

1

9

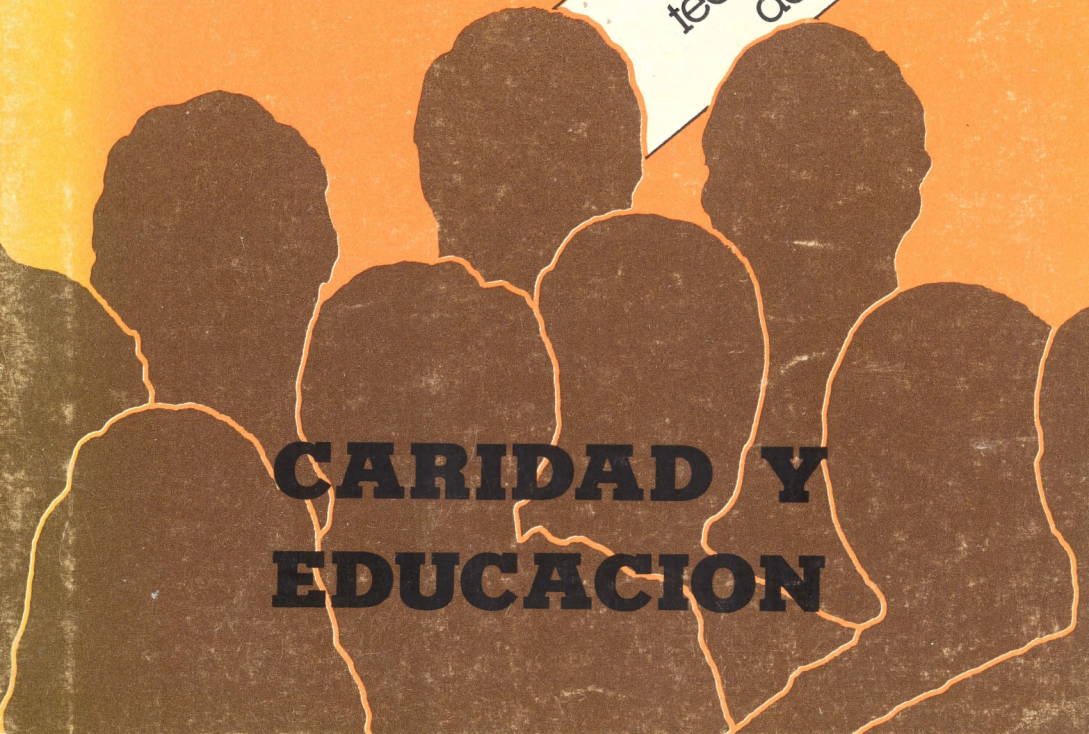
7

8

CORINTIOS XIII

7

revista de
teología y pastoral
de la caridad



**CARIDAD Y
EDUCACION**

CARIDAD Y EDUCACION

CORINTIOS XIII

**REVISTA DE TEOLOGIA Y
PASTORAL DE LA CARIDAD**

Núm. 7 Julio/Septiembre 1978

CORINTIOS XIII

**REVISTA DE TEOLOGIA Y
PASTORAL DE LA CARIDAD**

Núm. 7 Julio/Septiembre 1978

Todos los artículos publicados en la Revista “Corintios XIII” han sido escritos expresamente para la misma, y no pueden ser reproducidos total ni parcialmente, sin citar su procedencia.

La Revista “Corintios XIII” no se identifica necesariamente con los juicios de los autores que colaboran en ella.

SUMARIO

CORINTIOS XIII

REVISTA DE TEOLOGIA
Y PASTORAL DE LA CA-
RIDAD

Núm. 7 Julio/Septiembre 1978

DIRECCION Y ADMINIS-
TRACION: CARITAS ESPA-
ÑOLA. San Bernardo, 99 bis
Madrid-8. Apto. 10095
Tfno. 445 53 00

EDITOR: CARITAS ESPA-
ÑOLA

COMITE DE DIRECCION:

José María Osés Ganuza
(Consejero Delegado)

José Manuel de Córdoba
(Director)

R. Alberdi
A. Alvarez Bolado
R. Franco
L. González-Carvajal
J. D. Martín Velasco
A. Pérez de Vargas
R. Rincón
J. M. Rovira Belloso
A. Torres Queiruga

IMPRIME: Servicios de Repro-
grafía de Cáritas Española

DEPOSITO LEGAL
M-7206-1977

SUSCRIPCION:
España: 400 Ptas.
Núm. suelto: 125 Ptas.

| | |
|--|-----|
| <i>Presentación</i> | V |
| JUAN ANTONIO PAREDES <i>"Educar para el Reino"</i> | 1 |
| FERNANDO URBINA <i>"Fundamento teológico de una educación para la igualdad"</i> | 45 |
| ALFONSO ALVAREZ BOLADO <i>"Presupuestos de las dos alternativas de la enseñanza"</i> | 81 |
| ALBERTO J. REVUELTA <i>"¿Un proyecto educativo cristiano? Bases evangélicas de un trabajo con los pobres"</i> | 141 |
| VALERIANO GARCIA MARTIN <i>"La educación en los jóvenes delin- cuentes y en las cárceles"</i> | 157 |
| JOAQUIN M. ARAGO MITJANS <i>"En torno a la problemática de las guarderías"</i> | 181 |
| ALEXANDRE FERNANDEZ PUMARIÑO <i>"Preescolar na Casa' ante la marginación educativa del mundo rural"</i> | 197 |
| <i>Bibliografía</i> | 217 |
| <i>Escriben en este número</i> | 255 |



P R E S E N T A C I O N

No era difícil adivinar un número de CORINTIOS XIII sobre CARIDAD Y EDUCACION. Primero están los motivos generales. ¿Hablar de Educación no es precisamente hablar del hombre en formación, de la permanente génesis del hombre? Porque ama al hombre, el Amor que viene de Dios quiere su transformación, la transformación de las estructuras del mundo humano, de los valores de la convivencia humana, y una nueva modelación del corazón del hombre, de su interioridad. Y la Educación es una de las más decisivas claves de esa transformación.

Había otro tema menos brillante pero quizá, para la caridad, más urgente. Es el tema de la Educación y los débiles, los marginados, los rotos y los puestos aparte por el mundo de la rentabilidad y el cálculo.

A esto se añadía que desde hace ya casi tres años nuestra convivencia estaba preocupada apasionadamente por el tema de la reforma de la Escuela. Un tema decisivo para el hombre y la sociedad española. Un tema en el que las alternativas existentes se han polarizado y, con los avances, han producido también desgarros. Nos preocupaba contribuir, desde CORINTIOS XIII, a que ese debate fuera fecundo y no llevara a la división, mucho menos a la guerra religiosa.

Habíamos proyectado el número así: Primero, como siempre, un conjunto de estudios. Un estudio que glosara ese



VI

rasgo inamisible de todas las formas de la educación cristiana, “educar para el Reino”. Otros dos estudios habían de tocar los temas: “educar para la igualdad” y “educar para la pobreza”. Finalmente, otro había de exponer “los presupuestos de las dos alternativas para la Enseñanza”. En la preparación del número, el estudio “educar para la pobreza” se transformó en otro tema bien interesante, por cierto. Pero hemos quedado deudores del tema inicialmente propuesto, que seguimos considerando muy importante.

Entre las aportaciones, habíamos pensado en las siguientes. “La educación en los jóvenes delincuentes y en las cárceles”, “En torno a la problemática de las guarderías” y una descripción de la experiencia “Preescolar na casa”. A ellas hemos añadido el estudio de Alberto J. Revuelta: “¿Un proyecto educativo cristiano? Bases evangélicas de un trabajo con los pobres”.

Presentemos los estudios. J. A. Paredes ha desarrollado de manera extensa el tema: “Educar para el Reino”. Es una catequesis sintética y escrita en un estilo jugoso. Partiendo de la perspectiva cristiana sobre el hombre, el autor desarrolla centralmente el Reino de Dios, el encuentro con Cristo en la Fe, las dimensiones de la vida de fe. Pero ese Reino incide en la historia y en una historia marcada por la crisis dentro y fuera de la Iglesia. En el interior de este vasto horizonte estudia J. A. Paredes lo que significa educar.

Fernando Urbina, con la erudición pasmosa y la pasión que le conocemos, presenta el tema: “Fundamento teológico de una educación para la Igualdad”. Después de una interpretación de lo que significa el “año del jubileo”, como test del pensamiento del AT en torno a la igualdad de los miembros del Pueblo de Dios, concluye su análisis de las fuentes canónicas con la rememoración de la “vida común”, idealizada paradigmáticamente por San Lucas en los Hechos de los Apóstoles.



La patrística, sobre todo la de los capadocios, es otro jalón decisivo del pensamiento cristiano en torno a la igualdad. Textos importantes de Tomás de Aquino son reinterpretados como huellas de la flexión que conduce a la tradición cristiana al encuentro con la Modernidad. Estudia después Fernando Urbina la complicidad de la teología cristiana en la legitimación del edificio burgués de Occidente. Y, finalmente, la recuperación de la tradición igualitaria en la Iglesia de la segunda mitad del siglo XX.

Mi propio trabajo, demasiado extenso, ha tratado de sintetizar en siete presupuestos entrelazados la intención y desarrollo de lo que llamó Alternativa socialista a la Enseñanza y Alternativa “pro-pluralismo-de centros”. Mi propia perplejidad se hace demasiado clara en una cierta y evidente oscilación entre las dos alternativas. Se nota la incomodidad producida por la una y la otra. En cierto sentido, lo único interesante de estas páginas es su voluntad de recordar a cada una de las dos alternativas lo irrenunciable de la otra. También la voluntad de recordar a cada una de ellas cuándo su razonar apasionado se convierte en rígida máscara ideológica.

Entre las aportaciones, la de Valeriano García Martín sobre: “La Educación en los jóvenes delincuentes y en las cárceles” constituye una información a la vez sincera, rica y técnica. Una base dialogante y audaz para empezar a desarrollar las responsabilidades que no sólo CARITAS sino la Iglesia de Dios y la sociedad española tienen con esos hombres a quienes nuestra sociedad, nosotros mismos también, hemos empujado a los márgenes de la vida.

Alberto Revuelta ha preferido escribir sobre “las bases evangélicas de un trabajo con los pobres”, más bien que sobre: “Educar para la pobreza”. En doce características, Revuelta

VIII

intenta decantar una rica experiencia de la promoción y educación del mundo de los pobres desde ellos mismos. Una síntesis no sería posible. Pero sí se puede resumir que el trabajo intenta dar a sentir el arrastre de lo utópico desde un realismo acogedor.

También el estudio de J. Aragón: "En torno a la problemática de las guarderías" constituye una información de primera mano. Pero más allá de ello, el profesor catalán llama nuestra atención sobre la importancia central del desarrollo de la afectividad en los niños, y de la institucionalización de los cuidados a ese desarrollo afectivo en el rico mundo de las guarderías y otras instituciones de atención a la infancia.

Finalmente, la aportación de Alexandre Fernández Pumarino: " 'Preescolar na casa'. Ante la marginación educativa del mundo rural". El autor nos presenta una experiencia concreta, gallega esta vez, de presencia en el mundo de la marginación. Esa experiencia presenta una concreta realización de la atención educativa al niño del medio rural. Lo que significa en el agro gallego la superposición cultural de la urbe y de la cultura castellana. Cómo han contestado a esta necesidad las CARITAS de Galicia en una acción común. El autor presenta los presupuestos de la experiencia, las alternativas entre las que la acción común se decantó, la acción propiamente dicha, para acabar con unas anotaciones sobre la racionalidad y virtualidades de la experiencia.

Quizás la propia imperfección del número sobre CARIDAD Y EDUCACION, es una modesta manera de testimoniar que el Amor Cristiano tiene una deuda inagotable con las tareas de la Educación y la reflexión sobre ésta. Una reflexión que estimula una praxis cristiana cada vez más exigente con la calidad de la Educación.

Alfonso Alvarez Bolado, S.I
(por los redactores)



EDUCAR PARA EL REINO

Por Juan Antonio Paredes

I

ACLARACIONES PRELIMINARES

1. Corintios XIII pretende ser un instrumento que facilite el desarrollo y la profundización de la Teología de la caridad, tanto a nivel teórico —esclareciendo y dando contenido a los conceptos— como a nivel práctico —ofreciendo experiencias y potenciando el desarrollo práctico de esta dimensión básica y fundamental de la fe—. Al abordar el tema de la educación, pretende ir a las raíces de nuestro amor a la persona. Si falta una educación liberadora, toda nuestra respuesta a los problemas del otro viene a convertirse en una serie de paliativos para un ser a quien hemos estropeado desde su misma raíz. El amor más profundo a la persona pasa por la educación.



2. Esta convicción me lleva a plantear el presente artículo en torno a cuatro conceptos fundamentales: ¿Qué es el hombre? ¿Qué es el Reino? ¿Cómo es el hombre de hoy? ¿Y qué entendemos por educar?

3. Cualquiera de estos cuatro interrogantes constituye materia suficiente para dedicarle muchas páginas y muchos años de estudio y de reflexión. En este artículo tengo que limitarme a insinuar aquellos aspectos que considero más fundamentales o más descuidados. Más que un estudio, es un conjunto de sugerencias, cada una de las cuales exige matizaciones y análisis en los que no puedo entrar. Además, he considerado conveniente reducir al máximo el aparato crítico, bien por tratarse de temas muy conocidos, bien por no presionar al lector con lo que han dicho o escrito personas de reconocida autoridad.

II

PERSPECTIVA CRISTIANA SOBRE EL HOMBRE

Es evidente que no existe un proyecto educativo neutral. En la base de todo sistema educativo, de toda alternativa y de todo rechazo de cualquier alternativa, subyace una concepción del hombre y del mundo que va tomando cuerpo en los métodos, en las orientaciones y en los contenidos de la tarea educativa. Incluso quienes propugnan una educación asépticamente científica —que ya no sería verdadera educación porque la persona no es sólo un animal científico— parten de una concepción del hombre y de la vida limitada y viciada por el cientifismo.



Si este principio general es válido en cualquier caso, con mucha más razón cuando hablamos de educación de la fe o de educación para el Reino. Por ello, y para evitar malentendidos que brotan de un desconocimiento en profundidad de la fe cristiana y de algunas ideas deformadas y estereotipadas, quiero comenzar subrayando algunos elementos básicos sobre la concepción cristiana del hombre.

1. La vida como horizonte

Para nosotros, los cristianos, la vida personal no es un episodio pasajero entre dos nada. Al principio, antes que la materia y sus leyes, ya existía la Vida. Y la Vida era Dios. Y cada uno de nosotros, antes de ser realidad histórica, éramos proyecto de amor en Dios. No somos fruto del azar ni agua que camina hacia la nada. Creemos que venimos de Dios, que nuestra vida es un don de Dios y que caminamos hacia Dios en quien sobreviviremos como personas diferenciadas. Por eso, Cristo se define a sí mismo como la vida ¹, y nos dice que ha venido a traer vida en abundancia ².

Pero evitemos malentendidos. Cuando hablamos de la vida, no nos referimos a ninguna de sus dimensiones parciales, con exclusión de las demás. No nos referimos simplemente ni al fenómeno de desempeñar funciones biológicas ni al fenómeno psíquico de ser conscientes ni a la idea deformada de “supervivencia del alma”. Para nosotros, la vida es *ser*, pero ser en todas sus dimensiones y en toda su plenitud. La salud, el trabajo creativo, la riqueza y densidad emotivas, la libertad, la creación artística, la honradez y la bondad... todos los valores humanos nos resultan estimables y preciosos. No en vano nos dice el Génesis que Dios miró al mundo que había creado y lo encontró muy bueno ³.



Es cierto que ha habido una línea teológica, predominante durante varios siglos y deudora de Platón y de ciertas corrientes filosóficas ajenas a la sagrada Escritura, que ha inducido al menosprecio de todo lo corpóreo y de nuestra epopeya histórica, a la que consideraba más como destierro que como camino plenificante hacia la plenitud total en Dios. Pero también es cierto que esta actitud mental era fruto de los condicionamientos histórico-culturales, a los que no podemos sustraernos, como hombres inmersos en una historia. Y que la comunidad cristiana los ha ido superando desde sus propias fuentes: la Palabra inspirada en diálogo oneroso con la historia.

En el fondo de esta visión pesimista, subyacía algo profundamente importante y verdadero para nosotros, los creyentes, y, según creo, para toda persona: que todos los valores son importantes, pero que hay una cierta subordinación entre ellos. Así, amando la vida, preferimos perderla antes que traicionar a un amigo o a nuestra fe en Cristo muerto y resucitado. Amando la salud, no dudamos en exponerla por ayudar a otra persona. Esta escala de valores ha podido inducir a un cierto menosprecio de aquellos que consideramos subordinados. No es que pensemos que los valores están en contradicción unos con otros, pero sí que admitimos una escala, una subordinación que se nos plantea en muchas situaciones límite. Pero subrayando fuertemente que el fin no justifica los medios, que nunca debemos utilizar contravalores, saltándonos la ética, para lograr los valores que consideramos supremos. Aunque en la práctica histórica, donde el trigo y la cizaña aparecen frecuentemente confundidos, no hayamos sabido libramos del pecado tanto a escala personal como colectiva.

Para nosotros, la vida no es pasividad expectante, sino tarea, compromiso, desarrollo de nuestras capacidades más profundas en el encuentro con lo real, mediante el trabajo creativo,



y en el encuentro con los demás, dentro de la historia concreta de cada día. La vida no es un acontecimiento biológico que se agota en la satisfacción de las tendencias más elementales, sino el desarrollo de todas nuestras posibilidades, en sus diferentes dimensiones, recreando y sometiendo el mundo que nos rodea, confiriendo un sentido a nuestra historia personal y colectiva, descubriendo valores e interiorizándolos. Es vivir con audacia e imaginación todo un proceso personalizador a nivel personal, a nivel comunitario y a nivel cósmico. Y consideramos que únicamente en Cristo podemos encontrar esta posibilidad y esta plenitud, que nos devuelve a Dios, de quien procedemos, a través de nuestro trabajo y de nuestro amor afectivo y efectivo a los demás.

Los tres conceptos que mejor definen nuestra plenitud humana, nuestra vida bien lograda, pueden condensarse en la fe, el amor y la esperanza. Pero devolviendo a estos conceptos toda la rica plenitud que adquieren en la encarnación de Cristo.

Fe en la vida misma, como don que tiene un sentido y que no se perderá en la nada. Un don cargado de grandeza y de posibilidades, al que nuestra libertad puede conferir, o mejor descubrir, una finalidad y un sentido. Porque no somos fruto del azar, sino del amor de un Padre que nos espera. *Fe en los demás*, como compañeros de viaje e hijos de Dios, capaces de una bondad ilimitada cuando no se los explota, no se trata de esclavizarlos y no se los destroza negándoles desde su infancia lo más elemental para satisfacer sus necesidades. Existe la libertad y la inclinación al mal también en cada uno de nosotros. Pero el hombre no es un lobo para el hombre sino allí donde la contextura económico-social le ha educado para defenderse en lugar de educarle para colaborar, o allí donde la pretendida colaboración es invitación a la sumisión o a la pasividad ante unas estructuras opresoras. Y aquí radica la profunda intuición



de quienes propugnan una revolución cultural permanente. *Fe en uno mismo*, como miembro de una comunidad que no pretende someterle a unas estructuras de explotación, sino que le brinda la oportunidad de desarrollarse, de liberarse en lo más profundo de su ser. *Fe en Jesucristo*, muerto y resucitado, como Palabra definitiva y eficaz de Dios, que nos brinda la oportunidad de renacer, de vivir de una forma original y modélica nuestras relaciones con las cosas, con los demás, con nosotros mismos, con Dios Padre. Sin ahorrarnos el esfuerzo y la dureza, nos posibilita una transformación interior personal y comunitaria, que se traduce en una transformación del ambiente en que vivimos y de los modelos de convivencia recibidos del pasado.

Con la fe, el amor. *Amor al mundo* tan maravilloso, en el que tenemos nuestras raíces y del que formamos parte. Un amor que va transformando la realidad mediante el trabajo creativo, sin degradarla, poniéndola al servicio de la destrucción ni servirla y usurparla, sustrayéndola al uso y disfrute de los demás. *Amor a los demás*, expresado en una organización que permita a todos vivir con dignidad y libertad y desarrollar lo mejor de sí mismos y contribuir al bien de la comunidad, sin que nadie sea amo de nadie. *Amor a uno mismo*, no desgastando nuestra mejor energía en tener y acumular, en luchar contra el otro, sino en crecer desde dentro sin vaciar nuestra propia personalidad en la posesión de las cosas. Y *amor a Dios*, que se traduce en la vivencia realista e histórica de los diez mandamientos, versión bastante primitiva de los derechos fundamentales de la persona humana. Amor que se concreta y se encarna en la opción afectiva y efectiva por Cristo resucitado y en la encarnación de su mensaje y de su vida.

Y la esperanza, como compañera inseparable. No la espera pasiva de ver qué sucede después de la muerte ni la resignación



ineficaz de que Dios remediará en la vida futura toda la brutalidad que vamos sembrando en nuestra historia. *Sino una esperanza en estas cuatro dimensiones*, que es anticipación del futuro, esfuerzo creador, certeza de que Cristo vive y de que en él podemos vencer al mal y religar los lazos de comunión con las cosas, con los demás, con Dios y con nosotros mismos. Certeza de que vamos al encuentro del Señor en la plenitud de vida y de que tenemos que poner en juego los talentos —las posibilidades— que nos ha entregado a cada uno para servir a toda la comunidad.

Es cierto que nuestra realidad y nuestra forma de encarnar esta concepción de la vida se contradicen con nuestra fe; es cierto que dedicamos tiempo a orar por nuestros difuntos y frecuentemente no advertimos cómo se degrada la vida junto a nosotros o lo advertimos sin comprometernos con estos hermanos; es cierto que nos hemos comportado muchas veces como dueños de la vida, atribuyéndonos el derecho a quitársela a otros de mil maneras; es cierto que hemos querido reparar con soluciones marginales lo que hemos deteriorado al no ofrecer posibilidades de una buena educación. Pero somos conscientes de que todo esto es pecado, negación práctica de lo que confesamos a nivel de teoría, inconsecuencia con el Cristo vivo en quien creemos o decimos creer, a quien amamos o decimos amar.

Para nosotros, la vida viene de Dios y termina en Dios, en la plenitud del amor, capaz de darnos la felicidad más profunda. Y sólo Dios es dueño de la vida. De una vida que concebimos como tarea, como esfuerzo creador y autocreador, como desarrollo de nuestras mejores posibilidades desde nuestra comunión con Dios en Cristo y con todos los hombres. Pero una comunión no a nivel teórico y sentimental, cuando previamente la hemos roto con montajes que convierten a unos en dueños de



otros. Vivir es amar y aprender a amar en todas las dimensiones y en su crudo realismo, en y desde la historia concreta, nuestra historia de cada día, en la que debe expresarse y manifestarse la salvación que nos ha dado Cristo, y que ya poseemos, aunque sólo en germen.

2. Vivir es amar

La creatividad y el amor son las mejores fuentes de nuestra plenitud y de nuestra alegría. Aunque el amor es inseparable de la fe y de la esperanza, en el sentido expuesto, es, sin embargo, la actitud fundamental y más característica del cristiano ⁴. No en vano san Juan define a Dios como amor ⁵, y san Pablo pone en el amor eficaz y afectivo la plenitud de la Ley ⁶.

Si es verdadero, el amor nos invita a unas relaciones nuevas y originales con las cosas, con los demás, con nosotros mismos, con Dios en Cristo resucitado. Reducir el amor a su dimensión sentimental, significa mutilarlo. Aunque la eficacia no basta, como nos previene san Pablo ⁷, también es verdad que el amor se autentifica, se verifica por las obras ⁸.

Dado que no vivimos en la utopía cristiana, en el mundo que debería ser, sino en la realidad histórica que es a nivel de nuestra época, hay algunas formas urgentes de nuestra expresión de amor a las que no se puede sustraer ningún cristiano. A modo de indicadores y sin afán exhaustivo, podemos señalar las siguientes:

a) La promoción de los derechos de la persona humana, de toda persona humana, y la denuncia de aquellas situaciones que degradan la vida ⁹.

b) La promoción de la justicia social, a nivel nacional y a nivel internacional. Los pueblos subdesarrollados constituyen una aguda interpelación a la autenticidad de nuestra fe. En este terreno, un cristiano no puede evadirse, no puede ser neutral, ya que esta pretendida neutralidad es un apoyo de la situación real ¹⁰.

c) Una educación para la libertad y no el amaestramiento que convierta a las personas en piezas del montaje, para que la maquinaria continúe funcionando. La infancia y la adolescencia de una persona la van a marcar de forma muy profunda. Pero quizá será necesario una especie de revolución cultural permanente, superando la raíz filosófica del capitalismo, que nos dice que el hombre es egoísta por naturaleza y que lo único que le mueve es el afán de posesión. Se trata, pues, de una educación integral, pero de la que queremos resaltar ahora dos aspectos: capacitación científica y técnica de acuerdo con el momento y el lugar, y desarrollo de la capacidad crítica y creativa frente a los pseudovalores que se nos ofrecen como moneda buena.

d) Desarrollo de la dimensión espiritual del hombre, de esa “dimensión perdida”, que está amenazada por nuestra civilización occidental. En una organización social en la que las relaciones secundarias se van haciendo prevalentes y casi únicas, urge crear espacios de personalización y de libertad frente a la opresión dictatorial de las normas del grupo y de las organizaciones ¹¹.

Se trata de algunos ejemplos. Pero el problema radica en que puede haber acuerdo y claridad a nivel de principios y una terrible ambigüedad en los procedimientos y en la plasmación concreta de esos principios. La historia nos brinda estas contradicciones a diario. Hay quienes defienden el derecho natural a la propiedad privada, como algo sagrado, y niegan esta propiedad



a millones de hombres. Hay quienes emprenden una revolución para liberar a la clase obrera y la someten luego a la más terrible y conservadora de las dictaduras. Hay quienes potencian el desarrollo de sus pueblos y nos ofrecen un bienestar económico que mutila lo más profundo de la persona. Amar sí, pero amar no significa lo mismo para todos, ni siquiera para todos los cristianos. Para un grupo notable, amar significa respetar las estructuras que tenemos —la violencia para desmontarlas es contraria al Evangelio, aunque la violencia que implican tales estructuras parece no importarles o la consideran como el mal menor—, aunque aliviando lo más posible las contradicciones de la sociedad capitalista o socialista. Amar significa dejar las cosas como están, aunque aliviando los casos extremos de pobreza o de violación de los derechos humanos: que todo el mundo tenga trabajo, vivienda, alimentos, atención médica... pero sin eliminar la situación de amos y esclavos impuesta por el capitalismo. Otros piensan que el amor pasa necesariamente por la revolución, por la lucha de clases, por la eliminación de una sociedad de amos y de esclavos, en la que las libertades son simples enunciados sin contenido práctico. También hay quienes opinan que la fe y el amor fraterno no tienen nada que ver con la realidad económica o política. La fe, dicen, puede vivirse y fructificar en cualquier situación o régimen. Son los neutrales, los que no quieren meterse en política, los más leales aliados del grupo dominante, aunque no lo pretendan.

Ante la ambigüedad de la situación, urge un discernimiento que supera las posibilidades de cada uno de nosotros en particular. A cada uno nos surgen multitud de interrogantes: ¿Es verdad que el hombre sólo se mueve por afán de lucro o le ha hecho así nuestro montaje económico-social y el sistema educativo que segrega? ¿Cabemos en la misma Iglesia y podemos seguir llamándonos hermanos el explotador y el explotado? ¿Qué sistema económico-social nos posibilita mejor unas



relaciones fraternales? ¿Cuál resulta más viable a más bajo costo? ¿O la Iglesia es ajena a todo esto y debe limitarse a cumplir las obras de misericordia en el sentido tradicional? En caso contrario, ¿qué acciones concretas se pueden y se deben emprender? ¿No nos previene el pasado contra la ingerencia de la Iglesia en los terrenos económico y político?

Se trata de interrogantes difíciles y muy serios algunos. Aunque no pretendo elaborar una respuesta a estos y a otros muchos que me sacuden con fuerza, pienso que todo discernimiento auténticamente cristiano y realista debe tener en cuenta algunos principios incuestionables para el cristiano:

a) Nuestro discernimiento debe hacerse desde el Evangelio, pero desde un Evangelio vivido y que nos invita a continua conversión, a dejarnos guiar por el Espíritu. Pienso que el amor llevado a la vida nos proporciona una luz nueva y más profunda que la que logra alcanzar nuestra reflexión teórica, y una audacia capaz de desmontar la inercia que frecuentemente se quiere hacer pasar por prudencia. Para nosotros, el Evangelio es criterio supremo, como referencia ética y como fuente de amor verdaderamente humano.

b) El análisis debe hacerse sobre la realidad concreta de cada lugar y de cada momento, pero englobándola en la totalidad de nuestro mundo. Ni nuestra economía es la de la edad media o la del siglo XIX, ni hay que considerar como explotador y opresor a toda persona que tiene algún empleado. Además, las terribles fuerzas económicas de hoy, aliadas con los poderosos medios técnicos modernos, tienen un poder tremendo, capaz de controlarlo todo. Y lo más grave sería —y está siendo ya— la dictadura sobre las conciencias.



c) En este análisis, tenemos el deber de contar con las ciencias y de trabajar a nivel de 1978. Las ciencias no tienen toda la respuesta, pero sí una parte grande de las respuestas posibles. Hoy no basta la buena voluntad y el trabajo de aficionados animosos.

d) Las soluciones más profundas y serias sólo pueden venir desde la política rectamente entendida, y de la que no debe evadirse ningún cristiano que pretenda llevar a la realidad el amor fraterno.

e) Este discernimiento debe ser obra de todos, de un trabajo en equipo e interdisciplinar. Cualquier retraso en este terreno supone dejar escapar el tren de la historia.

f) Y, desde luego, esta tarea debe brotar del testimonio, de una Iglesia convertida y que trata de dejarse guiar por el Espíritu ¹².

3. El amor nos hace libres

Si la vida es el horizonte en que nos situamos los cristianos y el amor es la raíz que da contenido, dinamismo y densidad al vivir, la libertad es la condición indispensable de una vida sentida como tarea, como proceso creativo y autocreativo y como camino hacia el Padre. Y pensamos que no hay amor sin libertad, pero tampoco hay libertad, en su sentido más hondo, sin amor.

Vivir es crecer, buscar, ampliar horizontes, arriesgarse y superarse, someter las fuerzas de la naturaleza al dominio del espíritu, desarrollar lo mejor de uno mismo en el encuentro creativo con la naturaleza y en el encuentro fraternal con los



demás. Vivir es crear, aprender a amar, hacerse libre. En otra parte, he descrito al hombre como *un proceso de liberación* ¹³. Liberación en el seno de la materia bruta y desde la materia, cuando emergen la conciencia y la imaginación creadora, rompiendo la armonía del instinto y la monotonía de las leyes naturales y sustituyendo la naturaleza por la historia. El hombre se sale de la armonía de las leyes naturales y tiene que darse su propia armonía y su propio sentido. Liberación frente a esa misma naturaleza que le acoge y le envuelve, que le domina y le atemoriza. Mediante su actividad creadora y el desarrollo científico y técnico, el hombre va arrebatando lenta y trabajosamente parcelas de libertad al dominio de las leyes naturales, hasta convertirse en señor del mundo que le rodea. Liberación interior, remodelando el propio yo, aprisionado entre las tendencias primarias que brotan de nuestro yo, las experiencias infantiles, las normas del grupo y las circunstancias que le rodean. Mediante un proceso de búsqueda intelectual de sentido, de captación de valores, de opciones por un determinado modelo, de desarrollo de capacidades a través del trabajo y de la convivencia y de armonía de los sentimientos, el hombre conquista su libertad interior y configura su personalidad. Liberación económico-social frente a la esclavitud que nos imponen determinados modelos de sociedad, que sitúan a los hombres en unas relaciones de amos y de esclavos, con toda la opresión psíquica que brota de los medios de comunicación social y de los sistemas educativos, tendentes a reproducir el modelo y a permitirle seguir funcionando. (Liberación en los frentes económico, político y cultural). Y liberación cristiana, que nos arranca del sinsentido, de los límites que impone la muerte, de nuestra incapacidad radical de amar, hasta devolvernos a la Vida de donde hemos brotado y en la que se resuelven nuestras tensiones y se hacen posibles nuestros anhelos más profundos mediante el encuentro filial con Dios.



La libertad interior más profunda brota de un corazón convertido. Sólo cuando amamos de verdad podemos llegar a nuestra libertad interior y a la libertad frente a la presión del grupo. Por una parte, hemos adquirido un grado suficiente de auto-dominio que nos permite darnos, amar simplemente sin esperar nada a cambio. Y por otra, este amor desinteresado nos permite caminar con libertad frente a la presión del grupo, ya que no actuamos para que el grupo nos acoja y nos apruebe, sino para servir y darnos. Quien no busca nada del otro, quien considera que no tiene nada que perder, se siente libre y se guía únicamente por su opción interior. Y es ahí donde surge la alegría más honda de ser y de vivir. Es lo que nos dice Jesús, que quien se busca a sí mismo, se pierde (pensemos en el desasosiego del avaro, del vanidoso, del egoísta...), y quien se da, se gana ¹⁴. Sin libertad nos resulta imposible amar: nuestras propias tendencias primarias y la presión del grupo nos impiden realizar los gestos que necesita el otro, nos impiden darnos con libertad.

Esta libertad interior y frente a la presión del grupo nos posibilita entablar relaciones fraternales y solidarias con los demás. Pero también la libertad frente a las leyes naturales, frente al instinto, nos permite unas relaciones nuevas con el mundo. A través de la conciencia humana, el mundo adquiere sentido. La libertad creadora rompe los límites, la armonía y el eterno ciclo de las leyes naturales, para dar nacimiento a la historia. “La creación del mundo lleva su interna razón de ser en su orientación esencial hacia el espíritu, la conciencia y la libertad del hombre, para en el hombre lograr el retorno sobre sí misma y llevar a cabo su vuelta al Creador” ¹⁵. Hasta tal punto de que el hombre y el mundo se necesitan mutuamente. El mundo necesita al hombre para encontrar y tener un sentido, para salir del ciclo estereotipado de las leyes naturales. Y el hombre necesita del mundo porque sólo en el desafío creador del trabajo se sobrepasa a sí mismo, se encuentra



consigo y con los demás a medida que se va plasmando en la materia mediante su acción creadora.

4. No hay persona sin comunidad

También es verdad lo contrario, que no hay comunidad ni puede haberla sin personas, dando a este vocablo todo el rico contenido que le han evidenciado los análisis de la filosofía personalista.

La dimensión comunitaria del hombre ha sido fuertemente resaltada en nuestra época, como denuncia contra la masificación y contra el individualismo. La psicología ha puesto de relieve el papel del otro en nuestra vida: las experiencias infantiles, la identificación con el grupo, la aceptación por parte del otro como configuradora de la imagen del yo... La sociología insiste en la necesidad del desarrollo de relaciones primarias para que la persona no se vea asfixiada y frustrada por la organización y las relaciones secundarias. La filosofía ha venido prestando una atención creciente a los problemas de la comunicación, del encuentro, de la apertura al otro, del ser con el otro. La misma historia no se ve ya como dirigida por los "grandes personajes", sino como el desarrollo dialéctico y dinámico de los pueblos desde sus condiciones concretas. Nuestro mismo lenguaje revela el hecho y la convicción profunda de que no somos nada sin los demás. Baste el somero análisis de vocablos tan cotidianos como compadecer, comprender, convivir, compartir, comunicarse, congratularse, congraciarse...

Desde una perspectiva teológica, la dimensión comunitaria adquiere todo su relieve. Nos dice el libro del Génesis que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza. Y el ser de Dios radica, según san Juan, en el amor. Amor que no es posible sino



donde hay pluralidad de personas. El Dios en quien creemos los cristianos es una comunidad de amor. Y nuestra semejanza con Dios, en su raíz más profunda, está en la capacidad de amar y de vivir comunitariamente, siendo la libertad, la inteligencia y la conciencia reflexiva condiciones imprescindibles para este amor y esta vida comunitaria. De forma que sólo el amar y vernos amados confieren un sentido alegre y esperanzado a nuestra vida, y únicamente logramos la madurez y la autorrealización en la comunicación interpersonal a través de la palabra, del silencio, de los gestos, del trabajo, de las estructuras fraternales de convivencia. Se trata de una comunicación afectiva y efectiva, de un amor de realidades. La sagrada Escritura nos presenta el primer pecado del hombre como una serie de rupturas: ruptura con el mundo de las cosas, simbolizada en un ambiente que se torna hostil y en el trabajo que se convierte en oneroso; ruptura con el otro, simbolizada en las acusaciones mutuas entre Adam y Eva y en la muerte posterior de Abel por su hermano; ruptura de la propia armonía interior, expresada en la vergüenza y el miedo que impulsan a Adam a esconderse; ruptura con Dios, simbolizada en la expulsión del paraíso y puesta como raíz de todas las demás. Cristo se presenta como el salvador que viene a restañar estas fisuras, uniendo a Dios con el hombre para siempre en su misma persona; uniendo a los hombres entre sí en una comunidad de vida animada por el Espíritu y que se caracteriza por el amor fraterno; devolviendo al hombre la armonía interior a través del perdón, del nuevo nacimiento del agua y del Espíritu; y reconciliando al hombre con el mundo mediante una nueva relación con las cosas, de las que se debe servir, pero a las que no debe entregar su corazón.

Con la resurrección de Jesucristo y la venida del Espíritu, los discípulos se congregan y son constituidos en comunidad de salvación escatológica, en asamblea convocada y misionera ¹⁶. De tal forma es esencial esta dimensión comunitaria, que los



primeros cristianos tratan de llevarlo a la práctica hasta sus últimas consecuencias. Y no se puede ser cristiano ni vivir como cristiano si no es inserto en esta comunidad ¹⁷. La dimensión comunitaria de la fe junto con el enfoque personalista del hombre están entre las ideas fuerza del Concilio Vaticano II, como se puede echar de ver en el capítulo II de la *Lumen Gentium* que presenta a la Iglesia como Pueblo de Dios ¹⁸.

Esta comunidad universal, que es la Iglesia, se concreta y encarna en las diversas comunidades parciales. “El misterio escondido del pueblo de Dios en la tierra se manifiesta en la realidad concreta de la existencia, cuando surge y se desarrolla la comunidad de creyentes. Es ésta el espacio donde la comunidad cristiana se hace opción transformadora, conversión, confesión de fe y compromiso, donde los sacramentos se hacen celebración, donde los imperativos evangélicos se hacen testimonio de vida, donde la comunión en Cristo se hace fraternidad y servicio; es la comunidad cristiana el espacio donde realmente la obra de salvación se hace historia. Por esto, la experiencia de la comunidad ha de ser considerada como una modalidad básica de las experiencias de la fe” ¹⁹.

Si no queremos caer en un estéril nominalismo teológico, urge revisar a fondo la débil vivencia comunitaria dentro de las que denominamos nuestras “comunidades cristianas”. Desde sustituir una fe sociológica, impuesta por la presión del grupo, por una opción personal libre y liberadora, hasta llegar a una experiencia comunitaria de la fe en la liturgia —no todo conjunto de personas que hacen algo juntas son comunidad—, a una participación activa y real de todos los miembros de la comunidad, a un compartir todo tipo de bienes en alguna medida seria y significativa y a un compromiso comunitario por la salvación y la liberación del hombre. Pues es muy difícil ver cómo podemos llamarnos comunidad cuando los intereses, la eco-



nomía, la despersonalización y la indiferencia mutua nos distancian. Cierto que nos une Cristo resucitado, pero esta unión debe encarnarse para que sea algo más que una palabra. Y el tremendo riesgo que nos amenaza es el nominalismo teológico, que vacía la vivencia de la fe de todo contenido real: reducir la salvación a algo para el alma en la otra vida; convertir la pobreza en pobreza de espíritu, que también es necesaria para un cristiano; identificar la conversión con el confesarse y quedarse tranquilo; identificar el amor con el “amor universal”, cuando en realidad no amamos a nadie ya que no amamos a las personas que nos rodean; dar un cariz de magia a los sacramentos —debido a una mala interpretación del “ex opere operato”—, descuidando toda su dimensión de encuentro interpersonal y compromiso; identificar el compromiso real con el compromiso verbal; sustituir la vida de fe por la ortodoxia conceptual, el testimonio por el magisterio, a Cristo vivo y presente por una serie de afirmaciones, a la vida de fe por el rito y la moral, a la comunidad orante por la reunión de espectadores...

III

EL REINO DE DIOS

Un dato real de nuestra época de crisis es la ambigüedad terminológica. Cuando una persona se define como demócrata, liberal, cristiana, revolucionaria, comprometida, tienes que esperar a tratarla mucho y a ver sus comportamientos reales para saber qué pretende decirte. ¿Qué había en común entre la “democracia popular” de Rusia, la “democracia orgánica” de España y la democracia de Suecia?



Esta ambigüedad es mucho más peligrosa en el terreno de la Teología, por dos razones fundamentales: primero, porque en la Teología no es posible lograr la claridad de conceptos que se llega a conseguir en el terreno de la realidad empírica; y segundo, porque la ambigüedad terminológica en este campo puede tener unas consecuencias prácticas insospechadas de cara a una pedagogía y una vivencia de la fe. Para evitar malentendidos muy arraigados en la conciencia común, voy a intentar una clarificación elemental sobre el tema del Reino.

1. El Reino de Dios y la Iglesia

El tema del Reino de Dios ocupa un puesto central en la predicación de Jesús. Sin embargo, pasa a un lugar aparentemente secundario en el libro de los Hechos y las cartas apostólicas. En estos escritos es Jesús, muerto y resucitado, el centro de toda la predicación y de toda la vida cristiana. Y es que entre ambos momentos ha acontecido la Pascua y la comunidad creyente ve a Jesús como aquel en quien el señorío de Dios se ha hecho definitivamente presente y eficaz. En Cristo presente en nuestra historia ha tomado cuerpo el Reino de Dios, aunque no se ha consumado todavía. “En su señorío se anuncia ya el futuro señorío consumado de Dios. Este actúa ya en el señorío de Jesús por el don escatológico del perdón de los pecados, y en la comunicación del Espíritu en pentecostés a todo el que crea y se bautice”²⁰.

El Reino de Dios es el señorío universal de Dios sobre todas las cosas, cuando la humanidad nueva, completamente redimida, vuelva a Dios; y con la humanidad, todo el cosmos. No como fruto de una evolución normal, sino mediante una nueva intervención divina. Se trata de un reino escatológico, cuando la muerte, el dolor y el pecado hayan sido definitivamente vencidos.



Sin embargo, este Reino ha irrumpido ya en la historia en la persona de Cristo. Vivimos en la tensión del ya, porque el Reino ha comenzado y se ha hecho eficaz en Cristo, y el todavía no, porque el Reino no se ha consumado.

Es evidente que el Reino de Dios no se identifica con la Iglesia. Desde la vertiente de Cristo, la Iglesia es santa y es el Reino, que ya ha comenzado. Pero desde nuestra vertiente de hombres, la Iglesia es pecadora y, en muchos de sus aspectos, es también la negación del Reino. La Iglesia es provisional, es la asamblea que ha sido convocada para el Reino y camina hacia el Reino, pero en la que aún conviven la luz y las tinieblas, el trigo y la cizaña, la gracia y el pecado.

Esta sencilla advertencia puede evitarnos que pretendamos glorificar a la Iglesia, que pretendamos justificar toda su historia y que caigamos en la tentación de un nuevo constantinismo mediante una “política cristiana” y unas “leyes cristianas”.

Por otra parte, tampoco es legítimo contraponer Reino de Dios con Iglesia, como si ésta hubiera usurpado el lugar de aquél, como si en lugar del Reino que Cristo nos predica como ya presente en su persona hubiera venido la Iglesia. Es verdad que la Iglesia y todos los que la integramos tenemos que vivir a diario en actitud de conversión y de reforma. Pero también es cierto que no se puede desligar a Cristo de la Iglesia, como parece pretenden algunos y como siempre han pretendido grupos marginales. Aunque la Iglesia no acapara a Dios ni a Cristo resucitado, es el espacio privilegiado y normal de encuentro con Cristo y de participación en su acción salvadora ²¹.

2. Participar en el ya del Reino

Aunque la Iglesia no sea el único espacio de la acción de Cristo, sí que es el espacio privilegiado y normal de encuentro con Cristo resucitado y de inserción en el Reino. Y al hablar de Iglesia, me refiero a una realidad histórica y concreta, con su gracia y sus pecados. Aceptar la Iglesia no significa aprobar todo lo que de negativo, de residuo histórico o de pecado hay en ella. Pero tampoco significa evadirse de algo muy elemental: que así como mi pecado contamina y perjudica al otro, así el pecado de los otros me atañe, aunque me duela. Amar a la Iglesia es amar a la Iglesia real, como se ama a una madre a pesar de sus defectos, no a una Iglesia hipotética y pura, cerrando hipócritamente la vista a nuestros pecados para escandalizarnos del pecado de los demás cristianos.

La Iglesia es una comunidad, pero una comunidad única. No nos unen primordialmente los vínculos afectivos, la común misión o el trabajo en equipo. Quien nos convoca y nos une a un nivel más profundo es Cristo resucitado, vivo y actuante en el seno de esta comunidad. Quien nos guía no es la reflexión brotada del sentido común, sino la Palabra de Dios interpretada a la luz de la vida de Cristo y en diálogo con las circunstancias en que vivimos. Quien nos preserva del error no es el método científico, sino el Espíritu Santo que nos ilumina, nos guía y nos da fortaleza desde un corazón convertido: los verdaderos y más profundos teólogos son los santos. La misión que se nos confía no es la beneficencia ni la enseñanza, no es la revolución político-social ni el mantenimiento del culto, sino anunciar *con la vida* y la palabra la Buena Nueva: Cristo ha resucitado, todos los hombres somos hermanos y tenemos que amarnos como hermanos. Quizá este anuncio pase frecuentemente por la enseñanza, por la beneficencia, por la revolución o por el culto. Pero siempre como mediaciones o como encar-



naciones del anuncio original. La condición de los miembros de esta comunidad es la dignidad de los hijos de Dios y su ley suprema el amor afectivo y efectivo: como acogida humana y como respuesta a las necesidades y los problemas del otro ²².

A Cristo lo encontramos en esta comunidad convocada, en la Iglesia: en la Palabra, como interpelación y como llamada; en los sacramentos, como presencia santificadora y transformadora; en el amor fraterno, como testimonio de su presencia viva y operante; en la comunidad viviente, como espacio de acogida y de presencia del Espíritu Santo, mediante los carismas que ha dado a cada miembro para la edificación de toda la comunidad.

Entrar en la Iglesia significa vivir el encuentro personal con Cristo y con su acción salvadora a través de los sacramentos; integrarse en una comunidad afectiva y efectiva, que pretende llevar a la vida concreta el amor fraterno mediante caminos y acciones que resulten más eficaces en el lugar y en el momento en que se vive, siempre a la luz de la Palabra de Dios; participar de su misión evangelizadora. Pero conscientes de las limitaciones humanas y de que nunca encontraremos encarnada la comunidad ideal, porque la Iglesia es santa y pecadora, vive en el ya pero también en el todavía no.

3. El encuentro con Cristo en la fe

Para nosotros, los cristianos, Cristo es el salvador, el maestro, el modelo. No uno más, sino el único en sentido absoluto.

Es el salvador porque el encuentro con El en la fe y en el bautismo opera una transformación interior que puede aseme-



jarse a un nuevo nacimiento, a un morir y resucitar. Este encuentro, cuando es real, nos convierte en hombres nuevos, capaces de vivir unas relaciones nuevas con las cosas, con los demás, con nosotros mismos, con Dios. En nosotros muere todo lo viejo y comenzamos a caminar según el Espíritu ²³. Pero se trata de un encuentro que nunca es definitivo. El desafío de la vida y la luz de la Palabra nos inducen a renovar continuamente este encuentro, a rectificar, a profundizar y a convertirnos. En este encuentro acontece la salvación, que ya poseemos de forma germinal, pero que se realiza y concreta cada día en contacto con la vida. Cristo nos salva ya, aquí y ahora, aunque la salvación no se consume hasta superar la barrera de la muerte, que nos lleva al encuentro definitivo y plenificante con Dios. Si bien esta salvación y este encuentro no acontecen sólo mediante la celebración litúrgica, sí que se da en ella de una forma especial, ya que los sacramentos son acciones de Cristo. La oración, el silencio, la lectura y meditación de la Palabra permiten profundizar en un amor afectivo a Cristo y en lograr la iluminación interior que nos da el Espíritu.

Pero Cristo es también el maestro. Esto significa dos cosas: que debemos guiarnos por la Palabra de Cristo y que no debemos hacer nada que contradiga a esta Palabra. Su Palabra no tiene nada que ver con los escritos de un filósofo: para nosotros, Cristo sigue vivo en su Palabra, nos habla en concreto y nos llama interiormente. Su acción no es a distancia en el tiempo, sino presente hoy y aquí. Su Palabra es transformadora: uno hace la experiencia de fiarse de esta Palabra y trata de llevarla a la vida durante algún tiempo. Su vida cambia radicalmente, en actitudes y en sentimientos e ideas. Pero es necesario advertir que estas actitudes y estos sentimientos no son una consecuencia de la fe que pueden darse o no, sino que es la fe misma vivida. Porque la fe no es una ética ni una cosmovisión. *La fe es vida.*



Y Cristo es el modelo. Pienso que este punto está muy descuidado y urge revitalizarlo. Significa primordialmente que hay que interpretar la Palabra de Cristo a la luz de su vida. ¿Qué significa el amor a los pobres? ¿Qué significa la pobreza? ¿Qué significa el perdón? ¿Qué significa la oración? Tratemos de ver, en primer lugar, cómo lo vivió Cristo.

Nos encontramos en el seno de una Iglesia con muchos bautizados y pocos convertidos, con bastantes practicantes y pocos creyentes que hayan vivido la experiencia del encuentro salvador con Cristo. Frecuentemente nuestra catequesis no ha ido a facilitar este encuentro con Cristo, sino a dar unas normas y una ética. Y muchos, que tratan de cumplir estas normas y esta ética sin el encuentro salvador, se preguntan el por qué tales normas o las cumplen sin alegría. Se sienten oprimidos más que salvados. Se sienten frustrados más que redimidos. Preferirían que no hubiera que cumplir tales normas, pero ven que no les queda otro remedio por si Dios existe. En lugar de un camino de libertad, la fe se les ha convertido en una camisa de fuerza. No se ha respetado su libertad y se les ha querido llevar al cielo incluso a punta de bayoneta.

Esta situación no significa que haya que apagar la mecha humeante. Pero sí que nos exige una nueva catequesis, una nueva celebración del culto y de la fiesta, un buscar caminos de conversión para cristianos practicantes o para bautizados con una cierta dosis de religiosidad.

4. Las dimensiones de la vida de fe

Sintetizando lo dicho, y a modo de descripción de urgencia, podemos decir que la vida de fe, para un cristiano, es el encuentro comprometido con Dios en Jesucristo muerto y resu-



citado, y a través de su Palabra, que nos transforma y configura globalmente desde el núcleo más íntimo de nuestro ser —ideas, praxis, actitudes éticas, sentimientos... en el núcleo más personal e íntimo del yo— y nos introduce en el seno de una comunidad orante y misionera, que trata de vivir una relación original y nueva con los demás, con las cosas, consigo mismo y con Dios.

Se trata, pues, de una nueva vida: una nueva forma de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de relacionarse con los demás y con las cosas. Pero una nueva vida que nos da Cristo y que permanece en un dinamismo constante, en continuo desarrollo para quien le sigue con fidelidad, aunque también con toda la sombra del pecado de cada uno.

Este encuentro y esta transformación acontecen dentro de la historia. Es decir, en una situación concreta de pecado y de gracia, de desarrollo de la conciencia humana, de nivel científico y técnico, con sus problemas y tensiones históricas. Y la respuesta del hombre en su vida práctica está condicionada por la Palabra de Dios, por los acontecimientos en que vive envuelto y por la cultura en que está encarnado. De tal forma que no hay modelo de vida cristiana ni de expresión de fe cristiana que sea válido para todo tiempo y lugar.

Como encuentro interpersonal, sólo es auténtico si acontece en la libertad y desde la libertad. Una libertad ilustrada por el conocimiento profundo de la Palabra de Dios y por el conocimiento más lúcido posible del entorno en que vive esa persona. Esto no significa que para ser creyentes haya que ser sabios, pero no cabe duda de que una buena profundización intelectual es un apoyo firme frente a la veleidad de los sentimientos y de los acontecimientos, ya que nos permite dar razón de nuestra fe y entrar en diálogo con el medio cultural en que



nos movemos. Cuando no brota de la libertad, sino de la presión del grupo, la fe difícilmente se personaliza y con mucha facilidad se convierte en norma y en rito sin vida. Lejos de ser un camino de libertad, que nos introduce en un horizonte ilimitado, es una prisión, que nos oprime.

