

El derecho del niño a la fe

PEDRO M.^a GIL LARRAÑA
J. M.^a MARTÍN

Desde el punto de vista sociológico tiene perfecto sentido hablar de los derechos del niño y erigir este habla en criterio para la comprensión y la planificación de algo. Desde un punto de vista filosófico, en cambio, no.

Veámoslo. El “punto de vista sociológico” se refiere a la organización teórica y al funcionamiento real de la convivencia humana. Se refiere a un terreno común o compartido por iguales. Por lo tanto, por lo imprescindible de la ordenación del compartir, tiene sentido hablar de derechos: obligaciones, salvaguardas, estímulos, garantías, sanciones, estructuras, autoridades.

En un medio como el nuestro, además, cultivadísimo huerto de todas las manipulaciones ideológicas, el vocabulario de los derechos se hace sobremanera urgente.

En este terreno tiene sentido hablar sobre los “derechos del niño”. Ahora bien. Puede de hecho haber en ello una corrupción de todo este vocabulario, pero el caso es que si hoy lo empleamos se debe casi siempre a una reacción nuestra ante un avasallamiento de que habremos sido objeto. Así, hablamos de derecho propio (personal o colectivo) para limitar el desarrollo del ajeno.

“Derecho” se ha convertido así en un concepto táctico, accidental, aunque inevitable. Pero casi nunca apunta a lo sustancial de nuestra vida con pretensiones de definirlo o comprenderlo. Hoy “derecho” es una palabra reactiva; reaccionaria, incluso.

Por eso pensamos que el “vocabulario del derecho” no es adecuado para el terreno de la educación religiosa. Porque la comprensión y el planteamiento de lo religioso nunca pueden ser algo reactivo. Nunca pueden definirse en reacción a las definiciones de otros sectores de nuestra vida.

Así, aunque haya sectores de la actualidad en los que se deba hablar de derechos y plantearlo todo en función de ello, no puede deducirse sin más que ése sea el camino para lo religioso. Posiblemente, sin embargo, también en el religioso hay que usar este vocabulario hoy; pero siempre a conciencia de que planteando lo religioso en los límites de este vocabulario habremos hecho muy poca cosa.

En efecto. El “derecho” no pasa de ser la antesala de lo religioso. Respetar “derecho a la educación religiosa” no garantiza la calidad de la educación religiosa. Por eso hay que buscar otra perspectiva, desde la cual complementar lo reactivo del vocabulario del derecho. Esa otra perspectiva, lógicamente, habrá de buscarse por el camino que lleva hacia la naturaleza misma de los temas en cuestión.

Pues bien. En nuestros tiempos, en el terreno de la educación religiosa, necesitamos reflexionar sobre la relación entre lo religioso y la educación que reciben nuestros alumnos. No necesitamos tanto reflexionar sobre si nuestros alumnos tienen derecho a oír la palabra “Jesús” en su escuela, sino sobre si esa escuela hace inteligible tal palabra.

Nuestra reflexión debe buscar por las palabras “educación” y “religión”, y no tanto por otros caminos. Si queremos vivir el derecho —no hablarlo—, ése es el camino: considerar la vida, que luego se expresará (si hace falta) en los términos del derecho.

En nuestro caso, "vida" se refiere al mundo de la educación lo religioso. En este comentario tratamos de reflexionar sobre la vida-educación (a la que tiene derecho el niño) incluye la o el comienzo de lo religioso.

Es una reflexión-hipótesis más que una reflexión conclusiva.

0. Porque el niño tiene derecho a llegar a ser él mismo a través de la educación, por eso tiene derecho a la educación religiosa.

0.1. De buenas a primeras este enunciado presenta un salto cesivo entre la primera y la segunda afirmación. Hay un efecto de elipsis o de sobreentendido que hace parecer sorprendente exagerado su contenido. Hay que llenarlo de todo un proceso lógico que concluya correctamente. Deberíamos hacerlo aquí mismo en este primer apartado del artículo. Sin embargo, el primer mismo de ideas se irá dando a lo largo de los enunciados siguientes.

Por eso, este primer apartado se ofrece como tesis y como hipótesis a la vez. Tesis en la que creemos, de partida: por eso se afirma con categoría de afirmación. Hipótesis que proponemos crítica del lector: por eso requiere un tratamiento lógico que satisfaga las apetencias de quien se muestre algo reticente a su aceptación definitiva.

