

TEOLOGÍA (PASTORAL) DE LA EDUCACIÓN

1. LA TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, UNA DUDOSA ESPECIALIDAD

Escribir sobre Teología de la Educación (*ThEd*) sugiere de inmediato un género de la teología, el “de las realidades terrenas” (Gustave Thils, 1946), de las que lo educativo sería una especie particular, a la par que la teología del trabajo¹ y que las demás teologías de genitivo (Teología de la cultura (P. Tillich), de la secularización (F. Gogarten), de los signos de los tiempos (M.D. Chenu), de la historia (O. Cullmann, W. Pannenberg), de la esperanza (J. Moltmann), de la liberación (G. Gutiérrez), del Tercer mundo, de las religiones (J. Dupuis) o, en forma adjetiva, la teología política (J.B. Metz)² o la teología vinculada con algunas realidades humanas, como teología y experiencia (E. Schillebeeckx) o teología y modernidadl.

En ninguno de estos casos se trata de modificar el objeto único del saber teológico, que es siempre Dios, sino de subrayar los campos existenciales humanos que en la actualidad condicionan el saber sobre Dios y el vivir en Él. Dichas teologías tratan, pues, de rescatar la sensibilidad necesaria hoy para captar la presencia de Dios y su oferta de amistad y de salvación a los hombres y mujeres de nuestro tiempo. Tales teologías concretan algunos lugares teológicos en los que “encuentran los teólogos sus argumentos” (Melchor

¹ Cf. M. D. Chenu, *Pour une théologie du travail* (Du Seuil, Paris 1955)

² Estas teologías adjetivadas muestran ya un cariz algo distinto que, de existir una teología *educativa*, podría asimilarse a ellas: teología negra, feminista, ecuménica (H. Küng), dialéctica (K. Barth), existencial (R. Bultmann), hermenéutica (E. Fuchs, G. Ebeling). Cf. R. Gibellini, *La teología del siglo XX* (Sal Terrae, Santander 1998).

Cano, *De locis theologicis*, I, 3, 1) y que no se reducen a la Escritura, la Tradición y el Magisterio eclesial, sino, como ya apuntó el sabio escolástico salmantino del XVI se amplían en los llamados por él lugares impropios (razón humana, filósofos, historia y tradiciones humanas)³. Pero el giro antropológico de la teología moderna no ha hecho sino subrayar –como expresó el Vaticano II– la importancia de “auscultar, discernir e interpretar, con la ayuda del Espíritu Santo, los diferentes lenguajes de nuestro tiempo y juzgarlos a la luz de la palabra divina para que la Verdad revelada pueda ser percibida más completamente, comprendida mejor y expresada más adecuadamente” (GS 44); y la necesidad de “conocer y comprender el mundo en que vivimos, sus expectativas, sus aspiraciones y su índole muchas veces dramática” (GS 4). Todo ello configura –como sabemos– el carácter propio de la Teología pastoral.

El escollo contra el que puede quebrarse la inteligencia de estos nuevos ámbitos teológicos es el de sacarlos del ámbito epistemológico de la revelación de Dios y tomar ésta como un dato puro y objetivo, comprensible en sí mismo sin necesidad ni posibilidad de ulterior interpretación y, a partir del cual, no quepa más que su aplicación a las realidades humanas. En vez de a una mejor comprensión del Dios que se nos da en su revelación en la historia y en el Hijo, pertenecerían exclusivamente, tales teologías de las realidades terrenas, a la tarea de aplicar la teología dogmática a la acción humana, a la teología moral. ¿Qué dice la revelación sobre el trabajo humano, la economía, la política, la educación, etc.? no es lo mismo que comprender mejor la revelación de Dios que aflora en el nuevo mundo de la modernidad, de la liberación de la mujer, del trabajo, de la aldea global, del pluralismo religioso, de la secularización, de la interculturalidad, de las artes de ficción, del avance científico y tecnológico, de las ciencias biomédicas o del dramatismo bélico del siglo XX y XXI. Lo primero sería sólo aplicar a esas novedades históricas el saber ya sabido de la divina revelación. O lo que es peor, tratar de comprender en el *depósito* de la fe el auténtico sentido (¿revelado?) del trabajo, de la ciencia, de la educación, etc.

³ Pedro R. Panizo explica esta cuestión epistemológica de la Teología fundamental al aplicarse precisamente a algunos de esos lenguajes prestados a la teología actual, tan necesarios como a veces olvidados: “Literatura y cine como temas de la teología. Prolegómenos”: *Miscelánea Comillas*, 56 (1998) 387-410. En la misma línea explica A. Tornos la categoría “signos de los tiempos”, aconsejados por el concilio Vaticano II (GS 4, 11, 44): “Los signos de los tiempos como lugar teológico”: *Estudios eclesiásticos* 53 (1978) 517-532.

En esta óptica, además, sería muy fácil confundir la dialéctica cristiana con que cuidadosamente deben oponerse y confrontarse el Reino y el mundo (Mi reino no es de este mundo, Jn 18,36), la carne y el espíritu, la Gracia y la naturaleza, la fe y la razón, con la dialéctica histórico-social entre la vieja Iglesia constantiniana y el mundo y el hombre modernos, a los que, sin embargo, el Vaticano II quiso amorosamente acercarse. Podrían surgir en los teólogos, a partir de esta actitud, otras actitudes, más o menos paternalistas, victimistas, condenatorias o simplemente normativas (acaso “fundamentalistas”) hacia las realidades terrenas; actitudes igualmente perjudiciales para la doble misión eclesial de “anunciar el Evangelio... e impregnar y perfeccionar (*perfundere-perficere*) el orden de las realidades temporales” (AA 5); y, sobre todo, actitudes inútiles para vivir aquí y ahora la revelación y autodonación del Espíritu del Señor que está con nosotros cada día hasta el fin del mundo (Mt 28,20) y quiere que todos los hombres se salven (1 Tim 2,4).

La colocación, pues, de la *ThEd* no debería estar en el ámbito de la teología dogmática, ni siquiera en el de la teología moral, sino, en lo posible, en el de la teología hermenéutica y existencial, como corresponde a las teologías de genitivo para una mejor comprensión de Dios y de nuestra salvación en Él; y, desde luego, en el ámbito de la teología pastoral, sin concebirla como una especie más bajo el género superior de la teología *ut talis* (que luego se hace bíblica, dogmática o práctico-moral). Como enseñó K. Rahner, entendemos que toda teología es ciencia práctica, ya que su propósito es la realización de la esperanza y del amor⁴.

