formas: motivación, creación de ambientes reguladores de conductas, dinámicas propias adaptadas a lo que se enseña y a quien se enseña.
- 2.^a El método como tratamiento específico de cada materia en lo que tienen de enseñanza-aprendizaje, de adquisición de destrezas para la manipulación de datos y de posibilitación de modelos aplicables a otras situaciones escolares o vitales (me refiero a la transferencia y generalización de los conocimientos).

⁵ E. DE CORTE, y varios, *Les fondements de l'action didactique*, Ed. A. de Boeck, Bruselas, 1979. Cfr.

- 3.^a La relación coherente de los modelos particulares con el método o estilo de educación del centro. Lo que constituye el aprendizaje, las actividades humanas, los pensamientos y hasta las implicaciones emocionales de las personas han de encontrar en el método el lugar de confluencia para que puedan integrarse en el significado que la educación tiene en la conciencia de los individuos.

Cuando estas tres dimensiones confluyen en el educador —su concepto de educación, el método específico y la coherencia con otros modelos creadores de estilo—, se puede decir que su trabajo es el del profesional de la enseñanza, lo cual no quiere someterle a la esclavitud del método por lo que tiene de exigencia de rigor, sino liberarle por la canalización de sus energías y la posibilidad de incluir lo creativo, improvisado, pues esto es lo que construye y enriquece las estructuras a partir de su experiencia.

Esta posible creatividad mueve al educador a mantener abierta la estructura de su método, a entrar en la corriente de la prospectiva educativa en una visión permanente de futuro y en el seguimiento constante de la evolución socio-cultural con la que ha de sintonizar afectiva y efectivamente. G. Berger, padre de la prospectiva educativa, afirma de ella:

«No es la estéril evocación de las cosas muertas, sino el descubrimiento de un impulso creador que se transmite a través de las generaciones y que a la vez da calor y luz. Es el fuego que el educador ha de mantener»⁶.

Tras este intento de revalorizar el método como parte fundamental de la profesionalidad del educador ha de quedar expresa la intención de no suplencia de su persona. El educador será siempre presencia creadora, vibración motivadora, mano diestra y cariñosa que dirige y anima, impulsa y fortalece a quienes, en su debilidad, quieren hacerse fuertes; en su primera orientación, quieren hacerse camino; en su visión infantil del mundo, quieren asomarse a la vida y ver más lejos, hasta donde la vista se pierde y confunde con lo trascendente.

C. ¿Se puede hablar de profesionalidad en la relación pedagógica?

El Documento de nuestro estudio coloca la «relación de diálogo» entre las bases de realización de «la comunicación educativa de la cultura», y le atribuye el privilegio de ser «camino expedito al testimonio de fe que debe constituir la propia vida» (n. 21).

La relación educativa es hoy objeto de estudio de numerosos autores que quieren analizar el influjo del educador a partir de las actividades relacionales, transmisión y recepción de mensajes verbales y no verbales (meta-len-

⁶ G. BERGER, *L'home moderne et son éducation*, P.U.F., París, 1967.

guaje); influencia de las expectativas del educador sobre el rendimiento de los alumnos y sus actitudes; condiciones de desarrollo de la personalidad a partir de la consideración psicoanalítica de la relación, etc. Sin embargo, la conclusión común a todos esos estudios es que *la relación es más una cuestión de personalidad, aunque perfectible por la técnica de la comunicación*.

Las corrientes de educación comienzan todas por tener una inspiración común: educar es una experiencia personal creadora y comunitaria; social en cuanto introduce al alumno en el medio humano, y cultural por la interacción y el diálogo que requiere su misma estructura y naturaleza. Así considerada, la educación se mueve en la *zona del llamamiento emocional*, que regula las operaciones mentales, las actitudes de la afectividad y el movimiento pulsional de los comportamientos. Es decir, que abarca a la totalidad de la persona.

Entre la multiplicidad de los contenidos y la variedad de métodos, la pedagogía de tinte existencial proclama que no se puede oscurecer la relación básica yo-tú que ha de existir entre educador y educando. Para el primero, profesionalidad de relación equivale a madurez racional y equilibrio emocional: el alumno se hace para el educador fenómeno de conciencia y cobra en ella el privilegio de importancia que necesita para su proceso de personalización. Para el alumno, el educador se hace presencia liberadora cuando no establece sobre su personalidad lazos de perfeccionamiento, represión, identificación forzada y paralizante..., sino que aparece en la autenticidad y disponibilidad que le son esenciales como persona, no como personaje.