0.2. Entendemos lo religioso como lo relativo a Dios. Lo religioso es, por tanto, todo aquello que en la vida de los hombres se relaciona con El.

La vida, el hacer humano, el simple crecer, no constituyen lo religioso. Pero son lo religioso en cuanto hay en ellos una referencia a Dios. Aquí es donde no se pueden permitir reduccionismos confundir la vida de los hombres con lo religioso, sin más, ponerla en el lugar que le corresponde. Estamos, pues, diferenciando lo religioso del lugar de lo religioso. La vida —nuestra vida— es el lugar (el único lugar) en que lo religioso se hace posible real.

En términos más gráficos: nuestra vida es al mismo tiempo sala antesala de lo religioso. Sala, en cuanto es aquí donde lo religioso tiene lugar, donde se realiza el encuentro Dios-hombre, y antesala porque siempre en ese encuentro hay algo que no se halla arranca del hombre el deseo y la necesidad de buscar algo definitivo, que no acaba nunca de encontrar.

0.3. Lo religioso está íntimamente relacionado con el sentido de lo humano.

Para decirlo con palabras más o menos consagradas: el hombre vive en una continua búsqueda del sentido de su existencia. Si llora, ama, o se divierte, quiere ver el significado de su sentir. Intuye que tras todo lo que hace y vive hay significados que se le escapan, que van más allá de su simple experiencia del momento concreto que vive, sea éste de gozo o pesar. Instado por los significados que encuentra, por el sentido inmediato de lo que hace, sigue oteando horizontes más lejanos, pues cree —maravilloso instinto el nuestro— que hay algo más, capaz de darle el sentido último a su vivir. Y esto en un proceso continuo, apasionado, en el que está en juego toda su persona.

Pues bien: lo religioso es lo relativo a la totalidad de este proceso. Llamamos búsqueda (y progresivo encuentro) del sentido a todo ese proceso.

0.4. Lo religioso es lo relativo a la intencionalidad fundamental de la vida.

Se trata de una deducción o continuación del apartado anterior.

Momento a momento vivimos episodios, hechos, impresiones que tienen en sí mismos un sentido relativo. Son portadores solamente de unos mínimos de sentido y por eso tienden necesariamente hacia momentos siguientes donde planificarse. Por eso decimos que en ellos hay “mínimos de intencionalidad”, una intencionalidad limitada. Por debajo, en lo más profundo de nosotros mismos, captamos que hay algo más fundamental. Hay un lugar o una situación en que nuestra intencionalidad da coherencia a los distintos episodios de nuestra vida.

La intencionalidad supone el aspecto concreto u operativo del “proceso del sentido” (ap. 0.3). Por eso, lisa y llanamente, la intencionalidad se refiere a que cada momento es como el anticipo y el deseo del siguiente, su portavoz y anunciador. Así, cada momento tiene sentido en cuanto preparador, ayudador de nuestra espera.

0.5. Más en concreto, lo religioso es lo relativo al proceso de configuración de la propia identidad personal.

Lo que permite llegar a la propia identidad es la coherencia que existe entre los diversos elementos que componen la personalidad, la biografía. Esto incluye la imagen de mí mismo que yo y los demás configuramos. Lo religioso está unido a esa coherencia de

sentido, y por tanto a la identidad que nos forjamos en todo el proceso de maduración personal. Podría decirse que la propia identidad es el factor (o la síntesis) antropológica o psicológica, en la concepción que venimos comentando. Respecto de ella afirmamos en este caso que lo religioso, sin cambiar la propia identidad, la enriquece y le concede sentido total.

0.6. No queremos ciertamente aquí apuntar hacia una religión desencarnada, latente sólo en la persona, pero sin ninguna forma expresiva. Tampoco —aunque hasta aquí lo parezca— una religiosidad aconfesional. Quizá el lector haya podido intuir nuestro trasfondo institucional cristiano.

Desde ese trasfondo afirmamos que lo religioso, en cuanto elemento plenificador de la propia identidad, ha de encarnarse en diversas instituciones, sectas, iglesias o formas de religiosidad..., alguna de las cuales es expresión definitiva ni perfectamente adecuada para la visibilización de lo religioso.

Estamos con ello de lleno en la dialéctica entre la institución y las instituciones, uno de los elementos fundamentales que definen la identidad personal y, por relación a ella, lo religioso. En consecuencia: la identidad personal (“humana” y “religiosa”) necesita encarnarse en signos institucionales o estructurales.