La realidad, en cambio, es que la *ThEd*, a lo largo de su breve historia, no ha logrado acreditarse junto a las demás teologías de genitivo, como las hemos expuesto, sino más bien ha predominado con un cariz normativo y ha tratado de entresacar y de traducir de la Escritura y de la Tradición un supuesto concepto cristiano de educación. También ha tratado, muchas veces, de resolver las tensiones prácticas, implícitas en la dialéctica general ya mencionada (naturaleza/Gracia) y aquí tan explícitas, entre la maduración humana y el crecimiento de la fe, supeditando a ésta la pedagogía. Lo cual ha mantenido viva una expresión anómala –y excepcional en los demás campos de las realidades terrenas– como es la de *educación cristiana* o sus equivalentes (escuela y pedagogía religiosa o católica,

⁴ Cf. C. Floristán, “La teología pastoral según Karl Rahner”: *Cuadernos Isidorianum* 1 (Sevilla 2004) 143, en referencia a K.Rahner, “Teología” en *Sacramentum Mundi* VI, 534.

por ejemplo). Por paradójico que parezca, no será nada fácil determinar el contenido de dicha expresión⁵. En el mundo de las ciencias, las artes, la política... no se aplican ya estos adjetivos si no es para referirse a la política, la investigación o el arte realizados por personas cristianas; en cuyo caso equivaldrían a los adjetivos de pertenencia o posesión, no determinantes de caracteres específicos intrínsecos. Como quien habla de un edificio o de unos hábitos cristianos. Así se entiende en algunos países el título "Hospital católico", por ejemplo. En un mundo secular en el que la Iglesia respeta la autonomía de lo mundano en todos los sectores (GS 36) no se requiere carta de cristianía para calificar sectores de la actividad humana secular, sino sólo a las personas que los ejercen. La educación es de los pocos sectores, por no decir el único, que conserva ese modo de hablar; no es de extrañar que perdure entre nosotros como una zona en permanente litigio sociopolítico. Y, lo que es peor, que con ello perdamos los cristianos la ocasión de fermentar esos territorios seculares, mientras reclamamos aparte, para nosotros, un espacio propio al hilo del pluralismo actual.

(a) A la hora de dilucidar el estatuto epistemológico de la *ThEd*, su alcance y objetivos, es obligado citar y rendir homenaje al salesiano **Giuseppe Groppo** que desde 1960 ha dedicado a ello muchos años y estudios. En éstos hemos podido verificar, entre los no tantos teólogos de la educación que Groppo examina exhaustivamente⁶, una variada tipología de enfoques y modelos posibles de relación entre educación y fe. En su libro de 1991 el P. Groppo señala seis modelos⁷: el "conflictual" subraya la divergencia entre el ámbito de la educación y el de la fe. Ni la educación conduce a ésta ni la conversión religiosa lleva a una buena educación. El modelo de la "coexistencia pacífica" alude a la mutua independencia, por la autonomía reconocida a las realidades terrenas y por la trascendencia de la fe. El modelo "normativo o jerárquico", al que acabamos de

⁵ "Cuando se habla de una sociedad cristiana, una nación cristiana, unas leyes, unos usos o una cultura cristianos, se desliza un equívoco, inofensivo si es advertido, pero muy peligroso cuando no se repara en él. Ninguna realidad social puede recibir sacramentos, salvarse o condenarse; sólo los hombres individuales", Julián Marías, *Introducción a la Filosofía*, en *Obras completas, II* (Rev. De Occidente, Madrid 1982, 1947) p. 64-5.

⁶ En una de sus recopilaciones (1961, 1965, 1966...) la de 1970: G. Groppo, "La teologia dell'educazione oggi": *Orientamenti Pedagogici* 4 (1970) 958-982, examina 42 autores.

⁷ G. Groppo, *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti* (LAS, Roma 1991) 303-335.

referirnos, que pretende conocer y transmitir desde la fe qué sea la verdadera educación. El modelo “analógico” permite leer la soteriología desde la educación, la *historia salutis* como una *paedagogia Dei*. El modelo “funcional” es oportunista y, unas veces, hace útil la fe para inculcar mejor las virtudes sociales, normalmente competencia de la educación; y otras veces, hace útil la pedagogía para el desarrollo espiritual de la comunidad cristiana. Por fin, el modelo “dialógico” (incluso dialéctico) que, asegura el P. Groppo, confronta permanentemente dos saberes: el de las ciencias de la educación, por un lado, con la sabiduría de la fe, por el otro, a fin de fecundarse mutuamente. Pues bien, más que riqueza del pluralismo, estos modelos nos sugieren la ambigüedad en la que todavía permanece la *ThEd*.

La obra más importante de este estudioso de la *ThEd*, el más explícito y reconocido, es sin duda su libro citado, que supera las 500 páginas. Por desgracia, los objetivos declarados en el subtítulo (*Teología de la educación: origen, identidad, tareas*⁸) apenas han dejado espacio al autor para ensayar, como teólogo, alguna reflexión personal respecto de los contenidos concretos que ha seleccionado y reunido entre los muchísimos autores estudiados. Sorprende su escasa atención a *Gravissimum educationis* (GE) del Vaticano II y al documento de 1977 de la Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica*, considerado por algunos su explicitación y al que atribuiré enseguida el mérito de un cambio metodológico radical. Ni siquiera cita algún libro muy pertinente del cardenal G. Garrone, que firma el documento. Por desgracia, tampoco parece que G. Groppo haya elaborado su propia *ThEd* en otros escritos suyos⁹.

⁸ No existe traducción al español.

⁹ Entre sus escritos posteriores a 1970, G. Groppo, “Religionspädagogik o Theologie der Erziehung? Osservazioni in margine a uno studio recente di H. Kittel (Berlin 1970)”: *Orientamenti Pedagogici*, 19 (1972) 154-162; “Problemi teologici dell’educazione ed educazione religiosa dell’adulto”: *Ib.*, 5 (1973) 914-951; “Introduzione” a Hans Schilling, *Teología e Scienze dell’educazione. Problemi epistemologici* (Roma, Armando, 1974); *Dialogo tra persone e dialogo interdisciplinare* (SEI, Torino 1975); G. Groppo e C. Nanni, “Educazione e teologia oggi: novità ambiguità speranza”: *Seminarium* 19 (1979) 293-317; G. Groppo, “Maturità di fede o maturazione cristiana”: *Orientamenti pedagogici* 4 (1984) 636-645; “Teologia e Scienze dell’educazione: “Premesse per una collaborazione interdisciplinare finalizzata a risultati transdisciplinari”, en G. Coffele (ed) *Dilexit Ecclesiam: Studi in onore del Prof. Donato Valentino* (LAS, Roma 1999) 245-276.

En línea con el afán epistemológico del P. Groppo, cf. la tesis de su alumna Martha Séide, *Pour une éducation chrétienne significative. Sciences de l’éducation et théologie de l’éducation en dialogue interdisciplinaire vers des resultats transdisciplinaires* (UPS, Roma 2002).

Cuando tuve la oportunidad de visitarle, en el verano de 2002 en su Universidad Salesiana de Roma, le animé a hacerlo, tras agradecerle mucho su tarea, convencido como estoy de que el sector educativo eclesial, tan abundante, dedicado a la educación de niños y jóvenes por todo el mundo, está muy necesitado precisamente de la claridad teológica más rigurosa. Pero en 1979 él mismo había utilizado la expresión ambigüedad (junto a esperanza) para describir el panorama teológico relativo a la educación (v. nota anterior).

