

¿Por qué preocuparse del profesorado seglar?

PEDRO M.^a GIL LARRAÑAGA

El Documento de la S. Congregación para la Educación Católica sobre *El laico católico, testigo de la fe en la escuela* emplea en su introducción una expresión importante. Habla de «signo de los tiempos».

«Este conjunto de hechos y causas impulsa a esta Sagrada Congregación a ver en ello un verdadero 'signo de los tiempos' para la escuela, a reflexionar especialmente sobre el laico católico como testigo de la fe en lugar tan privilegiado para la formación del hombre...» (n. 4).

¿Cuál es ese «conjunto de hechos y causas» que lleva a la Congregación romana a tal expresión?

Hechos y causas, según la introducción de este documento, son dos. La primera, de tipo teológico, se inscribe en el conjunto de la dinámica de los últimos tiempos sobre la función del laicado en la vida de la Iglesia en los tiempos modernos.

«La razón de más peso de ese relieve adquirido por el laicado católico, relieve que la Iglesia contempla como positivo y enriquecedor, es teológica. La verdadera entidad del laico dentro del pueblo de Dios ha sido esclareciéndose en la Iglesia, sobre todo en el último siglo hasta desembocar en los dos últimos documentos del Concilio Vaticano II, que establecen en profundidad toda la riqueza y peculiaridad de la vocación laical, la

Constitución Dogmática sobre la Iglesia y el Decreto sobre el Apostolado de los Laicos» (n. 2).

El documento añade este otro motivo, también de tipo teológico, si bien referido a la realidad sociológica en la que vivimos nuestra fe:

«A esta profundización teológica no han sido ajenas las situaciones sociales, económicas y políticas de los tiempos recientes. El nivel cultural, íntimamente ligado a los avances científicos y técnicos, se ha elevado progresivamente y exige, en consecuencia, una mayor preparación para el ejercicio de cualquier profesión» (n. 3).

Hay como un tercer tema, tal vez más circunstancia que motivo:

«Este proceso ha coincidido, además, con un considerable descenso del número de sacerdotes, religiosos y religiosas dedicados a la enseñanza, registrado en los últimos años, a causa de la escasez de vocaciones...» (n. 3).

Líneas más abajo, el documento señala otra causa para ese «considerable descenso»:

«... y, en ocasiones, por el erróneo criterio de que la escuela no era un campo apropiado para la pastoral de la Iglesia» (n. 3).

Fijémonos en los temas señalados: teología del laicado, desarrollo de la sociedad, disminución de las vocaciones religiosas docentes, perplejidad ante la idoneidad de la escuela en el apostolado cristiano.

¿Qué significa la expresión «signo de los tiempos» en relación con tales temas?
¿Hasta qué punto debemos entender que el Espíritu nos llama —tal es el significado de la expresión «signo de los tiempos»— en la conjunción de esos cuatro factores? ¿Puede hablarse, a su luz, de una novedad radical en el planteamiento de la educación, de la educación de la fe, de la escuela cristiana y del maestro cristiano?

En este comentario tratamos de responder a estas cuestiones. Lo haremos apelando a la descripción de la realidad educativa cristiana, más que a su definición teórica. Y, a la vez, implicando en el tema a los otros agentes de la presencia de la fe en la escuela.

(No deja de ser significativo que en lugar de hablar sobre el Maestro católico, testigo de la fe en la escuela, se hable del «laico»: ciertamente, hay en ello una referencia implícita constante al otro maestro, no «laico», es decir, al religioso. ¿O es que desde su mismo título el documento nos invita a «laicizar» la condición del religioso educador? Honradamente: no vemos en el documento indicios suficientes para suponer que se ha percibido tal tema, funda-

mental, sin embargo, y sin el que no hay verdadera comprensión de la presencia de lo cristiano en la escuela. Pero éste es otro tema.)

¿Fidelidad o supervivencia?

Se dice que hoy en día, aquí, entre nosotros, en la realidad educativa cristiana española, ya no está tan en tela de juicio entre los religiosos educadores el tema de su identidad. Se dice que ya no provoca tantas perplejidades o incluso angustias como hace cinco o seis años. Parece ser que hace tan poco tiempo esta inquietud era mucho más evidente y que desde entonces ha remitido un tanto.

Probablemente esta inquietud no hacía más que evidenciar un estado de perplejidad que ya venía durando diez o quince años. Por eso, no es de extrañar que, con el paso del tiempo y con el planteamiento de otras urgencias, este tema haya quedado un poco atrás.

¿Es esto verdad? ¿Está el tema clarificado o sólo tranquilizado? Clarificado lo estaría si estuviera solucionado, comprendido, es decir, si los sujetos pacientes de aquella inquietud hubieran llegado a ordenar en una respuesta los factores que causaban su perplejidad. Estaría solamente tranquilizado si estos factores estuvieran más bien distraídos que resueltos.

Pues bien. Se dice que ese problema está más resuelto que olvidado. Se dice. Y junto a ello encontramos dos documentos significativos: el primero —es el tema de este número de SINITE— se refiere a la identidad del laico católico como testigo de fe en la escuela; el segundo, en gestación todavía, a la comunidad educativa cristiana.

No hace falta ser un lince para percibir que estos tres temas se plantean conjuntamente y que ninguno de ellos puede llegar a la solución si alguno de los otros no lo consigue. Por eso, creemos que para llegar a la expresión «signo de los tiempos» necesitamos reflexionar conjuntamente sobre esos tres datos, vistos aquí mismo, en nuestra realidad española.