0.7. Así, la conclusión se nos hace sumamente sencilla:

si afirmamos que la educación está relacionada y atiende al proceso de construcción de la identidad de la persona,

y afirmamos a la vez que a este mismo proceso hace relación lo religioso,

será claro que lo religioso pertenece a la esencia misma de lo educativo, y que, por tanto, entrarán en un mismo terreno cuanto a los “derechos” del niño.

Los apartados que siguen son a la vez una explicitación de lo que es la educación y una proposición del modo de hacerse presente lo religioso en tal estado de cosas.

El desarrollo mismo de las siguientes proposiciones quiere, por tanto, llevar a la reflexión del lector un concepto más acabado de lo educativo y de lo religioso. Siempre con carácter de hipótesis de orientación; es decir, ayudando a imaginar el alcance concreto de cada una de las opciones del título de este artículo. La opción personal hará luego efectiva esta imaginación o bien la invalidará.

1. Porque en su camino para ser él mismo el niño tiene derecho a experimentar la naturaleza y la vida que le rodean, por eso tiene derecho a la educación religiosa.

1.1. El niño establece relaciones con las cosas, trata de llegar a ellas en sus diversas formas: las manipula, las toca, juega con ellas. Y tras ese sencillo contacto va apareciendo en su conciencia algo que lo asemeja con las cosas: el ser, en este caso a nivel de conciencia biológica o animal.

Pero si en este enunciado decimos que la “experiencia” —aun usando un barbarismo— es porque no solamente llega a su conocimiento, a su uso y manipulación, sino que el mundo se le ofrece como relación. Y esto es algo más que biológico-animal. Progresivamente irá ampliando la conciencia de los conocimientos, y entonces llegará a tener experiencia de las experiencias. A esto nos referimos con el término “experimentar”: a un contacto con las cosas que haga posible el recuerdo biográfico y la espera.

1.2. El contacto con las cosas proporciona al niño las primeras sensaciones de vida. Hace surgir de él la energía vital que le mueve a sucesivos contactos con el mundo.

Esto significa que hay entre niño y naturaleza (realidad) una fuerte interacción en la que él vitaliza —ánima— las cosas, a la vez que las cosas le hacen salir de su egocentrismo llevándole a la distinción de lo que él es y de lo que no es (distinción entre yo y no-yo). Así, lo objetivo queda en cierta manera humanizado, y al mismo tiempo objetivado y distinto de la propia personalidad del que lo humaniza. Así comienza el camino de la madurez, pues lo subjetivo encuentra su forma de objetivación.

Lo importante en esta interacción niño-realidad es que aquél las interioriza, las imprime en su propia conciencia tanto más cuanto ellas le proporcionan placer y le asoman al mundo de la felicidad.

1.3. Resulta casi insultante, a nivel teórico, decir que aquí está el arranque y el alma de lo educativo. Lo anotamos, sin embargo, por un motivo tal vez importante.

De hecho las cosas son así, como se indica en el apartado anterior. Sin embargo, puede ocurrir que nos encontremos metidos en un planteamiento educativo no nacido de este punto de partida, sino de cualquier otro (el programa, la institución, el orden social acostumbrado). En esos casos las cosas funcionan siempre como hemos apuntado, pero a pesar nuestro.

Es decir: podemos funcionar de modo que nuestros éxitos educativos sean inertes o necesarios (no podía ser de otro modo, desde el momento en que tratamos con seres humanos). Pero por ello somos incapaces de entender la verdadera entraña de tales resultados por lo mismo de perfeccionar los planteamientos o de comprenderlos como relacionados con lo religioso.

1.4. Por todo ello, y de acuerdo con las consideraciones de nuestro apartado 0, se comprende que éste mismo es el punto de partida de lo religioso.

Se comprende, en efecto, que aquí esté el punto de partida de las actividades como el sentido, la intencionalidad, la identidad y las instituciones, realidades en las que ha de encarnarse lo religioso quiere significar algo para los hombres.