(b) Lo sucedido en **nuestra Facultad de Pedagogía** (hoy de Ciencias de la Educación) en la Universidad Pontificia de Salamanca corrobora la dificultad y ambigüedad de esta materia. En 1959 el escolapio Claudio Vilá Palá (muchos años decano de dicha facultad) publicó, confeso de perplejidad, un artículo¹⁰ con su mejor deseo de, por una parte, complacer a “cierto superior” (al que no cita), deseoso, al parecer, de que la *ThEd* se implantara en la facultad como asignatura; pero, al mismo tiempo, temeroso de arriesgar la incipiente autonomía, tanto de la razón pedagógica, como de las jóvenes facultades de Pedagogía en las universidades católicas, todavía sometidas a las de Filosofía y Letras. “Por desgracia, señaló Vilá, los manuales corrientes de Filosofía de la Educación católicos pecan contra la naturaleza de la Filosofía y cometen la arbitrariedad de introducir verdades reveladas no recuperables por la sola razón”. Si eso pudo escribir hace casi cincuenta años, ¿qué no diría ahora sobre la pretensión de someter a la Teología las ciencias de la educación en general?¹¹ Eso no obstante, Vilá estudió y discutió las ideas de algunos pioneros de la *ThEd*¹² y elaboró una propuesta concreta para tal asignatura.

Sin embargo, el proyecto de implantación de una cátedra de *ThEd* en su facultad siguió adelante, aunque nunca culminó¹³. A uno

¹⁰ Claudio Vilá Palá, “Pensando en una Teología de la Educación”: *Revista española de Pedagogía* 17 (1959) 113-117. G. Groppo le incluye junto a sí entre los primeros críticos de la primera crisis de la *ThEd* (pp. 123-125).

¹¹ Cf. J.L. Corzo, “Teología de la educación. Una propuesta del P. Claudio Vilá Palá”: *Papeles Salmantinos de Educación* 1 (2002) 17-28.

¹² Citaba entre otros a los salesianos C. Leoncio da Silva, *Líneas fundamentales para una Teología de la educación* (Actas del Congreso internacional de Pedagogía CSIC, Madrid 1950) y P. Braidó; a G. Corallo y al lasaliano Santiago E. Gallego Yriarte, *La teología de la educación en San Bautista de la Salle* (Bruño, Madrid 1958); y a Edward A. Fitzpatrick, *Exploring a Theology of Education* (Bruce, Milwaukee 1950).

¹³ Yo mismo impartí la materia en los años 70, impulsado a concluir mi tesis doctoral en Teología (*Lorenzo Milani: análisis espiritual y significación pedagógica*, UPSA 1980) y a la creación de la cátedra por el entonces decano J. A.

de los primeros profesores que impartieron la materia, Joaquín García Carrasco, se debe una tesis doctoral en la Universidad lateranense de Roma sobre el trabajoso documento conciliar dedicado a la educación, *Gravissimum educationis momentum*¹⁴. Pero él mismo también escribió en esas fechas un artículo de título muy significativo: “Educación y teología: relaciones imposibles”¹⁵.

(c) El panorama actual de las **publicaciones** sobre *ThEd* tampoco nos permite mucho más optimismo respecto de la claridad de este área teológica. G. Groppo siguió atentamente cuanto se publicaba al respecto, especialmente en Alemania, y nos dio cuenta estrecha de todo ello. La tesis citada de su alumna, M. Séide, actualiza hasta 2002 esa bibliografía europea. La última *Teología de la educación* llegada desde Chile a nuestras manos¹⁶, nos facilita también el conocimiento de mucho de lo publicado al respecto en Latinoamérica. Pero, aunque completar la tarea analítica de G. Groppo nos supondría más de un artículo monográfico, hemos revisado atentamente las referencias bibliográficas de *Ephemerides Theologicae Lovanienses* durante los años 1999 a 2005 y podemos aportar algunos indicadores. La expresión “teología de la educación” está menos consolidada de cuanto se pudiera pensar. En los 39 títulos seleccionados por mí en esos seis años, como relativos a esta área, sólo aparece 18 veces y todas en publicaciones en inglés, de origen norteamericano en su mayoría. Merecen un estudio específico en otra ocasión.

La experiencia de esta revisión nos ha permitido palpar una nueva dificultad que ya conocíamos en teoría: varios sectores de la acción eclesial están teñidos de pedagogía y cortan entre sí las circunferencias de su extensión, al buscar todos ellos en las ciencias de la educación auxilios muy convenientes. Y, a la inversa, ¡cuánto puede aprender la Pedagogía en el acervo histórico de las religio-

Cabezas (RIP), que, más tarde, cambió de parecer. Me substituyó en las clases el también autor de una tesis muy explícita en la Universidad de Deusto Pedro GIL: *Las bases de la Teología de la Educación en el sistema de Paul Tillich* (edición privada, Bilbao 1975); y en la misma línea: *El poder del deseo* (San Pío X, Madrid 1982). Pero la cátedra de *ThEd* nunca se creó.

¹⁴ Un extracto de la tesis: Joaquín García Carrasco, *Fundamentos teológicos de la institución docente cristiana según el Vaticano II* (Salamanca, San Pío X, 1970). Íntegra se publicó con otro título: *La política docente. Estudio a la luz del Vaticano II* (BAC, Madrid 1969).

¹⁵ En *Sinite* 10 (1969) 419-453. Ya en plena línea antropológica está su último libro: J. García Carrasco, *Leer en la cara y en el mundo* (Herder, Barcelona 2007)

¹⁶ E. García Ahumada, *Teología de la educación* (Tiberiades, Santiago de Chile 2003) [533 páginas].

nes! Así sucede –sin pretender ser exhaustivo– con la pedagogía iniciática y, en general, con el estudio de la educación en la antigüedad y en las llamadas culturas étnicas, impregnadas de religiosidad mítica y ritual. Así también sucede con el actual cultivo de la Pedagogía de la religión (por cierto, diferente de la Pedagogía religiosa, más próxima a la Catequética) y, hoy, también con la Enseñanza escolar de la religión (ERE) y, en general, con las técnicas de apostolado (como antes se decía). También se cruzan con la Pedagogía varias especialidades de la Teología pastoral (normalmente divisible en *martyría*, *leiturgia*, *diakonía* y *koinonía*); no sólo la evangelización y catequética, sino también la Teología sacramental y litúrgica, en general, más algunas estructuras y servicios o ministerios eclesiales –ordenados o no– como el educativo y, *a fortiori*, todo lo relativo a la llamada escuela confesional. En cierto sentido, también lo hacen la Formación moral y la Espiritualidad con sus diferentes tendencias. No exagero, si incluyo en esta intersección de Teología y Pedagogía, a la Antropología teológica y a otra especialidad tan dogmática como la Soteriología cristiana, cada vez más atenta a los procesos de evolución, de liberación, de crecimiento y maduración de las comunidades humanas.

