

Fe-Vida y Fe-Cultura en la escuela católica

PEDRO MARÍA GIL LARRAÑAGA

Para apreciar el valor y el defecto del Documento se necesita verlo desde dentro y desde fuera, a la vez.

Verlo desde dentro significa recibirlo dentro de las estructuras católicas de la educación y considerarlo desde lo que uno vive a diario en su interior. Verlo desde fuera significa recibirlo con la actitud de quien, desconociéndolo todo sobre lo cristiano, vive la educación en un contexto puramente secular o sociológico.

Importa verlo desde las dos perspectivas. Por lo demás esto es un aviso imprescindible en todos los ámbitos del pensamiento, de las programaciones, de las concepciones sociales. Por un reflejo inevitable tendemos a recibir lo que nos viene en comparación con lo que ya estamos viviendo, como si toda la vida consistiera en lo que ya se conoce de ella. Entonces se absolutiza, se exclusiviza el propio punto de vista, y el mundo queda dividido en dos: quien vive como yo, y los demás. Ocurre lo mismo cuando la perspectiva es puramente exterior: al desconocer los mecanismos lógicos o sistemáticos que articulan el pensamiento enfrentado, uno tiende a juzgarlo desde los propios, tal vez totalmente ajenos a él.

Por ser hoy la escuela cristiana una de las instituciones sociales más especialmente delicadas, el aviso debe repetirse. Así, cuando recibimos el Documento desde una perspectiva intraeclesial, nos encontra-

nos en él con cosas que ya llevábamos tiempo pensando y tal vez viviendo. Entonces nos embarga sobre todo la satisfacción. Nos sentimos aplaudidos en el deber cumplido. Y nos creemos invitados a un continuismo nada crítico.

Por el contrario, si recibiéramos el Documento como personas ajenas a quienes son precisamente sus destinatarios, lo encontraríamos tal vez lleno de un lenguaje que no es el nuestro, falta de rigor en su aplauso a corrientes pedagógicas, ilusoriamente basado en una práctica que no existe, ignorante del vocabulario que mueve de verdad los planes de los Estados en educación. En ese caso, de nuevo de un modo acrítico, rechazaríamos el Documento en el montón de las palabras que viven del pasado.

Veamos cómo se aplica esta observación a la 3ª parte de nuestro Documento.

1.

Tiene dos secciones: la dimensión religiosa 1. de la vida escolar; y 2. de la cultura escolar.

Es un conjunto de 19 párrafos, el más breve de las 3 partes consideradas como centrales de la reflexión propuesta (segunda parte, 23; cuarta parte, 32).

Inversamente, el apartado dedicado a la cultura escolar es el más amplio en párrafos de todo el documento. Abarca 15, superando a los 14 dedicados a la situación juvenil (n.10-23), los 11 sobre la escuela cristiana como ambiente eclesial educador (n.31-41), los 8 sobre la presentación orgánica del hecho y mensaje cristianos (n.74-81), los 14 sobre la presentación orgánica de la vida cristiana (n.82-95), y los 13 dedicados al proyecto educativo (100-112).

1.1

Hay, primero, cuatro párrafos sobre el tema de la dimensión religiosa de la vida escolar (n.47-50).

Ya desde el n° 24, en el arranque de la 2ª parte, ha quedado implícitamente definido el concepto de «dimensión».

El Documento lo hace citando el n° 8 de GE: «ambiente animado por el espíritu evangélico de caridad y libertad». Por «dimensión» se entiende, pues, no un sector o parte de lo que se hace en la escuela, sino un modo de vivir la escuela. Nada de ella le queda fuera, si bien por lo mismo es problemático encontrar en ella momentos especiales en que se haga visible o medible. Como en la vida, en general, cuando sobre una misma realidad se combinan dimensiones distintas o complementarias: hago lo que hago en cuanto padre, maestro, trabajador, político, cristiano, español, etc.

Con juicio bien certero, en esa línea, el apartado habrá de empezar recordando y denunciando que:

«a menudo se identifica ‘escuela’ con ‘enseñanza’. En realidad la docencia es sólo una parte de la vida escolar» (n.47).

Por eso es imposible definir aquella «dimensión» sin referirse a :

«estudio, investigación, ejercicios, actividades paraescolares, exámenes, relaciones con los profesores y compañeros, actividades de grupo, asambleas de clase y de centro...» (n.47).

El planteamiento es completo. El Documento sabe que ha de serlo para que igualmente sea real su principio de que la escuela, como la vida, está anclada en el Evangelio de modo que nada humano es indiferente ante la fe cristiana. Sólo la unidad «docencia»-vida total del educando puede garantizar la dimensión cristiana de toda la escuela. Sin tal unidad no hay dimensión cristiana sino sectores de la escuela dedicados a lo cristiano.

