

# *Enseñar evangelizando; evangelizar enseñando*

**Abilio de Gregorio García**

Licenciado en Pedagogía  
Catedrático Bachillerato. Profesor Master ESO

“La ponencia aborda la contribución de la escuela cristiana a la construcción de la estructura matriz cognitiva religiosa cristiana de los educandos. Presentaremos el mensaje y el acontecimiento cristiano como plano guía de referencia para posibilitar la síntesis entre la fe y la cultura, de tal manera que adquieran una visión cristiana del hombre, de la historia, del mundo y de la sociedad, para poder darse respuesta a las preguntas del sentido último de la existencia y para poder dirigir la propia conducta”.

## **HUMANIZAR LA EDUCACIÓN**

Cualquier docente que tenga hoy la responsabilidad de formar a niños, adolescentes o jóvenes universitarios puede preguntarse qué pasaría (qué le pasaría) si en algún momento se le ocurriera exhibir en clase un discurso o una conducta que, de forma implícita o explícita, incitara a la discriminación racial, a la marginación étnica, a la discriminación sexual o, incluso, a la “homofobia”, tal como se entiende hoy este término. Sin lugar a dudas, caería justamente sobre él, no solamente todo el peso de la ley, sino todo el peso del desprecio del entorno y del contorno. Sin embargo, si pusiera en duda la condición personal del hombre en cualquiera de sus estadios de desarrollo, o en determinadas circunstancias de privación de facultades, quizás ascendiera al cuadro de honor de la progresía o, a lo sumo, no pasaría de ser un heterodoxo respetable. Mientras se obliga a la escuela a hacer verdadero contorsionismo verbal para no herir susceptibilidades de género (sic), de etnia, de cultura, de color, etc., se puede ejercer la más laxa tolerancia con los discursos de degradación de lo humano, siempre y cuándo tales discursos vayan envasados en tecnociencia y adornados con el celofán del progreso.

Aquella vieja aspiración de la escuela de la Ilustración –cuando digo escuela, me refiero a cualquier nivel de enseñanza-, en la que no debiera tener cabida más que el conocimiento racional y los comportamientos morales a los que la razón universal conduce; aquella escuela de las Luces dispuesta a expulsar de sus aulas todo intento de subjetivación y de subjetividad por considerarlo un obstáculo para el triunfo de la razón, tal como denuncia A. Touraine en su “Crítica a la modernidad” o C. Lewis en “La abolición del hombre”, esa misma escuela, ha ido convirtiéndose en escuela de nihilismo. (La escuela, en el fondo, ha seguido la misma suerte que la razón: desconfianza de la razón pura, para después desconfiar de la razón teórica y acampar en la “razón instrumental”, reconvertida hoy en razón económica).

Humanizar la educación formal no es solamente una cuestión de trato, de humanitarismo compasivo, de empatía acogedora, de cariño bonachón de patio de colegio. La humanización de la escuela se juega, sobre todo en los contenidos. Y lo que hoy se enseña en nuestras aulas, en buena medida, no es sino ciencia, historia, lengua, etc. sin sujeto, producto de una cierta visión de la tecnociencia erigida en medida de todas las cosas y entendida como “proceso sin sujeto” (J. Ellul). Es curioso que se haya llegado a dar el nombre de “fundamentalismo” (y a admitirlo con mansa normalidad) a

toda actitud intolerante, intransigente, impositiva, fanática... como si estas tendencias de conducta fueran la consecuencia que hubiera que evitar de la asunción de fundamentos remotos e incluso últimos, de la aceptación de sentido de la realidad. Esta “fundamentofobia”, este antiesencialismo militante y operante nos habrá de conducir, si somos coherentes, a la negación de la humanidad del hombre.

