

El departamento de educación de la fe: dos cuestiones de base

PEDRO M.^a GIL LARRAÑAGA
SALAMANCA

La cuestión por el sentido del departamento de la educación de la fe se encuentra con una respuesta fundamental: a una asignatura «distinta» corresponde un departamento «distinto».

La noción de departamento ha nacido al aplicar en educación los criterios de organización y estructuración propios de nuestra sociedad industrial. Departamentalizar el trabajo educativo significa que se parte de un supuesto de base: cada asignatura es un camino programable. Estudiar esa programación en las máximas condiciones de rentabilidad, es decir, de modo que se ahorren procesos secundarios y se llegue a una mayor capacidad operativa, es la misión de todo departamento.

La departamentalización supone por tanto replantear todo el itinerario educativo. Propiamente ahí está su aportación fundamental: en confiar a la lógica y a la estructuración de los procesos la primacía crítica. El departamento supone reexaminar el sentido de cada actividad presuntamente educativa. Su resultado deberá ser una mayor presencia de la vida en la educación.

**más allá de los
métodos**

Importa señalar que la noción de vida a que lleva el departamento consta de dos nociones: concretez y funcionalidad. Por concretez entendemos la referencia a lo palpable, a la cualidad cuantificada. Funcionalidad significa cultivo de lo útil, de la relación de causalidad, de la evidencia. Esta noción de vida nos

hace caer en la cuenta de la ineficacia de una pretendida departamentalización que no se abra por la toma de conciencia de tales nociones. Lo fundamental por tanto no es organizar a nivel metodológico, sino organizar a nivel de criterios o posturas personales.

Si ahora nos preguntamos por las implicaciones fundamentales de la departamentalización de la educación de la fe, hallaremos igualmente que nos obliga a responder a una serie de cuestiones más allá de lo metodológico.

Estas cuestiones sin embargo difieren de las supuestas por la noción de vida a que nos acabamos de referir. En el terreno de la fe las nociones de base no pueden ser lo palpable, la cuantificación de la cualidad, lo útil, la evidencia. No son nociones ausentes del tema de la fe, desde luego: constantemente deberemos contrastar la vivencia religiosa con su proyección operativa, es decir, con su poder transformador de la propia persona y su entorno. Sin embargo, las cuestiones específicas a responder ante un hipotético departamento de la educación de la fe hablan de opción, de búsqueda personal, de profundización de la experiencia, y finalmente de aceptación de lo gratuito y del misterio.

En este artículo tratamos de plantear el departamento de la educación de la fe a ese nivel. Si su organización concreta ha de diferir en algún modo de la de cualquier otro, será porque responde a un planteamiento específico. Puesto que la «religión» no puede considerarse como una asignatura al estilo de las demás, el departamento a su servicio deberá suponer unas implicaciones distintas de las apuntadas a propósito de la educación general.

Estas implicaciones van también aquí mucho más allá de lo metodológico: tanto, que el proyecto de semejante departamento deberá llevar a todo educador honrado a preguntarse por el sentido cristiano de todo lo que hace. En este sentido cabría decir que la palabra «departamento» se convierte hoy en una palabra de Dios: pone en crisis el ser personal de quienes profesionalmente se llaman educadores cristianos.

1. La pregunta por el sentido de la propia vida

1.1. El tema del departamento de la educación de la fe puede abordarse de dos maneras.

dos planteamientos distintos

La primera consiste en partir de un concepto que llamaríamos empresarial de departamento y proyectar sus estructuras sobre las actividades relacionadas con la educación de la fe. En este modo de proceder la clave es «organigrama». «Organigrama» supone que previamente se han estructurado las funciones del centro, se ha jerarquizado la acción de los interesados en él, y se han previsto tales o cuales actividades. Un buen organigrama debe haber previsto por tanto los lugares de la geografía interna del centro donde aparece la vida y los modos directos o indirectos de llegar a ellos. Una vez previstos, los estructura de cara a la máxima rentabilidad.

Pensemos ahora en la realidad de esta organización referida a la educación de la fe.

No necesariamente, pero sí de hecho, su instinto positivo o pragmático hace que cuando la mente del programador dirige su estructura al tema de la educación de la fe comience por plantearse los objetivos a conseguir y los contenidos que llevarán a tales objetivos. Así, organizará las relaciones de los educadores de modo que se estime y se controle la realización de un programa. La organización concreta del departamento de la educación de la fe no difiere de hecho de cualquier otra: el mismo ritmo de reuniones, de controles, etc.

Hay que apresurarse a señalar el gran valor de este modo de funcionar: su sentido de la eficacia. Esto cae fuera de toda discusión. Así, cuando este sistema se hace realidad, el educando llega a los contenidos e incluso a las actitudes de fe previstos. El educador, igualmente, se siente satisfecho y ve a cada paso crecer su propia capacidad de iniciativa, por aquello de que se necesita un ritmo mínimo pero constante de productividad para que el espíritu pueda verdaderamente crear. El principio de la eficacia y del realismo es lo que hace de este sistema algo tan cautivador.

Esta realidad positiva, con todo, puede provocar la total incompreensión del asunto. Es importante anotarlo y sugerir así el segundo modo de enfocar el tema.