Como opción libre que se concreta en una vida nueva dentro de una historia concreta, la fe implica y colorea todas las dimensiones de la persona, sin poderse reducir a ninguno de sus aspectos parciales.

Así, a los obsesionados con la ortodoxia nominalista, después de recordarles que nuestro lenguaje sobre Dios es analógico unas veces y simbólico otras y que Dios desborda infinitamente nuestros conceptos, hay que insistirles en que es igualmente importante la ortopraxis, ya que la fe se autentifica por sus obras y adquiere densidad en toda la riqueza emotiva de la persona.

A quienes se centran en los sentimientos, corriendo el riesgo de banalizar el compromiso real y el amor fraterno en toda su crudeza realista, hay que recordarles que la fe no es un regodeo esteticista y sentimental, sino un camino de amor frente a la brutalidad de algunas situaciones y dentro de una historia concreta. De lo contrario, el culto se convierte en evasión, desligando la vida de fe de la vida real.

A quienes interpretan la fe como praxis revolucionaria principalmente, hay que advertirles de la complejidad de la persona y de la vida, que parte de la necesidad de comer y de no ser explotados, pero que no se agota en el bienestar y en el humanismo. Cristo es ciertamente un revolucionario, pero un revolucionario desde el interior de la persona. Si las personas no cambiamos en profundidad, la revolución termina por convertirse



en opresión por parte del grupo que la ha llevado adelante. No pretendo decir que baste que cambiemos todos para que el mundo cambie, ya que es evidente que la sociedad es más que la suma de sus componentes, y que un cambio en profundidad exige la renovación de las personas y de las estructuras que las oprimen. Pero la misión del cristiano es más seria y más profunda que hacer la revolución.

La vida de fe abarca ciertamente a toda la persona en todas sus dimensiones, y se expresa mediante la palabra, mediante el comportamiento y mediante los sentimientos. Limitarla a cualquiera de estos aspectos parciales significa mutilarla y no haber vivido la experiencia o experiencias del encuentro salvador con Cristo, que nos lleva a vivir como hombres nuevos: con fe, con amor y con esperanza en toda su riqueza.

IV

LOS SIGNOS DE LOS TIEMPOS

La educación incide siempre sobre un sujeto histórico concreto, miembro de una familia y de un grupo, con un nivel determinado de desarrollo y dentro de un mundo de valores y de contravalores.

Una educación cristiana seria no puede prescindir de ninguna de estas dimensiones. Pero me voy a limitar a exponer algunos aspectos que creo primordiales dentro de nuestra cultura.



1. El desafío de los humanismos

El creyente de hoy se encuentra frente a un reto formidable: una gran parte de nuestros contemporáneos creen posible salvarse por sí mismos, sin necesidad de Dios. Su indudable talla moral es un desafío para nuestra afirmación teológica de que sin Cristo no podemos vivir como hombres nuevos. Y de nada sirve el subterfugio poco honesto de denominarlos “cristianos anónimos”. Aunque muchos no son antiteístas, son lúcidamente ateos. Su sensibilidad ante el sufrimiento del hombre, su capacidad para detectar los problemas, su desprendimiento y entrega por los demás manifiestan una seria autenticidad. Aunque su respuesta es insuficiente de cara a los últimos interrogantes del hombre, hay que tener en cuenta la sugestión que ejercen sobre las nuevas generaciones.

2. Desconfianza ante el progreso

Son cada vez menos los que, dentro de nuestra cultura occidental, esperan la salvación y el sentido por el camino de la ciencia y de la técnica, aunque todos valoremos sus logros. Algunos testimonios procedentes de campos muy dispares pueden servirnos como muestra. “...Hemos creado maravillas, pero hemos fracasado al no lograr vivir como seres para quienes este maravilloso esfuerzo tenga algún sentido. Nuestra vida no se caracteriza por la fraternidad, la felicidad, la plenitud, sino por un caos y un desorden espiritual de tales dimensiones que nos aproximan peligrosamente a la locura”²⁴. “Sufrimos por vivir en un mundo sin finalidad. Lo que se llama política de crecimiento es una política que carece de otro objetivo que el de permitir que la máquina siga funcionando, aunque se trate de una máquina inútil, dañina, mortal incluso...”²⁵. “El elemento decisivo de la situación del hombre occidental es la pérdida de

la dimensión de profundidad... En su caminar por el espacio y por el tiempo transforma el hombre al mundo que va encontrando y, a su vez, esta transformación le modifica a él mismo. Al ir convirtiendo en instrumento todo aquello que en su impulso hacia adelante le sale al paso, él mismo acaba finalmente por convertirse en instrumento. Pero a la pregunta para qué haya de servir el instrumento, no sabe dar ninguna respuesta”²⁶. “En los países industriales más desarrollados de occidente crece progresivamente la duda en torno a ese dogma en que por largo tiempo se ha creído, a saber: que la ciencia y la técnica son la clave de la felicidad humana universal y que el progreso se sigue de forma automática e inevitable”²⁷.

3. La soledad del hombre

En la sociedad industrializada se va extendiendo una especie de conformismo pesimista. A medida que se desarrolla un país, crece la organización y se multiplican las relaciones secundarias y la dependencia de todos con respecto a todos, pero disminuyen las relaciones primarias y las posibilidades de comunicación. El hombre se siente dueño de muchas cosas, pero vacío de sí mismo y envuelto en soledad, aunque le rodee una “muchedumbre solitaria”. Nacer y morir se convierten en acontecimientos científicos esterilizados de todo posible calor humano. Vivir es lanzarse al tobogán de un proceso de aceleración que nos lleva al borde del delirio y nos deja sin raíces²⁸. Vivimos más años, pero entre un mayor hastío, porque no sabemos para qué. Comemos más y mejor, pero no logramos digerirlo.

4. Carecemos de un modelo económico-social satisfactorio

El capitalismo segrega la explotación, la violencia institucionalizada, el consumo y las diferencias cada vez más profundas entre países ricos y países pobres. Son como los residuos de sus fábricas. Las democracias populares segregan la dictadura, la eliminación del disidente, la explotación por parte del estado y la estructuración en clases burocráticas. El enorme costo humano de ambos sistemas está a la vista de todos. Pero lo más grave es que no contamos con un modelo de recambio, sino con simples correcciones del uno o del otro. ¿Qué respuesta podemos aportar a los países del tercer mundo sin condenarlos a dictaduras de izquierdas o de derechas?

5. Pérdida de credibilidad en la Iglesia

Se nos presenta como comunidad de salvación y de liberación, como camino de libertad en Cristo. Pero sociológicamente goza hoy de escasa credibilidad. Desde fuera, se la acusa de aliada de los poderosos y de alienante, por parte de la izquierda; de demagogia y de confusionismo, desde la derecha. Dentro de la comunidad cristiana hay una mayoría que se siente incómoda. Unos, porque piensan que se está desviando de su misión, que conciben como exclusivamente cultural y quizá como benéfica. Otros, porque pensamos que va demasiado despacio y que podemos perder la gran oportunidad que ha supuesto el Vaticano II. Muchos han confundido la autocrítica y el examen de conciencia con el masoquismo y se sienten acomplejados de ser cristianos, reaccionando con agresividad desde posiciones que comenzaron siendo honestas. Y parece que va creciendo por días el número de quienes no esperan nada de ella ni les interesa. Sencillamente, la ignoran.



Personalmente, aunque pienso que la renovación procede con demasiada lentitud, y que hemos asistido en los últimos cuatro años a un repliegue hacia posiciones más tradicionalistas, veo a la Iglesia con optimismo: la renovación litúrgica, que sólo está en sus comienzos; la renovación catequética, que va adquiriendo fuerza; la promoción del laicado en las Iglesias jóvenes; la opción por los pobres, aunque es un deseo más que una realidad; la renovación teológica en la línea de la teología de la liberación y del diálogo con la cultura moderna; la no alineación oficial con las fuerzas políticas conservadoras, aunque conserve sus recelos hacia las izquierdas; la insistencia en el Cristocentrismo y en la fe como opción personal y como encuentro con Cristo; la profundidad en el estudio de la sagrada Escritura...

6. Sensibilidad hacia el hombre

Creyentes y no creyentes nos sentimos comprometidos hoy en la misma empresa de liberación de la persona humana. Esta sensibilidad es particularmente aguda entre los jóvenes: la defensa de los derechos humanos, la lucha por la justicia social, la defensa de los derechos del niño, del anciano, del minusválido... El rechazo de la pena de muerte, de la guerra como alternativa, de la explotación de los países subdesarrollados. Se trata de una toma de conciencia y no de una realidad. Pero es un movimiento que va adquiriendo fuerza y que ha penetrado en el campo de la educación. Cualquier estudiante de BUP, cualquier joven obrero —éste con mayor realismo—, tienen una aguda conciencia de estos valores.



V

EDUCAR EN LA FE: EL ENCUENTRO DEL HOMBRE CON CRISTO

Podríamos seguir ampliando estas características del hombre: su conciencia de la dignidad personal y el amor a la libertad como clima que permite la autorrealización; su conciencia de ser protagonista de la historia y su compromiso con el futuro; su visión científica y secularizada de la realidad; su alergia a las cuestiones metafísicas y el dogma positivista como horizonte de sus conocimientos; su interés creciente por las “ciencias del hombre” frente al predominio de la técnica...

La pregunta que muchos nos hacemos hoy es si esta situación facilita o dificulta el encuentro del hombre con Cristo. Desde la perspectiva centroeuropea, que nos lleva muchos años de ventaja en el desarrollo, Hans Küng dice: “¿Se engaña quien piensa contra toda apariencia, que justamente la evolución de *este mundo moderno*, su ciencia, su técnica y su cultura, plantea hoy el problema de ser hombre de una forma que, lejos de hacer más difícil la respuesta al problema de ser cristiano, lo facilita?”²⁹. Pero desde nuestra situación concreta, escribe José María Castillo: “Por más desagradable que resulte, no hay más remedio que reconocer que ya es mucha la gente que tampoco espera gran cosa de la Iglesia. Las generaciones mayores no esperan mucho de ella, porque la ven desorientada, a fuerza de cambios, de concesiones indebidas y de tolerancias que no se debían haber admitido. Por su parte, los jóvenes tampoco parece que tengan sus esperanzas puestas en la Iglesia, porque piensan que está anquilosada, aferrada inútilmente a un pasado que no tiene nada que ofrecer a nuestro tiempo. Y, entre mayores y jóvenes, las personas de edad intermedia no pueden

disimular su recelo y la sospecha ante una Iglesia que ya no es la de antes, pero que tampoco sabe en qué va a terminar”³⁰.

Lo cierto es que vivimos en el seno de una crisis histórica profunda en todos los terrenos y que los hombres nos sentimos incómodos en este mundo que hemos creado. Pero si analizamos la historia del Pueblo de Dios, en su etapa precristiana y en su etapa cristiana, vemos que las grandes crisis históricas son los momentos privilegiados de la irrupción de Dios en la vida de los hombres. No se trata de introducir a Dios por la puerta trasera del desvalimiento del hombre. Sencillamente, toda época de crisis lleva consigo una búsqueda, un preguntarse más a fondo, un abandono de seguridades que se han manifestado caducas y poco firmes, una fuerte creatividad y una gran capacidad de escucha. Y Cristo sale siempre al encuentro de quien procura caminar con honradez.

Centrándonos ya en este apartado, voy a poner de relieve algunos aspectos que me parecen interesantes sobre la educación en la fe.

1. Educar: abrir perspectivas para la propia opción

Todo grupo social implica una cierta dosis de etnocentrismo y es conservador en su propia línea. Igual que en la naturaleza parece haber una ley que tiende a eliminar a los casos extremos —al muy gordo y al muy delgado, al muy alto y al muy bajo...—, también los grupos humanos suelen eliminar a los individuos que se apartan mucho del modelo vigente. Para ello, cuentan con dos instrumentos muy poderosos: la presión del grupo y la necesidad que tiene el individuo de aprobación de su conducta por parte de los otros. Desde nuestra infancia, los seres queridos alaban o reprochan nuestra conducta según



que les satisfaga o les desagrade; y cada uno de nosotros necesitamos la sonrisa, el cariño y la caricia de quienes nos rodean. Desde esta perspectiva, educar es asimilar interiormente —o al menos externamente— las normas, los valores, las ideas y los sentimientos del grupo en el que hemos nacido y en el que nos hemos criado. El disidente y el rebelde se convierten fácilmente en individuos problema, en marginados y en inadaptados. La libertad sólo tiene una opción: aceptar para sobrevivir. Y todo el sistema educativo está orientado a reproducir en las generaciones futuras el modelo creado por los mayores, con cierto nivel de crítica y de disidencia, siempre controlado. Mediante estos mecanismos, la educación se convierte en adoctrinamiento, en sumisión al grupo sin muchas posibilidades de opción personal y de disentir.

Lo que acabo de decir es especialmente válido para grupos primitivos y relativamente aislados. Pero en nuestra moderna sociedad industrial se han operado algunos cambios muy profundos: una relativización de todos los valores y normas, debido al encuentro con otros grupos y sus correspondientes culturas; un desarrollo impresionante de los mecanismos de presión, que se traducen en una propaganda muy hábil y científicamente montada; y una reducción del hombre a su dimensión técnica. En el terreno de los valores, de las normas, de los sentimientos, el grupo admite con cierta facilidad un pluralismo de opciones: todos son igualmente válidos e igualmente relativos, con tal de que permitan otras muchas opciones. La aceptación o el rechazo de una persona pasa hoy por su capacidad de éxito: éxito profesional, éxito político y éxito económico. Que no son, en el fondo, tres formas diferentes de éxito, sino tres dimensiones correlacionadas. Desde esta perspectiva, la educación se ha comercializado y se ha convertido en capacitación profesional. Cada vez tienen menos cabida, en nuestros sistemas educativos, las disciplinas de carácter humanista y aquellas carreras o profe-

siones que no están orientadas al éxito económico. El arte se ha comercializado hasta tal extremo que son muchas las personas que *invierten* su dinero en la adquisición de cuadros. Ya no se tiene en cuenta el placer estético que proporcionan, sino el que supongan una buena o mala inversión.

Nos encontramos con el fenómeno curioso de que ya no ejerce el magisterio el sabio, sino el profesor, el que ha obtenido el diploma y ha logrado una cátedra. Generalmente el genio y el sabio quedan descalificados: son demasiado rebeldes, demasiado originales. Aunque quizá se admita su valía, difícilmente se cuelan por los filtros de un sesudo tribunal de oposiciones o de una comisión de contratación del profesorado. Y el profesor, en sectores muy amplios, no se distingue precisamente por su creatividad, sino por la repetición de lo que han pensado y escrito otros. Ha asimilado algo, bastante o mucho de lo que dicen las ciencias en su terreno, pero no ha llegado a descubrir los límites del saber científico. Le falta una elemental Filosofía de las ciencias, por lo que oscilará entre un cientifismo reduccionista o un relativismo escéptico. Desde estas posiciones, difícilmente va a ser un auténtico educador que ayude a sus alumnos a situarse en el camino de la libertad y en las condiciones de hacer su propia opción bien fundamentada y meditada. El mismo profesor es una víctima, a quien lo urgente y práctico no le permite ir a lo fundamental e importante. Nuestros centros de enseñanza, a todos los niveles, instruyen pero no educan. El resultado es el buen profesional: un hombre prácticamente reducido a su dimensión técnica y pragmática, sin densidad humanista, sin capacidad para descubrir y dar un sentido a su propia vida, sin una opción decisiva por otro tipo de valores que los que se venden en el mercado o en la “ciencia vulgarizada”. Es el hombre de la prisa, del hambre de tener, de la mirada vacía y del resentimiento, como ha escrito Rollo May ³¹; el hombre unidimensional de Marcuse.



En líneas generales, educar es ayudar a la persona a desarrollar todas sus capacidades y posibilidades, a tomar su propia opción desde una reflexión siempre abierta y bien fundamentada, a vivir su vocación. La armonía y grandeza de sus sentimientos será una consecuencia de haber podido elegir con lucidez y de poder vivir, desde su opción, unas relaciones de acogida por parte de los demás. Su comportamiento ético no puede radicar en el cumplimiento de unos valores y normas impuestos desde fuera, que le llevarían a la represión y a la agresividad o al resentimiento, sino en un tipo de conducta que brota de su núcleo más íntimo, de su opción lúcida.

La educación no puede consistir en la asimilación de las normas del grupo ni en la capacitación técnica ni en el mero desarrollo de unas normas de convivencia. Por estos caminos, la persona se masifica, pierde su profundidad e iniciativa y queda reducida a una pieza del sistema social. Educar implica personalizar, posibilitar opciones, desarrollar la capacidad creativa, provocar el distanciamiento crítico frente al grupo y frente a sí mismo, desarrollar la libertad interior, ayudar a abrirse al otro.

2. Dimensiones de la educación

Dentro de la comunidad cristiana, nos encontramos con un grupo muy notable de bautizados no convertidos, que jamás han vivido la experiencia del encuentro salvador con Cristo. Y ello se debe fundamentalmente a que hemos convertido la educación con una serie de mecanismos de presión para que el individuo acepte la moral y las ideas del grupo muy acríticamente — ¡con qué facilidad recurrimos al dogma! —, a que practique sin saber por qué practica, a que se convierta a la confesión antes de haberse convertido a Cristo. Quizá deberíamos



investigar por esta línea a la hora de analizar el anticlericalismo y la agresividad hacia la Iglesia. En lugar de encontrar la libertad en la fe, muchas personas no se han sentido libres hasta no abandonar su práctica religiosa.

También nos encontramos con una inmensa mayoría de personas que ni son creyentes ni ateas. Viven la urgencia de cada día a nivel puramente empírico. Se encuentran incómodas, pero les falta tiempo y lucidez para saber por qué. Los medios de comunicación de masas, hábilmente manejados, se encargan de ofrecerles una propaganda solapada y caminos de evasión. Se les ha vaciado de toda su riqueza interior, se les ha arrebatado su dimensión de profundidad, se les ha enseñado a no pensar por su cuenta, se les ha anulado su capacidad de opción. Probablemente muchas no han hecho ninguna opción seria y verdaderamente suya en toda su vida. En estas condiciones, no son creyentes ni ateos. Serán lo que “se lleve” en su ambiente, lo que sea el grupo, lo que resulte más práctico. De ahí que sustituyan la alegría por el placer, el amor por el contacto epidérmico y la felicidad por el bienestar.

La verdadera educación no puede convertirse en una camisa de fuerza. Es un camino de libertad. Para ello, exige el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. De sus capacidades técnicas en el encuentro creativo con la realidad. De sus capacidades reflexivas en el encuentro con la filosofía y con la religión. De sus capacidades científicas —tomando la ciencia en el sentido limitado de ciencias positivas— mediante la iniciación en los métodos de investigación y no en el simple aprendizaje de algunas teorías. De su riqueza emotiva y del equilibrio de sus sentimientos mediante la integración en grupos de acogida. De su capacidad de opción, ofreciéndoles la oportunidad de tomar decisiones propias. De su actitud crítica, mediante la educación en el diálogo. Y esta educación no es sólo ni primor-

dialmente tarea de los centros de enseñanza. Es la vida, la familia, el juego, el trabajo y el ambiente el que educa o des-educa. También el centro de estudios en su totalidad: ambiente, compañeros, profesores y padres.

De momento quiero resaltar dos puntos que me parecen importantes. El primero a nivel del mundo de la enseñanza, en lo que podríamos llamar preevangelización. Si queremos que el hombre moderno se abra al Evangelio y si estamos convencidos de la validez del Evangelio y de su carácter liberador, urge desbloquear la visión limitada del hombre y de la ciencia que nos da la enseñanza oficial. Si profundizamos en la dimensión humanista, si la educación enseña a pensar y a decidir por cuenta propia, si intentamos hacer personas y no piezas del sistema vigente, Cristo saldrá al encuentro, ya que Dios se muestra a quien lo busca con sinceridad y honradez ³². El mundo de las personas es el terreno abonado para el encuentro con Dios. Sin la estafa de querer dar a las ciencias un matiz o un enfoque cristiano. Basta con que las ciencias se presenten como lo que son, con todas sus limitaciones e interrogantes, sin caer en el cientifismo. Y sin la pretensión reductora de identificar el saber con el saber científico positivo.

El segundo aspecto que quiero resaltar es que los cristianos tengamos la lucidez suficiente para no identificar la fe con la práctica impuesta por el grupo. Es necesario buscar y provocar ocasiones de encuentro con Cristo, de opciones personales. Desde la libertad y soslayando lo más posible cualquier presión exterior. La fe es vida, es decisión personal, no es dogma ni ética primordialmente. Y vida que se traduce en una forma evangélica de ser y de actuar, de pensar y de sentir. Pero desde el encuentro con Cristo, desde la decisión personal, confiando más en la gracia de Dios que en nuestros métodos de presión.



3. No hay educación cristiana sin comunidad testimonial

Es doloroso asistir a la decepción de los jóvenes. Les hemos dicho que la eucaristía es una fiesta y nuestras misas resultan muy aburridas; les hemos dicho que ser cristiano es vivir como miembro de una comunidad y compartir, y no encuentran luego ninguna comunidad que los acoja; les hemos dicho que Cristo es salvador y liberador, que nos hace hombres nuevos, y nos ven anquilosados en la rutina; les hemos dicho que los sacramentos son acciones salvadoras de Cristo, para personas convertidas, y observan que los “administramos” indiscriminadamente y sin contenido religioso. Se sienten estafados y se convierten en agresivos y en cínicos. No porque la fe y Cristo no les interesen, sino por la desesperación de quien se encuentra estafado, de quien ve rotas en la vida sus esperanzas más nobles.

Creo que el problema estriba en que no hay posible educación donde no hay comunidad. Es el testimonio y la vida del grupo quien mejor educa. Proporcionarles ideas sin ofrecerles el testimonio y la acogida del grupo que las encarna, es como brindarles el instrumento que les va a convencer luego que Cristo no ha resucitado, que no vive en nosotros.

La comunidad de acogida, cuando existe, les va a ayudar a madurar su dimensión emotiva, sintiéndose acogidos, comprendidos, alentados, aceptados. El testimonio de esta comunidad será la fuente de el sentido de esperanza y de amor fraterno que se desarrolla en ellos. Si la comunidad comparte, aprenderán a compartir. Si la comunidad se compromete en la liberación de los hermanos, verán en ella el espacio en que pueden desarrollarse sus mejores energías. De lo contrario, buscarán otros grupos más comprometidos. Como nos ha sucedido en estos años. No sólo a los jóvenes, sino también a los adultos tanto seculares como sacerdotes y religiosos.



La psicología y la sociología nos han aportado elementos de juicio suficientes para descubrir el papel de la comunidad en la tarea educativa. No por lo que tiene de presión de grupo, sino por lo que significa en el campo del testimonio, de las relaciones interpersonales y del equilibrio emotivo. Es lo que nos dice san Lucas en el libro de los Hechos, al hablar de cómo vivía y se desarrollaba la primitiva comunidad cristiana. Y la catequesis mejor programada y llevada, fracasa donde falta la comunidad o donde la comunidad es la negación práctica de todo lo que se afirma a nivel teórico.

La educación cristiana no es primordialmente una cuestión metodológica o intelectual, sino la realidad testimonial viva de una comunidad convertida y comprometida evangélicamente. Pero sin idealizaciones, con el crudo realismo de una Iglesia santa por Cristo y pecadora por nosotros, en la que conviven el trigo y la cizaña.

4. Vivir en el Espíritu

Una comunidad cristiana viva y convertida es una comunidad que se deja guiar por el Espíritu. La alegría, la esperanza, la imaginación creadora, la fortaleza en las dificultades, el amor fraterno y la sabiduría que da Cristo constituyen su clima normal, aunque tenga que asumir también sus propios pecados.

Pero el Espíritu no es para nosotros simplemente ni primordialmente un estilo de vida. Es una realidad personal, viva y operante: la presencia de Dios en cada uno de nosotros y en toda la comunidad, que nos provoca, nos invita y da su fortaleza. Y es la oración, en un clima de silencio y de escucha, el espacio normal del encuentro más profundo. Una oración que se manifiesta en que nos transforma desde la raíz y en que nos

sumerge más profundamente en la vida de los hombres con una mirada nueva y con una fortaleza más arriesgada. Toda oración auténtica, lejos de apartarnos de la vida, nos conduce al compromiso. Desborda nuestro sentido común para invitarnos a acciones que resultan escandalosas a quien no comparte nuestra fe, aunque comparta nuestras prácticas y nuestros ritos. Es fuente de prudencia, pero el mejor antídoto contra la prudencia de los hombres experimentados —¿desengañados?—. Porque los caminos de Dios no son nuestros caminos y porque Cristo nos ha legado en herencia el escándalo tremendo de ver cómo la salvación brota de la cruz, cómo es mejor dar que recibir y perdonar que ser perdonado, cómo el que busca su vida la pierde y el que la da la gana.

VI

A MODO DE SINTESIS

Vivimos en el seno de un profundo interrogante histórico. Por la crisis cultural en que estamos envueltos, por nuestro despertar a la democracia en España, porque acaba de ser elegido un nuevo Papa, porque la Iglesia lleva cerca de tres decenios buscándose a sí misma, porque la cultura y los humanismos modernos nos presentan su alternativa. ¿Sabremos estar los cristianos a la altura de las circunstancias? Por supuesto que sí, porque Cristo vive y el Espíritu nos guía. Pero esta realidad no nos exime de un esfuerzo creador.

Si queremos evangelizar, debemos partir del mundo de hoy, de sus ansias y esperanzas, de sus desafíos y alternativas. Debemos partir de la realidad, de los signos de los tiempos.



El primer paso debe consistir en una conversión profunda de todos para convertirnos en comunidades testimoniales, que viven en el mundo sin ser del mundo, que no se desligan de la realidad concreta sino que se insertan en ella para transformarla.

Si queremos salvar al hombre, o mejor ofrecerle la salvación que nos trae Cristo, debemos partir del hombre tal como hoy es pero también tal como nos dice la fe que puede ser y vivir. Provocar en él un proceso de personalización que le lleve al encuentro con Cristo, como fundamento y raíz de la libertad radical.

Pero de un encuentro que no consiste en imponerle unos ritos, unas ideas y unas normas. Es un encuentro desde la libertad, que se convierte en camino de salvación. No salvación del alma en la vida futura, sino la salvación ya presente y transformadora, que nos lleva a una forma más auténtica y más plena de vivir. Desde esta dimensión, la muerte no es el fracaso final, sino el paso a la plenitud en Dios.

Pero nuestro montaje económico-social es deseducador. Su presión nos impide realizarnos como hombres. No basta con la renovación interior de cada uno, sino que se nos exige un cambio muy profundo de las estructuras que hemos heredado. Habrá que vivir en permanente vigilancia, en continua renovación, porque todas las realizaciones humanas son limitadas, lo que nos convierte en rebeldes.

Pero contamos con una garantía: la presencia del Espíritu en nuestra historia, como luz que nos ayuda a discernir, como fuente de amor que nos hace libres, como camino de libertad hacia el Padre.



NOTAS

1. Cfr. *Vocabulaire de Théologie Biblique*, Paris 1964, p. 1110, n. 2.
2. Cfr. Hans Küng, *La Iglesia*, Barcelona 1970, p. 190ss.
3. Cfr. Gen 1, 31.
4. Cfr. Andrés Torres Queiruga, en "Corintios XIII" n. 6, 1978, pp. 1-55.
5. Cfr. 1 Jn 4, 8.
6. Cfr. 1 Cor 3; Gal 5, 22; 6, 2; Rom 13, 8ss; Col 3, 14.
7. Cfr. 1 Cor 13, 3.
8. Cfr. Mt 25, 31ss; Sant 2, 14ss; 1 Jn 3, 17-18.
9. Cfr. el documento sinodal "La justicia en el mundo".
10. Cfr. G. Gutiérrez, *Teología de la liberación*, Salamanca 1972, pp. 244-273.
11. Cfr. la densa obra de P. Tillich, *La dimensión perdida*, Bilbao 1970.
12. Cfr. S. Lyonnet, *Libertad y Ley nueva*, Salamanca 1962, p. 105ss.
13. Cfr. la revista "Verdad y Vida", T. XXXVI (1978) n. 141, pp.25-52.
14. Cfr. Mt 16, 25ss.
15. J. Alfaro, *Hacia una teología del Progreso Humano*, Barcelona 1969, p. 42.
16. Cfr. Hans Küng, *o.c.*, pp. 100-105.
17. Cfr. M. Useros, *Cristianos en comunidad*, Salamanca 1970.
18. *Lumen Gentium*, cap. II íntegro.
19. M. Useros, *o.c.*, p. 13.
20. Hans Küng, *o.c.*, p. 110.
21. Cfr. sobre el tema M. Meinertz, *Teología del Nuevo Testamento*, Madrid 1966, p. 30ss.
22. Cfr. *Lumen Gentium* n. 9.
23. Cfr. M. Meinertz, *o.c.*, p. 413ss.



24. E. Fromm, *Psychanalyse et Religion*, Paris 1968, pp. 19-20.
25. R. Garaudy, *Una nueva civilización*, Madrid 1977, pp. 151-152.
26. P. Tillich, *o.c.*, pp. 12 y 15.
27. Hans Küng, *Ser cristiano*, Madrid 1977, p. 38.
28. Cfr. sobre esta cuestión A. Toffler, *El "Schock" ante el futuro*, Barcelona 1971.
29. Cfr. Hans Küng, *o.c.*, p. 22.
30. Cfr. José María Castillo, *La alternativa cristiana*, Salamanca 1978, p. 347.
31. Cfr. Rollo May, *El dilema existencial del hombre moderno*, Buenos Aires 1968, pp. 217-225.
32. Plegaria Eucarística IV.

FUNDAMENTO TEOLÓGICO DE UNA EDUCACION PARA LA LIBERTAD.

Por Fernando Urbina

INTRODUCCION

En este número dedicado a la educación para la igualdad, me han pedido una aportación de *tipo fundamental teológico*. Un artículo que tiene esta finalidad se ve obligado a dejar de lado la problemática concreta de los “valores” y “motivaciones” que deben promoverse para conseguir esta educación, así como los “métodos” que deben buscarse para lograrlo. Resulta claro que estas cuestiones son ya tema de otros artículos que tratan de una manera más concreta y práctica de la problemática pedagógica que se articula sobre dichos valores, motivaciones y métodos.

Una aportación teológica debe realizarse a un nivel más básico: se trata precisamente de “dar razón teológica” de la raíz cristiana de dichos valores, al mismo tiempo que se lleva



a cabo una crítica radical de los contravalores de la ideología de la desigualdad, presente en la sociedad burguesa y cuya máxima máquina reproductora es precisamente el sistema actual de enseñanza en España.

De acuerdo con esta finalidad “fundante” hemos preparado nuestra contribución. La metodología no será especulativa. Porque no se trata de una simple “teoría abstracta de valores”. Tiene que ser necesariamente histórico-teológica: buscando las fuentes reales de los valores de igualdad y de la radical crítica de los contravalores de la desigualdad social en los orígenes fundantes (Antiguo Testamento, Nuevo Testamento, Patrística) de la Tradición cristiana.

El desarrollo de nuestra temática va siguiendo un proceso histórico, cuyos momentos básicos son: el Antiguo Testamento, el Nuevo Testamento, Patrística, la Edad Media, la Modernidad. Y a todo lo largo de este proceso se juega una continua antítesis entre el ideal tradicional de igualdad propio de la comunidad del Pueblo de Dios y las estructuras e ideologías de la desigualdad, que siguen aún oprimiendo las existencias y las conciencias.

El resultado dramático es que el signo sacramental de la comunión es con demasiada frecuencia un puro cuento que no tiene significatividad social ni eficacia transformadora de lo real: un “sacramentum” sin “Res” —para usar la terminología escolástica—, que traducido equivale a un significante sin significado...

Pero desde el Vaticano II estamos ante un intento de conversión de la Iglesia a sus orígenes fontales, a su tradición más original y fecunda.

Lugar privilegiado de esta conversión para la igualdad de la Comunión Evangélica es evidentemente el trabajo de la enseñanza y de la educación del Pueblo y de la Persona.

I

IGUALDAD Y DESIGUALDAD EN EL PUEBLO DE ISRAEL

a) El ideal fundamental de Igualdad, teológicamente fundado en la noción de Pueblo de Dios

Israel encuentra su origen histórico en una agrupación de diversas tribus nómadas pertenecientes a una etnia y cultura aramea. *Es un trazo característico del nomadismo primitivo semita, una existencia social marcada por lo que podríamos llamar una igualdad social básica.* En este punto se diferencian de las formaciones sociales contemporáneas de las comunidades agrarias, que se van agrupando en sociedades políticamente concentradas en realezas despóticas. (Bien en “ciudades-Estado”, o en las formas más vastas de los antiguos “Imperios” del Medio Oriente). Es en este proceso económico de base agraria y de estructura despótico-real, consagrada religiosamente ¹, donde aparece la división del trabajo y la desigualdad fundamental entre el grupo (nobleza militar, unido a la casta sacerdotal) que se hace con el control del proceso económico, capaz ya de producir un excedente estable, y el grupo de los campesinos serviles, donde pronto aparecen los esclavos. Se produce la desigualdad, la escisión fundamental, que va a romper el lazo horizontal de igualdad del hombre con el hombre y sustituirle por una relación vertical: *dominante/ dominado*, que el mito sacral se encargará de consagrar, convir-



tiendo así la relación vertical de desigualdad y dominación en la “natural”, fundada en la ley divina del Cosmos.

Pues bien, frente a esto, lo típico de Israel es que *va a transformar su primitiva vivencia histórica de igualdad, propia de la formación social de pastores nómadas, en uno de los elementos esenciales de su concepción teológica de ser el “Pueblo de Dios”*². A este concepto teológico básico que hunde sus raíces en la experiencia pastoril de un pasado “prehistórico”, se le añade, completando y robusteciéndola, la otra corriente (probablemente vivida sólo por un sector de las tribus) de la experiencia histórica de una “liberación” violenta de las garras dominantes de un gran Imperio agrario: el faraónico, donde el pueblo vivió una experiencia extrema de “desigualdad”: como esclavitud a la sumisión de un poder Dominante. Esta experiencia del paso de la desigualdad opresiva a la igualdad en libertad, queda descrita en un relato histórico-teológico de un *extraordinario* vigor y viveza en Ex 1, 1-3, 10: relato que va a ser el núcleo de la Fe y de la Esperanza de Israel.

La noción de Pueblo de Dios, semánticamente unida a la de Reino de Dios, Realeza de Dios, se funda en el concepto histórico-teológico de un acto divino de “Liberación, Alianza, Elección, Consagración” (Ex 19, 4-6). Pero esta noción de Pueblo de Dios contiene, como elementos intrínsecos, la *alianza con Dios*, fundadora y creadora del Pueblo, y la *alianza sagrada entre los componentes del Pueblo, que funda la igualdad y se contrapone radicalmente a la desigualdad*. Dentro del Pueblo de Dios, como “comunidad”, la relación del hombre con el hombre es horizontal, fraternal, radicalmente niega la verticalidad o división en “*dominante/dominado*”. Esto explica la repugnancia con que un sector importante va a aceptar el hecho político de la realeza (cuyos ecos encontramos en los libros de Samuel: 1 Sam 8, 10-18), por otra parte histórica-

mente necesaria para asegurar el equilibrio de fuerzas ante los otros poderes circundantes. La exigencia teológica de igualdad queda plasmada en una legislación cuya redacción es muy posterior a la fundación del Reino. Característico en este sentido es la institución del “año del jubileo” o “año de gracia”, que exigía que cada cincuenta años se devolvieran las propiedades a sus dueños originarios, para evitar la concentración de poder y la creación de la desigualdad (Lev 25, 8-17) ³.

b) La destrucción histórica de la estructura social de la igualdad. Se produce una sociedad desigual. Reacción profética

El paso del nomadismo disperso a la instalación en una formación social agraria y la consiguiente concentración política de poder en la realeza davídica (que se dividirá poco después en “los dos Reinos”: del Norte y del Sur), va a romper el equilibrio básico de la igualdad social que quedaba consagrado en la noción teológica del Pueblo de Dios. Contra esta ruptura surge desde el s. IX el movimiento profético. Este movimiento une en un apretado haz los tres vectores: el religioso, el ético y el social. Podemos afirmar que la predicación profética fundamental ataca al corazón mismo del nuevo “*sistema de la desigualdad*”, imitado de todas las formaciones sociales en que vive ya inmerso y rodeado el pueblo de Israel. El objeto de la denuncia profética es doble en su forma, único en su contenido: porque el doble pecado que se acusa: idolatría e injusticia social atacan una única realidad: la esencia constitucional del “Pueblo de Dios”: que es juntamente alianza con el Dios Santo – alianza fraterna social. No podemos aquí analizar la inmensa cantidad de textos que contienen este mensaje. Basta con citar algunos característicos.

*“Así dice Yavé:
¡Por los tres crímenes de Israel y por los cuatro
seré inflexible! porque venden al justo por dinero
y al pobre por un par de sandalias. Los que pisan
la cabeza de los débiles y el camino de los hu-
mildes tuercen. Hijo y padre acuden a una misma
moza para profanar mi Santo Nombre” (Am 2,
6-7).*

Es de notar que en el último capítulo no se trata tanto de la denuncia de una falta sexual, como de una falta ritual-sacral: la práctica idolátrica de la “prostitución/sagrada” de la religión cananea, contraria a la religión Yavista. En este texto se ve la unión en la denuncia contra los dos pecados que rompen por igual la Alianza: la idolatría y la injusticia social.

*“A mí qué, dice Yavé, tanto sacrificio vuestro...
aprended a hacer el bien, buscad lo justo, dad su
derecho al oprimido” (Is 1, 11-17).*

En este texto apunta uno de los temas clásicos del profesitismo —retomado por Jesús—: la condenación de una religiosidad ritualista, que pretende con un culto vacío de contenido cubrir la injusticia social.

*“¡Ay los que juntan casa con casa y campo a
campo. Anexionais hasta ocupar todo el sitio y
quedaros solos en medio del país!” (Is 5, 8).*

Denuncia característica de la acumulación de poder y de bienes, proceso que irá irreversiblemente aumentando a través de las accidentadas vicisitudes históricas del país, hasta crear el sistema de grandes latifundios poseídos por la clase dominante sacerdotal de Jerusalén, frente a un proletariado rural miserable (los AM-AMAREZ) en tiempos de Jesús.



Esta esencial unidad entre Alianza con Dios y alianza horizontal en la igualdad de las relaciones humanas, entre el ideal de Santidad y el de Justicia Social, no aparece sólo en la tradición deuteronomica y profética, sino incluso en la Tradición Sacerdotal. Así, tenemos unidos estrechamente los dos temas en el “Código de la Santidad” (Lev 19, 1-13): *“Sed santos, porque Yo, Yavé, vuestro Dios, soy Santo... No oprimirás a tu prójimo ni lo despojarás. No retendrás el salario del jornalero hasta el día siguiente”*.

Antes de terminar este párrafo quisiéramos llamar la atención sobre la enorme importancia que tiene para los fundamentos mismos de nuestra religión cristiana, esta radical unidad —en la única realidad del Pueblo de Dios— de dos dimensiones inseparables: Alianza con Dios y Alianza de igualdad intersocial. Unidad inseparable de Santidad y Justicia Social ⁴. Ha sido un proceso trágico la histórica separación de estas dos dimensiones y aún hoy no tiene sentido el escándalo farisaico de aquellos que dicen: “Basta ya de hablar tanto de justicia social; cuando venimos a la Iglesia es a que se nos hable de Dios”. Pero, ¿de qué Dios, de qué religión habla esa gente? ¿De la hinduista o azteca... o de la Cristiana, fundada en la tradición santa de Israel?

Por eso, nos parece tan irrelevante esa famosa imagen de “lo vertical” y “lo horizontal” (“Basta ya de lo horizontal, hay que volver a lo vertical”), etc. ... Aparte de la ambigüedad que encierra la imagen de “lo vertical” —como veremos más adelante—, esa dicotomía no tiene sentido, pues es una “*metáfora dualista*” que vela la *realidad unitaria* que funde en un *solo nudo las dos dimensiones de “justicia social y santidad”*. Jesús no sólo no diluye esta estructura, sino que la fortalece más aún en el gran texto del Juicio final: *“Lo que habeis hecho al hombre, lo habeis hecho a Mí”* (Mat 25, 40).



- c) **Agudización de la desigualdad, la injusticia social, acumulación del Poder y la riqueza, junto con la opresión y miseria campesina. Reacción popular: expectación urgente de la venida del Reino de Dios, que restaurará el ideal tradicional de justicia e igualdad del Pueblo de Dios. Movimientos ideológicos y sociales, que son portadores de esta expectación popular, ya en tiempos de Jesús**

Para comprender el significado de las palabras de Jesús, *cuya síntesis* (toda la gran teología moderna, desde principios de siglo, está de acuerdo en esto) ⁵ *se contiene en Mc 1, 15: "El tiempo se ha cumplido. El Reino de Dios está a punto de llegar. ¡Convertíos! ¡Creed en esta Buena Nueva!"*, hay que situarlas sobre el poderoso transfondo histórico de su tiempo.

El Reino helenístico de los herodianos lleva a la agudización el Sistema Social de la Desigualdad u opresión del hombre por el hombre. Joaquín Jeremías ha descrito de una manera sobrecogedora la acumulación de poder y de riqueza (en latifundios y capital comercial, más la tributación del Templo) en manos de los Poderosos de Jerusalén: Rey, Corte, Nobleza Sacerdotal y Nobleza Laica ⁶. Mientras tanto, el pueblo campesino despojado de sus tierras, bien pequeño propietario sin medios, chupado hasta la sangre por los impuestos, bien proletariado rural, se ve empujado a la miseria y a la desesperación, pero animado al mismo tiempo por una expectación urgente, violenta, casi explosiva ya por esa pronta venida del Reino de Dios, que restablecerá la estructura tradicional de Israel: un pueblo justo y religioso de iguales. Fuegos que atizan esta esperanza son los apocalipsis: escritos que han tomado el relevo de la voz profética, apagada desde hace dos siglos. Vectores sociales de este fuego son los grupos, comunes en su actitud básica, diversos en sus actitudes políticas, de los fariseos, los monjes de Qumram (Esenios) y los Zelotes.

II

EL TEMA BASICO DE LA IGUALDAD EN EL PUEBLO DE DIOS DEL ANTIGUO TESTAMENTO, ES CONTINUADO Y POTENCIADO POR EL TEMA BASICO DE LA IGUALDAD EN LA COMUNION DEL NUEVO PUEBLO DE DIOS EN EL NUEVO TESTAMENTO

a) La predicación de Jesús

Fundamentalmente ya está afirmado su significado, en el párrafo anterior. El tema fundamental de la predicación de Jesús es la llegada Inmediata del Reino de Dios. Pues bien, Jesús no desarrolla el contenido de esta expresión, porque está claro para todos sus oyentes. Es el mismo que responde a la expectación del pueblo, al Transfondo apocalíptico, a la Tradición profética e histórica de Israel.

El Reino que anuncia Jesús no es un “Reino espiritua- lista y puramente religioso de vida interior”. El que lo con- ciba así comete un enorme error de bulto y de ignorancia y de anacronía: proyectando sobre la recia palabra de Jesús situado en sus coordenadas reales, muy posteriores interpretaciones helenísticas, gnósticas, metafóricas y alegorizantes. Eso es convertir al “profeta de Galilea” (Mat 21, 11) *en un extraño ser fuera de contexto*: un predicador de sabiduría espiritual helenística (iestoica, o cínica, o epicúrea, o hermética-plató- nica... o budista!). Es sencillamente el “Reino”, que no nece- sita explicar, porque es inmediatamente comprendido por el pueblo sencillo y expectante que escucha sus palabras, y que vuelve a sentir en él el poderoso ímpetu profético (“habla con Poder” Mat 7, 20), que supera los sutiles comentarios rabínicos.

Lo que diferencia el anuncio del Reino en boca de Jesús no es su contenido (es el tradicional histórico-profético-apocalíptico), sino el modo de la venida de este Reino Esperado. No será por la violencia de las armas (como dicen los Zelotes), ni por el cumplimiento escrupuloso de la Ley y la Tradición de los Rabinos (como enseñan los fariseos), o por la evasión a la pureza cultural de un Monasterio (como practican los esenios), vendrá por un Acto Gratuito del Amor Misericordioso de Dios, y lo hará en la sencillez de la cotidianidad de la vida.

Pero la esencia Igualitaria y de Justicia Social de este Reino no sólo no es diluida en ningún “espiritualismo”, sino rudamente reafirmada: primero, *por la clara condenación de la acumulación de la riqueza* (Mat 6, 24; Luc 6, 24; 16, 19-31); segundo, *por la clara denuncia del Poder Dominante* (Luc 22, 24-27); tercero, *por la extraordinaria identificación que hace Jesús entre lo que se haga con el hombre más pobre y lo que se hace con el Hijo del Hombre* (Mat 25, 40). Sólo cabe añadir que este fundamental ideal de igualdad y de superación de toda desigualdad social —contenido esencialmente en la teología tradicional, profética y Evangélica del “Reino de Dios”— no sólo no aparece en ningún momento “espiritualizado” —o lo que viene a ser lo mismo: diluido, escamoteado en la predicación de Jesús—, sino que adquiere una dimensión nueva, inesperada para Israel: va a superar la ruptura que creaba el muro de la desigualdad entre el “pueblo elegido de Dios” y los “pueblos profanos, paganos, malditos”. Esta expansión *realmente nueva del concepto de Igualdad*, que se encuentra en semilla en la predicación de Jesús (sus referencias a los samaritanos y a los pueblos extranjeros que acudirán al Banquete del Reino), se desarrollará plenamente en el Nuevo Testamento: sobre todo en la gran teología de la Unidad e Igualdad de los pueblos de la Carta a los Efesios.

b) **El tema de la Igualdad social de la Comunidad del Pueblo de Dios en el Nuevo Testamento**

De la doble corriente que subtiende al tiempo de la elaboración del Nuevo Testamento (la judeo-cristiana y la helenístico-cristiana) ⁷, podríamos quizás decir que la primera se mantiene más cerca de la interpretación realista y fuerte del sentido del “Reino” en sus consecuencias sociales (Evangelio de San Mateo, Carta de Santiago, Didaché). La segunda, manteniendo el fundamento ideal de la igualdad, lo atemperará un tanto quizás por una doble influencia: por una cierta tendencia helenística a la espiritualización y, sobre todo, por el inmediatez de la tensión escatológica, que lleva a un dejar de lado planteamientos de implicación social, que no parecen acuciado dado “lo corto del tiempo que resta” (así en 1 Cor 7, 29-31) ⁸. Pero el mismo San Pablo, motivado por esta “ética de la inmediatez escatológica”, no vacila en condenar con fuerza el que se quiera unir la Eucaristía con el escándalo de la desigualdad social (1 Cor 11, 17-34) ⁹.

Pero lo más importante, para nuestro tema, de todo el Nuevo Testamento, que va a tener una definitiva influencia en la creación de lo que podríamos llamar *la tradición más auténtica, original y propia del cristianismo, en su época fundamental, fundacional y patrística, es el gran texto de Hechos 2, 42-47 y 4, 32-37.*

Porque estos dos grandes y definitivos textos no tratan únicamente de una teoría, sino de lo que hoy llamaríamos un *MODELO de lo que DEBE SER el nuevo Pueblo de Dios.* Se trata literariamente de una pretendida crónica o descripción de la estructura y vida de la primera comunidad cristiana: la “comunidad madre de Jerusalén” proyectada por el escritor (que escribe una generación después) en el tiempo original y

fundacional, anterior a la destrucción de Jerusalén por la guerra judeo-romana. Naturalmente, hoy sabemos que no es una simple narración neutra de unos hechos. Con una indudable base histórica, Lucas nos presenta un *Modelo Histórico-Teológico de lo que debe de ser la estructura de la Comunidad (Koinonía) cristiana*. Pues bien, es un carácter de ella la *Comunicación de personas* (“un solo corazón y una sola alma” Hechos 4, 32A), *Comunicación de bienes* (“nadie llamaba a los suyos a sus bienes, sino que todo lo tenían en común” Hechos 4, 32B; 2, 44 y 45). En realidad se trata de la afirmación de la igualdad social de la tradición del Antiguo Testamento, llevada a su plenitud en la Comunidad del Nuevo Pueblo de Dios del Nuevo Testamento. Se trata, sin eufemismos y repitiendo una fórmula muchas veces usada por escritores creyentes y no creyentes, del “comunismo” original de la comunidad fundacional y modélica de Jerusalén. Que este “comunismo” sea rápidamente dado de lado, con un rápido escobazo, declarándolo “utópico”, “momentáneo”, “imposible”, “fracasado”, etc., no quita ese formidable “Hecho teológico” escondido en la raíz misma de la tradición cristiana. La forma de vida de igualdad participada hasta el grado del “comunismo” de comunión de personas y bienes, se encuentra en lo más profundo: en el Alfa del río vivo de la tradición, con toda su carga de futuro: apuntando al Omega de su cumplimiento cuando llegue históricamente su Hora. Entre tanto, como rescoldo en las cenizas del tiempo, se mantendrá encendido desde la tradición original patrística hasta el despertar de los movimientos de liberación modernos, para ánimo de unos y escándalo perenne de los otros.

III

LA AFIRMACION DE LA IGUALDAD Y PARTICIPACION DE LOS BIENES, Y LA CONDENACION DE LA DESIGUALDAD Y CONSIGUIENTE ACUMULACION DE LAS RIQUEZAS, EN LA TRADICION PATRISTICA CLASICA (SIGLOS III AL V)

- a) Se trata de un tema inmenso, sobre el cual no podemos más que hacer algunas indicaciones que convergen en la permanencia y continuidad de ese “hilo de oro”, cuyo nudo fundante se encuentra en el lugar básico, ya citado, de los Hechos, en el Nuevo Testamento

En una primera aproximación, podríamos hablar como de cuatro etapas: Primera. En las generaciones inmediatas post-apostólicas (los llamados “padres apostólicos” ¹⁰, DIDACHE, Ep. de Bernabé, PASTOR DE HERMAS, CARTA A DIOGNETO...) se repiten las recomendaciones evangélicas: denuncia de la riqueza, exigencia de la participación de bienes, como algo “natural” en la comunidad creyente, pero no existe aún un planteamiento teológico que supere la simple expresión de una tradición viva con la búsqueda de una fundamentación reflexiva explícita. Esto ya es obra de la “segunda etapa”, que pasa de la vivencia de una tradición a su planteamiento teológico. Entonces, esta tradición viva se va a cristalizar en unos principios teóricos fundamentales, que nunca serán después negados (pertenecen al “depositum traditionis”), sino o bien “compuestos” mediante un compromiso teórico (tercera etapa: Santo Tomás), o bien simplemente “olvidados” (también guardados: que quedan en el armario o son en todo caso “diluidos” con interpretaciones psicológicas, etc.: la cuarta etapa de ideologización burguesa, que impregnará la “Doctrina

social de la Iglesia”, al menos hasta Juan XXIII...); por eso, debemos añadir: la quinta etapa de la Actual Renovación fontal, que recupera el *más profundo sentido de la tradición original*.

- b) **Algunos textos de la segunda etapa:** los grandes planteamientos teológico-antropológicos de los Padres-teólogos (siglos III-V)

Clemente de Alejandría (entre 170-210): “*La razón de que hay que cumplir el precepto tradicional de dar sin murmuración, es que por naturaleza toda propiedad privada se basa en una injusticia*”¹¹. *Tertuliano* (150-222): “*Por esa misma razón, por la que estamos unidos (los creyentes) espiritualmente, no debemos vacilar en participar también nuestras posesiones. Todo es común entre nosotros a excepción, naturalmente, de las mujeres*”¹².

En este texto de Tertuliano nos encontramos un eco fiel de las dos dimensiones del “comunismo original” de la Comunidad Fundacional: comunicación de personas, comunicación de bienes.

