

## **MISIÓN DE LA ESCUELA CATÓLICA SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA ESCUELA CATÓLICA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.**

**Abilio de Gregorio García**

Cualquiera que mire hoy con mirada meramente burocrática al paisaje de los establecimientos educativos en nuestro país, y contemple, al lado de la extensa red pública de centros de enseñanza, la red de escuelas denominadas católicas –concertadas o no-, no podrá por menos de preguntarse si éstas últimas tienen hoy algún sentido en una sociedad democrática que garantiza ya a todos los ciudadanos el acceso a todos los niveles de enseñanza en los centros de titularidad pública. Con esa misma mirada se puede pensar que quizás fue claro su significado social asistencial en épocas en que amplios sectores de población carecían de oportunidades para la adquisición del bien elemental de la instrucción, pero ¿lo tiene hoy? ¿Qué aporta esa escuela a la sociedad del siglo XXI?

Desde otra mirada, y más allá del frecuente espectáculo de confrontación por la mera supervivencia entre ambas redes, constatamos también un sordo forcejeo por ocupar el espacio ideológico o doctrinal, forcejeo que, en ocasiones se hace explícito y conflictivo. La escuela católica pasa entonces a ser mirada con sospecha e incluso con hostilidad por algunos sectores de la sociedad. Su intención “metainstruccional” es repudiada como una intrusión en lo que se considera (vaya usted a saber en virtud de qué derecho...) dominio exclusivo del poder público.

Este cuestionamiento puede ser una oportunidad para profundizar, aunque sea de forma reactiva, en la propia identidad, pues los perfiles de una personalidad, también la de la escuela, se configuran en la relación dialogal (a veces dialéctica) con el medio. El problema, sin embargo, surge cuando desde el interior de la misma escuela católica no se atina con las respuestas correspondientes, o no se percibe con claridad el horizonte hacia el que hay que caminar. Entonces es posible que la crisis ya no solamente afecte a la institución escolar, sino incluso al núcleo existencial de las instituciones titulares con el que históricamente ha estado casi sustancialmente unida la escuela. La crisis del significado de la escuela católica puede alimentar la crisis de significado de las instituciones llamadas a animarla (como también suele suceder al revés). A partir de ese momento, probablemente no estaríamos ante una crisis, sino ante un proceso de decadencia.

### **1.- LOS TÉRMINOS DE UN PROBLEMA:**

Constatamos, pues, que la escuela católica se mueve hoy con alguna incertidumbre e, incluso, en algunos casos, con la ansiedad propia de una pulsión de supervivencia amenazada. Las múltiples iniciativas por dar con fórmulas de “misión compartida”, de delegaciones de responsabilidades, de adaptaciones de carismas, etc., nos están advirtiendo que en esta escuela se están moviendo algunos fundamentos que hasta ayer se daban por supuestos. ¿Qué está sucediendo?

Quizás se pueda comprender mejor parte del problema si partimos de una concepción sistémica del hecho educativo escolar. Todo hecho educativo es el resultado de la confluencia de una serie de agentes que intervienen y que interactúan entre sí formando una unidad, de tal manera que, si se modifica uno de dichos agentes, termina por modificarse la unidad que aquí llamamos educación. Pues bien: en toda acción educativa escolar intervienen tres agentes capitales (tres subsistemas): el proyecto educativo, el grupo humano y la organización. No hay posibilidad de educación formal sin proyecto educativo. Incluso cuando no se tiene explicitado o no es bien conocido,

hay siempre un proyecto. Cuando un profesor imparte una lección en un determinado curso o nivel, está obedeciendo a un programa. Y el programa está preceptuado porque hay una “intención”, la acepte o no, la conozca o no el docente. Y la intención, en su raíz más original es lo mismo que el proyecto.

Sin embargo, dicho proyecto educativo precisa lógicamente de un determinado grupo humano para hacerse realidad. Dependiendo de cuál sea el proyecto, se precisará de un grupo con unas u otras características. El proyecto, pues, influye en el perfil del grupo. Pero también el grupo influye –y de qué manera- en la ejecución del proyecto.

Al mismo tiempo, dicho grupo necesita organizarse para llevar adelante el proyecto. No parece suficiente un conjunto de personas en concurrencia espontánea, en camaradería informal para acometer la puesta en acción del proyecto. Hay, pues, un tercer elemento que es la organización.

De estos tres agentes en interacción, parece lógico pensar que el elemento capital es el proyecto. Representa la causa final, el eje en torno al cual han de rodar el grupo y la organización.

Lo primero, por lo tanto, es interrogarse acerca de la naturaleza del proyecto. ¿Qué proyecto se tiene entre manos? Y ante esta pregunta, se podría responder que los proyectos educativos escolares son básicamente todos iguales; que un proyecto educativo, sea cual sea el establecimiento donde se lleva a cabo, es un proyecto convencional, aunque haya pequeños matices de estilo que los diferencie. Así suele suceder cuando se considera que la función de la escuela consiste básicamente en la transmisión de los conocimientos formales.

Ante un proyecto educativo convencional o standard, sería también suficiente un grupo humano convencional de docentes. Será suficiente con disponer de las titulaciones y habilidades profesionales convencionales para este oficio. Un maestro o una maestra podrían ejercer hoy su profesión en un centro público y pasar mañana a ejercerlo en una escuela católica, o viceversa, sin necesidad alguna de modificar ni sus motivaciones, ni sus actitudes, ni su estilo, si es que tuvieran como causa final el mismo proyecto.

De la misma manera, y por la misma razón, las organizaciones de los centros de enseñanza serán también convencionales: las mismas estructuras de funcionamiento y los mismos elementos de cohesión y de responsabilidad.

Mientras el sistema tenga asegurada la coherencia entre los elementos (proyecto, grupo humano, organización), sea cual sea su proyecto, la acción educativa va adelante sin mayores disfunciones. Si hay algún desajuste externo a dicho sistema, mientras exista cohesión interna habrá capacidad de respuesta sin crisis.

Pero cuando hablamos de la escuela católica, se supone que no hablamos de un proyecto educativo convencional. Hablamos de un proyecto educativo cristiano. Y al poner apellido a este proyecto, estamos afirmando que es un proyecto diferente. Si no, no tendría razón de ser el adjetivo. Y tampoco tendría razón de ser su presencia en la sociedad. ¿Qué diferencia? ¿Es una cuestión de detalles? ¿Es una cuestión de estilos? ¿Es una cuestión de didáctica?

Creo que es una cuestión nuclear. Tan nuclear que se podría afirmar que la presencia de la escuela católica desde sus orígenes supone la presencia de un proyecto educativo alternativo. No un proyecto necesariamente en oposición disyuntiva a otros proyectos, sino “un otro” proyecto, una opción entre varios. Alternativo en tanto en cuanto se hace presente históricamente para hacer lo que no hace nadie en materia de educación.

En efecto: en aquel clima de pensamiento ilustrado a partir del siglo XVII en el que se da la eclosión de la escuela católica, son muchas las páginas en las que se

proclama retóricamente la necesidad de que la instrucción alcance a todas las capas sociales. Sin embargo, las administraciones públicas o no tienen capacidad, o no tienen interés en que ese ideal se haga realidad. Emerge entonces la escuela católica con su calidoscopio de carismas, con el fin de hacer lo que no hace nadie: atender a los niños de las zonas rurales ajenos a las preocupaciones de los correspondientes gobiernos; o atender a las mujeres, marginadas de la preocupación instructiva de las autoridades; o atender a los hijos de los menestrales que vagan abandonados por los barrios marginales de las ciudades.

Y al lado de ello, la reacción decidida a una pretensión ya entonces laicista de escuela sin Dios, toda vez que, según frecuente retórica ilustrada, Dios representa un freno para el desarrollo de la razón y del progreso. Ante ello, la escuela católica se presentará prioritariamente como escuela con Dios: escuela evangelizadora.

Proyecto educativo alternativo, pues, en esa doble intención de ejercicio de la caridad mediante la enseñanza a los olvidados del sistema, y escuela evangelizadora.