Nos encontramos, por ejemplo, ante un organigrama, una programación de contenidos, sesiones de evaluación y recuperación, etc. Ante una realidad así podemos de hecho pensar que la jerarquización de funciones, el ritmo de los encuentros, los sistemas de estímulo y control, etc., son la condición de eficacia para la educación de la fe. Y sin embargo la realidad es muy distinta. Si una educación de la fe llega a ser eficaz no es por inscribirla dentro de la estructuración de un organigrama. Si la consideramos simplemente en cuanto tal, estaremos convirtiendo la fe en ideología. Como ideología la estaremos sometiendo a un análisis de significabilidad, de condiciones de transmisión, de garantías de control.

Y es que este modo de considerar el departamento de la educación de la fe olvida algo fundamental: en la educación de la fe no se trata de realizar un programa universal y cuantificable por niveles. Se trata en cambio de crear situaciones de opción libre y de capacitar para la libertad de tal opción.

¿Qué significa esto? No significa lo que de hecho muchas veces llegamos a pensar: que la realización del programa es la capacitación para la opción. Sí y no. Sí, en cuanto que sin unos contenidos (aquí, el programa) la opción carece de sentido. No, es cuanto que no hay una relación necesaria entre contenidos y opción. El resultado es nuestra postura de tantas veces al limitarnos a un programa que en sí no tiene nada que ver con la opción.

Que «lo fundamental es la opción y no el programa» significa que desaparecen las nociones de universalidad o cuantificabilidad en el campo de este departamento. Significa que la realidad de una constante opción es lo que va estructurando el programa. Significa que, dada la singularidad de cada opción personal, los contenidos o situaciones en que se haga posible serán distintos. Y significa que el departamento ante todo debe cuidar en cada educando la capacidad de iniciativa y de crítica. Así, en este segundo modo de comprender el departamento, el trabajo comenzará y se mantendrá vivo en función de la capacidad de autocuestionarse a que llegue cada educando. La estructura que llamaríamos empresarial del departamento debe concebirse como servicio a esta capacidad.

1.2. Sería un error pretender que la educación de la fe es el único lugar en que lo básico es cuestionarse. Es verdad, desde

luego, que tal como de hecho funciona hoy un centro escolar carece de sentido y posibilidad sentar la autointerrogación como base de cualquiera de nuestras asignaturas. Para que hubiera tal sentido y tal posibilidad se necesitaría no solamente aplicar una metodología experiencial a cada uno de los temas del programa, sino rehacerlo en función de los contenidos de la experiencia. Pero esto nos llevará todavía bastante tiempo. En este momento se trata de reflexionar sobre el sentido y las posibilidades de la educación de la fe.

fe y preguntar

La fe comienza en el cuestionarse de los hombres. Necesitamos por tanto comenzar sintiéndonos cuestión en lo hondo de nosotros mismos. Sólo así llegamos a ser capaces de recibir la contestación o profundización supuesta por lo religioso. En el campo de la educación de la fe del niño y adolescente, en concreto, la cuestión por el sentido de la propia vida es el punto de partida, la norma de contenidos y el objetivo final.

Resulta demasiado evidente ya hoy el que la autocuestión es el punto de partida. Todo el mundo, cuando menos en el plano de lo metodológico, lo admite. Lo que resulte inquietante para el educando debe recibir una respuesta-iluminación en la fe. Para ello será necesario comenzar formulando esas inquietudes. El mensaje deberá relacionarse con ellas.

Relacionar el mensaje con las cuestiones del adolescente, además de evidente puede ser fácil. Es un momento en que la aparición de la capacidad de autoanálisis facilita el objetivo de nuestro departamento. Así es relativamente fácil construir en cada clase un programa justo, aun contando con las posibles imperfecciones de los llamados programas oficiales.

Cuando esto ya no resulta tan cómodo es en los niveles anteriores. La capacidad de autointerrogación es algo muy problemático en la tercera infancia, por ejemplo. No porque no exista, desde luego, sino porque no le «duele» al niño con la fuerza que lo hará en el adolescente. Así, de hecho, nuestros programas en esas edades pueden tener en cuenta solamente el enorme deseo de un saber «objetivo» o externo que hay en esta edad. Las programaciones, de este modo, responden tan sólo a un nivel muy superficial de la preocupación infantil.

Se trata en cambio de que respondan a algo más profundo. Esto puede suponer, por ejemplo, que dediquen parte de sus objetivos a despertar esas preocupaciones fundamentales. Las

programaciones de la tercera infancia saben ir más allá de lo meramente externo abriéndolo hasta su última entraña, siempre hecha de preocupación por la vida.

Un sistema para lograrlo será por ejemplo traducir a la vida corriente, «de la calle», los lugares fundamentales de la Historia de la Salvación. Y al hablar de lugares fundamentales nos referimos también a lo que en esas edades pueda haber de iniciación sacramental. «Historia de la Salvación» se refiere no sólo al Antiguo Testamento, sino sobre todo a la presencia de Dios hoy. Esta presencia es la que debe «introducirse» en la vida real, haciendo que nunca la programación parta de la formulación de las manifestaciones de tal presencia, sino en cambio de las necesidades humanas a que responde. Nunca por tanto se debería presentar una formulación de los modos de la presencia de Dios aunque responda a una necesidad general de los hombres mientras el niño no la comparta.

