

Escuela cristiana e iniciación en el compromiso cristiano *

PEDRO M.^a GIL

1. PLANTEAMIENTO: DE COMO LA TRIVIALIZACION DE LA HISTORIA PUEDE LLEARNOS A PERDER EL NORTE EN NUESTROS CONCEPTOS

Icaro: ya se sabe, el hombre aquel que pretendió llegar al sol. Miró a los pájaros y a la mecánica. Copió de los unos la dirección; la otra le proporcionó el procedimiento. Pero se estrelló contra su punto de partida.

También hoy resulta fácil leer en este mito la condición del hombre. Al reflexionar sobre el Compromiso Cristiano, en concreto, nos ayuda a preguntarnos por su sentido. El recuerdo de Icaro pone en medio de nuestros planes el aviso de que es imposible llegar al cielo; de modo que, si alguna vez creemos poder alcanzarlo o incluso haberlo alcanzado, habrá sido al precio de reducirlo a la medida de nuestras alas. Icaro, más que hablarnos de lo imposible, nos hace mirar en nuestro interior y preguntarnos qué pretendemos al iniciar a alguien en el compromiso cristiano.

* * *

Desde los días de la Ilustración, allá por el XVIII, andamos los hombres en Occidente embarcados de un modo nuevo en nuestro eterno propósito de ser más que hombres.

* Ponencia presentada en las XV Jornadas de PASTORAL EDUCATIVA, organizadas por el Instituto Superior de CC. Catequéticas San Pío X, marzo, 1985.

En nuestros tiempos el recurso para esta pretensión imposible es el análisis, es decir, la organización, la comprensión racional de la vida. Hoy pretendemos sobrevolar la historia y encontrar nuestra definición con ayuda de nuestra capacidad de organizar y organizarnos. Nuestras alas están hechas de nuestro propio conocimiento.

Sí. La historia y el análisis. Parece irse demasiado lejos, pero no. Por eso estas palabras no son de introducción, sino la raíz de todo lo que diremos después.

Desde los días de la Ilustración el hombre moderno se ha ido dotando de una capacidad nueva: la ciencia de la historia. Por eso puede decirse que la aparición de esta ciencia señala la llegada de la modernidad. Hay otros rasgos, desde luego. Así, la tecnificación, la universalización de la información, la organización multinacional, la preocupación por la previsibilidad del futuro, el giro antropológico en el pensamiento, el confort... pueden parecer los verdaderos índices de la modernidad. Y sin embargo no lo son.

La modernidad empezó cuando el hombre volcó su capacidad racional en el análisis de lo que había sido el tiempo humano. Revisó, individualizó los datos del pasado, pretendiendo ir más allá, mucho más allá, de lo que habían hecho los hombres hasta entonces.

Hasta entonces tal vez sólo se había pretendido comprender el pasado inmediato de cada circunstancia. Eran una sociedad o una cultura mucho más estáticas, más entregadas a un ritmo que los hombres no habían construido, más aceptantes, en suma. Desde entonces, en cambio, los hombres buscan las raíces de su presente y las pistas de su futuro en un pasado de siglos. Hablan de la historia de las culturas, de progreso, de constantes históricas, de estructuras de lo humano; inventan la arqueología del pensamiento, la filosofía de la historia, el sentido de la tradición local, el folklore; hablan de la identidad de los pueblos, de Oriente y Occidente, de modernidad y posmodernidad... Plasman todo esto en conceptos como liberación, autorrealización, dignidad personal, participación, autocrítica... y compromiso. Por eso, no porque el mundo esté hoy peor que en otros tiempos, hablamos hoy de Compromiso Cristiano para expresar lo que siempre ha significado la Fe: Significa que «historizamos» el encuentro con Dios.

* * *

La diferencia entre el hombre moderno y el viejo Icaro consiste en que mientras éste supo su propia muerte o fracaso, el hombre moderno se hace la ilusión de todo lo contrario.

Porque lo específico de los tiempos modernos no está en su voluntad de plenitud, sino en creer que ésta es alcanzable. Así es, al menos, en nuestro modo de considerar la educación, la construcción de los hombres y las

sociedades. Y así puede serlo también en nuestra comprensión de la fe, como Compromiso. Por eso esta nota histórica es más que una Introducción.

El Icaro moderno se hace la ilusión de dominar el mundo, el tiempo, la historia, la comunicación. Pero no ha llegado a ello. Día a día los hechos se lo recuerdan machaconamente: el paro, la creciente desigualdad mundial, la desesperación ante el absurdo de la inercia, lo inexorable de la vida y la muerte, el eterno problema de la comunicación y el encuentro, la perplejidad ante los motivos, la fragilidad de todas las promesas. Por eso, lógicamente, estas realidades tienen poco espacio en nuestra escuela, en su planificación de la ciencia y de la formación.

No podemos ponernos a pensar en el compromiso cristiano y en la escuela sin tenerlo en cuenta.

* * *

En el mundo de la religión, muy en concreto en el mundo de lo cristiano, todo este asunto ha llegado a tomar un aire muy típico: la desaparición del misterio en manos de su pretendida intelectualización. Y viene bien recordarlo para mirar el tema desde una perspectiva a la que nosotros, en esta sala, somos bien sensibles. Nos hará comprender mejor el horizonte de nuestra vida y tal vez descubrir desde el principio alguna pauta concreta de acción.

En nuestros tiempos somos algo retrógrados. Sí. Al menos a veces. Porque equiparamos la vida y lo que sabemos de ella. Tendemos a confundir nuestro encuentro con Dios y nuestro hablar sobre El. Nuestras homilias, por ejemplo, animadas por la mejor voluntad de servir a Dios y a los hombres, consisten muchas veces en concienciación sociocultural; nuestros programas de religión, igualmente, a veces consisten en recetarios para humanistas diletantes. En cambio de eso, deberían ser momentos de oración, de encuentro con El. Y es que en el fondo para nosotros sólo es verdad lo que está claro. Por eso, al menos a veces, somos todos profundamente retrógrados. Porque ignoramos el misterio y el silencio, sirviendo en su lugar al análisis lógico de los comportamientos humanos.

Pensemos un momento, por ejemplo, en el tema mismo de estas Jornadas: el Compromiso Cristiano. Preguntémosnos qué significamos con tal expresión.

Inmediatamente nuestro pensamiento o nuestra costumbre nos llevarán a la acción, a la necesidad de transformar nuestra circunstancia. Nos llevan a sentirnos dueños de nuestro tiempo, capacitados para modificarlo sustancialmente. Nos llevan a vivir la ilusión de ser nosotros los jueces de nuestras propias vidas, encauzadores de nuestros deseos, programadores de nuestras satisfacciones. Nos fuerzan incluso a construir una hermosa teoría, discurso, sistema.

Por eso nos sentimos hondamente perplejos cuando nos sorprendemos a nosotros mismos, distraídos, contemplando un montón de cosas realmente importantes en las que no habíamos caído en la cuenta a lo largo de nuestro múltiple estar hablando o estar haciendo. Sí, esas experiencias de estar en silencio, en paz, queriendo, siendo queridos, sabiéndonos, sintiéndonos, respetando ejemplos ajenos, admirando la grandeza de todo, asustándonos ante el misterio inaccesible de la maldad o el fracaso.

¿Dónde queda entonces, en medio de esa sorpresa nuestra, tanta palabra, tanta toma de conciencia, tanta programación? ¿Qué hay entre Dios y todo ello?

* * *

Tarde o temprano, inexorablemente, todo esto de Icaro, el análisis, la historia... había de llegar a la escuela. Y a la llamada escuela cristiana.

Tarde o temprano, porque siempre la escuela ha sido no sólo el lugar donde se reflejaba el presente, sino sobre todo el lugar en el que se lo construía. La escuela no es sólo el eco, sino la fuente de todos los sonidos.