1.5. Según todo lo anterior, la educación religiosa a la que el niño tiene derecho debe incluir:

- La voluntad del maestro de animar los contenidos con un objetivo humano o experiencial, es decir, un objetivo desde el cual se reconfeccione los programas en función de la situación humana concreta de sus educandos.
- En consecuencia, la aceptación por parte del maestro de los objetivos básicos de su trabajo en lo que respecta a los educandos han de ser objetivos abiertos; es decir, abocados a un final no preconcebido o manipulable, sino siempre por descubrir, puesto que nunca es programable el resultado de la actividad humana de sentido.
- La presencia de lo cultural-religioso entre los contenidos de la vida, presentes en la educación; contenidos que han de ser experimentados (asumidos, criticados) desde la necesidad humana de encontrar el sentido de la realidad.
- La comprensión y presentación de lo religioso en función del modo concreto de vivir de cada comunidad humana.
- La comprensión y presentación de lo religioso, más en conjunto, en función del proceso de vida o de maduración de los educandos.

2. Porque en su camino para ser él mismo el niño tiene derecho a experienciarse en relación con otros hombres, por eso tiene derecho a la educación religiosa.

2.1. Decimos que en el experimentar las cosas hay una objetivación que es principio de madurez. Demos un paso más refiriendo las “cosas” al mundo de las personas y veremos cómo el niño se encuentra con los hombres, establece con ellos una relación que origina el nacimiento del yo-tú. Se trata lógicamente de una relación de mayor extensión y profundidad, pues son más numerosas y profundas las respuestas suscitadas y proporcionadas por las personas que por las cosas.

Esta realidad interaccional proporciona al niño un factor definitivo en su maduración: la sorpresa humana; es decir, el encuentro con lo incalculable o inesperable del comportamiento humano. De ese modo puede nacer en él la posibilidad de un compromiso continuo con aquéllos con los que convive.

La primera manifestación de esta realidad, lógicamente, es el compromiso de la escucha. A partir de él, una vez adecuadamente concienciado, aparece la ofrenda, la respuesta gratuita a las personas, que ya no son objetos de manipulación sin más.

2.2. De la relación yo-tú surge el nosotros, como algo objetivamente constitutivo de lo humano.

Desde la propia personalidad, el individuo descubre situaciones nuevas que superan el simple ser yo, puesto que el otro hace modelar los propios comportamientos y reacciones. El nosotros trasciende la realidad del yo y del tú erigiéndose como una nueva realidad —sería mejor decir como una nueva persona moral— superior en extensión a la del individuo.

La evolución personal ha de consistir en la profundización de esa dimensión relacional, en la interiorización radical de las demás personas de modo que del yo se llegue al nosotros esencial. En consecuencia, y supuesta esa evolución madurativa, podemos afirmar que “no se vive”, sino que “se convive”, haciendo esencialmente constitutivo del yo el nosotros de la relación.

2.3. También ahora, una referencia a lo educativo, para indicar el lugar y el objetivo de cualquier planteamiento.

Lógicamente, el lugar de la educación está en la relación que vive el niño. Es una observación en apariencia sencilla y obligatoria, pero en realidad muchas veces olvidada o no comprendida. Decimos

que el lugar de la educación debe ser el mundo de las relaciones del niño: lo cual no significa, como habitualmente simplifica el mundo de lo cognoscible por el niño a nivel individual. Lo relacional y lo cognoscible no coinciden necesariamente. El síntoma de su distancia está en que lo cognoscible puede o no llevar al cumplimiento del promiso, mientras que lo relacional siempre lleva a él.

Así entendemos también que en lo relacional esté el objetivo de la educación. Porque lo relacional no se refiere a una especie de promiso social entre oportunista y paternal, sino a lo que compete a cada hombre como persona. Lo relacional no es, pues, un aditamento ascético, sino el único contenido de la educación humana. Los demás contenidos (contenidos "menores" o disciplinares) son función de ese contenido fundamental.

2.4. En la línea de las consideraciones de nuestro apartado 0 cogemos aquí, escuetamente, la presencia de una realidad de la vida humana: la comunidad.

No merece subrayarse, por ser de sobra evidente. Observemos cómo la carencia de un sentido comunitario en lo humano se debe casi siempre a esa misma carencia en lo educacional general o en lo humano. Es claro que no puede construirse una realización defectuosa de lo humano. En este caso, sobre una educación individualista.