Por eso la lectura del Documento levanta inmediatamente la pregunta que tantas veces vivimos en la escuela: lo que en ella hacemos aparte de las llamadas asignaturas ¿es algo serio, consustancial al proyecto educativo cristiano, o bien accidental, potestativo, o incluso fruto de un paternalismo más o menos ridículo o de un esfuerzo por mejorar la presentación de nuestro producto en el mercado educativo?

Es la pregunta por la unidad profunda de cuanto se vive en la escuela. Sin su respuesta afirmativa, es vano cuanto el documento añade en los tres números siguientes. En la vida de la escuela, en nuestros días, hay un realísimo riesgo de yuxtaponer lo «importante» y lo convencional (exámenes/actividades «fuera del horario escolar» (!).

Mientras el Documento no nos proponga pistas concretas para garantizar que se supere tal yuxtaposición, nos sonarán de un modo extraño palabras, de por sí verdaderas, como éstas:

«otros estudiantes, que no tienen esta dimensión religiosa, no podrán obtener frutos benéficos y se exponen a vivir superficialmente los años más hermosos de su juventud» (n.48).

Sonarán igualmente a puro imperativo ético, nada cristiano, las llamadas al orden, método, precisión, responsabilidad, sacrificio y constancia, del n° 49.

Hay en este mismo número una afirmación clave sobre el tema:

«La luz de la fe cristiana estimula el deseo de conocer el universo creado por Dios. Enciende el amor a la verdad, que excluye la superficialidad en el aprender y en el juzgar».

Es posible que el Documento mismo no exprese este principio a lo largo de su desarrollo posterior. Sin embargo, es mérito suyo formularlo con tal claridad, indicando desde su propio interior el verdadero criterio para comprender y juzgar lo que propone. Porque puede muy bien afirmarse en el n° 50 que el trabajo intelectual animado con esta dimensión religiosa actúa en diversas direcciones...; puede afirmarse esto, ciertamente verdad, y no tenerse en cuenta que esto en buena parte es imposible en la actual estructuración social de la educación. Para que esto sea real no basta llamarse a la generosidad o a la conciencia; hace falta mirar a la relación entre la escuela y el tipo de sociedad que la construye. Esto sí es «conocer el universo creado por Cristo» y «encender el amor a la verdad», lejos de la superficialidad... voluntarista.

1.2.

A partir del n° 51 se abre el 2º apartado: sobre la cultura escolar y su dimensión religiosa.

Desde el principio se sienta la base teórica: «la coordinación entre cultura y fe». El párrafo la define con gran acierto en una formulación operativa. Todo lo que se hace en la escuela ha de buscar las relaciones entre fe y cultura individualizándolas en la satisfacción de las cuestiones básicas de la vida del hombre y del creyente. Las diversas ciencias escolares contribuyen en la tarea presentando algo así como un esquema implícito, al que el área religiosa deberá dar respuesta pormenorizada. Con realismo, el Documento señala que todo esto es un sueño sin la comunión de todos los maestros en la actitud de «ayudar a sus alumnos a mirar más allá del horizonte limitado de las realidades humanas».

Por eso cuando, a continuación, alude a los niveles superiores de la escuela y señala lo imperioso de esta tarea, el Documento se referirá de nuevo a GE y GS declarando que «la escuela católica ha de interpretar y disponer la cultura humana a la luz de la fe» (n.52). Lo cual, evidentemente, es mucho más que responder con exactitud periódica a las demandas de la semana del hambre, día de la Cruz Roja, campaña del árbol, día de las misiones o de la Constitución.

Queda, de todos modos, la sospecha de si el Documento mismo tiene bien claro el tema, en su versión más operativa o concreta.

Así, el mismo número siguiente, n.53, se debate entre esta formidable fórmula de Juan Pablo II:

«Una fe que no se hace cultura es una fe que no ha sido recibida plenamente, ni pensada enteramente, ni vivida fielmente»,

y la afirmación de la autonomía de las ciencias o, sobre todo, de que «la fe es independiente de todas las culturas».

Es la sospecha de siempre. ¿Somos lógicos en nuestra lectura de la Encarnación? Si nada humano es ajeno a Cristo, si El es eternamente

hombre, ¿cómo podemos seguir perdiéndonos por los estériles caminos del distingo autonomía-heteronomía, dependencia-independencia? ¿Qué Cristología cabría edificarse sobre la aplicación de tales distingos a la persona de Jesús?