San Basilio (año 330-379): “*Como aquel que en un teatro se sentara en su sitio y luego impidiera entrar a los demás (a gozar del espectáculo), así obran (los ricos), considerando como propiedad exclusiva los bienes que han sido destinados al uso de todos*”¹³. *Gregorio de Nazianzo* (329-390): En este gran teólogo tenemos un paso teórico importante: comentando el Génesis, explica el Gran Capadocio el origen de la propiedad privada en el pecado original. Dios, originalmente destinó los bienes que produce la tierra al uso común, pero con el pecado entró la ambición, la voluntad de poder, el ansia de

acumular y, juntamente, la envidia: con ello se produce la ruptura de la igualdad original y surge la desigualdad: ricos/pobres, libres/esclavos... ¹⁴. Este principio ha sido después abundantemente usado en las doctrinas sociales e incluso políticas. Pero ha sido muy mal interpretado por la reducción “subjetivista-individualista” de la antropología teológica (del pecado original y de la salvación de Jesucristo). Así, da la impresión de que el resultado de la situación de radical ruptura social *ya no tiene solución*. Pero una interpretación más profunda y “objetiva-social” de la antropología teológica —la que corresponde a la antropología Bíblica— demuestra lo contrario: *si el pecado original introdujo objetivamente la desigualdad y lucha social, es la salvación de Jesucristo la que ha restaurado principalmente (y sobreabundantemente) la fuerza de superar esta situación de pecado: en el “hombre nuevo” y en la “comunidad nueva”, cuyo modelo es el paradigma de la comunidad apostólica de Jerusalén.*

Gregorio de Nisa (340-394): *“Todo es de Dios, el Padre Común. Si somos hermanos, lo más justo es que todos participemos por igual en los bienes de la tierra”* ¹⁵.

El hecho de que en la tradición patrística griega abunde (desde lo Alejandrino) la interpretación alegorizante, no quita fuerza a textos tan tajantes y razonados como estos; más bien añade a la consideración social de la desigualdad una dimensión trascendente ¹⁶.

San Juan Crisóstomo (345-407): Es quizás el que ha reflexionado con más hondura en el problema. Su análisis del origen último de la riqueza tiene una cierta analogía con el concepto marxista de “acumulación primitiva” ¹⁷. Sus denuncias son claras, duras, tajantes, razonadas. Además, da un paso importante: más allá del análisis del origen de la des-



igualdad, propone el esbozo de un socialismo elemental de producción ¹⁸. No resulta extraño que, ante propuestas ya tan concretas, el Poder reaccionara violentamente, expulsándolo de su sede.

San Ambrosio (340-347): En este padre occidental re-
encontramos el “hilo de oro” de la tradición afirmada por sus
colegas orientales. “*La Naturaleza ha creado el derecho comu-
nitario; es la usurpación la que engendró la apropiación pri-
vada*” ¹⁹. Y afirma el mismo principio de Gregorio de Na-
zianzo: “*Según el plan del Creador, todo había de ser común;
pero el hombre comió de la fruta prohibida: esta avidez (“avi-
ditas”) (produjo) la acumulación de posesiones en unos y la en-
vidia en otros, que llevó a la escisión de la comunidad humana.
De esta “primera avaricia” nació la propiedad privada*” ²⁰.

San Agustín (354-430): “*¿De dónde procede el que cada
cual posea su propia posesión?: por derecho simplemente hu-
mano, ¿no es así? Pues según el derecho Divino, sólo Dios es
el dueño de la Tierra y de la plenitud de todas las cosas, y Dios
ha hecho a pobres y ricos del mismo barro y a ambos los lle-
vará (en su muerte) la misma Tierra. Por eso, por puro derecho
humano, se dice: este es mi palacio, esta es mi casa, este es mi
esclavo*” ²¹. Usando una argumentación teológico-jurídica, San
Agustín funda una distinción, que será muy útil en la tercera
etapa de formación del derecho canónico y de la teología
escolástica. Según este principio, el “derecho de propiedad”
no tiene en absoluto categoría de “derecho natural”, sino de un
derecho secundario, de origen histórico y, por tanto, variable en
su forma... ²².

Conclusión

Podemos deducir que, a través de la literatura patristica de los siglos II-V, se continúa la referencia al paradigma fundamental de la comunidad de Jerusalén, como modelo ideal de la existencia social cristiana, ahondando en una fundamentación teológica que afirma el carácter principal de la igualdad personal y participación comunitaria de los bienes, como fundados en el Derecho Divino de la creación y en la esencial fraternidad humana. Al mismo tiempo, se condena repetidas veces la tendencia a la acumulación de estos bienes en manos privadas (riqueza), siguiendo en esto no sólo la tradición fundadora de la comunidad de Jerusalén, sino más allá de ella: la tradición evangélica de la radical condenación de la acumulación de riquezas y de poder (creadoras de desigualdad y que se refiere a su vez a la gran Tradición Bíblica de la igualdad y justicia social, esenciales al Pueblo de Dios).

Nos encontramos aquí, por tanto, con algo muy serio: con un “Bloque Tradicional” compacto en sus líneas generales. No podemos aceptar hoy los intentos (típicos de la época de la impregnación ideológica burguesa de la Teología moral y social católica) de reducir estos textos de los Padres a “retórica”, “metáfora” o “exageraciones rigoristas”.

Naturalmente, sí estamos de acuerdo en que lo que aquí se contiene no es un intento de determinación científica económica o de programa político: lo que está fuera no sólo de la intención, sino de las posibilidades mismas analíticas y técnicas del tiempo de los Padres. Así, por ejemplo, no hay una clara distinción entre bienes de consumo y bienes de producción. Pero se hace clara referencia implícita a estos segundos en la única forma entonces conocida: la propiedad de tierras (y de esclavos: “máquinas de producción”, en la ideología griega, transmitida por Aristóteles, que será maestro de Santo Tomás) ²³.



Pero existe algo en cierto sentido más hondo y decisivo: es una “utopía”, en el sentido positivo que hoy se da a esta palabra ²⁴, es decir, es un modelo ideal al cual hay que tender y que se irá plasmando en la realidad histórica, conforme los progresos técnicos y sociales lo vayan haciendo posible. Esta “utopía” del comunismo original cristiano seguirá manteniéndose, como fuego entre cenizas, presto a levantar su llama cuando la ocasión histórica se presente. Sólo nos queda constatar: primero, la profunda convergencia entre la “utopía socialista” y la “utopía original judeo-cristiana”; segundo, la trágica “inversión” de este planteamiento tradicional llevado a cabo por la impregnación ideológica burguesa de la “doctrina social” de la Iglesia (al menos hasta Pío XII - Juan XXIII) con: a) su consagración de la propiedad privada de los bienes de producción; b) su condenación radical del ideal socialista.

IV

EL COMPROMISO TOMISTA

Santo Tomás, como en otros terrenos, supone una síntesis equilibrada entre la tradición fundamental Bíblica y Patrística (recogida ya en el “Decreto de Graciano”) y las nuevas necesidades sociales y económicas de su época. Nos encontramos ya en un momento en que en las ciudades italianas se inicia vigorosamente la burguesía mercantil pre-capitalista. Al genio realista del Aquinate no se le escapa la contradicción que esta nueva configuración histórica puede introducir entre la doctrina tradicional cristiana y la nueva forma de existencia social. Santo Tomás consigue llevar a cabo este nuevo equilibrio, pasando, por un lado, del marco teórico platónico



(más favorable al idealismo comunista) a la referencia aristotélica (que se inclina al realismo individualista de la propiedad privada). Pero, sobre todo, consigue, partiendo de la sugerencia agustiniana que ya vimos, realizar la síntesis práctica entre el principio tradicional: el carácter divino y natural de la igualdad y finalidad común del uso de los bienes, y la práctica social concreta: el Santo afirma: a) la licitud de la apropiación privada de estos bienes, que “no va en contra” del derecho natural primario; b) el carácter, por otra parte, secundario, “humano”, “positivo”, de este derecho. Son fundamentales para la exposición de este pensamiento: 2-2, q 66 a 2 ad 1: “*La comunidad de los bienes se atribuye al derecho natural no en el sentido de que éste disponga que todas las cosas deban ser poseídas en común y nada como propio, sino en el sentido de que la distinción de posesiones no es de derecho natural, sino más bien derivada de convención humana, lo que pertenece al derecho positivo*”²⁵; y 2-2, q 66 a 7, cuerpo del artículo: “Lo que es de derecho humano no puede derogar el derecho natural o derecho divino. Ahora bien, según el orden natural instituido por la divina providencia, las cosas inferiores (los bienes materiales) están ordenadas a la satisfacción de las necesidades de (todos) los hombres. Por tanto, su división y apropiación, que procede del derecho humano, no ha de impedir que con estas mismas cosas se atienda a la necesidad del hombre”. (*Hominis necessitati*: aquí el término “necessitas humana” y “Homo” tiene una clara “SUPPOSITIO UNIVERSALIS”, es un término universal, el “Hombre” como “todos los hombres”). Se trata de un texto formidable, genial, en su inmensa profundidad antropológica y social, escuetamente formulada en el rigor lingüístico del estilo Tomista. Su finalidad inmediata es justificar racionalmente el axioma moral que en caso de extrema necesidad apoderarse de un bien absolutamente necesario para sobrevivir ya no es hurto, porque en esta situación límite prevalece el derecho divino y natural al uso común de los bienes sobre el se-

cundario, positivo y humano de su posesión exclusiva privada. Pero su alcance me parece mucho más profundo: en última instancia es un presentimiento de la racionalidad socialista: en una sociedad desarrollada el proceso social de producción está sobredeterminado por la necesidad social, que prevalece sobre los intereses egoístas de los grupos privados.

V

DE LA PROCLAMACION DOCTRINAL DEL IDEAL TRADICIONAL DE LA IGUALDAD A LA JUSTIFICACION MITICO-SACRAL DE LA ESTRUCTURA SOCIAL DE LA DESIGUALDAD

Aquí nos encontramos con una contradicción fundamental de la Historia de la Iglesia, que no podemos ya condenar de una manera pueril y simplista, sino tratar de comprender. La Iglesia no se evadió al desierto, hubo de asumir el espesor del desarrollo histórico real. No podemos olvidar que, de este meterse la Iglesia en el espesor del mundo, brotó esa fermentación que ha engendrado Europa. ¿Pero no hubo de pagarse un precio demasiado alto? La Iglesia, para civilizar el mundo optó por “mancharse las manos”. ¿Pero no caló demasiado allá esa mancha...? Creemos que estos juicios de una interioridad espiritual nos superan. Nos contentamos con describir los hechos, pero al describirlos sí debemos *juzgarlos* históricamente y estructuralmente.

El tiempo escatológico se prolonga y la Iglesia tiene que asumir el espesor de una sociedad estructurada profundamente sobre la desigualdad. La escuela catequética de Alejandría da



una primera clave aliviadora de contradicciones por su traslación a un “más allá” ultraterreno: es la metaforización del mensaje evangélico de la igualdad. A ello ayudará la asunción de la ética estoica y del espiritualismo neoplatónico ²⁶. Así se podrá compaginar la contradicción entre la “comunidad evangélica” (no puede haber comunidad fraterna sin igualdad) y la realidad sociológica de la desigualdad.

Cuando se hunde el magno edificio político del Imperio Romano, con su gran espacio posibilitador de una amplia circulación mercantil (y su correlativa e incipiente movilidad social), el mundo pre-europeo recae en estructuras más arcaicas, sostenidas simbólicamente por los más antiguos mitos sacrales.

Desde los alrededores del año mil, se reconstruye otra vez un gran espacio unitario, matriz de la futura cultura europea, en la unidad básica de un gran “cosmos simbólico” ²⁷. Pero todo este nuevo espacio unitario de la “cristiandad” se enraiza en un sistema económico social muy arcaico. Se vuelve al sistema estamental de las “órdenes”. Estas órdenes se articulan alrededor de los tres grandes niveles o funciones: sacerdocio sacro, nobleza militar, pueblo bajo productor. Este último es lo más ínfimo por cualidad y máximo por cantidad: es la “Base de la pirámide”. Dumézil ha analizado este sistema, viendo en él la estructura básica del Universo simbólico-sociológico de los antiguos pueblos indoeuropeos ²⁸.

Pues bien, la Iglesia cristiana acepta esta “desigualdad mítico-metafísica”, que funda y justifica en el orden inalterable del Cosmos Sagrado la radical desigualdad sociológica. De un lado, los brutales y dominantes señores de horca y cuchillo se ven rodeados de esa aura estética-mítica-sacral, que es la “Nobleza”. Por el otro lado, la masa miserable de siervos campesinos (cuyo nivel medio de esperanza de vida apenas sobre-



pasa —en una subsistencia siempre amenazada por el hambre— los veinticinco años) ²⁹ polariza el “aura” contrapuesta de la “Bajeza”: los “*villanos*”, habitantes de las “*villas*” (trabajadores semiforzados de los latifundios heredados del Bajo imperio).

No sólo la Iglesia acepta esto, sino que lo legitima aún más con la superior noción de “JERARCHIA”. Esta palabra no tiene ningún origen evangélico o tradicional, sino estrictamente neoplatónico. Su vehículo introductor fue aquel autor anónimo de increíble éxito literario-sociológico: *el pseudo, Dionisio Areopagita* ³⁰. Con la correspondencia o isomorfismo entre Jerarquía Celeste (en cascada “vertical-descendente”) y Jerarquía Eclesiástica, tan ligada ya de hecho a la arquitectura social feudal, queda así consagrado el Cosmos Jerárquico de origen arcaico indoeuropeo.

A la *jerarquía celeste*: Serafines, Querubines, Tronos, dominaciones... corresponde en perfecto isomorfismo la *jerarquía eclesial*: Papa, Cardenales, Patriarcas, arzobispos, obispos... hasta los laicos, que sólo les toca recibir y obedecer... y la *jerarquía social*: Emperador, Reyes, príncipes, duques, marqueses, condes... hasta los siervos, a quienes les toca trabajar, sufrir y callar.

Debemos afirmar categóricamente, sin miedos ni matizaciones, que esta mezcla de cosmos sagrado indoeuropeo y metafísica neo-platónica de jerarquías angélicas-elesiásticas-aristocráticas “en cascada vertical descendente”, en arquitectura social faraónicamente piramidal, es no sólo *no evangélico*, sino *radicalmente antievangélico*. A la Iglesia, Comunión de iguales, cuyo modelo ejemplar está en Hechos 2 y 4, ha sustituido una Iglesia que ha legitimado e introyectado en sí misma la *radical desigualdad* sacral, metafísica, mítica, del mundo

arcaico-agrario indoeuropeo. Con esto no juzgamos la interioridad de unas personas que pudieron vivir intensamente la religiosidad en una estructura histórica quizás inevitable. Pero sí juzgamos —científicamente e inexorablemente— la estructura misma. Y aquí es donde vuelve a surgir la pregunta difícil de responder: ¿Fue eso el precio inevitable que la Iglesia hubo de pagar para asumir y transformar ese barro bárbaro germánico sobre las bases del Bajo imperio, y en este crisol fundir la civilización europea? Sólo queda una contestación práctica: *y aunque haya sido esto “entonces” necesario, hoy ya no hay razones para seguir manteniendo el mito de la esencial “desigualdad dominante” del concepto neo-platónico de la Jerarquía, que no se encuentra en el Nuevo Testamento* ³¹.

VI

A PESAR DE ESA ESTRUCTURA SOCIAL DESIGUAL, CONTINUAN BROTANDO EN LA BASE PROFUNDA DE LA HISTORIA LA TRADICION ORIGINAL CRISTIANA IGUALITARIA Y COMUNISTA, CON SU RADICAL DENUNCIA DE LA ACUMULACION DE PODER Y DE DINERO

Este poderoso y continuo movimiento en la base va a tener dos formas o manifestaciones muy diferentes (aunque no dejen de existir ciertos contactos entre ellas). Una será aceptada e integrada por la Iglesia. La otra será continuamente combatida e inexorablemente aniquilada, uniéndose con este fin el Poder Eclesiástico y el Poder aristocrático-militar.



a) La primera rama es el movimiento monacal, que vive el comunismo no sólo de consumo sino de producción, que profundamente se llamará “vita apostólica”³², por la esencial referencia al modelo de Hechos 2 y 4: la “comunidad apostólica”. Es innegable la inmensa aportación espiritual, evangelizadora, civilizadora, incluso estética, de este multiforme movimiento. Sin embargo, para nuestro espíritu crítico moderno, nos queda aquí también un interrogante, quizás imposible de responder.

El hecho de que haya podido ser tan fácilmente integrado este movimiento en la estructura general de desigualdad e injusticia, ¿no será porque repite —en el orden práctico— lo que en el orden teórico realizó la escuela alejandrina: la superación sólo “metafórica” de la contradicción? Los alejandrinos trasladaron el lugar de la comunión y superación de la desigualdad a un “más allá”, a “otro espacio espiritual”, que deja intacta la injusticia de “este mundo”. ¿No repiten las órdenes monacales la misma operación? “Salen” metafóricamente de “este mundo” de radical injusticia, que por otra parte pretende ser “la cristiandad”, y se van a “otro espacio paralelo”: el ámbito separado del convento o monasterio, donde pueden restablecer la experiencia modélica de la comunidad de Jerusalén, pero dejando sin tocar, sin molestar, sin transformar, el gran espacio real (que por otra parte en la Edad Media es también el —único— espacio del “CORPUS CRISTIANORUM”: El “CORPUS MYSTICUM” hecho sociedad visible y estructurada...).

b) La segunda rama de este movimiento de fondo será más radical: pretenderá la realización real y total —y no metafórica o enclaustrada de la comunión evangélica— y la consiguiente “negación” de la “negación”; es decir, denuncia de la acumulación de la riqueza y del poder.

La historiografía moderna empieza a redescubrir un inmenso, complejo, polifacético y mezclado movimiento, que recorre casi sin interrupción desde la Edad Media hasta las vísperas de la modernidad, y que ha sido silenciado o dado de lado en los siglos de historiografía apologética de la Iglesia ³³. En sus causas se unen dos factores: la desesperación llevada a un límite intolerable por la miseria y opresión popular, unida con la llamarada de la renovada esperanza apocalíptica contenida en el mensaje evangélico. Sus consecuencias son monótonamente, trágicamente, siempre iguales: aplastamiento implacable por parte de los poderes unidos eclesiásticos y militares, seguidos inexorablemente de represiones sangrientas con las más refinadas y públicas formas de tortura ³⁴.

VII

REACTIVACION MODERNA Y DEFINITIVA DEL IDEAL EVANGELICO DE IGUALDAD, FRENTE A ESTE MOVIMIENTO INSTITUCION DEL "MITO" DE LA DESIGUALDAD POR SU IDEOLOGIZACION BURGUESA

a) Los nuevos movimientos de liberación y de igualdad: primera reacción cristiana

Con la irrupción de la Modernidad ³⁵, llegamos a la definitiva ruptura del ORDO Medioeval con su mítica y consagrada desigualdad. *La única* Asamblea Constituyente de 1789 representa, al menos teóricamente, *al pueblo entero en su igualdad fundamental* y termina para siempre con la *división de los Tres Estados*. Resurge con fuerza el ideal de la igualdad ("Libertad-Igualdad-Fraternidad": la bandera ideológica de la gran trans-



formación que se inicia). Con más profundidad que el ideal de igualdad abstracta de la “*buguesía revolucionaria*”³⁶, vuelve a brotar el ideal de la igualdad concreta del socialismo, cuyo vector es el naciente movimiento obrero. Numerosos intérpretes actuales de este poderoso movimiento de la Modernidad reconocen que sus ideales de liberación para la igualdad comunitaria hunden sus raíces en esas corrientes subterráneas de la historia social del cristianismo, entrelazadas por aquel hilo de oro de la Tradición Original Patrística-Evangélica-Bíblica³⁷.

¿Cuál es la actitud del cristianismo ante este poderoso movimiento, definidor de la nueva etapa que inicia la humanidad? Habríamos de distinguir entre sectores diferentes y contrapuestos. En los inicios del movimiento obrero y socialista hay una indudable presencia cristiana³⁸. Pero se afirma con fuerza cada vez mayor la actitud contraria, reactiva y reaccionaria que condena todo ideal y proyecto de “igualdad”. Podemos citar algunos textos de esta ideología antiigualitaria:

De la obra (extraordinariamente difundida en su época) del “Filósofo Rancio” se puede extraer del interesante resumen temático que hace al final del primer tomo: “*igualdad de los hombres*”: falsa idea que de ella tienen los filósofos. Se prueba la desigualdad por la Sagrada Escritura. Pruebas evidentes de la desigualdad en lo físico. De que resulta también haberla en lo moral. Se prueba con Santo Tomás que la hubiera habido en el estado de inocencia, en el que un hombre hubiera dominado a otro. Luego con más razón debiera haberla ahora. Es, pues, un sueño y un error contrario a la razón la igualdad por naturaleza tal como la presentan los filósofos³⁹. El cardenal Deschamps, arzobispo de Malinas (1810-1830), pretendía “que existe en la sociedad un orden nacido de la naturaleza, gobernado por la providencia, que ha de verse si no se es ciego o criminal”. La igualdad de los hombres era, según Mons. BRACQ, obispo de

Gante (por la misma época), un dogma monstruoso, porque Dios habrá querido la desigualdad de las instituciones sociales”⁴⁰.

Desgraciadamente, en una primera época, lo que podríamos llamar la oficialidad en la Iglesia: Teólogos y Pastores influidos por aquellos toman partido por esta línea reaccionaria de oposición a los valores de humanización (de hondas raíces cristianas) que proyecta la Modernidad.

No podemos olvidar que la *condenación del socialismo* (incluso del más moderado: laborismo, socialismo de S. George, socialdemocracia de la II internacional posterior a la creación de la III internacional “comunista” en 1918-1919) ha sido repetidamente reafirmada por la llamada “Doctrina social pontificia” hasta la *Quadragesimo Anno*, de Pío XI⁴¹. Esta encíclica reconoce, por otra parte, la *creciente desigualdad* creada por el nuevo capitalismo monopolista. Pero en lugar de valorar la posibilidad de la alternativa socialista (en sus ya tan variadas formas), propone otro modelo diferente y pretendidamente original⁴²: será el corporativismo, instituido ya en el tiempo en que se publicó la encíclica por el Portugal de Salazar y el fascismo italiano, y que será el modelo para que los doctrinarios católicos españoles apoyen y fundamenten ideológicamente el “Fuero del Trabajo” franquista (1938) y el consiguiente Sindicato vertical⁴³.

- b) A la mitología medioeval de la desigualdad, sucede su ideologización burguesa: impregnación teórico-práctica del catolicismo por esta ideología

Podemos resumir esta ideologización en *dos axiomas* que, tras su aparente racionalidad, esconden un oscuro mundo de

pasiones e intereses falseadores de una racionalidad objetiva (eso es la definición de “ideología” en su sentido negativo) ⁴⁴.

Primer axioma: “Es la desigualdad *individual*: listos/tontos; trabajadores/perezosos; ahorradores/gastadores irreflexivos, etc., la que produce la desigualdad *social*: clases sociales: ricos/pobres; proletarios/propietarios, etc.”.

El análisis de las ciencias humanas (psicologías analíticas, dinámicas, genéticas, sociologías, pedagogías, etc.) han demostrado claramente que la proposición del axioma burgués debe exactamente invertir sus términos: *la desigualdad social es la primaria, que produce la desigualdad individual.*

Las desigualdades individuales existen, ciertamente, pero salvo los casos extremos de “subnormales” (que en una sociedad moderna deben ser tratados en instituciones especializadas), no son las causantes de la aguda desigualdad social que resultará del proceso biográfico del individuo.

Naturalmente, la “ideología” procede además por un sofisma de confusión de conceptos. Al decir que la “desigualdad individual” no es la causa de la “desigualdad social”, no negamos la evidente desigualdad de “vocaciones, intereses, aptitudes, etc.”, lo que llamaríamos “diferencias cualitativas”, sino la pretensión de afirmar (por la confusión de conceptos) que *esta diferencia de cualidades* que definen la riqueza espiritual, peculiar de cada individuo, se identifica con una “*diferencia cuantitativa*” que hace a unos “listos y capaces para ocupar los puestos altos sociales, tanto en la ciencia, la técnica y la administración... (puestos que, en la sociedad desigual bur-

guesa, están conectados con un Quantum elevado de Poder, Prestigio, Status, participación en los Bienes)", mientras que los otros son, *cuantitativamente y por naturaleza, "poco dotados"* y, por eso, "predeterminados" a ocupar las capas bajas (en Poder, prestigio, Status, Riqueza) de la Sociedad desigual ⁴⁵.

Dichas ciencias, lo que han demostrado es que en cualquier niño no subnormal EXISTE UN POTENCIAL ELEVADISIMO DE DESARROLLO INTELECTUAL, MORAL Y PRACTICO ⁴⁶. Y en consecuencia las diferencias de nivel práctico a que llegan de hecho los individuos, y su correlación con su escala de ocupación en la Sociedad Desigual, no depende de diferencias individuales, SINO EXCLUSIVAMENTE DE LOS CONDICIONAMIENTOS SOCIALES DEL CONTEXTO FAMILIAR-SOCIAL en que va a poder desarrollar su inmenso potencial innato. Consecuencia de ello es la extraordinaria importancia del sistema educacional (que prescindiendo de su carácter libre o privado) ha de ofrecer un medio que ofrezca la igualdad de desarrollo de ese potencial inmenso para todos, *en lugar de ser el medio privilegiado que reproduce la Sociedad Desigual*. La consecuencia práctica de este análisis elemental es que (prescindiendo de unas formas concretas de gestión) la enseñanza para la Igualdad debe ser un servicio público, gratuito, obligatorio, compendiando desde lo pre-escolar (desde los tres años) a los dieciocho... para que *la diferencia de ocupación* brote de las diferencias reales de aptitudes y vocaciones (naturalmente, esto sólo se realizará plenamente en una *sociedad igualitaria: socialista*).

Segundo axioma: "La élite (predeterminada por nacimiento o entorno familiar) debe dirigir a la 'masa' "; este último concepto viene cargado desde la Edad Media de connota-



ciones negativas (“*massa damnata*” en San Agustín, “*materia*” y “*forma*” escolástica, etc.), en el tiempo burgués: “*masa: chusma: populacho*”. No vamos a discutir una idea tan marcadamente “*ideológica y pasional*”. Sólo nos queda constatar la “*impregnación ideológica*” de esta ideología Burguesa, una de *cuyas expresiones típicas fue el sistema de colegios religiosos*, pronto identificada con la reproducción del modo de ser burgués. No podemos olvidar que, junto a sus innegables servicios, fueron los Jesuitas (*Ratio Studiorum*: 1599) los que introdujeron en el inicio de la modernidad: a) *la educación para las élites*; b) *el sistema de premios para excitar el individualismo prepotente, que fomentará las motivaciones de la Desigualdad* suprimiendo, en los casi cuatro largos siglos de la existencia de este tipo de formación, *la motivación a la comunidad e igualdad*. (Educación en equipo, fomento de la participación, desarrollo de los intereses altruistas, ya desde las primeras actividades docentes). Naturalmente, se ha producido ya la conversión en los mismos colegios de la Iglesia, pero no podemos ahora trazar un oscuro velo sobre una historia llena de luces, pero también de hondas y siniestras sombras.

c) **La Gran Conversión Cristiana de la última mitad del siglo XX y la Vuelta a la Tradición Original**

Terminamos aquí nuestra reflexión histórico-teológica con estas breves conclusiones:

— El Concilio Vaticano II y los grandes movimientos de base en toda la extensión de la catolicidad, han superado radicalmente esta primera reacción negativa ante los ideales modernos de liberación para la Igualdad.



— Esto se ha traducido en el orden teórico, por ejemplo, en las “Teologías de la liberación” latinoamericanas y, en general, en el reestudio por parte de los grandes teólogos de la más auténtica tradición cristiana, redescubiertas con su “hilo de oro” de la afirmación radical de la igualdad y comunidad. En el orden práctico, por la masiva presencia de los creyentes en los movimientos socialistas mundiales.

— Con todo ello, podemos concluir con una gran visión de Esperanza: caminamos hacia la posibilidad de una nueva síntesis creadora, que recoja el hilo de oro de la Tradición Bíblica-Evangélica-Patristica y su profunda convergencia histórico-teológica con las más hondas y puras aspiraciones de lucha por la libertad en la igualdad de la convivencia humana, uno de cuyos medios más poderosos es evidentemente la Educación “en” la Igualdad (que da a todos las mismas oportunidades reales) y “para” la Igualdad (que en lugar de crear valores de agresividad, competencia, voluntad de dominar, egoísmo... crea valores de comunión, participación, cooperación), los verdaderos valores que fundan la KOINONIA, la COMUNIDAD CREYENTE, cuyo paradigma ejemplar es la Comunidad Apostólica de Hechos 2 y 4, y cuya utopía final es la Jerusalén del Apocalipsis: la Ciudad de la Comunión total del Pueblo y del Reino de Dios.

NOTAS

1. S.H. Hooke - *Myth, Ritual and kingship*, Oxford 1960. Particularmente, en esta obra colectiva, S.S. Myth, *The practice of kingship in early semitic kingdoms*.
2. Esta idea de que Israel une a un fuerte arcaísmo (que le permite permanecer fiel a un tiempo anterior a las desigualdades sociales) una gran capacidad de adaptación histórica, se encuentra repetidamente afirmada por Martin Buber (*Werke. Schriften zur bibel*, München 1964).
3. Y este es el sentido "fuerte" que tiene Lc 4, 19: el "año de gracia" es el "año del jubileo".
4. Para Berdiaeff, antiguo marxista vuelto a la Fe cristiana, ése es el máximo pecado histórico de la Iglesia (católico-Romana, católico-Ortodoxa y protestante): al separar SANTIDAD y JUSTICIA SOCIAL de la COMUNIDAD, mutiló radicalmente el MENSAJE: históricamente fue necesaria la compensación de esta mutilación por el COMUNISMO.
5. El gran redescubrimiento de la Proclamación Escatológica del Reino, como núcleo del Mensaje de Jesús (Weiss, Wrede, Schweitzer, etc.).
6. J. Jeremías, *Jerusalén en tiempos de Jesús*, Salamanca 1978. J. Leipoldt y W. Grundmann, *El Mundo del Nuevo Testamento*, Salamanca 1971. E. Schürer, *Geschichte des jüdischen volkes im zeitalter Jesuchristi*, Leipzig (quinta edición) 1920. (Se va a publicar esta gran obra clásica en Cristiandad). M. Simón, Benoit, *Le judaisme et le christianisme antique*, Paris 1968. S. Zeitlin, *The raise and fall of judean state*, Filadelfia 1962. S.W. Baron, *Histoire d Israel, vie sociale et religieuse*, Paris 1957, etc., etc. Desgraciadamente echamos de menos en todas estas obras de grandes especialistas, una falta de perspectivas e instrumentos conceptuales para percibir las crudas realidades de las relaciones de producción, y de las relaciones de dominación. Por eso, han de ser completadas por otros estudios, no de "especialistas Bíblicos": bastante "estrechos de mente" en este punto importante, sino por



personas, que sin esta especialización, han sabido analizar los documentos con una visión social más profunda. Max Weber, *Estamentos, clases y Religión*, en *Economía y Sociedad*, Mexico 1969, tomo I, p. 376ss. Fernando Belo, *Lectura materialista del Evangelio de San Marcos*, Estella 1975. K. Kaustky, *Los orígenes del cristianismo*, Salamanca 1974.

7. Muchos exegetas consideran esta división excesivamente simplista; así para Oscar Cullman, San Juan señalaría una tercera corriente de origen palestino-siríaco, quizás conectada con el movimiento de Qumram, en: *Del Evangelio a la formación de la teología cristiana*, Salamanca 1972.
8. Gottfried Hierzenberg Ger, *Weltbewertung bei Paulus nach 1 Kor 7, 29-31*, Düsseldorf 1967.
9. José María Castillo, *El significado fundamental de la Eucaristía*. Pastoral Misionera (Agosto-Septiembre 1977), pp. 489-499.
10. *Padres Apostólicos*, Ed. BAC, Madrid 1950.
11. PG, 9, 638.
12. Apologético, cap. 39.
13. PG, 31, 275. Este famoso texto de San Basilio aparece citado por Santo Tomás en 2-2 q 66, artículo 2, en la segunda dificultad. (Probablemente lo tomaría de la colección de textos del Decreto de Graciano).
14. PG, 35, 889 y 892.
15. PG, 46, 465.
16. Es evidente que la tendencia a la interpretación alegorizante de los grandes padres teólogos-místicos puede tener un peligro de disolución espiritual de una tradición fuertemente enraizada en lo social; pero sus afirmaciones en estos textos están —de acuerdo con la tradición— fuertemente arraigadas en el universal real-social. La proyección espiritual no quita aquí fuerza, sino que añade un horizonte escatológico a esta exigencia social concreta y actual.
17. PG, 62, 563.
18. PG, 60, 96ss.
19. PL, 16, 67.
20. PL, 14, 731.
21. PL, 35, 1436ss.



22. Para la selección de textos, me ha ayudado el estudio de Konrad Farner, *Der frümchristliche kommunismus christentum und eigentum von der urgemeinde bis Thomas von Aquin*, Frankfurt 1969.
23. Aristóteles, *Política*, libro I, cap. 4-7, ed. Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1951.
24. Ernst Bloch, *El principio esperanza*, ed. Aguilar, Madrid 1977. Karl Manheim, *Ideología y utopía*, Madrid 1966. Arnheim/Neususs, *Utopía*, Barcelona 1970.
25. Los comentaristas del s. XIX (a partir del P. Liberatore, ya influidos por la ideología Burguesa) buscan el identificar el “derecho humano” de Santo Tomás con un “derecho natural secundario”. Para ello usan el texto de 2-2 q 57 a 2, donde Santo Tomás se refiere a ese concepto ya tan cargado de connotaciones ambiguas en el mismo desarrollo del Derecho Romano, que es el *JUS GENTIUM*. La ciencia antropológica moderna ha demostrado que frente a todas estas especulaciones metafísicas de “ley natural”, etc. *no existe ninguna configuración universal y común de la forma de apropiación y uso, en particular de los bienes de producción*: “El sistema legal varía profundamente en los distintos pueblos y tiempos en lo referente a la forma de cómo los bienes económicos... recaen bajo la forma de propiedad privada (dominio y uso), bien sea mediante formas individuales, familiares o grupos sociales más amplios. El que pretendiera encontrar en esta diversidad de sistemas sociales un orden definitivo y fundamental, ha de renunciar a unos criterios universales (para encontrarlo)”. Handwörter, *Buch der sozialwiss enschaften*, Göttingen 1961, p. 33ss (tomo I).
La misma “doctrina social de la Iglesia” ha ido suavizando su insistencia en el carácter de “derecho natural” de la propiedad privada (de bienes de producción), hasta prácticamente (y sensatamente) dejar olvidado ese concepto tan anacrónico e ideologizado, en sus últimos documentos.
26. Jean Danielou, *La catequesis en los primeros siglos*, Madrid 1975. W. Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, Mexico 1974.
27. Peter L. Berger y Thomas Luckman, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires 1972.
28. G. Dumézil, *Mythe et épopée. L'ideologies des Trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*, Galumard, Paris 1968. Jacques le Goff, *La civilisation de l'occident medioéval*, Paris 1967 (hay traducción española). *Problemes de Stratification Sociale, Actes du*

colloque international (1966) publiés par R. Mousnier (Presses universitaires de F.), Paris 1968, particularmente p. 89ss, donde se habla de los ideales aristocráticos-militares que se van a prolongar en todo el Barroco.

29. F. Braudel, *Civilización material y capitalismo: "el pan de cada día"*, ed. Labor, Madrid 1974, p. 85ss. *Etudes sur l'Histoire de la Pauvreté*, Publications de la Sorbonne, Paris 1974 (2 vol.). Jean Louis Goglui, *Les misérables dans l'Occident médiéval*, Seuil, Paris 1976, *ique diferente de esa "Edad Media" idealizada por un cierto romanticismo tradicionalista...!*
30. Y la profunda influencia que esta ideología-mítica de la *radical desigualdad* (neo-platonismo) *ha tenido en la misma configuración del tipo del "sacerdote sacralizado, separado y superior a la comunidad"*, sobre todo por obra de la escuela francesa sulpiciano: le cardinal Berulle Jerarche Dyonisien, en *Revue d'Ascétique et Mystique*, 1961, p. 323. Ver: F. Urbina, *Secularización y Vida Sacerdotal*, Iglesia Viva 21 (1969), pp. 229-256, y *Sacerdotes: Crisis y Construcción*, PPC, Madrid 1972.
31. H. Küng, *L'Eglise*, Bruges 1968, tomo II, p. 503ss.
32. Dom J. Leclercq, *La spiritualité du Moyen Age. "La vie apostolique"*, Aubier, Paris 1961, p. 127ss.
33. ¿Pensamos en un tipo de "Historia de la Iglesia" como la publicada por la BAC...!
34. Norman Cohn, *En pos del Milenio*, Barral, Barcelona 1972. Guy Fourquin, *Les soulèvements populaires aux moyen age*, P.U.F., Paris 1972. Henri Desroches, *Sociologie de l'espérance*, Paris 1973.
35. La "modernidad" nos parece cada vez más un concepto histórico-antropológico decisivo: es la segunda gran "transformación radical" del ser-en-el-mundo del hombre desde que se inició la "primera gran transformación": el inicio de la economía de producción: la llamada "Revolución del Neolítico". En realidad no hemos hecho más que "entrar" en esta etapa que se inicia en el Renacimiento...
36. Título de un libro de la colección Alfaguara de Historia de España.
37. Así lo van viendo cada vez más intérpretes que proceden de muy diversos campos. K. Kaustky (o.c.). E. Bloch (o.c.). Domenico Settembrani, en "*anarquismo, marxismo y cristianismo*", en *Socialismo y Revolución*, Salamanca 1978. H. Desroches (o.c.), etc., etc.
38. Así, la presencia de l'Atelier, con los Buchez, Lacordaire, Ozanam, Lamennais, en la Revolución de 1848.



39. Cartas críticas que escribió el Rvmo. Padre Maestro de la Orden de Predicadores, Fr. Francisco Alvarado, o sea, el filósofo Rancio, imprenta de E. Aguado, bajada de Sta. Cruz, Madrid 1824, tomo I, p. 330.
40. Citado por Henri Verbist, *Les grandes controverses de l'Eglise contemporaine de 1789 a nos jours*, Paris 1969, p. 209.
41. 15 de mayo de 1931.
42. Realmente, recoge las doctrinas *corporativistas*, con sus anacrónicas (pre-industriales) *remembranzas gremialistas* características del "pensamiento social" *tradicionalista y romántico del s. XIX* (presente en La Tour du Pin, Vázquez de Mella, Aparisi y Guijarro, etc.).
43. Rafael Belda, *La Iglesia y el Sindicalismo Vertical*, en *Iglesia y Sociedad en España 1939/1975*, ed. Popular, Madrid 1977.
44. Tiene también un sentido neutro: "sistema de creencias, valores y símbolos de un grupo social".
45. Una importante obra colectiva realizada para celebrar el bicentenario de la fundación de U.S.A., y editada oficialmente por el "U.S. Department of Labor" (Ministerio de Trabajo), reconoce claramente, en uno de sus estudios de la ideología de la clase dominante en los finales del s. XIX, este "axioma": "Resultaba fácil para los miembros afortunados de la sociedad el achacar esos sufrimientos (producidos por la desigualdad en la participación de la renta) a la 'ignorancia, indolencia e inmoralidad' de los individuos pobres". (The U.S. Department of Labor, *Bicentennial History of the American Worker*, Columbia University 1978, p. 114).
46. Los especialistas en la fisiología del cerebro suelen decir que el hombre sólo emplea el 5 por ciento de sus potencialidades cerebrales. Pero el problema así está mal planteado: las potencialidades *de cualquier niño* (no subnormal) *son prácticamente infinitas*; sólo la monstruosa injusticia de la construcción actual del mundo impide que al menos "un poco" de ese potencial (de vida, verdad, amor, belleza, realización personal...) se realice...

PRESUPUESTOS DE LAS DOS ALTERNATIVAS DE LA ENSEÑANZA

Por Alfonso Alvarez Bolado

I

LOS PRESUPUESTOS DE LA ALTERNATIVA SOCIALISTA¹

1. Una escolarización insuficiente y cualitativamente mala

Punto de partida, si no presupuesto, de esta alternativa es la situación de escolarización insuficiente y cualitativamente mala, “la realidad actual de una franja de población infantil y juvenil desescolarizada o deficientemente escolarizada” (APLE, 1. *Enseñanza y Sociedad*, A). Punto de partida y no presupuesto, porque lo que constituye verdaderamente el presupuesto de la alternativa socialista es que esa escolarización lamentable no es un “hecho fatal” sino el estigma histórico de una sociedad antagonista de clases.



En cambio, desde una concepción naturista de la jerarquía de las clases sociales —concepción todavía muy frecuente en la cultura tradicional de las clases medias y medias altas españolas—, el hecho masivo y lamentable de la mala e insuficiente escolarización tiende a ser desconocido o subestimado o descubierto irritadamente para ser reprimido en el olvido. Nos encontramos, pues, con un presupuesto diferencial en toda esta polémica de las alternativas de la enseñanza: mientras la sensibilidad socialista tiende a hacer patente el hecho y denunciarlo, aportando una clave “materialista” para su interpretación, la sensibilidad “tradicional”² —legitimada religiosamente o no— tiende a subestimarlo o a racionalizarlo “ideológicamente”. Desde el punto de vista de la perspectiva y la alternativa socialista, forma parte también del cuadro clínico de una escolarización cualitativamente mala el hecho de que un porcentaje de la población escolarizada, relativamente alto, consiga su escolarización a través de instituciones “desinteresadas” (por ejemplo, escuelas parroquiales o escuelas profesionales de la Iglesia) o “grupos idealistas”. Desde el presupuesto socialista de la sociedad antagónica de clases, la actividad sustitutoria de las instituciones “desinteresadas” revela en realidad la grave deficiencia de una trama comunal que no llega a proveer a las necesidades de escolarización, sino a través de la voluntaria “colaboración” de tales instituciones y grupos “benéficos”. Pues en la interpretación “materialista”, típica de la perspectiva socialista, existe la vehemente sospecha de que tales instituciones “desinteresadas” se cobran el servicio prestado, cuando no en forma de beneficio mercantil, en forma de “peaje ideológico” o suscitando una “afección de clientela”.

2. Escuela y democratización de la sociedad

Otro presupuesto fundamental de la alternativa socialista consiste en que el sistema educativo es pieza clave para la



transformación del sistema de relaciones sociales y de convivencia, e. d. para su democratización.

El presupuesto funciona en doble dirección. En primer lugar, la enseñanza no es simplemente un sector de un conjunto, sino una *pieza central* de un todo orgánicamente constituido. El sistema de enseñanza y de educación refleja las condiciones de producción, comunicación y dominación —con sus posibilidades y también sus contradicciones—, que se dan históricamente en el todo social del que la escuela forma parte y al que expresa. La escuela es así *producto* —aunque privilegiadamente expresivo— de la sociedad. Pero a su vez el sistema de enseñanza proyecta hacia el futuro, modificándolas y rehaciéndolas, las mismas condiciones de producción, comunicación y dominación prevalentes en el sistema social del que brota. La escuela, producto de la sociedad, es a su vez reproductora de la sociedad. Pues bien: al menos a nivel explícito, la alternativa socialista es mucho más consciente de esta relación de la enseñanza con la globalidad de la existencia social. En este sentido, más dialéctica ³. Mientras la propuesta burguesa suele sonar: “No mezclemos las cosas. Hablemos ahora de la escuela”, la propuesta socialista suena: “Hablemos, pues, de *esta* sociedad para poder hablar de *esta* escuela”.

La otra dirección del presupuesto, ya anticipada en su germen, conviene hacerla más expresa. El fin de la transformación de la escuela, se declara, es “la democratización de nuestra sociedad y de nuestro sistema educativo” (APLE, *Introducción*). “Esta transformación de la enseñanza se inscribe en el marco de una transformación global que abandone la lógica del beneficio privado para entrar en la lógica del trabajo, en la lógica de la utilidad social” (APLE, *Ibíd.*). La transformación de la escuela es un momento importante *en y para* la transformación social, con tal de que la transformación de aquélla no sea

simplemente un “parcheo” ocasional de las deficiencias técnicas observadas en el interior del sistema educativo en cuanto subsistema de la formación social establecida. Sino que la transformación de la escuela signifique la progresiva, pero radical, puesta en cuestión de los elementos sistemáticos de incomunicación y dominación derivados sobre la escuela desde la formación socioeconómica y sociocultural dominante. Aparentemente al menos, las alternativas socialistas se proponen la transformación de la escuela, *correlacionada* con la lógica de una transformación del *ethos* y la *estructura* dominantes en la sociedad global. Y a esta puesta en cuestión de la impronta alienante del sistema global sobre la Escuela, es a lo que las alternativas socialistas denominan eliminación de los rasgos “autoritarios y antidemocráticos” del sistema educativo.

La escuela como institución revolucionaria. Seguimos todavía con el segundo presupuesto

Esta intención revolucionaria de las alternativas socialistas se expresa a veces de manera más radical: “Para lograr la democratización de la enseñanza, y para progresar en el camino de la construcción del socialismo, la FETE empleará la estrategia de *lucha por el control de los trabajadores*. Una lucha que está dirigida contra todas las manifestaciones del poder político y patronal, y cuyo sentido es el de imponer, mediante los medios de presión típicos de la clase trabajadora, objetivos y reivindicaciones alternativas y contradictorios con los intereses del capital y del Estado, su representante. La FETE se opone así a la institucionalización de cualquier tipo de cogestión”⁴. Se entiende ahora mejor que algún crítico de las alternativas socialistas, ante este modo de concebir la transformación de la sociedad por la transformación de la escuela, haya comentado: “Tomemos la Escuela, ya que es problemático tomar la Bastilla o el Palacio de Invierno”.

Hay algo de sugerente y exacto en esta última comparación, puesto que la escuela es un elemento central y especialmente sensible del sistema. Pero no hay que pedir a las metáforas una adecuación total. La escuela no se toma con un golpe de mano, la tentativa de su transformación abre más bien una larga confrontación de frentes y trincheras. En la ocupación de la escuela el elemento de subitaneidad y sorpresa tiende si no a desaparecer, sí a debilitarse y a ser sustituido por una confrontación explícita y duradera. Lo preocupante del presupuesto socialista no es tanto la “toma” de la escuela. Sino más bien el excesivo paralelismo entre la transformación de la escuela y la transformación del *ethos* y *la estructura* de la sociedad. Dado el carácter dialéctico que anuda a escuela y sociedad, aun suponiendo que es deseable y que se trabaja en la transformación del *ethos* y *la estructura* de la sociedad, ¿qué pasa cuando el ritmo de transformación de la sociedad en sus valores y en sus estructuras es más lento? ¿Es posible mantener a la escuela como una “isla de anticipación”? ¿Quién acredita entonces que la anticipación de la escuela transformada responde a la sociedad real del futuro? ¿La profecía? ¿Qué poder se necesita para mantener esos diversos ritmos en la sociedad y en la escuela? ¿Una dictadura escolar que —aunque sea “popular”— se hace precisa hasta que la sociedad haya alcanzado la democratización de su *ethos* y *su estructura*? Estas preguntas sí parecen intrínsecas al presupuesto socialista y no es la primera vez que la tradición socialista se encuentra con ellas.

Estas preguntas están directamente relacionadas con las que tendremos que hacernos a propósito del tercer presupuesto de la alternativa socialista.

3. Tercer presupuesto: fracasada la reforma “capitalista” de la enseñanza, la alternativa democrática es una alternativa socialista

Por obvio que parezca, y por breve que haya de ser esta exposición, hay que señalar que el sistema socioeconómico y sociocultural denunciado por la alternativa socialista como dominante, que expresa esa dominación en la escuela y que es, por tanto, el responsable del estado de cosas descrito en el presupuesto 1), es el capitalismo. Los tres documentos escogidos como índices de la alternativa socialista están de acuerdo en este consenso socialista tópico. Sin embargo, en APLE encontramos explicitaciones que concretizan esta causalidad social. La alternativa socialista a la enseñanza no se recomienda simplemente porque es la “polar” a una alternativa capitalista, sino porque concretamente el capitalismo español no tiene alternativa para la enseñanza. El capitalismo peninsular “hubiera tenido” esa ocasión en los años 70, con la reforma tecnocrática protagonizada por la L.G.E. Pero, según APLE, ni la coyuntura temporal ni su estructura intrínseca permitió al capitalismo español hacer “su” reforma educativa. “Aquellos sectores del capital que, por ser los más avanzados, se habrían beneficiado de una racionalización capitalista de la enseñanza, no han conseguido implantar en ningún momento su hegemonía, ni ahora ni anteriormente” (APLE, *Introducción*). “El fracaso de la reforma educativa es el reflejo de las contradicciones internas del capital español y de su representación política, cuyo autoritarismo intrínseco ha pretendido frenar con todos los medios a su alcance el tratamiento y resolución de la problemática educativa en el marco de una perspectiva democrática, tanto en sus aspectos estructurales y de contenido como por parte de las personas y sectores sociales implicados” (APLE, *Ibid.*). “La reforma se ha demostrado imposible por las contradicciones del capital. Por ello no puede pensarse que el capital acepte

o apoye... ningún intento de ofrecer una verdadera alternativa a la enseñanza” (APLE, *Ibíd.*). Y así, “frente a la reforma educativa del capital, es necesario ofrecer la posibilidad de una alternativa para la enseñanza” (APLE, *Ibíd.*). ASE desarrolla aún más por extenso estas ideas, pero sin añadir a ellas ninguna aportación nueva.

No creo preciso recordar que se trata de un presupuesto de la alternativa socialista más significativo y *práctico* de lo que parece, aunque no me consta que se haya comentado.

Efectivamente. La alternativa capitalismo socialismo —precisamente por ser dialéctica— no excluye un avance de las fuerzas democráticas pro-proletarias a través de un camino, al menos parcial pero objetivamente coincidente con el de las fracciones progresivas de la burguesía capitalista. (Es el célebre problema suscitado en torno a la triunfante revolución de Octubre. El poder arrancado al déspota, ¿es más conveniente devolverlo a la burguesía revolucionaria a fin de que traiga ella primero la democracia formal, realice la modernización político-económica del sistema, antes de que las fuerzas pro-proletarias puedan empezar objetiva y convenientemente la realización socialista del comunismo? ¿O mejor “acelerar” el proceso y que las mismas fuerzas pro-proletarias realicen la modernización necesaria?).

¿Ruptura absoluta o “ruptura pactada” en la política educativa?

No se trata aquí de emitir un juicio de valor, sino de comprender los presupuestos estructurales e históricos implicados en la alternativa socialista a la enseñanza.



Afirmar que “no puede pensarse que el capital acepte o apoye... ningún intento de ofrecer una verdadera alternativa a la enseñanza...”, parece suponer tres cosas distintas. No sólo se supone que, en nuestro caso, el capitalismo y su representación política hicieron imposible la reforma tecnocrática de la L.G.E. (juicio muy verosímil si se tiene en cuenta, junto con el fracaso de la L.G.E., el fracaso de la nonnata reforma fiscal de Monreal Luque), sino también parece suponerse una consideración muy monolítica del capitalismo español y finalmente que, incluso variada la situación política tras la muerte del general Franco, todavía la correlación de fuerzas entre las diversas fracciones de la burguesía capitalista peninsular (con sus masas medias pro-capitalistas o ligadas objetiva o subjetivamente a los intereses del capitalismo) sigue siendo invariablemente favorable a su fracción autoritaria.

Esto resulta discutible. Admitido el primer supuesto, no me queda tan claro que se puedan dar por supuestos ni el segundo ni el tercero. Desde los meses de enero a mayo de 1976, cuando las fuerzas de oposición socialistas y comunistas ⁵ defendían rotundamente la “ruptura” y con ella la “ruptura de la enseñanza”, era quizá difícil prever la elasticidad política de las fuerzas más progresivas de la burguesía. La pregunta entonces es: ¿no convenía llegar también a una “ruptura pactada” con las fuerzas más progresivas del capital de cara a lograr más rápidamente y con menores resistencias la democratización de la enseñanza? ¿O es que claramente se sigue juzgando que, en el caso del capitalismo español, ninguna fracción podía aceptar o apoyar “ningún intento de ofrecer una verdadera alternativa a la enseñanza”? De otra manera: de cara a una más profunda y progresiva reforma de la enseñanza, ¿no es oportuno facilitar el curso de las fuerzas más progresivas de la burguesía, ayudando a consolidar su fractura respecto a las fracciones más autoritarias? ¿No se podía así haber conseguido —no se puede

conseguir todavía— el deslizamiento más amplio de las clases medias-altas y sobre todo simplemente medias-medias, de radiación capitalista, pero potencialmente neoliberal, hacia la estrategia de aquella reforma de la enseñanza que también podría aceptar la fracción más progresiva del capitalismo nacional? Y al revés: una polarización radical de la alternativa socialista a la enseñanza, ¿no corre el peligro de sumar fuerzas, desde distintas motivaciones, al frente de resistencia del capitalismo más autoritario y reaccionario?

Objetivamente, estas preguntas van entrelazadas con estas otras: ¿qué fisonomía hubiera tenido una “ruptura pactada” en la política educativa? ¿Esta “ruptura pactada” está quizá ocurriendo de hecho en el debate de la ley constitucional, o puede al menos ocurrir cuando se llegue al debate de la nueva ley orgánica de Educación? Y este proceso en el que estamos, posterior al menos a las elecciones de junio de 1977, deja intacto el presupuesto de las alternativas socialistas de 1976 respecto a la no-colaboración (por imposible) con las posibles iniciativas que pudieran surgir de las fracciones más progresistas del capitalismo peninsular? Las respuestas a estas preguntas me parecen tener importancia de cara a evitar toda innecesaria y peligrosa polarización de frentes.