En nuestro caso todo esto ha llegado y ha sido producido por la escuela a través de la trivialización de la historia. Es el reflejo necesario de un proceso cultural de dos siglos que ha ido poco a poco equiparando racionalidad y habilidad. Así, la historia queda trivializada no porque se la reduzca a datos, sino por nuestro intento de comprenderla. Resulta que la historia, como nuestras vidas, es algo cuya razón originante escapa a nuestra comprensión. Por ello, la naturaleza honda del devenir de los pueblos queda marcada por algo nunca del todo cognoscible y que pone un plus de misterio en nuestros intentos por transformarlo. Cuando olvidamos ese plus, la historia queda trivializada.

No hace falta detenerse mucho ni recurrir a la erudición para percibir la verdad de esta afirmación. Cuando algo queda trivializado, inconscientemente dejamos de darle importancia y lo olvidamos. Por eso nos basta pensar en la hondura real de los conocimientos de la historia que viven nuestros maestros. No hace falta mucho para encontrarse, por ejemplo, con maestros de ciencias naturales que ignoran limpiamente la historia de su propio saber (¿Cuántos sabrían decir un folio sobre Linneo, por ejemplo?). Nos encontramos igualmente con educandos para quienes el romanticismo es pura exaltación del sentimentalismo, incapaces de relacionar este período de la historia con la racionalidad doctrinaria del inmediatamente anterior. Nos encontramos, dígame lo que se diga, en ambientes intelectuales, con que la historia sigue siendo en la escuela básicamente asunto de datos, no de encuentro con el misterio de la ilusión humana por ser algo.

Así, lógicamente, encontramos que nuestra escuela tiende como modelo de vida a la absolutización del yo y del ahora mismo.

En concreto, subyace a nuestra escuela el convencimiento de que en la vida se trata sobre todo de realizar cada uno sus propias posibilidades. Podemos encontrarlo, por ejemplo, claramente expresado en nuestros Idearios: hacer que cada alumno llegue a ser dueño de su propia vida. Así se dice, sí.

Nuestra escuela apoya este convencimiento en la fragmentación disciplinar de los saberes, en la instrumentalización de la ciencia, en la conversión de la vida individual en programación del éxito económico o del acomodamiento burgués. Por debajo de todo, repetimos, el análisis: fragmentación de la vida en diversos elementos conocidos, organización de la rentabilidad de eso conocido, descuido del sentido del conjunto, menosprecio de lo desconocido, exaltación de la autorrealización... pérdida del sentido unificador de la historia.

Por limitarnos a nuestro terreno, el de la escuela cristiana, preguntémosnos sólo: ¿en cuántos de nuestros alumnos cuenta tanto el éxito de su compañero como el suyo propio? Porque la nota distintiva de la escuela cristiana, como recuerda el Vaticano II, está en la caridad y no en la consciencia.

No todo es pura negatividad, desde luego. Si la subrayamos en esta introducción no es tanto para definir totalmente nuestra circunstancia, cuanto por situar nuestra comprensión del tema de esta reflexión.

* * *

Pretendemos en ella considerar las condiciones básicas para que la escuela cristiana haga posible la maduración en el sentido de lo cristiano. ¿Sentido? ¿Compromiso?

Entendemos que en el Compromiso Cristiano, como en cualquier otro, hay dos elementos: vivir su porqué y actuar. El primero se refiere en nuestro caso a la capacidad de hallar a Dios, la aceptación cordial de que El nos tiene en su Amor y nos encuentra a diario en nuestro amor a los demás.

El Compromiso Cristiano es asunto de amor, que ya no es nuestro, sino Suyo. Tal amor debe ser, naturalmente, visible, eficaz. La visibilidad del amor es el segundo elemento de nuestro Compromiso Creyente. Notémoslo bien: se trata del Amor con mayúscula. Por eso este segundo elemento tiene tanto de capacidad de acción como de contemplación.

Por todo ello en este comentario, al relacionar escuela cristiana y Compromiso Cristiano, queremos hablar de la maduración en el sentido de lo cristiano. Ello debe llevarnos a plantear esta relación no sólo ni primariamente en el plano de la educación en la acción, sino en el de la educación en el encuentro con el Misterio. Como los grandes cristianos lo han entendido siempre, tal encuentro es quimérico sin el otro: el que vivimos en la comunidad humana. La maduración a que nos referimos apunta, pues, en el fondo al enriquecimiento de nuestra capacidad de ver a Dios en la vida común.

Así en este comentario necesitamos reflexionar a la vez sobre la Fe y la naturaleza misma de la vida y de sus estructuras actuales, sobre la naturaleza de la escuela y la vida del maestro.

Dirigiremos nuestra mirada en tres direcciones:

- primero, hacia la persona del maestro cristiano, tratando de señalar la entera de su ser educador y su ser cristiano;
- después, hacia el mundo del saber, de las ciencias, tratando de señalar los límites y las relaciones entre memorizar, razonar e imaginar;
- finalmente, hacia la maduración del educando, tratando de señalar los criterios básicos de su crecimiento, es decir, su aprendizaje del misterio del encuentro humano.

Siempre, como línea conductora y recurso metodológico concreto, apuntaremos al tema de la recuperación de la historia.

2. EL TESTIMONIO DE LA PAZ DEL MAESTRO

El maestro cristiano inicia a su alumno en el compromiso cristiano cuando le da testimonio de paz.

Tal vez sea bueno empezar citando el archicitado lugar aquel de don Milani. Le preguntaron alguna vez cómo había que comportarse para vivir la escuela como él. El, entre sonriendo y doliéndose, dice que contestaba: no me preguntes qué hay que hacer, sino cómo hay que ser.

De un modo u otro este paso del ser al hacer, herencia de los días de la Ilustración, marca nuestra comprensión de nosotros mismos.

* * *

Ocurre en nuestros tiempos que, al irse convirtiendo el maestro en enseñante, va desapareciendo el testimonio de su persona para reducirse a facilitador de la ciencia. Sí, así se dice: «facilitador». Entonces pretendemos educar a través de unos contenidos en los que tal vez no cuenten las personas. Como si fuera el saber y no la comunicación lo que nos construye.

Hay entre nosotros, ciertamente, un notable esfuerzo por mejorar la didáctica. (Tampoco es un esfuerzo universal, desde luego). Buscamos programaciones más eficaces, nos ponemos al día en cuanto a contenidos, homologamos nuestros programas con los de escuelas modélicas. Dedicamos a nuestra profesión muchas horas, muchos cálculos. Pero curiosamente en nuestros tiempos ha aparecido entre nosotros una enfermedad desconocida hasta

hace bien poco. A veces la llamamos «profesionalidad», aunque tal vez debiéramos darle otro nombre. La panorámica de sus síntomas es la siguiente: cuando terminamos nuestro horario escolar nos retiramos a nuestra habitación, a nuestro despacho, a nuestra familia, a nuestra comunidad... a nosotros mismos, en suma. Nos retiramos. Establecemos un corte entre nuestro yo y nuestra «profesión». Pensamos que con la supuesta neutralidad de la ciencia y con nuestro alejamiento de la tierra caliente de la relación personal, con eso respetamos la libertad ajena y educamos sin manipular.

Los más sagaces, los más fieles, aún retirándose al silencio, no hacen ese corte. Desde luego. Saben que no pueden distanciar su yo y su profesión. Saben que su propia vida crece en la medida en que crece su profesionalidad. Así, saben que para ellos no son nada las experiencias de durar, encontrarse, sufrir, gozar, envidiar, angustiarse, crear, creer... si su escuela no les va haciendo sentirse poco a poco maduros, sabedores del significado de la renuncia y de la paternidad, de la perplejidad ante el paso del tiempo, del asombro ante la grandeza misteriosa de lo colectivo. Lo saben y por eso viven su escuela como en dos planos: el de sus palabras y el de su silencio.