No es irse demasiado lejos, no. Consecuencia de la respuesta a estos interrogantes será, por ejemplo, que el planteamiento del área religiosa en la escuela responda de verdad al diálogo fe-cultura o no. Aunque este tema es objeto de otras reflexiones en este mismo número, lo señalamos desde aquí.

Y señalamos también que sin la respuesta cristiana a estas cuestiones, difícilmente habrá algo que aportar desde lo cristiano en el tema de lo interdisciplinar (nº 64) o de la fragmentación de los saberes (nº 55).

Porque el de la unidad de los saberes, es decir, la de todo cuanto contribuye a la educación de un hombre, es el siguiente gran tema. Hay, primero, una referencia rápida al carácter científico y tecnológico de los saberes (nº 54). El Documento lo recuerda para relacionar el saber abstracto con la contemplación del Ministerio de Cristo. Con acierto, otra vez, se recuerda la función del admirarse en el doble proceso de ser sabio y de ser persona. En la admiración como actitud honda ante la vida, confluyen en último extremo la cultura y la fe.

A partir de ahí, en una elipsis fácil, el Documento pasa al tema indicado. La fragmentación de los programas hace imposible la unidad de la cultura y su relación con la fe. Era lógico llegar a enunciarlo. Como también, la llamada a las disciplinas «humanistas» (etnología, biología, psicología, sociología y filosofía), como lugares para la unidad. Pero algo importante se echa de menos. Ahora ya es evidente que el Documento no ha pasado de una consideración espiritualista o ética del tema. La fragmentación de los saberes en la medida en que descomponen o deshumanizan la visión de la vida, no tiene remedio en tal o cual materia. (Ninguna de las indicadas, por otro lado, existe como tal en nuestras programaciones). El asunto apunta a otro concepto de ciencia. Es el tema que falta.

Sin ese otro concepto de ciencia, sin otro modo de programar el currículum, sin otro proceso entre los sucesivos niveles educativos, sin

otro tipo de relación entre la vida o el trabajo y la escuela, sin ello no habrá ni unidad real de la cultura ni ese «camino preparado, que el profesor de religión encuentra para presentar orgánicamente la antropología cristiana» (n.56). Y no vale, respecto de esto, la llamada a la «filosofía perenne» («producida con los siglos por el genio sistemático heleno y europeo»), como el «cuadro sistemático donde situar las respuestas humanas adecuadas a las cuestiones que se refieren al hombre, al mundo, a Dios» (n.57). No vale, porque tal sistema de referencia no tiene nada que ver con la realidad de nuestras escuelas católicas. Difícilmente, si somos honrados, admitiremos la realidad de esta hermosa afirmación:

«... en la inteligencia de los alumnos, que por el estudio de la filosofía se han acostumbrado a pensar profundamente, la sabiduría humana se encuentra con la sabiduría divina» (n.57).

El Documento pasa ahora a señalar pistas concretas para la realización de la dimensión religiosa de la cultura escolar.

Y ciertamente se expresa una de gran valor: la historia, o la historicidad de lo humano (nn.58-59). No hace falta comentarlo:

«El profesor orienta el trabajo de los alumnos de modo que descubran la dimensión religiosa en el universo de la historia humana. Primeramente les hará sentir gusto por la verdad histórica y por consiguiente el deber de criticar los programas y textos impuestos a veces por los gobiernos o manipulados según la ideología de los autores. Luego, los conducirá a concebir la historia en su realidad como el teatro de las grandezas y miserias del hombre».

No. No hace falta comentarlo.

Pero sí, tal vez, convenga expresar algunas cuestiones suscitadas por el tema. Ante todo (y de nuevo la referencia a otros comentarios en este n° de *Sinite*): ¿se tiene de verdad en cuenta el tema de la historia como hilo conductor de la programación del área de religión, en la propuesta de este Documento? ¿Cómo es posible recuperar el sentido de la historia en el aprendizaje de las llamadas disciplinas científicas? ¿Se relaciona con claridad el concepto de estética (n° 61) con este otro de la historia? ¿Cuáles pueden ser sus implicaciones reales?

En esta línea de orientación cobra un relieve nuevo —que el Documento no recoge expresamente— la referencia de los nn. 62-63 a los estudios pedagógicos. Es importante señalar, desde luego, las manipulaciones ideológicas en este terreno, así como la reducción que con ello se efectúa en el concepto de persona. El Documento lo indica. Tal vez, sin embargo, la anterior referencia a la historia habría dado aquí un gran fruto. Habría ayudado a comprender cómo todas las manipulaciones ideológicas y todas las reducciones de la persona a objeto estatal coinciden en su ignorancia más o menos deliberada de la historia. El misterio del tiempo es algo que trasciende a todas las racionalizaciones de la modernidad, a todas las reducciones de lo humano a programaciones.