Podemos hacer partir este comentario, por tanto, de una sospecha. Se formularía así: ¿qué hay bajo esta preocupación por el laico católico en la escuela y sobre la comunidad educativa cristiana: el instinto de supervivencia de un tipo de instituciones o bien la preocupación por seguir siendo fieles a la llamada del Espíritu en nuestro tiempo?

Si fuera lo primero, este documento significaría sólo una huida hacia adelante, como se dice hoy, por parte de los agentes tradicionales de la presencia de lo cristiano en la escuela. Si fuera lo segundo, sólo entonces podríamos hablar de «signo de los tiempos».

En este comentario creemos que hay básicamente una honrada preocupación por ser fieles a la llamada del Espíritu. Lo creemos, ante todo, porque la vida y la realidad de Dios en ella es algo más grande que nuestra comprensión, de modo que siempre debemos estar dispuestos a recibir la insospechada guía del Espíritu en todo. Pero creemos también que, de hecho, en muchos casos puede haber simplemente una manifestación del instinto de supervivencia.

No se trata, sin embargo, de hacer afirmaciones gratuitas, ni siquiera aceptando la fundamental guía del Espíritu y refiriendo la huida hacia adelante a la inevitable y triste, pero accidental, miopía de los humanos.

Cuatro datos para sospechar

He aquí cuatro circunstancias que nos permiten afirmar cómo, a veces por lo menos, el interés por el tema del laico católico en la escuela es un interés no suficientemente madurado, más coyuntural que teológico.

El primero de estos rasgos se refiere al modo de vivir su vocación religiosa tantos religiosos educadores hoy mismo.

Puede decirse sin ninguna exageración que hoy se nota entre los religiosos educadores una cierta tendencia al aislacionismo, a la separación entre su vida y su hacer, o entre su hacer de maestros y su ser testigos del Evangelio.

Evidentemente, la forma en que se presenta este abandonismo se enmascara en otras palabras. Las palabras-disfraz son dos: la profesionalización del horario y el funcionalismo del conjunto del centro. En realidad, se refieren las dos a un solo tema: a ese complejo de funcionario que nos ha invadido en los últimos tiempos y que se manifiesta en la entrega intensa al trabajo de la escuela dentro del llamado horario escolar junto con el alejamiento real de esa misma escuela cuando se llega, por ejemplo, a las cinco y media o las seis de la tarde. Se refieren también al cuidado —exquisito, eficaz— en que los centros religiosos funcionen, vivan una organización perfecta, se desenvuelvan con suavidad dentro de su magnitud. Esto, que de por sí es todo lo contrario a un vicio, es, sin embargo, el peor de todos ellos cuando solamente se cuida tal funcionamiento. Es el viejo *corruptio optimi pessima*.

Un segundo rasgo indicativo a la hora de responder a la sospecha anterior: la insuficiente reflexión sobre la relación entre ser religioso y ser educador.

Creemos poder afirmar que no es mayoría el número de religiosos educadores que tiene bien clara la síntesis real, viva, personal, entre su quehacer de maestros y su vida de oración, o entre su ministerio y su maduración humana. Lo hemos comprobado más de una vez planteando la pregunta: ¿pue-

de decirse que la docencia justifica una consagración religiosa? Hemos comprobado que, de buenas a primeras, la respuesta tiende a ser afirmativa. Y, sin embargo, no hay ningún ministerio que pueda justificar una consagración religiosa. Sabemos cómo la consagración religiosa solamente se justifica por la fe en haber sido llamados a testimoniar el más allá del reino. Olvidarlo lleva al tremendo error de creer que, gracias a la consagración, «se tiene más tiempo» para entregarse al ministerio. Evidentemente, otra cosa es si la docencia hace visible la consagración religiosa. Pero hacer visible y justificar no significan lo mismo.

Tercer dato, bien escueto: lo tremendo de los números de personal. Lo recoge también el documento romano. Y no necesitamos citar estadísticas para afirmar que, en los últimos veinte años, la proporción entre profesorado religioso y seglar ha pasado de 90-10 a 40-60 o tal vez 30-70...

Cuarto rasgo: la falta de unidad o visión conjuntadora, es decir, la falta de una visión radical, simple, unitaria, en torno a la que se organice en verdadero sistema las distintas cosas que puedan decirse sobre la identidad del religioso educador o sobre la escuela cristiana.

Creemos, por ejemplo, que ni el documento del Episcopado Español de junio de 1979, sobre la enseñanza de la Religión en la Escuela, ni el del pasado diciembre, sobre la identidad del religioso educador, tienen coherencia interior totalmente clara. Hay en ellos una combinación extraña de, por lo menos, dos niveles: el de la necesidad urgente y el de la importancia profunda, el de la acción inmediata y el del porqué de tal acción. Esa mezcla hace que cualquiera de estos dos documentos sea mucho más fácil de leer que de reducir a un puñado de afirmaciones básicas. Pueden muy bien convertirse en ayuda para la acción y, sin embargo, dejar intocada la realidad personal del agente.

El riesgo de un vocabulario novedoso

Vistos estos cuatro rasgos, hemos de volver a la misma pregunta: ¿bajo nuestra preocupación por la presencia del laico católico en la escuela está el instinto de supervivencia o la preocupación de ser fieles al Espíritu?

Y repetimos la respuesta anterior: hay una preocupación por ser fieles a la llamada del Espíritu que, sin embargo, queda tal vez en muchas ocasiones oscurecida por el imperativo urgente de mantener unas situaciones determinadas. El viejo tema, también ahora, de fabricar palabras nuevas para no solucionar el problema antiguo, la realidad y la superestructura ideológica.