2.5. Según todo lo anterior, la educación religiosa a la que el niño tiene derecho, debe incluir:

- La voluntad del maestro de animar todo su trabajo como servicio a la lectura que este grupo humano concreto hace en su vida diaria.
- La recomprensión de los programas en función de su presencia en las relaciones que sus educandos viven entre ellos y con su propio ambiente.
- La práctica de una metodología grupal (por llamarla de a modo), es decir, una metodología lo más próxima posible a la que hoy llamamos pedagogía institucional (centrada en la relación contenidos-configuración del grupo educativo).
- La comprensión y presentación de lo religioso como factor aplicado en la búsqueda colectiva de sentido.
- La comprensión y presentación de lo religioso como factor relativo a los "lugares mayores" del vivir en relación (trabajo, amor, soledad, espera, fecundidad).

3. Porque en su camino para ser él mismo el niño tiene derecho a experimentarse a sí mismo hasta llegar a una cierta autoposesión o conocimiento de sí, por eso tiene derecho a la educación religiosa.

3.1. Preguntémosnos ahora por el resultado de todas esas relaciones con el mundo, con los demás y consigo mismo. Nos encontraremos con el progresivo desarrollo de la pregunta y la respuesta acerca de los diversos elementos de la comunicación o de la experiencia.

El despertar de la admiración implica la pregunta sobre las cosas y las personas: pregunta sobre su naturaleza que se hace la inteligencia, y pregunta sobre la misma relación que se hace la afectividad. En el fondo de todo, la pregunta sobre el sentido de las respuestas encontradas en cada elemento pregunta que se va haciendo búsqueda de un sentido siempre nuevo y más profundo.

La autoposesión o el conocimiento de sí mismo se miden por la hondura de esta última pregunta.

3.2. Y aquí viene el dilema sobre la coherencia o la incoherencia entre las preguntas y sus respuestas. Cuando una respuesta es coherente con la pregunta y satisface el interrogante que el niño plantea, hay toda una génesis de sentimientos, de felicidad. Lo comprobamos al ver cómo los niños se sienten felices por el hecho de aprender, siempre que la respuesta incluya el significado que les satisface.

Lo importante, en la línea de nuestra argumentación, es que al llegar a la "felicidad" hemos dado con lo que llamamos sentido.

No basta, en efecto, con que la respuesta sea objetiva o lógicamente perfecta. Se necesita que satisfaga la pregunta, que engendre satisfacción de conocer, que dé sentido— al menos parcial— al hecho mismo de preguntar. La felicidad hallada en la respuesta es lo que lleva a la búsqueda de nuevas preguntas, por lo que tienen **ae** compensación. De ese modo se abre el proceso ininterrumpido de la búsqueda del sentido.

Lógicamente, la autoposesión o el conocimiento de sí se medirán por la conciencia de esa búsqueda ininterrumpible.

3.3. La búsqueda y el sentido, sin embargo, no quedan meramente como juego intelectual. Llevan —o han de llevar— a la praxis objetiva, a la encarnación de la persona en las cosas y personas que le dan las respuestas.

Esta encarnación o compromiso no se mide por la importancia (afectiva o bien social) de las cosas y las personas. Se mide por el grado de relación construible. Esto nos permite incluir en el lugar de encarnación las cosas y los hechos intrascendentes de la vida.

3.4. Desde un punto de vista religioso esto nos lleva a superar la consideración anterior (2.4) sobre la comunidad. Este tema, en su efecto, queda enriquecido y definido en su total realidad cuando lo relaciona con la autoposesión o el conocimiento de sí.

Ahora se comprende mejor que lo comunitario no es un aditamento ascético, sino el lugar donde vive la identidad personal. Los otros más son la fuente de nuestro propio ser, el criterio de si nuestra conciencia es una conciencia real o una contemplación narcisista. Lo cual, desde un punto de vista religioso, nos lleva a afirmar que la realización religiosa es función de la hondura de la relación que las formulaciones religiosas expresan siempre nuestra conciencia de ser parte de un conjunto, y que los signos institucionales de ese conjunto son parte constitutiva de nuestra identidad personal.

3.5. Según todo lo anterior, la educación religiosa a la que el niño tiene derecho debe incluir:

- La voluntad del maestro de animar todo su trabajo como servicio a la labor de configuración de la personalidad en creta de sus educandos.
- La recomprensión de los objetivos y evaluaciones en función de todos los factores comprometidos en la tarea que he llamado de autoposesión del educando.
- La comprensión y presentación de lo religioso como el factor definitivamente totalizador u organizador de todos los factores de nuestra experiencia.
- La comprensión y presentación de todas las ideologías o manismos como construcciones humanas de pretensión próxima o, incluso, idéntica a lo religioso.
- La comprensión y presentación de todos los signos institucionales de lo religioso (estructuras, ritos, vocabulario), como fundamentados por la pretensión de dar sentido y unidad a los factores de la persona humana.