Tan alternativo se muestra el proyecto de la escuela católica original, que sus fundadores creen que no será posible llevarlo adelante si no es con un grupo de personas de vida también alternativa. Precisan personas-maestros con motivaciones de autotranscendencia, que estén a disposición exclusiva y que adopten una forma de vida con compromiso fuerte no sólo con el proyecto, sino con Aquel que lo sustenta (votos) que se convertirá en garantía del proyecto. Así, la totalidad de los maestros de esta escuela serán maestros de vida consagrada.

¿Cómo mantener la tensión de las motivaciones de esos maestros, la cohesión del grupo, la garantía de pervivencia y de continuidad del proyecto? ¿Cómo alimentar en cada uno de los miembros del grupo la intención del proyecto? Organizándolos en comunidad. Es cierto que la comunidad es mucho más que la organización, pero la comunidad termina por configurar una organización. La comunidad en tanto que organización se asienta sobre la asunción de unos valores comunes que dan sentido a la acción que juntos realizan. Son esos valores los que animan los modos de relación entre los miembros del grupo así como los flujos de la energía disponible en el mismo.

Durante largo tiempo estos tres elementos han estado en perfecta correspondencia. Los miembros del grupo humano se formaron desde los inicios en el espíritu del proyecto y han hecho coincidir el sentido del mismo con el sentido asignado a su propia vida vivida en comunidad con otros miembros que hacen la misma opción específica y totalizadora por el proyecto. Una tal correspondencia no puede por menos que asegurar una alta funcionalidad.

El problema (la crisis), sin embargo, se plantea a partir del momento en que en uno de los tres elementos del sistema se produce una mutación significativa. Es este el caso del cambio experimentado por el grupo humano: en muy poco tiempo los claustros de la escuela católica han pasado de estar configurados por maestros de vida consagrada a estarlo por maestros de vida convencional: seculares o laicos que ejercen su profesión en la escuela católica. En consecuencia, también queda modificada la estructura profunda de la organización. Mientras en la comunidad se pone en juego la comunicación de personas que participan de una misma fe en los valores que dan sentido a la acción que se comprometen a realizar juntos por una decisión libre y gratuita, en la nueva configuración la vinculación se establece sobre la base de un contrato, de una relación laboral por la cual una parte entrega su trabajo y la otra aporta un salario. No puede ser lo mismo una relación de gratuidad que una relación exclusivamente transaccional.

Así las cosas, es lógico que aparezcan las dudas acerca de la viabilidad del proyecto original. ¿Es posible llevar adelante aquel proyecto alternativo de escuela católica en las nuevas circunstancias?

Habrán quienes entiendan que el modelo radicalmente diferencial de escuela católica estaba vinculado a la condición de consagrados de sus maestros y a su inclusión en una tradición institucional o carisma al que se sentían llamados y se entregaban de por vida. Si a los actuales maestros de esta escuela les faltan estas condiciones, esta escuela ya no es viable, dicen, y, en consecuencia, procede su desaparición (al fin y al cabo las administraciones públicas tienen ya hoy la capacidad de proporcionar instrucción a toda la población escolar) o su transformación en centros sólo de enseñanza en libre competencia de mercado. Se supone que, en este caso, lo honrado sería prescindir de la denominación de “católica”.

Bien sea por inercia, bien por una actitud de pragmatismo habrá quienes creen que, si bien no es posible ya aquella escuela alternativa evangelizadora de los orígenes, todavía “algo se podrá hacer”. Se mantienen signos externos, actividades ocasionales, referencias formales. Pero el cuerpo del proyecto educativo, a pesar de declaraciones bienintencionadas, se ha ido convirtiendo progresivamente en proyecto convencional, en nada de lo sustancial diferente al de cualquier otro centro de enseñanza. Lo específicamente cristiano va siendo cada vez más residual en la escuela. Y es ese carácter de actividad ocasional, marginal, paraescolar lo que dota a los contenidos cristianos de realidad intrascendente, baladí, a veces simplemente lúdica y periférica respecto a lo que se considera importante en la escuela. Esta pérdida de vitalidad del proyecto, al mismo tiempo que es manifestación de la desvitalización de las instituciones, las va vaciando de significado y vacía de significado la vida de sus miembros. Se produce así un proceso de decadencia en el que la crisis institucional, la crisis personal de sus miembros y la crisis de la tarea se interalimentan sin saber exactamente dónde están las fronteras.

Frente a estas respuestas, cabe, sin embargo, creer y afirmar que es necesario y posible mantener aún hoy la radicalidad de un proyecto educativo cristiano alternativo. Es más: si una escuela católica no está dispuesta a hacer a la sociedad una oferta educativa alternativa, no alcanzamos a ver qué es lo que legitima su presencia en la sociedad, como no sea simplemente la libertad de mercado... Mantener la naturaleza original del proyecto cuando han cambiado los otros dos elementos del sistema supone que habrá que repensar, reorientar, reorganizar estos último en orden a aquel mantenimiento. Pero nunca abaratar o degradar el proyecto para acomodarlo a la nueva situación.

## 2.- ¿QUÉ HA DE PERMANECER EN EL PROYECTO A PESAR DE LOS CAMBIOS?

En esta encrucijada, y dispuestos a proteger lo que es sustancial y distintivo de una escuela católica para que pueda seguir siendo católica a pesar de los cambios, procede que, con claridad de ideas, se definan los términos de su identidad. Es decir, qué es aquello que nos permita poder afirmar que esta escuela es la misma que en sus orígenes sin ser lo mismo que entonces. Para ello bueno será que volvamos a esos orígenes y observemos cómo nació:

### a).- **La escuela católica nace comprometida con su tiempo.**

Conviene dejar constancia, frente a determinados tópicos reduccionistas, que la presencia de la figura de la escuela católica en la historia es la respuesta afirmativa a un tiempo y a un mundo que proclama la bondad del conocimiento, la vigencia de la razón, la oportunidad del aprendizaje de las “artes útiles”, como escriben nuestros ilustrados,

porque se dirige una mirada más complaciente hacia un mundo que se “desencanta” para ser más entendible y manejable desde la inteligencia humana. Surge entonces todo ese deseo de conocer la totalidad del mundo (enciclopedia= kýklo paidía = educación en círculo, panorámica). Si la modernidad está afirmando que este mundo es bueno y digno de ser disfrutado por el conocimiento; si los ilustrados, quizás un poco ingenuamente, sostienen que el conocimiento es fuente de virtud y de felicidad de los pueblos, la escuela católica que emerge con una vitalidad desbordante al socaire de dicha ilustración, se une al coro de esta suerte de afirmación del mundo. Las numerosas instituciones católicas que, a partir del siglo XVII van a aparecer con el carisma de la educación escolar, representarán no el apartamiento del mundo, “enemigo del alma”, sino el compromiso con la tarea de hacerlo cada vez más entendible y habitable mediante la enseñanza. Ya desde aquel comienzo de las escuelas cristianas del siglo XVII lo que se nos presenta son maestros –maestros rurales en origen-, que pretenden enseñar lo que se está enseñando por entonces en las escuelas del sistema. Con espíritu y visión cristiana, pero enseñar. Lo propio suyo, en origen, no parece ser la “fuga mundi” de la vida religiosa, hasta el punto de que algunas instituciones, por su relieve laical, tendrán dificultades para encajar el primitivo estatus de sus miembros en las previsiones canónicas de la Iglesia.

Enseñar, pues, forma parte esencial del código genético de la escuela católica. En consecuencia, no se trata de utilizar la enseñanza de las distintas áreas del saber como plataforma, disculpa u ocasión para transmitir el depósito de verdades de la fe del cristianismo a los alumnos. El conocimiento de las diversas realidades del mundo que habitamos, el tratar de entenderlas, es un valor. Conocer es ya una respuesta de valor a la simple existencia de esa realidad, solamente por el hecho de estar ahí frente a la inteligencia del ser humano. Así lo entiende la modernidad y la escuela católica con ella. Estar comprometidos con su tiempo y con su mundo mediante la enseñanza exige, pues, el cultivo de la excelencia académica y profesional. No procede ampararse, por lo tanto, en el burladero del cultivo de virtudes trascendentes para preterir el rigor en la enseñanza y la exigencia en el aprendizaje en las aulas de la escuela cristiana.