No diremos en este comentario que haya de prescindirse de una sola de las situaciones actuales. Sí diremos que la necesidad de mantenerlas puede, de hecho, oscurecer el alcance de la hermosa expresión empleada por el documento romano.

Y, puesto que nos parece a todas luces evidente la relación entre el tema de este comentario y las cuatro situaciones anteriores, seguiremos con otra pregunta: ¿cuál es la causa o causas de esas cuatro situaciones?

Tal vez con su respuesta encontremos también el modo de aclararnos sobre la naturaleza de signo de los tiempos que hay en esta preocupación nueva.

Magnitud y vocación

Entendemos que la causa de las cuatro situaciones anteriores (y otras semejantes que el lector puede fácilmente recordar), así como la ocasión en que nace esta nueva preocupación por el laico católico en la escuela es bien simple. Consiste en el proceso paralelo de crecimiento cuantitativo de los centros y descenso numérico del personal religioso.

Ha crecido el número de instalaciones. Ha crecido, sobre todo, su volumen interno y ha disminuido el número del personal religioso dedicado a estas instalaciones. Por si puede parecer algo desproporcionado respecto da todo lo anterior, preguntémosnos sencillamente: ¿nos preocuparíamos del laico católico en la escuela si representara el 10 por 100 del personal de la escuela cristiana? Es probable que no.

Por eso, afirmamos que la causa inmediata o última desencadenante de esta preocupación nuestra por nuestro personal docente es el simultáneo crecimiento de nuestros centros y decrecimiento del personal religioso.

Examinemos estos dos factores paralelos. ¿Qué causa podemos encontrar bajo el primero de ellos?

Entendemos que nuestros centros han crecido para responder a una necesidad social. Han crecido para esa necesidad y por esa necesidad. Y han crecido porque se disponía de una considerable riqueza de recursos humanos (léase vocaciones religiosas). Nuestros centros —es decir, lo que siempre hemos usado como paradigma a la hora de entender la presencia de lo cristiano en la escuela— han crecido por la necesidad de responder a un desarrollo de nuestra sociedad. Se trató de un desarrollo de tipo cuantitativo o industrial que provocó unos movimientos emigratorios específicos hacia lo urbano y hacia lo tecnológico. Nuestros centros crecieron de la mano del desarrollo industrial.

Esta necesidad social, por otra parte, se encontró con que el Estado carecía de una real capacidad organizativa para responderla. Se trató de un crecimiento subsidiario, que unos olvidan malévolamente y otros ígenuamente.

¿Cuál fue la causa del segundo de los factores de la situación?

Básicamente: la falta de relevancia o de sentido social de la misión educadora religiosa.

Podría decirse que el habernos entregado a un modo de hacer nos ha supuesto la pérdida de gran parte de nuestra vitalidad. Se consumió probablemente en un servicio puramente cuantitativo en el que el Espíritu tenía poco sitio. Hemos confundido fácilmente la cantidad, el número, con la profundidad, la calidad.

Así se explica que, si bien socialmente la vocación religiosa docente tiene hoy poco prestigio ante la juventud, lo tiene, en cambio, y mucho todo ese mundo de las realidades educativas alternativas: las escuelas-hogar, rurales, de barriada, las escuelas de todo tipo experimental. No ha disminuido, por tanto, la sensibilidad por lo educativo en general, sino hacia lo educativo cuantificado.

¿Comprometerse de otra manera?

Preguntémosnos entonces: ¿solucionamos algo fundamental con nuestra preocupación por el profesor seglar en los centros confesionales?

Veamos: ¿puede decirse que lo hacemos al ver que «no llegamos» y que paralelamente «no están comprometidos»?

Puede que alguien es escandalice de este modo de formular las cosas. Creemos, sin embargo, que es la pura realidad. Llevados de la mejor voluntad, comprobamos que no llegamos a animar cristianamente los centros escolares, y a la vez comprobamos que el personal seglar de nuestros centros está bastante descomprometido respecto de lo que pensamos debían ser nuestros centros.

Y entonces queremos «llegar» ayudándoles a «comprometerse».

Pero, preguntémosnos: ¿comprometerse en qué?

¿No queremos tal vez que se comprometan en lo mismo que nos ha llevado a un cierto descrédito o a una cierta irrelevancia ante la sociedad, ante la Iglesia, e incluso ante nosotros mismos? ¿Creemos verdaderamente en la realidad contenida bajo la expresión «laico católico en la escuela», o bien la misma novedad de la expresión indica que la inventamos huyendo de aquella otra bien sencilla de maestro cristiano? ¿No estamos pensando, de hecho, en continuar la situación que hemos ido viviendo durante años, respecto de la cual nos hablan ahora de posible ineficacia o, por lo menos, de cierta falta de adecuación con lo que nuestros tiempos pedían?

El documento de la S. Congregación indica que, sin interpretar la circunstancia histórica como signo de Dios de que los tiempos son distintos, sin ello, no podemos responder adecuadamente a tales cuestiones.

Por eso, debemos completar esas preguntas con esta otra: ¿es posible comprometerse —religiosos y seculares, maestros todos sencillamente— de un modo distinto a como lo hemos hecho hace veinte años o «cuando éramos más»?

La organización y la conciencia

Por descontado. En este comentario entendemos que es posible comprometerse de otro modo.

Entendemos que es posible comprometerse complementando nuestra capacidad organizativa con nuestra capacidad de conciencia.