(d) ¿Cuál es entonces **el lugar** de la *ThEd*? Ya C. Vilá observó que, al tratar de delimitar el campo de la nueva asignatura “es mucho lo que rechazamos de lo poco existente”: en efecto, él descartó con sagacidad –hace casi 50 años– una Teología selecta para educadores o para el educando; así como una pedagogía o una didáctica de la catequesis o de la religión; igual que un tratado de educación religiosa. Tampoco será la *ThEd* una Teología pedagógica que “teologice” (dice Vilá) sobre la ciencia pedagógica; “cosa distinta, dice, de *teologizar* sobre el fenómeno educativo, lo cual es lo propio de la *ThEd*”¹⁷. Tampoco ha de ser un complemento de Teología Moral para el área educativa, que –según cita de Gallego Yriarte– mejor se denominaría Pastoral educativa o escolar. Ni un estudio de los “valores educativos del dogma, moral y culto católico”. Ni debe confundirse con una Pedagogía cristiana o católica, ni con el estudio del influjo de la educación en la vida sobrenatural. A pesar de su única afirmación positiva –“teologizar sobre el fenómeno educativo”– Vilá discute a Gallego Yriarte que la *ThEd* forme parte de la Teología pastoral. Volveremos sobre ello¹⁸.

¹⁷ C. Vilá Palá, o.c., p.128.

¹⁸ No estaremos de acuerdo con Vilá en que la *ThEd* sea ajena a la Teología pastoral. Al contrario. Ni tampoco en su forma de salir airoso entre caminos

Todo esto corrobora la enorme dificultad que hoy supone agrupar los títulos bibliográficos –en principio relativos a la *ThEd*– y, en definitiva, aislar su objeto específico y su extensión. Se advierte bien en los listados de obras que ofrecen algunos autores al final de sus textos; como los alumnos principiantes, insertan obras dispares, reunidas no se sabe bien por qué criterio. Todo prueba la dificultad y ambigüedad de la *ThEd*, tal y como hoy está, y el hecho –para mí alarmante– de que podamos encontrarnos bajo su sombra con las posturas más extremas: por un lado, que la fe sea la norma de las ciencias de la educación y, por otro, que se desprecie como vacía la simple pretensión de unir ambas realidades, la educación y la fe. La *ThEd* “será viable, si los términos Teología y Educación no se repugnan entre sí”, avisó ya Vilá. “Relaciones imposibles”, para más de uno y, en cambio, para otros, nada menos que la certeza de que sólo la fe puede diseñar una educación auténtica e integral.

C. Vilá evitó citar –puede ser que no lo conociera– un significativo artículo del salesiano E. Murtas, innovador de la teología dogmática relativa a la educación. La antropología teológica, dice, estudia la esencia humana, pero no su dinamismo hacia la perfección. No basta encomendar a la teología moral el estudio ético de las acciones humanas, sino que la pedagogía cristiana debe estudiar su camino existencial hacia la perfección que abre la Gracia a todos los hombres. “Sólo una pedagogía en armonía con el Cristianismo puede elevarse al plano de la ciencia (...) Se puede concluir ... que sin la *ThEd*, que funde e impregne todo, no puede haber *pedagogía verdaderamente científica*”¹⁹.

En el elenco bibliográfico sobre *ThEd* que he podido reunir hasta hoy con criterios más bien restrictivos, desechando cuanto sea asimilable por otras especialidades teológicas o pedagógicas ya mencionadas, son pocos los escritos explícitamente titulados *ThEd* (más frecuente en artículos de revista). Pero ni siquiera éstos garantizan un enfoque original, exento de la ambigüedad y los extremismos ahora expuestos. No debe extrañar, pues, la prolongada dedicación de G. Groppo a elaborar una epistemología y un estatuto científico adecuados y propios para la *ThEd*. Ni es de extrañar que

errados: “La determinación de los límites de las verdades teológicas nos vendrá también de la consideración del sujeto de la educación”, que para él, según Sto. Tomás, no es más que el niño (o.c. 132).

¹⁹ El subrayado es suyo. E. Murtas, “Per una teologia dell’educazione”: *Salesianum* 14(1952)288-316.

sus últimos escritos se orienten claramente a proponer un modelo dialogal interdisciplinar.

Dos libros coinciden netamente en su título escueto; uno protestante antiguo y, otro reciente, católico: Hans Köhler, *Theologie der Erziehung* (München 1965)²⁰, Enrique García Ahumada, *Teología de la educación* (Santiago de Chile 2003). El origen del primero, bajo la experiencia de la educación en la Alemania oriental, aparte su carácter luterano, explica muy bien su interés por la aportación de la Gracia a la naturaleza humana y más en su proceso educativo. Consciente, sin embargo, y respetuoso de la autonomía de lo mundano, el autor opta con valentía por distinguir la orientación evangélica de la formación humana, uno de cuyos ingredientes es la educación (secular)²¹.

El segundo, en cambio, aunque moderniza la problemática educativa y se sitúa frecuentemente en el área latinoamericana, donde es habitual la metodología investigación/acción, permanece claramente en el modelo “normativo o jerárquico” (Grosso) de la teología sobre la pedagogía²². Prevalece su interés sistemático dentro del contexto católico, que, de por sí, podría ofrecer más posibilidades a la autonomía de lo temporal, a la Naturaleza, supuesta –no destruida– por la Gracia, sino perfeccionada y coronada por ella.

(e) Ambos libros pueden simbolizar bien esa **dificultad habitual** con que se encuentra el teólogo a la hora de ensamblar la Naturaleza y la Gracia en cualquiera de sus puntos de encuentro, como la razón y la fe, historia de Israel e *historia salutis*, mundo y reino de

²⁰ Traducción española, Hans Köhler, *Teología de la educación* (Studium, Madrid 1975).

²¹ “La relación con la teología no puede consistir en que, reconociendo absolutamente el empeño existencial de la educación, se llegue a la conclusión de que todo acto educativo tenga que estar colocado expresamente bajo signos teológicos. No existen un leer, un escribir o un contar confesionales, ni tampoco una enseñanza confesional de la biología o de la historia (y añade en nota: En Alemania la Iglesia no mantiene tal pretensión. Por eso, es una mentira y un desacato a la realidad afirmar, como se lee en muchas publicaciones – e incluso se caricaturiza de mala forma –, la tesis de una clase de matemáticas católica. Cuando ese intento se diera, no estaríamos ya ante una tutela del empeño de la teonomía, sino ante una teocracia de tendencia unilateral”, Hans Köhler, o.c., 40.

²² “La función propia de la teología de la educación es fundamental, motivar y orientar cristianamente la acción educativa” (p. 27). Las huellas de los “santos educadores antiguos y actuales... son fuentes de meditación para elaborar una teología sistemática de la educación” (p. 28), que el autor desgana en sus 12 capítulos (objeto, sujeto, proceso, ámbitos, rol de los educadores...). “En teología se considera generalmente como educación la capacitación inicial para la perfección” (p. 29) E. García Ahumada, o.c.