En efecto: preguntas como las que se plantea Jean-Claude Guillebaud en su ensayo “El principio de humanidad”: “¿en qué puerto anclar la singularidad de la especie humana cuando hoy día todo parece confabularse para su disolución “científica” dentro de la inconmensurable diversidad biogenética del ser vivo?”, “¿cómo podremos promover los derechos del hombre si la ciencia pone en duda la definición del hombre?”, son preguntas que interpelan no solamente a los científicos, sino a todo educador en cualquiera de los niveles en los que ejerza su profesión. Porque hasta los niveles primarios básicos de la educación han ido llegando sin pasar por el filtro del pensamiento educador determinados presupuestos, por ejemplo, de la “deep ecology” según los cuales, todo antropocentrismo no es sino un “especieísmo” (como el racismo o el sexismo) ejercido contra los demás seres vivos, sobre todo los animales, a los que se pretende dotar de los mismos derechos morales que a los humanos. Detrás de determinadas defensas desafortunadas de los animales y de determinadas actitudes de ñoña compasión de los mismos se esconde una degradación de lo humano al estatuto de animal, una deconstrucción del concepto de lo humano. Al fin y al cabo, se nos viene a decir, las moléculas de ADN dan una unidad estructural al ser vivo desde la bacteria al hombre. Y más allá de esto no hay nada. Desde esta perspectiva, reivindicar hoy, pues, los derechos de los animales no es sino tener preparada la estancia para ser bien recibidos cuando, al final, nos reconozcamos como unos más de ellos...

Otro tanto tendríamos que decir acerca de la fascinación por la denominada “inteligencia artificial”. Se nos habla de animales inteligentes, de máquinas inteligentes, de edificios inteligentes y de personas inteligentes. ¿Tiene en todos los casos el mismo referente el adjetivo “inteligente”? Si nos hubiéramos de fiar del optimismo (o del pesimismo; depende desde dónde se mire) de determinados cognitivistas, no hay diferencia sustancial, pues conceptos como intencionalidad, sentido, finalidad, consciencia, etc., que hasta hoy creíamos marcaban la distancia entre lo humano y la “máquina inteligente”, no son, según dicen, sino fenómenos cerebrales resultado de procesos autogobernados puramente físicos, comparables en su esencia a los que se producen en la red de los autómatas.

Al contemplar hoy en nuestra escuela el empeño de muchos docentes por dotar a sus enseñanzas de la más escrupulosa asepsia científicista; cuando comprobamos esas medias sonrisas de compasiva indiferencia ante el solo enunciado de la palabra espíritu, no podemos por menos de ver proyectada sobre nuestras aulas la sombra de los sesudos participantes de las “Conferencias Macy” de mediados del siglo pasado. Ellos, al igual que los padres fundadores de la cibernética, J. von Neumann y N. Wiener, aspiraron a crear una ciencia general del funcionamiento de lo que la “superstición” –decían– denominó espíritu, alejada de todo idealismo y de contenido puramente físico: un cerebro que fuera capaz de llevar a cabo todas las funciones que se atribuyen al espíritu.

Por otra parte ¿qué hay, en último análisis, detrás de ese afán eugenésico sin fronteras de la biotecnología más actual? El concepto de deber, la categoría ética, se convierte en una piedrecilla que ha de ser expulsada del zapato de muchos científicos e

investigadores a la hora de afrontar la manipulación de células madre, por ejemplo, porque previamente se ha reducido al hombre a cosa manipulable. Se sustituye todo esencialismo metafísico por el nuevo esencialismo genético. El único referente de “deber” es el “poder”: todo lo que científicamente se puede hacer, pues, se debe hacer. Este determinismo genético llegará, incluso, a borrar todo sentido de la libertad y de la responsabilidad personal. Y todo ello propulsado por la racionalidad económica, emperatriz única del pensamiento globalizado. “¿Alcanzará el hombre -dice Bernard Edelman- al término de la evolución imparable de la sociedad de mercado, el sorprendente resultado de producirse a sí mismo como mercancía?”.

He de insistir en que creo que todas estas fuerzas de enajenación de lo humano a través del trepidante desarrollo de la ciencia y de la tecnología no le pueden ser ajenas a la escuela. Es cierto que el docente no es probable que se erija en apóstol de la deshumanización de lo humano de forma intencional y positiva (aunque haberlos, hailos...). Por el contrario, es más usual que se manejen en las aulas discursos convencionales de contenido axiológico. Sin embargo, el señuelo de la objetividad científica, de la cuantomanía, de la constatación empírica; el halo de un pseudoprofessionalismo asentado en los saberes académicos; el temor a los severos juicios progresistas; la ausencia de cosmovisiones sólidas, inconfesables en el reino del relativismo, van configurando al docente como un simple “enseñante”. Y cuando levanta solemnemente el dedo para indicar al alumno una estrella, ya no le pide que mire la estrella sino al dedo.