Creemos que es posible estimular nuestra conciencia del sentido social presente o histórico de nuestro quehacer. Creemos que es posible estimular la conciencia de nuestro sentido ante un Estado autosuficiente, o casi, para cumplir educativamente con la sociedad. Creemos que es posible estimular nuestra conciencia respecto del concepto de saber que anima nuestra escuela. Creemos, sobre todo, que es posible estimular nuestra conciencia ante nuestra obligación de ser fieles al Señor, hoy.

Pero ¿cómo es posible hacer algo de esto?

Responderemos de dos maneras: es posible hacer algo de esto si acertamos a percibir el proceso histórico en el que ha nacido todo esto y si acertamos a proponer alguna pauta de acción en consecuencia.

Si esto es posible, llegaremos a entender hasta qué punto la preocupación por la presencia del laico católico en la escuela es un signo de los tiempos para la escuela.

Historias de subsidiaridad y totalitarismos

Primero, un ejercicio de historia: hace falta remontarse un par de siglos por el pasado de Occidente.

La escuela cristiana nació en Occidente cuando el Estado no tenía escuelas. Así de simple. Las distintas iglesias entendieron que a ellas correspondía llenar un aspecto de la vida social que el Estado no podía atender. Y lo vieron como el campo tal vez más próximo a sus propias preocupaciones espirituales.

El Estado bendijo implícitamente tal desarrollo y, sobre todo, se benefició de él. Hubo altibajos de sectarismo por un lado y de elitismo por otro, pero en líneas generales se mantuvo el equilibrio mientras el Estado no pudo contar con estructuras educativas propias.

Cuando esto sucedió, apareció el problema.

No se necesita mucho para percibir cómo, en Occidente, son procesos simultáneos los de la contestación a la cultura establecida, la difusión de las estructuras educativas del Estado y la crisis de las vocaciones religiosas dedicadas a la docencia. ¿Qué había pasado para que a la vez entraran en crisis la estructura cultural y el concepto de escuela cristiana?

Si tenemos en cuenta la consideración que nos han enseñado los sociólogos de la religión sobre el proceso de la secularización en Occidente, podremos entender cómo durante los dos últimos siglos el mejor agente al servicio de un estado maquinista o industrial o racionalista lo han sido las gentes de la educación. Y muy en concreto las gentes de la educación cristiana, al menos aquí mismo, entre nosotros.

A lo largo de todo ese tiempo se dio en realidad otro signo de los tiempos que también la Iglesia supo ver. Nuestro pueblo necesitaba crecer en la comprensión de sí mismo, en el destierro de la superstición manipuladora o alienante, en la comprensión de su propia responsabilidad sobre los acontecimientos de la historia o de la vida. Y así fueron apareciendo las distintas congregaciones religiosas docentes. De su mano apareció necesariamente el concepto de escuela cristiana y más tarde el de catequesis.

Pero eran conceptos hipotecados por un modo de entender el presente histórico. Escuela cristiana era una situación educativa en la que debían mezclarse el papel de subsidiaridad respecto del Estado y el papel de servicio al Evangelio. A medida que el Estado fuera imitando las estructuras educativas de las congregaciones religiosas docentes —estructuras, por otra parte, bien sencillas y de sentido común— la Iglesia iría encontrándose con que fallaba uno de los soportes reales de aquello que venía llamando escuela cristiana.

Si ahora nos hacemos preguntas sobre esas definiciones es porque el papel de la subsidiaridad ha desaparecido. Con su desaparición se ha hecho evidente el posible carácter totalitario o manipulador que tiene toda escuela cuando llega a todos los confines de la sociedad. Y conviene tenerlo en cuenta a la hora de las actuales perplejidades sobre la pervivencia de la escuela confesional.

Lo que la Iglesia necesita no es tanto escuelas-subsidio del Estado cuanto situaciones en que se haga presente el Evangelio en el mundo. Hoy vemos, incluso, que en una escuela llamada cristiana, pero, de hecho, simple subsidio del Estado casi no hay lugar para hacer presente el Evangelio.

Por eso, ha surgido entre nosotros lo que el documento romano califica como «el erróneo criterio de que la escuela no era un campo apropiado para la pastoral de la Iglesia». No podía serlo un lugar que la misma sociedad contestaba no ya desde el punto de vista de servicio al Evangelio, sino desde el más simple de servicio a la sociedad y a la cultura.

El antitestimonio no estaba en la presencia de la Iglesia en la escuela, sino en la actitud totalitaria y maquinista del Estado en la educación.

Ahí, el signo de los tiempos: en el nuevo modo de hacerse presente la Iglesia en la escuela.

Signo de cambio en el modelo de sociedad

La crisis numérica de docentes religiosos, la presencia de «auxiliares» seculares en los centros de la Iglesia, por un lado, y los movimientos de contestación cultural, por otro, son signos de una misma realidad: estábamos viviendo en estructuras que no satisfacían a la conciencia honda de los hombres de nuestro tiempo.

Porque si es cierto que hay crisis numérica en las vocaciones religiosas docentes, lo es igualmente que en medio del enorme desarrollo del funcionamiento estatal docente existe la misma crisis de identidad o de vocación. No es lo mismo estar en una escuela cobrando un sueldo que ser un maestro. Por eso, son igualmente paralelos los movimientos de concienciación del profesorado «estatal» (aquí, por ejemplo, las escuelas de verano y los sindicatos horrendamente llamados de «enseñantes») y los movimientos que han dado lugar al documento que vamos comentando.

Al hacernos preocuparnos por la presencia del laico católico en la escuela, nuestra sociedad se preocupa en realidad por la presencia de lo humano en el seno de sus propias estructuras. Comprende de algún modo que sus estructuras deben ser rehechas si quieren seguir manteniendo el calificativo de humanas.