Dios, etc. Precisamente el caso de la educación y la fe creo que hace más álgida esta dificultad. Si habláramos de la justificación por la fe, del perdón de los pecados o de cualquier otro fruto sacramental –del bautismo por ejemplo– su verificación empírica quedaría siempre en el ámbito de la fe. Este niño ya es un miembro del cuerpo de Cristo, la Iglesia, y ha sido justificado por la Gracia de Dios. Pero si esperamos ver su crecimiento y desarrollo personal (por la educación) como ser humano, hijo de Dios (que lo es por el bautismo), va a ser muy difícil dilucidar la distinción y unión de ambas realidades. Estamos en uno de los rompeolas donde Naturaleza y Gracia se encuentran y se cruzan. Muchas de las disquisiciones que se hacen al respecto nos resultan especulaciones arbitrarias²³. No debe extrañarnos, como repetimos, la dificultad de ensamblar estos dos saberes, el de la Teología y el de la Pedagogía, ni la dificultad de dar con un *tertium quid* claramente reconocible como “educación cristiana”. No es ese el camino que sugerimos para la *ThEd* a continuación.

2. DIMENSIÓN PASTORAL DE LA TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Nuestro punto de vista sobre la posibilidad y urgencia de la *ThEd* en la forma de una teología pastoral sólo se sostiene con la condición de no restringir la teología pastoral a una simple normativa, a partir de las verdades de la fe, sobre la acción de la Iglesia. Tal modelo es muy parcial y ha dañado mucho la praxis cotidiana eclesial, pues ha recortado la imaginación y el estudio teológico de sus muchos ministros, ordenados o no como, en nuestro caso, en el ministerio de la educación y de la enseñanza. No queremos negar la necesidad perentoria para cualquier misión de la Iglesia (evangelizar, santificar, impregnar de espíritu evangélico la realidad humana) de un conocimiento previo, personal y teológico de la Palabra de Dios, de la revelación en general y del Magisterio eclesial. Es el estudio y la meditación de la Teología bíblica, dogmática, moral,

²³ Sobre el trabajo diario de los escolares, por ejemplo, puede leerse esto tan paradójico: “No es sólo progreso educativo humano, sino verdadero itinerario cristiano hacia la perfección. El alumno religiosamente sensible sabe que cumple la voluntad de Dios en el trabajo y en las relaciones humanas cotidianas, y que sigue el ejemplo del Maestro, quien ocupó su juventud en el trabajo e hizo bien a todos. Otros estudiantes que no tienen esta dimensión religiosa, no podrán obtener frutos benéficos y se exponen a vivir superficialmente los años más hermosos de su juventud” (Congregación para la Educación Católica, *Dimensión religiosa de la educación en la Escuela Católica*, 1988).

histórica..., pero a esa base se suele añadir la teología pastoral, que hace hincapié en la variada misión de la Iglesia y, para ello, analiza con ayuda de las ciencias humanas el contexto terreno en que aplicar esas verdades. Suele hablarse, incluso, del método de revisión de vida (ver, juzgar, actuar) como método propio de la pastoral, y se dice que el Vaticano II lo adoptó –especialmente en la *Gaudium et Spes*– como concilio pastoral que quiso ser. Pero esta manera de concebir la Teología pastoral, tanto teórica y general como aplicada (a jóvenes, obreros, etc.), arrastra otras consecuencias de no poca importancia. Por ejemplo, la de separar y dejar para el final de los estudios teológicos la preparación pastoral de los presbíteros y demás agentes de pastoral, o bien, la de ahorrar a algunos de ellos, a los que supuestamente no les haría falta, el estudio de la teología. Es decir, teoría y praxis se independizan, contra la opinión avalada por K. Rahner, entre otros, de que toda Teología debe ser pastoral, es decir, debe contar con los hombres y mujeres concretos, objeto del inacabable amor de Dios.

El fallo mayor de semejante concepción se halla, a nuestro juicio, no tanto en separar teoría y praxis, sino en omitir la acción actual de Dios. Hay que contar con ella, dentro y fuera de la Iglesia, al compás de su buen hacer o de los errores de sus miembros. Es decir, se suele aislar el depósito de la revelación –condensado por la Teología, como algo ya dado en el pasado y culminante en el Hijo de Dios hecho hombre– del Espíritu actual del Resucitado entre nosotros; como si ya no aportara ningún interés ni novedad. Lo que quiere decir (aunque al decirlo tan claramente nadie se reconocería en ello, pero así lo revela gran parte de nuestra acción pastoral) que ahora todo depende de la aplicación que haga la Iglesia de ese depósito; de nosotros como vicarios y ministros, herederos en exclusiva de un mandato *ad gentes* (que también debe ser *inter gentes*).

Semejante omisión del Espíritu de Dios que, como el viento, sopla donde quiere (Jn 3,8), no supone aquí falta de fe en su asistencia. No hablamos de una carencia religiosa sino, más bien, de una restricción de los lugares teológicos y de una suplencia eclesial exagerada. Ni la Palabra de Dios está encadenada (2 Tim 2,9), ni la acción actual de Dios se supedita siempre a la nuestra (que hasta puede ser su obstáculo y piedra de escándalo). Los agentes pastorales de la Iglesia tampoco estamos al margen de esa constante y actual voluntad salvífica universal, sino obligados a escrutarla en los signos de los tiempos y en muchos más indicios de nuestra propia situación. No comprendemos bien nuestra tarea pastoral, evangelizadora, litúrgica, asistencial, política, educativa... si pensamos que

todo depende de una diligente aplicación de lo que ya hemos comprendido de la Palabra de Dios. La propia historia de los hombres, sus respuestas humanas, también configuran su presencia y manifestación actual (siempre “en hechos y palabras”, DV 2). Por eso decíamos al comienzo que el teólogo también aprende sobre Dios en las teologías de genitivo, del trabajo, de la liberación, etc., porque en esas situaciones existenciales la Iglesia no encuentra sólo pista de aterrizaje para ofrecer la salvación en nombre de su Señor, sino que en ellas comprende más al Salvador y su Palabra viva, que nunca calla. También *inter gentes* Dios se da a sí mismo y suscita sus testigos. Mientras, observantes, nos aplicamos a todos los detalles del rito sacramental o del plan pastoral al servicio de la caridad a los hermanos, como el viento que sopla donde quiere, el Espíritu del Señor llena la tierra y “se las arregla” para hacer brotar por doquier su salvación ofrecida a todos²⁴ (y a nosotros). “Todo el Pueblo de Dios ha de auscultar, discernir e interpretar, con ayuda del Espíritu Santo, las múltiples voces de nuestro tiempo y valorarlas a la luz de la palabra divina, a fin de que la Verdad revelada pueda ser mejor percibida, mejor entendida y expresada en forma más adecuada” (*semper penitius percipi, melius intelligi... possit*) (GS 44); y, percibida, no sólo por sus destinatarios, sino por los propios pastores.

(a) **La teología pastoral** dispone del conocido método del ver, juzgar y actuar, que ha de ser teológico desde el comienzo. El análisis de la realidad no se ha de efectuar al margen de una fe ya poseída, ni a la espera de su reflexión teológica posterior; buscan juntas la fe y la razón desde el comienzo. Se trata de ver en la fe la presencia de Dios aquí y ahora: antes, durante y después de que la Iglesia aplique su saber y su hacer. Ella debe mediar y reconocer –nunca ignorar ni estorbar– esa presencia salvadora: “es el Señor” (Jn 21,7). Así que no es cuestión, como a veces se dice, de ver primero con los ojos de la sociología, de la pedagogía y de las demás ciencias humanas auxiliares, para, luego, buscar en la revelación lo que tenemos que hacer. Desde el primer momento, se trata de mirar con los ojos de la fe cuanto muestran los ojos de la razón sociológica, pedagógica, etc., para vislumbrar cómo Dios está aquí (“y yo no lo sabía”,

²⁴ La propia Congregación para la Educación Católica aseguraba en un documento anterior: “Convencida de que la acción misteriosa del Espíritu actúa en cada uno de los hombres, la escuela católica...” etc. (*La Escuela Católica*, 1977, n.85).