**vivir, igual
a preguntarse**

Ahora bien: es demasiado frecuente encontrarse con quienes no dejan que la auto-interrogación pase de ahí. Por ejemplo: se acepta la psicología en maduración del educando al escuchar su interés, pero se sigue después superponiendo a tal cuestión una respuesta que realmente no corresponde con ella. En este segundo plano se olvida, de hecho, la atención antes prestada a lo psicológico.

Por eso debemos insistir en que la cuestión de niño-adolescente es la norma de los contenidos de la educación de la fe. Es un terreno difícil, ciertamente. De su incomprensión pueden resultar dos actitudes, opuestas y ambas equivocadas. La primera es la de quien anula de hecho el carácter revelado de la respuesta y limita su programa a una serie de sesiones de expresión de la propia experiencia por parte del educando. La segunda es la de quien considera o institucionaliza un modo supuestamente universal de la cuestión y limita su programa a ajustar la respuesta revelada en unas normas standard que ciertamente no son las de sus educandos concretos.

Si consideramos con realismo la naturaleza del cuestionario humano hallamos que nunca se acaba de poseer una respuesta. La vida nos impone constantemente la aplastante realidad de un descubrimiento: la cuestión que invariablemente vamos formulando acerca de nosotros mismos se nos revela a cada paso como poseedora de una profundidad nueva. En un lenguaje en-

tre fácil y exacto, diríamos que nos hace hombres el vivir cuestionados. Y esto tanto si uno se dice cristiano como si no.

La entraña de la fe es búsqueda y no aceptación. Nunca acabamos de hecho de aceptar nuestra condición de creyentes en Dios. Esa condición nos duele y nos empuja a buscarle un sentido que adivinamos debe existir. Pero que nunca poseemos. Poseemos formulaciones de la fe, pero nunca la correspondencia exacta y definitiva entre esas formulaciones y nuestra experiencia de vivir. Por eso debemos decir que es falso suponer que los contenidos religiosos aporten una respuesta-respuesta a la inquietud adolescente. Lo que pueden aportar es un nuevo coraje para seguir viviendo en la inquietud: lo que llamaríamos una respuesta a medias, una respuesta-cuestión.

En este sentido debe mantenerse que la inquietud del educando es norma del contenido de la educación de la fe. La realidad de la inquietud es el criterio de la validez de tales contenidos. La validez, así, será función de la profundización de la inquietud. Será función de si de hecho lleva al educando a un replanteamiento de su cuestión, y a proyectarla sobre toda la realidad de su maduración. Un contenido será realmente expresión de la fe si lleva al educando a sentirse carente, necesitado, incluso angustiado. Y a la vez a encontrar dentro de sí la posibilidad de buscar eso que no posee. Si no es éste su resultado, si en cambio lleva a olvidar la preocupación, no es tal contenido de la fe.

Por eso debemos decir igualmente que el autocuestionarse es objetivo de la educación de la fe. Se trata de que la educación de la fe traspare un sentido itinerante de la vida. Deberá hacerse evidente al educando que sólo quien busca, critica y trabaja es un hombre o un cristiano. Lógicamente, de un planteamiento así se deduce como objetivo de la educación una capacitación para el autoanálisis y la autocrítica de los que nazca una voluntad de transformación. El resultado, pues, de la educación de la fe nunca será un corpus doctrinal sino una actitud para con la vida.

El alcance de este último punto en el planteamiento de nuestro departamento casi no precisa explicitación. Simplemente: en la autoevaluación final de educador y educando debe haberse llegado a un crecimiento en la capacidad de introspección. Frecuentemente puede incluso éste ser el síntoma, que nos ayudará

a salir de la perplejidad de si la programación ha conducido a algo positivo.

1.3. Del autocuestionarse deriva una función básica para el departamento de la educación de la fe: nada se puede hacer si desde un principio no se ha planteado el trabajo en función de la personalización. Desde un principio el trabajo debe plantearse como necesidad fundamental de lograr una toma de conciencia en el educando. En realidad el departamento habrá conseguido bastante si limita su esfuerzo a que ese objetivo se logre desde un principio y se mantenga a lo largo de todas las actividades escolares.

Desde un principio: esto significa que al comenzar el curso deben dedicarse todas las energías a llegar a un clima de responsabilidad personal por parte del educando.

Hay dos condiciones para que esto llegue a realidad.

**el preguntarse
del maestro**

1.3.1. La conciencia de la propia responsabilidad por parte del educador. Necesita comprenderse como buscador tan necesitado de sentido como el educando. El educador necesita tomar conciencia del riesgo que para él puede suponer la realidad previa de que llenamos programa. Necesita caer en la cuenta de que es un consuelo muy problemático el fiarse del programa «porque a fin de cuentas siempre queda algo, algo que estimula la reflexión personal». Ciertamente puede haber ocasiones en que no haya otra posibilidad; e incluso aun cuando a principios de curso se hayan invertido unas generosas energías en suscitar el clima de que hablamos, en ocasiones deberá refugiarse en frases semejantes.

Sin embargo, pensamos que son demasiados quienes renuncian al esfuerzo inicial de reconocerse buscadores de Dios en su relación con los educandos. Son muchos quienes piensan que lo de buscar es asunto exclusivo del educando: contra esto está la aplastante realidad de tantos catequistas que al cabo de los años vienen a hallarse vacíos, por la sencilla razón de que limitaron su vida a una pretendida comunicación de verdades. Cayeron en el engaño de creer que es posible una comunicación de Dios que no nazca de una continua vivencia crítica.