Signo de cambio en el modelo de ciencia

Paralelamente, como algo que se observa precisamente en aquel lugar que se estructura en torno al saber, esta crisis de lo social se manifiesta en crisis del concepto de ciencia.

Nuestra sociedad entiende que no le basta un concepto de ciencia en el que lo fundamental sea lo organizativo, lo estructurado, lo funcional, lo programable. Por eso, pone en tela de juicio el carácter humano —lo que llamamos «vocación»— de las personas que se dedican a la docencia, al sacerdocio de un saber tal vez defectuoso o inhumano.

Nuestra sociedad entiende que necesita una ciencia más claramente redentora de sus propias deficiencias, una ciencia que tenga algo que proponer respecto de la pobreza del llamado Tercer Mundo, respecto de la imposición comercial

de pseudomodelos culturales, respecto de la manipulación del saber desde el poder económico.

Al hacernos preocuparnos por la presencia del laico católico en la escuela, nuestra sociedad se preocupa en realidad por un modelo de ciencia alejado de toda manipulación ideológica. Pretende que se le entregue un saber casi neutral, como inocente, limpio, en el que haya lugar para el encuentro del hombre consigo mismo, no tanto para la reproducción de unos programas estructurados en su raíz por los prohombres de la Ilustración, hace ya dos siglos.

Signo de cambio en el modelo del religioso consagrado y maestro

Por último, como emblema más típico de la presencia de lo religioso en el campo escolar, se pone en tela de juicio la identidad del religioso educador.

Nuestra sociedad entiende que no puede bastarle una persona que renuncia a lo más sagrado de la vida humana, para ponerse después al servicio de la pura reproducción de las estructuras de la manipulación. Entiende que no tiene sentido entregarse a Dios para, a cambio, entregar a unos hombres a la manipulación de otros.

Por eso pide a los religiosos que no se limiten a cumplir una misión que puede llenar el mismo Estado con sus funcionarios, sino que hagan algo más específico. En los términos en que venimos reflexionando, este algo más específico puede entenderse como hacer la escuela de otro modo. Lo cual puede verse por la tipificación de motivaciones en las solicitudes de matrícula: la mayoría no son motivaciones «confesionales», sino de orden o de una cierta disciplina, o, más en lo profundo, de un determinado sentido de la vida que llene al educando de un talante específico. No es difícil interpretar esta solicitud explícita de orden como una demanda implícita de algo más o menos misterioso, pero alternativo al sistema convencional de las cosas.

Por lo mismo, creemos que no entienden el tema aquellos religiosos que se alejan sin más de lo escolar para ocuparse de otras labores. Lo que el Estado no puede hacer hoy es una escuela distinta de la convencional: ahí de nuevo está la aportación específica de la Iglesia en la sociedad, su posible nuevo carácter subsidiario respecto de la estructura estatal.

Creemos que si el religioso llega a verse a sí mismo en esta línea, va camino de percibir el significado cristiano de la presencia del laico católico en la escuela.

El método nunca es inocente

¿Cómo llevar a la práctica esta sensibilización de la conciencia que nos permita percibir en toda su magnitud la naturaleza del signo de los tiempos contenido en la situación comentada?

Ante todo, estimulando la conciencia de un modo indirecto: a través del mejoramiento metodológico.

Nuestra metodología es, en general, poco imaginativa, a causa de apoyarse en quien se ha convertido en el gran enemigo de todas las actualizaciones pedagógicas: el libro de texto. El libro de texto, nacido como apoyo o visibilización del programa, se nos ha ido convirtiendo en árbitro de los contenidos, en limitador de las orientaciones, en barrera a la hora de alterar el orden convencional del proceso y, sobre todo, a la hora de establecer puentes entre las varias asignaturas.

Todo esto hace que, en términos generales, nuestras metodologías dejen bastante que desear, y con su repetirse, más o menos inerte, contribuyan a no dejarnos percibir la magnitud de la situación que estamos viviendo. La repetición es como una niebla que nos hace olvidar los difuminados contornos de nuestra realidad diaria.

Frente a ello afirmamos que la renovación metodológica, basada en la relación o diálogo entre la experiencia de vivir y la formulación científica de la realidad ambiente, es el camino para el despertar de la conciencia distraída de tanto maestro. Necesitamos poner en práctica y a nivel masivo (sobre todo esto último: a nivel masivo) un talante didáctico en el que lo principal sea el encontrarse del alumno con la realidad que le envuelve todos los días y el expresar ese encuentro con la terminología abstracta u objetiva de los programas escolares.

Esta renovación lleva necesariamente a los maestros a poner en el máximo lugar de sus objetivos el problema del conformismo de su escuela para con su sociedad. Entonces se les hace poco a poco menos inaguantable algo que nunca habían olvidado: que los poderes públicos tienden a utilizarles en su provecho, llegando incluso a manipular su protesta ante tal utilización.

El método nunca es inocente. Cuando se basa en la repetición, en la imitación, en la memoria, en el sometimiento... acaba dibujando una sociedad en la que nunca se pone en tela de juicio lo fundamental, la equivalencia entre la vida y los números. Cuando se basa en la reproducción crítica, las cosas van de otro modo.