Y es que esto de la profesionalidad tiene por lo menos dos sentidos. Para unos significa entregarse al programa, a su expresión lo más objetiva posible: dedicarse a la previsión de los procedimientos para su asimilación, preparando, por tanto, concienzudamente su didáctica, viviendo y haciendo ver que se vive la ciencia que se profesa. Pero hay más: muchas veces quien vive así, menospreciando tal vez inconsciente e injustamente otros procedimientos, afirma que lo suyo es la neutralidad, el respeto a la conciencia. Así, entiende por profesionalidad el distanciamiento entre la persona de su alumno y el programa de su ciencia. A este sentido del término nos referimos hablando de una nueva enfermedad en el mundo de la escuela cristiana.

Hay otra profesionalidad: la que encuentra inseparables la ciencia y la vida, el trabajo y la maduración. Para quien la vive, junto con la objetividad y la preparación didáctica, existen la ejemplaridad de la vida, la satisfacción y la esperanza. Saben que no nos define nuestra capacidad de acción, aunque sin ella no somos nada. Saben por eso que la neutralidad es imposible. En este apartado optamos por esta profesionalidad.

Todos nosotros conocemos maestros así. Viven intensamente el momento presente, se cuidan de su actualización, de sus alumnos, de la escuela de padres que funciona en su escuela, del vocabulario de la última interpretación de la vida religiosa, de los vaivenes de lo político. Y viven a la vez una calma interior que les hace verdaderamente enérgicos y pacientes, comprometidos y relativizadores de todos los gestos comprometidos.

Su alumno se lo nota, desde luego. No se lo dice casi nunca. Pero les quie-

re. Les imita. Sus nombres nunca faltan de su pensamiento. Se hace acompañar silenciosamente de sus gestos, de sus criterios.

A estos maestros apuntamos cuando hablamos de testimoniar paz, de iniciar en el compromiso.

* * *

Estos maestros sienten más que saben que los demás nunca son la fuente de nuestra paz.

Sienten más que saben que la fuente de la paz está más allá de nosotros mismos, o más adentro que nuestras agendas. Han conocido las prisas ingenuas de la juventud, la amargura de decepcionarse muchas veces a sí mismos, la fragilidad de nuestras fidelidades, la impotencia de nuestras palabras para abarcar el misterio completo de la vida, el absurdo de hablar de un tema y estar soñando en otro, lo imprevisible de los resultados de la mejor programación.

Han aprendido todo esto y han ido viendo cómo ellos sólo en parte eran el sujeto agente de sus vidas. Así, han ido aprendiendo a conjugar el casi imposible verbo de la vida: a la vez activo y pasivo, individual y participado, poseído y aceptado, conocido y esperado. Y viven constantemente con un pie en el trabajo y otro en la distancia.

Estos maestros han aprendido que, si bien deben vivir imprescindiblemente próximos a sus alumnos, deben también vivir imprescindiblemente distintos de ellos. Saben que sólo pueden ser queridos si están un poco más allá de quien los quiere. Es decir, conocen la tremenda paradoja de amar y renunciar al amor, a la vez, en un mismo gesto.

De ahí, de esa ciencia de la vida, extraen el convencimiento de que nadie somos para nadie la fuente de la paz. Somos circunstancias de la paz. Pero no su causa. La paz nos viene de algo que nos envuelve, que nos justifica, que nos lleva y nos da sentido. Como individuos y como historia.

No es ascética barata, todo esto. Ocurre desgraciadamente que los nuestros son tiempos para no mirar el ser, sino el actuar de los maestros. Por lo menos por ahí andan los medios de comunicación, tan llenos de pequeñeces vulgares con apariencia de grandeza y originalidad. Viven embarcados en el viejo empeño de encontrar cuanto antes la última novedad, publicar cuanto antes el último gesto, estar lo más posible en los ojos y en la boca de los lectores... haciendo real una vez más la vieja miopía de los más enanos: quien más sonoramente se mueve más lleva en su interior.

No es ascética, no. Es la sencilla experiencia diaria de la escuela o el pro-

fundo sentido común con que Freinet señalaba al buen método: aquel que hace gozar al maestro. La vida diaria de la escuela nos dice que educa quien goza. Sólo él. El otro se queda en instruir. Por eso, aunque pueda parecer bien poco novedoso o incluso minúsculo, afirmamos que el maestro cristiano educa en el compromiso si deja a su alumno asomarse largamente al gozo. Sólo tal maestro es capaz de suscitar en su alumno la pregunta por ese misterioso más allá del que brota su paz.

Y sin esa pregunta, estaremos de acuerdo, imposible construir ninguna iniciación en lo cristiano.

* * *

Por todo lo anterior, afirmamos que el maestro cristiano no necesita ser profesor de religión para iniciar a su alumno en el Compromiso Cristiano.

Necesita, eso sí, mostrarse capaz de crear su propio programa, su propia metodología, su propia actitud ante la vida. Necesita vivir a la vez la obediencia más amorosa y la iniciativa más crítica. Necesita aceptar que él sólo (nada menos) es el camino de Dios. Necesita creer que su fuerza y su pobreza están ahí.

El maestro cristiano necesita, por eso, testimoniar que él cree en la cantidad y en la programación, en las agendas y en los gestos; y que cree además en lo que está más allá de la lógica de su programa de matemáticas, por ejemplo, o más allá de la primera aparente claridad de los momentos históricos o más allá de la eficacia organizada por las llamadas ciencias experimentales o más allá de todos los buenos deseos que animan a su departamento. Y todo esto no porque interrumpa su clase para recordar la presencia de Dios, sino porque en algún momento se le habrá escapado una alusión a la estética, al sindicato, a los ritmos de la naturaleza, a la familia de tal antiguo alumno.

Su alumno probablemente no sabe qué significa la palabra contemplación. Pero la huele en su maestro. Porque sabe de él que es cristiano, y porque siente que su creer en Dios no puede estar separado de su sensibilidad estética, o humana en general, o de naturaleza, o de fidelidad a sus alumnos de otros tiempos o a su escuela de hoy mismo. Su alumno de hoy percibe en él que su felicidad no le viene de la escuela. Siente, eso sí, que la vive en la escuela. Y se pregunta qué hay detrás de todo.

Por eso su alumno se inicia en el Compromiso Cristiano: porque aprende de su maestro la imprescindible distancia entre ser y hacer, entre gozar y decir, entre el silencio y los programas. Aprende que una cosa es admirarse y otra poseer. Aprende la paciencia profunda, la relativización gozosa de todos los gestos humanos. Aprende, en suma, a querer a los hombres porque en ellos vive Dios.

* * *

Suele ocurrir, sí. Que muchas veces nuestro alumno, ya mayor, no recuerda nada o casi nada de nuestras palabras, pero sí el gesto con que su maestro evidenciaba creer en algo más fuerte que el tiempo.

Nuestros alumnos olvidarán pronto todas nuestras instrucciones. Sencillamente porque la vida les habrá ido dando otras más perfectas o más actuales. Olvidarán incluso nuestras mejores programaciones de religión. (Sí. Digan lo que digan ingenuos programadores sobre la necesidad de dotar a nuestros alumnos mayores de una síntesis de lo cristiano que les vaya a servir para el resto de sus días). Lo que nunca olvidan cuando han tenido un maestro de verdad es otra cosa. Lo muestran en este razonamiento que todos hemos vivido más de una vez: no recuerdo nada de lo que me dijo, pero lo que él representaba, lo que guiaba su vida, debe seguir siendo importante; me fio de su recuerdo.

Para ser realistas, añadamos esto otro, también repetidamente experimentado por todos nosotros: cuando nuestro alumno se queda con nuestras palabras y no con nuestra paz, deja pronto de comprometerse. Bien pronto identifica su admiración adolescente con la ingenuidad manipulada de quien está creciendo y acepta acríticamente cualquier cosa presentada con habilidad.