En la misma medida en que se incrementan en la escuela la presencia de los nuevos saberes que está aportando hoy la ciencia y la tecnología, se ha de incrementar el saber sobre el sentido y la finalidad. Hasta hoy pudo ser suficiente el cultivo de la razón, objeto esencial de la enseñanza en la escuela. Ella era considerada como el asiento del principio de humanidad del hombre y en su cultivo estaba ya implícito el cultivo de la humanidad. Mas, si hoy la enseñanza se reduce a la mostración de procesos fragmentados que se explican solamente a sí mismos, se nos está pidiendo a gritos indicadores de finalidad que den significado y sentido a la acción del hombre en el mundo.

Si pretendemos preconizar la humanidad del hombre dentro del universo de la educación, ésta no precisa solamente de conocedores de las materias que se imparten; no será suficiente con profesionales profundos conocedores de los entresijos de la maquinaria del aprendizaje. La escuela, hoy, más que nunca, necesita metafísicos.

Konrad Lorenz, ante el espectáculo de una ciencia cerrada sobre sí misma, propone una serie de valores y de actitudes que creo deberían ser suscitados y defendidos de forma militante por los profesionales de la educación: amor y admiración por la evolución creadora, pero siempre desde el convencimiento comunicado de que el mundo del que formamos parte tiene un sentido, y desde la convicción echa enseñanza de que es un error pensar que lo único real es aquello que puede ser cuantificado exactamente. Junto a estas tres actitudes sitúa el rechazo a la propaganda y a la mentira y la revitalización del sentimiento de compasión. (Quizás a K. Lorenz le falte explicar cómo se pueden asumir estas propuestas desde un agnosticismo radical...).

En un artículo publicado en las páginas de ABC en el año 1996, se preguntaba Laín Entralgo: “¿Qué es un hombre culto?” Y se respondía escuetamente: “un hombre

capaz de dar razón de él y de lo que es el mundo en que vive”. Plantea lo que podría ser el compendio de una programación de auténtica educación humanista: saber responder con una mínima precisión a cinco interrogantes:

1.-¿En qué mundo vivo en tanto que ciudadano de él? Creencias, ideas, esperanzas, tensiones, conflictos y temores en él vigentes.

2.- Haciendo mi vida en el mundo me encuentro con cosas. ¿Qué son las cosas, desde el "Big-Bang" originario hasta el universo actual, desde la partícula elemental hasta el antropoide?

3.- Haciendo mi vida en el mundo me encuentro también con los demás hombres, organizados en grupos humanos. ¿Qué son los grupos humanos y cuáles son los más importantes?

4.- ¿Qué soy yo en tanto que hombre?

5.- Para que yo sea el hombre que soy, ¿qué ha tenido que pasarle a la especie humana, desde su aparición hasta hoy?...

Sin embargo, a una enseñanza de perfiles humanístas le corresponde un docente con fondo de “humanismo intensivo” que tenga respuesta para contestar a la pregunta: “esto que yo sé y enseño ¿cómo echa sus raíces en la realidad del hombre y, por lo tanto, cómo puede contribuir a un conocimiento cabal de lo que el hombre es?” Y sobre todo, de lo que el hombre debe ser. Por eso me parece capital plantearse seriamente la perspectiva desde la cual se piensa, se programa y se ejecutan las decisiones curriculares en las distintas instancias de la educación formal.

### **Las perspectivas desde las que se piensa, se planifica y se ejecuta la educación en los centros de enseñanza.**

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

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

anulando al otro, colonizado, por la simple fuerza de la pregnancia o coherencia estructural de los elementos predominantes en la vida escolar.