4. Cuarto presupuesto: la sociedad, “todo” homogéneo

Me parece que un cuarto presupuesto de las alternativas socialistas es tender a concebir “la sociedad” como un todo homogéneo sin lo que podríamos denominar “alteridad cosmovisional” constitutiva. En palabras más simples: la alternativa socialista tiende a considerar como “supra-estructural” toda diferencia que procede de diferentes interpretaciones de la existencia no determinadas económicamente. No es que la



sensibilidad socialista desconozca el pluralismo en la cultura, sino que al interpretar la pluralidad de las interpretaciones de la existencia, considera fundamental la homogeneidad derivada de la sociedad considerada como unidad de productores-consumidores. Así la “sociedad” deviene un todo homogéneo de necesidades y satisfacciones homogeneizables. De los tres documentos que he tomado como índices, el que más expresamente refleja este unitarismo social es: “De la escuela católica a la escuela laica”⁶ (pero únicamente porque lo expresa más nítidamente; no porque los otros dos documentos presupongan menos este unitarismo social). Escribe José Domínguez: “... la escuela, como función de toda la sociedad civil y como servicio público, no se debe organizar sobre la base de la pluralidad de los componentes de la sociedad civil o nación (: familias, sociedades, iglesias), sino sobre la base de la unidad específica social o nacional que forman esos componentes y que los trasciende” (ECEL, *Misión de la escuela pública*). La pregunta que aquí estructuralmente se plantea, a mi parecer de manera inevitable, es la siguiente: ¿por qué los objetivos y responsabilidades que se hacen derivar de la “unidad específica” —si son reales— no pueden ser sentidos y satisfechos efectivamente partiendo de la “base de la pluralidad de los componentes de la sociedad civil”, e. d. por el sujeto confederado, que es siempre el sujeto real de la sociedad civil?

La respuesta, desde una perspectiva socialista, podría quizá ser doble: 1) en cuanto la perspectiva socialista es una perspectiva crítica sobre la sociedad capitalista, la diferencia fundamental a marcar y a tratar es la diferencia entre explotadores y explotados; de tal manera que, mientras esta diferencia no es radicalmente “concienzada” y la “especie” no se autoorganice para su eliminación, las otras diferencias humanas corren el peligro de ser sólo pseudodiferencias; o bien —en la



medida que sean diferencias reales— corren el peligro de ser manipuladas para el enmascaramiento de la injusta diferencia entre explotadores y explotados. Precisamente, porque la oligarquía capitalista es escasa, tanto más funcional le resulta que las otras fuerzas sociales dispersen su atención sobre “otra” multiplicidad de diferencias. Incluso las diferencias reales pueden ser “jugadas” de manera distractiva y, por ello, su cultivo debería ser demorado hasta que quede resuelta la *diferencia fundamental, que no es justo perviva*; 2) en otra línea, el carácter no constitutivo de la “alteridad cosmovisional” o, si se quiere, la primacía de la “unidad de la especie” puede justificarse desde el unitarismo formal de la ciencia y la homogeneidad social que ella crea, según la clásica filosofía socialista de la “ciencia”. La ciencia es “una”, no conoce aprioris ni religiosos ni morales ni económicos. Ella, escribía el pensador socialista J. Dietzgem, “nos hace independientes de los dioses, de los hombres, de los libros”. Por esta razón, si de alguna comunidad necesita el pueblo, por muchas comunidades a las que ya pertenezca, es de la comunidad pedagógica del aprendizaje de la ciencia. Por ello, es simplemente preferible la escuela sin adjetivos. No la escuela de las “mil cualificaciones” y los distintos adjetivos, desde la que las distintas tradiciones pueden seguir manipulando la ciencia y legitimando la dominación y la incomunicación, características de todas las sociedades “tradicionales”. También desde esta perspectiva se comprende por qué le es difícil a la sensibilidad socialista pensar desde una sociedad pluricultural, confederada de sujetos plurales históricos. Su peculiar concepto de ciencia, y de ciencia como crítica, es la que hace nacer por primera vez, a partir de la ciencia, una sociedad “unitaria”, “homogénea”. Anteriormente a la “ciencia”, por supuesto que no hay una sociedad “unitaria”, sino una sociedad de amos y de esclavos.



5. Quinto presupuesto: una enseñanza sin valores absolutos previos

Por ello, un quinto presupuesto de las alternativas socialistas es que la escuela democrática no debe quedar determinada por valores absolutos previos. La conexión con el anterior presupuesto del unitarismo social, es evidente. “Los contenidos impartidos en la enseñanza a todos los niveles deberán atenerse estrictamente a pautas racionales y científicas, prescindiendo de los criterios extracientíficos y sectarios que todavía hoy perduran” (APLE, *Contenido racional y científico de la enseñanza*).

“Se educará a los alumnos en el respeto a los demás, la convivencia y la democracia. La enseñanza tenderá a desarrollar el sentido crítico sin valores absolutos previos, religiosos o morales o económicos” (ASE, *Principios generales*). Es importante hacer más explícita la conexión con el presupuesto anterior. Si las comunidades humanas que cualifican preferentemente a los beneficiarios de la escuela son la comunidad homogénea de productores-consumidores y la comunidad analítica de la ciencia, toda herencia cosmovisional —e. d. el conjunto de valores adquiridos y legitimados por las diversas comunidades de interpretación del mundo y por sus tradiciones— queda reducida a objeto de información de las distintas disciplinas historiográficas impartidas en la escuela; pero el valor de cada tradición —o los valores característicos de cada tradición, o las motivaciones específicas que ellas aportan a los valores comunes—, su capacidad de interpretación, discernimiento y legitimación de la actualidad contemporánea, quedan puestos entre paréntesis, e. d. suspendidos en el ámbito escolar. El aprendizaje, transmisión y legitimación de tales tradiciones y valores —según las alternativas socialistas— es una tarea extraescolar. No sólo porque la escuela “pública” no puede hacerse cargo de la enseñanza de tan diversas y quizá contrarias tradiciones particu-

lares (“privadas”), sino porque en vano la “ciencia” pretendería legitimar el origen de esas tradiciones.

Importa que se entienda bien lo que comentamos. Las alternativas socialistas no niegan que haya valores absolutos previos. Más aún: las propias alternativas socialistas hablan de valores que deben trascender toda la enseñanza, “la solidaridad, el rechazo del autoritarismo, la racionalidad, el carácter pluri-dimensional de la personalidad, la creatividad, la pura y simple libertad” (APLE, *Introducción*), el “respeto a los demás, la convivencia y la democracia” (ASE, *Principios generales*). Pero tales valores y otros no pueden ser enseñados y justificados en la escuela, en la especificidad con que son transmitidos por las tradiciones particulares, sino en cuanto su utilidad social puede ser “mediada” de una u otra manera por la ciencia.

En sentido estricto, la ciencia puede justificar valores en una medida más bien escasa. Por ello, quizá la alternativa del Colegio de Licenciados y Doctores habla de “pautas *racionales* y científicas”. Y lo “racional” es más amplio que lo científico, a no ser que la “razón” se malentienda desde un raquítico concepto positivista. Ahora bien, en la medida en que el halo de lo “racional” desborda necesariamente el área de lo “científico”, de lo justificable analíticamente, ya con las diversas tradiciones contemporáneas que determinan la envergadura posible de lo “racional”, empezaría a incidir sobre la escuela el pluralismo de interpretaciones. Más aún: el pluralismo en la forma de entender lo “racional” podría llegar a ser una de las formas decisivas del pluralismo en la escuela “única”.



Dificultades originadas por la “suspensión” en la Escuela de valores absolutos previos

Hay que ser conscientes de que con esta “suspensión” en la Escuela de los aprioris religiosos y éticos, característicos de las comunidades de interpretación de la existencia (iglesias, etnias, grupos familiares, fraternías filosóficas, etc.)⁷ —y precisamente con la “suspensión” de tales aprioris en la escuela *única y pública*—, parece hacerse agudo un problema estructural. Precisamente una función o misión radical de los valores y tradiciones acumulados por las comunidades de origen o pertenencia —conjuntos de valores y tradiciones a los que solemos llamar “visiones del mundo” o “universos simbólicos”— es transmitir *tout court la razón de vivir*, e. d. motivar, orientar y legitimar la existencia humana. Lo simplemente “científico” —por su propio carácter analítico y quizá, como insistía Hegel, finalmente tautológico— no puede sustituir en este papel a los universos simbólicos de origen (sean de origen por natividad o por libre elección)⁸. Por otra parte, lo “racional” (que engloba la racionalidad científica pero la trasciende y, por lo mismo, no es decidible científicamente), como acabamos de ver, sólo podría ser ofrecido en la escuela *única y pública* como sujeto de pluralismo y debate. Esta situación, muy digna de pensarse especialmente desde los defensores más entusiastas de la escuela *única*, parece suscitar una serie encadenada de preguntas:

1. *Primera dificultad.* ¿Cuándo se hace capaz el niño —sujeto todavía a la socialización primaria en la escuela— de optar por y de apropiarse *una* de las racionalidades en contraste que se ofrecen en la escuela? Y, mientras tanto, ¿con qué contenidos “racionales” y con qué clase de actitudes pedagógicas se suplen o se sustituyen los contenidos y la ‘familiaridad’ del universo simbólico propio de la comunidad de per-

tenencia, cuyo valor y justificación epistemológica han quedado “en suspenso” por la imparcialidad y el “espíritu crítico de la escuela”?

2. *Segunda dificultad.* Los propios valores que las alternativas socialistas quieren promover —el espíritu de democracia, de convivencia, de libertad— no son el fruto de “conclusiones científicas”, sino de opciones “razonables”. ¿Basta para su socialización y legitimación el recurso al pluralismo escolar? ¿Bastaría esto para evitar, por ejemplo, su degeneración social-fascista?

3. *Tercera dificultad.* Dada la importancia que tiene la racionalidad ampliamente entendida para la orientación, motivación y legitimación de la *razón de vivir*, ¿se supone un “consenso democrático” permanente, una convergencia de las tradiciones racionales presentes en la escuela, un pluralismo que no rompa el “aire de familia”? O la “coherencia en la racionalidad”, pese a la vindicación de pluralismo, ¿se impondrá muy verosímilmente como ideología hegemónica de los más o los más potentes? —¿la fracción dominante determina la ‘verdadera racionalidad’?—.

6. Sexto presupuesto: toda gerencia privada de la Escuela es lucrativa

Que la enseñanza es servicio público, no es objeto de discusión entre las diferentes alternativas. Pero este servicio público puede ser promovido y gerenciado directamente por el Estado, por la propia sociedad o por la iniciativa “privada”. La alternativa socialista presupone también que toda promoción o gerencia no-estatal o no-pública de la Escuela somete ese bien común o público, que es la enseñanza, a la ley del mercado



o del cambio, pues toda iniciativa privada persigue un beneficio mercantil o un lucro ideológico. Este presupuesto, como es evidente, está en estrecha conexión con los anteriores.

La enseñanza, servicio público. Quizá en este momento, para poder definir mejor este presupuesto de las alternativas socialistas, habría que dejar en claro qué se entiende por “servicio público”. Del conjunto del debate escolar puede evidentemente colegirse que las distintas alternativas entienden distintamente qué es “lo público”. Hay, sin embargo, fundamentales significados de lo público, que no pueden no ser comunes a toda alternativa. “Servicio Público” sería toda acción del conjunto social, reconocida y garantizada como tal por el Estado, que satisface derechos intrínsecos e inalienables de la condición de ciudadano, de manera que la sociedad del caso y su Estado representativo tienen que asegurar su posesión y ejercicio —so pena de no ser sociedad y Estado de derecho—. En la sociedad contemporánea, la enseñanza y la educación —y cada vez hasta un nivel más alto— son servicio público. Para ser breves, habríamos al menos de recordar que la cicatriz de analfabetismo y la más extensa del semi-analfabetismo en la sociedad española nos hacen presente hasta qué punto y hasta cuán recientemente este servicio público o no ha sido realmente prestado o ha sido un servicio fracasado. Para sociedades fuertemente elitarias, puede entonces decirse concretamente que “la escuela ha de ser, en primer lugar, un servicio de interés público, porque ha de estar preferentemente al servicio de la promoción cultural colectiva de las capas populares de la población”⁹. En segundo lugar, la enseñanza es servicio público en la sociedad contemporánea, porque su alto costo y la homogénea calidad exigible sólo puede ser garantizado financieramente por el gasto público. A estos significados comunes de la enseñanza como servicio público, las alternativas socialistas añaden otros, que quedarán en claro al determinar lo que entienden por iniciativa privada.



Se declara en el Documento del Colegio de Licenciados y Doctores: “Consideramos que la existencia de una *doble estructura escolar* —escuela pública y escuela privada— es uno de los elementos fundamentales del clasismo y de las grandes insuficiencias del actual sistema educativo. Es una contradicción que los recursos del Estado favorezcan o posibiliten la ganancia mercantil de las empresas privadas dedicadas a la educación. Los grandes recursos financieros que se requieren para llevar a cabo la profunda y democrática reforma del sistema educativo que preconizamos, son otra poderosa razón para que la *financiación* no pueda ser una cuestión privada, sino del Estado” (APLE, 1. *La enseñanza como servicio público*, I, 3)). Y más adelante: “Las subvenciones (a escuelas de carácter privado) no son sino la apropiación y utilización privadas de los fondos públicos a fin de mantener el control ideológico, proteger al sector más retardatario del aparato de enseñanza y sostener un mercado de trabajo basado en la intensa explotación de los trabajadores de la enseñanza” (APLE, 3. *Escuela pública y enseñanza privada*, 3. A). De manera más parca, pero igualmente neta, se expresa: “Una alternativa socialista para la enseñanza”.

José Domínguez, por su parte, explicita claramente una grave razón sobrentendida: “La mayor cuantía de presupuesto escolar —como de todos los presupuestos del Estado— procede de las clases populares más numerosas. Para una justa redistribución de la renta, las clases económicamente fuertes deberían aportar más a los presupuestos del Estado y, en consecuencia, al presupuesto escolar. Pero no sucede así. Para ello, sería necesario una profunda reforma fiscal, que rechazan las clases dominantes, especialmente la burguesía capitalista y, dentro de ella, la fracción hegemónica. Con ello, con el *slogan* de que todos son contribuyentes y, por tanto, tienen derecho a la enseñanza gratuita, se enmascara la financiación gratuita de los colegios cla-



sistas y elitistas de los barrios ricos de las ciudades por las clases populares, que aportan la mayor cuantía al presupuesto escolar” (ECEL, *Prólogo*).

Los reproches, pues, contra la promoción y gerencia privada del servicio público de la enseñanza —desde las alternativas socialistas— son: fomento del clasismo, beneficio mercantil, control ideológico y explotación del “ejército de reserva” de la enseñanza.

La enseñanza privada no es clasista sólo porque concentra en los colegios mejor equipados a la *élite* social, confirmando y refinando el *ethos* de la burguesía dominante, sino porque aun en los centros privados que no son de *élite*, el *ethos* de la burguesía dominante, incorporado a los contenidos y métodos de la enseñanza, incorporado a los valores transmitidos por la educación, se extiende sobre las capas populares y sirve a la integración social y política de éstas a un sistema de incomunicación (económica y cultural) y dominación. Así, a través de su gerencia, sometiendo un servicio que debiera ser público y gratuito a los intereses de las clases dominantes, la enseñanza privada se hace pagar su servicio. La declaración de la FETE ¹⁰ matiza que, sea mayor o menor la rentabilidad de ese beneficio mercantil, sitúa a la enseñanza privada en el campo del lucro. Pero al cobrarse este servicio, la enseñanza privada una vez más refuerza el carácter de privilegio burgués de la enseñanza mediante la selectividad económica.

Me atrevo a sospechar que, a pesar de que insistan en el lucro económico de la enseñanza privada, y aunque éste sea real en sectores significativos de este área, para una sensibilidad socialista, la iniciativa privada se hace, sobre todo, beneficiaria de un control ideológico. Es evidente que, aunque no se diga

ni expresa ni reiteradamente, se piensa aquí en los grandes grupos de Iglesia presentes en el campo de la enseñanza “privada”. A través de sus grupos educativos consagrados a la educación de los alevines de la burguesía, la Iglesia, mediante la oferta de una enseñanza que técnicamente puede ser buena, un ambiente educativo de seguridad y socialmente poco crítico, consigue que sea aceptada en el mundo de la educación la propuesta formal de su mundo religioso y asegura la base social para la perpetuación de éste ¹¹. Algo semejante pasa con el mundo popular. Con sus escuelas profesionales y otros centros similares, la Iglesia, al hacerse presente en medio de un mundo de posibilidades educativas precarias, capitaliza ideológicamente la oferta de un servicio que debería ser comunal. Ya hemos visto que las alternativas socialistas son adversas a que las “pautas científicas y racionales” del mundo de la enseñanza y de la educación se ofrezcan en el marco dominante “de valores absolutos previos, religiosos o morales o económicos”.

Pero además, lo que está aquí en cuestión es algo que a la alternativa socialista le parece aún más evidente. A saber, que se pueda sospechar que ese marco de valores absolutos previos no haya sido escogido deliberadamente por los beneficiarios del servicio público que es la enseñanza, sino que su aceptación sea una suerte de “peaje ideológico” que una iniciativa particular se hace pagar —aquí está ahora en cuestión la de la Iglesia o la de grupos eclesiales— por su gerencia de ese servicio comunal. ¿Por qué esa “plusvalía ideológica” ha de permitirse en el área comunal de un servicio de interés público? se preguntan las alternativas socialistas. Y abogan netamente por su liquidación, e. d. por la firme y progresiva eliminación de la iniciativa privada del campo de la enseñanza; al menos, de una iniciativa privada financiada por medios públicos. Pero es también obvio que, sin perderla toda, la argumentación socialista pierde mucha de su fuerza si resulta que el todo social no es culturalmente

homogéneo, que la única diferencia importante no es la diferencia “explotadores/explotados” (contra el supuesto socialista que he descrito en 4)) y si resulta también que los “valores absolutos previos, religiosos o morales” pueden y deben tener un decisivo papel a jugar en el mundo de la educación y de la enseñanza.

7. Séptimo presupuesto: se calla sobre la Iglesia como comunidad interesada en la educación

Hay, finalmente, un séptimo presupuesto, en este caso negativo, en las alternativas socialistas. Este último presupuesto tiene directamente que ver con lo que se acaba de exponer. *Las alternativas socialistas no hablan de la Iglesia* —al menos directa y expresamente— *como comunidad educadora o interesada en la educación*. Se trata obviamente de un silencio *reticente* (muy significativo, por tanto), puesto que la Iglesia es una presencia de primer orden en el campo de la educación. Ese silencio ha de interpretarse, primeramente, como un *silencio* político: ni se quiere topar con la Iglesia como tal ni se quiere dar pie a una “guerra religiosa”. Ese silencio, por otra parte, no es ambiguo, puesto que la inconveniencia de *esa* presencia de la Iglesia en la escuela ha quedado ya señalada y denunciada desde dos supuestos de la alternativa socialista, que ya he tratado: con su presencia en la escuela, la Iglesia institucionaliza una diferencia (supraestructural) que, al menos en el campo de la enseñanza, es secundaria (cfr. presupuesto 4). La presencia de la Iglesia como protagonista de la enseñanza hace que primen en ésta “valores absolutos previos” con el consiguiente peligro de “criterios extracientíficos y sectarios” (cfr. presupuesto 5). En definitiva, como actor principal de la enseñanza privada, la Iglesia es la principal beneficiaria de un lucro consistente en el control ideológico. De esta triple manera, las alternativas so-

cialistas —evitando en la forma topar con la Iglesia, evitando en la forma toda “guerra religiosa”— contestan con un silencio significativo las actuales maneras de presencia de la Iglesia en el campo de la enseñanza y la educación escolares. Este silencio es sin duda muy significativo, pero resulta extraño y es muy difícil que no resulte polémico.

Resulta extraño, porque para no hablar de la Iglesia como comunidad educativa, las alternativas socialistas sobre la enseñanza dejan de hablar del “factor religioso” en la vida y en la educación, no dicen una palabra sobre su importancia como “factor educativo”. Extrañamente, tampoco hablan del “lenguaje cristiano” como de un bien cultural estimado como tal por un sector importante —aunque fuera minoritario ^{1 2}— de la población hispánica. Bien cultural que, de ser “reprimido” hacia las afueras de la escuela, va a suponerse que se le destina deliberadamente al ostracismo cultural. Evidentemente este silencio ha sido interpretado polémicamente, e. d. amenazadoramente por una parte importante de la población española interesada. ¿Con razón? ¿Cuáles son los supuestos de este silencio?

7.1. *Por qué no se habla del “factor religioso”*

En este momento, en que intento no decantarme hacia unos u otros juicios sin valor, sino presentar los presupuestos de la alternativa socialista junto con la problemática estructural que esos presupuestos implican, sólo pretendo una presentación esquemática de las cuestiones implicadas. Y, en primer lugar, se trata de decir algo sobre la interpretación del silencio de las alternativas socialistas sobre el “factor religioso en la educación”. Este silencio puede tener, a su vez, los siguientes supuestos:

a) El “factor religioso” en educación se considera que es un factor humano más, en especial conexión con la solidaridad, con los sentimientos de dignidad y libertad, valores todos en los que hay que educar... Su cultivo va implícito en el cultivo de los otros valores humanos que trascienden al individuo, aunque no a la “especie”. Quienes piensan así quizá no tuvieran recelo en añadir: en las fronteras del XIX y el XX un humanista marxista como P. Dietzgem no hubiera temido nombrar ese valor religioso en que hay que educar con el nombre: “la religión de la socialdemocracia”¹³. Pero hablar hoy así tiene los inconvenientes de que se dirá en b) y c), por ello se calla.

b) En la cultura contemporánea, el “factor religioso” es un factor educativo de uso opcional sobre el que en la escuela sólo debe darse buena información historiográfica, fenomenológica y crítica; el aspecto “doctrinario” y de iniciación al “factor religioso” deben ser necesariamente remitidos por la escuela a instancias extraescolares, sea la familia, las iglesias o instituciones religiosas, ligas humanísticas u otros movimientos educativos específicos. En este sentido apunta el teólogo de la HOAC, José Domínguez: la escuela ha de proporcionar “una educación para la convivencia social en pluralismo, democracia y libertad, basada en los valores humanos válidos para todos, sean cuales fueren las justificaciones supremas que cada uno les dé” (ECEL, Cap. II, *Misión de la escuela pública*, b)).

c) El “factor religioso”, en general, se sigue entendiendo a partir de ciertas tradiciones decimonónicas de la Ilustración —predominantemente inglesas y francesas— como un factor meramente residual, obscurantista y, por tanto, como algo a ser eliminado de todo proyecto “claro” en educación; por supuesto que, lo que hay de “fondo humano” en el factor religioso, puede ser rescatado con ventaja a partir de otros contenidos de la enseñanza y de la educación.

d) El “factor religioso”, en la semántica de la vida social cotidiana, sugiere inmediatamente una dimensión de la existencia humana en la que la Iglesia se atribuye una competencia absorbente y exclusiva. Sólo por esta razón de tipo práctico —e. d. para no topar con la Iglesia al tratar de la presencia de este factor en la educación—, el único comportamiento político es el silencio.

Seguramente no una, sino todas estas motivaciones, “explican” el silencio de las alternativas socialistas sobre el “factor religioso” en educación. Entiendo que las “explicaciones” propuestas en b) y c) —carácter opcional del “uso” educativo del factor religioso y el carácter culturalmente “residual” de ese factor en la perspectiva marxista clásica o convencional— son las preponderantes.

Ahora bien: si se tiene en cuenta que una “minoría”¹⁴ cualificada del país atribuye una decisiva importancia al “factor religioso” en educación y que otra minoría importante se lo atribuye al menos en conexión con la socialización de los valores éticos, resulta que este silencio socialista sobre el factor religioso es, en último término, políticamente ambiguo. Por falta de clarificación da pie para ser interpretado como agresión y amenaza difusos.

7.2. *Por qué no se habla del lenguaje cristiano*

Aunque pueda parecer reiterativo, digamos también algo sobre el silencio de las alternativas socialistas acerca del “lenguaje cristiano”. Sugerimos con ello, sin duda alguna, la consideración del lenguaje cristiano como un cierto “lenguaje natural” de una cultura viviente. He de confesar que, después de mi primera lectura del documento del Colegio de Licenciados

y Doctores, el año 76, una de mis impresiones dominantes fue la de una extrema pobreza en el tratamiento de las culturas y lenguas de las nacionalidades ¹⁵, y en el tratamiento de la cultura y lengua “cristiana”. Me sigue pareciendo cierto, dos años después, que la diferencialidad histórica de las otras culturas —su “alteridad”, para reiterar el lenguaje que he empleado al tratar el presupuesto 4—, su mundo natural de lenguaje, el espesor y el tiempo característicos de su apreciación de la realidad, aparecen de manera excesivamente esquemática en: “Una alternativa para la enseñanza”. De todas maneras, se anuncia claramente: “Se incluirán en los estudios las realidades culturales, históricas y sociales de Cataluña, Euzkadi y Galicia, así como la obligatoriedad de sus propias lenguas”. ¿Desde qué supuestos se puede pasar por alto, entonces, que el “lenguaje cristiano”, con sus realidades culturales, históricas, de interpretación de la existencia y anticipación del futuro, es el lenguaje de una “Minoría” de la población tan poco desdeñable —cultural y políticamente— como Cataluña, Euzkadi o Galicia? Esta pregunta no es en absoluto retórica. Quizá hay razones, o se creían tener, para la desescolarización del lenguaje de la tradición cristiana. Pero, aun desde una perspectiva socialista —y precisamente desde una perspectiva socialista—, ¿no merecía la pena dar a esa parte de la población “del Estado” una razón clara de la desescolarización del lenguaje cristiano, de su remisión al área extraescolar? Las razones para no abordar netamente el problema, las razones del silencio, vuelven a ser sin duda las mismas que se apuntaron a propósito del “factor religioso”. Ese silencio corría el peligro —y ha incurrido en él— de ser interpretado como reticencia frente a lo religioso y, por tanto, de presentar una escuela pública ocupada por una determinada concepción del hombre y de la educación ¹⁶. Porque, evidentemente, que hay muchas razones para ser reticentes ante lo “religioso” o lo “cristiano”. Pero no hay menos para ser reticente ante lo “político” o lo “científico”. La reconcilia-

ción nacional es un acto nuevo de esperanza histórica. Opino que, para disipar los malentendidos que erosionan esa esperanza, el lenguaje de la reticencia no es útil. Es preferible nombrar las dificultades escueta pero claramente.

II

LOS PRESUPUESTOS DE LA OTRA ALTERNATIVA: “EL PLURALISMO DE ESCUELAS”¹⁷

1. Primer presupuesto: ¿suficiente conciencia de la escolarización insuficiente y de su mala calidad?

A falta de otra denominación mejor, designamos a esta otra alternativa —cuyos documentos comienzo a analizar— como la alternativa que defiende el “pluralismo de centros”. Intentamos presentar sus presupuestos en paralelismo a los siete de la otra alternativa que acabamos de analizar.

También esta alternativa se hace eco, con mayor o menor intensidad según los casos, de nuestra escolarización insuficiente y cualitativamente mala. Sin embargo, si prescindimos de una importante excepción¹⁸, los documentos a que nos referimos ni ofrecen una explicación estructural de esa situación de la escuela, ni hacen la historia de cómo se ha llegado a esa situación¹⁹. El interés parece polarizado por el futuro de la libertad de enseñanza y demasiado poco por las raíces en el pasado de nuestra fuerte deficiencia escolar. Quienes se inclinan a pensar que el pasado no analizado y no exorcizado tiende a repetirse implacablemente, sentirán un agudo malestar ante esta falta de análisis del pasado, sobre la que habremos de volver. Al



leer, por tanto, en el madrileño documento de los padres: “Tampoco queremos cortar con el pasado en lo que tiene de justo y positivo, como pretenden ciertas corrientes de opinión que infravaloran la labor realizada en la enseñanza” (LEPT, *Introducción*, 10), la abstracta justeza de esta declaración apenas evitará que el lector con sentido de análisis se pregunte si en este continuismo no se enmascara una fuerte falta de conciencia o incluso una estrategia de inmunización frente a las raíces reales de una escolarización insuficiente y cualitativamente mala.

Si a lo dicho se añade la clara evidencia de que la preocupación predominante de esta alternativa recae sobre el pluralismo de escuelas como condición de la *libertad* de enseñanza, se acrecienta la estimación de que el fenómeno brutal de la desigual escolarización y la aún mayor desigual calidad en ella no tiene en esta alternativa ni suficiente espesor de experiencia ni la suficiente crudeza para pensar en forma eficaz cómo conseguir que no se reproduzcan las condiciones materiales y la constelación de intereses que han permitido la situación presente. En una palabra: la justa preocupación por la libertad de enseñanza tiende a mitigar o a no dar toda su importancia al problema de la desigual escolarización y de la desigual calidad de ella. Es decir, la igualdad de oportunidades en la adquisición del saber y, sobre todo, sus condiciones materiales de realización, pasan a un segundo plano en la atención crítica y en la atención práctica.

¿Polarización en torno a la libertad versus polarización en torno a la igualdad?

Si, comparando entonces las dos alternativas, se tuviera la impresión de que la alternativa socialista a su vez tiende a mi-



tigar o no dar toda su importancia al problema de la formación en libertad y a las condiciones materiales de su realización ²⁰, tendería a cumplirse una vez más la ley observada por M. Horkheimer: mientras las opciones socioculturales y sociopolíticas que *prefieren* la libertad tienden a no atender suficientemente e incluso a no realizar las condiciones reales para la igualdad, las opciones que *prefieren* la igualdad tienden a no atender y a no realizar las condiciones reales para la libertad. Tendería así a producirse una suerte de *Indeterminismo Político* por polarización: en la medida en que un sistema de intereses socioeconómicos, socioculturales y sociopolíticos tiende a fijar óptimamente las condiciones de la variable deseada (libertad o igualdad), abandona a una suma indeterminación la otra variable (igualdad o libertad).

Sin duda, los dos documentos de las diócesis vascas se esfuerzan con éxito por una visión más conjuntada y real de las dos aspiraciones, la aspiración por el pluralismo y la libertad, y la aspiración de superar efectivamente las condiciones materiales y culturales de una enseñanza clasista. Pero este énfasis mucho más conseguido de estos documentos del País Vasco nos ponen ante dos problemas: 1) si toda esta familia de opciones y documentos, que parecen converger —por lo que se refiere a la defensa del pluralismo de centros—, tienen también en lo demás unos mismos presupuestos. Es decir, hasta qué punto la común defensa de la libertad de enseñanza encubre fácilmente una desigual estimación de la desigual oportunidad de escolarización y de calidad en ésta. Y, 2) hasta qué punto la mayor conciencia de la Iglesia Vasca para el problema de la desigual escolarización y de la desigual calidad en ella, tiene que ver con el mayor desarrollo industrial y económico, al menos relativo, del País Vasco.

2. Segundo presupuesto; el otro énfasis: educar en continuidad con la tradición familiar o eclesial

Efectivamente, por contraposición a la alternativa socialista, lo que prima en esta familia de documentos y de opciones no es preferentemente la visión de la escuela como anticipación realizadora de una nueva estructura de las relaciones sociales y de la convivencia humana. Prima fuertemente el interés por la socialización ²¹ diferenciada del individuo, la atención a ella en una continuidad con los valores que legitiman la visión tradicional ²² de la existencia, sea ésta familiar o eclesial. Entre los valores tradicionales se subraya enérgicamente la función insustituible de la dimensión trascendente de la vida que la Escuela está llamada a cultivar, a internalizar, a desarrollar. Si la atención personalizadora al individuo, la continuidad con los valores legitimantes de la tradición familiar, la introducción a la dimensión trascendente y su desarrollo, son las funciones sociales de la Escuela más enfáticamente subrayados por esta alternativa, la escuela como balanza compensatoria del desequilibrio social, como instrumento crítico de corrección de las tendencias autorreproductivas de la jerarquía social, como proyecto de ‘nueva sociedad’, pasan a segundo plano. Sentimos repetir machaconamente que la excepción significativa a este estado de cosas vuelven a ser los documentos de las diócesis vascas. Estos, como diremos, son más complejos.

“Todo ser humano... —escribe característicamente el documento de la Federación de Padres— tiene el derecho y el deber a educarse y ser educado, lo que consiste en promover el desarrollo integral de la persona según sus creencias y convicciones para que pueda alcanzar su madurez en la libertad” (LEPT, I, 1. *Sujetos de la Educación*, 1,1). El texto es muy típico de la alternativa. Tanto en el caso del niño respecto a los padres, como del bautizado respecto a la Iglesia, las convicciones y



creencias rectoras de la educación son las que serán “presuntamente” las del futuro sujeto socializado, e. d. las convicciones y creencias de los responsables de su socialización primera, padres e Iglesia. Pues “en los primeros años de la vida, cuando la persona no es capaz de decidir por sí misma, el derecho a la educación se convierte en derecho tutelar de los padres” (LEPT, *Ibid.*, 1,6).

Se subraya con vigor “el valor de la dimensión trascendente de la vida en el proceso educativo, toda vez que es necesario para que la persona encuentre el sentido auténtico de su existencia y, por consiguiente, la realización plena de su ser” (LEPT, *Introducción*, 9). Los documentos episcopales hablan aún más concretamente de la dimensión trascendente en el proceso de educación: “... exponemos... nuestra profunda convicción de que la dimensión trascendente y religiosa tiene objetivamente una importancia decisiva para la consecución de una plena formación humana” ya que “una educación que se afirme liberadora, pero que sea impenetrable a los valores trascendentes y a Dios, será una educación que nunca logrará los objetivos de una liberación integral del hombre” (PADLE, *Elementos a tener en cuenta en la concepción cristiana de la educación*. e) la religión).

Padres y Obispos insisten en no desconexionar el proceso educativo y el proceso de enseñanza, e. d. en incorporar la escuela como ámbito de transmisión de la tradición familiar y eclesial de las convicciones religiosas. Pues, aunque cuando se trata de esta clase de convicciones, la primacía en su formación corresponde a la propia familia y a las instituciones pastorales de la comunidad cristiana, “también la escuela, en cuanto comunidad en la que los bautizados reciben una formación integral, tienen una función propia en la formación religiosa. La escuela es lugar privilegiado para la transmisión de unos cono-



cimientos orgánicos de la fe, y siempre relacionados con el resto de los saberes que en la escuela se imparten. Esta formación más sistemática de la fe, que ha de ser al mismo tiempo vital y concreta, y esta integración de la formación religiosa con la visión global del mundo dentro del actual contexto cultural, es hoy más necesaria en la sociedad pluralista para evitar una mera yuxtaposición de las diversas dimensiones formativas del hombre” (PLAE, *Derechos del cristiano a la educación en su fe*, 20). El énfasis recae, pues, sobre las tres relaciones siguientes: a) la relación intrínseca entre familia y educación o, aún más concretamente, entre generación y educación (“socialización” en el sentido ya indicado); b) entre religión (fe religiosa), existencia y educación; c) entre Escuela y transmisión “contemporánea” de las convicciones legitimadoras y rectoras de la orientación de la existencia.

2.1. *La relación entre paternidad y educación*

Por lo que se refiere a *la relación entre generación y educación*, si esta relación se ha debilitado fácticamente en la pluralista sociedad contemporánea, su *razón de ser* se ha hecho por lo mismo seguramente más perentoria y deseable. Precisamente, porque en las sociedades del capitalismo tardío –incluidas las socialistas– el proceso generativo se ha hecho más opcional y discrecional, porque está ahora menos determinado por las necesidades demográfico-económicas de la nación, el clan o la familia, y está más influido por el general carácter crítico de la sociedad, “generar” es menos que nunca sólo un proceso genético-biológico y más que hasta ahora una frágil, pero por ello más selectivamente deliberada, *transmisión* de las razones que los hijos puedan heredar libremente para encontrar la existencia humana deseable y provista de sentido y legitimación. Esta transmisión sólo se consume cuando el hijo adulto parti-

cipa en la existencia con gozo, sentido y creatividad, aunque también lo haga con dificultad. Cuando esto no se consigue, habría que decir honradamente que la socialización ha fracasado. Aunque no únicos responsables de ella, como progenitores *libres*, los padres lo son de manera principal y en muchos sentidos insustituible. Hacerse cargo de esa transmisión en la sociedad pluralista, implica sin más una cierta selección de los medios educativos y de su ritmo. Otra cosa no sería implantar humanamente al “niño” en la sociedad pluralista, sino arrojarle a ella. No parece, pues, desdeñable la insistencia de esta alternativa en que, durante todo el tiempo necesario para que las convicciones personales del educando se hagan personales y críticas, ha de reconocerse a los padres un derecho preferente a la selección de las condiciones cosmovisionales y axiológicas en cuyo marco tienen lugar educación y enseñanza. Sin duda, ese derecho preferente no puede ser el “de algunos padres” por mor “de algunos hijos” a costa de la destitución de derechos “de muchos padres” incapacitados para seleccionar los medios educativos “de muchos hijos”. Si este derecho preferente de los padres es un derecho real, la sociedad ha de ser reformada y organizada hasta que este derecho sea universal y efectivo y no “privilegio”. Y, por este camino, el énfasis de esta alternativa tendría que acercarse asintóticamente al énfasis de la alternativa socialista: la reforma del medio educativo equivale a una profunda reforma de la sociedad.

2.2. *La relación entre convicciones religiosas y existencia*

Las relaciones entre religión y existencia, e. d. el carácter promocionante y legitimante de la existencia que puede tener la “dimensión trascendente”, comienzan hoy a ser resituadas de manera nueva en la cultura europea, tras la crisis de la Ilustración (comienza a asentarse serenamente la crítica a la crítica “ilustrada” de la religión).



No se trata, por supuesto, de ninguna involución hacia un estadio precrítico. Sino de la constatación de que algunas de las tradiciones críticas de la Ilustración —sobre todo, británicas y francesas— fueron superficiales en el tratamiento del complejo papel de la religión respecto a la existencia y su legitimación. Excesivamente polarizadas por el carácter acrítico y reaccionario de la “legitimación religiosa” de las instituciones políticas y sociales tradicionales que la Ilustración tuvo que contestar, no supieron discernir que ese uso disfuncional de la legitimación religiosa dimanaba de una más radical función de promoción y legitimación que la “religión” cumple respecto a la existencia humana individual y global. En otros términos: que la necesaria crítica a las falsas legitimaciones “religiosas” de la injusticia y la incomunicación humanas no justificaba la sumaria denuncia e incluso represión de la dimensión religiosa como dimensión de la pura y engañosa ilusión (alienación). Sin embargo, ciertas tradiciones de la Ilustración consiguieron hacer de la “modernidad” un sinónimo obvio de la liquidación y represión de la “dimensión religiosa” del hombre. Pero hoy, casi todas las grandes tradiciones mundiales (desde el Islam hasta el marxismo crítico) plantean el problema en otros términos: no puede desconocerse ni el potencial poder de legitimación y promoción de la existencia que puede derivar de la “dimensión religiosa” del hombre, ni la urgente necesidad que nuestra existencia histórica tiene de sólidas fuentes de motivación y legitimación —“tradicionales” y nuevas— para afrontar sus tareas históricas con esperanza. No se trata entonces de “reprimir” desde fuera una “dimensión religiosa” cuya muerte se viene anunciando con poca eficacia desde hace dos siglos, sino de retar a la dimensión religiosa a que se ilustre ella misma y discierna qué es lo que promueve y legitima y por qué razón lo hace. E. d., se trata de que decida ella misma si se pone de la parte del hombre o de la barbarie, si sus razones son *religiosas* o deja que la razón religiosa sea ocupada por las sinrazones



poderosas de las actuales *bestias históricas*. En una palabra: no se trata de ilustrar a la religión despóticamente desde fuera, sino de retarla a que se ilustre desde dentro y vea si puede aportar sus fuerzas a la promoción y legitimación de una historia humana distinta.

La alternativa que estamos presentando subraya con energía la importancia que en su perspectiva tiene la “dimensión trascendente” de cara a una radical individuación del hombre en formación y de cara también a la internalización de su responsabilidad histórica. Opino que esta reivindicación, que no será recibida con unánime consenso, debería ser escuchada con respeto. Y, desde luego, desde la otra alternativa, desde la alternativa socialista, no habría que dar la impresión justificada de que su forma de entender la conexión entre religión y existencia reproduce demasiado literalmente planteamientos decimonónicos (cfr. más arriba: 7.1.).

2.3. *La escolarización de la dimensión religiosa*

Desde lo precedente se hace mucho más comprensible la forma en que esta alternativa establece *la relación entre la Escuela y la transmisión contemporánea de las tradiciones religiosas*. Ninguna convicción legitimante y orientadora de nuestra existencia histórica *puede hoy dispensarse de ir a la Escuela*, en la medida en que quiera persistir en el futuro y ejercer su influjo en forma autocrítica. Esto es tan claro que, por ello, como ya hemos insinuado, el silencio de la alternativa socialista sobre las tradiciones religiosas se ha interpretado en amplios sectores como una voluntad de desestabilización de esas tradiciones, como una represión burocrática que “desenchufa” el flujo de futuro a un agonizante perezoso. Si esto no es así, habría que reconocer de manera clara que el problema no está

en que se “escolarice la dimensión religiosa”, sino en cómo se hace esto. La escolarización de la dimensión religiosa no puede significar ni que esta dimensión sea impuesta ni que ella instrumentalice la libertad de la Escuela. Pero tampoco puede significar que ideologías acríicas, transgrediendo la convivencia escolar, hagan irracionalmente imposible el espacio de la “dimensión religiosa” en la Escuela. Tampoco, pues, este *desideratum* de la alternativa “pro-pluralismo-en-la-escuela” es desdeñable en su “qué” aunque puede ser discutible en su “cómo”. Cómo hacerlo es un problema práctico, en verdad difícil, en las dos alternativas.

Aparentemente me he detenido con exceso al tratar de hacer comprensible el énfasis de esta alternativa. Sólo empero ponderando sus razones —la mayor relación entre familia y Escuela, la relevancia de la “dimensión trascendente” para la vida individual e histórica, la presencia de esta dimensión en la educación integral que la Escuela debe ofrecer— puede también entenderse el peligro que esta alternativa corre de polarizarse y no entender a su vez el énfasis del segundo presupuesto de la alternativa socialista. A saber, que la Escuela sólo lo es en la medida en que garantiza unas condiciones de libertad y lucidez objetivas y públicamente controlables; en la medida, por tanto, en que desvela y analiza las condiciones de producción, comunicación y dominación que señorean el mundo social del que la Escuela forma parte; en la medida en que la escuela —sin extralimitarse de su competencia académica—, por la sola convergencia del conjunto de disciplinas que enseña, hace brotar un ímpetu de la razón que denuncia las tradiciones y prácticas sociales injustas aunque hallan llegado a ser y se enmascaren como “tradiciones de los padres”. La Escuela, por tanto, sólo puede ser un instrumento racional y libre de socialización en los valores de los padres dignos de herencia y consenso en la medida en que es también un instrumento racional y libre de eman-

cipación de los pseudovalores y las tradiciones erróneas, ambiguas o injustas. Sólo un ámbito que cumple con estas condiciones, donde los intereses de procedencia social y cultural son contrastados —en el tiempo y el ritmo convenientes— con los intereses universales y posibles, merece el nombre de “escuela pública” y quizá más simplemente el de “Escuela”. Por esta razón, la “Escuela” no es sólo un lugar de socialización de los hijos, sino también un momento importante y objetivo en la “resocialización” de los padres.

3. Tercer presupuesto: la escuela, ¿institución protectora o también transformadora? La indefinición de las clases medias

La alternativa socialista se presentaba como alternativa, protagonizando una “ruptura en la enseñanza” en lugar de la reforma que el capitalismo español no ha sabido ni podido hacer (cfr. I. 3.). Expusimos también las preguntas que suscita tal planteamiento; a saber, si a partir de las elecciones de junio de 1977 y los actuales planteamientos constitucionales, lo que realmente está en cuestión en la política educativa no es más bien una “ruptura pactada” que pretende hacer realizables los planteamientos neoliberales de la derecha y el centro y la aspiración socializadora de la alternativa socialista. Nos preguntábamos también si esta “ruptura pactada” no podía ser aceptada por el socialismo como fase estratégica hacia una enseñanza no determinada por los privilegios de clase (cfr. I. 3. apartado: *¿Ruptura absoluta o “ruptura pactada” en...*). Esto significaría desde luego una política educativa que realice operativamente tanto la igualdad de oportunidades de educación para todas las clases (no sólo teórica y abstractamente para todos los individuos) como la realmente homogénea calidad de la enseñanza y, finalmente, la libertad concreta de enseñanza. No hay que ha-

cerse ilusiones. Si se piensa en la masa rural escolarizada muy por debajo de las posibilidades de las clases urbano-burguesas, si se piensa en las masas suburbanas —de clase media-baja y baja— escolarizadas muy por debajo de las posibilidades de la ciudad-cogollo o de los barrios residenciales, hay que aceptar que la política educativa de igualdad y libertad para todos, si no ha de quedar en retórica enmascaradora de otra cosa, supone un salto cualitativo en la responsabilidad de toda la sociedad y del Estado. Este salto cualitativo no tiene que ser simplemente enunciado en su necesidad ni tiene que ser solamente imaginado, tiene *que darse*. En la medida en que el Estado no se proponga drástica y operativamente dar ese salto, menos es un estado “social”, un “Estado de derecho”. En la medida en que la sociedad española no dé ese “salto” es una sociedad discorde y sin paz civil.

Dada la dificultad de ese “salto”, hay una legítima pregunta en el tercer presupuesto de la alternativa socialista: ¿con qué alianza objetiva de fuerzas se puede contar, cuáles son los intereses sociales y culturales movilizables en favor de una política educativa que intente *dar el salto* hacia la enseñanza igualitaria y libre, e. d. *democrática* realmente? En definitiva, ¿quién podría estar y quiere estar detrás aportando el esfuerzo histórico para una política educativa así? ¿Puede suponerse que los sectores representados en la alternativa que hemos llamado “pro-pluralismo-de-centros” se alienarían convergente y uniformemente detrás de una política como la anteriormente descrita?

La “ruptura” cristiana

Esta pregunta se podría formular de otra manera. Tomemos los siguientes párrafos de la carta pastoral de los obispos



vascos: “La escuela cristiana ha de reflejar un vivísimo sentido de la justicia y de la igualdad de oportunidades, poniendo todas sus fuerzas humanas e institucionales en la superación de las diferencias discriminadoras, muchas de ellas inherentes a la estructura del sistema económicosocial en que está inserta...”. “Ningún centro cristiano debería dejarse llevar de la inercia contribuyendo por su pasividad a mantener injustas desigualdades en materia de educación, por ejemplo, practicando una selección elitista del alumnado, concediendo importancia primordial a los criterios sociales e intelectuales, descartando a los menos dotados...”. “Un centro cristiano no debe aceptar pasivamente los valores y normas que le impone la sociedad: no debe ser tributario de un sistema selectivo de hombres a través de los títulos conseguidos; no debe convertirse en un instrumento de las clases dominantes para afirmar su situación de privilegio. Las clases dominantes muchas veces defienden una concepción de la educación que sirve al mantenimiento de la situación establecida. La educación ordenada a la defensa de esa situación se concibe como una actividad intelectual destinada a transmitir un conocimiento puramente descriptivo de la realidad y a ayudar a entrar en posesión de la herencia del pasado...”. “Este tipo de educación clasista deberá ser superado y reemplazado por otro en el que conocer la realidad y transformarla sean demandas recíprocas. La educación será así simultáneamente un acto de conocimiento y una preparación para la transformación de la realidad que se conoce” (PADLE, *Contenido del proyecto educativo*, pp. 44-46).

Estos textos expresan efectivamente lo que “debería ser” el ideal cristiano de educación y los objetivos de una enseñanza que, por realizar el bien *común*, podría también ser financiada por la sociedad como verdadera enseñanza pública. Pero lo que la carta de los obispos vascos enuncia, ¿puede ser considerado



también presupuesto real de los padres de familia que envían a sus hijos a los centros educativos de la Iglesia? Creo sinceramente que hoy no. Las clases altas culturalmente “cristianas” quieren una educación de “élite”. Las clases medias culturalmente “cristianas” quieren, sobre todo, colegios que, asegurada la calidad técnica de la educación, aseguren a sus hijos un ambiente moral sano y controlado. Suponiendo que esto se consiga, esta no es ni mucho menos la “ESCUELA” descrita en la carta pastoral que citamos. En este estado de cosas, y precisamente dado el derecho preferente que esta alternativa reconoce a los padres, existe el serio peligro de que la poderosa ideología conservadora de las clases medias sea más fuerte y más definida que el idealismo social de la Iglesia. Si ello fuera así, tendría razón J. Domínguez al afirmar: “Con el slogan de que todos son contribuyentes y, por tanto, tienen derecho a la enseñanza gratuita, se enmascara la financiación gratuita de los colegios clasistas y elitistas de los barrios ricos de las ciudades por las clases populares, que aportan la mayor cuantía al presupuesto escolar” (ECEL, *Prólogo*). El documento de los secretariados sociales de las diócesis vascas reconoce también el peligro, aunque le cree obvio: “No queremos ignorar el riesgo de que la libertad de creación de escuelas, dentro de la estructura y del sistema económico actuales, derive hacia realizaciones más o menos clasistas o discriminatorias. Pero creemos también que ese riesgo no es inevitable...” (NENS, 5.4.2. *Un sistema escolar que acoge el pluralismo social propio de una sociedad democrática*).

Personalmente estimo que sólo una “Escuela” que cumple los *desiderata* señalados por la pastoral antes citada es una ESCUELA que, además de ser cristiana, tiene títulos para ser considerada *pública*. Centros escolares como los descritos no sólo son centros de socialización de los niños y jóvenes, sino de resocialización de los padres. ¿Pero son éstos los centros que



constituyen la expectativa de los grupos familiares de las clases medias? Una escuela que, supuesta una enseñanza técnicamente impartida, se ofrece además como ambiente moral sano y controlado, es por supuesto algo interesante y que tiene todos los derechos de existencia, pero probablemente sigue siendo una iniciativa de interés privado, no público.

Si los obispos vascos tienen razón, la Iglesia ha de ser más exigente respecto a las instituciones escolares que llevan el nombre de cristianas. Si en el fondo, aunque no se diga, se estima que los obispos vascos exageran, habrá que reconocer claramente que debajo del frente común por el pluralismo de centros, persisten intereses distintos y aun contrapuestos.

4. Cuarto presupuesto: el pluralismo tiene condiciones materiales y espirituales de reproducción

La familia de opciones que presentamos, como hemos dicho ya, insiste en que siendo fundamental ²³ la diferencia entre opresores y oprimidos, entre poseedores y desposeídos —que la alternativa socialista subraya con energía—, esa diferencia no es única. Escribe PADLE, por ejemplo: “En el intento de concretar los contenidos de la libertad y en el modo de alcanzarla pueden aparecer diferencias que, más allá de las legítimas opciones políticas, plantean graves problemas sobre la concepción del hombre y de la sociedad...”. Por tanto, “la pluralidad de concepciones sobre el hombre habrá de reflejarse así legítimamente dentro de una sociedad que quiere ser realmente democrática y pluralista”.

Si ese pluralismo político-social y cultural, condición inexcusable de la vida democrática, no ha de ser acrítico e irracional, las distintas tradiciones portadoras de esas distintas

concepciones sobre el hombre y su historia han de contar con las condiciones materiales y espirituales para su reproducción crítica y creativa, e. d. contemporánea.

Una sociedad democrática tiene que ser una sociedad *creativamente tolerante*, donde las distintas concepciones sobre el sentido y el valor de la vida humana no se reconocen sólo formal y superficialmente, sino garantizándose las unas a las otras los medios de su cultivo crítico y su reproducción lúcida. “Desde esta perspectiva es imposible pensar en un verdadero pluralismo político-social sin la posibilidad real de que en el campo de la enseñanza y de la educación puedan afirmarse diversos proyectos educativos que respondan tanto a las diversas concepciones del hombre como a la diversa tradición histórico-cultural” (PADLE, *La libertad de enseñanza, expresión y garantía de la libertad cívico-política*, p. 34).

Como portadora de uno de esos diferentes proyectos educativos, la alternativa defiende la escuela confesional católica: “Un estado de derecho debe garantizar de manera efectiva a todos los padres de familia católicos la posibilidad de elegir para sus hijos este tipo de escuela. La existencia de escuelas católicas es una de las condiciones de la libertad religiosa en nuestro país” (LERELE, 7).