Y es que el Compromiso Cristiano —ya lo hemos dicho— consiste ante todo en la voluntad mantenida de estar junto al otro, junto a los otros, creyendo que así somos más que la suma de todos juntos. Su compromiso lleva al cristiano sobre todo a la fidelidad: el cristiano se compromete viviendo la relación humana de modo que su presencia evoque la definitiva paz de Dios. En lo demás, en las acciones concretas, siempre habrá un lugar para el cristiano, desde luego. Pero no es eso lo que se le pedirá en cuanto tal, en cuanto creyente: para eso están los diversos técnicos de la transformación del mundo. A él le pedirán los hombres que en medio de su hacer testimonie paz, es decir, que en medio de su hacer lleve a pensar en lo desmesurado de la fuente en que bebe.

* * *

Es bien difícil indicar pistas concretas para el camino de esta paz.

Probablemente lo más positivo sea señalar a quienes entre nosotros la viven y copiar concienzudamente. Probablemente, por eso, lo más práctico o sencillo sea tratar de descubrir el sentido del silencio que viven los pacíficos: seguir sus gestos, generalmente poco brillantes, y adivinar qué sienten al vivir así. Tal vez no sea poco esto de recordarnos que en los demás hemos de mirar tanto las acciones como el silencio.

Porque entre nosotros los hay, y muchos, que asientan su paz en la llamada del Señor. Sólo que no hablan demasiado de ello.

Sí. A cuanto hemos dicho antes le falta este último punto. A Dios, a su paz, a esa raíz más allá de los programas desde la que se vive los programas y el método, a todo eso no se llega a través de la contemplación teórica o estética o racional. A Dios y a su paz se llega cuando El nos llama. Estamos hablando de la vocación.

En último extremo la paz interior, ese convencimiento de que la fuente de nuestra alegría y de nuestro saber está más allá de nosotros mismos, es la señal visible de la misión. Cuando uno siente que El le llama y le ofrece Su fidelidad, entonces encuentra dentro de sí la razón definitiva de todo. La vida podrá zarandearle entre las perplejidades y las satisfacciones, podrán los demás ver su rostro gozoso o crispado... pero quien le observe a diario encontrará, sorprendido, que hay más.

Dicen los santos y quienes les conocen que la huella de Dios en nosotros se percibe por encima o por debajo de los vaivenes de nuestras satisfacciones diarias, más allá incluso de lo que nosotros mismos creemos estar viviendo. Por eso es importante fijarse en los demás, declararnos humildemente necesitados de ejemplo.

Por todo ello hablamos de la paz del maestro cuando se trataba del Compromiso Cristiano: porque la paz nace de la fidelidad, del emparejamiento de nuestra vida con la Palabra de Dios. Cuando el maestro —sea a través de la clase de religión estructurada en torno al concepto de la fidelidad y la llamada, sea a través de cualquier otra manifestación ocasional— lo deja traslucir, su alumno aprende que la paz es el regalo de Dios a quien se entrega a El.

* * *

Esto de la paz, la llamada y el compromiso tiene un síntoma definitivo: vivir renunciando.

La experiencia diaria nos dice que sólo educa de verdad el maestro que vive renunciando a la posesión del gozo de hacerlo bien.

La renuncia del maestro cristiano no se refiere tanto a gestos concretos de sacrificio, de aislamiento horario, de entrega de su tiempo. Se refiere sobre todo a la renuncia a la complacencia suscitada por todo ello. El alumno intuye perfectamente si el gozo de su maestro proviene del suyo o de otra cosa. Cuando descubre que su maestro goza posesivamente con su éxito, le desprecia. Esperaba otra cosa de él. Esperaba que supiera relativizar las entrañables pequeñas cosas de la escuela, las alegrías y las penas, por tener su vida sentada en algo más grande que lo diario. En el fondo, sin saberlo decir, esperaba su renuncia.

Sí. En el Compromiso Cristiano se educa cuando se da testimonio de saber

sacrificar la posesión del amor suscitado. Sólo entonces, desde luego, se es adulto. Y sólo entonces se es fiel al que nos llama: porque El no nos pide tanto que trabajemos, sino que hagamos presente su Reino. Por eso, sencillamente, se trata de olvidarse a sí mismo. No de mortificarse, sino de Creer.

* * *

Por minúsculo, poco actual, ascético, simple... que nos pueda parecer, es verdad: sólo quien testimonia la felicidad de Dios inicia en el Compromiso Cristiano.

Veremos ahora cómo se plasma todo esto en nuestra dedicación a la ciencia y en nuestro servicio a la maduración del alumno.

3. EL TALANTE HUMANO DE LA CIENCIA

El segundo factor es mucho más difícil de precisar.

Digámoslo primero de forma negativa: si la escuela cristiana no inicia en el Compromiso Cristiano es porque no enseña a razonar, sino a memorizar. A la inversa: cuando la escuela enseña a su alumno a razonar está sentando las bases para lo que podrá ser el compromiso creyente.

Puede parecer chocante, pero no lo es. Bastará recordar, por debajo, todo lo anterior sobre la paz y la renuncia del maestro, sobre Icaro y la historia. Que no viven una misma ciencia los pacíficos y los activos. Veamos.

* * *

El tema gira en torno al concepto de razonamiento.

Nosotros, desde dentro de nuestra escuela, fácilmente tendemos a pensar que nuestra escuela enseña a razonar a nuestros alumnos. Nos decimos, así, que aprenden a analizar, demostrar, organizar... lo que les enseñamos. Y de hecho, es verdad, consiguen poner en orden los contenidos del programa.

Ahora bien, si lo examinamos con detenimiento, encontraremos que las cosas no están tan claras. Así, encontraremos muchas ocasiones en que nuestro alumno más memoriza que razona. Sí. Reproduce el razonamiento ajeno. Dígase lo que se diga en nuestros Idearios, en la mayoría de nuestras escuelas el alumno es calificado positivamente cuando reproduce la ciencia de sus maestros.

Entendámonos. Entre maestro y alumno hay una distancia que el segundo

debe tratar de superar haciendo suyos los contenidos del primero. Sencillamente, porque no son tampoco de su maestro, sino de la sociedad toda o de la cultura. Y eso debe saberse o aprenderse. En ese sentido toda escuela debe ser reproductora de sí misma, cultivadora tal vez más de la memoria que del razonamiento. El alumno debe aprender no sólo los contenidos del programa —memoria pura—, sino su entramado lógico, su estructura —razonamiento memorizado.

Pero hay más.

El maestro y la escuela toda han de enseñar a su alumno que los hombres no han inventado gratuitamente su ciencia. Necesitan enseñar que todo brota del encuentro o del enfrentamiento con la realidad, muy en concreto con su lado problemático o retador.

Esta raíz de toda ciencia indica la frontera entre la domesticación memorística y la educación. Así, decimos que el educando razona cuando pone en relación su vida (concreta, minúscula, variable...) con el programa (más o menos fijo, heredado, «programado»). Cuando no lo hace, memoriza.

Podrá pensarse que esto es así en asignaturas como las Ciencias Naturales o la Gramática, pero que en Matemáticas el alumno aprende verdaderamente a razonar. Y tal vez sea verdad. Pero habremos de convenir en que muchas veces no hay tal. Muchas veces lo que llamamos razonamiento matemático consiste en la memorización del razonamiento del maestro, en ejercicio de adivinanza de las dificultades que ha puesto en sus problemas, de modo que éstos ya no son raciocinio, sino memorización de mecanismos no lógicos. Convendremos entonces en que esto puede también darse en las asignaturas de tipo social, como la Historia, la Geografía, la Literatura. Y no queda aparte la Religión: que no pocas veces nos sorprendemos preguntándonos a nosotros mismos si nuestro alumno tiene realmente capacidad para hacer suyos temas o palabras como sacramento, comunidad, escatología, buena nueva, etc. Aunque nos llene de orgullo ver que es capaz de expresarse con ellos. Basta recordar aquella frase que nos hemos hecho decir muchas veces: cómo se nota que es alumno tuyo.

* * *

Hasta cierto punto es bien comprensible todo esto.