Necesitaremos probablemente toda una generación para que esta renovación en lo metodológico se traduzca en una nueva conciencia educadora. Debemos afirmar hoy que nos resultan inimaginables las consecuencias de semejante planteamiento. Los movimientos históricos sobrepasan a toda previsión, por-

que despiertan en nosotros posibilidades que no habíamos sospechado al sumergirnos en el fluir de la vida toda, superior a nuestros cálculos. Necesitamos, por tanto, mantener la fe en la posibilidad revolucionaria de la metodología, siempre que se plantee de un modo verdaderamente creativo, no simplemente sofisticador o tecnologizador de pequeñas intuiciones anteriores.

Dos ejemplos

Llevando todo lo anterior a términos concretos, diremos que esto pide dos tipos de acciones en nuestros centros escolares.

La primera apunta a los cursos de verano. Parece que hoy entre nosotros las escuelas de verano en sus distintas modalidades conocen una gran explosión numérica. Pues bien. Dejando aparte el interés político bastardo de quienes quieren airear sus iniciativas haciéndolas pasar por mucho más de lo que son, manipulando así una especie de histeria colectiva inconsciente y una porción de los medios de comunicación, dejando aparte todo esto debemos decir que el porcentaje de docentes asistente a tales escuelas no llega al 10 por 100 de los en ejercicio.

No. Los cursos de verano están lejos de ser una realidad. Basta con que cada uno piense, en términos bien reales, cuántos de sus colegas de claustro colegial hacen durante el verano un período mínimo de una semana de remodelación metodológica.

Hay una gravísima situación en la raíz de estos hechos: la dejadez de la «empresa», por comodidad para con un régimen laboral hasta hace poco bien conflictivo, o por comodidad respecto de sus estructuras habituales de funcionamiento. Es cierto que pedir tales recursos de verano supone que la «empresa» contribuya a sufragarlos; y que esto hace subir los presupuestos. Pero no tanto. El obstáculo mayor está en que no queremos hacerlos. Con doscientas mil pesetas se arreglaría el asunto en muchos lugares...

Los cursos de verano deben ser de dos tipos: los mantenidos fuera del centro propio, por toda la geografía nacional y en diversas fechas; y los mantenidos en el mismo centro, en una misma fecha y tal vez en un lugar próximo al centro, pero con sus alicientes veraniegos. El objetivo de estos últimos es la programación conjunta de las situaciones en que deberán encontrarse todas o varias de las asignaturas el curso próximo. Las situaciones de mejoramiento didáctico en el propio centro, durante el verano, deben, pues, tener un objetivo interdisciplinar o sincronizador de las diversas metodologías especiales.

Lógicamente esta situación de verano pide su continuación durante el curso. Se trata de tres o cuatro sesiones de todo un día, en las que los maestros puedan llegar a la conciencia sobre el sentido de lo poco o mucho que están intentando hacer por su propia iniciativa. Y tampoco es soñar con cosas del

otro mundo. Basta con un calendario bien dicho en septiembre y con otras cincuenta u ochenta mil pesetas...

Horario y unidades de trabajo

En segundo lugar, algo mucho menos concreto: renovar el concepto del horario.

Necesitamos superar la práctica del horario al estilo industrial: esto se empieza a tal hora, se hace antes esto y luego lo otro, se interrumpe momentáneamente a la hora tal, se concluye a tal otra.

Una escuela no puede regirse por este estilo de horario sencillamente porque la materia con que trabaja es viva, improgramable en último término, original o necesitada de respuestas individuales.

Esto no significa que el ideal de la escuela haya de ser la escuela de un alumno, como si fuera posible la individualización de la educación sin su correlativa colectivización. Esto significa que los ritmos de trabajo son tan distintos, dentro de los mínimos exigibles, que debe haber quien necesite más tiempo y a quien le sobre. Por ejemplo: ¿en cuántos lugares se hace sesiones complementarias para los alumnos más lentos, sesiones sin las cuales es realmente imposible que puedan seguir el programa convencional?; ¿dónde está escrito que las obligaciones del maestro se limitan a unas horas y no, en cambio, a la posesión de un programa por parte de su alumno?; ¿en virtud de qué dejamos esterilizarse capacidades supranormales de alumnos aventajados, a quienes no se les propone —porque no es costumbre, porque no se hace, porque sonaría raro, porque «se lo creerían»— metas complementarias sin las cuales su propio rendimiento no es verdaderamente satisfactorio?

Que necesitamos otro concepto de horario significa: que la escuela no puede cerrarse a las cinco y media, cuando termina la última sesión de clase convencional; que debe ser normal la presencia de unos cuantos maestros en el centro hasta las ocho y las nueve de la noche; que necesitamos recuperar los sábados y los fines de semana, en general; que los horarios pueden formularse —a efectos laborales— en unidades de trabajo, alguna de las cuales deba necesariamente cumplirse en horas «no convencionales» (a cuyo efecto se las recalificaría como unidades de intensidad docente o económica doble o de coeficiente uno-treinta..., etc.).

Se trata, sencillamente, de concebir la dedicación del maestro en módulos operativos convenientemente distribuidos a lo largo de las unidades didácticas y justamente calificados en cuanto a lo económico. No es un sueño.

Es, por el contrario, una necesidad. ¿Cómo, si no, podrá el profesor de literatura acompañar a sus alumnos a tal sesión de teatro en tales horarios?; ¿y

qué pasaría si la visita a los laboratorios X terminara a las siete de la tarde?; ¿y quién acompañaría a los alumnos mayores a un fin de semana en tal lugar rural o tal lugar ciudadano, pero fuera de su localidad?; ¿y cómo contabilizar las horas de una visita a Toledo, desde las ocho de la mañana a las ocho de la tarde?; ¿y cómo estimularemos las reuniones del profesorado con los padres de sus alumnos?