#### **b).- La escuela católica encuentra la razón de afirmación del mundo en el Dios Vivo.**

¿Qué le diferencia entonces a la escuela católica al afirmar la bondad del mundo con el que se compromete, de la afirmación que hace la modernidad al desmitizarlo? Hay algo definitivamente diferencial y diferenciador: si el cristiano afirma la radical bondad del mundo es porque hay otra realidad que está más allá la cual da sentido a lo que está más acá. Es el Dios vivo, más grande que lo más grande nuestro, quien llena de significado a la mundaneidad en la que estamos instalados. Hay un Dios vivo enamorado del hombre que llena de sentido a la historia; es el Reino del Dios del Evangelio el que dota de significado nuestros reinos de la ocupación y de la preocupación de cada día.. Hablaba el entonces Cardenal Ratzinger de “*el conocimiento de que Dios es un Dios referido al mundo y al hombre, que opera dentro de la historia, o dicho más hondamente, el conocimiento de que Dios es persona, yo que sale al encuentro del tú*”<sup>1</sup> Trae lo sagrado a lo profano.

Es la existencia de lo sagrado la que proporciona el valor a lo profano y secular. Es el Reino de Dios el que dota de contenido al reino del hombre. No son dos mundos en conflicto ni de espaldas como pretendieron los primeros laicistas ilustrados. Cuanto más se contempla el mundo desde las “razones” de Dios, más motivos hay para afirmar

<sup>1</sup>.- RATZINGER, J. *El Dios de la fe y el Dios de los filósofos*. Ediciones Encuentro, Madrid, 2006, p. 32

su bondad, para tratar de entenderlo y para quererlo. En resumen: este mundo es bueno y merece la pena porque hay un Dios que lo trasciende dándole sentido.

La escuela católica nace, pues, para evangelizar, es decir, para ser Signo del Dios vivo (absolutamente trascendente y, al mismo tiempo, encarnado en nuestra historia) dentro del mundo de la enseñanza y de la cultura. Cuando se habla de evangelizar a través de la escuela, se está haciendo referencia a hacer presente al Dios “que habita una luz inaccesible” pero que se encarna en nuestra humanidad a través de los signos que le son propios a la escuela. Tendríamos, por lo tanto, que afirmar que hay educación cristiana allí donde hay Signo.

Educación cristiana, en rigor, no supone hacer algo (aunque algo hay que hacer), por muy heroico y plausible que esto sea; es remitir a Alguien. Por eso lo sustancial de una educación cristiana es la relación que se produce entre quien dice algo con su vida y su palabra, (pero lo que dice remite a lo que está más allá de su vida y su palabra), y quien oye el mensaje desde la suya. En realidad cuando nos preguntamos acerca de la identidad de la educación cristiana nos tendríamos que interrogar: ¿qué ven los educandos cuando no ven al educador cristiano? ¿Qué oyen cuando le oyen? Porque quizás la “misión” sea antes que nada “emisión”, emisión de signos. Lo que hace a un educador cristiano o a una escuela católica significativos es precisamente su condición de signos. Y lo son porque de alguna manera están en relación vital con aquello (Aquel) que significan. Por eso, al final, todo se va a ventilar en el encuentro que los educadores, tanto de forma personal como en tanto que comunidad educativa hagan con su Señor. He aquí la idea expresada por el Papa Benedicto XVI en su libro “Jesús de Nazaret”: *Jesús instruye a los Doce con una doble misión; "para que estuvieran con El y para enviarlos". Tienen que estar con El para conocerlo, para tener ese conocimiento de El que las "gentes" no podían alcanzar porque lo veían desde el exterior y lo tenían por un profeta, un gran personaje de la historia de las religiones, pero sin percibir su carácter único (cf. Mt.16,13s). Los Doce tienen que estar con El para conocer a Jesús en su ser uno con el Padre y así poder ser testigos de su misterio (...) Se podría decir que tienen que pasar de la comunión exterior con Jesús a la interior. Pero al mismo tiempo están ahí para ser los enviados de Jesús -"Apóstoles", precisamente-, los que lleven su mensaje al mundo (...). Estar con Jesús y ser enviados parecen a primera vista excluirse recíprocamente, pero ambos aspectos están íntimamente unidos. Los Doce tienen que aprender a vivir con El de tal modo que puedan estar con Él incluso cuando vayan hasta los confines de la tierra. El estar con Jesús conlleva por sí mismo la dinámica de la misión, pues, en efecto, todo el ser de Jesús es misión"*<sup>2</sup>

¿Cuáles pueden ser los Signos de Dios en el mundo de la escuela? ¿Cómo se manifiestan?

Entendemos que hay tres ejes que han de penetrar toda la vida de la escuela católica y la acción del maestro católico para que sean signo de Dios: el amor, la razón y la libertad.

El amor.

Como dice San Juan en su primera carta (4, 12, ss) “*Nadie ha visto jamás a Dios; (...) Dios es amor, y el que permanece en el amor permanece en Dios; y Dios en él*”. Es decir, Dios se nos hace visible a través del amor. Y el amor es la respuesta máxima al valor de ser del otro que está ahí. Por eso, el efecto del amor al otro es el de afirmarlo en su ser y en su valor: personalizarlo, humanizarlo. Así nos lo transmite el Vaticano II cuando afirma que “*la educación es una actividad humana que se*

<sup>2</sup>.- RATZINGER, J. *Jesús de Nazart*. Esfera de los libros. Madrid, 2007, p.211

*despliega en el ámbito de la cultura y que, por tanto, tiene una finalidad esencialmente humanizadora*<sup>3</sup>

“Un maestro, una comunidad o grupo de maestros, una escuela... en donde se vive el amor: eso es la educación. Nosotros, en cristiano, decimos además que eso es el rostro de Dios, la señal de su presencia en este mundo, en nuestra historia.”<sup>4</sup>

La razón.-

Es otro de los signos de Dios. El mundo es creación de un Creador que ha actuado no arbitrariamente, sino “atendiendo a razones”. En el prólogo del Evangelio de San Juan se comienza diciendo: “*En el principio ya existía el Logos*”. El Papa Benedicto XVI decía en su célebre discurso en la Universidad de Ratisbona: “*Logos que significa tanto razón como palabra, una razón que es creadora y capaz de comunicarse, pero precisamente como razón*”. Y añadía: “*No actuar según la razón es contrario a la naturaleza de Dios*”<sup>5</sup>

Pero una razón que se presenta, por lo tanto, como el rostro del Dios vivo<sup>6</sup>. Racionalmente se puede hablar de Dios. Y es una buena razón tomar en cuenta las razones que ese Dios-Creador-Logos, más grande que lo más grande de este mundo, ha puesto en la creación de la realidad. Es, pues, razonable fiarse de la Razón absoluta que nos supera y tratar de penetrar confiadamente en la comprensión de las razones que sea posible comprender. No para discutirle sus razones, sino para encontrar cada vez más sentido (cada vez más sus razones) a la realidad dada y actuar en consecuencia. “*Ciertamente, la razón es el gran don de Dios al hombre*, dice el Papa en la Encíclica “*Spes salvi*”, y *la victoria de la razón sobre la irracionalidad es también un objetivo de la fe cristiana*”<sup>7</sup>

La libertad.-

Dios, que hace al hombre a imagen de Sí mismo (signo), lo hizo de materia de libertad, tal como afirmaba Pico de la Mirándola al fundamentar la dignidad humana<sup>8</sup>. Dice San Pablo: “*Porque el Señor es el Espíritu, y donde está el Espíritu del Señor hay libertad*”<sup>9</sup>. Si, como hemos señalado, la educación cristiana tiene una finalidad esencialmente humanizadora; si esa humanización es ya un signo de Dios, la libertad que da soporte a ese proceso formará parte del mismo signo. El signo de un Dios que respeta al hombre y lo trata como a un ser libre: un Dios que libera: un Dios que se nos manifiesta como libertad.

### 3.- EL SIGNO EN LOS TRES ELEMENTOS DEL SISTEMA.

Si lo definitorio de la una escuela católica es, pues, la presencia del signo del Dios vivo en el ámbito de la educación escolar, y ésta es el resultado de la interacción de los tres elementos del sistema, habrá que garantizar la presencia de ese signo en el proyecto educativo, en el grupo humano y en la organización. Y ello sin que deje de ser escuela.