4. Porque en su camino para ser él mismo el niño tiene derecho a expresarse en la realización de sus posibilidades o recursos, por eso tiene derecho a la educación religiosa.

4.1. La expresión de sus propias posibilidades lleva al niño a contrastar su visión de sí mismo con la visión de los demás.

Es un contraste a la vez teórico (los conceptos, lo abstracto) y existencial (la concreción de una relación). Su resultado es la objetivación o maduración de la propia visión del mundo.

El camino o la realización de ese contraste es la participación en el ser de los demás o la participación de los demás en el propio ser de este niño. Expresar, pues, no significa puramente transparentar el propio ser, sino vivir una relación, construirse en ella. Por eso la expresión no es el reflejo externo del ser colectivo en el de cada uno. Así entendemos que la expresión es un proceso, no una sucesión de actos; es una actitud fundamental, no una actuación ocasional.

4.2. El resultado de la expresión de las propias posibilidades y su contraste o participación por los demás es la síntesis de un concepto de vida.

Esto significa que la expresión lleva al niño (y al adulto, naturalmente) a la ordenación y relativización de los factores de su propio ser. Esta ordenación incluye todas las experiencias del niño en un sistema explicativo y esperanzador.

Importa subrayar esta relación entre expresión y explicación-esperanza. Nos lleva a percibir cómo los propios esquemas explicativos son nada hasta que no se han exteriorizado; es decir, hasta que no han sido pronunciados "objetivamente", como si pertenecieran a otra persona. Porque la esperanza, es decir, el ánimo para vivir buscando nunca es hija de cada uno, sino el fruto que los demás ponen en nosotros.

4.3. De este modo comprendemos cómo la expresión se convierte para el niño en el lugar de la creación.

Por creación entendemos el hecho de expresar la propia vida de un modo original, según la propia construcción de esquema interpretativo, de modo que la propia vida quede abierta a la sorpresa o a cualquier posible nuevo enriquecimiento.

4.4. Si el niño tiene derecho a esta expresión-creación, todo proceso educativo habrá de construirse en función suya y no en función de los programas.

Sin entrar en la dialéctica contenidos/vida (que, sin embargo, es el tema adecuado en este momento de nuestra reflexión), tenemos al menos una palabra para apuntar a la corrupción de la expresión en tantos momentos pretendidamente educativos. La corrupción se refiere al uso "recreativo" de las técnicas expresivas en la escuela. Y por uso recreativo entendemos aquellas situaciones expresivas que no añaden nada a los contenidos "memorizados" no son lugar para una nueva búsqueda, que se reducen a un ejercicio esteticista.

La expresión, en la escuela, no puede confundirse con una representación o asignatura de dramatización. Es mucho más, en realidad, algo un poco nuevo como la dimensión activa del proceso educativo. La expresión, así, no es la flor que brota de unos contenidos asimilados en un libro, sino la condición para que tales contenidos puedan ser asimilados.

4.5. La expresión así entendida nos lleva a otro concepto tan definitorio de la religión: la fe.

Está de sobra subrayar que la fe no consiste exclusivamente ni fundamentalmente en la aceptación de un corpus doctrinal o de verdades superiores a la razón. Consiste fundamentalmente, aunque no exclusivamente, en el encuentro de ese corpus en la vida misma de los creyentes. Consiste en ello porque el punto de partida de la fe es la asunción operativa de que Dios vive en la vida de los hombres y se manifiesta en su compromiso y en su esperanza.

Por eso la expresión nos lleva a la fe. Porque la expresión se realiza en el convencimiento de que la vida de los hombres (del niño concreto) es el lugar educativo; lugar al que se accede dando la confianza a la capacidad expresiva-activa del educando. Desde un punto de vista cristiano, afirmamos que el ejercicio de la confianza lleva necesariamente al encuentro con la realidad de Dios.

4.6. Según todo lo anterior, la educación religiosa a la que el niño tiene derecho debe incluir:

- La fe del maestro en el alcance de la expresión en la vida del niño, así como en las posibilidades expresivas de sus alumnos. Lo cual implica esa misma fe en el alcance, la necesidad y la posibilidad de que los hombres se construyan expresándose.
- La recomprender los programas en función de la expresión-búsqueda y la expresión-encuentro, es decir, de un modo auténticamente activo o personal.