Así, pues, en una escuela o una universidad que definiera sus funciones exclusivamente desde una perspectiva instruccional y en la que se planificaran y se ejecutaran objetivos, contenidos, métodos, organizaciones, evaluaciones, etc. prioritariamente y por encima de cualquier otra consideración desde la intención de la transmisión de conocimientos, se configurará un ecosistema llamado a hacer crecer los valores intelectuales a cuya sombra es previsible que encuentren dificultades para medrar los valores de la verdadera humanización. En ese ecosistema quizás pueda arraigar la idea de Dios, el concepto, la doctrina, el argumento. Pero, como nos viene a decir M. Buber<sup>1</sup>, el dios-idea, puede llegar a ocultar al Dios que es Persona, al que no solamente se le piensa, sino con quien se habla.

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

Esta es la “escuela filtro” y que sirve fundamentalmente a la selección natural de las especies productivas. Puede llegar a ser agente de la deshumanización. Aquí el signo del Señor del Evangelio tendrá muy difícil cabida y, si se fuerza su alusión, es muy posible que se termine desfigurando su Rostro y se acabe tomando por signo de Dios lo que en rigor es signo de nuestros intereses.

Mas, si el centro de enseñanza ha de protegerse de tal utilitarismo, no debiera caer reactivamente en la tentación de instrumentalizar la educación para lograr la construcción de modelos sociales. Ha habido un tiempo en que el lenguaje idealista de la sociología crítica de la educación produjo una cierta fascinación entre los educadores sedicentes humanitarios –que no humanistas- por la semántica cargada de romántica utopía en sus mensajes. Se admitía la función socializadora de la educación, pero no reproduciendo la sociedad que es (injusta, burguesa, productora de desigualdades, etc.), sino anticipando en su seno la sociedad que se quiere que sea (igualitaria, justa, altruista, etc.): la escuela como un espacio de resistencia y de transformación social.<sup>2</sup> El referente último del proyecto educativo se sitúa en el modelo social a construir. Y si en los proyectos educativos de centros cristianos se formula esa finalidad en términos de “transformación de las estructuras para conseguir una sociedad más cristiana”, en otras opciones educativas se hablará de la transformación para conseguir una sociedad

---

<sup>1</sup> BUBER, M. *Eclipse de Dios*. Sígueme, Salamanca, 2003

<sup>2</sup>Recuérdense a este respecto autores fetiche en la década de los 70 con notoria influencia en el pensamiento e incluso en las leyes de educación españolas de los años 80-90, como Ch. Baudelot, R. Establet, P. Bourdieu, J. C. Passeron, S. Bowles, H. Gintis. De todos ellos ha dado entusiasta cuenta, entre nosotros, M. Fernández Enguita en sucesivas publicaciones.

étnicamente más homogénea, o de una escuela al servicio del pueblo, o al servicio de la causa de una determinada revolución, etc.

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

La humanización u hominización se hace posible en una concepción personalizadora de la educación. Una educación donde la persona, valor absoluto (no relativo), fin en sí misma (aunque no para sí misma), que no es medio, sino fin; la persona, que no tiene precio, sino que tiene dignidad, siempre sea el centro. El hombre no es un ser nacido simplemente para “estar” en el mundo, sino para “ser”. No se le ha dado la vida, sino que se le ha encomendado y, en consecuencia, ha de realizar su vida. Por eso es un ser proyectivo o “viniente”, como gustaba decir J. Marías. En consecuencia, nace con una personidad, pero ha de realizar su personalidad<sup>3</sup>. Esto es la educación: “*Hacer al hombre más hombre*” según expresión recurrente en los documentos del magisterio de la Iglesia al respecto. O hacer que la persona venga a ser más persona. Que lleve a término (perfeccione) su condición de persona. Que construya una persona-lidad madura y sólida. Se afirma en “El laico católico testigo de la fe en la escuela”: “*Toda escuela, y todo educador en ella, debe procurar formar personalidades fuertes y responsables, capaces de hacer opciones libres y justas, preparando así a los jóvenes para abrirse progresivamente a la realidad y formarse una determinada concepción de la vida*”<sup>4</sup>. O estas otras palabras: “*No se olvide que en estos tiempos de crisis (...) el factor más importante de la tarea educativa es siempre el hombre y su dignidad moral*”<sup>5</sup>.