Ciertamente, algo de todo esto se hace. Y para ello están las llamadas horas complementarias retribuidas convenientemente. Pero sigue siendo verdad que el horario modelo es el de nueve de la mañana a cinco y media de la tarde, fuera del cual se mira como algo extraño o concesivo todo lo demás. ¿Por qué iba a parecernos extraño un curso de la materia X entre las siete y las ocho de la noche, si nuestro alumno hace justamente en esa hora un curso de inglés en la escuela de Idiomas? ¿Es realmente raro ese horario para aplicarlo en nuestro centro, o, por el contrario, nos interesa que se le considere así de raro?

Este modo de rehacer el concepto del horario es condición y consecuencia de aquella renovación metodológica a la que nos referíamos antes. Poner en relación el programa con la vida real, con el alumno o con su entorno, exige un horario distinto. Caso de no darse tal horario distinto, la renovación metodológica está a merced de lo que dure el entusiasmo de quien la comienza o la fuerza coercitiva de quien la impone. Pero queda bien pronto desnaturalizada.

Diríamos, incluso, que a nivel de norma de higiene pedagógica, la dirección de un centro escolar debe garantizarse que al cabo de cada trimestre haya necesariamente media docena de actividades que deban desarrollarse fuera del horario «industrial». Sólo media docena al trimestre. Cuando menos, para mantener abierto el emblema recordativo de que las cosas pueden ser de otro modo.

Lo urgente es además importante

En tercer lugar: interpretar la necesidad operativa inmediata (la urgencia) como signo de los tiempos (lo importante).

Cierto que esto parece ya el *summum* de la abstracción. Pero sin esto no hemos hecho nada.

Lo hemos comentado en páginas anteriores: la coyuntura numérica del profesorado de los centros cristianos es exponente de una situación del mundo en que algo muy grande está cambiando o ha cambiado. Los números traducen la perplejidad de cuadros anteriores ante un sistema de funcionamiento para cuyas consecuencias no estaban preparados. Se les había dispuesto para un sistema educativo en que la cualidad todavía era posible, y se encuentran

en un sistema en que apenas cuenta nada que no sea cantidad, funcionamiento y rentabilidad.

La coyuntura numérica se solucionaría sencillamente del modo más drástico: cerrando centros. No es tan complicado hacerlo, aunque ciertamente no tan sencillo. Pero no debe serlo de otro modo que las múltiples transformaciones industriales a las que nos tiene acostumbrado nuestro tiempo. Basta echar mano del talante industrial, organizativo, economista que ciertamente hay en los actuales cuadros directivos.

Ese hipotético cierre (contra el que nos pronunciamos con claridad) dejaría tal vez por un tiempo la proporción del profesorado de un centro católico en lo que era hace veinte años. Y con ello podríamos pensar que se acaban nuestras preocupaciones por la significación de los tiempos: somos menos, pues será porque somos peores; pues se cierra y se va haciendo lo que se puede, sin más.

No. Necesitamos, por el contrario, pensar la escuela en términos nuevos: de una escuela concebida originariamente como subsidiaria del Estado (iba allí donde el Estado no llegaba) a una escuela testigo de la absoluta trascendencia de Dios (lo cual puede muy bien hacerse dentro de una estructura estatal única).

Necesitamos, en concreto, plantearnos el sentido de la subsistencia de lo privado en el sentido tradicional junto a la necesidad social actual de una auto-crítica de lo público desde dentro de sí mismo. Veamos.

¿Es posible hoy en día hacer una escuela en la que los hombres vean la hermosura y a la vez la caducidad de su vida? ¿Es posible hacer esta escuela dentro de nuestro actual modo de hacer? ¿Es posible hacer esta escuela dentro de una estructura educacional única, regida por el Estado? ¿Es nuestro mejor servicio al Estado, del que somos miembros, construir una escuela en nada diferente al resto de las escuelas, hacer desaparecer la que hasta ahora era nuestra escuela en una organización única y común y llevar nuestro testimonio de Dios a otros ámbitos? ¿Puede hacerse cada asignatura de un modo diferente desde la fe?

Una vez más, el tema del método

Lo habíamos visto ya en los dos puntos anteriores, sobre la metodología-concienciación y sobre las situaciones de planteamiento de esa metodología. Ahora lo volveremos a encontrar, desde un punto de vista más hondo.

Lo que nuestra sociedad puede esperar de quienes tienen la pretensión de ofrecer un mundo alternativo (las escuelas confesionales) no es la presencia expresa de lo religioso confesional en medio de las asignaturas, sino la pre-

sencia de eso específico en el método o talante sobre el que se construye esa escuela. Es problema de espíritu, no de horarios. Si la confesión religiosa X, al hablar sobre la escuela, no se refiere a este punto, no tiene nada que ofrecer a la sociedad.

Pues bien. Para ofrecer esta alternativa metódica en términos reales, necesita saber que ahora mismo ya vive dentro de una poderosísima estructura estatal única o unitaria: el programa de cada ciencia y el curriculum general de los estudios. Probablemente no necesite más vinculaciones a la organización oficial.

Pero lo que sí necesita es examinar constantemente la especificidad de su oferta en la realización de esos planteamientos comunes. Pensamos que si muchas veces aparece en nosotros esa especie de inconfesado complejo de inferioridad o de culpabilidad al estar al margen de lo estatal en ambientes tal vez clasistas o, cuando menos, privilegiadamente organizados, lo que causa tal posible complejo es precisamente la ausencia de toda especificidad creyente en tales estructuras. De un modo u otro lo sabemos, pero no caemos en la cuenta del todo o incluso no acertamos en las fórmulas para llevarlo a cabo.