Tal vez por eso la llamada al tema de la persona vuelve a sonar otra vez como algo más espiritualista e individual que histórico y cristiano. En la escuela nunca habrá personas si la ciencia va de ecuaciones. Hace falta saber si otra cosa es posible y cómo. Sólo entonces tiene sentido la llamada a lo interdisciplinar, en la que se incluye al profesor de religión (nn. 64-65). Por eso nos quedamos con la pregunta de si es posible en la escuela una ciencia construida sobre la relación humana.

El Documento todo, y muy en especial esta 3ª parte, presenta una virtud y un defecto notables.

1.

Es claro que en su confección han intervenido gentes con instinto de escuela, no sólo de proclamaciones solemnes sobre la escuela. Presenta referencias bien reales a la educación de todos los días: desde su primera parte, con su excelente retrato de la realidad juvenil, hasta su conclusión en torno al concepto de proyecto educativo.

Posiblemente este gran valor pueda detectarse desde el acierto con que todo el Documento ha sido puesto a la luz del n° 8 de GE. No se

ha buscado otro punto de referencia a propósito de, por ejemplo, la misión de la Iglesia, los derechos o las necesidades de tal o cual sector de la sociedad. La referencia está en la realidad misma de tantas escuelas católicas. Y los redactores han sabido centrar la cuestión en su propio interior: ¿qué es lo que te define, escuela cristiana? No lo que te define frente a otras escuelas o frente a otros tipos, sino ante tu propia conciencia.

La contestación, lógicamente, está llena de fecundidad: El ambiente evangélico de libertad y caridad. Aquí se está mucho más allá de todas las polémicas, asentados con firmeza en algo a lo que tenemos derecho y que esta cultura necesita. La referencia a ese ambiente evangélico, no definido primariamente por la clase de religión sino por la libertad y la caridad, es algo por agradecer a los documentos romanos desde el Vaticano II. A su luz se entiende el tema que viene siendo estribillo desde hace ya quince años y que articula esta 3ª parte: fe y cultura.

Y no se puede resistir a esta luz un comentario adicional sugerido por los dos apartados en cuestión. La relación fe-cultura, objetivo especificador de la escuela cristiana, es inalcanzable de otro modo que a través del ambiente, es decir, de lo vivencial implícito. Esa relación no ha de ser tanto objeto del análisis disciplinar o interdisciplinar, tema de debate intelectual, marcador de un determinado tono para la presentación de lo religioso. La orientación es distinta: el ambiente todo de la escuela ha de impregnar al alumno de la realidad de esa relación. Porque a esta relación, como a cualquier experiencia básica de la vida, no se llega por el análisis sino por el encuentro personal. Quiere decirse con ello que sin la personalización de las ciencias y de la metodología, el tema fe-cultura se queda en devaneo esteticista. Y, desde luego, con esa personalización vivida por una comunidad educativa creyente, no hace falta preocuparse gran cosa de lo de fe y cultura.

Como puede verse, se trata de cuestiones de trascendencia y concretez, desconocidas hasta hoy en ningún documento romano. Es el gran valor del presente. Poco a poco se ha ido depurando un planteamiento demasiado cercano a lo ideológico o a las declaraciones de intenciones y camina hacia lo real, asumiendo un sinfín de realizaciones

ya consagradas. Nunca hasta este Documento la práctica inteligente de la escuela cristiana había tenido tanto lugar en una declaración solemne.

Señalaremos a continuación lo que nos parece un grave defecto del Documento en esta tercera parte, pero ello no es óbice para que con toda decisión aplaudamos el logro apuntado. Tal vez, incluso, se contenga en él lo más importante que hayamos de esperar de este tipo de documentos, con la metodología que los va constituyendo y la universalidad de su destino: hacer el balance de lo que va siendo poco a poco la escuela católica. Nos deja con hambre, es cierto, pero a la vez contentos con el reconocimiento expreso y sistemático de los logros. Y no está de más observar que siempre hay lugares donde tales logros todavía no han llegado...

2.2.

Ahora, lo que falta. A nuestro juicio.

Hemos citado cómo el mismo Documento denuncia el distingo escuela-enseñanza (nº 47). Se indica claramente cómo el primer concepto ha de ser más amplio que el segundo, y que la reflexión se refiere a la realidad completa. Pues bien. El planteamiento tal vez quede todavía corto.