Como identifica R. Gloton, el nuevo tipo de educador —y nuevo significa actual y futuro— tiene estos rasgos distintivos: optimismo pedagógico, imaginación creadora, espíritu científico y relación no directiva⁷.

Precisamente, de la aportación no directiva y psicoanalítica es de donde nos viene el término que sintetiza el contenido de la relación: la empatía. O sea, aprehensión de los aspectos emocionales y cognoscitivos de la persona a quien se ayuda a estructurar su propia conciencia y experiencia de vivir. Esto implica la participación en la experiencia del otro. El educador tiene a diario la experiencia de vivir con los alumnos, con sus emociones, problemas, experiencias. y sabe que no puede ayudarles en su integración personal si él mismo no aparece como ser transparente, comunicativo, que pone en común sus propios criterios, problemas y experiencias.

Y todo ello con la particularidad de servir de «filtro cognitivo» que establece la distancia del análisis, que ayuda en la reflexión crítica de los hechos, que suspende —como indica Guiora⁸— las operaciones de su «ego» para no centrarse en sus intereses y búsqueda de seguridades y pone todas sus facul-

⁷ Cfr. R. GLOTON, *L' autorité à la dérive*, Ed. Casterman, París, 1975.

⁸ A. GUIORA, Cfr.: E. REPETTO, *La personalización en la relación orientadora*, Ed. Miñón, Valladolid, 1977.

tades al servicio de los alumnos para transformar todas sus experiencias en comprensión y significado de las mismas en sus conciencias.

La fisonomía del educador, así contemplada, se clarifica y ennoblece porque es presencia afectiva, establece, oferta de «arquetipo accesible» al que el alumno tiene como punto de referencia para su identificación con el modelo humano. El educador es la persona a través de la cual se influye en los muchachos. Adulto entre niños y jóvenes, se encarna en su realidad mostrando sensibilidad por su mundo y su historia, comprende su realidad sencilla y compleja al mismo tiempo, vive con ellos y desde ellos sus intereses, su canción, y les ayuda a extraer de su mundo los valores perennes de la vida y del ser persona. Y en medio de esa realidad joven, no abdica de su adultez porque sabe que desde el adulto se construye al niño y se le hace adulto.

2. DE LA PROFESION A LA VOCACION

Lo que hasta aquí hemos afirmado sobre la profesionalidad del educador es válido para todo el que ejerce esa profesión: para el profesor de Matemáticas, que quiere educar las operaciones mentales en el orden y el rigor; para el de Lengua, que intenta hacer apreciar la estética del lenguaje y dar a conocer los valores humanos que en las obras literarias se reflejan, a desarrollar la creatividad por el ensayo; para el que acerca nuestra cultura a sus raíces greco-romanas o históricas, etc.

La profesionalidad del enseñante es el presupuesto humano que hace posible la emergencia de lo cristiano y que, cuando surge, convierte todo en cristiano por la relación y unidad que existe entre lo humano y la fe y entre ésta y la cultura. La Declaración *Gravissimum Educationis Momentum*, sin dualismos de ningún género, reconoce la vocación del educador cuando éste «cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, creativas y estéticas del hombre, desarrolla rectamente la capacidad de juicio, la voluntad y la afectividad, promueve el sentido de los valores, favorece las actitudes justas y los comportamientos adecuados, introduce el patrimonio cultural conquistado por las generaciones anteriores, prepara para la vida profesional y fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, induciéndolos a comprometerse mutuamente» (GEM, n. 5 y Doc. n. 12).

La clave de nuestra reflexión sobre el profesional de la educación ha sido básicamente pedagógica, psicológica y social, pues también es la clave de análisis de la totalidad de su misión de educar. Con todo, para hablar de vocación, misión y ministerio del educador cristiano —léase laico por referencia al Documento— hemos de pasar a la clave teológica y entender que hablamos ya del profesional que desde su fe e identificación con el Evangelio quiere realizar su proyecto de vida por la educación.

Por tanto, no se identifica a todo educador como educador cristiano, ni al educador cristiano por el mero hecho de realizar alguna actividad de ex-

plicitación de lo religioso, como puede hacerlo en una clase de religión. Por educador cristiano entendemos la persona que se identifica como cristiano, que posee un contenido actualizado de su fe y que toma conciencia de su inserción y acción eclesial.