- La comprensión y presentación de lo religioso como consistente en la expresión humana de la presencia de Dios en nuestra vida.
- La comprensión y la presentación de la expresión religiosa como ordenada y dirigida por la esperanza; es decir, como una expresión esencialmente buscadora.
- La práctica de la expresión religiosa como punto de contraste o de autenticación de cualquier presunta experiencia religiosa.

5. Porque en su camino para ser él mismo el niño tiene derecho a la concienciación (actitud refleja de interiorización o implicación personal en lo que vive), por eso tiene derecho a la educación religiosa.

5.1. Con el concepto de concienciación apuntamos en realidad a lo que debería ser el método o la actitud únicos de cualquier proceso educativo.

La concienciación es como el hilo conductor de todos los contenidos o de todos los planteamientos metodológicos. Es como el talante resultante de todos los procesos. Y es además el criterio crítico de la autenticidad de toda educación.

En realidad, el tema de la concienciación no añade nada sustancial a cuanto ha sido dicho en los apartados anteriores. Si le dedicamos un apartado es porque lo necesitábamos para referirnos al método. Necesitamos, en efecto, relacionar método y concienciación si queremos dar al método toda su dignidad o reconocer su naturaleza. Relacionándolo así comprendemos, por ejemplo, que el método nunca es neutral o indiferente, y que la opción ideológica de una educación se mide antes por el método que por los contenidos seleccionados.

5.2. La concienciación incluye ante todo una actitud de implicación personal en todo lo que nos encontramos en la vida.

“Implicación” significa la conversión de lo objetivo en subjetivo, o, si se quiere, el no dejar pasar nada por el horizonte de nuestras experiencias sin hacerle la pregunta: ¿qué tienes que ver conmigo? De este modo se pone en relación la propia vida con la vida en general, y los contenidos culturales con cada existir.

5.3. La concienciación incluye también una actitud de espera.

Tal vez, en realidad, no pueda hablarse de un segundo componente de la concienciación, sino de su concreción. Según se mire, en

efecto, la implicación personal en lo que se nos va presentando nos obliga a vivir en una actitud de provisionalidad o de espera basada en el convencimiento de que la vida nos va a sorprender de manera necesaria y constantemente.

La concienciación-espera nos habla de negación de la autosuficiencia, de confianza en lo que "la" vida tiene de común con nuestra vida, de sensibilidad hacia los demás como la única vía de nuestra propia operatividad.

5.4. Probablemente ningún concepto como la concienciación puede servir de emblema de los derechos del niño, en educación o en la vida en general.

Escuetamente: ningún concepto como la concienciación sintetiza el proceso de ser él mismo. Por eso es alienante cualquier proceso educativo, por rico que sea en contenidos y recursos, si no conduce en el crecimiento de la actitud de implicación del niño en lo que le rodea. Sin esa implicación consciente nos encontraremos con una herejía pedagógica de que el currículum escolar vaya por un lado y la maduración psicológica por otro.

5.5. Como en el apartado anterior (4.5), hemos de afirmar que la concienciación lleva necesariamente al encuentro con Dios. Hablamos, desde luego, desde una óptica cristiana (que no está desacuerdo con la óptica religiosa en general). Desde ella comprobamos que la radicalidad de la espera abierta en la actitud de implicación personal lleva a la búsqueda y encuentro con Dios porque El es el motor de tal espera.

5.6. Según todo lo anterior, la educación religiosa a la que el niño tiene derecho debe incluir:

- La voluntad del maestro de implicarse personalmente en su propio trabajo profesional, es decir, de poner en relación su felicidad con su oficio.
- El establecimiento de una metodología pobre o de ser común, basada más en la eficacia concienciadora que en la novedad.
- La comprensión y presentación de lo religioso como el camino más radical hacia la concienciación respecto de todos los valores culturales o de todas las situaciones de la vida.
- La comprensión y la presentación de lo religioso como la orientación definitiva para los interrogantes descubiertos en el proceso de concienciación.

6. Porque en su camino para ser él mismo el niño tiene derecho al ejercicio de la sensibilidad crítica (que se cifra en la creatividad y el compromiso), por eso tiene derecho a la educación religiosa.