A la luz de todo este trabajo ya demasiado extenso, creo que no haya que ampliar más los presupuestos de este modo de ver. Las cuestiones a plantear me parecen fundamentalmente dos. La primera sería si, realmente, el pluralismo de escuelas es condición institucional del pluralismo sociocultural y sociopolítico. La segunda se refiere al espinoso problema de si tan celosa defensa del pluralismo en esta alternativa es un discurso “convencido” o sólo un discurso “táctico”.

4.1. *El pluralismo de escuelas, ¿condición de reproducción del pluralismo sociocultural y sociopolítico?*

Que la democracia no es pensable fuera de un contexto sociocultural y sociopolíticamente pluralista, no necesita demostración. Donde hay pluralismo puede no haber todavía democracia cumplida; ciertamente, donde no hay pluralismo, no hay democracia. El pluralismo no es ciertamente el “paraíso”, no es un bien sin mezcla de males, pero es el único régimen que, al menos en principio, ha empezado a abolir la dominación despótica del hombre por el hombre —la dominación económica y la dominación material—. La defensa, pues, que la alternativa hace de las condiciones materiales y culturales para una reproducción crítica del pluralismo, no es desdeñable. Porque el pluralismo, condición *sine qua non* de la democracia, es una configuración humana aún hoy enormemente frágil. Pocas sociedades humanas la han conseguido y, entre las que la han conseguido, se observan amenazadoramente hechos y signos de involución.

El marxismo —que, al menos parcialmente, es fuente ideológica de la alternativa socialista— ha necesitado la experiencia histórica de más de un siglo para abrirse sinceramente a la significación histórica del pluralismo para la libertad. No basta recordar con Rosa Louxembourg frente a Lenin: “No hay ciertamente democracia sin socialismo; pero no hay socialismo sin democracia”. Bajo regímenes de derecha e izquierda, en pleno siglo XX, ha sido preciso hacer la dolorosa experiencia de que la democracia es un puro sarcasmo donde no hay y se permite un pluralismo real. Ahora bien: el pluralismo, como toda otra cosa, tiene condiciones materiales, institucionales y culturales de reproducción. Hasta aquí debiera ser claro para todos y si no lo está... es preocupante. Pues aunque este “discurso” pueda sonar a fáctico en ciertos labios, *ese discurso vale*.



Pero la alternativa que ahora examinamos argumenta que el pluralismo de centros escolares es una condición indispensable de la reproducción de un pluralismo no degradado, crítico y, sin embargo, tolerante, humanizante. ¿Es esto verdad?

Naturalmente que, si se sitúa la cuestión en un terreno absolutamente metafísico, tal afirmación no podría probarse. Se puede fingir un estatuto tan complejo y minucioso de la “escuela pública y única”, se puede pretender tal comunión entre la “escuela única y pública” y las distintas comunidades de procedencia, que entonces la “escuela única y pública” consiguiera al mismo tiempo las cualidades y virtualidades del pluralismo de centros. Pero ese proyecto teórico, quizá no contradictorio, es prácticamente inverosímil e inviable. Y entonces hay que reconocer que la base institucional del pluralismo la ofrece mejor un pluralismo de centros que el pluralismo-en-el-único-centro. Esto es lógico y políticamente tan cierto que gente muy representativa de la alternativa socialista no tiene el menor reparo en reconocer privadamente que el pluralismo de centros cumple mejor como base institucional del pluralismo sociocultural y sociopolítico, y que por tanto sería lo deseable, si: a) esa organización de la educación no fuera muy costosa y b) no corriera el peligro de ser discriminadora y clasista. Respecto a b), ya hemos dicho en el presupuesto anterior que constituye efectivamente un riesgo a eliminar. Respecto a a), la alternativa que examinamos insiste en que no es claro que esta organización escolar sea más costosa que la organización de una escuela pública y única; y que, en todo caso, al costo necesario de enseñanza hay que hacer frente con un sistema fiscal más eficaz y justo y con una mejor jerarquización y selección del gasto público. El texto más arriba citado concluye así: “Pero creemos también que ese riesgo no es inevitable y que un adecuado régimen económico y fiscal, un planteamiento justo del presupuesto del Estado y un justo financia-



miento por parte del Estado en razón del servicio público prestado por los centros de enseñanza, aun privados, podría obviar esas dificultades” (PADLE, III, 1, p. 35; NENS, 5.4.2., p. 35).

4.2. *La apología pro-pluralismo de centros, ¿no es un puro “discurso táctico”?*

Hay que reconocer que, viniendo la defensa del pluralismo de centros como condición institucional del pluralismo socio-cultural de documentos preferentemente episcopales o bien de movimientos asociativos cristianos, la defensa despierta la ironía y tiende a ser interpretada como discurso “táctico”. La razón parece obvia: ¿desde cuándo la Iglesia y los cristianos españoles están tan preocupados por la democracia y el pluralismo? ¿Desde cuándo las asociaciones de padres cristianos se interesan tan profundamente en las condiciones institucionales de la libertad de enseñanza? Numerosos sectores, heridos en su propia educación por el monopolio ideológico de la Iglesia bajo el anterior régimen, se preguntan con amargura: ¿Ha cambiado siquiera algo? ¿O hay que entender más bien la actual defensa de la libertad de enseñanza de esta manera: “ya que se empeñan en no cederme toda la tarta —como hasta ahora—, pásenme el trozo más grande, por favor”? La defensa de la libertad de enseñanza sería, en realidad, la defensa del fragmento más extenso posible del antiguo monopolio.

Creo que lo primero a hacer ante esta pregunta es reconocer lo que hay de “razonable” en ella. Desafortunadamente, si no me equivoco, es NENS el único de los documentos que lo hace. La importancia de hacerlo, sin embargo, es tan grande que transcribo íntegro el texto, a pesar de su extensión: “Es indudable que ambas formas de monopolio (el cultural y el ideológico) ^{2 4} han estado vigentes en España, desde el final de nuestra

última guerra civil. Y es justo reconocer que la Iglesia católica ha disfrutado en estos años de un monopolio ideológico. Las críticas de la izquierda, en este terreno, y las acusaciones de los defensores de la ‘alternativa’ (socialista) ²⁴ responden a una realidad histórica que muchos han tenido que vivir de un modo sumamente doloroso. Lo que procede en este punto no es intentar una justificación sofisticada, sino admitir el abuso y dejar bien sentado que ha sido no la consecuencia de una fidelidad a las exigencias del Evangelio, sino de la ignorancia o de la adúlteración de las mismas. La conversión de las escuelas estatales y no estatales en centros catequéticos, de los maestros en catequistas, la enseñanza obligatoria de la religión católica a todos los alumnos, la asistencia obligatoria de los escolares a los actos de culto, son prácticas contrarias a la libertad de la fe y al derecho de toda persona humana a la libertad civil en materias religiosas. La tentación de muchos increyentes, en las circunstancias actuales, es atribuir a la naturaleza misma de la fe religiosa esa pretensión de dominio de las conciencias y sustituirla por una pretensión equivalente, pero de signo contrario. Crear otra escuela ideológicamente uniforme, pero al servicio de un laicismo militante” (NENS, 5.3.1. *El monopolio escolar*, pp. 26 y 27).

Opino que, mientras esto no se diga de manera tan abierta como lo hace este documento de las diócesis vascas, la argumentación pro-pluralismo, proveniente de áreas eclesíásticas o simplemente cristianas —mucho más las provenientes de las asociaciones católicas de padres de familia—, se seguirá interpretando como un discurso oportunista y táctico.

Y, sin embargo, puede no serlo. Puede ser un discurso convencido. Debiera sin duda serlo. ¿Por qué? Por dos razones fundamentales. Primera: porque en el Concilio Vaticano II, en los años sesenta, la Iglesia Católica hace un esfuerzo doloroso

y sincero por pensar y reorientar su misión al mundo en el contexto del mundo contemporáneo y por vez primera acepta abiertamente el régimen de libertad religiosa como un “régimen (que) contribuye no poco a favorecer aquel estado de cosas en que los hombres pueden ser invitados fácilmente a la fe cristiana”. Hasta tal punto, la interpretación eclesial del Vaticano II marca la conciencia católica, que muchos dirigentes católicos españoles dirán: “La historia de la pretensión de monopolio ideológico de la Iglesia en España es una historia anterior al Vaticano II; lo cierto es que desde entonces tratamos de buscar la libertad religiosa para todos y ésta pasa por el reconocimiento y la institucionalización del pluralismo”.

Y segunda razón: la Iglesia ha tenido ocasión de hacer la experiencia, en pleno siglo XX, de adonde conducen los regímenes de monopolio ideológico y cultural, tanto en el Occidente como en el Oriente europeos. Aun allí donde esos regímenes parecen amparar la fe, haciendo al humanismo cristiano partícipe del monopolio ideológico, tales regímenes al sembrar de sal el campo del pluralismo cultural arrasan también la credibilidad de la fe como acto histórico convencido y libre.

Se trata de dos buenas razones para que la argumentación pro-pluralista, que viene de áreas eclesiales, pueda interpretarse no como un “discurso” táctico, sino como un discurso convencido. En todo caso, será la conducta cristiana la que, en un plazo prudencial, habrá de acreditar la verdadera naturaleza de su discurso.

5. Quinto presupuesto: explicitar los “aprioris” en un proyecto educativo

Lejos de suspender en el ámbito escolar los aprioris religiosos y éticos, la alternativa “pro-pluralismo-de-centros”



quiere que esos aprioris se expliciten. Puesto que una educación puramente científica ni es posible ni es deseable —pues supondría una ideología tecnocrática o cientista—, los aprioris religiosos, éticos, humanísticos, que subyacen y presiden la enseñanza, deben ser enunciados como tales y justificados dentro del propio proceso de transmisión racional, que es la Escuela. Ya hemos visto que la alternativa socialista no niega simplemente esto. Pero, por una parte, reduce los elementos aprióricos en la educación a los que podríamos llamar “ideales comunes de la convivencia democrática” (cfr. I, 5), remitiendo a una instancia extraescolar la fundamentación específica que de esos valores puede hacer cada tradición. Por otra parte, procura que las distintas ‘visiones del mundo’ presentes en la sociedad se ofrezcan a los alumnos a través de la libertad de cátedra de los maestros y docentes.

La alternativa “pro-pluralismo-de-centros” insiste en que esto no es suficiente y es además confusivo. *No es suficiente:*

- a) Porque, bajo los mismos nombres de los ideales comunes de la convivencia democrática, se entienden cosas distintas, legitimadas desde distintas y aun contrarias “ideas del hombre y de la sociedad”. Y son estas ideas subyacentes las que deben ser explicitadas.
- b) Consecuentemente, hay elementos aprióricos de la educación y de la vida que van más allá y son anteriores a los ideales de convivencia democrática.

Es confusivo: porque, ofreciendo esos elementos aprióricos al niño y al adolescente de manera oblicua y no frontal, en una posible ruptura con la tradición familiar y en un conflicto ya inicial de interpretaciones, muy probablemente se radicaliza el carácter “anómico”²⁵ de la existencia moderna y el “estar de vuelta antes de haber ido”.



Cada Escuela debería explicitar cuáles son los elementos aprioricos que subyacen a su concepción de la educación y cómo concibe su articulación con la enseñanza. Pero, aunque esta alternativa defiende esto en general, lo está pensando en concreto desde el “apriori” que es la fe para una educación y una enseñanza que desean inspirarse en la idea cristiana “del hombre y de la sociedad”. Si la alternativa socialista guardaba un silencio reticente sobre el “factor religioso y el lenguaje cristiano” (cfr. I, 7), esta otra alternativa desea explicitar el apriori cultural religioso y en concreto el “lenguaje cristiano” como dimensiones constitutivas de un proyecto educativo específico, que puede y debe dar lugar a un tipo de Escuela dentro del pluralismo de Escuelas. Me parece que este puede ser el presupuesto más polémico de todos los presupuestos de la alternativa “pro-pluralismo-de-centros”. No sólo porque quienes no son partícipes de la fe cristiana tenderán a concebirla como un talante —medio emocional, medio imaginativo— “añadido” a la visión común del mundo, un añadido acrítico. Sino, sobre todo, porque cuarenta años de monopolio ideológico de lo que sólo debió ser oferta, han creado una fuerte reacción resentida en amplios sectores de la población española. Por ello mismo, es más necesario tratar de comprender.

La fe como “apriori” del proyecto educativo

“Con serena convicción afirmamos que, en el concepto cristiano de la educación, la fe no es una añadidura artificial sobrepuesta a la cultura y a la formación humana que los alumnos reciben en la escuela. La fe es una luz que se proyecta sobre todas las zonas del pensamiento y vivifica todo el desarrollo personal y comunitario” (ERLE, *La formación religiosa, inseparable de la educación humana*, 4). “Por eso, la Iglesia nunca ha separado la educación en la fe de la educación integral”. Esta



afirmación no puede ser entendida como una racionalización de unos obispos celosos ante todo de que no se les escape una decisiva zona de influencia; porque entonces no se entiende nada de cómo se comprenden a sí mismos y comprenden la historia y la realidad los cristianos (y de una manera más radical los católicos). Desde Justino, el filósofo, hasta Schilleebeckx, Rahner o Küng, la fe cristiana reposa en la convicción de que ella genera cultura y la cultura expresa a la fe y, al mismo tiempo, plantea siempre de nuevo el interrogante al que la fe responde. La convicción es tan profunda, que ella ha renacido siempre de sus propios fracasos históricos, de su dificultad para ser probada. La fe ama la cultura de manera que, allí donde una interpretación de la fe reprime la cultura, la protesta no viene sólo de la cultura sino desde la propia fe. Es cierto que la fe cristiana no se ha curado en salud refugiándose en el irracionalismo, sino insistiendo en que la fe tiene su “racionalidad” característica. Respondiendo sin duda, aunque implícitamente, a la acusación de que la fe es elemento “extracientífico y sectario”, los obispos españoles expresan que sería equivocado pensar que la “fe no es un saber fundado. La fe cristiana posee una certeza que trasciende, por su índole previa, los demás saberes. Para los creyentes, sus convicciones de fe constituyen un saber razonable. La reflexión teológica que se hace desde la fe, se rige por una metodología rigurosa que justifica su presencia en el conjunto de las enseñanzas” (ERLE, *La formación religiosa en la Escuela*, 36). Por este carácter filo-racional de la fe, su presencia en la Escuela no significa ni instrumentalización de los otros contenidos ni una merma o manipulación de la información. “En el proyecto educativo de la escuela cristiana, la fe ocupa un lugar peculiar. Los centros de enseñanza cristianos son un ámbito privilegiado, en el que la fe entra en diálogo y confrontación con la cultura...”. “Confrontación que significa, por una parte, un reconocimiento y una asunción leal de aquellos valores humanos que caracterizan la cultura de nuestro tiempo,



en la búsqueda de un mundo nuevo. Los centros cristianos deben abrirse a la luz que viene de otros hombres de buena voluntad; deben pretender la formación de personas que hayan reconciliado en su interior el hombre y el creyente” (PADLE, *La fe, dentro del proyecto educativo de la escuela cristiana*, p. 47). Reconocimiento y lealtad, pues, frente a la “ciencia” y la “modernidad”, pero no sumisión al “cientismo” ni al “modernismo”. Pues, “por otra parte, la fe descubre en la cultura actual elementos que, bajo capa de progreso y autonomía, alejan de Dios e implantan nuevas servidumbres y dominaciones del hombre por el hombre. Frente a tales elementos, la escuela cristiana ha de ejercer desde el Evangelio una función clarificadora, mostrando los riesgos de deshumanización allí latentes, expresando su sentido acerca de la verdadera liberación y la auténtica cultura humana” (*Ibid.*).

6. Sexto presupuesto: todo proyecto educativo puede ser de interés público

Si la sociedad no es único todo de productores-consumidores que presenta una demanda homogénea, sino también sujeto plural de demandas culturales diversas y aun contrarias, la política educativa no puede basarse en un único modelo educativo impuesto “desde arriba” por la presión estatal o impuesto “lateralmente” por las mayorías dominantes. El proyecto público de educación, sin mengua de las exigencias comunes, debe ofrecer una respuesta plural a una sociedad culturalmente plural. “Capacitar, impulsar y exigir a todos los centros docentes para que, desde su propio proyecto educativo, cumplan la tarea social que les corresponde, es competencia de la administración del Estado, a cuya justa intervención ningún centro de enseñanza podrá oponerse razonablemente”. Pero, entonces, “por la misma razón, se ha de afirmar que todo centro educativo que

cumpla estas exigencias comunitarias y sociales, teniendo en cuenta las necesidades reales de la población y de sus diversidades socioculturales, cumple un servicio público y colabora en la prosecución del bien común que el Estado ha de tratar de asegurar. No es, por ello, justo reservar el calificativo de servicio público o de interés social solamente a los centros estatales y considerar la escuela libre un lujo tolerado, a su propia costa, a ciertas clases económicamente más poderosas” (PADLE, *La libertad de enseñanza, expresión y garantía de la libertad cívico-política*, p. 36). Todos los otros documentos de esta alternativa se expresan, con mejor o peor fortuna, en el mismo sentido.

6.1. *No toda enseñanza no-estatal es privada*

En una palabra: no necesariamente toda enseñanza no-estatal es, por lo mismo, privada. Sin duda existen centros de enseñanza que simultáneamente son centros de lucro. Pero existen también centros no-estatales donde los padres con sus aportaciones económicas, los profesores con sueldos más modestos que los de la enseñanza estatal, los titulares del centro con un ahorro sistemáticamente invertido en la mejora del centro, se han visto “privados” de la financiación pública, primariamente porque el Estado concebía la enseñanza como un monopolio. Eso ha sido así, históricamente. ¿Pero, necesariamente, ha de ser así? NENS, el documento de los secretariados sociales, escribe al respecto: “La primera cuestión se refiere a la vinculación universal y necesaria que se establece entre enseñanza no estatal y espíritu de lucro. Una investigación medianamente seria nos demostraría la existencia de dos tipos de centros: los que realmente se han montado para la obtención de un beneficio y los que persiguen otros objetivos realmente distintos y en verdad no lo obtienen (beneficio).



Al menos, si no se considera beneficio la percepción de unos ingresos inferiores a los del profesorado estatal”. Cierta enseñanza no-estatal, prosigue el documento, podría llegar a ser efectivamente gratuita “caso de aceptar dos cosas: 1) que la financiación estatal, supuesta una reforma fiscal profunda, no tiene por qué limitarse a las escuelas estatales; 2) que la enseñanza no estatal es susceptible de una profunda renovación, deseada por bastantes de sus defensores. La primera condición conduce a admitir que un interés público no se satisface exclusivamente por órganos estatales. El Estado tiene medios suficientes y razones de índole moral para imponer ciertas condiciones a los centros que pretenden beneficiarse de los recursos públicos” (NENS, 5.4.1. *La escuela, servicio de interés público*, pp. 31 y 32).

6.2. *El interés “ideológico” de la enseñanza no-estatal*

La alternativa socialista insistía en que toda enseñanza no-estatal o era lucrativa o se hacía beneficiaria de un “interés” ideológico. La alternativa “pro-pluralismo-de-centros” no oculta en absoluto este interés “ideológico”. Efectivamente y obviamente, las distintas tradiciones existentes en la sociedad están interesadas en su propia reproducción. Tal “interés” sólo puede concebirse como indebido, cuando ese interés es fruto de un juego de privilegio, e. d. nace del monopolio ideológico. No cuando una tradición sociocultural —religiosa o no— hace la libre oferta de su visión del mundo, articulada en un proyecto educativo públicamente controlable. Si en una sociedad plural esa oferta es libremente atendida sin discriminación y el interés satisfecho, ¿qué hay en ello para avergonzarse?

6.3. *Financiación económica*

Escribe NENS: “La enseñanza no estatal ha de alcanzar el grado de capacidad técnica, pedagógica y académica que le permita cumplir digna y eficazmente el servicio al bien común que la sociedad tiene derecho a esperar de ella y a exigirle; en consecuencia, tiene el derecho a no ser discriminada ni económica ni académicamente respecto de la escuela estatal, supuesta la realidad del servicio público prestado”. ... “Carecería de justificación una preferencia de principio a favor de la escuela estatal, solamente justificable por posiciones políticas hoy no sostenibles, o por errores o deficiencias pasadas, que pueden y deben ser superadas” (NENS, 5.4.2. *Un sistema escolar que acoge el pluralismo social propio de una sociedad democrática*, p. 36).

Este presupuesto de toda la alternativa “pro-pluralismo” es ulteriormente matizado por NENS de manera que parece recoger la objeción de J. Domínguez (cfr. I, 6). “La ayuda económica a los centros no estatales habrá de hacerse de forma que no se beneficien igualmente las familias económicamente pudientes y las no pudientes. Estimamos que la distribución de las subvenciones, para ajustarse a la justicia distributiva, ha de hacerse no en función del centro y de sus plazas escolares, sino en función de la capacidad económica del alumno y de su familia” (NENS, *Ibid.*).

Esta importante matización sólo la hemos encontrado, al menos con esta explicitud, en el documento de los Secretariados. Es una matización, a mi juicio, decisiva.



7. Séptimo presupuesto: la Iglesia, comunidad educativa

No voy a repetir ideas que más bien han quedado machacadamente expresadas. Como resumen, de cara al ulterior diálogo y confrontación de ambas alternativas, quisiera expresar lo siguiente. La Iglesia contemporánea, aún menos que la Iglesia del siglo XIX, es una Iglesia que no acepta en absoluto la “privatización de la fe” (pese al “privatismo” de ciertos sectores cristianos minoritarios). Su paso a través de las dictaduras europeas del Oeste (nazismo, fascismo, franquismo), su dolorosa marginación en las dictaduras socialistas del Este europeo o de Cuba, le han llevado a comprender más radicalmente el carácter “público”, al sol de su fe. Al mismo tiempo que, en su paso del XIX al XX, la Iglesia comprende que *ni puede ni debe* instrumentalizar con su actividad y su influjo la esfera de lo público (como en España sucede todavía en pleno siglo XX con la Iglesia en el franquismo), entiende empero más rotundamente que la fe comporta una presencia pública irrenunciable (que no es negociable para un cristianismo no “reduccionista”). Es importante, pues, advertir que, si para lograr que la Iglesia no instrumentalice con su actividad y su influjo (el que realmente tenga) la esfera de lo público —como muchas veces se ha visto tentada de hacer y ha consentido—, se puede contar con la complicidad de la propia conciencia de la Iglesia y de muchas fuerzas en ella, en cambio, para que la Iglesia renuncie a su presencia en la plaza, la escuela, los medios de comunicación social y acepte la sacristía como ámbito de reclusión, habrá que recurrir a los gendarmes de turno, sean “azules” o “rojos”.

No sé si la izquierda socialista española ha sabido ser sensible política y culturalmente a esta diferencia fundamental: 1) la Iglesia no desea instrumentalizar impositiva, autoritariamente, la vida pública; está dispuesta a vigilar —y dejarse vigi-



lar— sus propias tendencias totalitarias; 2) la Iglesia no acepta su ostracismo de la vida pública. Para los cristianos —no simplemente para la jerarquía—, el carácter “íntimo” de su fe no está en contradicción con el carácter “público”, sino al revés.

Estimo que la izquierda, si es lúcida, debería ayudar a aquellos sectores de Iglesia que están luchando por conseguir que “escuela confesional” no sea sinónimo ni de escuela “privada” ni de escuela “clasista”. Existe el peligro de que amplios sectores de la burguesía, que buscan para sus hijos un “club de enseñanza de *élite*” aunque sea coloreado cristianamente, logren enmascarar esos intereses bajo la reivindicación más general de “libertad de enseñanza”. Una Iglesia demasiado acosada desde la izquierda por lo que respecta a la posibilidad de la enseñanza dentro de un marco confesional, es posible que no tenga la suficiente lucidez para desidentificar sus intereses de los de la burguesía media-alta y alta. Si la izquierda es lúcida en su política escolar, puede contribuir seriamente a la lucidez de la Iglesia en este problema, y podría cuajar una colaboración objetiva que tratara de aminorar las consecuencias del clasismo sobre la actual enseñanza española. Enseñanza “confesional” no debe significar enseñanza “clasista”. Si hay padres de familia que desean “clubs de enseñanza de *élite*” para sus hijos —y los hay, y están dispuestos a financiarla como una inversión muy rentable—, no conviene ni a la Iglesia ni a la sociedad que esos “clubs” se enmascaren con intenciones confesionales.

NOTAS

1. En el presente estudio voy a tener presentes los siguientes documentos: “Una alternativa para la enseñanza”, texto aprobado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid a fines de enero de 1976 (citado en el estudio por la sigla APLE); “Una alternativa socialista para la enseñanza”, documento publicado por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, rama de la enseñanza de la Central Sindical UGT, de mayo de 1976 (citado en el estudio por la sigla ASE); y como testimonio de la “recepción cristiana de esta alternativa”, el extenso y coherente trabajo de J. DOMINGUEZ, “De la ESCUELA CATOLICA a la ESCUELA LAICA”, publicado en el Boletín HOAC, Noticias Obreras, núm. 729 y ss. (citado en el estudio por la sigla ECEL).
2. He entrecomillado en el texto los términos: “materialista”, “tradicional” e “ideológicamente”. El entrecomillado significa que los tres términos son entendidos en el texto de una manera determinada y precisa cuyo significado se envía a esta nota para no sobrecargar el texto. En el sentido del texto, “materialista” no comporta ninguna valoración peyorativa. Significa, precisamente, que la alternativa socialista no denuncia tan sólo el hecho de la deficiente escolarización, sino que ofrece una interpretación sistemática de él en los términos de los intereses antagónicos de las clases en presencia. Tal como yo veo el problema, una interpretación “materialista” es siempre necesaria, aun en el caso de no ser suficiente. Otra cosa es, en cada caso, el carácter correcto o no de una determinada interpretación “materialista”. Tampoco “tradicional” en el sentido del texto comporta ninguna valoración positiva. Alude a un talante muy corriente entre las clases sociales referidas (y también entre las populares), que tiende a contemplar la fáctica jerarquía de la estratificación social en términos estáticos, a ontologizar o cosmológizar las diferencias sociales que, al ser olvidada su concreta génesis histórica, devienen “naturales”. Tanto en su acepción vulgar como en cierto uso sociológico frecuente, “tradicional” tiende a



identificarse con “religioso”, y hay buenas razones históricas de tal “mezcla”. Pero esta identificación no es necesaria y, desde luego, teológicamente es incorrecta. Hay falsas perspectivas tradicionales que han llegado a obtener una legitimación religiosa. Pero hay también imperativos religiosos que destruyen las falsas tradiciones que los hombres se transmiten. Cfr. Mc 7, 1-13, y especialmente vv. 8-9: “Dejando el precepto de Dios, os aferrais a la tradición de los hombres...”.

“Ideológicamente”, en el sentido del texto, significa aquí que la sensibilidad tradicional tiende a liberarse del hecho de la lamentable escolarización, a justificarse de él, por una explicación que enmascara la verdadera etiología social del hecho. La “ideología” tiende aquí a quitar al hecho su verdadera relevancia o directamente a hacerlo insensible.

3. En el texto, “dialéctica” significa precisamente: que considera a la escuela más claramente como función del todo social, de sus posibilidades y sus contradicciones.
4. Cfr. ASE, *Criterios para la ordenación de la enseñanza en un futuro inmediato*. Hay que tener presente que esta declaración es anterior a la subida al poder del primer gobierno Suárez, a la ley de Reforma y, sobre todo, a la conversión del PSOE en alternativa de gobierno, con las elecciones de junio de 1977. Sin embargo, la declaración conserva una sustancial validez contextual.
5. En ASE se escribía en mayo de 1976: “Estamos frente a la crisis de un modelo educativo burocrático y seudoreformista de la misma manera que estamos frente a la crisis del estado franquista y posfranquista. Como socialistas afirmamos que sólo a partir de la RUP-TURA DEMOCRÁTICA a todos los niveles es posible la superación de esta crisis... Estamos hoy viviendo el inicio del proceso que ha de desembocar en esta ruptura... Como trabajadores de la enseñanza, éste es nuestro frente de lucha. Como socialistas sabemos que el aparato educativo del estado franquista es un instrumento fundamental de reproducción y transmisión de la ideología capitalista” (ASE, *La ruptura democrática*).
6. No es ninguna paradoja que sea el documento de José Domínguez el que más netamente exprese este “unitarismo social”. Sin duda, el autor de “De la escuela católica a la escuela laica” conoce muy bien la alteridad o pluralismo de interpretaciones de existencia, y no aceptaría fácilmente una explicación sólo “supraestructural”

de esa alteridad. Pero, por lo mismo, comprende que la argumentación más fácil y más sensibilizadora contra la existencia de una “única” escuela pública es la que proviene de comunidades como la católica, que dan gran importancia a la “alteridad cosmovisional” y al “pluralismo de interpretaciones”. De ahí su mayor y más explícito esfuerzo en convencer que a nivel de la escuela, la gerencia de este servicio público “no se debe organizar sobre la base de la pluralidad de los componentes de la sociedad civil o nación. ... sino sobre la base de la unidad específica social o nacional...”. Prevalece, pues, en su concepción un “unitarismo funcional”. La dificultad estaría seguramente en determinar por qué elementos queda definida “la unidad específica social o nacional que forman esos componentes y que los trascienden”.

7. Hay comunidades humanas que no son primariamente órganos de transmisión de información, sino de interpretación del sentido de la existencia. A diferentes niveles, las comunidades citadas –iglesias, etnias, fraternidades filosóficas– inician y apoyan al hombre en su imprescindible tarea de encontrar sentido y establecer “hogar”. En mi ponencia inédita: “*Die transzendente Begründung des Pluralismus*”, tenida en el Congreso de la Paulus-Gesellschaft, Köln, 1965, designaba a tales comunidades como “hermeneutische Gemeinschaften” (comunidades que proyectan y fundan ‘sentido’ en la existencia). Vendrían a identificarse con las comunidades portadoras de los “universos simbólicos”, para emplear la terminología de los autores citados en la nota 8.
8. Cfr. BERGER, P. y LUCKMANN, Th., *La construcción social de la realidad*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
9. Así se dice terminantemente en el folleto: “Una nueva escuela para una nueva sociedad”, de los Secretariados Sociales Diocesanos de Pamplona, Bilbao, San Sebastián, Vitoria, publicado en febrero de 1978 (pág. 29).
10. Concretamente reprocha a la LGE que “acepta la enseñanza privada con su variada gama de centros y como forma de garantizar la ‘gratuidad’ introduce la subvención a la enseñanza privada, sufragando con el dinero del pueblo empresas lucrativas, cualquiera que sea su rentabilidad” (ASE, *Las contradicciones de la ley de 1970*).
11. Cfr. CAZORLA PEREZ, J., “Las relaciones entre los sistemas eclesial, social y político en la España contemporánea: un esquema interpretativo”, en *La España de los años 70*, III. *El Estado y la Política*, Madrid 1974, pp. 383-418, especialmente 390 y 412.

12. No es mi propósito aquí entrar en el problema de si la religión católica es en España minoritaria o mayoritaria. Me limito a una observación mucho más simple: existen minorías culturales, “minorías cognitivas”, si se quiere emplear la terminología de P. Berger, cuyos intereses culturales no es posible desatender. No sólo por razones ético-políticas, sino incluso simplemente políticas. Una de las razones del desgaste del anterior régimen fue que, con su alegada e inconcreta universalidad, fue malquistándose una tras otra con todas las minorías culturales, incluida la católica.
13. En su libro: “*Die Religion der Sozialdemokratie*”, J. Dietzgem pone, a mi juicio, en evidencia el fundamento religioso o místico del socialismo marxista. A ello no obsta el fuerte subrayado “racional” o “científico” de la crítica marxista. Hay también en el marxismo una legitimación “religiosa” de la razón y la “ciencia”. Y ello es bastante más que una herencia hegeliana.
14. Cfr. supra, lo escrito en la nota 12. Me parece que lo decisivo desde un punto de vista “constitucional” —desde la trama o constitución de un Estado— no es si la comunidad cristiana o católica en España es mayoría, sino si los derechos específicos que tiene en común con otras minorías del mismo género quedan suficientemente expresados y así salvaguardados en la Constitución.
15. En este punto, la izquierda social y la izquierda liberal pueden a veces coincidir con la derecha centralista. Cfr. como ejemplo las discusiones en torno a cultura catalana y cultura castellana, en las Cortes del 31, en *M. Azaña*, Memorias políticas y de Guerra, I, Grijalbo, Barcelona 1977.
16. La reticencia frente a lo “religioso” era real y justificada por la forma de presencia impositiva de la religión en la educación durante el franquismo. Hay documentos eclesiales —como el de los secretariados sociales de las diócesis vascas— que lo reconocen lealmente. Pero a la hora de construir una nueva forma de convivencia, en un acto de esperanza histórica, el lenguaje de la reticencia es poco útil y es confuso políticamente. Lo que se ha de decir ha de ser dicho claramente aunque no agresivamente.
17. Tengo presente los siguientes documentos: “Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal española sobre los Planteamientos Actuales de la Enseñanza”, del 24 de septiembre de 1976 (citado en este estudio por la sigla PLAE); “La Enseñanza religiosa en las Escuelas”, declaración de la XXVI Asamblea Plenaria

- de la Conferencia Episcopal española, 25 de junio de 1977 (citado por la sigla ERLE; “L’escuela cristiana que volem”, Documento de trabajo presentado por los Obispos de la Conferencia Episcopal Tarraconense, octubre de 1976 (citado por la sigla ECV); “Libertad de Enseñanza para todos”, Documento elaborado por la Federación Católica de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Madrid, enero de 1977 (citado por la sigla LEPT); “Problemas actuales de la enseñanza”, carta pastoral de los Obispos de Pamplona y Tudela, Bilbao, San Sebastián y Vitoria, 27 de noviembre de 1977 (citado por la sigla PADLE); “Una nueva escuela para una nueva sociedad”, secretariados sociales diocesanos de Pamplona, Bilbao, San Sebastián y Vitoria, febrero de 1978 (citado por la sigla NENS). Este último documento fue posteriormente adoptado y difundido nacionalmente por el Secretariado de la Comisión Episcopal de Pastoral Social. Como es obvio, todos estos documentos son posteriores a los dos documentos fundamentales de la alternativa socialista.
18. La excepción a que nos referimos son los dos documentos de las diócesis vascas (PADLE y NENS). Los dos documentos se distinguen tanto por su explicitud en el tratamiento global de las relaciones Sociedad-Escuela, como en la forma muy explícita en que se recogen las objeciones de la alternativa socialista. Aunque el documento de los secretariados (NENS) sigue naturalmente las líneas maestras de la Carta Pastoral (PADLE), sus planteamientos son muchas veces más explícitos y la forma en que recoge *desiderate* y objeciones de la alternativa socialista más clara. ECV (el documento de la Conferencia Episcopal Tarraconense) se encuentra a medio camino entre los documentos de las diócesis vascas y los otros documentos.
 19. De nuevo aquí el documento más explícito es el de los secretariados sociales diocesanos de las diócesis vascas.
 20. No decimos que el socialismo carezca de inspiración libertaria (lo que sería falso). Sino que, acuciado por el problema de la igualdad económica de las masas y de su movilización revolucionaria, no ha profundizado en las condiciones materiales, institucionales y culturales de una sociedad libre y de su génesis; e. d. en el problema de la formación de una sociedad pluralista y, sin embargo, convergente.
 21. Entendemos este término en su sentido técnico de formación del individuo humano hasta su conversión en miembro autónomo de la sociedad (cfr. BERGER y Th. LUCKMANN, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Ediciones).



22. Evidentemente que el término tradicional no tiene aquí ningún sentido peyorativo. No hay educación alguna sin transmisión de Tradiciones. Es cierto, sin embargo, que esta alternativa insiste más que la otra en el valor de ciertas tradiciones. Cfr. también nota 2.
23. Todos los documentos de esta alternativa tienen los ojos abiertos sobre los graves desequilibrios socioeconómicos a la base de la sociedad española. Otra cosa es con qué profundidad lo perciben y con qué trascendencia y decisión hacen de la Escuela también instrumento de superación. En este último sentido hay toda una gama de intensidades, como ya he insinuado.
24. Los dos paréntesis en el texto son míos.
25. "Anómico" significa literalmente "sin ley". Se usa en Sociología del Conocimiento para designar la existencia sin radicación, inquieta, sin identidad. Cfr. BERGER, P., *Elementos teóricos para una Sociología de la Religión*.

¿UN PROYECTO EDUCATIVO CRISTIANO?

Bases evangélicas de un trabajo con los pobres.

Por Alberto J. Revuelta

¿Hay, o puede haber, un proyecto educativo cristiano para el mundo de los pobres, de los desheredados de la fortuna, de los oprimidos y esquilados? Entendemos que sí, siempre que se den dos condiciones precisas: la mirada objetiva sobre la realidad social en la que nos encontramos, sus causas y sus determinismos y posibilidades; y, segundo, que las actitudes de fondo y forma transparenten las de Jesucristo en su relación con el pueblo de su tiempo no como una calcomanía iconográfica, sino con el dinamismo de la inventiva del cristiano de hoy y el ánimo abierto a la inspiración del Espíritu.

No es éste el lugar para analizar la realidad social, pero sí desearía dejar por sentado que la existencia de los pobres, abandonados y oprimidos no es “providencia de Dios”, sino fruto del robo y la injusticia humana y de las limitaciones derivadas del avance de la Humanidad en su caminar por la Historia. Ello sitúa esa realidad dentro del ámbito de las decisiones humanas y de las determinaciones colectivas e individuales, capaces de dirigirla y transformarla.



Por tanto, el proyecto educativo cristiano, o evangélico, no puede prescindir de una concreta lectura de lo que ocurre en nuestro tiempo, de por qué ocurre, de qué consecuencias derivan para el cuerpo social y de un acercamiento cauto, preciso, decidido y valiente a los medios para cambiar las circunstancias causantes de la objetiva realidad analizada.

Otro aspecto del tema, que tampoco vamos a tocar, trataría de determinar las líneas de lo que el cristianismo entiende por el hombre nuevo que hay que recrear en cada etapa histórica, entre la gracia del Espíritu, la ascesis personal, el esfuerzo comunitario de las iglesias y el futuro del Reino como factor principal de desarrollo alternativo de esta realidad actual.

Entrando en el tema objeto de este trabajo y ciñéndonos de modo claro al mismo, vamos a tratar de delinear unas actitudes básicas sin las cuales todo trabajo educativo desde una posición cristiana está invalidado *a priori*. Son actitudes que hemos tratado de entresacar de los Evangelios. Conocemos con cierta profundidad el proceso de estudio técnico a que están sometidos los textos de los cuatro libros en los que la Iglesia expresa su fe en el Fundador. Pero seguimos creyendo que, con todo el aparato crítico y los aportes exegéticos al día, la fe de los creyentes encuentra en los Evangelios no sólo un alimento para su oración confiada y el reforzamiento de su esperanzado caminar hacia el Reino de Dios, sino las actitudes básicas y los motivos para luchar concretamente en este mundo, y a diario, para reflejarlos en la realidad.

Entendemos, por tanto, que no es un espiritualismo huero y acientífico recurrir a los pasos de la vida de Jesús, como puntos de entronque hoy de la experiencia cristiana de educar a los más abatidos y oprimidos.



1. LA PERTENENCIA

¿No es ése el hijo del carpintero del pueblo? Es uno más de aquella gente. David era pastor, el más chico de casa. Otros han sido cultivadores de higos. Hay una constante de unión entre los elegidos como voceros de la Palabra —y en el caso de Jesús de la Palabra misma— y los hijos del pueblo.

Guste o no, y sin pretender dogmatizar polémicamente con nadie, resulta de una lectura del Evangelio la conciencia de que Jesús (en cuanto hombre real y concreto situado en su tiempo) es uno más de entre su gente, que ha ido viendo, reflexionando, captando las tradiciones de su pueblo, intuyendo corrientes profundas en la Historia, sensible al Reino, a Dios, de un modo nuevo. Pero ha sido uno más, uno de ellos, y desde ellos ha ido creciendo hacia dentro y hacia fuera en su planteamiento y en sus acciones.

¿Nos convenceremos alguna vez de que sin esa raíz no hay posibilidad de educar, de hacer salir a los pobres de su condición? Cardijn, más allá de sus posibles connotaciones con los movimientos de su tiempo hoy discutibles, expresó esa intuición profunda del Evangelio en su lema: “De, por y para los jóvenes trabajadores”.

Tanto los políticos, como los intelectuales y los dirigentes de las iglesias, la burguesía y los notables, están profundamente convencidos de que sólo desde ellos es posible indicar por dónde y educar a los pobres, al pueblo, a los desheredados. Y así a lo largo de la Historia, manteniendo al pueblo en minoría de edad, se han renovado únicamente los distintos grupos selectos que han pretendido conducirlos.



Pertenencia es un punto clave. Desde él, Jesús entiende los sentimientos y el lenguaje, sabe ser duro y tierno, creador y respetuoso de las tradiciones, sembrar esperanzas y cambiar situaciones. Pertenencia, que le dió serenidad para aceptar el dolor y lo que se le venía encima, sin venderse y sin ceder.

2. NI SOLEDAD NI DESPRECIO

Trabajar desde el pueblo, con el pueblo, ni es gratificante ni brillante. Proporciona amarguras sin cuento y decepciones. La miseria engendra inmadurez humana y miedo. La injusticia y la frustración engendran violencia indiscriminada y dirigida la mayor de las veces a los propios compañeros de sufrimiento y miedo. El chalaneo, la incomprensión, las traiciones, las deserciones, el hastío, la desconfianza; todo eso puede nombrarse personalmente a poco que se esté trabajando en ambientes populares. ¿Cómo no despreciar en el fondo a esos hombres? ¿Cómo no encastillarse en la soledad que da amparo al dolor del abandono?

Sólo la infinita sabiduría del análisis de las causas de esas actitudes poco humanas, junto con un amor delicado, firme y entregado a esas mismas gentes que, con lucidez para ver, asocia la fe en las personas y el cariño bienhumorado, que sabe por qué ocurren las cosas y las relativiza a su tiempo y modo, puede salvar del marfileño plante de la soledad o del regusto amargo del desprecio.

Hasta el último momento, Jesús espera que uno de los bandidos pueda decidir por la lucidez de su propia verdad. Y para el otro, el silencio comprensivo que ve en el resentimiento una expresión de la frustración que para muchos es la vida.



Hasta el último momento, el grupo, los discípulos, los doce, los amigos, las mujeres, la Verónica, Juan, la Madre. Gentes sencillas, sin brillo ni poder. Gentes que evitan la soledad ante la cruz. Hay compañía permanente porque hay amor. Y hay amor porque hubo amor y respeto y confianza y espera y comprensión de lo que pasaba. “¿Hasta cuándo aguantaros?”. Indica el punto de inflexión del desespero al ver las limitaciones de lo real. Pero al final se recomienza siempre porque no se ha perdido nunca el amor al hombre, a cada persona, apostando por la nobleza de cada vida humana.

Sin esa actitud es imposible educar, arracimar, mover, lanzar, construir.

3. EL ENEMIGO ES SIEMPRE UNO

EL DINERO ACUMULADO; ese es el único enemigo. Del corazón del hombre nace el afán de seguridad, que se cosifica en los bienes poseídos sin tino y sin medida. Y el acumular graneros, mieses, viñas, ciudades, reinos, se convierte en el objetivo de la vida, y conseguirlo lo justifica todo. La muerte y las guerras, la opresión y la injusticia, la crueldad. El afán de dinero lo trastorna todo y provoca la opresión, las “élites” que se señalan frente a los que no poseen por poseer lo que les han ido quitando.

“Todo esto te daré si postrado me adoras”. Cuanto se acumula y se desea tener es al final el precio del hombre. Y en nuestro mundo se da por supuesto que cada hombre tiene su precio y puede traicionarse a sí mismo al encontrar la oferta equilibrada.



¿Está asumido en el corazón de la Iglesia y de cada cristiano que el enemigo es ese, hoy también? Es de temer que no. Y que como en el viejo chiste se cojan las mil pesetas dentro del libro de la Escritura en signo de hacer compatible ambos servicios, que el Evangelio hace radicalmente contradictorios.

Tener claro hoy que el enemigo es la ACUMULACION DE DINERO y todo aquello que la favorece y fomenta, tanto en lo estructural como en los corazones individuales, haría plantear la tarea educativa cristiana entre los pobres a muy otro nivel y zanjaría inmediatamente discusiones bizantinas sobre el color de los billetes y el sexo de las acciones de bolsa y la inoquidad de ciertas inversiones, tanto de fieles como institucionales, de la Iglesia. Entre otras cosas, situaría los frentes de la pertenencia a los desheredados y la lucha en su sitio real y no en ficticios juegos de salón litúrgico en los que encastillar el irrealismo de seguir sirviendo al dinero so capa de alabar a Dios. Dios sólo tiene un señor enemigo: el dinero y su acumulación nacida de la inseguridad, del afán de poder y del egoísmo de los hombres, que generan estructuras opresoras para conseguir dinero.

4. AGRUPAR PARA CONTINUAR

Cada hombre es un mundo, y cada corazón tiene sus zozobras y sus afanes. Cada dolor es un dolor distinto, porque resuena de distinto modo en los distintos corazones.

Pero en la acción a largo plazo, en la tarea de despertar, de situar en la Historia, de hacer transformar, de convertir a cada hombre y al pueblo en protagonista de su destino, en director de su caminar, en trazador de los senderos que le interesa recorrer, no basta con atender individualmente a cada persona, a cada uno con quien se cruza la vida o se nos viene encima.



Sólo agrupando, creando estructuras de convivencia y participación, entroncando unos con otros, apañando intereses de objetivos y de vida en común, incluso de bolsa en común, pueden trazarse las bases de permanencia del deseo inicial y de constancia en la lucha y de garantía de presencia en el entramado de la vida, cuando individualmente se vaya desapareciendo.

Jesús, asociado a pescadores y publicanos, conviviendo con sus amigos, estructurando el grupo de los doce, conectando con mujeres amigas, que van entrando en el círculo de su vida, ampliando el cerco a otros que se van a encargar de ir por el mundo adelante anunciando su objetivo y su visión del futuro, nos muestra un camino de trabajo y una forma de educar y de servir a los intereses globales de esa tarea de ir haciendo hombres libres a los hijos del pueblo.

Con frecuencia esa vida en común es la ocasión de una terapia de grupo en la que se destruye el afán de protagonismo, de dominio, de ocupar los primeros puestos, de acumular poder y riqueza. Grupo y palabra, se convierten en ocasión de vida y enseñanza. La misma convivencia se transforma en magisterio de un estilo que se grabará en las mentes y servirá de pautas de comportamiento a lo largo de la propia vida, más allá de la muerte física del que forma y aglutina al grupo.

5. EL HORIZONTE DEL CAMBIO

Entre las técnicas de organización modernas, la dirección por objetivos, las prioridades, el mundo inmediato del avance pacato puede comerse los horizontes y convertir la acción de transformación de la realidad en un estrecho círculo en el que avances cortos se confundan con los deseos profundos de feli-



cidad y plenitud que anidan en los hombres y de cuya frustración y desgaste derivan no pocos de los deterioros sociales y los trastornos personales que padecemos.

El horizonte en el que se mueve Jesús es un cambio total de los valores, de la concepción del mundo, de lo que el hombre hace en él y de lo que puede alcanzar con su existencia. El Reino delineado a trazos en los Evangelios es el atractivo polo de toda la acción y el marco de referencia que permite situar los pequeños crecimientos personales y colectivos en una dinámica que nunca se ve satisfecha, pero que permanece abierta de par en par, constantemente, a esa realidad que se intuye y que se desea y supone el fin al que se anhela.

La mayor parte de los hombres —iy de los jóvenes y de los niños, para desgracia de ellos y nuestra!— están tan de vuelta de cualquier idea grande capaz de transformar la realidad y la vida en aras de lograr su realización, que la referencia a ese horizonte en el que se mueve Jesús suena a idealismo criticable, engañoso de lerdos y reforzador de la miseria de los cretinos.

Cualquier proyecto de acción, cualquier instancia educativa popular, se agosta sin más en el caso de no tener como referencia una gran esperanza, un gran esbozo de lo que puede ser el mundo, de lo que estamos llamados a lograr y a recibir entre el esfuerzo y la gracia. El abandono de esa referencia última, quizá de forma inconsciente, es lo que produce esa sensación de poquedad, de claustrofobia constante, de neurosis social, alrededor nuestro. Y también en la Iglesia.



6. DEJAR CRECER

No sólo a la cizaña y el trigo, sino a las personas, que es lo más difícil. La manía de los maestros, curas, educadores, políticos, líderes, psicólogos, médicos y demás personal dedicado a tareas relacionadas con el hombre, es hacer de ellos patrones a la imagen y semejanza del ideario o del modelo concreto que cada uno tiene en su cabeza, en su grupo, en su determinada escuela ideológica o científica.

Sin embargo, los hombres somos diferentes, y cada uno crece según lo que lleva dentro, y eso es lo que realmente aportaría al mundo la riqueza de la variedad y el despertar de los valores.

Adoptar una posición de espera, de respeto, de vivir y dejar vivir, de no exigir devoluciones, ni seguimientos, ni señales de haber aceptado el dominio de la idea o de la técnica o de la persona. Así aparece en el Evangelio la relación de Jesús con ciegos, tullidos, jóvenes que se acercan a él, ancianos e incluso en las polémicas discusiones con los seguidores de otras ideas. No es desinterés; es sólo saber que la semilla crece lentamente y nadie la ve crecer sino que nota que ha crecido.

En un trabajo educativo en ambientes populares, esta actitud no es sólo correcta desde el punto de vista evangélico, sino imprescindible desde el punto de vista del desarrollo personal de los que participan en la acción. Sólo desde la paciente espera, respetuosa y cercana, puede hacerse una labor seria de transformación de personas y de consolidación de cambios estructurales desde la libertad.

Interesados por el crecimiento, pero sin coaccionar a crecer, y con la poética actitud —por ser verdadera— de mante-



nerse abiertos a la sorpresa de lo que cada crecimiento individualizado nos va a deparar.

7. ULTIMOS Y PRIMEROS. ¿DONDE SE ASIENTA EL PODER?

Hay que lograr que el poder esté efectivamente en el pueblo. La vertebración de la sociedad permite esos núcleos de poder popular que hay que potenciar desarrollándolos al máximo, de forma que la efectividad del ejercicio de la autoridad en la decisión esté cada vez más cercana a las bases populares. Y eso no se logra sólo con las fastuosas declaraciones constitucionales que definen la tenencia y la residencia del poder en la nación, en el pueblo.

La desaparición de primeros y últimos, la consideración igualitaria de las dignidades personales, el reforzamiento de los vínculos de comunidad, el ejercicio real del poder por el grupo, la comunidad en la que reside la efectiva soberanía, puede ser un camino a recorrer, con fórmulas técnicas y políticas, para lograr ese objetivo que a primera vista parece inalcanzable y que ningún modelo histórico de los conocidos ha conseguido plasmar de modo durable y rentable socialmente.

Y, sin embargo, desde una perspectiva cristiana, desde el proyecto evangélico, no existe otro camino. Sólo el reforzamiento organizado de los poderes comunes, es el camino que lleva a la igualdad, a la controlada popularmente marcha de la política en la que los hombres no sean piezas de partidos, o números de apoyo en los procesos electorales de las democracias, o masas ingentes de ululantes sostenedores de los dictadores militares o de la aparatocracia de los totalitarismos de corte llamado, malamente, socialistas.



Porque la imagen del Reino que nos atrae, y que es en definitiva el proyecto educativo de Jesús y, por tanto, el único proyecto educativo cristiano, es una imagen en la que el conjunto de las comunidades humanas entrelazadas es el gobierno real de Dios sobre el mundo en el cual no hay sitios reservados, y en el que los jornaleros de la última hora del día van a tener igual ordenanza laboral que los primerizos que soportaron el peso del calor y la jornada.

8. ENTRE EL ENFERMO CONCRETO Y LA REFORMA SANITARIA

Locos, ciegos, paralíticos, tullidos varios, aparecen entre la clientela humana de Jesús, con vigor propio, y han pasado a la historia humana con valor de símbolos y con su personalidad esbozada firmemente.

La atención personal a cada uno de los que a él se acercan no debe ocultarnos lo que para San Juan aparece claro: los signos realizados en favor de alguien concreto están enmarcados en el horizonte del proyecto del Reino e incluidos en esa marcha colectiva hacia la consecución del mismo. Se equilibran mutuamente el cambio al que se tiende con la acción y el pararse a atender al que se nos cruza en el camino de la vida. En principio, una y otra tareas, son complementarias y no parecen presentar dificultades mayores.

En una tarea de educación en niveles populares, la atención personal, el cuidado de cada persona y el tratar de ir solucionando sus peculiares problemas (¡tan enormes, a menudo!), puede atraer de manera tan intensa a los implicados en el proyecto, que se oculte a su vista de modo inconsciente —porque cuando es de modo consciente entonces el proyecto educativo



no es cristiano sino un simple tranquilizador de conciencias para que todo siga igual— el cambio sustancial que se impone como objetivo totalizador del proyecto.

