

Estructuras y personas

Había una vez un hombre encerrado en una habitación oscura. Nunca salía de ella. Desde fuera le contaban cosas que él aprendía. Así llegó a saber que fuera había luz; que los hombres trabajaban; que existía el dinero y el trabajo; que incluso era posible una curiosa forma de expresión llamada arte. Ahora bien, el mismo desconocía la luz, no necesitaba pensar, ni trabajar, ni usar el dinero, y todo el arte de que era capaz consistía en estar callado.

Así pasaron los años. Pero un día, fuera, hubo un movimiento de opinión. Las gentes de fuera pensaron y decidieron que aquello del encierro oscuro no era modo de vivir un hombre. Y entonces, en una actitud generosa e ilusionada, le abrieron la puerta.

Cuando aquel hombre salió, tardó mucho tiempo en quitarse la mano de sobre los ojos, porque no aguantaba la luz. Pero cuando ya se fue acostumbrando resultó que no entendía nada de lo que la gente iba de un lado para otro, por qué se fichaba en una especie de reloj, por qué se vestía de un determinado modo cada año, por qué existían los museos y las orquestas, y por qué la gente parecía a veces preocupada y a veces alegre.

Como no entendía nada de aquello, y con gran sorpresa por parte de los que le habían hecho salir de su habitación, pidió volver. No estaba hecho para la luz, para el movimiento, para el plan, ni para el ocio.

El asunto de la confesionalidad

Embarcados en la polémica sobre alternativas escolares, la rábola anterior invita a pensar en el punto en vista de quien como nuestro Episcopado, tratan de razonar su comprensión de la escuela cristiana. Nos referimos a la declaración del Episcopado Español sobre el tema, de 24-9-76. La recogemos en este comentario editorial porque la encontramos innovadora respecto a cuanto habíamos leído hasta ahora con carácter oficial; y a

vez sin acabar de deshacerse de planteamientos que nos parecen inviables.

En concreto, la parábola nos hace poner en tela de juicio el realismo de tantas posturas sobre lo cristiano en la escuela. Hay que preguntarse, en efecto, sobre la naturaleza real de la confesionalidad o aconfesionalidad escolares. Sobre si la confesionalidad se refiere a la catequesis en la escuela o a la cultura de la escuela.

Hablando de la escuela hay quien entiende por confesionalidad la existencia de la clase de religión. Lo fundamental sería la existencia de un programa de formación religiosa, junto a los demás programas. Para que esto sea real se argumenta desde el carácter científico o razonable de la enseñanza religiosa, que la haría merecedora de un tratamiento igual a los demás saberes escolares.

Véase, por ejemplo, en el n. 36 de la Declaración mencionada: «La formación religiosa debe estar integrada formalmente en el plan de estudios durante las edades en que niños y adolescentes necesitan ser educados en la fe cristiana. Privar a los alumnos del sentido cristiano, coherente y armónico, de la vida y de las realidades humanas a que tienen derecho no puede hacerse en virtud de concepciones que consideran que la fe no es un saber fundado. La fe cristiana posee una certeza que trasciende, por su índole propia, los demás saberes. Para los creyentes, sus convicciones de fe constituyen un saber razonable. La reflexión teológica que se hace desde la fe se rige por una metodología rigurosa que justifica su presencia en el conjunto de las enseñanzas».

De pararse aquí se olvidaría que la fe cristiana no se agota en su razonabilidad. Se olvidaría su aspecto de espera gratuita, buscadora, paradójica. Podría, incluso, estarse confundiendo fe cristiana con una ideología determinada.

Por eso se impone un concepto de confesionalidad distinto. La declaración lo recoge también:

«Según enseñó el Conc. Vaticano II, los vínculos que existen entre el mensaje de salvación y la cultura humana son múltiples; y Dios, al revelarse a los hombres, ha hablado según los tipos de cultura propios de cada época. Por lo cual, sin que esto signifique un detrimento para la legítima autonomía de las ciencias y las artes humanas, la educación cristiana se realiza históricamente a través de la mediación de la cultura. Cuando la Iglesia no se encarna en la cultura de la época o de un pueblo, la evan-

gelización —y la educación en la fe— ni se hace universal produce todos sus frutos» (n. 18).

Este segundo concepto de confesionalidad es mucho más se y realista que el anterior. Tiene en cuenta la interacción r gión-cultura: percibe cómo una y otra son respuestas en relac a las cuestiones fundamentales de los hombres de todos los tie pos. Se tratará de respuestas diferentes, situadas tal vez en c planos, pero nacidas de una misma raíz.

De nuevo, la Declaración:

«La madurez de la persona no se consigue si en esta educac para la libertad no se respetan las raíces culturales del pro país y región y si no se asume el progreso realizado por la hu nidad en todos los órdenes. No se da tampoco esta madurac si no se buscan creativamente respuestas a las cuestiones fun mentales de la existencia y si se prescinde de la dimensión tr cendente de la persona» (n. 13).

¿Contradicciones, o verdades incompletas?

Es curioso que en un mismo documento se combinen dos «con sionalidades» distintas. Curioso, pero real. Lo que da lugar a teresantes contradicciones.

Por ejemplo. Se define así el «carácter propio de la formac religiosa en la escuela»:

«la relación con las demás actividades escolares y la mediac entre la comunidad de fe y la cultura» (n. 39).

Relacionemos esta definición con el texto anterior sobre la r puesta creativa a las cuestiones fundamentales de la existenu Encontraremos que la religión debe estar en la escuela por e gencia de la misma cultura: ésta quedaría incompleta sin referencia a aquellas cuestiones, que a su vez son el umbral lo religioso.