Es cierto que los tiempos más recientes sobre todo han ido operando una reducción del concepto educación al de instrucción. La escuela católica, como cualquier otra, ha de tenerlo en cuenta si quiere hablar de sus dimensiones más hondas. Pero hay más. Los tiempos han ido efectuando otra reducción más general, de la cual es un reflejo la reseñada. Nos referimos a la equivalencia educación-escuela. El primero, también ahora, es más amplio. Veamos.

No se trata de recordar una vez más el dato universalmente aceptado de que a nivel social hay más instancias educativas que la escuela más o menos convencional. Esto, si bien se mira, puede no ser más que una invitación a tenerlo en cuenta y limitarse al sector cubierto por la escuela. Pero puede significar mucho más. Si la educación conven-

cional ha ido concentrándose en la escuela ha sido porque previamente y simultáneamente el concepto de saber ha ido concentrándose en el de razonamiento instrumental.

Que el saber se haya concentrado en el razonar significa que sólo lo programable o lo rentable es tenido hoy por cosa seria, «científica». Con ello, como puede verse, queda fuera de la educación todo el resto de lo que interviene en la construcción de las personas o de las sociedades. Así, todo cuanto se articula sobre la aceptación o la admiración o el encuentro o la comunidad... desaparece de los criterios reales de la acción escolar.

Y el asunto se ha dado así por una causa fundamental: la entrada de los Estados en la escuela. Los Estados no han llegado a la escuela con pretensiones educativas sino de organización social. Y esta organización no se basó en la construcción de la calidad humana sino de su rentabilidad industrial. Lo cual se ha traducido en la equivalencia educación-escalafón de titulaciones sucesivas. Aquí está el problema.

Hoy nuestras escuelas viven en su mayoría edificadas sobre este sofisma. Para ellas, de hecho, es serio y relevante lo que sirva para prepararse al siguiente paso. Sin exagerar podemos decir que el criterio de la verdad educativa es de hecho el examen aprobado: lo aprobado es verdad, lo suspendido no existe. Es la ideología de la estatalización educativa.

¿Qué significa este asunto respecto del tema de la dimensión religiosa de la cultura escolar?

Por lo menos, dos cosas.

La primera, que la realidad de la dimensión religiosa de la vida y cultura escolares ofrece un planteamiento mucho más importante que el referido a cada escuela. Caer en la cuenta del tema significa para el cristiano la necesidad y posibilidad de responder a una necesidad educativa nueva que tiene nuestra sociedad. Es como si toda la sociedad occidental estuviera en situación de educación y necesitara un gesto nuevo, desconocido para ella hasta hoy. Esto quiere decir que la primera misión de la escuela católica para responder dignamente

a la dimensión de la que hablamos trascienda a la tarea interior de cada escuela.

Podemos decir incluso que si en el plazo de una generación la actual escuela católica no ha dado paso a otra distinta que represente para la sociedad un modelo alternativo contrastado, desaparecerá. La actual escuela católica, como todas las instituciones sociales, subsiste como tal en la medida en que aporta a la sociedad una fuerza institucional que no puede venirle de sí misma. En la medida en que tal aportación mutua subsiste, subsiste también la institución concreta. En caso negativo, es ésta última la que desaparece, absorbida en el mundo indiferenciado de las instituciones en general.

Algo de esto deberá decirse pronto desde Roma, si documentos como el nuestro han de seguir teniendo lectores dentro de 30 años.

Deberá también decirse, como la otra cara de lo anterior, que si nuestra escuela católica es consecuente con la referida dimensión religiosa, habrá de empeñarse esta vez hacia dentro por definir un curriculum educativo más próximo a la vida que al Estado.

Y ya se va haciendo mucho de esto. Ocurre, sin embargo, que tales acciones son tomadas todavía entre nosotros como excepcionales, entrañables pero pintorescas, sin casi valor de signo. Por el contrario, tales situaciones, cuya meta no se apunta a un título preconcebido dentro de la estructura convencional, son hoy modelo o interrogante para la adecuación de nuestras escuelas a su misión de hacer visible a Dios en esta tierra.

No podemos engañarnos. El futuro de nuestras escuelas no es función de su volumen numérico o de la brillantez de los conceptos con que las revistamos. La historia y la sociedad son pacientes pero implacables. Cuando algo no está vivo, le quitan su categoría de privilegio, testimonio o fermento.

Sin algo de esto —que por otra parte es pan común en el menú del pensamiento hoy— a nuestro Documento le falta realismo. Corre el riesgo de llegar tarde: canoniza algo muy hermoso que se ha ido haciendo, pero no traza pistas lo bastante ambiciosas para el porvenir.