Gen 28,16), so pena de tener que reconocerle más tarde; que era Él quien nos acompañaba por el camino (Lc, 24,31s).

Con esta actitud y método, presentiremos enseguida que no nos basta –ni en el primer momento del ver– con un saber teológico (sobre la educación, en este caso) ya sabido. Igual que podemos aplicar muy bien una teoría previa y administrar correctamente los sacramentos ignorantes de la verdad del poeta: “para cada hombre guarda/ un rayo nuevo de luz el sol.../ y un camino virgen/ Dios” (León Felipe). Por eso los teólogos pastoralistas también aportan mucho a la Teología ajena a esa sensibilidad concreta. La acción de la Iglesia, aquí y ahora podría ser que estorbara esa Palabra de Dios que se pronuncia y se realiza con y entre nosotros, sobre la Iglesia misma, discípula de su Maestro. Atender a “los gozos y esperanzas, tristezas y angustias de nuestro tiempo” (GS 1), de jóvenes, niños o adultos, personas aquí y ahora presentes, significa mucho más que estudiar la pista de aterrizaje de una acción salvífica ya empaquetada de antemano. Ni siquiera consiste –como se suele repetir– en hacerse con el lenguaje más adecuado al hombre de hoy, para traducirle a su jerga un mensaje ya sabido. Sino de atender a la realización aquí y ahora del acontecimiento del Señor que no abandona; su Palabra está viva, siempre nueva. Por eso la Palabra no se da, se celebra. Como cualquier encuentro interpersonal.

Los lugares teológicos de la fe cristiana, como bien sabemos, son muchos y armónicos; su verdad es sinfónica y su asimilación circula a través de las páginas de la Escritura, del Magisterio de la Iglesia, del *sensus fidei* del pueblo de Dios y de la experiencia religiosa de los creyentes, según los signos de los tiempos. El teólogo pastoral no puede ignorarlo. En esa coherencia de los lugares no puede desmerecer, frente a la verdad dogmática, la actualidad de la existencia cristiana en todos su niveles de concreción.

La Teología pastoral *in fieri* se diferencia de la elaborada previamente (como una normativa general para ser aprendida, tal vez, en un curso final del seminario o en manuales y compendios). El estudio entero de la Teología ha de suscitar en los alumnos, sobre todo, el instinto y la sensibilidad del pastor que no abandona sus ovejas (Jn 10, 11 ss), ni siquiera a la descarriada (Mt 18,12); hasta que se haga en ellos una segunda naturaleza. Una vez más, hacer teología no equivale a estudiar la teología; requiere aplicar nuestra razón al Dios revelado, vivo y verdadero aquí y ahora. Por eso me gusta decir –y no sólo profesando teología– que la clase tampoco se da, sino que se celebra. Así de viva ha de estar la sensibilidad sobre el objeto presente, por nuestra relación con él, en ciencia, literatura, historia...

Lo que sea. Hacerse cargo de la relación con otros y con el Otro –que nos amó primero (1 Jn 4,19)– es siempre la cuestión.

(b) Transportar al **mundo de la educación** esta actividad teológico-pastoral, allí donde tantos educadores cristianos se afanan en los cinco continentes de nuestro mundo, va a ser sencillo. Tenía razón Vilá Palá cuando evitaba a la *ThEd* ser una Teología pedagógica que “teologice” sobre la ciencia pedagógica, en vez de hacerlo “sobre el fenómeno educativo, lo cual es lo propio de la *ThEd*”²⁵.

Ya no encontraremos la dificultad de armonizar Naturaleza y Gracia en el campo abstracto de la Pedagogía y de la Teología. Ahora nos centraremos en la existencia concreta de las personas²⁶ en situación, en sus diferentes momentos y aspectos evolutivos (como educadores y educandos), en los ámbitos e instituciones que suponemos más educativos, la familia, la escuela, la sociedad, etc. Cada persona ya no es un rompeolas donde se cruzan la Naturaleza y la Gracia, sino que, único, entero, íntegro, hasta pecador, todo ser humano es amado por Dios y capaz de Él en mitad de su vida. En todo caso, el choque cuerpo a cuerpo (Gen 32, 25-29) se producirá con el amor divino ofrecido y aceptado, o rechazado, por el hombre; entre la fe y el pecado; entre la esperanza y la desesperación.

De aquí no surgirá una doctrina dogmática ni sobre la pedagogía, ni sobre la escuela ni el profesorado, sino una sensibilidad para adaptar nuestro ministerio educador “al paso de los niños” (Gen 33,14)²⁷. Para lo educativo vale el ejemplo de la medicina. De haber continuado en el estudio y divulgación del concepto de salud, estaríamos aún en los tiempos de Hipócrates (460-357 a.C.); pero ha estudiado la enfermedad, las enfermedades concretas de todo tipo, y ha avanzado de forma espectacular. Podemos repetir lo que es el

²⁵ C. Vilá Palá, o.c. 128. Por desgracia, él no ha desarrollado en absoluto su intuición, porque cuando enumera los contenidos de tal *ThEd* lo hace de forma totalmente teórica y, podríamos decir, dogmática: “Esencia del fenómeno educativo y su problemática a la luz de los principios de la Teología católica... Causas del fenómeno educativo, a saber: causa material: el sujeto de la educación a la luz de la Teología... Causa final... eficiente... formal: esto es, la Gracia...”, etc.

²⁶ “La Iglesia del concilio se ha ocupado... del hombre tal cual hoy en realidad se presenta: del hombre vivo, del hombre enteramente ocupado de sí, del hombre que no sólo se hace el centro de todo su interés, sino que se atreve a llamarse principio y razón de toda realidad. Todo el hombre fenoménico, es decir, cubierto con las vestiduras de sus innumerables apariencias, se ha levantado ante la asamblea de los padres conciliares, también ellos hombres...” (PABLO VI, “Discurso del 7.12.1965”: *Concilio Vaticano II*, BAC, Madrid 1975, p.1110).

²⁷ Cf. Rafael Belda, *Al paso de los niños. Niños en la Escritura* (Escolapios, Valencia 1998) y en *Analecta Calasanctiana* 79 (1998) 9-204.

ideal educativo y antropológico cristiano hasta la saciedad; inculcar en los educadores lo que deben hacer y evitar; en los niños y jóvenes, lo mismo: una tonelada de buenos consejos y triple ración, como ahora, de contenidos (aprendizajes, procedimientos y valores). A los estudiosos de Pedagogía, podemos atrevernos a decirles qué es en realidad la verdadera educación integral y hasta que ellos no la podrán conocer si les falta la fe... Pero no avanzaremos un milímetro hasta no mirar al “enfermo” a los ojos, hasta no ver la Vida que empuja –o se atasca y se pierde– en nuestras escuelas, en nosotros mismos, profesores, maestros y maestras (muchos religiosos) y en nuestras alumnas y alumnos. Como el médico, dispuestos a auscultar la Palabra de Dios ahora. “Nada se hizo sin ella” (Jn 1, 3). Es ella la que cura y la que pesca (Lc 5,5).

