

EL PULSO DE LA EDUCACION EN EL MOMENTO ACTUAL

Joaquín G. CARRASCO

Salamanca

Creemos que puede ser de utilidad el que hagamos unas cuantas reflexiones sobre la orientación pedagógica más relevante. No precisamente con la intención de agotar el tema, ni de describirla en sus más pequeños pormenores, ni siquiera para juzgarla adecuadamente. Tan sólo intentamos llamar la atención sobre su existencia. Y contribuir al despertar de esas almas «naturalmente pedagogas», que aman con la imaginación, para que conciban y alimenten el procedimiento que favorezca eficazmente esos modos característicos de maduración del hombre de nuestro tiempo.

Por lo cual, en las páginas que siguen, para nosotros, tienen tanta importancia los pensamientos del texto, como el contenido bibliográfico de las notas al pie de página.

Nuestra intención se puede calificar modestamente de divagación sobre publicaciones pedagógicas recientes.

EL «COUNSELING»:

Existe un verdadero conflicto en los ambientes psicológicos, para traducir a las lenguas latinas la expresión inglesa «coun-

seling», ya incluso en inglés, perfecto neologismo. Con ella se quiere indicar un método en sus comienzos sicoterapéutico, fundado en el valor de la persona y en la conciencia de los límites de toda acción humana que quiera llegar al espíritu de otro. No tiene la complejidad del psicoanálisis, porque tampoco se aplica a lesiones psicológicas de carácter claramente patológico. Más bien se aplica a situaciones problemáticas o conflictivas de una persona ya sea en los niveles de la afectividad o de las elecciones. Estas situaciones se manifiestan, con mayor o menor gravedad, en forma de alteración en la valoración de sí mismo, los hombres, el mundo, la vida, con el consiguiente desequilibrio interior y la pérdida del potencial de eficacia que todo hombre incorpora a su acción, cuando se cree a sí mismo capaz de algo y a la vida con sentido.

Intenta: «Favorecer una experiencia en la que gracias a la comprensión y competencia del «consejero», el cliente podrá estudiar él mismo sus problemas y encontrar las soluciones que le convienen»¹.

Dada la actitud del «consejero», las versiones francesas de «counseling», traducen por «*entretien non directif*». El éxito de esta terapéutica psicológica revierte precisamente en el hecho que busca incidir en la misma raíz antropológica de los problemas o conflictos, en las bases mismas de la personalidad: las elecciones y los criterios perfectamente integrados en lo que yo valgo y tengo. «El counseling», orientación no dirigista², intenta volver el equilibrio a la persona, no porque el «especialista» resuelve los problemas del cliente, sino porque por todos los medios humanos al alcance, aquél trata de hacer recuperar a éste los condicionamientos espirituales de una situación humana viable: confianza en sí mismo y justa valoración de sus posibilidades, recuperación de lo real como valioso campo donde ejercitar mis posibilidades; ampliación del campo de conciencia

1. CURRAN, Charles, *L'entretien non directif*. Ed. Universitaires, Paris, 1967, p. 49. (Counseling in Catholic Life and Education).

2. Nosotros preferimos traducir, por lo directo de la expresión, «no dirigista». Mesguer, titubeó largamente antes de decidirse por «autagógica». Ensayó según él mismo confiesa hasta veintisiete formas distintas (autocuración dialógica, deliberación individual asistida, técnica correflexiva). Su traducción lleva el siguiente título: *La Sicoterapia autagógica (Counseling) y sus aplicaciones educativas y pastorales*, Madrid, Razón y Fe, 1963.

y superación del fijismo en el objeto de conflicto; más objetiva consideración de las relaciones interpersonales para que nunca se considere tan pequeño ante *nadie* que le haga perder la conciencia de ser *alguien*; asumir la responsabilidad de la propia vida para que incluso la superación de esta transitoria alteración espiritual, no le sea «debida» a nadie sino resuelta a través de la «deliberación» en comunidad. El conflicto aparece, de esta manera, no como impotencia o incapacidad de obrar, sino como alteración afectiva que impide el ejercicio de mi operación perfectamente factible.

Otto Rank sostiene que lo que va a ayudar a la persona no es la teoría psicológica o la interpretación del consejero, sino la experiencia real que atraviese el «cliente» en términos de *sentir* y *querer*. Por eso distingue entre la «terapia dinámica» y la «terapia ideológica». En esta última, el conflicto se considera objetivado en forma de ideología que es preciso destruir por el diálogo inteligente. En aquella, se utiliza no una contrateoría, sino la realidad de una experiencia vivida, donde la persona pueda reconstruirse y recrearse, porque su problema le hace sentirse destruida y aniquilada³.

«Con frecuencia nos figuramos que nuestras dificultades son excepcionales, que cosas semejantes acontecen solo a nosotros: poder compartirlas alivia considerablemente, y la persona que se muestra comprensiva, parece simbolizar ante nuestros ojos a toda la humanidad»⁴. Nosotros añadiríamos que simboliza el cosmos entero, pues ante su seguridad y visión equilibrada de los hechos, descubro el sentido de mi propia vida, con todas sus limitaciones, como posibilidad de aceptación por parte del mundo de la contribución humana que yo puedo aportar.