Sin embargo, en el mismo Documento, a la hora de buscar ra nes para la presencia de lo religioso en la escuela se cambia motivación:

«El hecho de que la mayoría de los ciudadanos son católicos aceptan una formación religiosa católica, implica la exigen de que le sea reconocido legalmente a la Iglesia el derecho a var a cabo su misión evangelizadora (de modo adecuado al c bito de que se trata) tanto en la escuela como a través de . propias instituciones escolares» (n. 33).

Otro ejemplo. Se afirma que

«los espacios considerados específicos para la transmisión del mensaje de la fe son la familia cristiana y la comunidad parroquial» (n. 5).

Cierto que el documento mismo no saca de ahí la conclusión que de que no deba darse la transmisión del mensaje en la escuela, pero por lo menos acepta la formulación teórica de que el lugar específico de tal transmisión es otro. Pues bien. A esta consideración teórica o de principio se responde en el párrafo 37 con otra argumentación de hecho, ciertamente contradictoria de la anterior. Tanto que si antes se apuntaba (ver los números siguientes) hacia una especie de derecho, ahora parece pedirse un trato de favor:

«La formación religiosa escolar debe continuar subsistiendo, con fórmulas renovadas y adaptadas a las circunstancias actuales, ya que un gran número de bautizados no encuentran ordinariamente fuera de la escuela una equivalente oportunidad de ser instruidos en los misterios de la fe».

De las Cortes a la Normal

Tal vez sea demasiado hablar de contradicciones en el Documento. En cambio se debe hablar con más justicia de una duplicidad de puntos de vista: en cierto modo el mismo Documento lo sabe, pero no acaba de explotar el orden de valores entre ambos. Lo cual, sin embargo, podía esperarse a estas alturas de la polémica. Se tiene la impresión de que no se acaba de tratar a fondo el tema. Como si todavía pesara demasiado el «haber participado en décadas pasadas en actividades educativas encuadradas en sistemas escolares cuyos planteamientos y métodos se consideran hoy, en buena parte fundadamente, inaceptables» (n. 6).

Y es que basta recordar la deficiente calidad educativa (hablando en términos generales) de cuanto hoy se hace en nuestra escuela. Desde la entrega puramente material a nuevas didácticas hasta las polémicas que en nada se refieren a la escuela en cuanto tal sino a toda la convivencia social. Basta recordar el bajo índice de creatividad profesional (de nuevo en términos generales) en muchos educadores. Basta recordar con humildad y dolor todo esto para darse cuenta de cómo el problema de la escuela cristiana hoy en este país no está en si da o no da clase de religión. El problema está en si llega o no a escuela. En si la cultura que respira nuestra pretendida escuela cristiana tiene un propósito humanista o en cambio es pura inercia.

Si, como creemos, predomina más la inercia que la creatividad nos hallamos ante la situación del hombre de la parábola anterior. No tendrá sentido esforzarse por conseguir un estatuto ridículo en que se admita la clase de religión o la competencia la Iglesia para establecer escuelas confesionales. La pobreza cultural del resto del trabajo escolar acabará anulando el aparente logro de media hora de catequesis.

Tendrá en cambio sentido un esfuerzo mucho mayor por rehar nuestra pedagogía. Como si la atención del Episcopado pasara del Palacio de las Cortes a las Escuelas Normales.

No se refiere a otra cosa el Documento en cuestión cuando enumera «algunas características» del tipo de escuela pretendida: «Una escuela que asuma, como cualquiera otra debe hacerlo, la promoción y vivencia de valores estrictamente humanos»; «tenga un proyecto educativo del hombre, inspirado en el evangelio»; «consiga un ambiente escolar animado por el espíritu de libertad y caridad»; «cuente con un equipo de educadores creyentes»; «en una estructura económica de servicio y participación» (46).

No hace falta comentarlas para ver cómo en ellas se apunta la crítica a la Normal que a las Cortes. Desgraciadamente el párrafo queda perdido entre tantas otras ideas. Cuando ya en el Vaticano se había definido «la comunidad evangélica de libertad y caridad» como única nota de la escuela católica (G.E.M. 8), es triste ver que tal cúmulo de palabras puede de hecho estar oscureciendo la auténtica raíz del problema.

* * *

Puede ser que en Sinite estemos arrimando obstinadamente la escua a nuestra sardina.

Creemos, sin embargo, estar en lo cierto al acentuar hoy por hoy la necesidad de mirar más hacia el maestro que hacia la institución, más hacia la cultura que hacia la catequesis, más a la necesidad total que al derecho particular, más hacia la escuela que hacia la escuela cristiana.

Por ese motivo hemos dedicado los tres números anteriores a tres autores que hablarán desde una práctica docente: Mil Freinet, Freire. Quien nos haya seguido, o quien conozca la realidad supuesta por estos nombres, nos dará la razón. Habrá

contrado cómo realizar una educación cristiana exige ir más allá de la metodología o los programas catequísticos.

En este número queremos cerrar la serie con una reflexión sobre el maestro cristiano.

Dentro de los límites de los testimonios y la consideración teórica aportados, queremos ponernos ante los ojos la realidad misma de esa escuela que pretendemos cristiana. Estamos convencidos de que el mejor servicio en la constitución de una conciencia sobre el tema será recordar la práctica desconocida y concreta de los maestros. Por sus manos pasa a diario toda la legislación y toda la ideología educativa. Ellos deben decirnos la verdad o la ilusión de los programas; y recordarnos así cómo la vida real es el patrón de cualquier teoría.

Como en el hombre de la parábola: el criterio no estaba en las ideas de sus liberadores sino en la capacidad real de sus ojos.