Y en documentación más reciente de la Congregación para la educación católica se afirma: “*la escuela católica se configura como escuela para la persona y de las personas*”<sup>6</sup>. Mas no conviene olvidar que ese valor casi sagrado del hombre para el hombre tiene sus raíces y su argumento para el cristiano en la condición de imagen e hijo de Dios, más allá de la razón griega y más allá de la libertad compartida (ciudadanía) romana. Es preciso afirmar explícitamente estos fundamentos en una universidad católica, en primer lugar, para garantizar que se presenta al hombre como signo de Dios, no a Dios como signo del hombre. Pero, en segundo lugar, porque

<sup>3</sup>Ver: ZUBIRI, X. *Naturaleza, historia, Dios*. Editora Nacional. 8ª ed. Madrid, 1981. p. 369 ss.

<sup>4</sup> nº, 17. Ver también Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica...*, 19 marzo 1977, nº 31.

<sup>5</sup> *El laico...*, 32

<sup>6</sup> Congregación para Educación Católica: *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*. 8 septiembre 2007, nº 13

afirmar el principio de la dignidad humana silenciando u ocultando este cimiento básico aportado por el cristianismo a nuestra civilización, será establecer un principio desvitalizado que no tardará mucho en negarse a sí mismo, como empezamos a comprobar.

### ¿Qué persona?

La persona como centro. La escuela humanizadora. Sin embargo, a la vista de los polivalentes usos que se hacen de estos términos, tendremos que preguntarnos cuál es la concepción de persona y de humanización con la que se opera en la educación, pues parece evidente que no todas admiten las mismas dimensiones. En el fondo, es un lugar común afirmar que detrás de cada opción educativa hay siempre una concepción de persona. Y detrás de una visión alternativa de persona, habrá una visión y una praxis alternativa de la educación. ¿Qué visión?

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

Pero el hombre, admitamos la evidencia, es un ser con una tercera dimensión que le da profundidad y volumen, y que le diferencia radicalmente de los otros seres no personales que le rodean: el hombre se siente naturalmente instado a buscar sentido. “En el reino animal, el hombre es el único ser que puede ir más allá de sí mismo, que puede fijarse ideales o, dicho con otras palabras, que puede reconocer un sentido a su existencia”.<sup>7</sup> Es un buscador de sentido. Y el sentido siempre remite a algo que está más allá de aquello sobre lo que nos interrogamos. Es trascendente. O es trascendente el sentido de la vida, o carece de sentido. Y cuando más trascendente es lo que le da sentido, más sentido le da y más la plenifica.

Un centro católico de enseñanza no solamente atiende la unidad bio-psico-social-trascendente del educando en su integridad; no solamente ordena esa unidad compleja en una jerarquía de significado humanizador; no solamente oferta sentidos que trascienden el yo del educando en valores de trascendencia relativa; lo verdaderamente específico y definitorio de la escuela católica a este respecto reside en la presentación explícita del Referente Último de sentido: Dios. El Dios vivo que da sentido incluso a lo que, desde cualquier otro referente que no sea Él carecería de sentido, como puede ser el dolor o incluso la muerte<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> GRONDIN, J. *Del sentido de la vida*. Herder, Barcelona, 2005. p. 24. Ver sobre el tema FRANKL, V. *Psicoanálisis y Existencialismo*, F. C. E. Méxio, 1982.

<sup>8</sup> Pero esto obliga a presentar a los educandos a un Dios capaz de llenar de sentido la vida. No un dios mágico, ni un dios fetiche, ni un dios de vigilancia y de prohibiciones. Tampoco un “dios light” a la medida de un reino que no es su Reino. Si la misión del educador cristiano es ser testigo del Misterio en el mundo de la educación, no es haciéndose “más mundo” como se evangeliza. Se protesta de que la

Se nos dice en el documento “El laico católico, testigo de la fe en la escuela”:  
*“Todo educación está, pues, guiada por una determinada concepción del hombre. Dentro del mundo pluralista de hoy, el educador católico está llamado a guiarse conscientemente por la concepción cristiana del hombre en comunión con el magisterio de la Iglesia. Concepción que, incluyendo la defensa de los derechos humanos, coloca al hombre en la más alta dignidad, la de hijo de Dios; en la más plena libertad, liberado por Cristo del pecado mismo; en el más alto destino, la posesión definitiva y total del mismo Dios por el amor...”*<sup>9</sup>