En cierto modo en esta terapia psicológica, el cliente es un pobre desafortunado que ha perdido «algo» y el «especialista» un *hombre amigo* que trata de hacerle reconquistar todo.

El método del «counseling», ha sido utilizado o propuesto en los niveles más variados. Desde la «orientación» matrimonial⁵,

3. CURRAN, *o. c.*, p. 52.

4. *Id.*, *id.*, p. 68.

5. Aparte la bibliografía de Curran, extensa y más o menos directamente relacionada con el tema que nos ocupa, incluimos las siguientes indicaciones bibliográficas.

hasta la solución de problemas de falta de rendimiento escolar.

Ahora bien, este método psicológico, desde su principal teorizador, Carl Rogers⁶ hasta sus últimas aplicaciones, de las que hablaremos a continuación, no fue concebido únicamente en los estrechos márgenes de la sicoterapia. El carácter medicinal del sistema se encuentra en la sana concepción de la personalidad y de sus cometidos en la vida. Por lo tanto sus aplicaciones eran tanto «procedimiento» cuanto signo». Y en calidad de «signo», aquella actividad terapéutica, que se va universalizando, sobre todo en Estados Unidos de América, desde 1942, fecha de la primera publicación importante de Carl Rogers sobre el tema, se convierte en fermento de iniciativas en otros campos de la «maduración» de la personalidad.

«El "counseling", decía Carl Rogers, se propone favorecer en el individuo la más grande autonomía y la personalidad más armoniosa... La atención está dirigida sobre la persona no sobre los problemas. La meta no es resolver este problema, concreto, sino contribuir al desarrollo de la persona, de tal suerte que pueda afrontar ese problema, y cuantos sigan después, con personalidad que ha alcanzado la más perfecta integración. Si, en este problema concreto, la persona se ha hecho más consciente de sus responsabilidades, capaz de cometidos más autónomos, menos desordenados, más armoniosos, dispondrá de recursos propios cuando tenga que resolver problemas nuevos»⁷.

ADAMS, J. F., Ed. *Counseling and Guidance: A Summary View*. (includ. bibliog.). New York, Macmillan, 1965; ARBUGLE, D. S. *Counseling, An Introduction*. Boston, Allyn & Bacon, 1961; BALINSKY and BLUM, *Counseling and Psychology*. New York, Prentice Hall, 1951; BECK, G. E., *Philosophical Foundations of Guidance*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1963; BORDIN, E. S., *Psychological Counseling*. New York, Appleton, 1955. Se trata de una obra que estudia la distinción en el procedimiento del counseling y la sicoterapia.

6. Copiamos las más importantes obras de C. Rogers y que al mismo tiempo tienen repercusión directa en el campo propiamente educativo.

ROGERS, Carl, *Counseling and Psychotherapy*. Boston, Houghton Mifflin, 1942; Id., *Client-centered Therapy*. Boston, Houghton Mifflin, 1951; Id., *On Becoming a Person*. Boston, Houghton Mifflin, 1961.

7. CURRAN, o. c., p. 272.

LA PEDAGOGIA «NO DIRIGISTA».

Este horizonte que Rogers prescribe a la orientación no dirigista, ha sido recogido por dos conocidos autores en los medios educativos franceses: Daniel Hameline y Marie-Joelle Derdelin. En 1962, a partir de unas conferencias, Hameline madura la idea y en septiembre del mismo año se pone en marcha una iniciativa. Los cursos 1962-1964, Hameline experimenta con chicos finalistas de la clase de filosofía. Los cursos 1962-1964 es Marie-Joelle, quien lo hace con chicas, también finalistas. Ellos no llaman a su experiencia «counseling», ni «entretien», estaban experimentando en la escuela. Se estaban enfrentando con un procedimiento pedagógico para la «enseñanza» de la Filosofía. El libro en el que reúnen reflexiones y describen la experiencia, lleva por título: "*La liberté d'apprendre, justification d'un enseignement non directif*"⁸.

Hameline hace un esfuerzo notable de reflexión, con la profundidad que le es peculiar y la agilidad verbal corriente en sus escritos. Este esfuerzo, en nuestra opinión renueva y potencia

8. HAMELINE, Daniel - DARDELIN, Marie Joelle, *La liberté d'apprendre, Justification d'un enseignement non directif*. Ed. Ouvrières, Paris, 1967.