A. «La hermosa vocación de los que desempeñan la función de educar en las escuelas» (GEM, n. 5)

Al reflexionar sobre la vocación del educador, pienso en todos aquellos que viven intensamente su misión y que encuentran en su fe el motivo de respuesta diaria a la presencia de los alumnos que imploran su ayuda para poder madurar en su compañía. Para ellos, estas páginas son una reflexión de acompañamiento. Para aquellos que viven su profesión sin planteamientos vocacionales o de ministerio, quisiera que fueran una invitación a dar nueva dimensión, más amplia y rica, a su acción profesional, de cuya identidad no tengo la menor duda. Esto no va a implicar grandes cambios, pero sí un cambio profundo en su propia conciencia de educadores cristianos.

«Su profesionalidad, afirma el Documento, está enmarcada y asumida en su sobrenatural vocación cristiana» (n. 37), y para vivirla «tendrá que conjugar el desinterés y generosidad con la legítima defensa de sus propios derechos.»

Para poder hablar de vocación cristiana del educador hemos de referirnos a tres elementos constitutivos de la vocación cristiana:

- Los elementos antropológicos que le dan el sustrato humano en toda la gama de condicionantes, potenciadores o limitadores, que las acciones humanas llevan consigo. El educador siente que más allá de las deficiencias personales, de las limitaciones de sus alumnos, del peso o del dinamismo de la institución, hay algo que le impulsa vocacionalmente a seguir educando. Toda vocación supone la presencia de habilidades y de disposición a su ejercicio.
- La dimensión religiosa o descubrimiento desde la fe de la llamada de Jesús de Nazaret a través de la mediación de la Iglesia y de los signos humanos para vivir esa vocación y comprometerse en la construcción del Reino por la educación.
- La vivencia comunitaria-social de la misión, impulsada por la fe de otros creyentes que viven juntos la experiencia religiosa y desde ella la comunican a los demás.

En realidad, el educador cristiano encuentra su primera nota vocacional en el hecho de ser un bautizado y, por tanto, en el compromiso que ello implica: conocimiento y opción por Jesús y compromiso al servicio de los hombres. Su realidad de pertenencia a la Iglesia le da la seguridad de ser educador en su nombre desde su misión. El deber de la educación cristiana corres-

ponde sólo a la Iglesia, afirma la GEM (n. 3), y ella considera la escuela como «el de mayor importancia» (n. 5).

Esta realidad eclesial en la que el educador se siente inmerso —Iglesia comunión, Iglesia comunidad— ha de descubrir el lugar-comunidad donde pueda revitalizar su fe y vocación por la experiencia de la fe vivida comunitariamente. No se puede considerar un centro como lugar eclesial y con vocación de educación cristiana si no posibilita la existencia de la comunidad cristiana a quienes optan por una profesión vivida como vocación. La comunidad educativa ha de tener momentos de reflexión cristiana, de actualización del sentido de la fe, de toma de conciencia de su vocación y misión, de oración y vivencia sacramental.

Desde esa comunidad, la vocación de educadores se verá enriquecida profesionalmente, y la vocación de educadores cristianos podrá dar a cada persona la amplitud que dicha vocación comporta: el educador cristiano es testigo, apóstol y hombre de fe.

Como testigo, tiene la «experiencia de fe, de su verdad personal y de la fuerza realizadora de sus contenidos». Como apóstol, se sentirá enviado por la comunidad a transmitir la buena noticia de Jesús de Nazaret, vivo entre los hombres y a quien el educador tiene como referencia última. Como hombre de fe, toma la responsabilidad de ser teólogo, no en el sentido profesional, sino por la fe misma que totaliza su persona. Como señala Olegario G. de Cardenal, «en la entraña misma de la fe, es decir, de la palabra oída, acogida, consentida y respondida desde la totalidad de lo personal, existe ya la teología; (que) esa fe en sí misma en cuanto que es personalmente articulada para poder «ser» en el hombre, es inicialmente ya teología»⁹.