En un contexto burgués como el nuestro (al menos en lo que respecta al sentido de la ciencia) los criterios básicos del aprendizaje escolar son: la titulación, el esfuerzo por aprobar, la rentabilidad del trabajo, el ascenso en el correspondiente escalafón social, el confort resultante, la poca competitividad en cuanto a opciones radicales o alternativas, la organización brillante y eficaz.

En este sentido de la ciencia no cuentan para nada conceptos como la creatividad, la participación, el compromiso. Cuentan, en cambio: el esfuerzo personal, la reproducción de lo establecido y su repetición ampliada.

Lógicamente ante este estado de cosas resulta por lo menos sorprendente recordar que razonar significa ejercitar la racionalidad, y que este ejercicio consiste en llevar a cabo el encuentro humano con la vida. Razonar es el doble proceso del hacer y del hacerse, es decir, el encuentro entre la ciencia y la satisfacción de vivir.

Razonar es poner en relación el entorno, su interpretación científica, la comunidad humana concreta, y la personal satisfacción de vivir.

Razonar no es, desde luego, el ejercicio puramente matemático de relacionar entre sí datos abstractos.

(No estará demás, por ejemplo, preguntarse hasta qué punto los ordenadores enseñan a nuestros alumnos a razonar o domestican su razonamiento.)

* * *

El razonar en que iniciamos a nuestros alumnos suele estar muchas veces viciado por estas dos realidades: la inmediatez y el individualismo.

El razonar en que «educamos» suele estar muchas veces marcado por el criterio de la eficacia palpable, por la rentabilidad inmediata. Así, a las ciencias les exigimos solamente que nos capaciten para manipular el presente, no tanto para interpretarlo. Les pedimos un oficio, no tanto un sentido para nuestra vida. Por eso en cuanto nos descuidamos abrumamos con datos: su objetivo no es enriquecer la capacidad de razonamiento, sino iniciar en el sentido del esfuerzo. Con nuestras ciencias subrayamos más la voluntad que la inteligencia: casi nos importa más el trabajo de nuestros alumnos (y eso en su aspecto tal vez menos humano, por cuanto es un trabajo que no incluye el gozo) que su comprensión en la vida.

Complementariamente: el razonar en que «educamos» es individualista. Invita a nuestro alumno a la autosuficiencia. No suele ser un razonar compartido o social, sino de laboratorio personal.

Así, a las ciencias les exigimos más claridad lógica que verdad humana; las medimos más por el examen que por la edificación de la comunidad. Nuestros alumnos acaban ingenuamente convencidos de que los grandes sabios son seres privilegiados, aislados de todo, geniales intuitivos huérfanos de tradición o de ambiente. Lógicamente ante ellos y su ciencia se sentirán invitados a la pasividad imitativa, a la memoria. No entenderán que también los grandes sabios tuvieron maestros y una sociedad en torno que no solamente les interrogaba, sino que les aportaba los materiales para sus

síntesis geniales. Olvidarán entonces que la vida común de las sociedades es el lugar de cultivo y verificación de los saberes. Menospreciarán el sentido común y el silencio del trabajador o del padre de familia o del pequeño empresario.

Desconocerán la profunda alianza entre los saberes y el gozo de triunfar, de vivir, de ser relevantes para los demás. Ignorarán la profunda lógica de la vida que con el olvido y el desuso anula la verdad teórica de los sistemas lógicos.

* * *

Podría parecernos que es irse muy lejos con esto del sentido de la ciencia cuando hablamos de grupos de profundización o de Compromiso Cristiano. No es así. El concepto de ciencia marca necesariamente cuanto somos o cuanto hacemos. Porque el concepto de la ciencia implica siempre un sentido de la vida, es decir, una formulación de importancias o valores a los que inconscientemente vamos plegándonos en todo.

Podemos verlo en situaciones como las siguientes, con las que todos nos hemos encontrado alguna vez en nuestro trabajo propiamente dicho de iniciación en el compromiso cristiano:

- debilitamiento de la dimensión contemplativa del educador cristiano o del catequista, y por ende sobrevaloración del alcance o del significado de las palabras en la catequesis;
- desconocimiento ingenuo de la «proporción» del estar a gusto dentro del conjunto de los motivos de nuestros jóvenes cuando se incluyen en estos grupos;
- consecuente desaprovechamiento desde el punto de vista del ahondamiento en el encuentro con Dios, del componente silencioso o entregado que siempre hay en la relación humana;
- planteamiento de una vida de oración en el que se infravalora la capacidad de silencio de los jóvenes, de modo que la oración común tiene en ocasiones más intercambio «humanista» que de encuentro con Dios;
- activismo en ocasiones más folklórico que serio en el planteamiento de los grupos juveniles cristianos;
- exigencia de resultados inmediatos y siempre de acuerdo con un tipo específico de previsiones (vocaciones a la vida sacerdotal y religiosa, en concreto).

Son simplemente ejemplos, alguno incluso muy discutible. Pero indican en su conjunto cómo nuestros grupos pueden a veces encontrarse con una ca-

pacidad de razonamiento muy desaprovechada. Suele notarse en la falta de hondura de las decisiones tomadas por los jóvenes. Mantenerlas cuesta más de lo razonablemente esperable. Por eso el primer objetivo de estos grupos ha de ser la recuperación de la racionalidad. Es tarea hermosa, fecunda, pero que pide mucho tiempo y cada vez menos palabras.

* * *

Únicamente por completar el diagnóstico añadimos todavía una consideración a este retrato del modelo de ciencia y sus implicaciones. Nos referimos ahora a dos circunstancias que suelen marcar la capacidad de encuentro de las gentes «educadas» en el anterior sistema de razonamiento. Viene bien recordarlas por cuanto ayudan de rechazo a definir la capacidad de compromiso de nuestros alumnos, ahora mismo, bajo situaciones como las anteriores y muchas más de signo opuesto.

Cuando más que razonar se memoriza, el encuentro humano queda en manos de estas dos corrupciones: la previsión y la imaginación salvaje. Cualquiera de las dos hace imposible el compromiso creyente. A esto nos referimos al decir que tal vez la primera acción o el primer objetivo de la iniciación en tal compromiso debe ser a veces la superación de estas situaciones. Se trata de enriquecer la capacidad de maduración.

Las dos tienen un común denominador: la falta de experiencia o la memoria reducida a mecánica reproductora.

Matizamos esto de la falta de experiencia. La experiencia no consta simplemente de recuerdos. Estos sí los tienen nuestros alumnos, aún escolarizados en el sentido del razonar de que hablamos. Pero los recuerdos mismos son la «menor» parte de la experiencia. Bajo los recuerdos, organizándolos en un conjunto con más o menos sentido biográfico, está el sentimiento de la propia duración. En este nivel se sitúa la experiencia de vivir, y de él decimos que fácilmente suele faltar.

Cuando el seudorrazonar reduce la memoria a imitativa no hay ocasión de tomar conciencia del riesgo de la relación, elementos que junto con el recuerdo constituyen la experiencia. Para que los haya, el alumno necesita haber vivido la confrontación del pensamiento con la vida real. Necesita haber contemplado el esperar y el esforzarse de los hombres, su manera de vivir la felicidad y el atrevimiento de la vida común. Y es claro que en el seudorrazonar no queda espacio para ellos.

Cuando nuestro alumno, tarde o temprano, ha de echar mano de su iniciativa y razonar su vida de relación o su ocio, encuentra que su inventiva desaparece por falta de trasfondo inteligente. Su imaginación desaparece en la repetición o en la exasperación, ambas irracionales.

Cuando el encuentro humano queda en manos de la previsión, todo deberá repetirse indefinidamente. La previsión se basa, en efecto, en los conocimientos ya adquiridos, en la definición que uno tiene ya de sí mismo. En el fondo, la previsión invita al estatismo, no cree en la posible novedad de la maduración ni en la existencia de una subjetividad independiente de la propia. Por eso la previsión impide la llegada de la novedad, la aceptación de la posible sorpresa del ser ajeno. En el fondo, la educación en la previsión hace todavía más difícil el camino de la adolescencia a la madurez.