En concreto esto significa que el educador debe aceptar el hecho de que su quehacer es el lugar donde Dios le dirige la pala-

bra siempre cambiante. Nadie acepta el ser buscador o necesitado o dolorido del adolescente si simultáneamente no se encuentra a sí mismo en las mismas condiciones. Esto le hace por partida doble extremadamente sensible ante la posibilidad del paso de Dios en la realidad de todos los días; y extremadamente crítico respecto de los lugares en que «por programa» se da ese paso. Si el educador se entiende como buscador conocerá en carne propia la exigencia crítica de la angustia. Conocerá la ridiculez de tanta presunta respuesta, cuyo único efecto es un olvido de la necesidad fundamental. Tanto él como sus alumnos caerán fácilmente en la trampa de un trabajo tal vez interesante o absorbente, que deja tras de sí en primer término una satisfacción, pero a la larga tan sólo desengaño. Son demasiado frecuentes los ejemplos y están al alcance de todos, para que nos detengamos siquiera en uno solo de ellos.

1.3.2. La segunda condición para que llegue a ser realidad el clima de responsabilización personal es la presencia de toda la vida del educando en el trabajo escolar.

escuela y vida

Esto significa una presencia implícita y constante de los universos familiar y de amistades, en el marco escolar. Necesitamos mantener un contacto o un conocimiento ininterrumpido del mundo real de la relación familiar, con los complejos o las satisfacciones que allí se desarrollan, con las sugerencias o las críticas a que puedan dar lugar. El ambiente familiar, supone, además, la imprescindible colaboración de los padres en una presencia que ya no puede quedarse en implícita sino que debe hacerse real y repetida. Ellos aportarán la noción de la norma y de lo auténtico que se vive en casa.

Cuando nos referimos a la realidad de las amistades nos limitamos casi siempre al conocimiento de las relaciones líder-gregarios, de los lugares de vida o de acción, de la calidad de la relación con el medio adulto, del nivel económico, en que se desenvuelven. En realidad no se puede saber más sobre el funcionamiento de las amistades. Y sin embargo lo cierto es que podemos llegar a conocer todas esas cosas y prescindir de las nociones de valor, vida, estímulo. Esas nociones son las que de hecho constituyen la amistad. Y estas nociones son las que de hecho están más alejadas de lo que para un adulto es imaginable.

Por eso necesitamos hacer presente en la educación de la fe esa realidad. Porque en gran parte es la configuradora del autocues-

tionarse adolescente y de las respuestas que sucesivamente se vayan dando. Para que una cuestión sea significativa deberá entrar en su código de significación, adecuándose a lo que el adolescente entiende por interesante-útil-vivable. Sólo eso hará de la autocuestión algo susceptible de profundizarse o de responderse. En ambos casos —profundización y respuesta— los valores críticos no serán los del adulto sino los suyos.

2. De la pregunta a la interdisciplinaridad

Podría parecer que con los dos puntos anteriores estamos fijando un objetivo exclusivo de la educación de la fe. En realidad la presencia de toda la vida del educando y la conciencia de la propia responsabilidad del educador son condiciones para que sea posible la educación. A secas. Precisamente por eso fallan tantas veces nuestros esfuerzos en el terreno concreto de la educación de la fe: por olvidar que no es posible acoger la vida y la responsabilidad de maestro y alumno en el terreno limitado de la catequesis; por olvidar que todo esto o es realidad en todo el quehacer educativo o se queda en quimera.

Ante semejante planteamiento y vista la realidad escolar concreta en que trata de inscribirse el departamento de la educación de la fe, no es raro encontrar quienes concluyen

- que escuela y educación de la fe no tienen nada que ver,
- que la escuela es todo menos educación y que por tanto no sólo hay que huir de la «clase» de religión, sino de la escuela misma,
- que este departamento es un proyecto inútil,
- que la única educación posible de la fe se daría allí donde el contacto con la realidad estuviera fuera de toda institucionalización y de todo programa impuesto,
- finalmente, que la figura misma del educador de la fe carece de un cometido real, cometido que en cambio debería quedar encomendado a la figura del sacerdote como animador del culto.

Antes de pasar adelante debemos señalar que si realmente fuera imposible un replanteamiento de todo el quehacer escolar, todas esas conclusiones serían nuestra única alternativa. Importa subrayarlo para caer en la cuenta de hasta qué punto pueda ser urgente y a la vez doloroso revisar la noción de vocación docente cristiana y la institución que sirve a tal vocación.

2.1.

Esta revisión nos introduce en el tema de la relación entre la educación de la fe y el resto del trabajo escolar. Y será bueno observar cómo aquí se halla implicada toda la profundidad de la relación entre Iglesia y Cultura. En realidad, para salir del problema supuesto por la necesidad de una alternativa habremos de echar mano de una consideración cristiana fundamental como es la de la relación entre nuestro ser cultural y nuestro ser cristiano.

Se comprende entonces lo imprescindible hoy de la formulación del ideario educativo concreto del centro. De otro modo: la necesidad de comenzar planteándose el problema de si el trabajo educativo en el centro está guiado por un principio fundamental o bien por el oportunismo, la costumbre, etc.