6.1. Entendemos la sensibilidad crítica como algo basado en la fe, en lo perfectible de las cosas. La crítica no significa, pues, una actitud negativa o incluso inconformista. Significa más bien una actitud de esperanza, de convencimiento en que las cosas pueden estar mejor formuladas o las personas más felices.

La crítica así entendida nos hace ver cómo todo es provisional, susceptible de cambio y de mejora. Nos hace ver cómo lo único definitivo es nuestra fe en la perfección de que es capaz lo que conocemos. Nuestro "derecho" a la crítica se basa en esa doble realidad. Por eso, en la crítica no hay tal derecho, sino una necesidad, algo constitutivo de lo humano, algo que necesariamente brota de nosotros manifestando a la vez nuestro equilibrio (normalidad) y nuestra satisfacción (felicidad). El camino de la madurez es siempre el camino de la crítica.

6.2. El ejercicio de la sensibilidad crítica, en su aspecto personal o individual, se traduce en la realización original de la vida.

La originalidad se cifra en la creatividad, no en la excepción; en el aumento de satisfacción, no en la sofisticación; en la hondura de la esperanza, no en la intensidad del entretenimiento.

6.3. El ejercicio de la sensibilidad crítica, en su aspecto colectivo, se traduce en el compromiso.

El compromiso o la participación real en el ser de los demás nos hacen ver cómo ni la crítica ni la espera son posibles de otro modo. Los demás son el constante punto de referencia necesitado por nuestro yo para decirse vivo, y a la vez un continuo manantial de sorpresas en las que bebe nuestra esperanza.

6.4. En el niño la capacidad crítica aparece antes que la capacidad razonadora. Por una razón bien simple: puede estar satisfecho o insatisfecho y, sin embargo, no ser capaz de razonarlo o incluso no ser consciente de ello.

Nuestra educación lo olvida con facilidad cuando cree que deja lugar a la crítica del niño, porque le permite razonar sobre lo que se le ha presentado. El olvido, así, consiste en que se confunde el ejercicio de la sensibilidad crítica con el razonamiento a posteriori. El olvido se subsana cuando se tiene presente que la crítica es

esencialmente creación, porque consiste en la puesta en práctica de la búsqueda de la felicidad. Y esto es algo que no puede localarse como remate de los procesos educativos, sino como su

6.5. Entendiendo el ejercicio de la sensibilidad crítica como hacemos en este apartado, queda clarísima su proximidad al religioso. Nos remite, en efecto, al tema de que la felicidad (o la salvación) es posible.

Con frecuencia olvidamos que bajo la crítica hay siempre un modelo o una norma desde la cual juzgamos de la realidad. Cuanto más radical es la crítica, más radical o último habrá de ser el modelo. Y cuando situamos ese modelo en su radicalidad última encontramos que, más que poseerlo, lo esperamos.

Aunque parezca un lenguaje extraño o inexacto diremos que el modelo último nunca es poseído definitivamente: lo deseamos encima de todas las desesperanzas, lo adivinamos y lo configuramos, según la medida de nuestra ansia de felicidad. Así resulta que juzgamos el presente desde un futuro no del todo conocido. Eso la crítica radical es siempre un riesgo, una entrega a lo incierto; casi, casi, a lo inalcanzable.

Todo lo cual es un modo perfectamente válido para hablar del cristiano, un Dios absolutamente próximo a los hombres y a la vida, y a la vez absolutamente lejano.

6.6. Según todo lo anterior, la educación religiosa a la que el niño tiene derecho debe incluir:

- La educación progresiva del “instinto crítico” que vaya desarrollando al niño la visión personalizada de la vida y delimite su propia realidad en el campo de lo posible.
- La realización del niño en un medio socio-educativo en el que salga a flote su propia originalidad de persona, vida y fe.
- Un gran respeto y aceptación de su persona, de sus juicios críticos y del camino por el que opte, según el modelo que le ponga en contacto con lo trascendente.
- La presencia, en la educación, de lo inalcanzable, de lo que supera la explicación definitiva, de modo que le den oportunidad de esperanza en algo y Alguien capaz de esa explicación.
- Todo lo que haga superfluo el adjetivo de “religiosa”, por lo que lo incluído en el ser mismo de Educación.

FINAL

El niño no tiene derecho a una educación religiosa no incluida en su camino para ser él mismo (en una educación servidora de ese camino): tal educación religiosa es imposible.

El niño no tiene derecho a una educación religiosa, además de su derecho a la educación en general: tiene derecho a la educación sin más (y sin menos).