Incluimos a continuación un pequeño elenco bibliográfico en lengua francesa.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *Sociologie de l'Education*. Paris-La Haye, Mouton, ed., 1965; A. R. I. P., *Pédagogie et Psychologie des Groupes*. Paris, éd. de L'Epi, 1964; MOSSE-BASTIDE, Rose-Marie, *L'Autorité du maître*. Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1966; A. DE PERETTI, *Pédagogie et Psychologie des Groupes*. Paris, ed. de l'Espé, 1964; MAX PAGES, *L'orientation non-directive*. Paris, Dunod éd., 1965; MOREAU, G., *Vers la co-gestion à l'école*, janvier 1966; Id., *Dans Psychothérapie et Relations humaines*. Paris. Nauwelaerts, 1962; BELLET, M., *Ceux qui perdent la foi*. Desclée de Brouwer, Paris, 1966; ARDOINO, J., *Propos actuels sur l'éducation*. Paris, éd. Gauthier-Villars, 1965; A. R. I. P., *Pédagogie et psychologie des groupes*. Paris, éd. de l'Epi, 1964; Id., *Cahiers pédagogiques*, avril 1966, n. 60, 21 année, «L'Education moderne»; Id., *Education Nationale*, 15 jun 1962, «Le groupe maître-élèves»; FILLOUX, J. C., *Le maître conducteur-participant*, janvier 1963; Id., *Carl, Rogers, le non directivisme et les relations humaines*, 1963; Id., *Réflexions sur l'attitude non-directive en pédagogie*, in *Bulletin de Psychologie*, 1963; G. R. I. P. S., *Actes de la Session de Passy-Buzenval Juillet 1965*. In *Orientations*, n. 17, janvier 1966, n. 18, avril 1966; MORENO, J. J., *Fondaments de la sociométrie*, Paris, P. U. F., 1954; NUTTIN, J., *Tâche, réussite, échec. Théorie de la conduite humaine*. Louvain, Inst. de Phil, 1960; OSTERRIETH, P. A., *Faire des adultes*. Bruxelles, Dessart éd., 1964; PAGES, M., *L'Orientation non-directive*. Paris, Dunod éd., 1965; Id., *L'Orientation non-directive et ses applications*, 1965-66; PERETTI, A. DE, *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*. Paris, Ed. de l'Epi, 1966; ROGERS, C., *Le Devenir de la personnalité*. Paris, Dunod éd., 1966; ROGERS, C. - KINGET, M., *Psycholthérapie et relation humaines*. Paris-Louvain, Nauwelaerts, 1962.

pedagógicamente el pensamiento de C. Rogers hasta mostrarlo renacido en esta nueva perspectiva pedagógica en la que se le utiliza.

La «pedagogía no dirigista», o autagógica, no se define por ningún procedimiento en particular y es extraordinariamente fecunda y flexible en las iniciativas. Ciertamente utiliza el trabajo en equipo, pero no es la eficacia del trabajo en común, sino la verdad de la escuela como comunidad para la comprensión del mundo, la vida, los demás hombres, el fundamento del sistema. El principio es eminentemente conciliar, aunque los autores que comentamos no lo adviertan, porque son muchos los que minimizan las avalaciones y aportaciones conciliares en materia de educación⁹. El punto de arranque de todo el sistema coincide con el principio motor de todo el proceso educativo: favorecimiento de la dignidad personal que se manifiesta en el nacimiento y progresivo enriquecimiento de la conciencia de la propia dignidad, y en el nacimiento y progresiva capacitación para que esa dignidad se exprese en forma de consciente y eficaz contribución a la construcción de la digna comunidad humana.

Desde este punto de vista, hasta la benéfica influencia del testimonio personal del profesor, la contemplación admirada de las riquezas de su personalidad, no son significativas únicamente como «buen ejemplo», sino desde la óptica en la que la imitación se confunde con «el esfuerzo por encontrar en sí mismo la capacidad de transformación»¹⁰. Y esto, manifestado en todos los momentos de la escolaridad y en todas las materias de estudio. Sin embargo, la experiencia de Hameline y Marie-Dardelin, se

9. Por más que muchos autores han intentado construir un nuevo planteamiento teológico sobre el significado de la Presencia de la Iglesia en el campo escolar. Todavía, a la hora de criticar los documentos conciliares, no se ha superado la mentalidad de los que piensan que no se puede decir nada en este terreno, mientras no se resuelva la cuestión de las relaciones entre Iglesia y Estado. Por eso al leer el documento van directamente al párrafo segundo del n. 8 de la Declaración *Gravissimum educationis momentum*, donde se dice que la Iglesia «tiene derecho a fundar y dirigir escuelas, según ha afirmado en el magisterio tradicional». Esta frase al lector atento, le parece poco armoniosamente integrada en el resto del documento. Mas que juzgar el documento por esta afirmación, hay que juzgar esta afirmación a la luz nueva que ilumina el documento. Somos de la opinión que esta Declaración debe ser comentada con más seriedad, porque merece ser redimida de gran cantidad de ofensas periodísticas.

10. HAMELINE, o. c., p. 12.

realizó en filosofía. En general, las ciencias del espíritu tienen más posibilidades de someterse a la enseñanza no dirigista.