Refiriendo el problema en cuestión a un centro «de la Iglesia», es un hecho fuera de toda discusión que en la mayoría de los casos falta cuando menos una toma de conciencia explícita sobre las motivaciones que se supone presiden el centro. Refiriendo el problema a un centro estatal en que se desarrolla una catequesis o al menos se cuestiona acerca de ella, es también un hecho fuera de toda discusión el que en la mayoría de los casos no existe ni siquiera de modo implícito una estructuración de objetivos.

He aquí dos cuestiones a responder en ambos casos:

2.1.1. Si debe haber una relación entre la educación de la fe y el conjunto del trabajo escolar.

Es fundamental en esta situación buscar un porqué verdaderamente significativo. Es demasiado habitual, tanto si la respuesta es positiva como negativa, la huida de lo fundamental en este porqué. La causa está en que pocas veces se personaliza el problema. Es decir: pocas veces llegamos a considerar esta cuestión como asunto de opción fundamental para quienes nos pretendemos educadores cristianos.

Así, fácilmente pasamos por alto tanto la entraña de lo religioso como el sentido de la cultura en general. Olvidamos, por ejemplo, que lo religioso reside en unas pocas y últimas realidades: qué busco y qué recibo de Dios, qué apporto y qué recibo de quienes viven conmigo, qué espero y en qué me comprometo de cara al futuro. Olvidamos igualmente que lo cultural nace en última instancia de las mismas cuestiones: qué busco y qué espero de Dios como fuente de la vida, qué apporto y qué recibo de quienes viven conmigo como comunidad que son de hombres comprometidos en construir una relación y un entorno sociales, qué espero y en qué me comprometo en la construcción de un futuro donde los hombres hallen reflejado su más hondo deseo de vivir.

Podrá parecer un planteamiento idealista o irreal. Sin embargo, todos los planteamientos fundamentales lo son. Y lo que es más: sin esa idealización o separación reflexiva de la realidad concreta pasamos a ser dominados por las estructuras. Pasamos, por ejemplo, a no poder superar una sensación de agobio ante la necesidad de llenar un programa; a la incapacidad de hallar una metodología adecuada a los puntos de ese programa; a la agresividad ante todo lo que supone alteración o simple crecimiento de lo programado.

La revolución que supone el planteo del porqué cristiano de la educación no consiste fundamentalmente en cambiar los programas sino las actitudes. Olvidar este principio es lo que nos hace tachar de idealistas las ilusiones de quienes se empeñan en comenzar cada curso con un porqué. Los programas pueden responder ciertamente a unos contenidos imprescindibles, y en cuanto tales está fuera de toda cuestión. Lo que ocurre es que el olvido de la relación entre los contenidos concretos y la vida real lleva a sacralizar unos esquemas determinados y a rechazar como inútil la búsqueda de su porqué. Ante ello, no se trata de resacralizar otro programa, sino de redescubrir el sentido de todo programa.

2.1.2. Supuesta una respuesta afirmativa a la cuestión anterior, deberemos seguir preguntándonos por el cómo evidenciar aquella relación a nivel de educador y de educando.

En ambos niveles se tratará de solucionar el problema de la normatividad de los contenidos educativos. Es decir: habrá que llegar a una comprensión inicial y a un desarrollo de los conceptos generadores de cada ciencia. Ahora bien, en la consecución

de este objetivo debe diversificarse el camino a seguir por el educador y por el educando.

sí pero cómo

En el caso del educador deberá comenzarse por el análisis de los supuestos de cada programa, para descubrir en ellos la estructura fundamental. Esto supone aplicar a cada disciplina los interrogantes del apartado anterior. Cada disciplina deberá por tanto transparentar no ya la lógica de su estructuración sino el porqué de esa lógica, la cuestión viva a que trata de responder. Cada disciplina deberá transparentar el lugar de la vida real donde nace, y de cuya necesidad cobra fuerza y sentido.

Logrado esto, el maestro se halla en condiciones de buscar el cómo de la interdisciplinaridad. En efecto: sólo en su base revela cada disciplina su relación con las demás, por el motivo de que en ese nivel se muestran todas por igual en su carácter de respuesta a un concepto de la vida y del hombre. Ese concepto es la norma o el criterio de un hacer colectivo, de una educación verdaderamente total. El maestro deberá conseguir que esa motivación inicial siga viva en sus programaciones concretas. Sólo entonces y desde ese punto de partida es posible relacionar educación de la fe y educación.

Esto, que de por sí corresponde a los objetivos de cada departamento y por lo mismo escapa al tema del presente artículo, dice a su vez el cómo entroncar la educación de la fe en todo el conjunto de la educación.

Dicho en concreto: sólo si cada asignatura deja bien claro un concepto de vida es capaz de suscitar una autocuestión del educando; sólo de este modo se permite a la vida estar presente en la educación; porque sólo así cada asignatura provoca una expresión auténtica en el educando; y porque sólo entonces cada disciplina se convierte en una necesidad o una llamada a la cuestión última en que se sitúa lo religioso. De aquí se desprende que sólo cuando la vida está realmente animando toda la educación es posible pensar en una educación de la fe.