Desde luego, la intención evangelizadora de la enseñanza-educación no deberá nunca conducirnos a la desnaturalización de la actividad escolar. Tal como he señalado

<sup>3</sup>.- Gravissimum educationis, 3

<sup>4</sup>.- GIL, P. M. *Palabras como pájaros*, Ediciones San Pío X, Madrid, 2006, p. 69

<sup>5</sup>.- Discurso del Papa Benedicto XVI en la Universidad de Ratisbona, 12-9-2006

<sup>6</sup>.- Ver a este respecto: PEREZ DE LABORDA, A. *La razón y las razones*. Ediciones Encuentro, Madrid, 2005.

<sup>7</sup>.- *Spes salvi*, 23

<sup>8</sup>.- PICO DE LA MIRÁNDOLA, A. *De la dignidad del hombre*. Edición preparada por Luis Martínez Gómez. Editora Nacional, Madrid, 1984

<sup>9</sup>.- 2 Corintios, 3, 17

en otro lugar, “enseñar matemáticas, literatura, física, música o ciencias naturales en la escuela católica no es un simple requisito al que hay que resignarse para poder ‘de paso’, evangelizar. No es la coyuntura aprovechable” (...) “Es una distinta manera (la manera evangélica) de ver, entender y estar en el mundo o en la realidad”<sup>10</sup>.

### **3.1.- El signo en el Proyecto.-**

#### **3.1.1. El signo en la coceptualización de la educación.**

Después de los grandes esfuerzos inversores realizados en nuestras sociedades desarrolladas y a la vista de los resultados educativos obtenidos de tales inversiones, creemos que es legítimo pensar que el problema de la educación no es un problema de medios sino un problema de fines. Platón en “El político” aporta una clarividente explicación de la decadencia: todo arte que no posee una comprensión de sus propios fines se convertirá en una mera rutina y degenerará. Y lo ilustra con un ejemplo: la construcción de los barcos. Donde ya no hay timoneles que sepan por qué un barco ha de ser de una manera y no de otra e informen de ello al constructor, ahí degenera también el arte de construir barcos. En el caso de que se sigan construyendo barcos, las reglas de ese arte se seguirán transmitiendo, sin comprenderlas, durante algunas generaciones, y es inevitable que en el curso de una transmisión así acaben viniéndose abajo. La pérdida de esa perspectiva, causa final, hace que se construyan barcos que, si alguna vez fueron necesarios, nadie podría tripular.

. Esto es lo que puede suceder cuando, urgidos por impulsos de supervivencia, por el éxito social o por la eficacia en términos empresariales, la escuela católica pierde de vista su causa final: su proyecto original. ¿Por qué hace lo que hace? ¿Para qué hace lo que hace? ¿Cuál es la perspectiva desde la cual piensa, programa, ejecuta y evalúa la educación? Porque, en último análisis, cada escuela va a crear un “ecosistema” de valores que son los que el educando va a incorporar a la tectónica de su personalidad, independientemente del discurso que se solemnice en determinadas actividades específicas. Con frecuencia, en la escuela se produce una suerte de diglosia, es decir el uso simultáneo de dos lenguajes, de tal manera que uno de ellos, dominante, termina anulando al otro, colonizado, por la simple fuerza de la pregnancia o coherencia estructural de los elementos predominantes en la vida escolar.

Así, pues, en una escuela que definiera sus funciones exclusivamente desde una perspectiva instruccional y en la que se planificaran y se ejecutaran objetivos, contenidos, métodos, organizaciones, evaluaciones, etc. prioritariamente y por encima de cualquier otra consideración desde la intención de la transmisión de conocimientos, se configurará un ecosistema llamado a hacer crecer los valores intelectuales a cuya sombra es previsible que encuentren dificultades para medrar valores de otro orden. En ese ecosistema quizás pueda arraigar la idea de Dios, el concepto, la doctrina, el argumento. Pero, como nos viene a decir M. Buber<sup>11</sup>, el dios-idea, puede llagar a ocultar al Dios que es Persona, al que no solamente se le piensa, sino con quien se habla. Porque, se trata de saber de Dios. Y no sabe de Dios quien puede hablar de Dios, sino quien habla con Dios.

Pero mucho más extraño resultará el signo en un ecosistema escolar orientado preferentemente hacia el éxito social. Con el señuelo de la necesaria preparación para la vida, la escuela puede terminar acomodándose a “las demandas y a las expectativas de sus clientes”, tal como reza alguna definición de calidad educativa vigente en determinados programas de calidad escolar. Se trata de enseñar lo que pide la sociedad, con marginación de tantos conocimientos “inútiles”. El educando es considerado ante

<sup>10</sup> .- DE GREGORIO, A. *La escuela católica... ¿Qué escuela?*. Anaya. Madrid, 2001. p. 49

<sup>11</sup> .- BUBER, M. *Eclipse de Dios*. Sígueme, Salamanca, 2003

todo como ciudadano de una sociedad a la que se debe acomodar. Cumple así la escuela una función reproductora de la sociedad que premiará el servicio con la concesión de prestigio y de status social.

Aquí el signo del Señor del Evangelio tendrá muy difícil cabida y, si se fuerza su alusión, es muy posible que se termine desfigurando su Rostro y se acabe tomando por signo de Dios lo que en rigor es signo de nuestros intereses.

Mas, si la escuela católica ha de protegerse de tal utilitarismo, no debiera caer reactivamente en la tentación de instrumentalizar la educación cristiana para lograr la construcción de modelos sociales. Ha habido un tiempo en que el lenguaje idealista de la sociología crítica de la educación produjo una cierta fascinación entre los educadores católicos por la semántica cargada de romántica utopía en sus mensajes. Se admitía la función socializadora de la educación, pero no reproduciendo la sociedad que es (injusta, burguesa, productora de desigualdades, etc.), sino anticipando en su seno la sociedad que se quiere que sea (igualitaria, justa, altruista, etc.): la escuela como un espacio de resistencia y de transformación social.<sup>12</sup> El referente último del proyecto educativo se sitúa en el modelo social a construir. Y si en los proyectos educativos de la escuela cristiana se formula esa finalidad en términos de “transformación de las estructuras para conseguir una sociedad más cristiana”, en otras opciones educativas se hablará de la transformación para conseguir una sociedad étnicamente más homogénea, o de una escuela al servicio del pueblo, o al servicio de la causa de una determinada revolución, etc.

En último análisis, late también en esta concepción una cierta perversión ética, toda vez que al educando se le reduce a simple parte de la sociedad (solemnemente se le llamará ciudadano, y habrá que educarlo para la ciudadanía...), de la estructura, de la clase social, del “colectivo”, y se le utiliza como medio para la construcción de un determinado modelo social. A pesar de todas las proclamas en torno al valor de libertad, este modelo estará más próximo a la manipulación que a la educación. Y en este ecosistema tampoco será fácil la manifestación del verdadero signo de Dios, puesto que, como ya se ha dejado señalado, El se nos muestra a través de la libertad. Una libertad que no admite formateados ni condicionamientos forzados de conductas. Es el trato de Dios con el hombre: un trato de un meticuloso y escrupuloso respeto a la libertad. Evangelizar no es hacer adeptos, ni afiliados, ni “acostumbrados”.

Desde esta perspectiva de la educación es muy fácil que se equivoquen los signos y que se deforme su Rostro a la medida de nuestros mundos.

El signo de Dios se hace presente en una concepción personalizadora de la educación. Una educación donde la persona, valor absoluto (no relativo), fin en sí misma (aunque no para sí misma), que no es medio, sino fin; la persona, que no tiene precio, sino que tiene dignidad, siempre sea el centro. El hombre no es un ser nacido simplemente para “estar” en el mundo, sino para “ser”. No se le dado la vida, sino que se le ha encomendado y, en consecuencia, ha de realizar su vida. Por eso es un ser proyectivo o “viniente”, como gustaba decir J. Marías. En consecuencia, nace con una personidad, pero ha de realizar su personalidad<sup>13</sup>. Esto es la educación: “*Hacer al hombre más hombre*” según expresión recurrente en los documentos el magisterio de la Iglesia al respecto. O hacer que la persona venga a ser más persona. Que lleve a término

<sup>12</sup> .- Recuérdense a este respecto autores fetiche en la década de los 70 con notoria influencia en el pensamiento e incluso en las leyes de educación españolas de los años 80-90, como Ch. Baudelot, R. Establet, P. Bourdieu, J. C. Passeron, S. Bowles, H. Gintis. De todos ellos ha dado entusiasta cuenta entre nosotros M. Fernández Enguita en sucesivas publicaciones.