Son los intereses de los mismos alumnos los que seleccionan y promueven los temas de estudio, el cual será realizado personal y comunitariamente al mismo tiempo. El maestro rehúsa el papel de «Magister» y se convierte en espejo donde el alumno puede ilustrar, orientar y completar la plena comprensión de los diferentes problemas, faro que «en común» ilumina la inquisición hasta conseguir encontrar la jerarquía que lleva desde lo fundamental hasta lo accesorio, garante de la responsabilidad en la fecundación de las posibilidades intelectuales de los distintos alumnos. El procedimiento obliga a todos y cada uno de los alumnos, a estudiar sus conquistas en relación a las de los demás condiscípulos. Existen periódicas y frecuentes «puestas en común», enriquecidas con las aportaciones de todos. Los preceden trabajos de investigación dirigida, solos o en equipo, sobre los temas seleccionados con bibliografía asequible. En todo momento, el maestro, vela por que el desaliento y la desesperación no se presenten, ya sea por la dificultad de los temas que se eligen o por la dificultad de la bibliografía que se consulta. El maestro actúa plenamente en el interior de la técnica propuesta por Carl Rogers: da confianza utilizando la justa valoración de las posibilidades intelectuales de cada uno de los alumnos.

Los problemas de estructura que se presentan, disciplina, silencio, etc., por los mismos alumnos son resueltos, mediante una distribución democrática, por elección, de competencias. Las sanciones ante todo estriban en la desaprobación comunitaria en los momentos destinados periódicamente a enjuiciar la marcha del trabajo escolar. El maestro deja de ser el «dominus».

Este sistema, asegura, el que en todo momento el aprendizaje escolar respete el estado psicológico, frente al mundo, la vida y los demás hombres, en que se encuentra el alumno. Trabajará y concebirá todo con los matices que le dicta su propia psicología. El maestro se evita el error de menospreciar el esfuerzo psicológico del alumno por aparecer ante sí mismo y ante los demás como superando el estado infantil.

La presentación de este procedimiento pedagógico va apreciada en el libro de Hameline-Dardelin por una crítica severa de

la escuela tradicional, donde las tres virtudes cardinales son: «la dispersión de espíritu, la facilidad y el utilitarismo»¹¹. Cuando toda la filosofía y toda la teología de la educación unánimemente se apoyan en la verdad del hombre abierto al mundo y a sí mismo, totalmente proyectado a poseerlo y dominarlo tanto con la inteligencia como con «las manos», se ven obligados esos autores a gritar tristemente: «lo interesante no se aprende en la escuela». Y sin embargo, a ella le compete «el conocimiento progresivo del mundo, la vida, los hombres», único objeto capaz de saciar plenamente las ansias de conocer del hombre. Suplantando en este quehacer a la escuela las actividades e incentivos extra-escolares y paraescolares de los modernos medios de difusión y comunicación, los cuales interesan más que por la admiración ante lo que muestran, por el escándalo antropológico en el que se construyen: Aprended el inglés en 20 lecciones, a nadar en 7 días. De la vuelta al mundo en una semana». El hombre así educado agosta progresivamente su capacidad de contemplación, se sitúa desde el principio y por principio en planos entiativamente superficiales, despoetiza el universo, pierde lentamente la capacidad de lectura de los símbolos... fenómenos humanos que enferman incluso el sentido de lo religioso y ensordecen a la llamada de lo trascendente.

Si tuviéramos que hacer algún reparo al libro de Hameline-Dardelin sería el de acusarle de olvido. Le da demasiada importancia a los desajustes e incomodidad de los alumnos ante la autorización: «podéis organizar vuestro curso de filosofía»; «podéis elegir los temas, el método de trabajo, los instrumentos»; «yo estoy a vuestra disposición para cuantas orientaciones y consejos creáis necesarios para ser eficaces». Esta autorización después ocasiona el fatídico silencio... la terrible incomodidad... Todo esto lo constatan los autores. Pero no creo digan con suficiente claridad que estas situaciones de conflicto no las provoca el sistema, ni siquiera simplemente el cambio de sistema pedagógico, sino el cambio en cuanto se implanta en clases terminales, con muchachos hijos intelectuales de la escuela tradicional.

11. *Id., id.*, p. 34.

ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA.

Otro olvido que hay que achacar a los autores es el de que desconocen que en Francia en concreto, partiendo de presupuestos puramente pedagógicos se había llegado a las mismas conclusiones, o por lo menos las intuyeron, ya en 1958. (C. Rogers, escribe en 1942). El autor francés al que nos referimos es Pierre Faure¹², y 1958, la fecha de publicación de su libro: «Au siècle de l'enfant». Lo citamos a él porque sus procedimientos de enseñanza individualizada responden a los mismos principios que la llamada «no dirigista» y ambos son frutos de todo un movimiento ideológico mundial del que C. Rogers no es sino genial detector y aplicador a los procesos de maduración humana. Para Faure, es básico en pedagogía, «el respeto a las leyes del funcionamiento del espíritu»¹³. Para este autor la idea directriz radical, primigenia, de todo el proceso de instrucción sobre el que cabalga la maduración humana en la escuela, no son los primeros principios de las distintas ciencias que se asimilan, ni los métodos de estructuración que las caracterizan, ni los procedimientos didácticos... Todo se subordina al desvelamiento, a la concreción aquí y ahora de la actitud inquisitiva con la que el hombre se abre a la vida, en forma de interrogante que penetra el alma del alumno. El pregunta, debe interesarse por el mundo; y yo, maestro, le oriento en la invención de la respuesta. Sin esta «pre-ocupación» el espíritu permanece somnoliento y mientras la memoria se carga, se sobrecarga incluso, la inteligencia no realiza sino pequeños tanteos.