El educador puede vivir con una vocación específica su propia identidad cristiana y darle la riqueza y profundidad propias de la fe misma. Podrán hacerse diversos proyectos educativos, cambiar estructuras y métodos... Pero si permanece esa dimensión vocacional y la comunidad cristiana que la alienta, estaremos seguros de que la acción común de perfeccionamiento de la persona y de la sociedad se seguirá realizando profesional y cristianamente. Las iniciativas y el trabajo competente (Doc. n. 10) se verán iluminados y apropiados por la vocación, «para que todo el Pueblo de Dios pueda distinguir con más precisión los valores evangélicos y los contravalores que los signos —esos signos de los tiempos para cuya lectura los laicos están especialmente capacitados— encierran».

Ciertamente, la toma de conciencia de la propia vocación impulsa y compromete a un grado mayor de implicación: identificarse como hombre de fe obliga a tener una visión cristiana del mundo que mueva a comportamientos coherentes, al respeto profundo de los alumnos, a una especial dedi-

⁹ O. GONZÁLEZ DE CARDENAL, *Memorial para un educador*, Ed. Narcea, Madrid, 1981, p. 66.

cación y atención a sus procesos evolutivos y a sus problemas, a ser y aparecer ante ellos en actitud de confianza en la vida y de esperanza, a testimoniar por palabras y hechos que vivimos en estado de salvación, seguros de la presencia y promesa de Jesús resucitado.

Son los educadores cristianos los que —incluso en igualdad profesional con quienes no lo son— quienes están llamados a hacer presente el Evangelio entre los jóvenes a quienes educan. La escuela, en sus manos, no puede ser el recinto alienante por moralismos, creencias o concepciones infantiles del hecho religioso, sino el medio por excelencia de que la Iglesia dispone para hacer hombres libres, personas cualificadas técnica y socialmente, jóvenes que han oído y visto que la fe es capaz de transformar la vida y comprometerse en ella como proyecto y vocación. Y esto porque han sido testigos de que otros, sus educadores, así lo han proclamado y vivido.

B. El educador cristiano participa de la misión y ministerio sacerdotal, profético y real de Cristo (n.6)

El resumen de la primera parte del Documento introduce el término «ministerio» para definir al educador laico católico:

«el educador laico católico ejerce su ministerio en la Iglesia viviendo desde la fe su vocación secular en la estructura comunitaria de la escuela, con la mayor calidad profesional posible y con una proyección apostólica de esa fe en la formación integral del hombre, en la comunicación de la cultura, en la práctica de una pedagogía de contacto directo y personal con el alumno y en la animación espiritual de la comunidad educativa a la que pertenece y de aquellos estamentos y personas con los que la comunidad educativa se relaciona» (n. 24).

La eclesiología de comunión abierta por el Concilio Vaticano II presenta una exigencia de tratamiento de los diversos ministerios dentro de la Iglesia. Exigencia que tiene ya su respuesta en la teología actual —eclesiología, eclesiogénesis— y también en la praxis de algunos países en los que la carencia de sacerdotes obliga a reconocer la necesidad y creación de ministerios. Pero esa carencia no puede ser más que una razón práctica, existe otra más profunda que quiere ser y dar un equilibrio al Nuevo Testamento.

A pesar de las razones, la eclesiología de comunión está hoy reducida al fuero interno, a la interioridad teológica y mística de la Iglesia sin encontrar todavía la traducción institucional y jurídica hecha realidad en la práctica.

En la encuesta realizada por la Conferencia Internacional de Instituciones Católicas (COCTI) preparatoria del Congreso de Washington (1981) se detectó que el 60 por 100 de los estudiantes de Teología de los centros del hemisferio norte seguirán siendo laicos, con intención de ejercer un minis-

terio de servicio dentro de la Iglesia. Esa intención se explicita en actividades que van más allá del funcionalismo y el clericalismo y que tienen como móvil el servicio al Evangelio de la Palabra, la acción social, el liderazgo de la comunidad cristiana, la enseñanza, etc.¹⁰.

Son, por tanto, ministerios no concebidos en términos de sacerdocio ordenado, sino del sacerdocio en el que participa la totalidad del Pueblo de Dios. Son ministerios no sacerdotales, variados, ejercidos en y desde la comunidad, por la moción del Espíritu y por carisma y elección personal. En este contexto vemos que dichos ministerios no se refieren a grados ni a jerarquías, son ministerios que no se traducen en «órdenes» y que se confieren no por ordenación, sino por institución; no se confieren como suplencia o asistencia al clérigo, sino por carismas y disposiciones personales, y cuya base teológica son los sacramentos de iniciación que fundamentan la ministerialidad.