<sup>13</sup> .- Ver: ZUBIRI, X. *Naturaleza, historia, Dios*. Editora Nacional. 8ª ed. Madrid, 1981. p. 369 ss.

(perfeccione) su condición de persona. Que construya una persona-lidad madura y sólida. Se afirma en “El laico católico testigo de la fe en la escuela”: “*Toda escuela, y todo educador en ella, debe procurar formar personalidades fuertes y responsables, capaces de hacer opciones libres y justas, preparando así a los jóvenes para abrirse progresivamente a la realidad y formarse una determinada concepción de la vida*”<sup>14</sup>. O estas otras palabras: “*No se olvide que en estos tiempos de crisis (...) el factor más importante de la tarea educativa es siempre el hombre y su dignidad moral*”<sup>15</sup>.

Y en documentación más reciente de la Congregación para la educación católica se afirma: “*la escuela católica se configura como escuela para la persona y de las personas*”<sup>16</sup>. Mas no conviene olvidar que ese valor casi sagrado del hombre para el hombre tiene sus raíces y su argumento para el cristiano en la condición de imagen e hijo de Dios, más allá de la razón griega y más allá de la libertad compartida (ciudadanía) romana. Es preciso afirmar explícitamente estos fundamentos en la escuela católica, en primer lugar, para garantizar que se presenta al hombre como signo de Dios, no a Dios como signo del hombre. Pero, en segundo lugar, porque afirmar el principio de la dignidad humana silenciando u ocultando este cimiento básico aportado por el cristianismo a nuestra civilización, será establecer un principio desvitalizado que no tardará mucho en negarse a sí mismo, como empezamos a comprobar.

Para una escuela y un educador cristiano, pues, lo relevante no es el depósito de conocimientos que el alumno adquiere, sino el efecto que esos conocimientos van a producir en la construcción de una personalidad fuerte y responsable que le permita ser dueño y guía de sí mismo.

### **3.1.2.- El signo en el concepto de persona.-**

La persona como centro. La escuela humanizadora. Sin embargo, a la vista de los polivalentes usos que se hacen de estos términos, tendremos que preguntarnos cuál la concepción de persona y de humanización con la que opera la escuela católica, pues parece evidente que no todas admiten la presencia del signo ni todas tienen la posibilidad de admitirlo con el mismo significado. En el fondo, es un lugar común afirmar que detrás de cada opción educativa hay siempre una concepción de persona. Y si la educación cristiana tiene ese carácter alternativo al que hemos hecho referencia, es porque parte de una visión alternativa de la persona. ¿Qué visión?

No nos podemos conformar con la afirmación de un proyecto que preconiza la intención de la “formación integral de la persona” si no se nos aclara cuáles son las dimensiones a las que se refiere dicha integralidad. No es lo mismo una comprensión del hombre del que se predica la sola dimensión biológica o vital, de aquella que al menos incluye una segunda dimensión psico-afectiva o psico-social en relación interactiva con la biológica. Mientras la educación “integral” de ese sólo organismo biológico supondría poner todos los instrumentos educativos al servicio de un desarrollo unidimensional (el de las pulsiones vitales), la educación “integral” del segundo modelo, al introducir una segunda dimensión, implicaría ya no la formación del hombre unidimensional, sino la del hombre superficial: dos dimensiones suponen superficie.

Pero el hombre, admitamos la evidencia, es un ser con una tercera dimensión que le da profundidad y volumen, y que le diferencia radicalmente de los otros seres no personales que le rodean: el hombre se siente naturalmente instado a buscar sentido. “En el reino animal, el hombre es el único ser que puede ir más allá de sí mismo, que puede

<sup>14</sup> .- nº, 17. Ver también Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica...*, 19 marzo 1977, nº 31.

<sup>15</sup> .- *El laico...*, 32

<sup>16</sup> .- Congregación para Educación Católica: *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*. 8 septiembre 2007, nº 13

fijarse ideales o, dicho con otras palabras, que puede reconocer un sentido a su existencia”.<sup>17</sup> Es un buscador de sentido. Y el sentido siempre remite a algo que está más allá de aquello sobre lo que nos interrogamos. Es trascendente. O es trascendente el sentido de la vida, o carece de sentido. Y cuando más trascendente es lo que le da sentido, más sentido le da y más la plenifica.

La escuela católica no solamente atiende la unidad bio-psico-social-trascendente del educando en su integridad; no solamente ordena esa unidad compleja en una jerarquía de significado humanizador; no solamente oferta sentidos que trascienden el yo del educando en valores de trascendencia relativa; lo verdaderamente específico y definitorio de la escuela católica a este respecto reside en la presentación explícita del Referente Último de sentido: Dios. El Dios vivo que da sentido incluso a lo que, desde cualquier otro referente que no se Él carecería de sentido, como puede ser el dolor o incluso la muerte<sup>18</sup>.

Se nos dice en el documento “El laico católico, testigo de la fe en la escuela”: *“Todo educación está, pues, guiada por una determinada concepción del hombre. Dentro del mundo pluralista de hoy, el educador católico está llamado a guiarse conscientemente por la concepción cristiana del hombre en comunión con el magisterio de la Iglesia. Concepción que, incluyendo la defensa de los derechos humanos, coloca al hombre en la más alta dignidad, la de hijo de Dios; en la más plena libertad, liberado por Cristo del pecado mismo; en el más alto destino, la posesión definitiva y total del mismo Dios por el amor...”*<sup>19</sup>

Es preciso insistir en la necesidad de que la escuela católica haga explícito ese Referente último de sentido y no utilice el burladero de los denominados “valores humanos” para esconder a Dios. Es cierto que esos valores humanos, por el mero hecho de ser humanos, aunque no hagan referencia explícita a Dios, tienen ya un componente cristiano. Pero no es menos cierto que los valores específicamente religiosos cristianos, evangélicos, son humanos y dan fundamento a lo humano<sup>20</sup>. En “Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica”, citando “Catechesi tradendae” se nos advierte: la escuela católica *“¿seguirá mereciendo este nombre si, brillando por el alto nivel de su enseñanza en las materias profanas, hubiese motivo justificado para reprocharle su negligencia o desviación en la educación propiamente religiosa? ¡No se diga que ésta se dará implícitamente o de manera indirecta! El carácter propio y la razón profunda de la escuela católica, el motivo por el que los padres deberían preferirla, es precisamente la calidad de la enseñanza religiosa integrada en la educación de los alumnos”*<sup>21</sup>.

Y aquí toma una importancia capital, por otra parte, la vida sacramental. Nos dice la Conferencia Episcopal Española en “La escuela católica. Oferta de la Iglesia en

<sup>17</sup> .- GRONDIN, J. *Del sentido de la vida*. Herder, Barcelona, 2005. p. 24. Ver sobre el tema FRANKL, V. *Psicoanálisis y Existencialismo*, F. C. E. Méxio, 1982.

<sup>18</sup> .- Pero esto obliga a presentar a los educandos a un Dios capaz de llenar de sentido la vida. No un dios mágico, ni un dios fetiche, ni un dios de vigilancia y de prohibiciones. Tampoco un dios ligch a la medida de un reino que no es su Reino. Si la misión del educador cristiano es ser testigo del Misterio en el mundo de la educación, no es haciéndose “más mundo” como se evangeliza. Se protesta de que la Iglesia ha perdido sectores del mundo contemporáneo... ¿Cuándo comenzó esa pérdida? Si se mira atentamente la historia hay datos suficientes para intuir que fue a partir del momento en que en esos sectores la Iglesia se hizo mundo...

<sup>19</sup> .- *El laico...*, 18

<sup>20</sup> .- Por ejemplo, a los alumnos se les proporcionan en los centros católicos con frecuencia, ocasión para celebrar, jornadas de “convivencias”... ¿Con quién? ¿Tanto respeto humano produce afirmar que son jornadas de convivencia... con Cristo?