Es entonces cuando se necesita el equilibrio de Jesús para atender al ciego de nacimiento o a la hemorroisa, encuadrando la acción y refiriéndola al Reino, donde la enfermedad no existirá y donde los defectos genéticos son tales y no derivaciones de culpas morales. Haciendo hombres libres en concreto y refiriendo el trabajo al marco del horizonte total. No es tarea fácil ni equilibrio sostenido, pero sólo desde el ponderado caminar entre esos puntos puede hablarse de proyecto cristiano y no de cambio de estructuras o de atención personal. Las contradicciones aparentes de ambos polos son superables en la práctica, y los auténticos educadores y los auténticos revolucionarios saben y pueden hacerlo. Para un seguidor de Jesús, ejemplo tiene.

9. NO ESPERAR: BUSCAR ENTRE LAS CUNETAS

Hay como un frenazo en las iniciativas, revolucionarias o no, de acciones encaminadas a la transformación de la sociedad. Una especie de mediocre marasmo parece invadir ramplonamente al mundo occidental, más preocupado por el tener que por el ser y el vivir, y cómo ser y cómo vivir. También en la Iglesia se extiende ese marasmo que causa una repetitiva teatralidad de formas trasnochadas y de miedos fugaces, pero mantenidos, a cualquier cambio en profundidad de las formas organizadas de presencia en el mundo.

Sólo hay un camino: dejar la carretera general y buscar los heridos entre los abrojos, zarzales y cardos de las cunetas, en los que se ocultan quienes ha desplazado la velocidad del trá-



fico. Con recetas culturales, doctrinales o legales no se para nadie a buscar heridos y maltrechos. Sólo parándose, descendiendo del propio puesto, desplazándose a los márgenes, revolviendo los matorrales, oyendo los quejidos y perdiendo tiempo, dinero y comodidades, puede provocarse una acción que vaya salvando personas y transformando las relaciones.

Un proyecto educativo cristiano, un planteamiento de trabajo en los niveles bajos o marginales de la sociedad, lleva consigo necesariamente el buscar, el salir de uno mismo, el cambio de perspectiva y de situación que permita conectar, trabajar y servir. No hay otro camino. La mula del samaritano, el sacerdote y el levita se alzan hoy como indicadores de los puntos negros, los últimos, y como autopista segura, la caballería primera, de por dónde hay que andar si verdaderamente se es creyente y no son palabras vanas y doctrina huera los discursos, las notas de prensa, las encíclicas y los documentos conciliares y papales. Las palabras pueden estar ocultando LA PALABRA.

10. SUFRIR SIN TEMOR

Llevar adelante una tarea educativa en los ambientes populares y, más aún, en los marginados, exige no sólo tesón, preparación y esfuerzo. Ha de alentar una esperanza en el corazón de los que se decidan por tal camino, capaz de sostenerles en los avatares del mismo. Y una capacidad de sufrimiento positivo poco común.

La tenacidad que permitió a Jesucristo vencer al mundo e invitar, por eso, a no temer a quienes le siguen, es el asentamiento de la calidad de esa capacidad de sufrir. Hay que llegar a ser columnas de cobre o bronce en la resistencia y en la



permanencia en la tarea, aun variando de circunstancias, de modos, de hábitos o de ubicaciones y papeles sociales de los insertos en el proyecto de cambiar la sociedad desde los pobres, que es en definitiva de lo que se trata.

Y esa meta supone, exige y lleva a una lucha feroz contra los intereses de mil caracteres que se oponen al cambio. Lucha tremenda que sólo quienes la padecen y la mantienen con constancia pueden llegar a calibrar. Esa capacidad de lucha exige saber sufrir. Y no sólo saber sufrir en aras de los objetivos que se desean lograr, sino valorar ese sufrimiento como algo positivo, con sentido y peso en la vida. Hoy, muchos psiquiatras y médicos de cuerpos y almas mantienen que sólo el sufrimiento y la frustración hace gustar de la felicidad y de los éxitos que se van logrando y que, en esa melodía confusa en la que todo se mezcla en la vida, es donde se hace la felicidad y la hondura personales.

Descubrimiento interesante, ya vivido por Jesucristo y anunciado de antemano a los seguidores en la tarea de realizar su proyecto de construcción de un hombre nuevo en unos cielos nuevos y una tierra nueva. Porque de eso y no de otra cosa es de lo que se trata: un cambio tal, que haga palidecer todos los sueños.

11. DE PESCADOR A CREADOR

Confianza en la nobleza de cada corazón, en las posibilidades de cada hombre, en la tendencia al bien, al desarrollo a lo positivo, que en cada persona anida como anida en la vida que hace crecer hierbajos en medio del asfalto de las carreteras, porque tienen más fuerzas las matas vivas que la potencia controladora de las tierras. Ver la hierba crecer y dominar el asfalto, nos invita a la verdadera poesía: confiar



en la tremenda fuerza de los corazones humanos para crear, desarrollar grandes ideas, lograr avances espectaculares en la historia humana.

Confianza, que llevó a Pedro del mar estrecho de su pueblo a comenzar la tarea de estructurar una comunidad humana que ha incidido de forma decisiva e irreversible en la historia del mundo, nos guste o no, creamos más o menos en ella, se siga valorando o despreciando. Occidente es lo que es, gracias en buena parte a la influencia del cristianismo. El mundo ha asumido valores y formas de pensar, que hoy son patrimonio común de la humanidad y que fueron insufladas en el ánimo de unos cuantos pescadores por Jesús de Nazaret, que confió en ellos más allá de redes y pescados. Y esa confianza no se vió defraudada por encima de gallos, lágrimas y traiciones. Ahí está la historia de la Iglesia, la historia de Occidente, la historia universal, para confirmar el éxito de la confianza depositada en Pedro.

El pueblo puede hacerlo. Muchos de sus hijos son capaces de convertirse en dirigentes de su propia historia. No necesitamos de los sabios poseedores de llaves de la verdad que miran complacientes a los pobres para ayudarles desde los cenáculos políticos, religiosos, bancarios o deportivos. Maldita la falta que nos hacen en el proyecto evangélico de Jesús, donde la comunidad lo es todo y los pescadores pueden ser los agentes de la máxima transformación de la Historia.

12. JAMAS SER REY

La escena de Jesús, escondiéndose para evitar que las gentes lo proclamen rey, tiene un fondo tan cercano a nosotros hoy, que pasma la intuición evangélica que la escena llena de



color nos transmite. Porque en definitiva la elección que hay en ella es permanecer entre las gentes como elemento dinamizador de sus potencialidades en aras de lograr colectivamente la implantación del Reino por el cual se ha movido Jesucristo. Y elegir permanecer entre las gentes, para crear comunidad, grupo, piña de hombres y hacer residir en dos o tres la permanencia y recomendar que no se imite en la estructura comunitaria el absolutismo de los dueños del mundo, es cambiar los papeles y darle un vuelco a las concepciones en vigor que siempre apoyan al que manda, al que tiene, al fuerte, al poderoso.

Por tanto, en un proyecto educativo evangélico, que intente ser fiel al proceso seguido por Jesús en su tarea, y llegar en definitiva a las metas que él propuso a su vida y a sus seguidores, supone un cambio en la perspectiva del poder. Hay un rechazo, ¡sí!, del poder. Pero no para que se lo queden los que lo tienen. Para que pase a ser propiedad colectiva. El rey es el esclavo, porque así lo ha hecho el hijo del hombre. Y no vale espiritualizar las palabras, porque en los Evangelios hablan los hechos, que son bien materiales.

Es de temer que pocos entiendan ese tremendo rechazo a las formas personalistas o de grupitos selectos de retener el poder. Jesús hace residenciar el poder en la comunidad, como lo intentaron hacer sus seguidores inmediatos y hoy de nuevo se intenta también dentro de la Iglesia. Si se logra, se habrá dado un paso para ser sacramento de salvación también como imagen posible del mundo a construir, por muy de locos que nos parezca el proyecto. En el fondo, es un problema de confianza en Jesús y en su estilo. El que no la tiene, no entiende nada ni hará nada. Porque su corazón está seco.



LA EDUCACION EN LOS JOVENES DELINQUENTES Y EN LAS CARCELES

Por Valeriano García Martín

La delincuencia, tanto juvenil como adulta, ha variado sensiblemente en los últimos años, adquiriendo proporciones en cierto modo alarmantes para una sociedad que, como la española, se encontraba demasiado tranquila a espaldas de esta realidad universal.

Todavía se sigue minimizando el espectro delincuencial, considerándolo ajeno a nuestro ambiente, como algo inherente a los bajos estratos sociales, y cuya solución es de incumbencia oficial o gubernativa.

Tampoco faltan quienes piensan que se puede emprender un camino reeducativo con estas personas, especialmente si son de corta edad; incluso entienden esta tarea como de fácil elaboración y de obtención de frutos inmediatos: reinserción del delincuente a su ambiente socio-familiar. Y hasta los hay que



opinan que puede ser recuperado desde su misma vida familiar, siempre que se disponga de los convenientes medios educativos y aceptación ciudadana.

Raro es el día en que los medios de comunicación no vengan salpicados de noticias referentes a la reforma del sistema penitenciario español, a la situación misteriosa de los presos, a los atracos perpetrados por niños precoces, ineficacia de la policía, de los educadores y de los funcionarios del Cuerpo de prisiones, así como de las Instituciones dedicadas a la custodia y educación de los delincuentes.

Consideramos importante este problema, especialmente para una sociedad que desea respetar los derechos de la persona y hasta quiere seguir llamándose cristiana. Tanto la experiencia de fuera como la nuestra, nos dicen que la reinserción del delincuente infantil, juvenil o adulto no es nada fácil ni sencilla, aunque tampoco es utópica, ya que el hombre posee en sí mismo una capacidad ilimitada de respuesta conductual. Lo que importa es ofrecerle las oportunidades de encontrarse a sí mismo y convivir con los demás en dignidad y respeto.

Ante la complejidad del tema no pretendemos, por supuesto, ser exhaustivos ni simplistas. De ahí que nos tracemos ya un esquema de desarrollo siguiendo estas líneas:

1. El problema de la delincuencia
 - 1.1. Terminología y conceptos diversos
 - 1.2. Etiología de la delincuencia
 - 1.3. La personalidad del delincuente
 - 1.4. Hogar familiar y delincuencia
 - 1.5. Ambiente social y delincuencia

- 1.6. Bandas juveniles delincuenciales
- 1.7. Marginación social y delincuencia en las grandes ciudades
2. El tratamiento educativo del delincuente
 - 2.1. Principio general
 - 2.2. Punto de partida del tratamiento educativo
 - 2.3. Dónde puede aplicarse el tratamiento:
 - 2.3.1. Medio familiar
 - 2.3.2. En el propio o en otro ambiente
 - 2.3.3. Los semi-internados
 - 2.3.4. Internados especializados y cárceles
 - 2.3.5. Casas de familia y residencias
 - 2.3.6. Clínicas psiquiátricas
3. Objetivos del tratamiento educativo
4. Sociedad y delincuencia
5. La crisis de las Instituciones educativas y su repercusión en los Centros de reeducación y cárceles
6. Reformas más urgentes en el actual sistema español
7. Conclusión



1. EL PROBLEMA DE LA DELINCUENCIA

Estamos demasiado acostumbrados a involucrar en torno a la palabra “delincuencia” una serie de comportamientos fuera de la “norma”, pero sin matizar si se trata de delincuente juvenil, adulto, político, común, grave, leve, etc. También, por lo general, reducimos las causas. De ahí que intentemos exponer aquí algunos conceptos que nos ayuden a plantear con mayor precisión la problemática de la delincuencia.

1.1. Terminología y conceptos diversos

La terminología al respecto es variada. Se habla de desadaptado, marginado social, automarginado, desocializado, predelincente, delincuente político, delincuente social, delincuente común, peligroso social, delincuente juvenil... términos todos ellos relacionados con el deterioro de una *conducta* y *ambiente* considerados normales por las personas o grupos sociales que juzgan.

En cualquiera de estos casos es diversa la visión que tienen el *jurista*, el *psicólogo*, el *educador* y el *hombre de la calle*.

Para el *jurista*, delincuente es todo aquel que infringe cualquiera de las leyes sancionadas por el código. Distinguirá entre delincuente infantil-juvenil (menor de 16 años y un día, en nuestras leyes) y el adulto. Si se trata de un *menor*, intervendrá el Tribunal Tutelar de Menores: amonestando o internando brevemente, remitiéndolo a libertad vigilada, confiándolo a la custodia de otra persona (privación de la patria potestad), internándolo en un Centro de Observación (o de reforma de tipo educativo, de semi-libertad o correctivo), ingresándolo en un



establecimiento especial para menores subnormales...*. Si el involucrado es adulto, seguirá la normativa ordinaria al respecto. Se trata, en todo caso, de la aplicación de una *normativa* y en relación a una conducta considerada contra la ley.

Para el *psicólogo*, el comportamiento delincencial obedece a una serie de causas, a una constelación o “haz” de factores etiológicos. Unos serían “predisponentes” y otros “desencadenarían” propiamente la conducta delincencial.

Para el *educador*, el delincuente es el resultado de una serie de condicionantes que el sujeto se encontró sin buscarlos; es un “enfermo de conducta” con derecho a curación y sin otros límites que los impuestos por la impotencia humana.

La opinión del *hombre de la calle* oscila dentro de un abanico de colores —casi siempre con una visión simplista del conflicto—, desde el que cree que la solución estaría en la represión carcelaria hasta el ingenuo —cuando no malévolo— que dice ser todo cuestión de ofrecerle un ambiente de tolerancia y cuidados sentimentales. En general, la sociedad va distinguiendo faltas de *leve* o *grave* alcance social. Esta gravedad o no de las conductas antisociales está relacionada con la tolerancia mayor o menor que tiene la sociedad y el grado de aceptación del mismo delincuente, la cercanía o distancia con que se encuentra respecto al sujeto delincuente.

* N.B.— En todo caso, el menor de 16 años queda exento de responsabilidad criminal y antecedentes penales según Decreto 3.096/1973, que refunde el texto del art. 8, núm. 2 del Código Penal.

1.2. Etiología de la delincuencia

Históricamente tuvo efímera importancia —quizá por demasiado simplista— la teoría *determinista*: ciertos rasgos, incluso orgánicos, llevaban consigo inevitables conductas anti-sociales.

Frecuentemente se ha querido ver la delincuencia como un producto natural de determinados *ambientes*, es decir, la sociedad sería —especialmente en sus capas más bajas— la que crea la delincuencia.

Sin negar la parte de verdad que las teorías anteriores puedan conllevar, creemos que la delincuencia se engendra en base a una serie de causas no siempre fáciles de determinar en cuanto a la importancia, prioridad, cuantificación, etc. Esto quiere decir que en el origen del comportamiento antisocial habría un “*haz de causas etiológicas*”. La personalidad —en esta teoría— sería la resultante de una integración de rasgos hereditarios y ambientales, a través de la maduración y el aprendizaje. En el proceso de adaptación personal-ambiental pueden surgir *conflictos* (sobre todo en la pubertad-adolescencia) respecto a *sí mismo*, a la *familia*, *escuela* y las demandas de la *sociedad*-entorno. Estos conflictos, caso de ser resueltos satisfactoriamente, producirían una adaptación y conducta positivas; cuando son resueltos solamente en parte tendríamos una ligera desadaptación y trastornos de conducta de tipo leve; cuando el conflicto es permanente se origina una desadaptación que conlleva posibles trastornos conductuales de tipo grave.

Hay casos en los que esta última teoría queda corroborada por pasos lógicos; por ejemplo, un muchacho con trastornos para el aprendizaje (causa personal) se descontrola escolar y familiarmente (causa escolar-familiar) al pasar del pueblo a un



barrio de la gran ciudad, se une fácilmente a una “banda”, que apoya su inseguridad, e inicia una conducta antisocial (causa ambiental) de tipo grave y que de seguir en el pueblo quizá no se hubiera llegado a desencadenar, a pesar de su “predisposición”. Pero no siempre el análisis de la conducta delictiva es tan simple y lógico en cuanto a la concatenación de causas. Con demasiada frecuencia se rompen los cuadros analíticos. Por eso, nos parece más científico el no simplificar las etiologías delincuenciales.

1.3. La personalidad del delincuente

Por supuesto que no es definida, ni típica, aunque tiene rasgos más o menos típicos:

- Inteligencia más práctica que teórica (suele ser retrasado escolar-educativo, más que torpe intelectualmente).
- Posibles lesiones o malformaciones orgánicas (cerebrales).
- Inestabilidad afectiva causada por rechazos, superprotección, etc.
- Escasa tolerancia a la frustración y soledad (“bandas”...).
- Perspicacia y rapidez de reacción: situación de “acecho” ante la posibilidad de ser descubierto o capturado.
- Monoideísmo y secundariedad, a veces obcecación (temas de conversación relacionados con robo, agresividad, etc.).
- Hipersensibilidad y sensación de verse perseguido, explotado, etc.

El delincuente, de por sí, está bien adaptado a su ambiente, a su “banda”, a su grupo, y obtiene compensaciones gratificantes del mismo por la realización de conductas antisociales.

Tiene distinto “código moral” y en ocasiones subvierte los valores normales de la sociedad.

Convendría indicar, aunque sea de pasada, que gran parte de los “menores” considerados como delincuentes no presentan sino trastornos de conducta propios del puber, aunque con ausencia de referencias familiares o sociales. Estas carencias referenciales son las posibles causantes de una permanencia (“fijación”) en la desadaptación y en la gestación de comportamiento antisocial.

1.4. Hogar familiar y delincuencia

Existen en el ambiente familiar una serie de pautas conductuales que el niño, en su desarrollo, va asimilando paulatinamente.

El hogar puede ofrecer una *seguridad básica* o no. La seguridad implica aceptación del niño en sí y en su forma de ser, amor, estabilidad afectivo-material, etc. Las carencias afectivas, lo mismo que una protección excesiva, desencadenan con demasiada frecuencia comportamientos desadaptados.

Otro elemento básico es la *solidaridad* del bloque familiar. Este bloque unitario puede disgregarse totalmente o en parte por muerte, separación, riñas, altercados entre los progenitores, etc. Favorecen o no esta solidaridad el tipo de vivienda, las personas conviventes (abuelos, tíos, etc.), los bienes materiales, estabilidad afectiva, etc.



El desarrollo del niño en la familia supone, en tercer lugar, una cierta *rivalidad* entre los hermanos. A veces esta rivalidad se hace excesiva por celos, violencias entre los hermanos, edades muy diferentes, etc.

Se dan, finalmente, algunos problemas típicos en las familias de los delincuentes, aunque sin ser privativos de ellas; por ejemplo, el alcoholismo, prostitución, drogas, paro continuado, enfermedades largas, incapacidad educativa, etc.

1.5. Ambiente social y delincuencia

Se ha insistido demasiado, a mi juicio, en que la sociedad de consumo es la principal generadora de la delincuencia. Una sociedad que crea necesidades en el niño y adolescente, en el adulto, y no facilita el poder satisfacerlas normalmente, teniendo que recurrir el sujeto que las siente a conductas anti-sociales (robo, agresividad, etc.).

Sin olvidar lo que antecede, creo que habría que fijarse más en las características de los barrios periféricos de nuestras grandes ciudades: vivienda, subcultura, vagabundeo habitual, psicopatías congénitas frecuentes, economía deficiente, alcoholismo, drogas, matrimonios precoces, falta de escolarización...

Y habría que insistir en las consecuencias subsiguientes a los traslados del campo o pueblos pequeños a la ciudad, a estos barrios, con lo que supone de falta de control y marcos referenciales, absorción por parte de las “bandas” organizadas, etcétera.



1.6. “Bandas” juveniles delincuenciales

Si cualquier “banda” refuerza la inseguridad del adolescente, esto sucede con más intensidad y extensión en los casos de los adolescentes con problemas de personalidad, escolaridad o de familia.

Suelen girar en torno a un líder de tipo psicopático, agresivo, con trastornos manifiestos.

En estas “bandas”, cada personalidad insegura se apoya en otra insegura hasta el punto de constituirse como peligrosas para el entorno. Tienen sus nombres típicos y sus no menos típicas formas de vestir, actuar, etc. Van produciendo otras con los sublíderes. Se dan cosas, se dan afecto, se ocultan mutuamente, se exhiben y muestran habilidades insospechadas, muestran agresividad...

Alguna vez tienen carácter mixto, aunque por lo general son masculinas.

Por la prensa, el cine, la televisión, etc. y por propia experiencia, sabemos que algunas de ellas han elevado considerablemente el grado delictivo en ciudades o zonas determinadas.

1.7. Marginación social y delincuencia en las grandes ciudades

En los últimos años va creciendo cuantitativa y cualitativamente el fenómeno de la delincuencia en los barrios periféricos de las grandes ciudades, aunque carecemos de datos estadísticos concretos al respecto.



Tiene localizaciones y zonas concretas: polígonos, suburbios, periferia de las grandes ciudades.

Existen “bandas” determinadas que se renuevan en sus miembros, continua y progresivamente, configurándose como nuevas.

Características de estos grupos son:

- Fugas del hogar y de los colegios.
- Excesiva movilidad e inestabilidad.
- Robos de coches, hurtos en los grandes almacenes, etcétera.
- Consumo cada día más frecuente de drogas.
- Relaciones heterosexuales precoces.
- Actos homosexuales con adultos.
- Prostitución temprana.
- Agresividad excesiva...

Generalmente, en estos barrios, las familias que adquieren mejor nivel vital o cultural dejan su vivienda, trasladándose a otras zonas “mejores”. Su vivienda es ocupada por otras familias que vivían en “refugios”, “chabolas”, etc. También es curioso que las autoridades han construido enormes bloques “protegidos” en zonas ya saturadas delincencialmente, con lo que el problema se amplía geográficamente: son las zonas “sin ley”, en las que la delincuencia nace de forma natural y espontánea.

2. EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DEL DELINCUENTE

Descrita de modo breve e incompleto la problemática que presenta el delincuente, vamos a centrarnos en lo que constituye el núcleo de este trabajo, es decir, en los aspectos educativos.

2.1. Principio general

Cualquier tratamiento terapéutico o educativo depende del *grado de enfermedad*, edad, circunstancias personales-familiares-sociales. Este principio sirve para el enfermo y sirve para el anti-social, que al fin es un enfermo caracterial o conductual.

Aplicado con realismo este principio, las cosas cambian fundamentalmente en la reeducación del delincuente, lo mismo que han cambiado en el terreno de la medicina, por ejemplo.

Por supuesto que, en una casuística tan variada como la que presenta el delincuente, la aplicación práctica de esta teoría no es nada fácil. Quizá, el clarificar las ideas, ya sea importante hoy en este campo.

2.2. Punto de partida del tratamiento educativo

Cualquier tratamiento es la consecuencia lógica de un diagnóstico y clasificación. Para esto son necesarios los *Centros de Observación y Diagnóstico*, de Clasificación, prácticamente desaparecidos en España, inconsecuentemente.

En estos Centros debe existir una colaboración estrecha entre los juristas, psicólogos, médicos, asistentes sociales, educadores, funcionarios, profesores, etc. La experiencia, por ejemplo, del Tribunal Tutelar de Menores, de Madrid, es iluminadora al respecto: en ella han intervenido el psiquiatra, psicólogo, asistente social y pedagogo, para estudiar y diagnosticar los casos enviados por el Juez-Magistrado de Menores. Lo mismo dígase de las experiencias más largas de la Casa del Salvador, de Amurrio (Alava), y otras Instituciones dedicadas a la reeducación de Menores.

En el diagnóstico deben tenerse en cuenta no solamente los hechos cometidos contra la ley, sino también las causas, la situación personal-familiar, el ambiente en que se desarrolló, posibles enfermedades o lesiones, nivel intelectual, atenuantes, agravantes, etc., siempre en relación con la edad.

Este diagnóstico se debe recoger en una Ficha técnica. Y esta Ficha debe ser acumulativa y progresiva para usarla, corregirla... no simplemente para archivarla.

2.3. Dónde puede aplicarse el tratamiento

Quizá sea éste uno de los puntos más controvertidos hoy en el tema de que nos ocupamos. Fenómenos como la reforma penitenciaria española, las fugas y motines en las cárceles, la precocidad de algunos “niños”, la dureza de ciertas “bandas” juveniles, etc., han provocado muy diverso tipo de reacciones en nuestra sociedad, incluso a nivel de técnicos en la materia. *Cerrar más* o *abrir más*, son los extremos simples. Creemos que hay unas posibilidades más variadas de las que estamos usando actualmente.

2.3.1. *En el medio familiar*

Quando el problema pueda solucionarse en la propia familia, habrá que solucionarlo allí, aunque con ayuda de la asistente social, apoyo económico, orientación del psicólogo-médico, control periódico del caso por parte del Tribunal-Juez, etc.

A veces, se podrá recurrir —y no es nuevo esto en la legislación y actuación española— a otra persona o familia con posibilidades educativas, con la ayuda económica que se

requiera, comprobación de posibilidades educativas, etc. previas. Este sistema de “colocación familiar” es distinto de la adopción legal y, por lo general, no haría perder sino “suspender”, acaso temporalmente, la “patria potestad”.

Algunas Instituciones actuales intentan ofrecer modelos muy cercanos al familiar; por ejemplo, Mensajeros de la Paz, Hogar Nuevo Futuro, etc. Desde luego, que este tipo de solución es para casos de predelinquentes, principalmente. Y no pueden ser juzgados desde otra óptica.

2.3.2. *En el propio o en otro ambiente*

Dentro de lo posible, es preferible el propio ambiente. Así lo están entendiendo los movimientos catalanes con sus “colectivos educacionales” en algunos suburbios, los Centros de Protección de Menores, por ejemplo, en Algeciras, Tenerife, etc. Cuando el propio ambiente alcanza niveles delictivos y conflictivos altos o el sujeto tiene problemas serios, nos parecería más conveniente un internamiento o semi-pensionado fuera de ese ambiente, durante un período de tiempo, aunque sin perder el contacto con el suyo propio; por ejemplo, los fines de semana, vacaciones, etc.

2.3.3. *Los semi-internados*

Los hay con dos variantes fundamentales:

- a) En los que el día se pasa en el Centro y la noche con la familia o ambiente propio.
- b) En los que durante el día se trabaja fuera y por la noche se vuelve al Centro (cárcel abierta).

Los primeros son para edades inferiores. Los últimos se emplean con algún tipo de delincuentes juveniles y con los adultos.

Permiten un control elemental del sujeto y a la vez una libertad-responsabilidad progresiva, con unos contactos más variados, menos cansancio y obsesión por “estar encerrado”. Y estimulan a la misma población interna de una manera muy clara.

Estos Centros deben estar enclavados cerca de los núcleos urbanos, pero no muy grandes.

2.3.4. *Internados especializados y cárceles*

Son de por sí necesarios en algunos casos, especialmente cuando la agresividad es grande o los sistemas más abiertos han fracasado.

Tienen sus *ventajas*: sistema coherente y experimentado, medios materiales, personal especializado, actividades organizadas en orden a lograr determinadas conductas positivas, grupos homogéneos-complementarios, posibilidad de control del cambio, etcétera.

Y sus *inconvenientes*: carencia de sistemas y personal especializado, falta de medios, ser una solución social aparente, influencias negativas intergrupales, largos internamientos, deterioros sin controlar, situaciones tensas, agresividad mutua, etc.



Estos internados deben ofrecer una seguridad externa que permita controlar la estancia. En algunos casos, sobre todo si se trata de niños o adolescentes, se debería alternar un sistema de vigilantes-educadores que permitiese una enseñanza y educación profesional-laboral, incluso de tipo autogestionario.

2.3.5. *Casas de familia y residencias*

Son para aquellos casos en los que, habiendo terminado o iniciado positivamente su tratamiento educativo, hayan respondido positivamente y durante un tiempo determinado.

Son Centros con mayor libertad en cuanto a la organización. El “delincuente” colabora en los gastos generales, cuidado de la casa, iniciativas laborales, etc. Reserva para sí parte de su salario, y se relaciona con ambientes más normalizados en cuanto a amistades, salidas, etc. Son casos en los que se carece de familia propia.

2.3.6. *Clínicas psiquiátricas, Centros para subnormales, pisos terapéuticos, etc.*

Son para casos especiales en los que el tratamiento es de tipo médico o asistencial. Y en los que los aspectos delictivos son secundarios y consecuencia de serios trastornos de personalidad.

El tratamiento educativo, en cualquiera de los Centros aludidos, debe ser gradual y adaptado a las necesidades concretas de cada sujeto. El paso de un Centro a otro debe estar relacionado con los objetivos logrados o el retroceso en los mismos. Se puede ir de menor a mayor libertad, pero también se puede

dar un proceso reversivo en algunos casos. Y este proceso también debe estar previsto educativamente en el caso de los delinquentes.

3. OBJETIVOS DEL TRATAMIENTO EDUCATIVO

El fin perseguido por cualquier tratamiento educativo es la *reestructuración* de la personalidad del delincuente, así como el logro de una conducta coherente que le permita volver a su propio ambiente, *lograr satisfacciones* gratificantes en las distintas áreas en que se desenvuelva (familia, trabajo, amistades, diversiones...) y *respetando* a las personas y cosas que están en su entorno.

Los objetivos deben ser trazados con claridad por el personal técnico, de acuerdo con la edad, necesidades y posibilidades del sujeto.

En la consecución de los objetivos deben marcarse tiempos mínimos y máximos. Los hay a corto, medio y largo plazo.

Son objetivos, por ejemplo, del período de Observación y Clasificación:

- Conocer el pasado del sujeto.
- Conocer sus posibilidades futuras educativas.
- Descubrimiento de sí mismo y su situación.
- Descubrimiento de las causas de su conducta.
- Aceptación del grupo de convivencia.
- Aceptación de unas normas mínimas de orden, respeto, colaboración, etc.



Cada etapa reeducativa tiene sus objetivos propios. La consecución de unos objetivos debe llevar consigo una mayor libertad, por cuanto supone una responsabilidad también mayor por parte del sujeto. Esta libertad progresiva será el refuerzo mayor de cara al logro de objetivos más amplios que él mismo, junto con los educadores, se irá marcando y logrando.

Señalar objetivos, redactarlos, revisarlos y exigirlos, es una tarea importante del sistema reeducativo y penitenciario. Y falta mucho que hacer en este sentido.

4. SOCIEDAD Y DELINCUENCIA

En nuestra opinión, el delincuente es un marginado o auto-marginado de la sociedad considerada como normal, aunque no es un producto exclusivo de ella.

De ahí que, una sociedad organizada racionalmente, debe aceptar al delincuente y ayudarle en la reinserción.

Debe, la sociedad, fomentar estudios e investigaciones acerca de este fenómeno. Insistir en la mejora de la legislación educativa y laboral, que permita prevenir, curar e integrar tanto a los jóvenes con tendencia a la marginación como a los mismos delincuentes y ex-delincuentes.

Necesita colaborar más en la planificación familiar, vivienda digna y que evite aglomeraciones en los barrios que luego serán focos delictivos.



Controlar, mediante las asociaciones de Cabezas de Familia, los espectáculos, locales de diversión, centros escolares, etcétera.

Y, sobre todo, necesita la sociedad una mayor sensibilización al respecto no para compadecerlo o pedir esté cerrado, sino para ver que es posible, en gran parte de los casos, reeducarlo. Una prevención mayor sería lo más positivo.

5. LA CRISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU REPERCUSION EN LOS CENTROS DE REEDUCACION Y EN LAS CARCELES

En el engranaje delincuencia-educación intervienen distintas Instituciones:

- Policía.
- Tribunales Tutelares de Menores y Tribunales de Justicia.
- Centros educativos y cárceles.
- Personal educador y funcionarios de prisiones.

También son pieza fundamental, los Centros educativos y las cárceles.

Es decir, legislación, educadores y Centros, son las tres Instituciones básicas en torno al descubrimiento y tratamiento del antisocial.

Había —y sigue habiendo— una neta distinción entre el tratamiento del menor y del adulto delincuente.

En el menor de 16 años, todo el planteamiento había sido de carácter paternal, educativo, correctivo: legislación, educadores, Centros. La legislación está en favor del menor delincuente: no constituye antecedentes, no tiene duración fija la sanción... Los educadores, en líneas generales, han sido personal religioso con algunos seculares incorporados progresivamente a sus cuadros. Los Centros se han ido abriendo, permitiendo las salidas los fines de semana, con locales cada vez más amplios y agradables, con talleres, escuelas de educación especial, en varios de ellos.

En las cárceles, el sistema ha sido distinto, al menos en los años pasados: sistema represivo, funcionarios ejecutivos, Centros anticuados pedagógicamente.

La crisis, sin embargo, ha afectado casi simultáneamente tanto a los “reformatorios” como a las “cárceles”, es decir, al tratamiento de los menores y de los mayores delincuentes.

Una mayor tolerancia de la sociedad, un querer empezar de nuevo, una distinción entre delitos políticos y comunes, un afán revisionista, unos delitos en los “menores” antes exclusivos de los mayores, una mayor precocidad delictiva, una carencia o desprecio de los sistemas reeducativos tradicionales, una falta de preparación del personal, una carencia de medios, una convulsión social... han sido algunas de las causas que han precipitado la crisis de los sistemas llevados hasta ahora con los jóvenes delincuentes y con los adultos.

La situación española actual está tocando fondo. La crisis es manifiesta. ¿Seremos capaces de encontrar los puntos débiles de este sistema educativo-correctivo y de buscar las soluciones más apropiadas?



¿Cuál es la situación concreta en España? ¿Qué cambios se hacen más urgentes en el actual sistema?

Vamos a intentar responder a estos interrogantes.

6. REFORMAS MAS URGENTES EN EL ACTUAL SISTEMA ESPAÑOL

Queremos responder aquí a los interrogantes que la policía, los juristas, los educadores y la sociedad en general se presentan cada día ante las noticias de atracos, fugas de las Instituciones penitenciarias, cansancio y miedo en ciertos sectores.

Creemos que hay que reformar muchas cosas al respecto. Reformas que han de emprenderse con realismo, a la vez que con esperanza. Admitiendo que reeducar a un delincuente no es cosa sencilla y que, por muy perfectos que sean los sistemas, no siempre los frutos conseguidos serán proporcionados al esfuerzo y gastos ocasionados.

Antes que nada habría que revisar la *autonomía* de varios organismos, distinguiendo la vertiente asistencial y la legal-delictiva. Esta reorganización quizá hiciera desaparecer muchos de los organismos que nacieron como fruto de una mentalidad moralizante, pero que con el pasar del tiempo han quedado desfasados en sus planteamientos. Cito algunos de estos organismos que necesitarían revisión:

- . Consejo Superior de Protección de Menores
- . Juntas de Protección de Menores
- . Juntas de Protección a la Mujer
- . Tribunales Tutelares de Menores...



Después vendría la *actualización de la legislación* penal, delimitando más las edades e incluso dejando unas edades “flotantes” (algunos menores pueden tener inculpaciones de adultos y al revés). Las leyes deben insistir en la defensa tanto del “menor” como del “adulto” delincuentes. Es aquí donde deberán intervenir los equipos técnicos para determinar el grado de culpabilidad y el sistema educativo a aplicar, así como el tiempo de duración.

En tercer lugar, es necesario *adaptar los Centros* a su función concreta, creando otros de tipo intermedio que permitan el escalonamiento de Instituciones que antes hemos defendido: sistema familiar, colectivos educacionales, libertad vigilada, cárceles cerradas, cárceles abiertas, etc. Por supuesto que con carácter local, provincial o regional e incluso nacional algunos. Centros que ofrezcan seguridad, pero que posibiliten la educación e incluso el aislamiento en casos necesarios, aunque sean centros juveniles.

Cualquier Centro debe contar con los *medios* que permitan un tratamiento lo más individualizado posible. Y ofrecer las posibilidades para conseguir los objetivos marcados para cada caso por el equipo técnico-ejecutivo.

Se impone que los educadores tengan una preparación técnica y su titulación respectiva (Pedagogía Terapéutica, Psicología...) y una mentalidad abierta y esperanzadora. Esto no se improvisa, se prepara serenamente. Y se paga convenientemente, como corresponde a educadores que tantos riesgos corren, tanta serenidad necesitan, tanto esfuerzo tienen que aplicar y tanta inteligencia, delicadeza, etc., cada día.

La sociedad tendrá que aceptar al delincuente... y saber que su reeducación es cara. Como es caro devolver la salud al enfermo grave.



7. CONCLUSION

Llegamos al final. Hemos mezclado lo referente a los “menores” y “adultos”. Los planteamientos quedan matizados en diversas partes de nuestro trabajo. Nuestra experiencia ha sido con “menores”. Y queda más reflejado. El lector sabrá aplicar, trasladar, corregir...

Quizá quede un interrogante flotando: y la Iglesia ¿qué? Es de justicia reconocer aquí la labor callada y abnegada de numerosas Congregaciones e Instituciones beneméritas en este sentido: Mercedarios, Oblatas, Adoratrices, Terciarias y Terciarios Capuchinos, Buen Pastor, etc. Algunas de ellas tienen este servicio como su carisma fundamental y lo han llevado así a la práctica. Y no puede decirse que hayan sido simples “guardianes”. Realmente su sacrificio y disponibilidad ha sustituido a su posible falta de preparación.

También en el aspecto técnico estas Instituciones han sido beneméritas: influencia en la legislación de menores, cursillos de preparación para el personal educador, sistemas científicos, irradiación de Centros piloto como el de Amurrio, etc. Existen normas sabias y sistemas pedagógicos completos al respecto en las mismas Constituciones y Directorios de hace unos años, y que se siguen aplicando con validez en los Centros más avanzados.

También es cierto que muchas veces ha destacado más nuestro protagonismo, nuestra posición de “empresa”, que un servicio testimonial claro. Que quizá no hemos ofrecido todo lo que podíamos a una actualización de la reeducación y educación de los delincuentes. Y que hasta ha cundido cierta “desilusión” y “desencantamiento”, cierto “pesimismo” respecto



al trabajo en estas lides. Y hasta hemos soñado con otros campos menos difíciles.

Y la Iglesia, los cristianos, ¿aceptamos al delincuente como un hermano? ¿Son ellos los primeros en nuestros cuidados? ¿Vamos a buscar la “oveja perdida” y nos alegramos por el “pecador que se arrepiente”?

A tiempos nuevos, sistemas nuevos. Pero siempre será necesaria una presencia seria, testimonial, esperanzadora, acogedora... para estos hermanos nuestros, los delincuentes juveniles y adultos.



EN TORNO A LA PROBLEMATICA DE LAS GUARDERIAS

Por Joaquín María Aragón Mitjans

I

En la prensa y al nivel de la calle se habla bastante de las guarderías; casi parece un slogan político. Esta demanda, insistente y generalizada, tiene prevalentemente un carácter *cuantitativo*, lo que plantea más de un interrogante.

El tema de las guarderías es muy complejo; en él están implicados una serie de aspectos más o menos problemáticos muy enlazados entre sí.

1. Un aspecto *científico*: Dada la importancia de la dinámica madre-hijo, ¿rompe la guardería esta díada?
2. Un aspecto *psicopedagógico*: Supuesto el hecho y tal vez la conveniencia de las guarderías, ¿cómo han de estructurarse para que cumplan adecuadamente su función educadora?



3. Un aspecto *psicosocial*: La familia nuclear, propia de nuestro tiempo, está inmersa en una espiral tecnológica que crea unas exigencias educacionales tan elevadas que cabe preguntar: ¿No será mejor la guardería y su continuación: jardines de infancia, parvulario (lo preescolar), que la misma familia?

Estos interrogantes nos parecen importantes; por esto vamos a intentar contestar, aunque brevemente, a estas preguntas.

II

1.— Son del dominio público los estudios de Bowlby, Spitz, Rof Carballo, que ponen de relieve la importancia de la relación madre-hijo, sobre todo desde el cuarto hasta el noveno mes de la vida del niño. La rotura de esta díada vital, debida, por ejemplo, al ingreso en orfanatrofios e instituciones similares, induce —según Spitz— a una serie de trastornos en la vida del niño; especialmente en tres grandes áreas de su conducta: la psicomotor, la lingüística y la afectivo-social. Los daños ocasionados se presentan, en gran medida, como irreversibles.

El interés suscitado por estos estudios promovió una cantidad considerable de revisiones y análisis experimentales. Se comprobó que la metodología empleada por Spitz era deficiente. Los resultados de las nuevas investigaciones, realizadas con todo rigor experimental, confirmaron los efectos perturbadores para la conducta del niño antes mencionados, bien que no siempre su irreversibilidad; pero en virtud de los datos, no los atribuyeron propiamente a la rotura del vínculo madre-hijo (tesis de Spitz), sino a otras variables que intervienen en

el proceso de hospitalización-internamiento en instituciones: Así, un tanto por cien significativo de las madres, cuyos hijos entraban en instituciones, era o muy jóvenes o muy mayores, con un considerable stress emocional, etc. También era significativamente mayor el número de prematuros, de niños no deseados, etc. Por otro lado, las instituciones no estaban bien organizadas en el plano psicológico: carencia de estimulación estructurada y, en especial, una gran rotación de cuidadoras, con muchos niños a su cargo, lo que impedía el establecimiento de una ligazón afectiva estable. Por estas razones (entre otras más técnicas, que omitimos aquí), la comparación entre los niños cuidados en sus hogares y los atendidos en instituciones, no era metodológicamente correcta; lo que invalidaba en gran medida la tesis de Spitz, pero corroboraba las dificultades de los niños sujetos a un régimen substitutivo mal estructurado. La madre biológica puede ser substituida en la tarea de crianza y educación, pero es siempre indispensable, para el desarrollo normal del niño, que se establezca un lazo afectivo estable con la persona que le cuida.

En realidad la equiparación popular entre las guarderías y las instituciones (orfanatrofios...) es notoriamente falsa; no obstante, en muchos ambientes aun culturalmente elevados, se ha generalizado. Por esto hemos expuesto aquí la postura de Spitz y su corrección ulterior por otros investigadores. Debido a esta incorrecta equiparación entre instituciones y guarderías, han proliferado los ataques pseudocientíficos contra las guarderías; ataques que, por lo tanto, carecen de suficiente objetividad científica.

Ya que hemos mencionado las diatribas contra las guarderías, conviene subrayar un hecho que no deja de ser "curioso", mejor dicho, sospechoso: Las críticas a las guarderías se dirigen en realidad contra las madres de la clase media que



dejan algunas horas al día a sus hijos en la guardería. En cambio, nada se dice de las madres de clase o muy alta o muy necesitada. De hecho las dificultades para los niños tendrían que ser análogas, pero... esto se silencia. Las "razones" para este silencio, bien que implícitas, son bastante claras: Se da por supuesto que la madre de clase obrera trabaje y que sus niños, por tanto, sean atendidos por manos ajenas. También se presupone que las madres de clase muy elevada tienen tantas "ocupaciones" sociales que no pueden atender personalmente a sus hijos; siempre ha ocurrido así. En cambio, se considera que la madre de clase media abandona su tarea fundamental, si se dedica a trabajar fuera de casa. Como hemos expuesto en otra parte ¹, todo esto es sumamente incorrecto, y en el campo científico se ha modificado ya esta actitud. Así es muy sugerente que la problemática de la madre que trabaja, y ha de dejar a sus hijos en la guardería o similares, ocupase un lugar importante en las investigaciones anglosajonas, entre los años 1950-1960, y que, en cambio, en el momento actual ya no se atiende a este aspecto. Es que se considera un problema científicamente mal planteado o, si se prefiere, resuelto; una larga serie de investigaciones han comprobado que el trabajo de la madre (en la medida que este factor se pueda aislar) no ocasiona alteraciones en la conducta del niño, sino más bien lo contrario. Lo que sí puede perturbar es la *actitud* de la madre ante el trabajo fuera del hogar: Si lo considera necesario para su realización personal y los niños están debidamente atendidos, no se observa menoscabo alguno. Si en cambio se les obliga a salir de casa contra su deseo, los resultados son ciertamente negativos. También es importante la *actitud* del *padre* ante el trabajo de su esposa: Si lo considera un menoscabo de su prestigio, un como quedar "destronado", los efectos son nocivos, especialmente para los hijos algo mayores, que quedan privados de un modelo de identificación válido. Todo esto se considera hoy ya como adquirido; por esto no se discute ni



investiga especialmente. Ha quedado constatado que la ligazón madre-hijo ha de ampliarse a madre-padre-hijo, y que esta ligazón no se mide en términos cuantitativos, sino sobre todo cualitativos: Es mejor para el niño tener a su lado una madre alegre, tranquila, esponjada, aunque sea menos horas, que una madre abrumada, frustrada y nerviosa... todo el día.

Lo que acabamos de decir nos parece suficientemente bien establecido; con todo, tal vez no estará de más recordar que la situación de la familia actual, sobre todo de la clase media, es muy diversa de la de antaño: Se vive en ciudades más o menos monstruosas, en pisos-colmena en los que los vecinos son unos perfectos extraños; a los amigos hay que visitarles atravesando un dédalo de calles; la condición laboral del padre obliga con frecuencia a largos desplazamientos, mermando, junto con el pluriempleo, la convivencia; la misma situación laboral obliga con relativa frecuencia a cambiar de ciudad, de región, con las dificultades inherentes a este “trasplante”: cambio de costumbres, de clima, de amigos, a veces de lengua, etc. Esto se da ya entre nosotros; en otras partes, el fenómeno es mucho más generalizado. Sociólogos americanos han comprobado que en menos de tres años más del 50 por ciento de la población de un barrio cambia de residencia, así en Chicago. Los efectos del aislamiento son muy deletéreos y pueden dar lugar a notables agresividades. La madre, sobre todo si tiene cierta cultura y titulación, se encuentra ahogada en su tal vez brillante pero menudo y aislado piso. La necesidad de realización personal puede llegar a ser apremiante.

Si tenemos en cuenta lo dicho, especialmente acerca de la posible substitución en la relación madre-hijo, la no equiparación de instituciones y guarderías, y la necesidad de realización personal, al menos psicológica, para muchas madres que



desean trabajar algunas horas fuera de casa, se comprende que la guardería llegue a ser algo necesario y normal para muchas familias.

2.— Lo que sucintamente acabamos de indicar, nos permite asegurar que, bajo el punto de vista científico, nada se puede objetar a que el niño permanezca en una guardería algunas horas cada día. Es evidente, con todo, que lo dicho presupone que la guardería esté bien planeada y atendida. Precisamente la ventaja de los estudios de Bowlby y Spitz y, entre nosotros, de Rof Carballo, estriba en haber puesto de relieve que la relación madre-hijo es algo fundamental para la estructuración progresiva de la personalidad del niño y del muchacho, y si bien metodológicamente no era exacta la teoría de Spitz, acertaba al señalar las consecuencias negativas que se derivan de la mala estructuración de la relación madre-hijo, que se dará inevitablemente si no existe un vínculo afectivo análogo con otra persona. Esto es precisamente lo que ocurre cuando la guardería está mal estructurada o mal atendida. Es preciso, pues, que en todos los casos la relación o vinculación con una persona, o un número muy reducido de personas, sea estable y bien articulada. Todo ello nos obliga, aunque sea muy sumariamente, a precisar las condiciones necesarias que la guardería y su prolongación: los jardines de infancia, deben reunir para que puedan cumplir eficientemente su función según lo antes expuesto:

- *Relación cuidadora-niños*: Para que se pueda establecer un vínculo afectivo duradero, es preciso que la cuidadora tenga tiempo para “perder tiempo” con los niños. Si su tarea queda limitada a la mera asistencia sanitaria y alimenticia; si no tiene tiempo para jugar con ellos individualmente, hablarles, “estar con ellos”, etcétera, los cuidados serán casi necesariamente “im-

personales” y el lazo afectivo quedará imposibilitado. Hay que evitar, pues, la masificación. La cifra considerada como ideal es de una cuidadora para cada cinco o seis niños.

- *Pluralidad de cuidadoras*: El personal asalariado no puede estar presente las 24 horas del día y menos aún cada día; ha de establecerse un turno de rotación. Pues bien, si cada cuidadora tiene sólo cinco o seis niños, pero estos niños ven caras nuevas con frecuencia, irán de sorpresa en sorpresa, no establecerán vínculo estable, no tendrán modelos de identificación válidos, de estimulación estructurada, etc. Esto es especialmente importante entre los cuatro meses y el primer año; pero también luego, hasta los dos y medio o tres, si bien la necesidad no es tan apremiante. Las consecuencias negativas en el desarrollo psicomotriz, lingüístico y, sobre todo, afectivo-social, pueden ser importantes, especialmente en lo afectivo-social pueden no ser recuperables.
- *Las condiciones ambientales*: Se suele indicar, y con razón, que el ideal es que la guardería reproduzca lo más posible el modelo familiar en sus mejores condiciones: espacio, ventilación, estímulos varios: cuadros, plantas, pájaros tal vez y, por supuesto, juegos, canciones, comunicación gestual y subverbal, etc. Siempre nos ha sorprendido negativamente que no pocos colegios se parezcan más a un cuartel que a una familia. Es obvio que esto es aún más importante en el caso de las guarderías y jardines de infancia. Sólo con unas condiciones ambientales adecuadas se superará la rutina, otro gran enemigo de la educación en el sentido profundo de la palabra.



- *Relación con niños de otras edades:* En una familia corriente hay más de un niño o se tiene ocasión de interactuar con primos y amigos. En las guarderías casi siempre se les agrupa por edades; esta falta de interacción con otros niveles, es nociva. Además, al llegar al límite de su “sección”, pasan a otra, con nuevo cambio de cuidadora. Todo esto es altamente perturbador. Es evidente que todo esto complica mucho la marcha de la guardería, pero la guardería es para los niños y no los niños para la guardería.
- *Contacto con el exterior:* También en las familias normales el niño sale de casa con sus padres, tiene ocasión de ver árboles, coches, otras personas, etc. Más adelante, “va de compras” con su madre, “de visita”... Todo esto le conecta progresivamente con el mundo real. La guardería ha de atender también este aspecto; de lo contrario, se asemejará más a una incubadora o a un invernadero, que a una familia.
- *Aspecto médico y dietético:* Es evidente que la visita médica ha de ser regular y cuidadosa, lo mismo los aspectos higiénicos y alimenticios.
- *Contacto con la familia:* Todos los especialistas recalcan este punto. Dejar el niño en la guardería no es preocuparse de él. En algunas guarderías rusas e israelíes se descuidó este aspecto; los efectos fueron nocivos. Actualmente se ha modificado tanto, que se exige la presencia regular del padre o de la madre a ciertas horas, con indicación de preguntas, juegos, etcétera, que han de sugerirles. Claro está que esto implica que el personal de la guardería sepa superar las inevitables fricciones que se producirán por las

exigencias, a veces equivocadas, de la familia. Esta es una de las razones de la necesaria preparación de las cuidadoras.

- *Personal competente*: No basta que cada cuidadora tenga unos cinco o seis niños, y que sea estable; todo esto es necesario, pero no es suficiente. Es del todo punto imprescindible que esté bien preparada. Hemos hablado de “cuidadoras” precisamente porque es lo habitual en las guarderías que conocemos. De hecho, tendrían que ser puericultoras y éstas bien preparadas. Actualmente no siempre se han formado suficientemente, sobre todo, en los aspectos psicológico y sociológico.

Que estas condiciones no se cumplan siempre, no es ningún secreto. Hay guarderías que son prácticamente un mero “parking” de niños; así, mientras los padres compran en algunos grandes almacenes, el niño, con su cartelito en el que consta la hora de entrada, es entretenido y juega con otros niños bajo un cierto control de algunas cuidadoras; al salir, se marca la hora exacta, como con los coches, y se cotiza el precio establecido por horas. Estos casos son sólo ocasionales y la permanencia del niño suele ser corta; por todo ello, en general, no creemos que esto engendre peculiares dificultades. Pero lo malo es que en no pocas “auténticas” guarderías se sigue un proceso equivalente y aún mucho peor. Algunos de mis discípulos han constatado hechos realmente sorprendentes. Baste uno como indicación: Unos treinta niños, de año y medio a dos y medio, estaban, desde las tres de la tarde hasta las seis, sentados en el orinalito y con una galleta en la mano; con frecuencia se caían, rodaban por el suelo él, su galletita y el orinal, hasta que la cuidadora restablecía el “orden”, sin cambiar siempre la galleta, ahora “humedecida”... Podrá parecer que

este es un caso aislado y extremo; por desgracia, la realidad es muchas veces menos “escandalosa”, pero mucho peor. Las condiciones del local: pequeño, con escasa o nula ventilación, oscuridad, calor-frío y, sobre todo, la agresividad de las cuidadoras, son factores muy negativos. Otras veces, la guardería está bien equipada, aun lujosamente, pero las cuidadoras no están bien preparadas y además se relevan con mucha frecuencia, y además estas guarderías suelen ser muy caras. En estas condiciones, el niño difícilmente podrá establecer un lazo afectivo duradero, difícilmente tendrá una estimulación estructurada... y todo ello es indispensable para que su personalidad se desarrolle normalmente.