12. Ponemos a continuación algunos trabajos de este autor, suficientes, en nuestra opinión para hacerse una idea de la orientación y finalidad del procedimiento pedagógico que propugna.

FAURE, P., *Au Siècle de l'enfant*. Enseignement et éducation dans le monde contemporain. Ed. Mame, Paris, 1958; *L'instruction et formation civiques*. Rv. Péd. 20 (1965) 751-767; *L'enseignement de la Géographie*. Rv. Péd. 18 (1963) 22-227; *L'Enfant et ses conquêtes*. Rv. Péd. 16 (1961) 565-573; *L'Ecole est-elle un foyer de culture?* Rv. Péd. 19 (1964) 199-206; *Une bibliothèque d'élèves*. Rv. Péd. 17 (1962) 920-927.

Más importante incluso que la bibliografía asequible, son los «Cursillos para Perfeccionamiento del Profesorado», que se vienen realizando en Madrid. En España ya existen colegios y escuelas donde se ha implantado este sistema pedagógico, en algunas de sus clases, con éxito evidente.

13. FAURE, P., *Au Siècle de l'enfant*, p. 164.

En las modernas reflexiones pedagógicas, existe una saludable curiosidad, no siempre satisfecha con claridad, por encontrar raíces y justificantes filosóficos y teológicos a las distintas actitudes educativas. Cuando esto ocurre con el procedimiento, cuya facultad espiritual madre no es en primer lugar la inteligencia sino la imaginación, ocurre (con el procedimiento) que la inteligencia encuentra los estímulos¹⁴ en sitios muy diversos. Así, mientras Hameline-Dardelin beben en las concepciones de Carl Rogers, el P. Faure es hijo intelectual de la corriente pedagógica europea que retrocede hasta casi principios de siglo. Apurando las cosas, aquellos principios doctrinales que permiten por su universalidad la aplicación de lo que nació en el campo sico-terapéutico al campo educativo, son principios que se pueden reducir a un solo mandamiento: Es imposible perfeccionar el espíritu sin orientar *sus propias* virtualidades. Según este mandamiento no se puede por menos que considerar extraviada a la escuela cuando, «incluso aquellas que se consideraban mejores toman el camino en el que se cultiva el saber independientemente de la fuerza del pensamiento, del *savoir-faire* y del sentimiento. Camino en el que se prefiere el conocimiento espacioso de pretendidas verdades, estériles y vanas, a la adquisición de los principios y de las capacidades necesarias en la vida. Donde se subordina la verdadera formación de las fuerzas esenciales del hombre a la de las capacidades aparentes...»¹⁵. Estas últimas líneas las copia el P. Faure, de Adolphe Ferrière uno de los representantes de la «escuela activa», pero donde se recogen principios de la llamada «escuela nueva»: «Contra el abuso de las fórmulas, de la recitación estereotipada... ellas preconizan la formación del juicio y de la reflexión, el entrenamiento en la expresión personal, el desarrollo del espíritu de invención y de creación...»¹⁶. «Contra los cursos "dictados" que dispensan al alumno de plantearse el problema, observar y tratar de concluir por sí mismo, con la ayuda directora del maestro..., ellos pro-

14. Por imaginación, no entendemos aquí la facultad perfectamente dibujada de la escolástica. Mas bien nos referimos a aquellos «procesos» mentales en los que predomina sobre el concepto, la utilidad de la imagen, la reconstrucción viva del proceso humano del aprendizaje.

15. FAURE, P., *o. c.*, p. 116.

16. *Id.*, *id.*, p. 118.

claman que se almacena demasiada "ciencia hecha" sin proporcionar el método para hacerla. Quieren en una palabra que la escuela sea un aprendizaje»¹⁷.

Pero estas concepciones, como hemos dicho, forman parte de un movimiento total de pensamiento que domina todos los campos del saber. Pío XII en el *radiomensaje* de Navidad de 1944, al hacer el balance humano del mundo afirmaba que «los hombres se habían como despertado de un letargo largo», el letargo en que tenían a la conciencia de su propia dignidad. En 1956 vuelve a hablar del mismo tema y critica ciertas formas del estado moderno», el cual, plenamente consciente de las posibilidades de la técnica y de la organización, tiene demasiada tendencia a retirar al individuo para transferirla a las instituciones públicas, el cuidado y la responsabilidad de la propia vida». ¿No es precisamente este peligro el que intentan remediar de raíz, la «educación no dirigista» o el sistema Faure o en general la «enseñanza individualizada»?