No suplimos a Dios, ni actuando en su nombre. Esta sensibilidad pastoral, en acto, no previa, es autoimplicativa. Dios todavía nos educa y educa a su pueblo²⁸. “Vosotros no os dejéis llamar maestro, porque uno es vuestro Maestro y todos vosotros sois hermanos” (Mt 23,8). El símil de la medicina tiene la ventaja para nosotros de reconocer mejor en Él al sanador de los enfermos (Mt 4,23; 9,35) y a quien pidió dejar a los niños que se le acerquen (Mt 19,14), no a nosotros. No nos debe faltar el ojo clínico y el oído del Maritain ya anciano, pegado al suelo²⁹. Aparte de tenernos por rabinos (contra la advertencia expresa del único Maestro), muchas veces no sabemos mirar así y, entonces, precipitamos el juzgar, sin autocrítica (como un simple recurso a citas bíblicas), tras un actuar rutinario.

Proponemos, pues, una *ThEd* pastoral. Un análisis concreto de la realidad religiosa y cristiana en el mundo de la educación. Bien es verdad –y así nos sucede a diario en las clases de este madrileño Instituto Superior de Teología pastoral de la Universidad Pontificia de Salamanca– que no podemos tener presente cada una de las situaciones concretas, pero sí inculcar el estilo inconfundible de esta forma pastoral de hacer teología.

(c) En el documento *La escuela católica*, de la Congregación para la Educación Católica, reconocemos el máximo acierto en este género de *ThEd*, entre la abundante bibliografía manejada por mí

²⁸ El biblista cardenal C.M. Martini, tituló así su plan pastoral bianual de la diócesis de Milán: *Dio educa il suo popolo. Programa pastorale diocesano per il biennio 1987-89*, Milán 1987. (Versión española en Paulinas, Bogotá).

²⁹ En su *Carnet de notas* escribió: “...una especie de mago que pega su oído a la tierra para escuchar el ruido de las fuentes ocultas y de las germinaciones imposibles”.

hasta ahora. Está firmado bajo el pontificado de Pablo VI por el cardenal G. Garrone³⁰ y el secretario de la congregación, el entonces arzobispo A.M. Javierre, el 19 de marzo de 1977³¹. Destaca por su carácter descriptivo y fenomenológico, al incorporar un análisis de la situación de dichas escuelas, en el que anota su problemática coyuntural (no teórica) [cap. 2º], así como sus desafíos o responsabilidades presentes [cap. 5º]. En su recurso a la sabiduría de la fe, desde el inicio, no duda en asumir la realidad de la escuela, no ya como algo incompleto, imperfecto, inevitable y diferente de la escuela católica, sino como componente esencial y autónomo de lo cristiano. “Para comprender bien la misión de la Escuela Católica, conviene partir de una reflexión sobre el concepto de escuela, teniendo presente que si no es “escuela” y no reproduce los elementos característicos de ésta, tampoco puede aspirar a ser escuela católica” (n. 25). El documento no se detiene siquiera en exponer una supuesta doctrina bíblica sobre ella o sobre la educación; entresaca su descripción del mundo pedagógico actual³², en el que es fácil adivinar la pedagogía de Paulo Freire, por ejemplo (cf. n. 27).

Destaca también su resolución peculiar de la tensión Naturaleza-Gracia en la fórmula del humanismo integral, tan querido del Papa Montini³³. “La Escuela Católica adquiere conciencia de su empeño por promover al hombre integral, porque en Cristo, el Hombre perfecto, todos los valores humanos encuentran su plena realización y, de ahí, su unidad. Este es el carácter específicamente católico de la escuela, y aquí se funda su deber de cultivar los valores humanos respetando su legítima autonomía, y conservándose fiel a su propia misión de ponerse al servicio de todos los hombres”

³⁰ Durante varios años Prefecto de esa congregación, también es autor de alguna obra personal de *ThEd*; cf. G. GARRONE, *Fe y pedagogía* (Herder, Barcelona 1970).

³¹ E. García Ahumada, *Teología de la educación*, o.c. (342 ss) asegura que se trata del documento emplazado por la declaración conciliar *Gravissimum educationis* del Vaticano II (en su introducción). Bien pudiera serlo, aunque nada dice el texto de 1977, que se ciñe sólo a *La escuela católica*. Este autor, sin embargo, en las páginas que le dedica, lo acomoda a una *ThEd* de principios generales omitiendo, por desgracia, detalles fundamentales de una verdadera teología pastoral en el *feri* eclesial.

³² “Un atento examen de las distintas definiciones en curso y de las tendencias renovadoras, presentes en el ámbito de las instituciones escolares, permite formular un concepto de escuela...” (n. 26), Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica* (Tipografía políglota vaticana, Roma 1977) p. 13.

³³ Jacques Maritain, *Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad* (C. Lohlé, 1966), editado por primera vez en 1936 y, tras diez años, (“¡y qué años!” anota su autor), en Roma en 1946.

(n. 35). “En la medida en que las diversas materias se cultivan y se presentan como expresión del espíritu humano que, con plena libertad y responsabilidad busca el bien, ellas son ya en cierta manera cristianas...” (n. 41)³⁴. “Sería erróneo considerar estas disciplinas como simples auxiliares de la fe o como medios utilizables para fines apologeticos”, había dicho en el n. 39.

Pero su análisis de lo concreto, desde la fe en la acción de Dios por el ministerio eclesial de tantos educadores, llega a una advertencia que no hemos vuelto a leer en ninguno de los documentos posteriores de esa índole e importancia. El siguiente párrafo es un ejemplo más de cómo la acción eclesial podría resultar “negativa” respecto al amor de Dios que no cesa:

“En algunas naciones, como consecuencia de la situación jurídica y económica... la Escuela Católica corre el riesgo de dar un contratestimonio, porque se ve obligada a autofinanciarse aceptando principalmente a los hijos de familias acomodadas. Esta situación preocupa profundamente a los responsables de la Escuela Católica, porque la Iglesia ofrece su servicio educativo en primer lugar a ‘aquellos que están desprovistos de los bienes de fortuna, a los que se ven privados de la ayuda y del afecto de la familia, o que están lejos del don de la fe’ (GE 9). Porque, dado que la educación es un medio eficaz de promoción social y económica para el individuo, si la Escuela Católica la impartiera exclusiva o preferentemente a elementos de una clase social ya privilegiada, contribuiría a robustecerla en una posición de ventaja sobre la otra, fomentando así un orden social injusto” (n. 58)³⁵.