Por todo ello, el camino del educando deberá ser inverso. El educando debe comenzar por encontrarse con unos contenidos susceptibles de analizarse en profundidad. Esto, dicho en términos más conformes con la realidad adolescente, significa que el alumno debe comenzar por encontrar las distintas facetas de su vida en el trabajo escolar.

De ahí pasará progresivamente a descubrir la trama interna o la unidad final que hay entre todas las disciplinas. Entonces podrá llegar a descubrir el concepto-norma de la vida que hay en su propio vivir. Este le hará preguntarse por la validez de ese concepto, por su sentido y sus necesidades, con lo cual habremos entrado en el primero y fundamental paso de la educación de la fe: la autocuestión.

Quedaría únicamente por subrayar un extremo en lo relativo a este camino del educando. Se refiere a la necesidad de que esa autocuestión tome la forma de compromiso en su respuesta. El educando ha de sentirse obligado ante todo a expresar su cuestión, a comprometerse ante el grupo exponiendo la inquietud ante el sentido de la vida encontrado. Pero ha de sentirse obligado todavía a más: a expresar su búsqueda a través de una actividad concreta. Y esto no tanto por la motivación que llamaríamos apostólica o moral y que subyace al compromiso cristiano, sino sobre todo porque sólo a través de la acción y el contacto directo con la realidad se puede llegar a comprender la verdadera naturaleza del interrogante y el posible sentido de la respuesta.

2.2.

La especificidad del departamento de la educación de la fe, siendo realistas, nos impone dos observaciones de cara a su puesta en práctica en un centro escolar. Se desprenden del principio de que lo fundamental es la aceptación por parte del educador de la provisionalidad de su propia fe, de su propio carácter de buscador.

**el equipo,
una vez más**

2.2.1. El educador cristiano debe testimoniar este carácter en la disponibilidad con que acepta la contribución del resto del equipo educador en el autocuestionarse del educando. Más: debe saber que sólo si el educando le reconoce como miembro de un equipo de «técnicos» o «especialistas» atribuirá a su función de educador de la fe la misma seriedad con que en el fondo acepta todo conocimiento.

Posiblemente llegue un tiempo en que se exija al educador de la fe ser a la vez profesor de tal otra disciplina, como ya se hace en algún país. De hecho en los centros de la Iglesia esto es una realidad. Es cierto que esta realidad a veces incluso se debe

a que el educador cristiano es de algún modo consciente de que «no puede conocer a sus alumnos sólo en la clase de religión» o de que «necesita demostrar cómo habla en cristiano desde una categoría profesional». Sin embargo debemos reconocer que sigue existiendo la figura del profesor religioso encargado de la catequesis en un grupo de alumnos que no es el suyo. Esta es una situación difícilmente defendible. Como lo es la del sacerdote que solamente entra en un aula en la hora de la clase de religión.

El equipo educador es condición indispensable para que en un grupo de educandos se realice la interdisciplinariedad que encontramos como condición de la educación de la fe. Un catequista ajeno al resto del quehacer de la clase vive necesariamente al margen de gran parte de las posibilidades de su trabajo. Es un hecho, desgraciadamente, que la interdisciplinariedad queda todavía muy lejos en muchos casos; y esto hace que la no inclusión del catequista en el equipo educador no se eche tanto de menos. Sin embargo debemos insistir en la necesidad de que cuando menos el catequista sea reconocido por los alumnos como un hombre que sus compañeros profesionalmente aceptan. Si somos lógicos en aceptar la norma-concepto de la vida que puede asomar en una programación auténtica de todas las disciplinas, habremos de aceptar a continuación que muy bien puede darse la situación de que tan catequista sea cualquier profesor como el catequista mismo. Así, será misión del catequista explicitar el interrogante abierto por todo el trabajo escolar, orientar ese interrogante hacia su total profundidad y contribuir a la aceptación de una posible respuesta. Pero no debe ser misión suya el despertar mismo del interrogante. Esto es un trabajo de equipo, y el departamento debe tenerlo muy presente en su programación.

Esta situación puede llegar al summum de su positividad cuando el tutor de la clase no sea el encargado de la educación de la fe. Veámoslo.

En la línea del planteamiento que venimos haciendo ha debido quedar claro cómo todo el quehacer educativo ha de ser el suscitador de las cuestiones por la vida. Ha debido quedar igualmente clara la necesidad de que el educando sea consciente de esa realidad. Pues bien: el hecho de que el tutor —encargado específico de la orientación del educando— lo sea no el catequista sino uno de los especialistas «profanos» puede hacer to-

davía más consciente al educando de las posibilidades reveladoras de la cultura. De este modo se puede lograr precisamente que desaparezca la distinción maniquea entre religión y asignaturas profanas, y con ello se habitúe al educando a ser él quien en su vida sea capaz de leer una palabra de Dios en su profesión, en el modo de sus relaciones con la cultura.

Por eso debemos insistir en este punto como requisito previo para la realidad del departamento de educación de la fe. Las funciones de programación de este departamento pueden empezar cuando los distintos profesores del curso han llegado a un cierto grado de comunidad dentro de la diversificación de sus cometidos. Sólo entonces se da su verdadera posibilidad de ser; las limitaciones en esta comunidad serán las propias limitaciones del departamento.