La intención de estas páginas no es la de analizar en toda su complejidad las ideas que fundamentan los modernos sistemas pedagógicos a que nos hemos referido, sino indicar el hecho de su existencia a través de la presentación de algunas publicaciones modernas. Por eso, en lugar de probar la antigüedad cierta de las ideas-madre, remitiremos al lector a un libro sustancioso, denso, que acaba de publicar J. Leif. En él intenta actualizar anteriores publicaciones¹⁸. Pues bien, este autor nos confirma, en que lo que él llama «formación individual total o totalizante», o lo que otros, sobre todo en España llaman «enseñanza individualizada», no se presenta hoy, como «intuiciones aisladas sino que más bien debe ser calificada de: signo propio de la pedagogía actual». Leif, se esfuerza en ir encontrando en las diferentes corrientes en todos los campos del saber, las raíces psicológicas, filosóficas, antropológicas..., de los distintos postulados de la pedagogía contemporánea. El autor va preguntando a la sicología filosófica de Bergson, a la fenomenología de Husserl, a la Gestalt psychologie, al psicoanálisis, a la caracterología, a la

17. *Id., Id.*

18. LEIF, J., *Inspirations et tendances nouvelles de l'Education*. Librairie De-lagrave, Rennes, 1967.

sicología genética... a la sociología... a la filosofía... cuáles han sido, en esta corriente pedagógica actual, sus respectivas aportaciones.

CATEQUESIS HOY ¹⁹.

Hameline y Dardelin, han prometido un libro que aplique a la catequesis escolar, los principios de la pedagogía no dirigista.

Hemos dicho Catequesis, pero en el fondo, lo que se pide es un nuevo planteamiento de la fisonomía de la escuela cristiana. Porque ella, «non minus quam alliae scholae...» (G. E. M.), debe conformarse a las exigencias de la maduración del hombre de nuestro tiempo.

La Escuela Cristiana está en función de la promoción humana. *Asiste* a esta maduración con asiduidad en la presencia y esmero en el cuidado. Por eso en la Escuela Cristiana existe una acción positiva de aclimatación, para que el desarrollo sea homogéneo. Lo que se desarrolla en un hombre y este desarrollo en la escuela tiene primacía, individualiza cualquier actividad que en ella se realice. Hasta ahora se hablaba de que este hecho actuaba como condicionamiento. Que se imponía una pedagogía, una adaptación. En el fondo era considerar, desde el punto de vista de la instrucción, unos saberes objetivados a los que se acoplaban las características psicológicas del alumno como otros tantos reguladores de la dosificación. Afectaban al aspecto cuantitativo. Entre los saberes así objetivados se encontraba la Religión.

La Catequesis se había construido durante mucho tiempo, fundamentalmente, atendiendo a los enunciados dogmáticos. La vida cristiana que debía ser informada se alcanzaba a través del principio moral. También se objetivaba la vida humana y se

19. HAMELINE, D. et DARDELIN, M. J., *La Liberté de croire*. Paris, E. Ouvrières (en preparation); SCHLÜTTER Rodés, Ana María, *La Educación de la fe en un mundo en vías de secularización progresiva*, en «Educadores» 46 (1968) 95-109; J. J. JOLIF, *El ateísmo y la búsqueda de una unión más real entre los hombres*, en «Rv. Concilium» 29 (1967) 474; CAVANAGH, J. R., *Los consejos pastorales. Técnica y psicología*. Madrid, Studium, 1966.

estudiaba en el laboratorio de las cabezas de los sabios especialistas en religión. El niño recibía una enseñanza con términos y contenidos destinados a alimentar su época adulta. Entre tanto podía bastar con poner muchas expresiones en diminutivo. Tal vez exagero. Pero hoy no cabe la menor duda de que es verdad que en pedagogía nos orientamos irreversiblemente a conducir al niño hacia la plena realización de su condición humana. Y este fin intentado *concretamente en cada individuo*. En otras palabras, la pedagogía se orienta, hacia la coordinación de elementos y funciones, a fin de organizar, en cuanto se pueda, la síntesis de las posibilidades singulares; determinar para cada uno, la conducta que se ajusta a las condiciones de su existencia personal. A esto se le llama: «formación individualizada total o totalizante». No se trata de volver a aquella enseñanza que murió en el siglo XVII, en la que cada niño durante un breve tiempo era una escuela en pequeño, entre el resto de los niños en recreo. Se trata de una iniciativa pedagógica lentamente madurada en todos los órdenes del pensamiento, desde el psicológico al sociológico pasando por el filosófico, en la que se atiende al principio fundamental de toda educación; integrar *la* persona humana, cada persona humana, en el mundo, en función de sus fines y posibilidades. Esta voluntad educativa, tiene necesariamente que influir en la catequesis, o, si se quiere, debe imponer a la fe la tarea de la «iluminación y orientación», porque no cabe la menor duda de que también aquí estamos ante un caso concreto de «anticipación del Espíritu».