Es preciso insistir en la necesidad de que la escuela católica haga explícito ese Referente último de sentido y no utilice el burladero de los denominados “valores humanos” para esconder a Dios. Es cierto que esos valores humanos, por el mero hecho de ser humanos, aunque no hagan referencia explícita a Dios, tienen ya un componente cristiano. Pero no es menos cierto que los valores específicamente religiosos cristianos, evangélicos, son humanos y dan fundamento a lo humano. En “Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica”, citando “Catechesi tradendae” se nos advierte: la escuela católica *“¿seguirá mereciendo este nombre si, brillando por el alto nivel de su enseñanza en las materias profanas, hubiese motivo justificado para reprocharle su negligencia o desviación en la educación propiamente religiosa? ¡No se diga que ésta se dará implícitamente o de manera indirecta! El carácter propio y la razón profunda de la escuela católica, el motivo por el que los padres deberían preferirla, es precisamente la calidad de la enseñanza religiosa integrada en la educación de los alumnos”*<sup>10</sup>.

### **Las estructuras mentales.**

La educación, hemos reiterado, es, sobre todo, un proceso de personalización o de humanización. Pero en esta labor en la que concurren simultáneamente otros agentes, el centro de enseñanza utiliza unos materiales específicos de construcción de la personalidad de los educandos. La escuela opera, sobre todo, (no exclusivamente) con contenidos de carácter cognitivo. El profesional emplea la mayor parte de su tiempo en enseñar matemáticas, historia, literatura, idiomas, tecnología... Es sobre ese cañamazo sobre el que ha de bordar la denominada educación.

Vengo afirmando que los contenidos factuales y los conceptuales de la enseñanza tienen un escaso valor por sí mismos para la interiorización de los valores. Se pueden conocer perfectamente las leyes de los códigos civiles y, sin embargo, no ser nada ejemplar en su cumplimiento; se pueden conocer todos los entresijos de la teoría ética y tener una conducta habitual propia de rufianes. “No se ama sino aquello que se conoce” viene a decir San Agustín aludiendo a la que Santo Tomás denominará el “apetito elícito”. Pero conviene poner de manifiesto que cualquier conocimiento acerca de una realidad no da origen a un amor. Solamente tendrá la posibilidad de despertar dicho amor aquel conocimiento que manifieste la bondad de la cosa conocida. Para que el bien pueda actuar como fin atractivo del amor, es preciso un cierto juicio de bondad, teniendo en cuenta que el conocimiento sensitivo por sí mismo no llega a alcanzar las

---

Iglesia ha perdido sectores del mundo contemporáneo... ¿Cuándo comenzó esa pérdida? Si se mira atentamente la historia hay datos suficientes para intuir que fue a partir del momento en que en esos sectores la Iglesia se hizo mundo...

<sup>9</sup> *El laico...*, 18

<sup>10</sup> n° 66



razones últimas de las cosas, y por lo tanto, no llega a descubrir su bondad.

Lo verdaderamente relevante son las estructuras mentales que configuran los conocimientos y las experiencias a lo largo de un aprendizaje. El aprendizaje precisamente consiste en la construcción de un cuerpo organizado de estructuras mentales, guías o patrones desde los cuales se tiende a comprender y a interpretar la realidad. Una estructura mental actúa como filtro o como matriz por la que van pasando los datos de los nuevos conocimientos o experiencias. En cierta manera, operan como presupuestos desde los que se mira, se lee, se asimila la realidad y desde los que se posiciona ante ella.

Cuando nos encontramos con personas que tienden a hacer lecturas materialistas de la realidad, o lecturas científicas, o lecturas políticas, o lecturas economicistas, etc., sencillamente nos encontramos ante conocimientos y experiencias que se han ordenado configurando una estructura mental materialista, científica, política, economicista, etc. Y se ha integrado tomando su forma. El problema es que cualquier otra representación de la realidad que no encuentre encaje en esas matrices tenderá a rechazarse como extraña.