<sup>21</sup> .- nº 66

España para la educación en el siglo XXI (27 abril, 2007): *“El anuncio del Mensaje y su servicio a la educación plena podría convertirse en mera propaganda si se elimina de la comunidad educativa la vida sacramental y celebrativa. Incluso, el mismo testimonio, tan básico para la educación católica, podría perder su característica cualidad católica y la misma oración podría ser evasión”*<sup>22</sup>

Efectivamente: podría sucedernos que en ese afán de búsqueda de signos entendibles para los educandos nos olvidáramos y pospusiéramos los “signos sensibles y eficaces de la gracia invisible de Dios a través de los cuales se otorga la vida divina”, los sacramentos instituidos por el mismo Jesucristo. No es infrecuente que la impaciencia apostólica lleve a muchos educadores cristianos y agentes de pastoral a interrogarse con desasosiego acerca de cuál es la distancia que hay hoy entre lo que se predica en la escuela y los vigencias culturales del mundo. Y entran en un vértigo de inventos para hacer “atractivo” el mensaje. Quizás no sea esa la primera cuestión que debe plantearse el maestro cristiano. Si se comienza por ahí, se termina abaratando, frivolizando, desnaturalizando el mensaje. Ha de preguntarse una y otra vez a qué distancia está su palabra y su vida del verdadero mensaje del Evangelio. Después vendrá el arte de construir significantes más expresivos, pero asegurando siempre la fidelidad al significado. Decía C. S. Lewis: "Pero no llamaremos azul a lo marillo para complacer a los que quieren seguir teniendo ictericia, ni haremos un estercolero del jardín del mundo para dar satisfacción a los que no pueden tolerar el olor de las rosas".<sup>23</sup>

### **3.1.3.- El signo en las estructuras mentales.**

La educación, hemos reiterado, es, sobre todo, un proceso de personalización o de humanización. Pero en esta labor en la que concurren simultáneamente otros agentes, la escuela utiliza unos materiales específicos de construcción de la personalidad de los educandos. La escuela opera, sobre todo, (no exclusivamente) con contenidos de carácter cognitivo. El maestro cristiano, como cualquier otro maestro, emplea la mayor parte de su tiempo en enseñar matemáticas, historia, literatura, idiomas, tecnología... Es sobre ese cañamazo sobre el que ha de bordar la educación. ¿Qué importancia tienen los conocimientos que se proponen al aprendizaje en relación con la acción evangelizadora de la escuela católica? ¿Qué relevancia tienen los conocimientos por sí mismos a la hora de interiorizar, sobre todo, los valores de sentido?

Vengo afirmando que los contenidos factuales y los conceptuales de la enseñanza tienen un escaso valor por sí mismos para la interiorización de los valores. Se pueden conocer perfectamente las leyes de los códigos civiles y, sin embargo, no ser nada ejemplar en su cumplimiento; se pueden conocer todos los entresijos de la teoría ética y tener una conducta habitual propia de rufianes. Lo verdaderamente relevante son las estructuras mentales que configuran los conocimientos y las experiencias a lo largo de un aprendizaje. El aprendizaje precisamente consiste en la construcción de un cuerpo organizado de estructuras mentales, guías o patrones desde los cuales se tiende a comprender y a interpretar la realidad. Una estructura mental actúa como filtro o como matriz por la que van pasando los datos de los nuevos conocimientos o experiencias. En cierta manera, operan como presupuestos desde los que se mira, se lee, se asimila la realidad y desde los que se posiciona ante ella.

Cuando nos encontramos con personas que tienden a hacer lecturas materialistas de la realidad, o lecturas cuentistas, o lecturas políticas, o lecturas economicistas, etc., sencillamente nos encontramos ante conocimientos y experiencias que se han ordenado configurando una estructura mental materialista, cuentista, política, economicista, etc. Y

<sup>22</sup> .- n° 40

<sup>23</sup> .- LEWIS, C.S. *El gran divorcio. Un sueño*. Rialp. Madrid, 1997. p. 145

se ha integrando tomando su forma. El problema es que cualquier otra representación de la realidad que no encuentre encaje en esas matrices tenderá a rechazarse como extraña.

La concurrencia de estructuras mentales diversas, fraccionadas e incluso contradictorias, sin posibilidad de un esquema superior que las unifique y las dé algún sentido, es una de las causas del relativismo y del nihilismo. Cada región del conocimiento, cada fragmento del saber y de la representación de la realidad se explica y adquiere significado en sí mismo, pero no encuentra una razón unificadora del plexo de las ramas del saber en concurrencia. Cuando hablamos de la unidad de vida, de la conducta regida por principios, estamos, en cierta manera, refiriéndonos a esto. Tal unidad es uno de los rasgos de la madurez cognitiva.

Es en este núcleo precisamente donde se gesta buena parte de la denominada “educación en valores”. El valor que se da a algo, la preferencia por algo dependerá en buena medida de esa estructura mental epigenética que se configura en el curso de la formación de un sujeto. Pero esa epigénesis cognitiva, a su vez, va a ser, en buena medida, la consecuencia de cómo se muestra la realidad (los conocimientos sobre la realidad), es decir de cuáles son los criterios ordenadores de los esquemas conceptuales desde los que se enseña y desde los que se aprende. Por ello, es cierto que, cuando un maestro se pone delante de un alumno cualquiera que sea lo que se propone enseñar, aunque no se haya hecho explícito, aunque no lo haya programado, siempre les está diciendo “el mundo es así”. Maestro no es el que comunica –aunque sea con eficacia- informaciones, sino el que proporciona claves para dar significados. Dice Aristóteles que “enseñan verdaderamente los que dicen las causas acerca de cada cosa”.<sup>24</sup>

Se comprenderá, pues, que no es lo mismo ofrecer al conocimiento de los educandos una visión de la historia orientada a poner de relieve la identidad-superioridad del pueblo o de la etnia a la que pertenece, que una visión de la historia ordenada a mostrar el empeño del hombre por la conquista de su dignidad. No es lo mismo presentar la ciencia desde el paradigma atomista (todo es átomos y vacío) o desde el paradigma del logos (algo fundante es más allá de los átomos y del vacío)<sup>25</sup>. No es lo mismo pensar la realidad desde el principio de objetividad que desde el principio cosmológico antrópico... Dice E. Husserl que “ciencias que sólo contemplan puros hechos hacen hombres que sólo ven puros hechos”<sup>26</sup>.

Creo que es por este itinerario pedagógico por donde habría que entender esa expresión recurrente en el pensamiento cristiano sobre la educación: la “síntesis fe, cultura, vida”.<sup>27</sup> Entiendo la síntesis a la manera de la construcción de una determinada figura con las múltiples y diversas piezas de un puzzle gigante. Pero no habrá manera de ordenar esas piezas si no contamos con un dibujo previo de referencia que vaya guiando dicha ordenación o colocación. Se trata de configurar el significado de la realidad desde la Razón o las razones de su Creador<sup>28</sup>. Es a esto a lo que queremos aquí denominar la

<sup>24</sup> .- Metafísica I,2. 982a29-30

<sup>25</sup> .- Ver PÉREZ DE LABORDA, A., *La razón y las razones*, Ediciones Encuentro, Madrid, 2005. p. 155 y ss

<sup>26</sup> .- HUSSERL, E.: *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*, Paris, Gallimard, 1962.

<sup>27</sup> .- Ver: “Gravissimum educationis”, 8; “Gaudium et spes”, 54 y ss; “Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica”, 51 y ss; “La escuela católica, oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI”. Conferencia Episcopal Española. 31 y ss.

<sup>28</sup> .- **No creo que sea ocioso señalar que se trata de leer e interpretar la realidad desde las razones de su Creador, para lo cual será importantísimo conocer y tratar al Creador en la medida de nuestras posibilidades. La síntesis no puede consistir en la lectura e interpretación de las razones del Creador desde referentes ideológicos humanos...**

“racionalidad creyente” haciendo nuestra la expresión del profesor Pérez de Laborada en el citado ensayo.