Hemos dicho que la catequesis, en el momento histórico en que nace la concepción moderna de la escuela —podemos holgadamente poner el siglo XVII—, coincide con el esfuerzo de «adaptación y desmenuzamiento del enunciado dogmático».

Primero (en los últimos tiempos) se reflejó en ella la polémica antirreligiosa, una fe en peligro. Luego fue un estudio más profundo de la Revelación y de sus modos. Se pasó del frío enunciado dogmático a una formulación que dejara más claro lo que en cada misterio hay de acontecimiento. Entonces Cristo encontró un puesto central en la catequesis programada. Y como la Revelación cada vez impresionaba más a los hombres bajo el aspecto «encuentro con Dios», terminamos por caer en la Catequesis global. Lo más importante de este tipo de catequesis

no es el ingenio de crear un programa que respeta las coordenadas del Dogma, la Moral y la Biblia y todo ello entroncado en la marcha lógica del año litúrgico. Lo verdaderamente importante es que la respuesta humana, la necesidad del hombre de una distensión temporal en la asimilación del misterio, se haga no simple condicionamiento pedagógico, sino objeto catequístico. La Historia de la Salvación es anunciada como Historia en la historia. Las etapas del Mundo, la catequesis las presenta como Misterio... Ha habido un verdadero progreso dogmático.

Pero ese hombre y ese tiempo era el tiempo y el hombre de todos. Mi tiempo y mi edad, no afectaban profundamente. Dosisicaban la materia y tratándose de niños se hacía intervenir su sicología en la elección de los recursos pedagógicos. Individualizaba el procedimiento. La Catequesis era, por ej., una «lectura de los signos»: para muchos esto significaba solamente «medios audiovisuales». Pero no, no había más.

A nadie extrañará que digamos entonces que se tipo de Catequesis no tiene más motivos para llamarse escolar que el hecho contingente de darse en los locales de una escuela y ciertamente aprovechando de las posibilidades de eficacia derivadas de la «frecuencia» y del testimonio enriquecedor del maestro. Pero ciertamente también no son motivos definitorios.

La causa de la ambigüedad proviene de que en materia de Catequesis no se ha realizado lo que en el campo teológico ha comenzado ya. El Concilio Vaticano ha querido poner a la Iglesia en diálogo, en tal grado, que la «*Ecclesiam suam*» nos ha dicho que la Iglesia misma *se ha hecho diálogo*, Esto supone *estar presente al Tú, aceptarlo y aceptarse como interlocutor*. En esta situación, *incluso llegar a definirse, a explicarse a sí mismo y todo, en función de esta situación que no es transitoria* en cuanto tal situación, por más que se maticen los términos del diálogo a compás del tiempo.

Pues bien, si el acontecer humano interviene en la Revelación de forma que hoy todos acertadamente la llamamos Historia de Salvación, esto significa que es necesidad inherente a la Historia de la Salvación el hacer intervenir en su contenido al hombre que madura. En la escuela, creemos, debe ser una peculiaridad. No sólo es la sicología del niño que so pena de predicar en el desierto impone el procedimiento, la adaptación. Sino que su

sicología o lo que llamaremos "momento", sea psicológico, cultural, moral, religioso, social..., en una palabra, la concepción del mundo apta a su propio estado de hombre que madura, debe formar parte del objeto de la Catequesis como algo que ha interesado a la Revelación. Más aún, el niño debe aprender a «VER», «SENTIR», la llamada de lo divino en el corazón de ese mundo que trata trabajosamente de conocer con toda fidelidad, sin mitos que perturben la visión. Es una tarea que a medias se aprende y a medias se inventa, porque precisamente, el mundo que deja ver y sentir, no es otro que aquél que vemos y sentimos, cuando nos vemos y sentimos en el mundo. Es algo original, genuino, en lo que tiene de «normativo», en lo que tiene de ley, es objeto de Catequesis.

En este ambiente la lección de Catecismo significa y tiende a realizar la completa estructuración del ser dinámico del hombre buscando su unidad en el mundo.

La Catequesis escolar tiene, pues, un sentido similar al de Catequesis Matrimonial; se refiere a un «momento» totalmente diferenciado en función de un «rumbo inédito para mí, en ambos casos, y que interesa toda mi vida. La diferencia entre ambas está en que la Matrimonial, por ej., tiene sentido «preparatorio» en cuanto tal Catequesis; mientras la Escolar incide o debiera hacerlo, en primer lugar, sobre el «momento» infantil o adolescente para *ayudarle a nacer* a la autonomía del adulto. Interesa sobre todo a esa situación de tránsito. No significa Catequesis Escolar dar la mayor cantidad posible de conocimientos para el mañana; sino la granazón cristiana del niño. Los «reflejos» que mañana le ayudarán a resolver los problemas de la Existencia, se los deben resolver, normalmente, el momento Místico de aquel tiempo. Hasta entonces debe crecer «integralmente»; lo verdaderamente importante es el momento que transcurre.