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

Es en este núcleo precisamente donde se gesta buena parte de la denominada “educación en valores”. El valor que se da a algo, la preferencia por algo dependerá en buena medida de esa estructura mental epigenética que se configura en el curso de la formación de un sujeto. Pero esa epigénesis cognitiva, a su vez, va a ser, en buena medida, la consecuencia de cómo se muestra la realidad (los conocimientos sobre la realidad), es decir de cuáles son los criterios ordenadores de los esquemas conceptuales desde los que se enseña y desde los que se aprende. Por ello, es cierto que, cuando un maestro se pone delante de un alumno cualquiera que sea lo que se propone enseñar, aunque no se haya hecho explícito, aunque no lo haya programado, siempre les está diciendo “el mundo es así”. Maestro no es el que comunica –aunque sea con eficacia-informaciones, sino el que proporciona claves para dar significados. Dice Aristóteles que “enseñan verdaderamente los que dicen las causas acerca de cada cosa”.<sup>11</sup>

Afirma acertadamente Maritain que “no existen matemáticas cristinas ni astronomía o mecánica cristianas; pero, si el maestro está animado por la sabiduría cristiana y si su enseñanza es la sobreabundancia de un alma amiga de la contemplación, el modo o la manera en que se enseñe –o, en otros términos-, el modo o la manera en cuyo seguimiento su alma y su espíritu pueden modelar e iluminar el alma y el espíritu de otro ser humano, transmitirá al estudiante y despertará en él algo que trascienda las matemáticas, la astronomía o la mecánica: en primer lugar, el sentido

---

<sup>11</sup>Metafísica I,2. 982a 29-30

exacto de esas disciplinas en el conjunto del saber y del pensamiento humanos; después, una persuasión transmitida sin palabras sobre el valor inmortal de la verdad, de las leyes racionales y de la armonía que obra en las cosas y cuya raíz primera está en el Intelecto divino”<sup>12</sup>

Se comprenderá, pues, que no es lo mismo ofrecer al conocimiento de los educandos una visión de la historia orientada a poner de relieve la identidad-superioridad del pueblo o de la etnia a la que pertenece, que una visión de la historia ordenada a mostrar el empeño del hombre por la conquista de su dignidad. No es lo mismo presentar la ciencia desde el paradigma atomista (todo es átomos y vacío) o desde el paradigma del logos (algo fundante es más allá de los átomos y del vacío)<sup>13</sup>. No es lo mismo pensar la realidad desde el principio de objetividad que desde el principio cosmológico antrópico... Dice E. Husserl que “ciencias que sólo contemplan puros hechos hacen hombres que sólo ven puros hechos”<sup>14</sup>.

Creo que es por este itinerario pedagógico por donde habría que entender esa expresión recurrente en el pensamiento cristiano sobre la educación: la “síntesis fe, cultura, vida”.<sup>15</sup> Entiendo la síntesis a la manera de la construcción de una determinada figura con las múltiples y diversas piezas de un puzzle gigante. Pero no habrá manera de ordenar esas piezas si no contamos con un dibujo previo de referencia que vaya guiando dicha ordenación o colocación. Se trata de configurar el significado de la realidad desde la Razón o las razones de su Creador<sup>16</sup>. Es a esto a lo que queremos aquí denominar la “racionalidad creyente” haciendo nuestra la expresión del profesor Pérez de Laborada en el citado ensayo.

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

Puedo mostrar-ver la literatura como secuencia de datos, incluso como fenómeno estético a disfrutar, o lo puedo mostrar-ver como una manifestación de la concepción de persona, de sus ideales y aspiraciones, de la comprensión del mundo, etc en cada uno de los momentos de la historia en que se produce. Afirma George Steiner que “quien quiera que enseñe o interprete literatura (...) debe preguntarse qué pretende

<sup>12</sup>MARITAIN, J. *La educación en la encrucijada*. Ed. Palabra, Madrid, 2008, pág.169

<sup>13</sup>Ver PÉREZ DE LABORADA, A., *La razón y las razones*, Ediciones Encuentro, Madrid, 2005. p. 155 ss

<sup>14</sup>HUSSERL, E.: *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*, Paris, Gallimard, 1962.