Cuando se enseña-aprende algo aparentemente tan factual como puede ser el funcionamiento del fenómeno lingüístico, puedo mostrar-ver puros mecanismos de concordancia o puedo mostrar-ver una maravillosa manifestación del hombre, ser inteligente. Esta manifestación me puede servir como criterio organizador de esos conocimientos y, en consecuencia, la estructura mental que se va a configurar con el estudio de la lengua adquiere, sin duda, una nueva dimensión. Puedo ver cómo se articula morfológica y sintácticamente un mensaje simplemente para conocer sus mecanismos de funcionamiento, o puedo ver cómo es su articulación cuando se pretende manipular con él, o cómo es cuando se organiza para argumentar la verdad.

Puedo mostrar-ver la literatura como secuencia de datos, incluso como fenómeno estético a disfrutar, o lo puedo mostrar-ver como una manifestación de la concepción de persona, de sus ideales y aspiraciones, de la comprensión del mundo, etc en cada uno de los momentos de la historia en que se produce. Afirma George Steiner que “quien quiera que enseñe o interprete literatura (...) debe preguntarse qué pretende (dirigir, guiar a alguien a través de Lear o de la Orestíada equivale a tomar en nuestras manos los resortes de su ser)”<sup>29</sup>. Por mucha fascinación histórica o lingüística que produzca una obra, si esa obra no “entra en diálogo con los vivos” no pasará de un disfrute solipsista (el solipsismo en el mundo del pensamiento es la creencia de que lo único que en realidad podemos saber es que sólo existe uno mismo, y la realidad que nos rodea puede no ser más que parte de los estados mentales del propio yo).

Puedo mostrar-ver la **historia** como una secuencia que apunta hacia la proposición de que la historia evoluciona en función de factores económicos y, en consecuencia, el hombre es objeto de la historia (sociedad depredadora, sociedad autárquica, sociedad esclavista, sociedad feudal, sociedad mercantilista, sociedad capitalista,...), o puedo mostrarla y verla dentro de otra organización que se estructura en torno a la idea eje de que el hombre es sujeto de la historia, con avances y retrocesos (Los extraños inicios: aparición del hombre, ser reflexivo/ El hombre se organiza en grupos para dominar la tierra. Descubre y crea/ El hombre frente a la eternidad. Se vincula a las deidades/ El hombre conquista el reino de la belleza, lo organiza (Grecia) y conquista el mundo (Roma)/ El hombre descubre el Amor fundamento de su convivencia y de su dignidad (aparición del cristianismo)/ Una larga tensión de contrarios entre el amor y la represión. De la milicia a la corte/ El hombre descubre su poder y se siente más hombre. Fascinación por la naturaleza/ El hombre confía su poder a la razón/ El hombre inseguro entre el poder, lo gloria y la muerte/ El hombre confía su poder a la ciencia/ El hombre se hace consciente de su dignidad y se reafirma en su poder/ El hombre camina hacia la solidaridad y hacia la trascendencia).

Pero estas visiones solamente son posibles cuando se parte de “*la convicción de que hay una profunda e inseparable unidad entre el conocimiento de la razón y el de la fe. El mundo y todo lo que sucede en él, como también la historia y las diversas vicisitudes del pueblo, son realidades que se han de ver, analizar y juzgar con los medios propios de la razón, pero sin que la fe sea extraña en este proceso. Ésta no interviene para menospreciar la autonomía de la razón o para limitar su espacio de la acción, sino sólo para hacer comprender al hombre que el Dios de Israel se hace visible y actúa en estos acontecimientos*”.<sup>30</sup>

Ciertamente, no se trata de retorcer los datos objetivos de la ciencia o los hechos

<sup>29</sup>.- STEINER, G.: *Lenguaje y silencio*. Gedisa, Barcelona, 200, p. 20

<sup>30</sup>.- Fides et ratio, 16.- Ver también Conferencia Episcopal Española, *La escuela católica, oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*, nº 33 ss.

de la historia para acomodarlos a ningún a priori. La “racionalidad creyente” habrá de ser escrupulosa en el respeto a la autonomía y a la metodología propias de las diversas áreas del saber humano y no caer en la tentación de considerar esas áreas como auxiliares de la fe. No se trata de que la fe tenga que decir “todo, a todo y en todo” de lo que la ciencia y la cultura se traen entre manos y afirman. Se trata más bien de una racionalidad activamente abierta a los fundamentos últimos de lo real.

Pero ello tampoco quiere decir que el criterio evaluador de la validez de la fe sea la razón disponible de cada uno. Ahí condujo el racionalismo ilustrado. Se trata de “pensar el mundo en su relación fundante con el fundamento de lo real”<sup>31</sup> y, por lo tanto, se trata de pensar el mundo en su relación con el misterio, que no es el reino de la irracionalidad, sino de lo que me sobrepasa, de lo arcano, de lo que es más grande que lo más grande. Pero quizás esa apertura razonable al misterio no se pueda producir sino desde una disposición a la mística. O para decirlo con palabras de G. Marcel, el verdadero conocimiento “no se entrega en su plenitud más que al que previamente se ha hecho digno de él”. Tal dignidad se adquiere siempre por la vía de la purificación y de la ascesis.

Mas, si queremos que la propuesta de una estructura mental cristiana, por muy liberadora que nos parezca, no se convierta en un instrumento limitador del pensamiento del alumno (manipulación) que le condicione a mirar la realidad en una determinada dirección; si queremos hacer presente a través del signo de la libertad el rostro de Dios, será preciso añadir que nuestra escuela católica no puede ser solamente escuela de los conocimientos, sino escuela de las capacidades para un pensar autónomo, para un pensar al servicio de la libertad. Afirmaba don L. Giussani: “Siempre he dicho a mis alumnos desde la primera hora de clase que di: "No estoy aquí para que vosotros consideréis como vuestras las ideas que yo os doy, sino para enseñaros un método verdadero de juzgar las cosas que os voy a decir.”<sup>32</sup>

Se trata de ayudar a los alumnos de la escuela cristiana a construir habilidades mentales para disponer de una verdadera mentalidad crítica para que pongan en crisis incluso la verdad que se les ofrece en la escuela católica. Ello hace referencia a una madurez intelectual que les habilite para captar por sí mismos la información, para relacionarla, para aplicarla, para analizarla, para sintetizarla, para formular principios y generalizaciones, para integrarla en otros esquemas de conocimientos, para comunicarla... No habrá manera de acceder a la libertad sin un pensamiento que paulatinamente vaya liberando de las limitaciones de la ignorancia y vaya conquistando espacios de verdad. Para ello se precisa del desarrollo de capacidades para pensar.

### **3.1.4.- El signo en la interacción educador-educando.-**

Pero, en último análisis, la educación en el sentido propio del término, no se juega prioritariamente en las pormenorizadas programaciones, en los minuciosos y científicos diseños curriculares, sino que, como viene a afirmar R. Spaemann<sup>33</sup>, la educación es un efecto secundario del trato humano con los niños, de la vida con los niños, porque en ese trato les hacemos partícipes, aunque ni lo hayamos previsto ni tengamos intención, de lo que para el educador es bueno, es bello y es verdadero.

Y en esa relación hay dos aspectos a tener en cuenta que forman parte del mismo signo: 1.-“Sólo podemos hacer a los niños partícipes de lo que a nosotros mismos nos colma, de lo que para nosotros es real (...) A la larga, no se puede engañar a los niños

<sup>31</sup> .- PÉREZ DE LABORDA, A., op. cit. 154

<sup>32</sup> .- GIUSSANI, L. *Educación es un riesgo*. Ed. Encuentro, Madrid, 2006, p. 19

<sup>33</sup> .- Ver: SPAEMANN, *Límites*, Ediciones Universitarias, Madrid, 2003, p. 481

con cheques sin fondos”, y 2.- que la relación sea por sí misma portadora del mensaje del valor sagrado de la persona tratada. Esto último hace referencia al clima afectivo por el cual el educando se siente querido por su educador. Es el clima de caridad o de proximidad, de amor, signo mayor del Dios vivo. Y el educando vive esa relación humanizadora, de caridad cristiana, cuando se siente atendido, cuando se siente comprendido, cuando se siente aceptado y cuando se siente valorado. Esta ha sido seguramente una de las señas de identidad más sobresalientes de la escuela católica a lo largo de su historia.