Todo esto es una respuesta a las abundantes orientaciones eclesiales, cuyos textos denotan que se trata de la participación en el misterio de Cristo, «profeta» que transmite una doctrina de salvación, «sacerdote» que es el «primer sacramento y el sacramento original», y «rey» que instauro su reino en el amor realizado en nuestra realidad histórica y en espera de su manifestación final.

Señalo algunos textos que nos ayuden a tomar conciencia de la realidad del ministerio de la educación cristiana, sin intención de hacer teología de los ministerios:

- La *Lumen Gentium* afirma:

«El mismo Espíritu Santo no solamente santifica y dirige al pueblo de Dios por los sacramentos y los ministerios y lo enriquece con las virtudes, sino que, distribuyéndolos a cada uno según quiere (I Cor 12, 11), reparte entre los fieles gracias de todo género, incluso especiales, con que las dispone y prepara para realizar variedad de obras y de oficios provechosos para la renovación y una más amplia edificación de la Iglesia: A cada uno se le otorga la manifestación del Espíritu para común utilidad. Estos carismas...» (n. 12).

«Como todo cristiano, también el laico es partícipe del oficio sacerdotal profético y real de Cristo» (n. 32), «y su apostolado es la participación, la misma misión salvífica de la Iglesia, apostolado al cual todos están llamados por el mismo Señor» (n. 33).

¹⁰ COCTI, *Future and Preparation for Ministries in Catholic Institutions of Theology*, Ed. Universidad Javeriana, Colombia; H. M. LEGRAND, *Reflexions theologiques sur la diversité de ministères d'Eglise*; J. M. R. TILLARD, *Eglise catholique et pluriformité des ministères*; A. PARRA, *Ministerios desde la Iglesia de América Latina*.

- *Apostolicam Actuositatem:*

«Los seglares tienen su papel activo en la vida y en la acción de la Iglesia, como partícipes que son del oficio de Cristo sacerdote, profeta y rey» (n. 10).

- *Ad Gentes:*

«Para la plantación de la Iglesia y el desarrollo de la comunidad cristiana son necesarios varios ministerios, que todos deben favorecer y cultivar diligentemente, con la vocación divina suscitada de entre la misma congregación de los fieles, entre los que se cuentan las funciones de los sacerdotes, de los diáconos y de los catequistas...» (n. 15).

- *Evangelii Nuntiandi:*

«Pablo VI llama a los laicos a «colaborar con sus pastores en el servicio de la comunidad eclesial, realizando una gran variedad de ministerios, según la gracia y los carismas que el Señor les ha concedido» (n. 70).

Vemos, pues, a través de estos textos, que el ministerio de la educación cristiana entra dentro de las coordenadas eclesiales, ya que dicha educación es uno de los grandes campos de acción de la misión salvífica de la Iglesia, y los profesores, con la acción y el testimonio están entre los protagonistas de esa acción y del carácter específico de la escuela cristiana (nn. 73 y 76).

Dentro de la correspondencia con la misión de la Iglesia, puede el educador cristiano sentirse llamado vocacionalmente a ejercer la diakonía, el servicio del Evangelio. Su ministerio se hace traducción del modo como los creyentes, por el Espíritu, construimos la Iglesia.

Ante la realidad y, sobre todo, la vivencia de la función de educar como carisma y ministerio, poco importa que éste encuentre su reconocimiento y formulación jurídica dentro de la Iglesia. Se puede distinguir —como lo hizo la Conferencia Episcopal de USA (1981) y de Brasil— Ministerios ordenados, Ministerios de laicos designados y Servicios cristianos. Sería de desear que los educadores cristianos, integrados en la comunidad educativa cristiana, recibieran de ella y del representante de la Iglesia (Obispo, Vicario...) la misión de enseñar. Esta designación sería como la aprobación de la madurez cristiana y del compromiso personal y comunitario de hacer lo que la Iglesia considera como su misión.

La unidad de la Iglesia y su respuesta al Evangelio se ha de manifestar en la pluralidad de dones y ministerios, de esta forma abrirá cauces de acción al Espíritu que obra todo en todos: «Hay diversidad de dones, pero un mismo Espíritu; hay diversidad de servicios, pero un mismo Señor; hay diversidad de funciones, pero un mismo Dios que obra todo en todos. En cada uno se manifiesta el Espíritu para el bien común» (1 Cor 12, 4).