En estas condiciones no tienen sentido ni la fidelidad, ni la esperanza, ni la comunidad. Queda sólo espacio para la trivialización organizada de tales cosas. Aunque a veces la disimulemos inconscientemente con el recurso al último cursillo, la última bibliografía, el último inventor. Será siempre confundir la fe en Dios con la copia de gestos ajenos. En el fondo, repetición contra creatividad.

Solemos encontrárnoslo frecuentemente: la imaginación de los memorizadores mecánicos es incapaz de responsabilizarse en su mismo gesto de transformar lo rutinario. Le falta demasiadas veces el sentido común. Tal vez incluso necesita exasperadamente el acompañamiento de sus maestros. No consigue considerar su entorno de modo creativo o redentor. Lo mira como el lugar donde brota su más profunda frustración y así, aunque quiera proceder con voluntad dispuesta, lo hará buscando mucho más el ruido que las nueces.

* * *

Si todo esto, como creemos, parte de una defectuosa comprensión del razonamiento, las pistas de solución deberán ir por el camino de su reconstrucción.

Reconstruir el razonamiento significa básicamente enseñar a nuestros alumnos que la razón puramente «matemática» no es humana.

Esto puede conseguirse tratando de que la escuela sea escuela, es decir, lugar del encuentro con la vida real y su tematización abstracta, todo ello en diálogo con el proceso de la maduración del educando.

Pensemos, por ejemplo, en este sencillo axioma, emblema de la interdisciplinariedad: en la vida no hay asignaturas, sino problemas. Encontraremos en él la pista no para desechar las asignaturas o los programas, sino para ayudar a vivirlos en diálogo con la realidad en torno. Y a la vez la base para cualquier iniciación en el compromiso.

No hay en ello gran novedad.

Se trata —una vez más el maestro— de que el educador sea bien consciente

del modo como él ha llegado a la ciencia. Recordará cómo lo que verdaderamente sabe proviene del encuentro de su pregunta con las preguntas ajenas y con una circunstancia de vida concreta. Recordará así la verdad real de su saber matemático, estético, natural, religioso, histórico: si algo de esto hay en él, se deberá siempre a su encuentro inteligente —no memorístico— con la realidad. Esta realidad —viva y no «asignaturizada»— es quien le ha ido llevando a tomar decisiones a lo largo de su propia biografía. En su vida sabe cada uno lo inseparable de sus gestos y sus saberes.

En consecuencia, el maestro tratará de organizar su programación, teniendo en cuenta la posible capacidad de preguntarse y de relacionarse de estos educandos. Lo hemos apuntado más arriba en una referencia rápida a la organización del programa de religión sobre la estructura de la llamada de Dios y la respuesta del hombre. Añadimos ahora otras, en relación con las demás asignaturas.

Ocasionalmente, por ejemplo, el maestro montará con sus colegas alguna sesión interdisciplinar, en la que laseudorracionalidad de cada programa aislado quede superada al contacto con otros puntos de vista: ninguna ciencia puede pretender humanidad si prescinde de las demás. Cuidará igualmente la presencia en el aula de su asignatura de gentes o realidades que no respondan a uno de sus temas concretos, sino que fuercen a su alumno a relacionar varios entre sí: será un buen sistema para violentar la ridícula estructura de las «evaluaciones-fragmentaciones», el más eficaz obstáculo en la educación del razonamiento de conjunto. Procurará que incluso en las asignaturas más propensas a lo memorístico haya de cuando en cuando composiciones o trabajos de tipo proyectivo. Y dedicará algunas de sus sesiones de clase a que sus alumnos, sencillamente, lean tales trabajos de sus compañeros. Todo ello sin mirar otras técnicas más sencillas como la visita —inteligente, es decir, programada, evaluada— a tal taller o tal museo; el análisis de la prensa o la televisión; la orientación profesional desde su área...

La pista práctica a la que nos referimos se llama interdisciplinaridad, es decir, ejercitar en la relación de las distintas ciencias en torno a situaciones de vida.

* * *

En apoyo de todo lo anterior debemos decir que no nos sirve la escuela cristiana tal como la tenemos hoy mismo muchas veces entre nuestras manos.

Debemos aceptar cordialmente la acusación o el aviso de que tal vez estamos ahora mismo, en estas Jornadas, imaginando cosas excelentes, con el único objetivo real de mantener estructuras de vida que tal vez ya no son fieles a Dios, sino a nosotros mismos.

No. No se trata de acusarnos ingenuamente de cosas que no existen entre

nosotros, cayendo ingenuamente en un infantil complejo de culpabilidad. Nuestras escuelas son en líneas generales las que mejor funcionan, las más acuciadas por el interés de servir a los tiempos de hoy. (Es ley de vida, digámoslo sin ningún orgullo: siempre la iniciativa no oficial debe hacerlo para encontrar así su razón de ser ante la iniciativa oficialista, en lo escolar, lo periodístico, o lo industrial). Pero es igualmente verdad que no hay, por ejemplo, entre nosotros vocaciones a la vida religiosa docente: ¿qué significa eso más que una falta de relevancia profunda de nuestro vivir la escuela, respecto de los modos de apreciación de nuestros jóvenes o de nuestra sociedad toda? Y aquellos jóvenes que deciden aceptar la invitación de esta vocación ¿son acaso los más sensibles, los más inteligentes, los más capaces de entrega profunda?

* * *

¿Cómo podrá iniciar en el Compromiso Cristiano una escuela para la que la ciencia no guarde relación con la vida en torno a la escuela?

4. LA EDUCACION DE LA VIDA EN COMUN

El tercer factor se refiere al misterio del encuentro humano. Respecto de él decimos que la escuela cristiana inicia en el Compromiso Cristiano cuando lleva a su alumno a encontrarse con este misterio.

Con este tema nos referimos al de la escuela y el proceso de la maduración de nuestros alumnos.

Lo apuntábamos desde el Planteamiento. Vamos primero a recordarlo para que pueda percibirse mejor la especificidad de este factor en relación con los dos anteriores. Hemos hablado de la paz del maestro y de la racionalidad de la ciencia; ¿qué queremos decir con esto del misterio del encuentro humano? Sencillamente: se inicia en el Compromiso quien experimenta el juego soledad-comunicación, esperanza-cansancio, previsión-aceptación, posesión-disponibilidad.

* * *

En esto del compromiso —cristiano, político, familiar, cultural— los cortos de vista tienden a olvidar que la gente no quiere redentores sino felicidad. Más exactamente: queremos que nos ayuden no a tener más o a vivir «mejor», sino a estar más contentos.

Es un dato más de los que a los cortos de vista les parecen incongruentes. Resulta que los seres humanos a veces no sólo aceptamos las estrecheces y la incomodidad, sino que incluso disfrutamos viviendo en ellas. No dis-

frutamos por vivir en ellas, desde luego; pero entre situaciones convencionalmente negativas somos capaces de encontrar la compañía, el silencio, el entretenimiento... que nos permiten prescindir de todo lo demás. Y está la vida llena de ejemplos: la escuela que hace feliz al maestro no es necesariamente la más al día, el matrimonio más hermoso no siempre se basa en la plena conciencia o realización de los esposos, en nuestros planes de acción nos permitimos muchas veces olvidar taxonomías de libro y procedemos con un corazón extrañamente indeciso, en nuestra entrega a lo político somos mucho más irracionales de lo que nos gusta reconocer. Buscamos que nos quieran y prescindimos del confort. Sí. Es aquéllo de «contigo, pan y cebolla».

Cuando se es corto de edad o de saberes no se puede entender tales cosas. En concreto, cuando se vive en medio de un concepto de ciencia construído sobre la eficacia inmediata, bajo el bombardeo ideológico de los medios de comunicación, o en la corriente de las prisas por la comercialización de lo político y lo comfortable, cuando se vive así, es difícil entender el ambiguo «pan y cebolla». Cuando además se tiene pocos años... entonces se es presa fácil de malintencionados o miopes aprovechadores de nuestra disponibilidad.