2.2.2. Lo indispensable de este equipo-comunidad nos introduce en la segunda observación. Se refiere a la magnitud del centro escolar en que se necesita tales comunidades-equipo.

un problema de dimensiones

Como principio: para que un profesor pueda «hallarse» en un equipo, para que encuentre en ese equipo el porqué y el cómo de la interdisciplinariedad, y para que acepte el autocuestionarse como base de su trabajo, se necesita un centro de dimensiones reducidas. Cuando las dimensiones del centro no lo son, la relación entre los educadores se despersonaliza. En esa situación sólo se llega de hecho a funcionar cada educador por su lado; o todo lo más a funcionar cada departamento aislado de los demás.

En toda organización humana es ley de vida que cuanto más exigente haya de ser la idea guía de tal organización, tanto menor deberá ser el número de sus miembros. Cuando, como en el caso de la empresa educativa, ha de primar una doble actitud de servicio y crítica de la vida, el riesgo de refugiarse en lo institucional es abrumador. Por eso el motivo de pronunciarnos por unidades escolares reducidas es simplemente el miedo a la fosilización que en algún grupo supone toda institución.

Siendo realistas habremos de admitir una especie de pudor que nos impide exponer en público nuestras convicciones. Ante una macroinstitución escolar, ni educador ni educando se arriesgan a ser juzgados por gentes que necesariamente no conocen y

que sin embargo pertenecen a la misma organización. Así, nadie se arriesga a que sea pasado por el ridículo su propio modo de ver las cosas, su ilusión por mejorarlas, o la desnudez siempre ingenua de sus motivaciones fundamentales.

Cuando desgraciadamente esta situación de temor ha llevado a un hombre a ocultar su auténtica ilusión durante un largo período de tiempo, es cuando la macroinstitución consigue el máximo de su destructividad: consigue que sus propios miembros lleguen a olvidar hasta lo que un día soñaron. Entonces es cuando llegamos a encontrar hombres por otra parte inteligentes que, desde una cierta honradez consciente, rechazan toda posibilidad de reconsiderar el sentido de la educación.

La técnica departamental, por tanto, aplicable al objetivo de la educación de la fe, debe llevarnos a construir nuestros centros desde el punto de vista del equipo-comunidad y no desde el de la agilidad administrativa. Nos debe hacer caer en la cuenta de que la organización empresarial de un rendimiento (objetivo al que de por sí tiende la departamentalización) tiene un límite en la interdisciplinaridad y la autocuestión. El departamento en educación nace del equipo-comunidad, no a la inversa.

Aquí es donde tal vez se vea más claramente las consecuencias del doble planteamiento del departamento, que veíamos al principio. Cuando lo que prima es el principio estructurante, organizador, hasta un centro de proporciones gigantes puede funcionar. Pero será casi necesariamente a costa del sacrificio del verdadero porqué de la programación. Si en ese mismo centro se comenzara por buscar ese último porqué, se acabaría en la imposibilidad o la dificultad de poner en práctica la respuesta.

3. Algunas sugerencias concretas

Cuando entramos en el terreno de la realización concreta de este departamento nos acabamos de convencer de que lo importante no es le metodología sino las actitudes. Así, se haya o no empezado por los planteamientos de las páginas anteriores, las orientaciones prácticas casi coinciden. La diferencia, claro está, aparece con el tiempo: sólo desde semejantes consi-

deraciones fundamentales resultan duraderas las iniciativas concretas. Por ese motivo nos limitamos ahora a sugerir aquí alguna consideración concreta que permita aceptar con fruto las implicaciones organizativas del departamento.

un objetivo fundamental

3.1. Tal como están hoy las cosas, el primer objetivo concreto del departamento de la educación de la fe está más allá de la «clase» misma de religión.

Este departamento debe consagrar su ilusión a que la totalidad del centro se transparente como servicio a la vida. Debe lograr que en cada uno de los demás departamentos se plantee el porqué fundamental de cada asignatura y se la estructure de acuerdo con él. De este modo el centro de los objetivos escolares nunca será un programa sino la vida.

Esto es algo que no se halla frecuentemente en la literatura del tema. Tal vez porque se lo dé por supuesto. Sin embargo debemos insistir en que sólo si esto es realidad merece la pena molestarse en el departamento de la educación de la fe. Por ese motivo la tarea principal de este departamento hoy obliga a sus miembros a mirar más allá de su tarea específica. Y nos viene a la memoria el refrán evangélico del vino nuevo y los pellejos viejos.

Los miembros de este departamento, por tanto, deben comenzar por dedicarse a una especie de política de captación o de concienciación sobre todo el resto del equipo educativo. Insistimos en que de por sí esta labor no sería precisa, ya que su necesidad está suponiendo un estado de cosas que de por sí no es educativo. Si un centro escolar se concibiera de hecho hoy como servicio a la vida, a la búsqueda del hombre de un ambiente concreto, a la reflexión sobre la experiencia humana, entonces nos encontraríamos con que no necesitábamos hablar de departamentos, ni de cualquier otra estructura.