El amor del niño a lo cristiano, a Cristo, no puede buscarse con calor diferente al que acompaña el gusto por una particular rama del saber, a la ilusión vocacional, a sus preocupaciones escolares en una palabra.

Lo que pretendemos decir, nos parece grave: Hasta ahora se había hecho intervenir todo esto a título de exhortación piadosa, recurso para el «imperativo» moral; nosotros creemos que hoy no se puede dejar de hacerlo intervenir en el mismo conte-

nido de la Catequesis. Entonces será propiamente escolar la Catequesis.

De esta Catequesis no se puede prescindir en ninguna escuela que sea cristiana. Será más o menos explícita, incluso en algún sitio no podrá existir bien organizada, programada, pero siempre existirá ocasional, aprovechando los compases de la existencia escolar.

En esta Catequesis no se puede menospreciar el carisma propio de cada profesor en cada nivel de inteligibilidad del saber, incluso en cada asignatura. No se pueden prever las posibilidades que tiene cada espíritu. Son imprevisibles los matices, las irisaciones que tiene cada espíritu. Son imprevisibles los matices, las irisaciones que irán tomando las verdades evangélicas. Hay Palabra de Dios que se ha dicho únicamente para recibir respuesta de un hombre solo, en determinado ambiente cultural... cada sector de la vida, cada vida humana tiene la suya... todo esto debe aprenderlo el niño. Esta concepción del Misterio que cada Apóstol escolar ha ido alcanzando en el contexto cultural de sus preocupaciones habituales, como la profunda experiencia de un hombre abierto a la salvación cristiana que lo invade en sus últimos aposentos, debe hablar al niño. No sólo en forma de reflexiones; aquí está en juego toda una Catequesis de la Historia. Y lo que es más importante, cada lección de Catecismo, según el profesor que la dé, y evidentemente con intensidad distinta en cada ocasión, debe tomar una individualidad derivada precisamente de que la Palabra de Dios está siendo pronunciada en el templo donde maduran los hombres y donde aprenden a consagrar el mundo: la Escuela. Una individualidad derivada de que la preocupación escolar primaria es el aprendizaje de dominio sobre el mundo por el saber o por la técnica. El Misterio cristiano debe hablar al niño en este contexto cultural. Qué equivocados están o qué pobres de espíritu andan, los que se niegan a hablar directamente de Dios en clase porque sólo saben de matemáticas o de biología. Con dificultad, así lo creemos, se les puede llamar maestros cristianos.

Una preparación para la Catequesis *por* la Escuela, no es sin más la preparación para la Catequesis parroquial, o diminical... Es la sensibilización ante el Misterio con sensibilidad humana

y dentro de las coordenadas que, hemos visto, definen a la Escuela.

Esa preparación escolar es algo que debe ser intentado en sí mismo, nace espontáneamente. La preparación debe llenar las lagunas del instinto que espontáneamente lleva a dejar la Religión para el titular de la clase o, a nivel no especializado, a un religioso o sacerdote «entendido», mientras el resto del profesorado no tiene otra preocupación —y es santa ciertamente— que la de ser científicamente honrados.

El P. Theilhard du Chardin nos ha dado esa experiencia. La Vocación de maestro debe crecer en el seno de ese Carisma de que hemos hablado.

¿Por qué en la enseñanza media, donde son varios los profesores, no se organizan clases de Religión ocasionales donde cada profesor pudiera, centrando el tema, tener la ocasión de manifestar su pequeño librito, la visión que tiene el Misterio desde el ángulo de sus preocupaciones científicas y humanas habituales?

No hemos querido decirlo todo. El que hubiera entendido que la lección de Catecismo debe ser reemplazada por una vaga reflexión sobre algo difuso y problemático de sabor modernista, nos estaría diciendo que no nos hemos explicado bien.

Por terminar, diré que esta Catequesis escolar por la que hemos abogado es la llamada a sembrar la Esperanza en el Mundo de la Técnica. La Esperanza de poder salvar y salvarnos en el seno de la preocupación del instante. En la dinámica cristiana que tiene nuestra vida, empapada de lo provisional.

Lo que hemos escrito sobre la catequesis, no se puede calificar de «pedagogía catequística», más bien se trata de la detección de una corriente, que si bien en pedagogía general es clara, en catequesis es todavía incipiente. Urge que, inspirados en los procedimientos de la enseñanza individualizada, se experimenten procedimientos catequísticos. Tal vez sea la forma de ir progresivamente encontrando, el verdadero ministerio catequístico de la escuela cristiana y la manera de hacer comprensible la afirmación del concilio Vaticano II: «la escuela cristiana es a un tiempo verdadero y propio apostolado y reconocido servicio a la comunidad de los hombres» (G. E. M., n. 9).