<sup>15</sup>Ver: “Gravissimum educationis”, 8; “Gaudium et spes”, 54 y ss; “Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica”, 51 y ss; “La escuela católica, oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI”. Conferencia Episcopal Española. 31 y ss.

<sup>16</sup>No creo que sea ocioso señalar que se trata de leer e interpretar la realidad desde las razones de su Creador, para lo cual será importantísimo conocer y tratar al Creador en la medida de nuestras posibilidades. La síntesis no puede consistir en la lectura e interpretación de las razones del Creador desde referentes ideológicos humanos...

(dirigir, guiar a alguien a través de Lear o de la Orestíada equivale a tomar en nuestras manos los resortes de su ser)”<sup>17</sup>. Por mucha fascinación histórica o lingüística que produzca una obra, si esa obra no “entra en diálogo con los vivos” no pasará de un disfrute solipsista.

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

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

Pero permítaseme observar al paso que ello tampoco quiere decir que el criterio evaluador de la validez de la fe sea la razón disponible de cada uno. Ahí condujo el racionalismo ilustrado. Se trata de “pensar el mundo en su relación fundante con el fundamento de lo real”<sup>18</sup> y, por lo tanto, se trata de pensar el mundo en su relación con el misterio, que no es el reino de la irracionalidad, sino de lo que me sobrepasa, de lo arcano, de lo que es más grande que lo más grande. Pero quizás esa apertura razonable al misterio no se pueda producir sino desde una disposición a la mística. O para decirlo con palabras de G. Marcel, el verdadero conocimiento “no se entrega en su plenitud más que al que previamente se ha hecho digno de él”. Tal dignidad se adquiere siempre por la vía de la purificación y de la ascesis.

Mas, si queremos que la propuesta de una estructura mental personalizadora, por muy liberadora que nos parezca, no se convierta en un instrumento limitador del pensamiento del alumno (manipulación) que le condicione a mirar la realidad en una determinada dirección; si queremos, incluso, hacer presente a través del signo de la libertad el rostro de Dios, será preciso añadir que nuestra centros de enseñanza no puede

<sup>17</sup> .- STEINER, G.: *Lenguaje y silencio*. Gedisa, Barcelona, 200, p. 20

<sup>18</sup> .- PÉREZ DE LABORDA, A., op. cit. 154

ser solamente escuelas de los conocimientos, sino escuela de las capacidades para un pensar autónomo, para un pensar al servicio de la libertad. Afirmaba don L. Giussani: "Siempre he dicho a mis alumnos desde la primera hora de clase que di: "No estoy aquí para que vosotros consideréis como vuestras las ideas que yo os doy, sino para enseñaros un método verdadero de juzgar las cosas que os voy a decir."<sup>19</sup>

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

### **Coda**

Pero, en último análisis, la educación en el sentido propio del término, no se juega prioritariamente en las pormenorizadas programaciones, en los minuciosos y científicos diseños curriculares, sino que, como viene a afirmar R. Spaemann<sup>20</sup>, la educación es un efecto secundario del trato humano con los educandos, de la vida que se hace con ellos, porque en ese trato les hacemos partícipes, aunque ni lo hayamos previsto ni tengamos intención, de lo que para el educador es bueno, es bello y es verdadero.

Y en esa relación hay dos aspectos a tener en cuenta que forman parte del mismo signo: 1.-"Sólo podemos hacer a los niños partícipes de lo que a nosotros mismos nos colma, de lo que para nosotros es real (...) A la larga, no se puede engañar a los educandos con cheques sin fondos", y 2.- que la relación sea por sí misma portadora del mensaje del valor sagrado de la persona tratada. Esto último hace referencia al clima afectivo por el cual el educando se siente querido por su educador. Y el educando vive esa relación humanizadora cuando se siente atendido, cuando se siente comprendido, cuando se siente aceptado y cuando se siente valorado. .

---

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

<sup>20</sup> .- Ver: SPAEMANN, *Límites*, Ediciones Universitarias, Madrid, 2003, p. 481