El joven, ciertamente, ha de aprender la distancia entre las acciones y la felicidad a base de gestos y planes. Ha de aprender primero a actuar; luego, a medida que vaya recibiendo el poso de su moverse, aprenderá algo de los caminos de la felicidad. A través del compromiso es como llegamos todos a relativizar el compromiso mismo.

Por eso el problema no está en los jóvenes cuanto en sus dirigentes, en sus maestros. Estos deben tener bien claro que si la acción no hace madurar en la paciencia, todo resultará frustrante.

Paciencia: ésa es la palabra.

* * *

Lo que a los jóvenes les hace a veces estrellarse y decepcionarse en su compromiso es precisamente el encuentro con la dificultad de llegar a las personas. Cuando se encuentran con que sólo confían en su acción y no en las personas, dejan todo compromiso.

Sin ellos darse cuenta, muchas veces buscan en la acción justificación de sí mismos. Así lo hacemos todos alguna vez, desde luego. El resultado, siempre, es que no nos comprometemos sino que nos entretenemos o nos aprovechamos. Entonces, cuando surge el problema de la relación, sea dentro del grupo del compromiso, sea en nuestra vida fuera de él, todo se nos viene abajo. No teníamos fondo sino previsiones, intereses.

El compromiso se asienta sobre el aprendizaje de la conciencia de la propia limitación. Exige aceptarnos como seres a quienes su buena voluntad no consigue nunca llevar a la perfección. Por eso, el compromiso se asienta sobre la experiencia de la soledad, del fracaso, del sacrificio, de la llamada a pesar de todo. Vivir el compromiso significa enmarcar nuestra experiencia personal en un marco de conjunto que nos trasciende y nos da sentido, es decir, algo que nos permite decir que todo va estando bien. Es la fe, desde luego.

El joven necesita distinguir entre paciencia y conformismo. Por su inmadurez y por el ambiente que le envuelve, tiende a tachar de comodones a quienes le piden calma. Le cuesta entender que a los hombres nos gusta perder el tiempo, perder los resultados, perder a veces la conciencia de nosotros mismos. Le cuesta mucho aceptar que él no es el Padre Eterno.

Por eso, su maestro hará muy bien en enseñarle que a veces su impaciencia no es simplemente inmadura, sino egoísta. Tendrá que enseñarle el valor redentor del tiempo gratuitamente perdido, con los demás. No le dejará a solas con el fantasma de las palabras importantes, nueva Medusa devoradora de ilusiones, invitación a considerarlo todo como alcanzable. Le enseñará a admirarse de la pequeñez, de lo no convencional, del silencio, de los pobres, del tiempo.

* * *

Cuando ponemos todo lo anterior en relación con la escuela nos sentimos perplejos. ¿Qué se puede hacer en la escuela respecto de esta iniciación en el misterio del encuentro humano?

Si miramos con realismo a la escuela cristiana que vivimos a diario, habremos de reconocer la dificultad de responder a esta pregunta. Y por lo mismo habremos de ser extremadamente cautos con todas las ideas que se nos propongan.

La respuesta, de todos modos, deberá ir por tres caminos, por los tres elementos que contribuyen a la formación del educando: el maestro, el saber, la comunidad.

Sobre el maestro ya hemos hablado. Podemos añadir ahora que el testimonio de su paz interior basada en la llamada de Dios debe llevar a su alumno a percibir cómo en la vida humana hay más de lo que normalmente dicen los gabinetes escolares de psicología. Esto en el fondo le hará mirar a los demás con otra atención, es decir, con esperanza o aceptación. Condición, lógica: que en su maestro vea al profesional y al creyente.

También hemos hablado de la ciencia al hacerlo sobre el razonar. Pero aquí sí podemos añadir algo más importante, apuntado desde el Planteamiento: necesitamos recuperar el lado humano de la ciencia, es decir, su historicidad.

La escuela no puede educar yuxtaponiendo consejos, pseudoética, al conjunto «neutral» de sus asignaturas. Hay que recordarlo por lo frecuentemente que lo olvidamos. En la escuela no se puede dejar la educación de la maduración en manos de los carteles de los pasillos o de la buena voluntad de Idearios inoperantes. En nuestros pasillos no debe haber letreros, sino cuadros, decoración, buen gusto. En nuestros Idearios, igualmente, sobran declaraciones sobre supuestos valores cristianos que dejan intactas las asignaturas de Matemáticas o de Historia, por ejemplo.

En nuestra escuela necesitamos, por ejemplo, evitar que un curso y otro repitan la consideración de toda la historia de España o de toda la geografía del mundo o de toda la literatura o de todas las ciencias naturales. Sobre, igualmente, la ficción de globalidad o totalidad sistemática en nuestros programas de religión de niveles considerados claves. Es un proceder absurdo, viciado en su base por la incapacidad de nuestros alumnos para retener tantos datos o para asumirlos en su comprensión del presente. Su consecuencia es la trivialización de la ciencia o su reducción a un vocabulario memorizado, sin ninguna aportación para el encuentro con la vida real. Cuando el alumno no puede asumir el exceso de datos de un curso, los olvida pronto. Entonces, el curso siguiente, deberá en buena parte volver a empezar casi desde cero. Para obtener, casi, el mismo resultado que el año pasado.

En su lugar necesitamos organizar los programas en función del conocimiento de la historia de la propia tierra, de modo que de ahí se pase a otros contextos más amplios. Evidentemente, cuando decimos «historia» no nos referimos a la añoranza adolescente de un pasado que nunca existió. Nos referimos al estudio de las condiciones humanas del saber y del sentido de la vida. Al decir «historia» queremos decir naturaleza, sociedad, técnica, recursos, pensamiento, trascendencia... aquí y ahora.

No se trata de violentar los programas de las distintas áreas. En Historia, eso sí, habrá que rehacer planes evitando repeticiones a lo largo de un mismo ciclo y dando al programa resultante un carácter más experimental, científico, de estudio de las fuentes mismas más que de sus interpretaciones estereotipadas. Necesitamos tiempo para leer la obra misma de los grandes hombres, dejando muchos datos menores para la biblioteca de consulta. Lo mismo habrá que hacerse en Literatura y en Religión. En el resto de las áreas, no. En el resto de las áreas deberá subrayarse su proyección real, dando, por ejemplo, importancia al estudio del corpus teórico, necesario para comprender los recursos de explotación próxima, la ciencia que se vive en el entorno concreto de la escuela. Ello llevará necesariamente a relacionar el programa de clase con las gentes o las empresas que viven esa ciencia, de modo que el alumno pueda asomarse al misterio de la ambición y el esfuerzo humanos, al sentido concreto de la utilidad y la inventiva.

Diciéndolo en pocas palabras: se trata de recuperar la sociología. No para hacer de ella una nueva asignatura aparte, sino para vitalizar las demás,

es decir, para enriquecer nuestro sentido del método. Los métodos, ya se sabe, son dos: el que domestica engañando con lo inmediato y el que educa iniciando en la paciencia.

Si esto nos parece soñar, más nos vale dejar de hablar de compromiso. Sería la vieja historia de los remiendos: el paño viejo no acepta los nuevos.

* * *

Queda un tercer elemento: la comunidad.

¿Qué puede aportar la vida en común dentro de la escuela cristiana a la hora de educar en la maduración, en el misterio del encuentro humano?

Aquí, sencillamente, necesitamos recordar el amplio campo de posibilidades supuesto por la agrupación de un número tan grande de personas, en un recinto tan bien definido, durante tantas horas cada día. Si se trata de un caudal incomprensiblemente descuidado muchas veces. Que la mayor riqueza de una escuela no son sus libros de texto, sino el inmenso campo de relaciones que se teje en su seno.