Y este signo es más signo cuando se levanta allí donde el ambiente es más marginal. Nos lo reitera constantemente el magisterio de la Iglesia. La Conferencia Episcopal española es categórica a este respecto: *“El acceso , sobre todo, de los más pobres a la educación es un compromiso que han contraído en los diversos niveles las instituciones educativas católicas. Ello exige enfocar la obra educativa en función de los últimos, independientemente de la clase social de los alumnos presentes en la institución escolar.*

*Cuando hablamos de los más necesitados no sólo hemos de referirnos a los económica y socialmente desfavorecidos, realidad cada vez más patente y presente en nuestros colegios. También la escuela católica hoy asume una nueva sensibilidad hacia la presencia y necesidad de educación de nuevas pobrezas que llaman a nuestras puertas y que emergen en las clases sociales mejor situadas económicamente, pero no por ello menos necesitadas de que se les eduque en los valores del proyecto educativo católico”<sup>34</sup>.*

Conviene, sin embargo tomarse el cuidado frecuente, tal como nos advierte el Principito, de revisar las hierbas que crecen en nuestro planeta para diferenciar las buenas de aquellas que son brotes aparentemente inofensivos de baobabs... No podemos correr el riesgo de confundir los signos. A veces hay mucha caridad espectáculo, mucha caridad resentimiento, mucha caridad evasión, mucha caridad sin caridad convertida en arma de agresión...

### **3.1.5.- El signo en el clima general del centro de enseñanza.**

Se nos señala en el documento de la Congregación para la Educación Católica: “Dimensión religiosa de la educación en la Escuela Católica” recordando Gravissimum educationis, 8, que *“desde el primer día de su ingreso en la escuela católica, el alumno debe recibir la impresión de encontrarse en un ambiente nuevo, iluminado por la fe y con características peculiares. El Concilio lo resumió en un ambiente animado del espíritu evangélico de caridad y de libertad. Todos deben poder percibir en la escuela católica la presencia viva de Jesús...”<sup>35</sup>.*

Ya hemos hecho referencia al ambiente de caridad. Pero no podemos olvidarnos del ambiente de libertad. Ninguna escuela, y menos la escuela católica, debiera ser lugar para modelar conductas de los educandos al gusto, imagen y semejanza del educador. Como afirma Claudio Magris, “el maestro es tal porque, aun afirmando sus propias convicciones, no quiere imponérselas a su discípulo; no busca adeptos, no quiere formar copias de sí mismo, sino inteligencias independientes, capaces de ir por su camino. Es más, es maestro sólo en cuanto que sabe entender cuál es el camino adecuado para su alumno y sabe ayudarlo a encontrarlo y a recorrerlo, a no traicionar la esencia de la persona”. Y añade: “abundan los personajes que aspiran a hacer escuela, a crear bandos y slóganés, a movilizar adeptos, persuadir discípulos, generar fans e imitadores;

<sup>34</sup>.- La escuela católica. Oferta... n° 56

<sup>35</sup>.- n° 25

personajes que para existir necesitan seducir con cautivadoras promesas a quien tiene un ansioso y vago deseo de redención fácil e inmediata”<sup>36</sup>.

Entendemos la función de la escuela como una acción de influencia para que se produzcan en el educando las condiciones de posibilidad de aceptación libre de los valores que se le proponen. Para ello tendrá que hacer un camino, con frecuencia arduo, de acceso a la libertad. Una libertad entendida como capacidad de autodeterminación consciente. Es decir una libertad que presupone educar la voluntad para tener un querer propio, y educar la razón para disponer de un pensamiento propio. Por eso, una escuela que educa en la exigencia, con frecuencia contra corriente (el mensaje evangélico es mensaje contra corriente), y en el rigor o coraje de la verdad. Una escuela que toma la libertad como punto de llegada en el proceso educativo, puesto que sabe que el eudemonismo pedagógico (libertad como punto de partida) casi siempre termina en una indiferencia ácrata ante los grandes valores de la vida.

### 3.2.- El signo en el grupo humano y en la organización.

La escuela católica está llamada a ser algo más que un establecimiento de enseñanza, algo más que una institución que suministra a sus “clientes” un determinado tipo de educación. La escuela católica está llamada a ser hoy una suerte de sociedad alternativa donde los educandos puedan experimentar y aprender una concepción también alternativa de la vida que es la propia de la concepción cristiana. Decía el entonces cardenal J. Ratzinger en su diálogo con Peter Seevald que “*la Iglesia tiene que esforzarse de nuevo por presentar espacios alternativos donde no sólo se ofrezca un nosotros gravoso y degradante, sino un nosotros que abra, que sustente al individuo y le enseñe a ver*”<sup>37</sup> y propone grupos con funciones semejantes a las del catecumenado antiguo en la que, “*mediante la convivencia con los demás, uno pudiera adaptarse a Dios y llegar poco a poco a la zona donde se podría aprender a verle*”. Quizás sea esto mismo a lo que se refiere el reciente documento de la Congregación para la Educación Católica, “Educar juntos en la escuela católica...” cuando habla de impulsar a la *escuela católica a definirse como lugar de experiencia eclesial*”<sup>38</sup>.

El signo emerge cuando provoca la pregunta: ¿Qué os convoca a vivir juntos, a pesar de vuestra diversidad, una experiencia como es la de la educación? ¿Qué es lo que os convoca que está más allá y es más grande que todas las diferencias?

Entonces la misma comunidad en cuanto tal emite signos que se refieren a ese algo que está más allá.

La comunidad, sin embargo no se configura solamente como consecuencia de una voluntad de estar juntos y compartir un espacio, un tiempo, unas ideas, unos intereses...La comunidad surge cuando se comparten unos valores que dan sentido a la acción que realizan juntos. *La realización de una verdadera comunidad educativa construida sobre la base de valores de proyectos compartidos. (...) Su fuerza conectiva y las potencialidades relacionales derivan de un cuadro de valores y de una comunión de vida arraigada en la misma pertenencia a Cristo y en el reconocimiento de los valores evangélicos, asumidos como normas educativas e impulso motivacional y, a la sazón, como meta final del recorrido escolar*”<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> .- MAGRIS, C. *Utopía y desencanto*. Anagrama, Madrid, 2001, p. 40, 41

<sup>37</sup> .- RATZINGER, J. *Dios y mundo*, Galaxia Gutenberg/Círculo de l.Barcelona, 2002, p. 47

<sup>38</sup> .- congregación para la educación Católica. *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*. 8-09-2007, nº 5

<sup>39</sup> .- Educar juntos...nº 5

La comunidad, pues, no es una simple organización<sup>40</sup>. La organización se basa en un contrato. La comunidad se basa en un compromiso. ¿Qué compromiso? El de “vivir juntos –a pesar de las diferencias- la presencia de Jesucristo ante sus alumnos como grupo convocado por la llamada de Dios y compartiendo la responsabilidad de la misión de la Iglesia”. No son las normas las que garantizan la comunidad, sino la fe que comparten sus miembros.

A pesar de la imprescindible necesidad del contrato (instrumento para que el laico, sobre todo, pueda cumplir con su vocación de laico) la comunidad supone un espacio de gratuidad que sobrepasa al contrato. En la escuela católica vivir juntos esta experiencia de evangelización a través de la enseñanza es el signo.

Pero una comunidad no se configura por el simple hecho de desealarla. La configuración de una comunidad educativa cristiana exige a cada miembro decidir en qué perspectiva se pone la propia vida: o la pobre perspectiva de lo subjetivamente satisfactorio, o la perspectiva sólida de la que vale por sí. Esto apunta seguramente hacia una conversión del corazón

Y una vez hecha esa conversión, será precisa una formación teológica y espiritual compartida, tal como se nos indica con argumentos precisos en el documento de la Congregación para la educación católica, “Educar juntos...”<sup>41</sup> donde laicos y religiosos aportarán los específicos dones de su vocación manteniendo su identidad diferencial.

---

<sup>40</sup> .- Ver a este respecto: GIL, P. M. op. cit. págs. 175 y ss.

<sup>41</sup> .- Ver nºs 26 y ss