Por todo ello, al afirmar nuestra postura favorable a las guarderías por las razones antes expuestas, hemos de insistir en la necesidad de que su montaje esté bien planeado y que la atención al niño se realice según las condiciones arriba expuestas. De lo contrario, la atención al niño será meramente técnica y sin el contenido psico-sociológico necesario.

Las dificultades que implica el montaje correcto de una guardería son tales, que en varios países de Europa su número ha disminuido y se han creado otros sistemas más ágiles que son menos onerosos y reportan ventajas mayores. Así, en la República Federal Alemana se ha probado el modelo “Tagesmütter”: Una madre recibe uno o dos niños de diversas edades (entre un año y cinco) y los cuida junto con el suyo. Recibe asistencia médica, pedagógica y psicológica, regularmente. Cada quince días se reúnen estas madres-cuidadoras para poner en común sus experiencias, etc. Reciben además un estipendio mensual por cada niño. De esta manera se evitan las dificultades de masificación, clasificación por secciones, que impide la interacción de las diversas edades, etc. Esto ha permitido integrar niños extranjeros. Y hasta el presente los resultados han

sido positivos. Algo equivalente se realiza en Suecia, Francia y otros países ². En Estados Unidos funcionan los "Day-Care Centers", y el Departamento de Salud Pública y Bienestar Social edita periódicamente folletos con gran riqueza de datos y diversidad de planificaciones que permiten adaptar estos centros a la gran variedad de situaciones con las que es preciso contar.

Queda claro, pues, que las guarderías cumplen una función importante en la familia moderna y que, si están bien montadas y atendidas por personal preparado y estable, no acarrearán dificultades al desarrollo normal del niño en los primeros años, sino más bien lo contrario, son un elemento muy positivo.

3.— Lo expuesto nos ha permitido valorar positivamente la función de las guarderías, siempre en los supuestos indicados. Pero precisamente todo ello nos obliga a formularnos una nueva pregunta: Dada la situación de la familia actual en la sociedad de consumo, con las casi inevitables deficiencias del habitat y su movilidad, la disparidad de horarios laborales y la sobrecarga de los mismos para mantener o mejorar el nivel de vida, cabe interrogarse si la familia actual, por sí misma, puede cumplir de veras su función educadora.

Esta pregunta no es ociosa, ya que el *proceso de socialización* del niño, que implica: asimilación de unos patterns de conducta, unos modelos de identificación, adaptación al grupo, primero, y luego a la sociedad, pero tomando al mismo tiempo conciencia de su rol y, por lo tanto, no una mera acomodación sino una abertura crítica y cada día más personal... es una tarea importantísima de su proceso evolutivo; más aún, como considera hoy la psicología del niño y del adolescente,



es la tarea *fundamental*, ya que *implica* y *promueve* el desarrollo de todas las facetas somáticas y psíquicas de su estructura.

Ahora bien; en un mundo plural y cambiante, en una sociedad cada día más compleja y que exige un progreso continuo en todas las áreas del saber y de la técnica para poder participar y ser cada vez más co-responsable de las tareas humanas y sociales, en estas circunstancias, que difícilmente variarán ³, hay que plantearse con valentía la pregunta antes insinuada: ¿Podrá la familia actual por sí sola atender debidamente al proceso de socialización del niño?

Recordemos que los modelos parentales y los roles sociales eran antes bastante sencillos y estereotipados, eran además relativamente estables; la cultura avanzaba lentamente, los desfases generacionales se producían sólo después de períodos muy largos de tiempo. Hoy, en cambio, todo se modifica sometido a la ley de la *aceleración histórica*. Así, en el terreno que nos ocupa ahora, el crecimiento somático es mucho mayor que antes, la psicomotricidad, cada vez más precoz y refinada, la pubertad aparece mucho antes que a finales del siglo pasado... La ampliación y complicación de los estudios y técnicas es bien conocida; la participación en las tareas comunes, mucho mayor, etcétera. Un hecho, al parecer trivial, puede ilustrar lo que estamos diciendo: Cuando los romanos invadieron la península ibérica, hace más de dos mil años, lo hicieron con sus caballos, carros y carretas, que transportaban las famosas legiones. Algo similar hizo Napoleón, dos mil años después. Pues bien, todavía no han transcurrido dos siglos y la transformación ha sido a todas luces impresionante: Trenes, coches, aviones, cohetes... Es sólo una anécdota, pero indicativa del proceso de aceleración histórica mencionado y factor que incide notablemente en la evolución psicosomática del niño. No es

raro que la familia encuentre serias dificultades para acompañarse de alguna manera a este ritmo, dadas las circunstancias actuales y futuras previsibles.

Por otro lado, por una serie de razones en las que ahora no podemos entrar, la familia actual es mucho más frágil: disensiones, separaciones, divorcios, van en aumento. En estas circunstancias, la tesis de Parsons, de que la peor familia es mejor que cualquier modo de substitución, no creemos pueda defenderse objetivamente. Por supuesto, no creemos tampoco que las guarderías y la educación preescolar sean una panacea para todas estas dificultades, pero sí opinamos que en no pocos casos pueden paliar algunas dificultades y colaborar en la tarea educacional de una forma válida, corrigiendo, por ejemplo, los modelos excesivamente individualistas de tipo familiar que reproducen situaciones sociales incorrectas, ayudando a superar el centraje a ultranza en el niño con la casi inevitable sobreprotección, facilitándole la abertura al grupo, a la sociedad y a los intereses extrafamiliares, etc.

El papel de la guardería, jardines de infancia y parvulario, no es, pues, de mera *suplencia*, sino de verdadera *colaboración* al modo indicado. Con esto queremos subrayar además que el estado actual de la investigación no sólo no permite sino que contradice la postura ideológica que atribuye a la guardería y a lo preescolar un papel de *substitución* total de la familia. Así, algunos países, en los que se había alejado a la familia de la educación de los hijos, han dado marcha atrás, y esto no sólo por dificultades únicamente económicas, sino sobre todo pedagógicas. Una evolución basada en los hechos y su análisis, que consideramos muy aleccionadora ⁴. Además, bajo nuestro punto de vista, teledirigir al niño según una ideología determinada en contra de la voluntad de los padres o sin su anuencia, es una forma de manipulación que atenta contra

los derechos y responsabilidades de la familia, sin ningún fundamento sólidamente objetivo. Por esto hablamos de *colaboración* y no de substitución, como función esencial de la guardería, jardines de infancia y parvularios.

No queremos acabar estas breves reflexiones, sin antes salir al paso a una posible mala interpretación de lo que hemos intentado exponer. Cuando al principio hemos dicho que la demanda de guarderías tenía, sobre todo, un aspecto cuantitativo y que esto planteaba problemas, nos queríamos referir al peligro real de que se tome la guardería como una abdicación de las responsabilidades de los padres, como una práctica renuncia a su tarea, como una incorrecta “liberación”... Si así fuese, es evidente que las guarderías serían meros substitutos, y por cierto muy incorrectos, y no colaboradores de la familia. En otros términos: Lo que el niño más necesita para su normal desarrollo es *seguridad* y *afecto*. Entre la familia y la guardería hay que asegurar esta atmósfera. Si la actitud de los padres es la correcta y la guardería colabora realmente con ellos, se conseguirá una línea educacional coherente y abierta, que dará al niño esa seguridad y afecto y, al mismo tiempo, se superará el centraje en el niño y se posibilitará la abertura del niño a la sociedad, abertura personal y, por lo tanto, crítica, no meramente acomodaticia. Si, en cambio, la actitud de los padres es meramente “liberarse” de una carga pesada, si es una actitud basada en la despreocupación (entiéndase egoísmo), quedarían minadas la seguridad y afecto y, consiguientemente, el desarrollo de su personalidad, con grave riesgo para el niño y para la sociedad. De ahí nuestra insistencia en que la misión de la guardería es de colaboración y nuestro rechazo tanto de la mera suplencia como de la mera substitución de la familia ⁵.

III

Bajo una óptica cristiana, la filiación divina es el gran mensaje de Jesucristo. Si las guarderías y lo preescolar ayudan a la familia en su tarea educacional, están contribuyendo a facilitar al niño la vivencia de la auténtica filiación humana, camino casi obligado para llegar a la conciencia de la filiación divina. Si entendemos la carta magna de la caridad, que nos propone san Pablo, no *meramente* como la mano tendida, como una beneficencia tapa-agujeros, sino como un servicio que implica comprensión, ajuste prudente, renuncia y donación, y todo esto en forma *prospectiva*, es decir, teniendo en cuenta no sólo el momento presente, sino también las necesidades de personalización futuras, con sus condicionamientos, en este sentido la función de las guarderías entraría netamente en el ámbito de la caridad y posibilitaría una estructuración de la personalidad en orden a la obra de Dios en este mundo.



NOTAS

1. J.M. Aragó, *La problemática laboral materna y su influencia en la maduración psicobiológica del niño de 0 a 3 años*. En el libro *Evolución y maduración: Enfoque psicobiológico*. Dr. C. Ballus, Director, ed. Fontanella, Barcelona. (En prensa).
2. R. Pettinger, *Bedingungen un Zielsetzungen des Projkts, "Tagesmütter"*, Zeitschrift für Pädagogik, 6, 1974.
U. Lehr, *Di Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes*, Steinkopff, Darmstadt 1974.
Education et Developpement, núm. 117, Paris, Mayo 1977, pp. 26 y ss. (sobre Suecia).
3. J.M. Aragó, *Psicología del niño en la sociedad de consumo*, Razón y Fe (912), pp. 46-92, Madrid 1974.
Los protagonistas del mundo del consumo, Razón y Fe (920-921), pp. 193-213, Madrid 1974.
4. Zweiter Familienbericht. *Des Bundesminster f. Jugend, Familie und Gesundheit*, Bonn 1975.
5. J.M. Aragó, *Guarderías infantiles: Trasfondo psicológico social y pedagógico*, Razón y Fe (950), pp. 278-289, Madrid 1977.
Dinámica familiar: La interrelación Padre-Madre-Hijo, Delta, Cuadernos de orientación familiar (32), Barcelona 1968.

Experiencias:

"PREESCOLAR NA CASA" ANTE LA MARGI- NACION EDUCATIVA DEL MUNDO RURAL

Por Alexandre Fernández Pumariño

Autoperpetuación de la pobreza

Un dato sociológico, que llegó a ser de dominio común, enuncia la autoperpetuación de la pobreza: "La pobreza engendra pobreza, es causa de pobreza y resultado de pobreza". A nivel urbano-industrial es evidente: La pobreza produce fracasos escolares, éstos reducen las posibilidades laborales y la pobreza se perpetúa.

Por esto mismo se impone en los países anglosajones por la década de los sesenta la convicción de que para romper el círculo recíproco de causa y efecto es necesario introducir la

NOTA: El presente artículo fue confeccionado para ser publicado simultáneamente en CORINTIOS XIII y en versión gallega en ENCRUCILLADA, núm. 9 - "revista gallega de pensamiento cristiano"-.



llamada *educación compensatoria*; esto es, facilitar mayores y más tempranas posibilidades escolares a los niños desaventajados. Tales programas han evidenciado resultar todavía insuficientes, por cuanto permanecía la negativa actuación de otros factores (deficiente nutrición, higiene, alojamiento, atención médica...); de todas formas, los resultados, aunque no óptimos, corroboran que los fracasos escolares son consecuencia de la interrelación de variados factores, entre los que destacan, por su mayor incidencia, las desventajas producidas en los primeros años de vida del niño al carecer de ciertas experiencias básicas para el éxito escolar.

La infancia, etapa fundamental en el desarrollo humano

Los diversos análisis, tanto experimentales como lógicos, sobre el desarrollo del hombre permiten sostener que los primeros años son definitivos, por su trascendencia, en la historia del individuo; constituyen la base condicionante del aprendizaje ulterior: Las adquisiciones básicas del “aprendizaje temprano” (Hebb), correspondientes a la primera infancia, son el fundamento de todo logro posterior.

Es por ello que un entorno que adolezca de formas de privación en la edad temprana puede determinar daños incluso permanentes; esto es, una persona privada de determinadas experiencias puede permanecer incapacitada para aprender a otros niveles. En esta línea, los teóricos se inclinan a pensar, aunque no disponen todavía de pruebas definitivas, que existen períodos críticos en que han de ser aprendidas determinadas destrezas y alcanzar determinadas adquisiciones superiores, so pena de no conseguir hacerlo nunca.



Tales conclusiones, plasmadas sucíntamente con fin indicativo, adquieren relevancia a partir de los años cincuenta y han convertido en slogan, aplicado al tema de la escolarización, la afirmación de que “la cantidad y calidad de aprendizaje están en relación inversa a la edad”.

Atención educativa del niño del mundo rural

Si el entorno ambiental del niño, especialmente incluso en su primera infancia, goza de una trascendencia definitiva, se impone la convicción de que continuamos asistiendo a la gestación de la futura marginación del mundo rural. Su secular posturación está predestinada a perpetuarse en razón de la desatención de sus generaciones más jóvenes.

Si la emergencia y autoliberación del agro pueden resultar inviables en razón de las condiciones negativas en que vive su infancia, tendremos justificado el que dirijamos nuestra atención por un momento, e incluso nuestra acción, al problema.

¿Qué tipo de entorno ofrece el mundo rural a sus miembros infantiles? Para dar respuesta optamos, en base a la finalidad del artículo, por acercarnos al mundo rural desde la perspectiva cultural y educativa. Esta limitación conviene explicitarla aquí, pues de lo contrario pudiera deducirse de la exposición una infravaloración apriorística de otros factores. Evidentemente, la situación actual del agro es consecuencia de una interrelación de múltiples factores, de entre los cuales aquí sólo pretendemos imposter los dos señalados (cultural y educativo) haciendo una selección que sólo metodológicamente es posible.

Hijos de la superposición cultural:

Históricamente la cultura rural ha sufrido una colonización por parte de la urbana e industrial; agresivamente se le han impuesto por muy diversos medios, entre los que destaca el sistema educativo, una cosmovisión foránea, unos extraños valores-meta, propios de la cultura supuestamente superior.

Esta agresión provocó el fenómeno de la superposición cultural, por el que la cultura agredida y menospreciada se cierra sobre sí misma haciendo inviables tanto la asimilación de la foránea como la fusión de ambas. Y, lo que es más grave, la superposición cultural supuso el bloqueo de la normal evolución de la agredida: Ante el ataque a su estructura, la totalidad cultural reaccionó globalmente utilizando como defensa una coraza que le encerró en sí misma, con suspicacia a toda innovación. Con ello presenciamos hoy una cultura rural anclada en el pasado, tradicional, arcaica... siendo posible señalar como características de su mundo el descontento, el cansancio, la desesperanza, el desaliento, la apatía...

Tal es el entorno cultural que el niño rural aspira. Inmerso en su cultura —la rural— realiza su aprendizaje temprano; en el agro no existen maternales ni guarderías, antes bien los aprendizajes básicos correspondientes a la primera infancia pertenecen todavía al ámbito familiar, que le proporciona el entorno tal y como sabe y puede. Las estructuras básicas de su personalidad se fraguan en dicha cultura.

A partir de la primera infancia —incluso antes, en algunos ámbitos— comienza el niño a sufrir el impacto de la superposición cultural. Será la misma familia quien “quiera” —sólo a nivel consciente— ir “preparándole” el camino escolar y el “futuro” en la emigración —que vivencia ser mejor que permanecer en el campo—.

Este contraste cultural, de naturaleza sutil y difícilmente captable, salvo en las zonas con idioma propio, acaecido a una edad tan temprana, sin haber conformado el niño las estructuras fundamentales de su personalidad, evidentemente pueden producir verdaderos traumas psicológicos. Es de notar que la familia a duras penas conseguirá mantener ni unidad de criterios ni regularidad en la nueva línea; pecará de ambigüedad porque lo urbano no es lo suyo, lo cual suele estar a la base de abundantes retrasos en el desarrollo, incluso corporal, del niño. Supone para éste la privación de unos puntos de referencia claros, que dificultará la conveniente seguridad afectiva. Cierto que el niño es todo plasticidad, que goza de inmensa capacidad de adaptación, pero cierto también que la edad escogida no es la idónea: Intentar trastocar las bases de su personalidad cuando están siendo conformadas, equivale a sumirle en un proceso de desorientación.

La discriminación en la enseñanza:

Una aproximación panorámica a los estudios históricos del quehacer pedagógico en Occidente permite obtener la conclusión de que el “sistema educativo” surge fuera del mundo rural y conserva tal impronta en su devenir.

Surge como respuesta a la transformación socio-económica provocada por la asunción del poder económico por parte de la burguesía, y se configura teniendo como soporte los replanteamientos democratizadores y liberales del Pensamiento del siglo XVIII. Desde entonces, y hasta nuestros días, los progresivos avatares del “aparato escolar” constituyen un fiel reflejo del devenir de la burguesía.

En razón de esta correlación histórica es unánime concluir, como generalización, la estrecha relación consecencial



que el sistema educativo guarda con la clase social dominante. Esta dinámica condujo históricamente a la hegemonía excluyente del sistema escolar burgués; esto es, a la detentación del poder económico y político por la burguesía, vino a corresponder la agresiva preponderancia de su sistema educativo.

Preponderancia que implica que, aunque el sistema educativo surgiera y se desarrollase en sí mismo fuera del mundo y cultura rural, llegase a incidir en ambos. En efecto, según la necesidad de mano de obra que el desarrollo capitalista presentase, el sistema escolar presionaba en la capacitación de campesinado, que luego era trasvasado al sector industrial.

Esto resultó evidente hasta la puesta en práctica de la Ley General de Educación y, por menos evidente que parezca, sigue siendo realidad. El lema de la Igualdad de Oportunidades en base a la escolarización masiva tuvo en la práctica efectos contrarios para el mundo rural. En efecto, el objetivo de la masiva escolarización se materializa en este ámbito a través de las concentraciones escolares: A las escuelas unitarias semivacías en razón del despoblamiento, los criterios tecnócratas oponen como alternativa viable la política de concentraciones. Por ser tal su origen, pensadas como única alternativa, nacen viciadas; el no poder elegir, el tener que adoptar una única salida, interfirió la gestación de su planificación, por ello resultó en su mayor parte irracional: Con un radio de acción que va desde los 10-20 hasta incluso los 40 kilómetros, que condena a los escolares a demasiadas horas diarias de transporte precedido y seguido, al menos en bastantes zonas, de una caminata desde y hasta el hogar; con un transporte escolar que acoge autocares en condiciones acordes con las carreteras —las concentraciones no han tenido en cuenta la necesaria infraestructura viaria—; un tiempo de transporte que lo es todo menos pedagógico y en ocasiones humano: Desde sufrir las inclemencias del tiempo

en el rigor del invierno, obligar a no pocos escolares a levantarse a las siete de la mañana para llegar al Colegio a las diez, hasta forzarles a un amontonamiento en el autocar sin que raramente una persona responsable les acompañe. Estas irracionales condiciones materiales —su enumeración podría acrecentarse— acompañan y significan el trasplante del escolar durante la mayor parte de la jornada a cabeceras de comarca, caracterizadas por sus pretensiones urbanas, que comporta el desarraigarle de su medio vital.

Fuera de su medio ambiente, con un sistema educativo de cultura extraña, agotados por un transporte pocas veces humano... los niños del mundo rural tienen que “retirarse de la competición” —término adecuado al sistema escolar—.

Las deficiencias que muestra el sistema provocan la sospecha de que ese era el objetivo: Una escolarización masiva que culminase en un cierto nivel de instrucción, consagrando la desigualdad de oportunidades. Maquiavélico parece formularlo, pero tal es, al menos, la consecuencia. En todo caso, pretender unos servicios educativos pedagógicamente solventes en E.G.B. con las concentraciones, supone plantearse seriamente las alternativas a la educación preescolar. Para una instrucción así no era preciso plantearse; es por ello que en el ámbito rural tal educación preescolar se muestra deficitaria, alcanzando en zonas la práctica inexistencia. Resulta, en definitiva, clara la discriminación de la infancia campesina en la enseñanza.

Ciertamente la implantación de la preescolar es problemática, siéndolo en extremo en las zonas diseminadas, pero los hijos de estas zonas son los que mayor necesidad presentan en correlación con sus mayores desventajas. La diseminación poblacional va unida a una baja tasa de natalidad, en base al envejecimiento y feminización provocados por la emigración, con lo

que los niños se crían entre adultos; apenas conocen niños o simplemente no los conocen en amplias zonas; no saben lo que es la infancia, privados de unos puntos de referencia fundamentales para su equilibrado desarrollo personal. Por lo demás, el mismo contacto con los adultos resulta insuficiente y deficiente; insuficiente por estar demasiado atareados en la sobrecarga de trabajo para dedicarles el tiempo que reclaman; deficiente porque la familia rural se muestra hoy manca; se le ha amputado una vertiente de su dimensión educativa; al desaparecer el contacto familia-maestro por razón de las concentraciones, el maestro ha ascendido de status social y la escuela se alejó, ahora incluso geográficamente, de la cultura rural; con ello la familia siente y vive la “enseñanza” como realidad mitificada, perteneciente a un mundo distinto del suyo; ha aceptado el monopolio de la enseñanza para la escuela; ha dimitido de una parte de sus funciones al desentenderse e inhibirse de la parcela educativa, incluso en aspectos que continúan siéndole genuinamente propios.

“PREESCOLAR NA CASA”, una experiencia educativa en la Galicia rural

En un país como el gallego, donde las dos terceras partes de la población es rural, la situación del campo resulta decisiva; por fortuna su voz comienza finalmente a dejarse oír y sus problemas han llegado a formar parte de la sensibilidad colectiva.

En esta textura de general inquietud, en amplios sectores, por el futuro de un pueblo eminentemente rural, se sitúa el nacimiento de una preocupación por la educación preescolar en el seno de la Acción Común de las Cáritas de Galicia; y resultó ser precisamente una pre-ocupación —trans-

curría el verano del 76— para llegar a convertirse en una “ocupación” en el curso 77, bajo la denominación “Preescolar na casa”.

Etapas de preocupación:

Ante la discriminatoria situación que en educación preescolar presentaba Galicia en relación tanto al total de España como a cada uno de sus restantes pueblos —según el Informe FOESSA-75 y la misma publicación del Ministerio de Educación, *Planificación de la educación en Galicia* (1970)—, la Junta de las Cáritas de Galicia acuerda incluir, con peso específico y diferencial, en su Programa de Acciones en Común la relativa a la “Educación preescolar en el mundo rural”.

Esta nueva acción de las Cáritas de Galicia vino a caracterizarse en su primera etapa como de denuncia y concienciación. Concienciación de la Opinión Pública gallega, desconocedora de la importancia y transcendencia de esta etapa educativa e inclusive de su misma existencia; denuncia de la situación ante los poderes públicos gallegos —o en Galicia—.

De esta etapa basta anotar la tenacidad con que se realizó la campaña a base de los medios comunes a otras de su tipo. Valorar sus resultados no resulta fácil, fundamentalmente porque al hacerlo existe el riesgo de efectuar falsas atribuciones; dejando de lado qué grado de causalidad tuvo la mencionada campaña, lo evidente es que el panorama ha variado; se han creado unidades preescolares en número relativamente considerable por parte de la Administración, aunque su incidencia en el mundo rural sea pequeña; por otra parte, el tema, ausente hasta entonces en la prensa, se vio formulado con frecuencia en letras de molde, por las ondas radiofónicas y en

la TV gallega; indicadores todos ellos de que existe conciencia del problema. Y, por fin, importa señalar como resultado de esta etapa la acción “Preescolar na casa”.

Presupuestos de la experiencia:

El equipo de personas responsable de la acción en la anterior etapa, paulatina y progresivamente se imprimió un nuevo rumbo en base a la misma dinámica de su labor: El paso a la acción, además de la concienciación y la denuncia. Las razones para ello son de dos tipos:

- La transcendencia de una desatención educativa de la infancia, que reclama una urgente solución para unos niños que no volverán a serlo, cuya infancia está pasando sin poder esperar los efectos de una denuncia, con lo que están siendo predestinados al atraso y fracaso escolar, base de desigualdades, discriminaciones y marginación social.
- La concienciación, que además de serlo encuentra cauces de respuesta, potencia y adelanta sus resultados. No basta concienciar, es precisa una búsqueda de vías de participación para quienes progresivamente engrosaban el número de inquietos por el problema.

En consecuencia, aquel equipo inicial de personas provoca y se convierte en una plataforma de encuentro de profesionales de la enseñanza, sacerdotes y otras personas inquietas respecto a la búsqueda en común de respuestas al problema. Pronto quedarán dibujados los dos grandes obstáculos, procedente de la realidad uno y metodológico-político el segundo, que se presumían insalvables:

1.— *Reducidísimo colectivo de niños en un gran número de localidades:*

El asentamiento de la población gallega adopta un ordenamiento en forma muy dispersa; factores de diversa índole, fundamentalmente ecológicos, hicieron precisa esta sabia respuesta cultural de la diseminación. Cuenta, en efecto, Galicia con 32.415 entidades de población que significan el 47 por ciento de las existentes en España; ello implica que en Galicia el promedio de habitantes por entidad de población sea tan sólo de 80.

Esta diseminación junto con la baja tasa de natalidad nos presentan a múltiples aldeas sin niños, e incluso parroquias enteras en tales circunstancias; en este caso el problema humano es, evidentemente, otro; aquí procede señalar la problemática del inmenso número de parroquias que en su conjunto sólo cuentan de uno a diez niños; ¿cómo atender educativamente a este reducidísimo colectivo de niños, que presentan —ya queda afirmado— las mayores desventajas?

Así, pues, no hay “una” solución, sino tantas como distintas situaciones presentan las diferenciadas y diferenciadas comarcas de Galicia. A cada situación ha de corresponder un tipo de respuesta, cabe afirmar, aunque permanece la problemática de esas localidades con pocos niños.

2.— *La complejidad de una alternativa:*

La aproximación al entorno educativo de la infancia en el mundo rural, presentada en este artículo, muestra la evidencia del planteamiento con que el mismo artículo se inicia: Romper el círculo de causa y efecto —marginación actual: marginación futura— exige la puesta en funcionamiento de

numerosos resortes conjuntamente. Abordar sólo uno, generalmente suele ser ineficaz, porque la actuación interrelacionada de los restantes hará inviables sus previstos efectos positivos. En definitiva, pretender una atención educativa de la infancia supone aplicar toda una alternativa que englobe aspectos económicos, sanitarios, jurídicos, políticos, educativos...

Tal complejidad de la “alternativa global” no es infrecuente que actúe no como acicate sino como legitimación de inoperancia disimulada tras razonamientos teorizantes.

En inoperancia impotente pudiera haber concluido también la búsqueda que el movimiento “Preescolar na casa” preconizaba. Pero, contrariamente, una idea galvanizaba: “Los niños no esperan por soluciones futuras”; tal imperativo forzó que los mismos obstáculos diesen luz. Dado que la alternativa global es sumamente compleja para ser abordada de inmediato y los niños están ahí, resulta preciso acometer ya alternativas “parciales”; la vía eficaz para alcanzar la “solución” se construye a base de acciones de más corto alcance; asumir la realización de acciones de este tipo requiere tan sólo que ellas no entorpezcan el advenimiento, o mejor, que favorezcan la más rápida aplicación de la alternativa óptima. Apuntarse a una determinada alternativa global, por divisarla como futuridad que debe ser construida, no puede conducir a la pacífica espera de su formulación en una planificación educativa nacional. Antes, al contrario, ha de dinamizar los esfuerzos, organizados en común, para su construcción.

La acción propiamente dicha:

“Preescolar na casa” es una actividad educativa con los niños del mundo rural gallego, privados de la educación preescolar



institucionalizada; esta educación es impartida por los mismos padres, por la familia, con el asesoramiento de unos orientadores expertos en educación; asesoramiento que se canaliza a través de periódicas visitas a los padres reunidos en su localidad, y afronta, desde facilitarles el material didáctico adecuado, orientar su manejo, programar las inmediatas unidades educativas, hasta revisar lo realizado, teniendo en cuenta, en todas estas facetas de la orientación, la situación de cada niño.

Se trata de una educación preescolar a través de la familia y en su casa, circunstancias éstas —familia y casa— que evidentemente repercuten sobre los contenidos y los métodos de la convencional “educación preescolar”. Pretender en tales circunstancias los objetivos habituales de esta etapa educativa es a todas luces ilusorio, porque los padres no son “maestros” —y tampoco se pretende que lo sean—. El planteamiento es más bien diverso: Ante unos niños desaventajados se impone delimitar en qué ámbitos presentan carencias y, una vez jerarquizadas sus necesidades, poner todo el énfasis posible en superar las de mayor transcendencia para su desarrollo. Es obvio que abundantes aspectos de la enseñanza convencional quedan relegados, ya por las limitaciones citadas, fundamentalmente, ya porque se considera que el campo presenta a los niños mayores estímulos para algunos de ellos.

Por otra parte, en cuanto a los métodos pedagógicos que los padres son capaces de manejar, es obvio que presentarán carencias y defectos técnicos relevantes; como cabía esperar, son muchas veces rudimentarios, por lo que serán el objeto preferente de la orientación. En todo caso es preciso tener presente que la asimilación de pautas de cultura, de normas de comportamiento o de otros contenidos, por parte del niño, está en relación directa con el grado de afectividad que le une con los modelos de identificación de quienes los toma. De esta forma, los



contenidos que los padres se propongan transmitirles gozan de un fuerte influjo, aunque pedagógicamente presenten las deficiencias propias, por lo demás, de quien se siente y está postulado culturalmente.

La dinámica de la acción es, desde un punto de vista expositivo, sumamente sencilla; puede ser reflejada en dos tareas:

- 1.— Visitas a los pueblos para exponer a los padres la importancia y trascendencia de la preescolar, ofreciéndoles la ayuda de “Preescolar na casa”. Estas reuniones con los padres son previamente promovidas por una persona de la localidad, denominada “animador”, con el que se contactó en base a la credibilidad de que goza ante los padres y a su capacidad de convocatoria.

Los padres deciden la conveniencia o no de poner en funcionamiento la acción y, en su caso, señalan la periodicidad —semanal o quincenal— de sus reuniones con el “orientador” —persona experta en educación, que generosamente asume la responsabilidad de mantener su compromiso de asesoramiento altruista a lo largo de todo el curso—.

- 2.— En las periódicas reuniones, los padres reciben progresivamente el material didáctico que el “orientador” considera adecuado a la situación y ritmo de sus hijos; captan su manejo y virtualidades pedagógicas; revisan lo ya realizado; e intercambian sus experiencias acerca de temas necesarios para una educación integral —castigos, mentiras, miedos, agresividad, formación sexual...— bajo la supervisión técnica del “orientador”.



Siempre que las posibilidades humanas lo permiten, a cada localidad, el “orientador” va acompañado de otro colega, quien facilita, simultáneamente a la reunión de los padres, el encuentro de todos sus hijos procurando desarrollarles su dimensión social, lúdica, expresiva, etc.

Esta dinámica tan sencillamente presentada y organizada ante los padres exige, no obstante, una anterior y simultánea labor de variadas dimensiones:

- 1.— De primera necesidad, la elaboración del material didáctico adecuado, del que se carecía, porque los existentes en el mercado pertenecen a la cultura urbana, castellana y están en castellano; de no mediar una adaptación, no son aptos para la cultura y mundo rural ni para la cultura gallega.

La elaboración fue realizada por un equipo de docentes con experiencia en la etapa preescolar; el criterio mantenido en la elaboración y en su posterior manejo fue el que en todo momento pudiese ser revisable y renovable; fruto de ello es que las 300 fichas conteniendo ejercicios de percepción, preescritura, cálculo y lectura y escritura, parezcan inducir la conclusión de que el material didáctico manejado actualmente es de nueva producción.

- 2.— Facilitar medios de actualización y formación pedagógica a los orientadores: cursillos convencionales al caso, seminarios en torno a la peculiaridad del método “Preescolar na casa”, y reuniones de revisión mutua de la labor.

- 3.— Configurar y sostener una publicación periódica de orientaciones dirigidas preferentemente a los padres, que les sirve de complemento al material didáctico.
- 4.— Proseguir en la concienciación del problema, en la denuncia y reivindicación de soluciones a la Administración, y en la promoción y extensión a otras localidades de la experiencia “Preescolar na casa”.

Anotaciones sobre la racionalidad y virtualidades de la experiencia:

La característica más sobresaliente de la metodología de la experiencia la constituye su enraizamiento y conexión con una norma cultural de conducta; por ello puede calificarse de poco original; pero su originalidad y su última razón legítima residen en esto: valorar y potenciar, institucionalizar de modo formal, un sistema de comportamiento familiar respecto a los hijos, como lo es el que la familia “enseña” a sus niños.

Una norma cultural que no limita sus contenidos a los de la mera “educación informal”, según la cual la familia constituye uno de los medios que la sociedad tiene para proyectar en el recién nacido sus valores sociales y culturales. La norma cultural de conducta familiar con que “Preescolar na casa” se enraza tiene una expresión y contenidos más determinados: El hecho de que la mayoría de las familias enseñan a sus hijos a leer y escribir. Careciendo de material idóneo y de las más necesarias orientaciones, un contingente considerable de familias materializan esta conducta culturalmente normada de “enseñar”.



Si este esfuerzo es acompañado de una orientación permanente que subsane errores, verdaderos lugares comunes de una enseñanza muy a la antigua usanza, y potencie virtualidades, no es de extrañar la eficacia de “Preescolar na casa”.

Tras esta característica late un importante presupuesto teórico: La cultura rural; el hombre del campo no es un ignorante, sino “culto”; el agro gallego, en este caso, posee una riqueza y unas potencialidades que sistemáticamente fueron acalladas y oprimidas; tal es la superposición cultural aludida. Esa cultura, con su riqueza y virtualidades, cuenta con instituciones genuinas, que evidentemente precisarán evolucionar, pero conservan la legitimidad cultural para poder llegar a ser eficientes; se impone un período, tal vez largo, de “terapia cultural”, valga el simil, que desbloquee la conciencia colectiva campesina y le permita superar su fijación y anquilosamiento en etapas ya históricas.

Contribuir a esta “terapia” supone en el sujeto excepcionales actitudes, cuya enumeración comienza en la superación de la “mediatización” de ser “educadores” gracias al sistema burgués. Aquí puede residir el peligro, que los orientadores intentan evitar, de pretender ser los “redentores”, los “mesías”: La reaccionaria actitud, la apatía y desinterés que presuntamente pueda mostrar el campesino, provoque en los “educadores” la actitud de prescribirles sus opciones; con ello adoptarían acciones educativas de naturaleza vertical, “bancaria” y paternalista, que diría Paulo Freire. Todo lo cual constituiría, en definitiva, una nueva invasión cultural que vendría a menospreciar y avasallar de igual modo la cosmovisión campesina.

En razón de este punto de partida —la realidad de los campesinos, que además es una realidad culturalmente normada—, siempre que en la praxis, tanto los orientadores como demás ele-



mentos conformantes de la experiencia, conserven tal actitud, no de respeto paternalista sino de valoración real de su “sabiduría”, “Preescolar na casa” hubo de contar con la excelente acogida actual.

Indicador de ello es el haber funcionado en el curso 77-78 en 81 localidades rurales, que supuso una atención educativa para unos 503 niños, con el generoso asesoramiento y demás servicios de 76 orientadores. El número de localidades hubiera podido ser acrecentado si de acogida se tratase, pero existen limitaciones humanas y de eficacia que impidieron hacerlo.

De pasada y sin profundidad es, sin embargo, bueno hacer notar que esta actividad supuso para los orientadores, al menos según el parecer de algunos de ellos, unos efectos positivos para su misma función profesional de la enseñanza. Los maestros conocedores de las críticas al sistema escolar burgués de unos Lobrot, Illich, Goodman, Reimer... se percatan en su propia labor de que, en efecto, las formas, contenidos y la misma estructura de la escuela marchan, si no contrapuestos sí por lo menos paralelos con la realidad cultural y educativa del mundo familiar propio de los escolares; esta divergencia de los dos caminos es más difícilmente reconducible después de las concentraciones, que alejan a los maestros del medio vital y cultural de sus alumnos. Estas son algunas de las razones por las que las periódicas visitas del orientador-maestro a los padres permite que vivencien y conecten con la terminología, puntos de interés e inquietudes del medio que sus escolares respiran constantemente y los va conformando; les permite, pues, acercar los contenidos de su enseñanza, las maneras y la misma terminología a esa realidad vital que subjetivamente continuaba siéndoles, cuando menos, desconocida, y objetivamente terminaba por ser avasallada.

Otros factores han intervenido para hacer posible tal acogida. Uno de ellos lo constituye el estar en juego la calidad de futuro, psicológica, social y económicamente hablando, de los hijos. Posiblemente ninguna motivación sea tan poderosa para un padre como la del futuro y educación de sus hijos; impulsados por motivación semejante, hombres sobrecargados de trabajo y carentes de agilidad en el descurso mental, luchan contra el tiempo y se sobreponen a sí mismos.

El comprobar el carácter meramente altruista, tanto de orientadores como de la acción, puede que haya motivado de algún modo la inicial acogida; ninguna contraprestación existía ni manifiesta ni latente, ni siquiera, por supuesto, una anodina militancia de ningún tipo. Son los niños los que preocupan; es un futuro del país gallego, en definitiva, lo que motiva, y no un subterfugio de otras motivaciones.

Por último, unas personas marginadas hasta el punto de autoconvencerse por imposición de ser ciudadanos de segunda categoría; que nunca, salvo para votar, son tenidas en cuenta, porque son “ignorantes”, “no valen”; unas personas en tales condiciones, al comprobar de forma consciente y constatar en común los avances de sus respectivos hijos en base a sus propios esfuerzos de padres-educadores, vuelven a vivenciar, quizás desde muchos años, que son “útiles”; se sienten de alguna manera realizados y la satisfacción les embarga porque pueden ayudar a sus hijos en terrenos donde sistemáticamente se les negaba capacidad y se les recriminaba su actuación, aunque así lo impusiese una norma cultural.

Este sentimiento de autorrealización en personas forzadas a la resignación y sometidas a situaciones de frustración, puede ser más importante de lo que en principio sospechábamos; en efecto, de la misma forma que atrás se dijo que la aplicación de



un solo resorte para resolver una situación educativa generalmente sería ineficaz, también “contrario sensu” es pensable teóricamente que el aplicar uno solo tenga un efecto multiplicador y provoque mayores efectos positivos, por una inducción en cadena de la actuación positiva de otros factores con los que se combina, de los proyectados. Al menos cabe tal posibilidad, que la práctica todavía no ha podido insinuar ni permite tampoco descartar, en base fundamentalmente a que la experiencia supone para los padres el irse introduciendo en la técnica de la dinámica de grupos y del diálogo, que bien pudiera tener más amplias y progresivas virtualidades.

Para terminar, de nuevo una idea imperante: “Preescolar na casa” surgió y comenzó a desarrollarse condicionando su existencia a su fecundidad y eficacia; si sus efectos no son mínimamente positivos, habrá que ahogarle; pero, de no ser así, cabe plantear su extensión a otras zonas.



BIBLIOGRAFIA

Responsable de la Sección:
Raimundo Rincón

NOTA INTRODUCTORIA. El tema de la enseñanza ha cobrado rabiosa actualidad y ha originado un “boom” de publicaciones, artículos y comentarios en todos los medios de comunicación social. Aquí sólo pretendemos reseñar las contribuciones que se nos antojan, por una parte, más interesantes y sugestivas y, por otra, resultan más accesibles a nuestros lectores de lengua española. Estas publicaciones las agrupamos en seis secciones: notas bibliográficas, documentos, textos, libros, números monográficos de revistas y corrientes educativas. Singular relieve concedemos a las declaraciones magisteriales, ya que suelen ser poco leídas y, sin embargo, contienen un rico veneno de principios, criterios y orientaciones operativas para apoyar la reflexión y discernir las distintas experiencias y proyectos. Con esta nota pretendemos encuadrar este número en el marco de toda la problemática sobre la educación.

1. *Notas bibliográficas*

- 1.1. *Bibliografía y cronología sobre la alternativa*, por E. ALCOVER, en “Iglesia Viva” 63 (1976) 323-328.

En tres grandes apartados: fuentes-cronología-polémica, se reseñan los títulos más importantes en torno a la alternativa. De manera especial, en el subapartado “documentos propiamente dichos”, se presentan las diversas alternativas y contra-alternativas sobre la enseñanza.



- 1.2. *Nota bibliográfica sobre el debate de la enseñanza*, por A. CAÑIZARES, en "Iglesia Viva" 70 (1977) 411-434.

Se amplía la nota anterior y se recoge prácticamente todo lo publicado sobre el particular hasta junio de 1977, valiéndose del boletín hemerográfico que la Delegación de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación religiosa edita para su uso interno. La nota consta de las siguientes secciones: documentos y declaraciones; libros; números monográficos de revistas; debate sobre alternativas de enseñanza; escuela pública, escuela privada; enseñanza de la religión, escuela católica; enseñanza neutra; socialización de la enseñanza; financiación y gratuidad; partidos políticos y sindicatos ante la enseñanza. Destacamos sobre todo el hecho de que reseñen los artículos publicados en la prensa diaria y en las publicaciones periódicas.

2. Documentos del magisterio

- 2.1. COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA, *La Iglesia y la educación en España hoy* (Madrid, 2 de febrero de 1969), Madrid 1969.

Sorprende la gran actualidad de este documento, a pesar de que su redacción se remonta casi una década. En él se despliegan, en primer lugar, unos criterios fundamentales; a continuación abórdanse algunos problemas especiales de la enseñanza. En la primera parte se encuadra el problema de la educación en el contexto de la nueva situación de la sociedad española y de la Iglesia; luego se expone el objetivo fundamental de la educación y de la educación en la fe; se presenta el papel específico de las personas e instituciones que en la Iglesia, y especialmente en la comunidad católica española, están llamadas hoy a educar en la fe: la comunidad cristiana familiar, la comunidad cristiana escolar, las asociaciones y movimientos educativos, la comunidad cristiana local, diocesana y universal, los educadores cristianos y los educadores de la fe (seglares, reli-



giosos y sacerdotes). Cierra esta primera parte un párrafo en que los obispos reconocen y asumen sus propias responsabilidades al mismo tiempo que definen su misión concreta sobre este particular.

Los distintos capítulos de la segunda parte adquieren singular importancia en este momento: la educación en el ámbito escolar y la libertad religiosa; actitud cristiana ante la igualdad de oportunidades; el derecho de los padres en la elección de centro docente; algunos problemas de los centros de la Iglesia; la educación y los medios de comunicación social; la responsabilidad de la comunidad eclesial y de la sociedad española. No es menester insistir, ya que los epígrafes hablan por sí solos. Terminamos con una cita muy oportuna para los tiempos que vivimos: “Solamente podrán ser... útiles servidores de la Iglesia y del país entre sus hermanos, quienes sean capaces de vivir serenamente, con pasión y generosidad apostólicas, en medio de los problemas educativos no resueltos, en búsqueda de caminos y de estructuras que aún no se atisban con claridad, pero que es preciso plantearse y tantear con audacia y fe” (p. 123).

- 2.2. COMISION PERMANENTE, DEL EPISCOPADO ESPAÑOL, *Los planteamientos actuales de la enseñanza*, Madrid, 24 de septiembre de 1976 (el texto puede encontrarse en “Ecclesia” 1.807 (1976) 1343ss; “Actualidad Catequética” 79-80 (1976) 13-37; “Iglesia Viva” 63 (1976) 311-322; “Razón y Fe” 944-45 (1976) 261-272).

Sin querer entrar en el juego de las alternativas, la Comisión señala que, en todas estas declaraciones, “lo que realmente está en juego es la concepción misma de la educación, la figura del hombre nuevo que se quiere formar y el nuevo tipo de sociedad que se pretende construir” (n. 2). Se trata, pues, de “cuestiones que afectan al sentido último de la vida humana y en concreto a la vida de fe del pueblo”. De aquí la motivación que aclara y

legítima la declaración de los Pastores de la Iglesia como un deber de servicio en orden a facilitar el discernimiento de los aspectos positivos y negativos de las diversas alternativas en referencia a los problemas “que tocan más de cerca la presencia y misión de la Iglesia en el mundo escolar” (n. 7).

La declaración se articula en dos momentos: el derecho a la educación desde una perspectiva humana y cristiana (ns. 8-23); orientaciones prácticas (ns. 24-50). El primer momento analiza, en dos subapartados, los derechos del ciudadano a la educación y los derechos del cristiano a la educación en su fe. En las orientaciones prácticas, se subraya “la necesidad de un ordenamiento social y legal que posibilite la realización de los anteriores derechos”, de forma que se evite tanto la estatificación como la privatización de la enseñanza y se posibilite realmente la existencia de una pluralidad de proyectos educativos en el marco de la sociedad pluralista. Para que no haya lugar a falsas interpretaciones, transcribimos fielmente las claras y precisas expresiones de los obispos: “Toda recta iniciativa en materia educativa en aquellos niveles que hayan podido ser declarados gratuitos, debe ser financiada con cargo a fondos públicos... En el resto de los niveles, la financiación debe hacerse en función de la capacidad económica de las familias y no del tipo de Centros que hayan elegido (los padres) para la educación de sus hijos” (n. 29). La Comisión reivindica el reconocimiento de la presencia de la Iglesia en los centros docentes por el hecho de que la mayoría de los ciudadanos son católicos o aceptan una formación religiosa católica, y por los valores aportados a la cultura y tradiciones de nuestros pueblos por la acción de la Iglesia. En consecuencia, la misión evangelizadora de la Iglesia se ha de llevar a cabo tanto mediante la adecuada impartición de la formación religiosa en la escuela en general como mediante sus propias instituciones escolares (la denominada escuela católica). Especialmente se llama la atención sobre las características que la escuela católica ha de reunir para adap-

tarse a las exigencias actuales (n. 46) y sobre los principios en que ha de inspirarse su organización académica y económica (n. 48). En la conclusión (ns. 51-53), los obispos exhortan a todos los ciudadanos a colaborar generosamente en la solución de los complejos problemas planteados; indican algunas tareas que, en el plano intraeclesial, aparecen como singularmente necesarias; recaban una participación más activa, decidida y organizada de toda la comunidad cristiana (padres, profesores y educadores).

- 2.3. XXVI ASAMBLEA PLENARIA DEL EPISCOPADO ESPAÑOL, *La enseñanza religiosa en las escuelas*, Madrid 25 de junio de 1977 (el texto puede encontrarse en "Ecclesia" 37 (1977) 912; "Actualidad Catequética" 81-82 (1977) 13-17; "Iglesia Viva" 69 (1977); PPC, Madrid 1977, 26-32).

En sintonía con la doctrina conciliar y pontificia, con la declaración universal de los derechos del hombre y con otras convenciones internacionales, los obispos presentan respetuosamente a la comunidad cristiana y a toda la sociedad española su pensamiento sobre la educación religiosa dentro del sistema general de enseñanza. Una vez más recalcan que la formación religiosa es inseparable de la educación humana. Abundan en la imposibilidad de la escuela neutra, puesto que "la formación integral de la persona lleva consigo una concepción del hombre y de la sociedad que implica el planteamiento del sentido último y trascendente de la persona humana o la referencia al mismo para afirmarlo, para negarlo o para prescindir de él" (n. 6). Proclaman el derecho y el deber que corresponde a los padres de señalar a los poderes públicos y a los educadores el tipo de enseñanza que desean para sus hijos. Exhortan a arbitrar fórmulas de organización del sistema educativo, respetuosas con la libertad religiosa de todos los ciudadanos. Indican, por último, una serie de condiciones para la aplicación de este principio de respeto al derecho de los padres de familia sobre la



educación religiosa y moral de sus hijos. Con el fin de evitar una lectura ideologizada, los obispos españoles reiteran que brindan “estas apreciaciones a la opinión pública y a los representantes del pueblo con ánimo dialogante y con apertura hacia todas las fórmulas que tiendan a incrementar la calidad de la enseñanza y la justicia social del complejo educativo” (n. 14).

2.4. SAGRADA CONGREGACION PARA LA EDUCACION CATOLICA, *La escuela católica*, Roma 19 de marzo de 1977 (el texto puede encontrarse en “Ecclesia” 37 (1977) 990ss; PPC, Madrid 1977).

De antiguo viene la polémica, vieja casi de dos siglos, en torno a la escuela católica. En el contexto de la actual crisis de la enseñanza y de los cambios verificados en nuestro país, se advierten rebrotes de dicha polémica, si bien con acentos e instancias nuevas. Más aún, tal vez sean hoy los católicos quienes precisamente segregan más acritud y dureza en el debate. De ahí la oportunidad y trascendencia del documento que presentamos, cuya lectura desapasionada puede ofrecer abundantes puntos de reflexión para una discusión objetiva y serena. El documento comienza poniendo de relieve la interrelación entre la escuela católica y la misión salvífica de la Iglesia por diversos capítulos: porque la escuela constituye “un medio privilegiado para la formación integral del hombre”; porque el proyecto educativo de la escuela católica se define precisamente por su referencia explícita al evangelio de Jesucristo; porque por medio de esta alternativa la Iglesia recoge el reto de la sociedad que se caracteriza por el pluralismo cultural, cooperando así, con su aportación original, al verdadero progreso y formación integral del hombre.

El análisis de la problemática actual sobre la escuela católica revisa las objeciones, dificultades y alternativas hoy más aireadas; y elabora una respuesta que evidencie la misión específica

de la escuela católica. En este sentido, se insiste en la necesidad de configurar una verdadera "escuela", que realmente sea "católica". Las tareas de la escuela católica se polarizan, pues, en realizar la síntesis entre cultura y fe, a nivel colectivo, y la síntesis personal entre fe y vida en sus miembros; en transmitir de modo sistemático y crítico la cultura a la luz de la fe; en constituirse en lugar de encuentro de la comunidad educativa cristiana; en elaborar un proyecto educativo que recoja las exigencias y aspiraciones por la justicia, que supere cualquier peligro de discriminaciones, favorezca la reconciliación y ayude a cada uno de sus miembros a comprometerse en un estilo de vida típicamente cristiano. De esta suerte, y con la participación responsable de todos los miembros de la comunidad educativa, la escuela católica puede y debe prestar un insustituible servicio a la sociedad y a la Iglesia. Unas "líneas operativas" respecto a la organización y planificación de la escuela católica, que garanticen su carácter específico, completan la visión y orientaciones de tan importante documento.

2.5. COMISION PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL,
Nota informativa sobre la LXIX reunión, 18-19 de mayo de 1978 (puede leerse el texto en "Ecclesia" 38 (1978) 667-668).

El último punto de la nota reitera las "posiciones del episcopado sobre educación y enseñanza". La Comisión reivindica la representatividad de la Iglesia. No corresponde a los grupos o personas, que se pronuncian sobre el tema educativo, en virtud de la libertad de expresión y dentro de un legítimo pluralismo, semejante representatividad; toca precisamente a los obispos, tanto a escala personal como colegial, "asumir las opciones pastorales en las que ha de concretarse, en un momento dado, la línea a seguir por la comunidad cristiana".



- 2.6. COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA, *Los derechos fundamentales en la educación*, Madrid 27 de junio de 1978 (el texto, en "Ecclesia" 38 (1978) 841-842).

Los miembros de esta Comisión, cumpliendo el encargo de la Permanente del episcopado, vuelven sobre las cuestiones fundamentales relativas a la enseñanza. Se insiste en que las garantías jurídicas del derecho a la educación han de configurarse de tal forma que queden a salvo la libertad y la justicia. En concreto, se abunda en las exigencias que comportan el derecho de los padres en materia educativa y la aplicación del principio de igualdad de oportunidades, con preferente atención a los niveles educativos básicos y a las regiones y zonas más deprimidas. Especial atención otorgan también los obispos a la problemática del pluralismo: el Estado debe establecer centros escolares con proyectos educativos diversos e impulsar, al menos, las iniciativas de la sociedad en la creación de tales centros; la introducción del pluralismo ideológico en contra de la voluntad de los padres contradice su derecho a elegir el tipo de educación que prefieran para sus hijos; elevar el pluralismo ideológico en su vertiente política en criterio básico de la actividad docente equivale, en la práctica, a la neutralización e incluso a la eliminación de la escuela como institución educativa. Finalmente, recuerdan y reclaman la colaboración de todos en la promoción de una escuela que ayude a todos a desarrollar actitudes de solidaridad y de participación, sensibilidad para la justicia social y la libertad, capacidad crítica y espíritu de diálogo y, sobre todo, el amor fraterno conforme a las enseñanzas evangélicas.

- 2.7. OBISPOS DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL TARRACONENSE, *La escuela cristiana que deseamos (L'Escola cristiana que volem)*. Texto elaborado por las Delegaciones diocesanas de enseñanza, los representantes de la F.E.R.E. de Cataluña, Escuela Blanquerna de Barcelona y publicado por los...