Queremos decir, en síntesis: una escuela que lleve a sus alumnos a la conciencia del lugar del método en la vida y que lleve a la sociedad a la conciencia de la necesidad de alternativas, esa escuela nunca podrá ser puesta en tela de juicio. La sociedad sabe bien de sí misma que la necesita.

Y hacer tal escuela no significa ningún tipo de clasismo.

Cuatro observaciones menores

Tratando ahora de llegar a algún tipo de propuesta más concreta sobre el tema, anotaremos estas cuatro observaciones.

Ante todo: llevar a la práctica nuestro modo de leer los signos de los tiempos exige olvidar un tanto el distinguo entre laico católico y religioso educador.

No hace falta, desde luego, repetir el tema de que el religioso educador en cuanto tal religioso es un laico católico. Pero sí necesitamos recordar que, ahora mismo, es mucho más lo que le une a su compañero seglar que lo que le diferencia de él. Están los dos embarcados en una misma empresa, ante cuya magnitud sus diferencias son matices leves.

El religioso educador necesita urgentemente no tanto aproximar a él al educador seglar, sino lo contrario. Necesita aproximarse a la sensibilidad «seglar» ante las cosas de la sociedad y la historia. Sin por eso dejar su carácter de renunciante consagrado, desde luego. Pero necesita aproximarse a otro

modo de sentir la colectividad humana y sus criterios de valor o de funcionamiento. Necesita sentirse un poco más secular, para vivir más de cerca el trasfondo político o sociológico o cultural de su quehacer. Necesita, así, entender el papel del dinero en la vida de los hombres, el de la competitividad y el cansancio de las ideologías, el sentido de lo pragmático y del esfuerzo, el del silencio en la comunicación, el de la paciencia profunda del que no se tiene por rico en ideas.

Cada circunstancia concreta dirá cómo pueda hacerse algo de esto.

Después, habrá que ayudar al profesor seglar a tomar conciencia de su papel privilegiado a la hora de revitalizar el sentido de los centros escolares cristianos.

En concreto, esto significa ayudar al maestro seglar a percibir su papel de estimulador de la conciencia del religioso. Esto supondrá ayudarle a sacudirse de encima esa especie de complejo de inferioridad o de culpabilidad que tantas veces aparece a la hora de manifestar su opinión sobre el funcionamiento del centro.

Claro que esto supone una nueva y tremenda ascética para el religioso. Le supone aceptar cordial y pobrememente la insuficiencia de su propio criterio para llevar el centro y ser consecuente con esa aceptación cuando la opinión de su colega seglar entre en conflicto con la suya propia. Le supondrá, pues, no echar mano tan fácilmente de la trampa suicida de saberse respaldado por la titularidad de la empresa escolar.

Si no sonara un tanto a utópico o incluso a sueño rosa, diríamos que se trata de ayudar al profesor seglar a que sea cariñosamente inconformista. Que anda por ahí demasiado amargado, que confunde la crítica constructiva y la participación con el desahogo de la bilis.

Este modo de hacer llevará consigo necesariamente algo que hoy echamos mucho de menos: ayudar al maestro seglar a purificar la motivación de su pertenencia a este claustro concreto.

No hace falta tampoco ahora echar mano de estadísticas para sostener la afirmación de que tal motivación es puramente económica en la mayoría de los casos. Es así y tal vez no pueda ser de otro modo, inicialmente al menos. Pero sí puede irse enriqueciendo a base de una convivencia lo más cordial posible, en la que el religioso se atreva a mostrarse como persona tanto como funcionario de primer grado de la empresa.

La experiencia de la vida nos dice que a estos efectos hace tanto una cena de profesorado como un cursillo de teoría pedagógica. Por eso insistimos en el tema. Que más de una vez desde el religioso educador se disfraza su miedo de mostrarse como persona adoptando un talante inútilmente organizativo

o dogmático exclusivista sobre el centro. Todos sabemos cómo en la vida es bien pequeño el número de cosas que nos mueven en lo profundo y cómo, en cambio, es amplísimo el número de nuestras palabras o nuestros gestos. Todos lo sabemos, aunque pocas veces nos atrevemos a comunicarnos reconociéndolo.

Claro que también hace falta —y aquí la visión de lo político inspirada en el sencillo sentido común— ayudarle a ser realista. Lo hemos apuntado ya más arriba: si se dedica a lo que tiene y lo hace de un modo sociológicamente ejemplar, nadie podrá pensar en quitárselo.

Necesitamos recordarlo, porque en el fondo de muchos compromisos del profesorado seglar está siempre el miedo a la hipotética nacionalización de lo privado y el complejo —inconsciente, desde luego— de una especie de inferioridad ante otros colegas que han pasado por el prestigioso esfuerzo de la oposición.

La vida nos enseña cómo a nadie se le ocurre poner en tela de juicio la paternidad o la propiedad de algo que funciona ejemplarmente, siempre que sus titulares sean lo suficientemente hábiles para vivir convencidos de ello y hacer ver a los demás la incongruencia de que la cosa cambie. Sí, es un lejano recuerdo de aquel lugar evangélico sobre la astucia de los hijos de las tinieblas. Y viene bien recordarlo para caer en la cuenta de que por espirituales o últimos que sean nuestros planteamientos, son planteamientos para ser vividos por seres de carne y hueso. Muchos de nuestros conflictos con la sociedad no se habrían dado caso de haberse visto en los religiosos educadores un convencimiento humilde e inteligente de que lo que hacían estaba bien hecho.