Este departamento debe hoy concentrar sus objetivos en conseguir ante todo de cada uno de sus miembros esta conciencia. A su través la hará llegar a todos los demás. Esto supone que si ha de pasarse todo el curso en este trabajo, habrá empleado bien su tiempo. La experiencia nos dice que, con todo, si este objetivo se toma a fondo y con sentido de la realidad, se consigue en muy poco tiempo. No se trata —tengámoslo bien presen-

te— de hacer que cambien los programas, sino de que se caiga en la cuenta de la necesidad de cambiarlos. Y esto no es tan complicado ni a tan largo plazo.

un comienzo de camino

3.2. Por ejemplo. Habrá de comenzar el curso por unas sesiones en las que se ayude a cada profesor a plantearse el porqué de su vida y su trabajo. Esto se puede conseguir, dentro de las reuniones que ya hoy se tienen antes del comienzo del curso en tantos lugares, reservando un tiempo cada día a semejantes preguntas. O bien haciendo que los distintos equipos educadores visiten tal o cual lugar, en la misma localidad, en que se ha tomado conciencia del tema. O bien haciendo visitar al claustro reunido en esos días determinada persona o personas que con inteligencia presenten una postura personal o una experiencia ya reflexionada sobre el tema.

El primer paso para continuar lo que así se haya logrado consistirá en repetir este planteamiento a los educandos. Es decir, habrá que dedicar un número de días a la reflexión del educando sobre el porqué de su presencia en esta escuela. Esto puede realizarse o bien intensivamente, por ejemplo durante los primeros tres o cuatro días, o bien más lentamente, por ejemplo reservando alguna hora durante un tiempo más largo. Esto exige, desde luego, conocimiento por parte de todos los profesores de lo que se trata de hacer. Si se llega a que no sólo se acepte esta idea por parte de los profesores, sino que incluso se colabore activamente en ella, mejor que mejor. La experiencia nos dirá una vez más de la sensibilidad de los educandos a este planteamiento y de la fecundidad de su imaginar iniciativas para mantenerlo vivo.

A la vez habremos de hacer intervenir en esta reflexión a los padres. En su caso habrá un doble trabajo: el primero, el más costoso, consiste en hacerles caer en la cuenta del porqué de tal trabajo. De hecho, estos esfuerzos de concienciación encuentran un obstáculo muy fuerte en la falta de interés de los padres. Tal como hoy se plantea un centro educativo, la mayoría se limita a esperar de los educadores que lo hagan bien. Y muestran sorpresa ante las llamadas del centro para lograr su inserción en un trabajo que nunca debió dejar de ser suyo.

El segundo trabajo en esta concienciación de los padres es hacerles intervenir activamente en el trabajo de sus hijos. Esta es

una tarea más minoritaria que la anterior necesariamente, pero en ella revela una fecundidad insospechada la toma de conciencia familiar. Se realizará este trabajo en una programación inteligente de distintas visitas de los alumnos a los lugares en que «viven profesionalmente» sus padres. Y se realizará en la visita de los padres al ambiente en que vive profesionalmente su hijo-educando.

El resultado de este camino habrá de ser la constitución de la clase en grupo-comunidad. El aglutinante formal de este grupo será la conciencia de búsqueda, hecha de atención a la vida y de reflexión sobre la misma. Así, es la misma clase la que en último término ha de ir confeccionando su programa. Entonces podrá aparecer el objetivo específico del departamento de educación de la fe: ayudar a cada grupo —educador y educandos— en la crítica de tal programa. Por ello hemos de decir que la constitución de grupos menores (equipos de trabajo) dentro del gran grupo de clase no es un objetivo en sí mismo sino un camino para conseguir aquella total conciencia de búsqueda.

3.3. Dos observaciones finales.

horarios y reuniones

La primera nos viene impuesta por la realidad de un horario limitado. El horario escolar es de hecho el obstáculo más fuerte y más callado a la constitución de este departamento. Así por ejemplo, el horario puede llegar a impedir determinados modos de presencia de la vida real en el campo escolar. Será imposible realizar tal visita o tal trabajo o tal reunión porque necesitan plantearse en horas consideradas no lectivas.

Este problema ha recibido diversas soluciones. Todas ellas implican, evidentemente, la conciencia por parte de la organización del centro de la necesidad de un horario que llamaríamos abierto o total: una organización en que, por ejemplo, puedan considerarse libres tales horas de la mañana y en cambio de trabajo escolar tales otras de la tarde o la noche. Desde este presupuesto de base hay quien efectivamente mantiene su programa diario abierto a semejante elasticidad. No hace falta decir que la elasticidad concreta de cada quincena, por ejemplo, se regula previamente en distintas reuniones de departamento.

La segunda observación es igualmente de tipo material o muy concreto. Se refiere al modo de realizar las sesiones de estudio

dentro de los responsables del departamento. Un modo de hacerlas —tal vez el más adecuado al momento presente— es dedicarlas a la concienciación de sus miembros y no tanto a la revisión de lo que ya se está haciendo.

Esto puede significar en concreto que el objetivo de cada sesión de departamento puede consistir fundamentalmente en el estudio crítico de tal documento alusivo tanto al autocuestionarse como a la interdisciplinaridad. Hay autores y obras relativamente abundantes que pueden cumplir con este cometido. Estos textos, incluso, pueden de algún modo ser también conocidos por los educandos. Tal vez, en esa línea, fuera útil que en ocasiones la reunión del departamento fuera precedida por alguna sesión de estudio por parte de los educandos en que se aportara su punto de vista.