Se describe el entorno social, eclesial y religioso de la escuela actual. Se analiza, en la segunda parte, la función de la escuela al servicio de la persona y del país; se estudian los problemas concretos de la relación de la escuela con el cambio social, la promoción de la justicia, y la educación y promoción de la libertad. Por último, se define la identidad de la escuela cristiana a través de los siguientes apartados: la escuela cristiana; aspectos más específicos de la escuela cristiana; la comunidad educativa en la escuela cristiana.

2.8. OBISPOS DE PAMPLONA Y TUDELA, BILBAO, SAN SEBASTIAN Y VITORIA, *Carta pastoral sobre "Problemas actuales de la enseñanza"* (texto íntegro en "Actualidad Catequética" 87 (1978) 9-59).

Se trata de un documento muy serio y muy al alcance de todos. Se estructura en cinco grandes capítulos: planteamiento del tema educativo en el nuevo contexto socio-político; nuestras iglesias locales ante la nueva problemática educativa; la libertad de enseñanza y la escuela cristiana; la escuela estatal, y orientaciones pastorales. Los obispos quieren decir una palabra orientadora, de apoyo y estímulo, dentro de los estrictos límites impuestos por su misión de servidores del evangelio de Jesucristo. Como guía o introducción a la lectura directa, que fuertemente recomendamos, queremos subrayar las líneas de fuerza del documento. El proyecto educativo y las instituciones educativas han de estar al servicio de la persona, de manera que la educación se entienda como un proceso integral de personalización y socialización. Hay que salir al paso de ciertas opiniones sutilmente ideologizadas, que buscan instrumentalizar la escuela al servicio de un proyecto político concreto (no se puede identificar servicio público con escuela única estatal). Es preciso desenmascarar el alibi de la escuela neutra en el orden religioso.



Un capítulo muy denso y amplio se dedica a la libertad de enseñanza y a la escuela cristiana: en un primer párrafo hablan los obispos de la libertad de enseñanza como expresión y garantía de la libertad cívico-política; con gran claridad y en apretada síntesis se indican, después, los elementos objetivos y las garantías objetivas que han de asegurar realmente la libertad de enseñanza a nivel económico, académico y de gestión administrativa. En este marco se aborda el problema de la escuela cristiana, cuyo elemento identificador ha de ser un proyecto educativo estructurado por estos tres grandes ejes: la ley evangélica de la encarnación, la función profética y el anuncio explícito del evangelio.

Al ocuparse de la escuela estatal, se valora como “un instrumento eficaz e imprescindible al servicio de la cultura de los pueblos y de la convivencia cívica”, que ha de preparar a los jóvenes para la coexistencia pacífica en el seno de una sociedad democrática y pluralista. Entre los riesgos de la escuela estatal apuntan los siguientes: la tentación de utilizarla para imponer a la sociedad el modelo de hombre que propugnan quienes desde el poder controlan la escuela; la de quienes pretenden hacer de la escuela estatal un instrumento directo de transformación de la sociedad; la imposición de la unificación ideológica de la educación en una sociedad pluralista, bajo el pretexto de la neutralidad, la confesionalidad o la laicidad; el neutralismo imposible que intenta prescindir del mundo de los valores éticos o sostener una indiferencia total ante las realidades fundamentales que sustenta la vida personal y social; el peligro grave de que “la contradicción interna de los planteamientos de fondo de los educadores dé como fruto la confusión de los alumnos y les haga presa fácil de la manipulación política de los más osados”. En esta escuela estatal, la Iglesia puede y debe hacerse presente a través de los educadores cristianos y, en el orden académico, mediante la clase de religión. Recogen y analizan todas las objeciones y difi-

cultades que sobre el particular se enarbolan; consideran, sin embargo, inadecuada la disyuntiva o “información religiosa” o “catequesis”; abogan por una verdadera libertad de opción de los padres o de los mismos alumnos y de los profesores.

La carta pastoral hace un apremiante llamamiento a los políticos y responsables de la cosa pública, a los padres, a los maestros creyentes y a los sacerdotes. Se considera también extraordinariamente importante el que todos los centros de la Iglesia posean un ideario. Se reclama la creación, a nivel diocesano e interdiocesano, de un “Consejo para la Educación cristiana”, que promueva, adapte, coordine e impulse las iniciativas tendentes a la implantación de una auténtica democratización y libertad de enseñanza, y de una educación inspirada en el evangelio.

2.9. YANES, E., *La enseñanza religiosa en la escuela* (véase el texto íntegro en “Actualidad Catequética” 85 (1977) 13-27).

El arzobispo de Zaragoza sólo quiere “llamar la atención sobre algunos puntos que para la misión evangelizadora de la Iglesia tienen singular importancia y sobre los cuales surgen hoy públicamente diversidad de pareceres”. En la línea de la declaración de la Asamblea plenaria del Episcopado español, mons. Yanes analiza la misión educativa de la escuela; el derecho de los padres (el de los que quieren enseñanza religiosa y moral para sus hijos y el de quienes no desean este tipo de enseñanza); el pluralismo religioso que no se debe confundir con el pluralismo ideológico. La enseñanza religiosa en el ámbito escolar no se opone a la misión propia de la Iglesia, puesto que con su presencia en la escuela no pretende una influencia social de corte político partidista. Se cuestiona y rechaza la propuesta de impartir la enseñanza religiosa como cultura religiosa o como una enseñanza “crítica” de la religión, para concluir que la formación religiosa debe ser propuesta por creyentes y con intención de educar en la fe. Como complemento

se encarece la importancia de la catequesis cristiana a todos los niveles y con participación de toda la comunidad. En consecuencia, E. Yanes califica esta hora como “la hora de la responsabilidad” no sólo en orden a defender determinados derechos fundamentales en el ámbito educativo, sino, sobre todo, en referencia a ejercer los correlativos deberes. Entonces será posible organizar un sistema escolar regido por la justicia, la verdad, el respeto mutuo y el amor fraterno.

2.10. SECRETARIO DE ESTADO, CARD. VILLOT, *Carta a la Semana Social de Sevilla* (18 de enero de 1978; texto íntegro de la carta en “Ecclesia” 38 (1978) 134-136; *Educación y democracia*, Junta Nacional de Semanas Sociales, Madrid 1978, 15-22).

El cardenal Villot, en sintonía con declaraciones programáticas de ámbito mundial, recuerda a los cristianos como “uno de los deberes más propios de nuestra época”, el de trabajar con ahínco “para que se reconozca en todas partes y se haga efectivo el derecho de todos a la cultura, exigido por la dignidad de la persona, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, religión o condición social” (GS 60). Acentúa la necesidad de un compromiso solidario, a escala nacional e internacional, para que todos puedan tener acceso a la cultura, en el marco de una justa libertad y autonomía. Define a continuación el derecho de los padres a escoger el tipo de educación para sus hijos, los cometidos del Estado en materia educacional, así como los de la Iglesia. He aquí algunos criterios clarificadores que pueden orientar la discusión y la práctica en estos momentos. “Al tratar de los agentes de la educación, resulta más adecuada y constructiva la óptica de los deberes que la de los derechos”. Es preciso distribuir equitativamente los fondos presupuestarios de la enseñanza si se desea evitar indebidos monopolios, el llamado clasismo escolar y el ánimo de lucro en la gestión de la enseñanza. Finalmente, “el ámbito de la educación en la fe no queda circunscrito ni a la comunidad eclesial, ni a la fami-

lia creyente, ni a la escuela confesional, sino que debe contar con espacio académico y oportunidades efectivas en el cuadro general de la enseñanza, según la pertenencia eclesial de los alumnos y en estricto respeto a la libertad religiosa de éstos y de sus maestros”. El Secretario de Estado arguye que la solución idónea de este problema en la nueva Constitución “constituye un exigente desafío a la creatividad, a la colaboración de las diversas fuerzas sociales y de la Iglesia, en bien de la sociedad y de la paz religiosa”.

2.11. ESTEPA LLAURENS, J.M., *Ponencia presentada a la XXVI Asamblea plenaria del Episcopado español* (junio, 1977) (texto íntegro en “Actualidad Catequética” 87 (1978) 63-108).

Realmente estamos ante un estudio fundamental y de gran alcance. El primer apartado: “Análisis de la realidad actual”, después de una breve introducción, pasa revista al sistema legal vigente y a la situación de la enseñanza religiosa escolar en algunos países (Alemania Federal, Austria, Bélgica, Canadá francés, Francia, Holanda e Italia) y más detenidamente en España. Este análisis desemboca en algunas conclusiones tiradas desde la perspectiva legal y desde la perspectiva pastoral. El análisis continúa en profundidad en torno a las corrientes actuales de opinión “críticas” sobre la enseñanza religiosa escolar en la sociedad y en la Iglesia; se aducen las razones en contra de la legitimidad (o conveniencia) de la misma, tanto en nombre de la autonomía de la escuela como del carácter propio de la religión, al igual que las razones aireadas a favor: las que salvaguardan la finalidad formativa de la escuela y las que se refieren al carácter de compromiso vital de la religión. Se exponen también los factores más importantes que subyacen a la actual problemática y a las diversas posiciones a favor o en contra de la enseñanza religiosa escolar: características del mundo cultural contemporáneo; crisis y renovación del sistema educativo, y la renovación eclesial. Por último, se reseñan las principales hipó-

tesis de solución que se han propuesto durante la última década sobre cuestión tan compleja y delicada: respecto a la justificación de la existencia misma de una enseñanza religiosa escolar; respecto a su finalidad; respecto a la autoridad competente sobre la enseñanza religiosa y el carácter académico de esta enseñanza; respecto a sus contenidos y respecto a la metodología a seguir.

En un segundo capítulo se ofrece la justificación doctrinal y la pedagogía de la enseñanza religiosa en el ámbito de la escuela de la comunidad civil tanto desde la naturaleza misma de la escuela como desde los presupuestos eclesiológicos. Finalmente, en la tercera parte, se presentan algunas consecuencias pastorales y algunas propuestas de acción para la presente situación española. Reiteramos, pues, que se trata de un documento de gran calado y que merece una atención especial a la hora de tomar una decisión sobre cuestión tan espinosa.

2.12. SINODO CONJUNTO DE LAS DIOCESIS DE LA REPUBLICA FEDERAL ALEMANA, *La enseñanza de la religión en la escuela* (texto íntegro en "Actualidad Catequética" 88-89 (1978) 17-51).

La vigencia de este documento, aprobado por la sexta asamblea plenaria del Sínodo (20-24 de noviembre de 1974), se aprecia ya en el primer párrafo, que reza así: "La enseñanza de la religión se ha convertido en un tema polémico: hay quienes afirman de forma radical que en la escuela de una sociedad pluralista no debe existir la asignatura 'religión'; otros reclaman con la misma energía que se mantenga esa asignatura; entre éstos se dan concepciones muy diversas sobre el aspecto que debe presentar esta enseñanza. Existe además la opinión de que la Iglesia debe renunciar por razón de sus fuerzas y fines a la enseñanza de la religión en la escuela pública". Para salir al paso de tan compleja situación, el Sínodo quiere contribuir a la formación de un criterio común entre los católicos. Comienza por

describir dicha situación, caracterizada por la tensión existente entre la enseñanza escolar en una sociedad ideológicamente pluralista y en parte indiferente, y una catequesis que presupon­e o pretende conseguir alumnos creyentes o bien dispuestos para la fe. A continuación, se traza un esbozo de la enseñanza escolar de la religión, si bien con anterioridad se fundamenta la clase de religión en la escuela como distinta de la instrucción religiosa en las comunidades: ha de participar en la misión de la escuela pública y demostrar cómo “fundamenta, fomenta, concreta, complementa y, dado el caso, critica los fines de la misma”. En este sentido, sus tareas y fines deben tener también una fundamentación teológica. Aparecen, por consiguiente, cuatro vías de argumentación: la histórico-cultural, la antropológica, la social y la teológica. Después de un profundo y exhaustivo estudio sobre todos los aspectos y agentes implicados en el problema, el documento termina con una serie de conclusiones y peticiones muy dignas de tenerse en cuenta. Especialmente subrayamos el párrafo último: “La enseñanza de la religión en la escuela pública no puede ofrecer todo lo que implica la educación de la fe. No es más que una parte de un todo mayor compuesto de procesos religiosos de aprendizaje y educación... Las comunidades parroquiales no están aún suficientemente preparadas para las múltiples tareas catequéticas que hoy tienen que realizar”.

3. *Textos*

3.1. *Declaraciones del Concilio Vaticano II.*

3.1.1. Derecho universal a la educación y su noción.

“Todos los hombres de cualquier raza, condición y edad, por poseer la dignidad de la persona, tienen derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias y, al mismo tiempo, abierta a las relaciones fraternas con



otros pueblos, para fomentar en la tierra la unidad verdadera y la paz. Mas la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades participará cuando llegue a ser adulto” (*Declaración sobre la educación cristiana de la juventud*, 1, 1).

3.1.2. La educación cristiana.

“Todos los cristianos... tienen derecho a la educación cristiana” (*Ibid.*, 2).

3.1.3. Los educadores.

“Puesto que los padres han dado la vida a los hijos, tienen la gravísima obligación de educar a la prole y, por tanto, hay que reconocerlos como los primeros y principales educadores de sus hijos...

Obligación de la sociedad civil es proveer de varias formas a la educación de la juventud: tutelar los derechos y obligaciones de los padres y de quienes intervienen en la educación y colaborar con ellos; completar la obra educativa, según el principio de la acción subsidiaria, cuando no basta el esfuerzo de los padres y de otras sociedades, atendiendo a los deseos paternos; y, además, crear escuelas e institutos propios según lo exija el bien común...

Finalmente, y por singular motivo, el deber de la educación corresponde a la Iglesia... Como Madre, está obligada a dar a sus hijos una educación que llene toda su vida del espíritu de Cristo, y al mismo tiempo ayuda a todos los pueblos a promover la perfección cabal de la persona humana, incluso para el bien de la sociedad terrestre y para configurar más humanamente la edificación del mundo” (*Ibid.*, 3).

3.1.4. Importancia de la escuela.

“Entre todos los medios de educación, tiene peculiar importancia la escuela, la cual, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio

de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara para la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversas índole y condición, contribuyendo a la comprensión mutua; constituye además como un centro de cuya laboriosidad y de cuyos beneficios deben participar juntamente las familias, los maestros, las diversas asociaciones que promueven la vida cultural, cívica y religiosa, así como la sociedad civil y toda la comunidad humana” (*Ibid.*, 5).

3.1.5. Obligaciones y derechos de los padres.

“Es necesario que los padres, cuya primera e intransferible obligación y derecho es educar a los hijos, gocen de absoluta libertad en la elección de las escuelas. El poder público, a quien corresponde amparar y defender las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe procurar distribuir los subsidios públicos de modo que *los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos*” (*Ibid.*, 6, 1; subrayado nuestro).

3.1.6. Deberes del Estado.

“El mismo Estado debe proteger el derecho de los niños a una educación escolar adecuada, vigilar la aptitud de los maestros y la eficacia de los estudios, mirar por la salud de los alumnos y promover, en general, toda la obra de las escuelas, teniendo en cuenta el principio de la función subsidiaria y excluyendo, por ello, cualquier monopolio escolar, el cual es contrario a los derechos naturales de la persona humana, al progreso y a la divulgación de la misma cultura, a la convivencia pacífica de los ciudadanos y al pluralismo que hoy predomina en nuestras sociedades” (*Ibid.*, 6, 2).

3.2. Declaración Universal de los Derechos humanos de la O.N.U. (10 de diciembre de 1948).

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción



elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" (art. 26).

3.3. *Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales* (16 de diciembre de 1966; firmado por España el 13 de abril de 1977; B.O.E. del 30 de abril de 1977).

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación...

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente.
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita...

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas



satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para *establecer y dirigir* instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en estas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescribe el Estado (art. 13; subrayado nuestro).

3.4. *Pacto internacional de Derechos civiles y políticos* (16 de diciembre de 1966).

Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 18, 4).

3.5. *Protocolo adicional a la convención de salvaguardia de los derechos del hombre y las libertades fundamentales* (Roma, 4 de noviembre de 1950).

A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asumirá en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas (art. 2).

3.6. *Declaración de los Derechos del Niño* (O.N.U., 20 de Noviembre de 1959).

“El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y de su orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer lugar a sus padres” (Principio VII).



Dado el volumen de producción literaria sobre el tema, nos ceñimos a reseñar únicamente las obras de mayor incidencia en la problemática de hoy y los últimos libros aparecidos en el planeta editorial.

4.1. APARICIO, R.-TORNOS, A., *Dimensiones éticas de la enseñanza*, Marova, Madrid 1978.

Obra sugestiva y bastante original, que recomendamos con entusiasmo. Como incitación a su lectura, he aquí los epígrafes elocuentes de los diversos capítulos: Hechos y planteamientos para una valoración del profesorado; Teoría de la cultura; La enseñanza y el profesor en nuestra cultura; Replanteamiento de la ética; Cuestionamientos básicos; El suelo de la Historia; Cuestionamientos éticos que imponen los intereses sociales en los proyectos de innovación pedagógica; Agrupamientos tácticos y fidelidad a los principios pedagógicos; y Conclusiones. Figuran también dos apéndices: Ética del profesorado y enfoque teológico-moral; La ética del profesorado y la “alternativa para la enseñanza”.

La opción de los autores está muy definida: “Se trata de concebir una ética del profesorado que pueda contribuir con algo positivo para la efectividad del enseñar...; se quieren aclarar los valores que realmente están en juego cuando se intenta enseñar; se desea encontrar para la ética un lugar entre los conocimientos que orienten al profesor, unas formas de funcionamiento y validación y un alcance normativo que cubra aproximadamente el campo total de la acción docente” (pp. 28-29). Estamos de acuerdo cuando señalan que el cap. 8 (Agrupamientos tácticos y fidelidad a los principios pedagógicos) “es quizá el más importante de todo el estudio”, ya que las decisiones éticas han de tomarse con conciencia de las posibilidades reales, teniendo en cuenta la constelación de las corrientes sociales, intereses y grupos de un contexto dado. De no ser así, resultan imprevi-



sibles las consecuencias que pueden derivarse de cualquier decisión pedagógica.

En el apéndice segundo, los autores indican las convergencias y divergencias entre su trabajo y las diferentes "alternativas" (la del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, la del Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, y la alternativa socialista para la enseñanza). Por lo que atañe a las diferencias, se analizan especialmente las diferencias en la fundamentación y reflexión, en el análisis de la constelación de fuerzas sociales y en las opciones distintas. Transcribimos este último punto: "Las alternativas tienden a trabajar con una tipificación dual de los estilos de enseñanza: o ésta es reproductora de la situación social o es revolucionaria. En este trabajo se propone una tipificación ternaria: o reproductora o transculturativa o socio-correctiva en *feedback*". Y se explica la diferenciación: "el criterio de división es en la 'Alternativa' una concepción dualista de la política (opresión capitalista o sociedad socialista, sin más opciones); y en nuestro estudio, que trabaja con supuestos de teoría de la cultura, no se concibe un saber que pueda prefijar el número de opciones absolutamente posibles en el devenir" (pp. 187-188).

4.2. BOZAL, V., *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid 1977.

Se trata de un análisis en profundidad de "Una alternativa para la enseñanza" del Colegio de Licenciados y Doctores del D.U. de Madrid. En la introducción se describe la génesis histórica del documento. El autor justifica, en la primera parte de la obra, las razones que han motivado su elaboración. Al presentar, en la segunda parte, el contenido de la alternativa de Madrid, establece el autor un estudio comparativo con las otras alternativas que se propugnan, poniendo especialmente de relieve la sintonía que se aprecia entre ellas. El debate y polémica que suscitara en los distintos ambientes, sobre todo en los sectores eclesiales, se recogen en la parte tercera. Un apéndice documental cierra el volumen.



- 4.3. BRIEN, A., *La educación cristiana en un mundo tecnificado*, Marova, Madrid 1971.

El autor se interroga por el sentido, contenido y alcance de la escuela cristiana. Comienza por exponer las distintas corrientes que tratan de brindar una concepción de la escuela cristiana. Se detiene en presentar sobre todo la tendencia que la considera como una supervivencia de una época pasada y como un vestigio más de la civilización tradicional. Expone también la línea que concibe la escuela como un lugar donde la juventud puede unificar su personalidad mediante una educación personalizada: la que establece la síntesis entre ciencia y fe, con la pretensión de ahondar en la verdad con vistas a las exigencias evangélicas del compromiso y amor cristianos. A. Brien se propone superar estas tendencias, estudiando la escuela cristiana en el contexto de la cultura actual tecnificada y pluralista, destacando su aportación efectiva en el marco de los distintos proyectos educativos. Por supuesto, este enfoque conlleva una renovación profunda de la escuela cristiana. Con sencillez y maestría traza el autor las líneas maestras que pueden y deben realizar esta renovación, que hará posible, a la vez, la presencia fermentadora de la Iglesia en los medios educativos. La lectura de esta obra, pues, está especialmente indicada para cuantos se sienten singularmente interesados por la renovación de la escuela cristiana.

- 4.4. GIRARDI, G., *Por una pedagogía revolucionaria*, Laia, Barcelona 1977.

Escritor incansable, Girardi nos brinda un nuevo libro en que se espeja su actual ubicación en el ámbito eclesial y político. El libro se abre con un prólogo de P. Freire, que invita insistentemente a los lectores "a abrir un debate personal con este texto excelente. Lo hago con la convicción de que será una de las mejores invitaciones que haya hecho jamás a nadie". El autor, por su parte, declara abiertamente el objetivo y alcance de su



exposición: “Se inscribe en una opción socialista y revolucionaria, asumiendo el materialismo histórico como clave de interpretación de la historia: lo asumimos, por supuesto –continúa–, de una manera crítica y creadora, rechazando especialmente el reducir el destino del hombre a las dimensiones de la historia”.

En esta obra, Girardi intenta ilustrar el sentido e importancia de esta opción fundamental para la educación en general y para la educación cristiana en particular. Tres partes constituyen el entramado de la andadura: la educación integradora, la educación liberadora, y cristianismo integrador frente a cristianismo liberador en la educación. Y ensaya superar las situaciones más trágicas en la historia de la libertad: la que ha desenganchado al cristianismo de los movimientos revolucionarios y singularmente del marxismo, y la que ha impuesto a los hombres escoger entre dimensiones esenciales de su liberación. Girardi piensa que los desposorios entre estos dos inmensos movimientos de educación de masas constituyen, tanto para el cristianismo como para el movimiento revolucionario, una oportunidad histórica excepcional: el reto histórico de una educación cristiana liberadora. Desde esta perspectiva, el presente trabajo debe tomarse “en lo que es, es decir, una introducción, que pretende suscitar una discusión y, si fuese posible, una investigación colectiva”.

4.5. JUVENTUD ESTUDIANTE CATOLICA, *Enseñanza, debate público*, Seminario de educación, Madrid 1976.

Tres partes articulan la obra. La primera estudia el papel de la escuela como lugar social y la educación como objetivo político. En la segunda se analiza la alternativa de Madrid y las resonancias que ha originado en los medios cristianos educativos. La tercera alberga las posiciones de los distintos movimientos de enseñantes que sintonizan con la “alternativa” de Madrid. En el apéndice se ofrecen artículos de J. Domínguez, E. Terrón y E. Yanes.

- 4.6. MARTI, M., *Por una educación liberadora*, Nova Terra, vers. cast., Barcelona 1977.

El autor ha mantenido contactos muy directos y profundos con Don Milani (la Escuela de Barbiana), P. Freire e I. Illich. La obra hay que situarla en el ámbito latinoamericano y en el contexto de la teología de la liberación. Consta de cinco densos a par que sencillos capítulos: la crisis de la escuela católica; la misión educadora de la Iglesia; concienciación y desescolarización; organización popular; y acción política. Martí critica la institución escolar católica y repiensa la misión educadora de la Iglesia desde otras alternativas. Muchas de las nuevas soluciones educadoras que induce las ha ensayado él mismo, sin perder de vista la dimensión política que semejante quehacer entraña. Nos parece oportuno reflejar la gama de alternativas a la escuela católica que, a su juicio, abre la opción por una línea liberadora-desescolarizante: "1. La misión educativa de la Iglesia se centra en los medios que le son propios: evangelización, catequesis, homilética, liturgia, documentos episcopales, sacerdotales y laicales, promoción de comunidades de base, equipos misionales, grupos de reflexión, movimientos especializados, etc. 2. La comunidad cristiana se sitúa en una perspectiva de animadora de la comunidad humana, promoviendo la concientización y la acción liberadora de la misma a través de centros sociales, educación de base, cooperativas, acciones sindicales y políticas, etc. 3. Los medios necesarios para cumplir esta doble misión irán constituyendo lo que podríamos llamar la *desescuela católica*" (p. 31).

- BARROS, R., *La educación, ¿utilitaria o liberadora?*, Marsiega, Madrid 1974.

Reseñamos aquí este libro por entrar en la misma óptica. El autor denuncia la crisis profunda de los sistemas educativos actuales. Y apuesta por una educación liberadora cuyos rasgos más señalados son los siguientes: toma de conciencia crítica,



opción por la liberación, acción de transformación y evaluación crítica de lo realizado. Esta filosofía educativa ordenada a la praxis social tiene su inspiración en la obra y mensaje de Paulo Freire, compañero de trabajo del autor durante un tiempo.

- 4.7. SEBASTIAN AGUILAR, F.-G. DE CARDEDAL, O., *Iglesia y enseñanza. Variaciones sobre un tema*, S.M., Madrid 1977.

Se agavillan en este volumen una serie de artículos, algunos inéditos, de los autores en torno al tema de la presencia de la Iglesia en el campo de la educación. Parten de un análisis lúcido de las principales cuestiones que hoy se plantean a la conciencia eclesial, con el fin de elaborar una respuesta seria y bien fundamentada a tales cuestiones. La perspectiva desde la que afrontan el problema es profundamente cristiana y eclesial.

- 4.8. XXXI SEMANA SOCIAL DE ESPAÑA, *Educación y democracia*, Secretariado de la Junta Nacional de Semanas Sociales, Madrid 1978.

Se recogen en este volumen todas las intervenciones de la Semana, desde la Carta de la Secretaría de Estado de la Santa Sede hasta la homilía en la misa de clausura. Para ofrecer una visión de conjunto de la importancia de las ponencias presentadas en las jornadas (no se transcriben los numerosos seminarios y paneles generales habidos), elencamos sus títulos y autores: Evangelización de la cultura, a cargo de F. Sebastián Aguilar; Libertad de enseñanza para todos, por el matrimonio Enrique y Carmen de Alvear; El pluralismo educativo, fundamento de la democracia, por T. González Vila; Igualdad de oportunidades, por R. Vázquez Gómez; Financiación de la educación, por F. Arán López; El proyecto educativo, por J. Barrera Fernandino; Cauces de educación en la fe, por mons. J.M. Estepa; Política educativa regional, con particular referencia a Andalucía, por F. González García. Indudablemente reviste singular interés el elenco de las principales "Aporfaciones de la Semana Social

de Sevilla al tema 'Educación en la democracia' ”, como decantación de las ponencias, seminarios e intervenciones en los debates generales. Elaboradas por el equipo de Secretaría, se despliegan en tres párrafos: la educación en la sociedad democrática; responsabilidad en la Iglesia; y educación en la fe.

4.9. VARIOS, *Aprender a ser*, Alianza/Unesco, Madrid 1975⁴.

Es el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la educación, redactado por encargo de la Unesco. El propio E. Faure, presidente de la Comisión, presenta los postulados de su elaboración: la existencia de una comunidad internacional por encima de las divergencias y conflictos transitorios; la creencia en la democracia; la convicción de que el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en todas sus expresiones y compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños; la educación para formar a este hombre completo sólo puede ser global y permanente. El informe, estructurado en dos partes: resultandos y porvenires, con la coda de 10 apéndices y un índice alfabético, tiene como tesis central ésta: “La educación del futuro no deberá circunscribirse a sectores sociales privilegiados, ni limitarse a determinados grupos de edad, ni ser confiada a las instituciones pedagógicas tradicionales, ni ser impartida de forma segmentada y especializada... Es preciso organizar la formación permanente y global mediante la transformación de toda la sociedad en una ciudad educativa que permita el pleno florecimiento de las facultades de cada individuo y sepa extraer de la masa su potencial creador”. El informe tiene además un gran valor práctico, pues ofrece recomendaciones concretas, aptas para orientar la acción de la Unesco, de los gobiernos y de la comunidad internacional.

- 4.10. VARIOS, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid 1977.

En este conjunto de ensayos se despliega una panorámica bastante completa e interesante de las diversas orientaciones educativas que en el pasado reciente y en la actualidad se ofrecen en el mercado de la enseñanza en nuestro país.

- 4.11. VARIOS, *La enseñanza a lo claro*, Editorial Popular, Madrid 1978.

Que nadie piense que es un libro para niños o realizado con una mentalidad un tanto infantil o ingenua. Creo que debería ser un libro para padres y educadores. Por sus páginas discurre toda la problemática de la enseñanza, entendida y vista desde el reflejo mismo de la sociedad en que vivimos para entroncarla con “otro concepto de enseñanza”, en la que la verdadera educación, la igualdad de oportunidades, el niño y la familia sean verdaderamente protagonistas. Naturalmente, el libro no gustará a todos. Recomendamos, pues, una lectura desapasionada, sin prejuicios ni papanatismos, verdaderamente lúcida y crítica. Porque las simplificaciones e ingenuidades irrealistas suelen pagarse caras.

- 4.12. VARIOS, *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?*, Granica Editor, Barcelona 1977.

Esta obra llega en un momento muy oportuno, cuando en nuestra sociedad distintas voces reclaman la autogestión educativa. G. Lapassade recopila en este volumen una serie de artículos desde 1962 a 1971: en la primera parte, teórica, junto con otros investigadores de pedagogía racionaliza las distintas experiencias presentadas en la segunda parte. Se delimitan adecuadamente los conceptos de participación, cogestión y autogestión, ya que “la autogestión significa el rechazo de la participación en el proceso de trabajo capitalista, y la lucha por un proceso de trabajo socialista, es decir, un proceso de trabajo en que el ‘trabajador colectivo’ se apropia de los instrumentos de pro-

ducción en manos del capital” (p. 56). De aquí que, si se quieren evitar equívocos y hablar con honradez, la autogestión en el campo de la enseñanza tiene el mismo significado que en el campo sindical. Los autores consideran la autogestión un proceso en desarrollo variable y, aunque la presentan como alternativa para la enseñanza, no se hacen ninguna ilusión de que tal alternativa se convierta algún día en política educativa de la sociedad. Apelan, a pesar de todo, a los pedagogos y educadores a que no tengan miedo a adentrarse en estos caminos, pues “como la necesidad histórica no rige la sucesión de los modos de producción, la etapa siguiente puede ser tanto el socialismo autogestionario como la barbarie”. La lectura de esta obra puede despertar a muchos del letargo cansino y rutinario de nuestras instituciones educativas y curar de irrealismo a quienes pretenden aquí y ahora implantar, por arte de birlibirloque, la autogestión de la enseñanza en una sociedad regida por una incipiente economía social de mercado.

5. Números monográficos de revistas

5.1. DOCUMENTACION SOCIAL 21 (1976), *La educación en crisis*.

El número se caracteriza por ofrecer una gama muy interesante de temas y autores. Destacamos los artículos que, a nuestro parecer, son merecedores de especial atención: C. DIAZ, *La educación como práctica de la autogestión* (pp. 37-48); E. TERRON, *La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza* (pp. 65-77); O. GONZALEZ DE CARDEDAL, *La Iglesia en la alternativa de la enseñanza* (pp. 93-118). Contiene también un informe sobre “Descripción de diferentes sistemas educativos” (Italia, Francia, Bélgica, España y Estados Unidos); el texto íntegro de “Una alternativa para la enseñanza” del Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras de Madrid, y una bibliografía abundante sobre la reforma educativa española.

5.2. IGLESIA VIVA 41/42 (1972), *Educación y sociedad en desarrollo*.

Entre los varios estudios y notas sobre el tema, recomendamos especialmente el artículo de R. BELDA, *¿Libertad de enseñanza o socialización de la enseñanza?* (pp. 447-456). Después de presentar los valores que ha de garantizar y promover cualquier sistema de enseñanza, el autor analiza los sistemas escolares en que estos valores se realizan mejor: el monopolio estatal de la enseñanza; la libertad de enseñanza; la socialización de la enseñanza. Concluye que el dilema del título no está bien planteado, porque no hay libertad real fuera de la solidaridad anudada y potencializada por la socialización, ni se puede calificar de socialización humana la colectivización autoritaria que suprime la participación libre y creadora de las personas en la tarea común.

ID. 63 (1976), *Alternativas para la enseñanza I*.

Cuatro estudios componen el cuerpo central del número: Historia del documento "Una alternativa para la enseñanza", por E. ALCOVER; Tesis fundamentales sobre el tema: Iglesia y enseñanza, por O. GONZALEZ DE CARDEDAL; Estatización. Escuela pública. Socialización, por R. ALBERDI; Gestión de la escuela y pluralismo ideológico, por J. PEREA. Notable documentación se nos ofrece: Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión; Socialización. Otra alternativa para la enseñanza (Bases de discusión); Una alternativa para la enseñanza; Comunicado de la F.E.R.E. sobre el momento actual de la enseñanza en los colegios religiosos; Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española sobre los planteamientos actuales de la enseñanza. Completa el número una nota de bibliografía y cronología sobre la alternativa, a cargo de E. Alcover.

ID. 70 (1977), *Alternativas para la enseñanza II*.

Tres estudios enjundiosos abren la revista: Las instituciones docentes de la Iglesia, por J. Barrera; Escuela, neutralidad



e ideología, por J. García Roca; Los obispos ante la enseñanza religiosa en la escuela, por A. Cañizares. Dos notas de extraordinario interés completan la publicación: Autogestión en la escuela, a cargo de F. Ferrer Luján; y A. Cañizares ofrece una nota bibliográfica sobre el debate de la enseñanza, en la que reseña todas las publicaciones aparecidas en los medios de comunicación social.

No queremos dejar de aludir al artículo de C. Alvear, La cuestión escolar, recogido en el IGLESIA VIVA 71/72, *Problemas de una futura constitución* (pp. 509-529).

5.3. MISION ABIERTA 71 (1978/2), *La enseñanza. Otra palabra en un debate inacabado.*

El número monográfico se divide en dos grandes partes: el rostro de una realidad polémica y puntos de orientación. La primera parte consta de tres secciones que se articulan de modo progresivo. En primer lugar, mediante dos cuadros sinópticos, convenientemente explicados, se presentan los contenidos que se debaten en el problema de la enseñanza: el primero despliega las alternativas que surgieron hace dos años cuando eclosionó la polémica; el segundo recoge los últimos datos que los colectivos políticos, sindicales y religiosos mantienen sobre los puntos clave de la misma: obligatoriedad, gratuidad, selectividad, escuela pública/escuela privada, escuela plural/pluralismo de escuelas, gestión/centro de enseñanza, ciclo único/ciclo diferenciado. Otros dos cuadros sinópticos intentan definir el papel que desempeñan los distintos actores, latentes y manifiestos, del sistema educativo, a partir de las alternativas reseñadas y de los colectivos públicos que han participado en el debate. En una especie de balance conclusivo, G. Canal se propone configurar, a través de las respuestas de los colectivos, el tipo de hombre y sociedad que cada alternativa busca y se quiere formar con el programa de enseñanza. Cierra este primer apartado una sección bibliográfica breve, limitada a las aportaciones pedagógicas de la última década.



La segunda parte de la revista deviene tribuna abierta donde se hospedan, en seis secciones, un acervo de opiniones y tendencias, que a veces entrañan singular interés. Se erige así en altavoz de la voz de los marginados de la enseñanza, que piden a gritos oportunidades y autogestión; la voz de cierta pedagogía humanista, que se pronuncia por la escuela plural; la voz de una religión, que aboga por la liberación del marco académico y de instituciones eclesiásticas para la educación religiosa como educación en la fe; la voz a dúo de una ética, que aboga por la superación del dualismo calle-escuela y desentraña las consecuencias sociales del acto de aprender; la voz de la historia, que analiza las resonancias de la legislación escolar referente a la formación religioso-patriótica (1936-1945), acompañada de un coro de voces que interpretan hoy, desde su propia experiencia, el tipo de educación que entonces recibieron; la voz del futuro, que en los brotes de la nueva escuela surgidos por toda la geografía española nos anticipan y anuncian el mañana educativo (la escuela de Orellana; el centro cultural de Palomeras; la universidad popular; la escuela social de San Cosme y San Damián en Vallecas).

Como cerrojazo final de este número monográfico formidable, el pronunciamiento de la redacción de *Misión Abierta* sobre la enseñanza, pronunciamiento que puede decirse paradigmático de buena voluntad, de espíritu de servicio y de utopía, si bien en algunos puntos da la impresión de no haber alcanzado la segunda ingenuidad.

5.4. PASTORAL MISIONERA 12 (1976/6), *Enseñanza de la religión hoy*.

Como se sugiere en la presentación, se trata de “un número para el tiempo de mudanza”. Pero ya en el Editorial se toma partido por un aspecto concreto: “la escuela no es un espacio normal de catequesis”. Se ofrece luego un muestrario, más bien limitado, de experiencias surgidas en distintos ambientes y con-

textos. El plato fuerte lo constituye el artículo de J.M. Totosaus, "Enseñanza de la Religión en la escuela. Balance crítico y apuntes para el futuro". El autor, con toda modestia, comienza por un análisis de la situación de la enseñanza de la religión en la escuela española, para trazar después una cierta descripción de la realidad en juego a la luz de los profundos cambios que se están produciendo: secularización progresiva de nuestra sociedad; la dinámica de nuestra Iglesia real la va llevando a hacer de la confesión personal de su fe su auténtico fundamento; la ambigüedad del planteamiento de la "sana independencia y fructuosa cooperación" entre Estado e Iglesia; los colegios de la Iglesia no quedan al margen de los profundos cambios que está viviendo el sector escolar; pluralismo de hechos e interpretaciones sobre el hecho escolar. Por último, para superar esta sensación de vértigo y no quedarse en los simples aspectos teóricos, el autor propone unas pautas globales que permitan una nueva coherencia: la presencia de la religión en la institución escolar como tal debe tener carácter escolar; la comunidad de fe debe recuperar la función catequética; hay que renunciar definitivamente al ideal de la "Cristiandad"; el tema de las escuelas de la Iglesia debe ser planteado de forma distinta. Una alternativa, pues, la del autor en búsqueda de una presencia cristiana en el mundo escolar. El número recoge también tres testimonios, eco de las reacciones provocadas por "Una alternativa de la enseñanza", precedidos de una breve presentación panorámica.

5.5. RAZON Y FE 944-945 (1976), *Educación no estatal entre el presente y el futuro.*

La revista intenta contribuir a la que considera una recta comprensión de la problemática educativa: una libertad de enseñanza que protege el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de oportunidades y en diferentes proyectos educativos. De aquí la opción preferente de este número por la ense-



ñanza no estatal. Su primer gran apartado enfoca las cuestiones básicas y los principios fundamentales: Enseñanza o educación (R.M. Torelló); La escolarización total (R. Macías Molina); Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza (C. Iglesias Selgas); Libertad de enseñanza (U. Valero); Ideario y proyecto educativo de los centros de enseñanza (J.M. Moreno). En unas “Notas aclaratorias” –segundo apartado–, se persigue la comprensión de ciertos conceptos que faciliten la lectura de los principios: La socialización de la enseñanza (L. Sánchez Agesta); La enseñanza como servicio público (J.L. Villar Ezcurra); La participación en la gestión de los centros (LL. Tó González); Justa distribución de los fondos públicos de la enseñanza (A. Martínez Fuertes); La universidad no estatal (A. Dou). La tercera sección está dedicada a la aplicación de la LGE, especialmente desde la perspectiva de la enseñanza no estatal: la iniciativa privada; los costes reales de la enseñanza, y la implantación de la gratuidad. Finalmente, con mirada hacia el futuro, S. Martínez Jiménez habla de la creación de “un secretariado general de la enseñanza católica”, siguiendo las huellas de los que funcionan en Francia y Holanda, para superar la falta de unidad y coordinación que hoy existe entre las personas y las instituciones interesadas por el momento crítico de la enseñanza en nuestro país. También se puede encontrar aquí el texto de la “Declaración de la Comisión Permanente de la C.E.E. sobre los planteamientos actuales de la enseñanza” (24.9.1976). Este número monográfico, pues, sigue teniendo gran actualidad y representa uno de los estudios más profundos y objetivos sobre la compleja problemática de la enseñanza no estatal.

5.6. SAL TERRAE 65 (1977/6), *Debate sobre la enseñanza. La escuela cristiana en las nuevas alternativas.*

El debate sobre la enseñanza es un debate político e ideológico, en que está latente una cierta concepción del hombre y de la comunidad humana. No tiene por qué extrañarnos que la



Iglesia desee estar presente en este medio. Dos cosas sobre todo tiene que propugnar esta presencia: “la defensa de que los diversos grupos humanos tienen derecho a elegir el tipo de educación que quieran para sus hijos y la convicción de que las comunidades de fe son portadoras de una ‘comprensión globalizante de la vida’ que les es muy querida y en la cual desean que sus hijos sean educados”. En el primer estudio, “Panorama de una situación ideológica: alternativas para la enseñanza”, F. Cubells Salas reseña y analiza prácticamente todas (las contrarias a la libertad de enseñanza y las favorables a la misma), indicando el motor ideológico que funciona detrás de cada una de ellas (socialismo y comunismo; confesionalidad católica; cristianos disidentes). Si se quiere estar a las reglas del juego con honradez, habrá que tener en cuenta que “ni la libertad de enseñanza hoy en España es tal que garantice a la gran mayoría de los padres la libre elección de centro escolar ni la participación de todos los implicados en la escuela pública está contrastada por una experimentación en la práctica que sea suficiente para garantizar la autonomía y la libertad que se le suponen” (p. 413). Los restantes estudios abordan temas muy interesantes, pero ya más comunes: La educación, medio de construcción social y lugar de intervención política, por C. Robles; Libertad, socialización y servicio público, temas de fondo en el debate sobre la enseñanza, por U. Valero; Escuela pública y proyecto educativo de las comunidades de fe, por F. Ríu (su lectura será muy útil para todos, pero especialmente para los padres cristianos); Educar para la justicia, un reto lanzado a las escuelas de la Iglesia, por M. Segura; Red educativa de la Iglesia. ¿Qué escuela está dispuesta a ofrecer?, por M. Marroquín. También recomendamos enfáticamente la lectura de este último estudio, que con gran claridad y sencillez expone el sentido y valor de la escuela cristiana en el concierto plural de proyectos educativos, a la vez que señala las líneas fundamentales de la futura escuela de la Iglesia, si quiere tener un lugar en el futuro pluralismo democrático.



5.7. SINITE 54 (1977), *Pero ¿es posible la escuela cristiana?*

En una serie de tres números, la revista estructura los factores implicados en la escuela cristiana del modo siguiente: Consideración general sobre la relación escuela-sociedad (n. 54); Estudio concreto sobre la Convivencia Educativa a nivel de grupo y de centro escolar (n. 55); Definición de la función docente (n. 56). Los tres números son merecedores de atención; pero séanos permitido simplemente destacar aquí algunos artículos del 54, por referirse más directamente a los problemas del debate: “Sobre la pedagogía libertaria. Un proyecto educativo situado mucho más allá de la protesta” (pp. 195-222), en que los autores presentan el desarrollo histórico de la escuela libertaria en España (I); las pedagogías libertarias neanarquistas, heterodoxas (II), que abarcan tanto las alternativas como las comunas infantiles. A destacar también los textos sobre cinco momentos de la historia de nuestra educación (1900-1976): de F. Giner de los Ríos, Andrés Manjón, Hugh Thomas, Carlos Lerena, Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española y Conferencia Episcopal tarraconense.

5.8. S.M. 28 (1973/1), *La escuela impugnada*.

Especial importancia reviste este número, ya que es anterior al debate y polémica de nuestro país y trae aires internacionales. Se levanta acta, por el año 1972, de la impugnación de la escuela tradicional (desescolarización de la sociedad) y de la crisis de la escuela católica. El número monográfico alberga las ponencias presentadas en el coloquio de ámbito internacional sobre “La escuela impugnada”, celebrado en Palma de Mallorca del 31 de octubre al 5 de noviembre de 1972, con asistencia de sesenta expertos. El coloquio fue convocado por las Organizaciones internacionales católicas de enseñanza. Todas las ponencias afrontan la temática desde ópticas diferentes, pero profundizando en los puntos: escuela y sociedad, educación y escuela, escuela católica y educación. Para facilitar la aproxima-

ción al contenido de la revista, indicamos los títulos de las ponencias y el origen de los ponentes: La escuela y su función social, estuvo a cargo de C.A. Koob, O.Prem., presidente de la Asociación Católica de EE.UU.; Escuela y sociedad, por C. de Lora, S.M., Secretario ejecutivo del Departamento de Educación del CELAM; J. Gonsette, Inspector de los colegios de la Compañía de Jesús en Bruselas, disertó sobre: La escuela y la educación; Pedagogía de la educación, ponencia presentada por M. Guy Le Bouedec, profesor del Centro de Psicología de la Universidad católica del Oeste (Angers); L. Carmody, FSC, Asistente general y Secretario general de F.S.C. (Roma), dictó el tema: Escuela católica y evangelización; I. Maroun, Secretario general de la C.E. para la Escuela católica en el Líbano (Beyruth): Escuela católica y educación. Finalmente, Mons. Honoré, obispo de Avreux, animador del coloquio, ofrece una síntesis de las ponencias en cinco puntos, espejando así una cierta unanimidad del grupo y algunas convicciones comunes, lanzando algunos interrogantes para el futuro.

5.9. VIDA NUEVA.

La revista se ha ocupado en repetidas ocasiones del tema. Queremos evocar aquí el extenso y profundo estudio de O. GONZALEZ DE CARDEDAL, "La otra alternativa de la enseñanza", n. 1036 (26.6.1976), 23-30; y "La Iglesia en la alternativa de la enseñanza", n. 1037 (3.7.1976), 23-30 (en realidad éste último es el verdadero título, ya que el primero fue debido a un lapsus). Posteriormente ha dedicado otros tres "pliegos" al problema: La escuela católica, n. 1130 (13.5.1978), 23-30; Los cristianos y la escuela pública, por Reyes Mate, n. 1134 (10.6.1978), 23-30, con un manifiesto firmado por numerosos grupos católicos que propugna la misma opinión; Reflexión sobre la polémica, por C. Veira, n. 1139 (15.7.1978), 23-30. Los tres "pliegos" brindan copioso material para clarificar las posiciones y favorecer la reflexión. No olvidemos que,

como apunta Veira, ha llegado el tiempo de construir una escuela auténticamente nueva.

6. Las corrientes educativas hoy

Para completar el panorama educativo, nos parece necesario indicar el material más accesible para entrar en contacto con dichas corrientes.

6.1. *El movimiento "Escuela de Barbiana":*

SINITE 17 (1976) 1-174, *Don Milani y la escuela*. Un número monográfico con abundante bibliografía.

MILANI, L., *Maestro y cura de Barbiana*. Experiencias pastorales, Marsiega, Madrid 1975. Obra aparecida en 1957 (retirada por el Santo Oficio por "inoportuna"), en la que el autor nos brinda la clave interpretativa de toda su tarea. Sumamente interesante tanto desde el punto de vista pedagógico como pastoral.

6.2. *El movimiento "Escuela moderna":*

SINITE 17 (1976) 175-342, *Escuela moderna, escuela cristiana* (número monográfico con copiosa bibliografía).

PLATON, G., *El pensamiento pedagógico de C. Freinet*, Marsiega, Madrid 1975. Se nos presenta no sólo una visión en profundidad del hombre, sino de un grupo y un estilo pedagógico.

6.3. *El movimiento "Educación liberadora":*

SINITE 17 (1976) 343-504, *Paulo Freire, Liberación y escuela cristiana* (número monográfico con amplia bibliografía).

Para un encuadre teológico de la obra de Freire, cf. J.I. GONZALEZ FAUS, *La teología latinoamericana de la liberación*, en "Actualidad bibliográfica" X (1973) 428-437.

FRANCO, F., *El hombre: construcción progresiva*. La tarea educativa de Paulo Freire, Marsiega, Madrid 1973. Una verdadera iniciación a la lectura y comprensión de los escritos de Freire. Contiene una bibliografía prácticamente exhaustiva de y sobre los escritos del mismo hasta 1973.





ESCRIBEN EN ESTE NUMERO

PAREDES MUÑOZ, Juan Antonio.— Nacido en 1939, en La Estrella (Toledo). Teólogo y filósofo en Roma y la Complutense. Profesor de Historia de la Filosofía moderna y de Filosofía de la Religión en el Seminario de Toledo, en cuya renovación de plan de estudios intervino muy activamente. Profesor de Psicología en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, también de Toledo. En 1973 se traslada a Cádiz, cuya diócesis le nombra coadjutor de una Parroquia. Alterna el trabajo pastoral y los cursos de Historia de la Filosofía en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Cádiz, además del curso monográfico de Filosofía de la Religión en el Centro de Estudios Teológicos de Sevilla. Ha publicado trabajos en la Revista franciscana “Verdad y Vida” y es teólogo colaborador en Ediciones Paulinas.

URBINA DE LA QUINTANA, Fernando.— Nacido en Murcia en 1923. Ordenado sacerdote en Madrid en 1950. Estudió Teología en el Seminario de Madrid y en la Facultad de Teología de Granada. Ha ejercido el ministerio pastoral parroquial en zonas rurales y suburbanas y como consiliario de los movimientos apostólicos.

Durante años colaboró en la Obra de la Iglesia Española para enviar sacerdotes a América (OCSHA), teniendo ocasión con ello de conocer la problemática social y pastoral latinoamericana. Ha sido profesor de Teología en el Seminario Hispanoamericano de Madrid, en el Seminario de Madrid, en las facultades de Teología de Granada y Comillas y en el Ins-



tituto Superior de Catequesis de la archidiócesis de Madrid. Ha publicado los siguientes libros: *“La persona humana en San Juan de la Cruz”*, *“Violencia en el Mundo y en la Iglesia”*, *“Crisis y construcción”*, *“Vocaciones para una comunidad misionera”*, y en colaboración *“Iglesia y Sociedad en España: 1939-1975”*. Ha publicado numerosos artículos en Revistas.

ALVAREZ BOLADO, Alfonso.— Nació en 1928, de familia montañesa, en Tierra de Campos (Valladolid). Y entró en la Compañía de Jesús en 1944. Es Doctor en Filosofía por la Universidad Central de Barcelona, donde se doctoró con una tesis sobre HEIDEGGER. Fue profesor de la Universidad de Barcelona (Historia de la Filosofía) hasta 1967.

Fundador del Instituto “Fe y Secularidad” (1967). Desde 1972 es profesor ordinario de Teología Fundamental en la Universidad Pontificia “Comillas”. Entre sus publicaciones, la más conocida es *“El experimento del nacionalcatolicismo”* (1976). Es colaborador de “Concilium”, “Razón y Fe”, “Sal Terrae”, “Convivium”, etc.

REVUELTA, Alberto J.— Nació en Madrid en 1939. Ha sido director de “Juventud Obrera” y vicepresidente nacional de JOC. Ha trabajado un año en los servicios centrales de Cáritas Española. Durante varios años ha sido párroco de la Atunara (Cádiz). Actualmente trabaja en el Centro de Readaptación Social de Menores, de Córdoba.

GARCIA MARTIN, Valeriano.— Religioso Terciario Capuchino. Aragonés. Estudió Filosofía en Roma y Psicología en Madrid. Profesor de Psicología Experimental y Pastoral en el Centro de Estudios Teológicos de Sevilla y Rector del mismo, actualmente. Los tres últimos años ha sido director de la “Casa Tutelar” de

Alcalá de Guadaira (Sevilla), Centro de “reeducación de menores”, dependiente del Ministerio de Justicia. Psicólogo clínico.

ARAGO MITJANS, Joaquín María.— Jesuita. Doctor en Filosofía (Roma). Licenciado en Teología (Barcelona). Doctor en Filosofía y Letras (Barcelona). Actualmente es director del Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en Psicología del Niño y del Adolescente. Entre sus publicaciones se puede destacar: *“Psicología religiosa del niño”* (Herder, Barcelona 1965) y una serie de artículos sobre problemas de la infancia y juventud, aparecidos principalmente en las Revistas: “Convivium” (Universidad de Barcelona), “Pensamiento” (Madrid), “Razón y Fe” (Madrid), “Revista de Psicología General y Aplicada” (Madrid).

FERNANDEZ PUMARIÑO, Alexandre.— Nació en Lugo (1950). Licenciado en Teología Moral. En la actualidad, alumno en la Universidad Complutense (Derecho) y miembro del equipo “Preescolar na Casa”.