Enumeremos:

- fomentar las relaciones entre los alumnos mayores y los de las clases más elementales,
- comprometer —y fiarnos de ellos— a los alumnos más capaces en la organización de actividades de ocio dentro de la escuela,
- cultivar los encuentros, sistemáticamente organizados desde Segunda Etapa, entre padres y alumnos,
- institucionalizar, quincenalmente por ejemplo, las asambleas de clase,
- confeccionar órganos escritos de expresión a nivel de aula, sección, o escuela,
- participación de los alumnos en la confección del programa de visitantes o testigos que han de pasar por el aula,
- inclusión de los mayores en las organizaciones de antiguos alumnos, ya durante los últimos años de su escolaridad,
- intensificación de las metodologías de grupo,
- participación crítica en campañas promovidas desde fuera de la escuela (atención a subnormales, alfabetización, campos de trabajo, programas de radio...).

Es una lista fácilmente prolongable, sobre todo por el terreno de los grupos cristianos. No lo hacemos por una razón bien simple: más nos falta aquel nivel, general, de aprendizaje de la relación, que éste, concreto, de lo creyente.

Reservamos, con todo, párrafo aparte para dos temas.

* * *

El primero: necesitamos urgentemente implicar a los alumnos más dotados en la recuperación de sus compañeros con dificultades.

Necesitamos institucionalizar en la escuela un horario «extraescolar», siempre con carácter voluntario y seriedad en su seguimiento, en que unos alumnos dediquen parte de su tiempo a sus compañeros. Puede organizarse a diario al concluir las clases de la tarde, las mañanas de los sábados... Ha de hacerse del modo más individualizado posible. Deberá contar con la presencia bien próxima del maestro: el alumno ha de ver que si él «mete horas extra» en la escuela, su maestro hace lo mismo. (No para repetir contenidos, en una nueva clase, ahora «particular», sino para dejarle ver su persona y su interés por la responsabilidad compartida.)

Por ejemplo. Durante una hora, cada uno de los cinco o seis alumnos más capaces del aula se dedica a revisar el material con otros dos o tres de los más torpes. El maestro, tutor en ese momento como en ningún otro, se limita a estar, trabajando en tal cosa suya, bien a la vista. Así un día y otro. Sistemática y seriamente.

No hace falta insistir mucho para imaginar el alcance de tal medida en toda la sección de BUP, por ejemplo. Los alumnos, aparte de mejorar en su aprendizaje y en la técnica de estudio, viven realmente el compromiso, la responsabilidad, la confianza en las personas; aprenden a asumir con naturalidad sus excelencias o sus limitaciones; sienten que esa escuela se anima por algo más que por la autosuficiencia memorística individual; se inician inconscientemente en el misterio de la institución cristiana, intuyendo el sentido de futuro o de esperanza que la anima; perciben en su profesorado posibles modelos de identificación; hallan oportunidad para el coloquio informal sobre tales aspectos de su vida de relación.

La propuesta no tiene más dificultad que la de encontrar un maestro que se brinde a acompañar, a estar presente, durante el trabajo de sus alumnos. El maestro deberá vivir esta práctica con talante distinto al de la organización en otros tiempos llamada «clases de vela», por ejemplo. Cuando decimos «institucionalizar» esta práctica, no nos referimos a ello. Lo que proponemos quedaría desnaturalizado si se lo hiciera entrar en el escalafón de lo económico, de los turnos de vigilancia, etc. Algo de ello deberá haber, desde luego. Pero no como para que desaparezca el testimonio del interés gratuito por el caminar de cada alumno hacia su felicidad.

* * *

Y este otro tema: las convivencias de naturaleza.

En los últimos tiempos, llevados de nuestro celo por el gran valor de lo que siempre habíamos llamado «Ejercicios», hemos dado con la palabra «convivencias». Entendemos con ella una versión escolar o adolescente de los Ejercicios, es decir, algo un tanto propedéutico, estructurado sobre la toma de conciencia individual, la relación en el grupo y la oración, todo

ello servido por una metodología más próxima a la llamada dinámica de grupos que a las exposiciones magistrales.

Pues bien, no. Al hablar ahora mismo de «convivencias» no nos referimos a esta práctica, cuya importancia por descontado reconocemos.

Apuntamos al significado estricto del término convivir.

Se trata de pensar en una sesión como de tres días, en un ambiente lo más opuesto posible al de la organización escolar, científica o urbana. Se escoge un lugar —que los hay— en donde se viva la naturaleza, la ruralidad. Habrá de ser un habitat muy elemental, con agua de río y no de grifo, fuego de leña y el suelo por cama. Allí el grupo de alumnos deberá constituir su convivencia, con «números» como: hacerse la comida, entrevistarse con tal maestro del pueblo, caminar hasta tal monte, fuego de campamento, marcha nocturna, tal número de dinámica de grupos, oración silenciosa a partir de tal salmo, cena de cabrito en un bar del pueblo...

Se trata de convivir, de encontrarse. Y para ello, reventar los sistemas convencionales de «funcionamiento»: en lugar de palabras, estar silenciosamente; en lugar de ser servidos, servir; en lugar de autobús urbano, pista forestal; en lugar de la distancia escuela/casa, veinticuatro horas de compañía; en lugar del criterio de las notas, el de la capacidad acogida. Pocas situaciones como éstas para aprender serenamente el misterio del otro, el realismo de la entrega, la fidelidad y la paciencia.

Muchas veces caemos en la trampa de confundir la convivencia de nuestros alumnos con su estar uno al lado de otro durante seis horas. Desde nuestra visión de adultos, llegamos a creer que con ello se ha hecho mucho. Sin embargo, en este estar puede no haber gran convivencia, porque los libros y los programas hacen de frontera invisible en torno a cada uno. En el aula el maestro ve el rostro de todos sus alumnos, a la vez; así, tiende a creer que allí, ante sus ojos, hay una cierta comunidad. Pero el alumno, cualquier alumno, no ve rostros, sino espaldas. Y la nuca suele ser muy poco comunicativa, muy poco constructora de convivencia. Por eso, por ejemplo, cuando nuestros alumnos vuelven contentos, satisfechos, de una sesión de Convivencias espirituales no suele ser tanto por los contenidos allí presentados, cuanto por haber dispuesto de tres días para verse unos a otros. Muchas veces no es la fe, sino el encuentro lo que les «ha llenado» en esos días.

Tampoco ahora hace falta insistir grandemente para imaginar el alcance de esta práctica, hecha dos veces al año, curso a curso, en una sección de BUP, por ejemplo. Podemos pensar cuando menos en este dato: esta práctica permite encontrar el sentido de los Salmos.

¿Dificultades? Las mismas que la propuesta anterior, sólo que más fuertes. Pero tampoco en este caso son insalvables. Basta con que el centro se lo tome en serio y provea fechas, transportes, evaluaciones, lugares, economía, personas...

* * *

La escuela cristiana, decimos, inicia en el Compromiso Cristiano cuando educa en el misterio del encuentro humano. ¿Cómo podrá hacerlo si separa esta educación de todo su planteamiento al servicio de la ciencia o si la limita al momento individual la tutoría

5. FINAL

Relacionar la escuela cristiana y la iniciación en el compromiso cristiano supone básicamente comprender el sentido del tema dentro de nuestro momento cultural e histórico y analizar su alcance en los distintos elementos que compone la educación.

Todo se resume en percibir el lugar de la Fe y el Misterio en la historia y en el convivir de los hombres, así como en los elementos que realmente los construyen, es decir, en el maestro, el razonamiento y el encuentro de personas.

Resulta que Icaro no tiene nada de cristiano. Sí se puede llegar a Dios. Sencillamente porque El es la vida de nuestra vida. Se trata sólo de no dejarse ir por los caminos de la posesión programada, sino de mirar a la escuela con los ojos de quien cree en la Encarnación de Jesús.

Curiosamente: embarcarse en este camino de la paz interior, el sentido de la ciencia y la relación humana nos puede dejar bien pronto con una escuela cristiana comprometida de verdad con su propia definición. Pero esto ya es otro tema.