Bien podría hacerse una lectura cursiva de todo este documento entero, que apenas ha sido secundado, ni en el método ni en los contenidos, por otros posteriores de la misma Congregación; especialmente, el de 1982: *El laico católico, testigo de la fe en la escuela*; y el de 1988: *Dimensión religiosa de la educación en la*

³⁴ Esta atención a las asignaturas escolares es una característica novedosa del citado libro del cardenal Garrone, cuyas páginas 101-130 se dedican a “saber en qué medida y de qué manera las verdades de la fe están llamadas a brotar de en medio de las verdades profanas” (p.101) de las matemáticas, las ciencias físicas y naturales, la preceptiva literaria, la lectura y la gramática, la literatura, la historia y la geografía y la filosofía, por fin. Con una condición, “el respeto a las realidades” terrenas.

³⁵ El n. 68 insiste en el mismo problema, que presenta a la escuela católica “erróneamente, como escuela de ricos”.

*Escuela Católica*³⁶. No es muy frecuente ver citado este documento en autores de *ThEd*, pero nunca, hasta hoy, he encontrado comentario alguno a este punto n. 58, de tan hondo valor y perspicacia pastoral y que acaba con las posibilidades de teorizar e idealizar sobre buenas intenciones educativas, sin atenerse con coraje al cómo es la realidad, en vez de lucubrar sobre cómo deba ser. En cambio, es frecuente tergiversar una cita inicial del documento: “La Escuela Católica entra de lleno en la misión salvífica de la Iglesia y particularmente en la exigencia de la educación a la fe” (*sic* en francés e italiano: *d'éduquer à la foi*³⁷; *educazione alla fede*³⁸). Esta expresión original coloca la educación en el umbral del don de la fe; no exactamente en los llamados *praeambula fidei*. Sin embargo es fácil un cambio de preposición y de sentido: educación *en* la fe³⁹ o, lo que es peor, educación *de* la fe⁴⁰.

3. ALGUNOS EJERCICIOS DE TEOLOGÍA (PASTORAL) DE LA EDUCACIÓN

La tarea es de cada comunidad educativa⁴¹, pero podemos señalar algunos puntos de un itinerario para desarrollar en más ocasiones y que constituyen propiamente el sistema metodológico de esta Teología pastoral (no sistemática) de la educación: primero, análisis *teológico* de la situación concreta (con ayuda de las ciencias humanas),

³⁶ He publicado un breve estudio comparativo de ellos en J.L. Corzo, “Escuela” en: Instituto Superior de Pastoral, *La transmisión de la fe en la sociedad actual* (Verbo Divino, Estella 1991) 289-307.

³⁷ *La documentation catholique* 1725 (7-21 août 1977) p. 706.

³⁸ *L'Osservatore Romano* 6.7.1977, p. 3.

³⁹ Así lo hace, en su cita del anterior, el documento de la misma Congregación vaticana de 1982 en su n. 38: “Es obvio que ‘la escuela católica entra de lleno... en la exigencia de la educación EN la fe’, incluye una adhesión sincera al Magisterio de la Iglesia...”, etc. (Cong. para la Educ. Católica, *El laico católico testigo de la fe en la escuela* (Tipografía políglota vaticana, Roma 1982) p. 22.

⁴⁰ Así transcribe el documento original de 1977 la FERE, que reúne los tres mencionados junto a la GE del concilio Vaticano II: *Textos pontificios sobre educación y escuela católica* (FERE, Madrid 1992) p. 33. Sin duda no es una errata involuntaria. Me cercioré. Es una interpretación errónea respecto a los destinatarios natos de la escuela católica “al servicio de todos los hombres” (n.35).

⁴¹ “Lo que falta muchas veces a los católicos que trabajan en la escuela, en el fondo es, quizás una clara conciencia de la identidad de la escuela católica misma y la audacia para asumir todas las consecuencias...”. “Una continua autocrítica y un constante retorno a los principios...” (*La Escuela católica*, o.c. nn.66 y 67).

confrontación con el saber de la fe y, tercero, ajuste de la acción eclesial a su misión aquí y ahora.

A. Ejercicios respecto del análisis de realidad que busca reconocerla en la presencia de Dios aquí y ahora. Ver.

El ámbito existencial educativo, objeto de esta *ThEd*, todavía es muy amplio, a pesar de haber derivado a otras áreas pastorales la catequesis, la educación de la fe y la “pedagogía de la vida cristiana” (Spaemann). Nos ceñimos al campo estricto de la educación (a), pero –como primera medida– ni podemos reducirlo a la infancia (b), ni al desarrollo personal individual (c), ni al marco escolar exclusivamente (d). Para comprender el ámbito existencial de la educación debemos fijarnos en todas las situaciones educativas reales y que hoy señalan los estudiosos y autores de Pedagogía. Si, en cambio, utilizáramos una *ThEd* sistemática, con el ideal de una educación cristiana (su sujeto, objeto, proceso, agentes...) muchas de estas realidades no aparecerían, o sólo serían inconvenientes ante el ideal propuesto. Así sucede en España, por ejemplo, con el enfoque teórico que desde hace tantos años se da al problema de la enseñanza de la religión en la escuela pública (y que dejamos aparte en esta ocasión)⁴². Por lo demás, en nuestra hipótesis no excluimos la posibilidad posterior de sistematizar estos ejercicios cotidianos del teólogo pastoralista de la educación.

Entre los muchos puntos a observar, podemos sospechar que:

(a) el concepto mismo de **educación** está aquí en juego y que su indispensable ampliación puede iluminar a tantos cristianos educadores empeñados todavía en que la educación sea un proceso transitivo desde alguien educado a otro por educar. Lo he estudiado en un reciente libro divulgativo, convencido de su enorme y radical importancia⁴³. A nadie tanto como al brasileño Paulo Freire se debe esta perspectiva mucho más amplia del fenómeno educativo: “Nadie

⁴² Cf. J.L. Corzo, “El hecho religioso en el sistema educativo español”: *Teología y Catequesis* 71 (1999) 87-114, y *Religión y Cultura* 223 (2002) 591-619; “Catequesis o estudio del hecho religioso. Otra perspectiva creyente”, en Patricio DE BLAS (coord.), *Laicidad, educación y democracia* (Biblioteca Nueva, Madrid 2005) 161-172.

⁴³ J.L. Corzo, *Educación es otra cosa. Manual alternativo entre Calasanz, Milani y Freire* (Ed. Popular, Madrid 2007).

educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”⁴⁴. En paralelo cronológico con Freire (1921-1997) ha trabajado también en la renovación del concepto de educación otro gran cristiano, el italiano Lorenzo Milani (sin tiempo de conocer la obra del brasileño: 1923-1967). Una alegría para nosotros, al encontrarnos con creyentes en Jesucristo tan lúcidos en un campo tan humanista como el pedagógico. Pero los hemos leído y secundado poco en sus propuestas.

La comprensión habitual de la educación la suele entender como una acción transitiva y, muy a menudo, “clonante”, por parte de los educadores (padres o no) sobre la materia blanda de los educandos. Y ha influido en exceso para volcar sobre la educación todos los ideales religiosos, pero también los políticos. Una vez más, en el siglo XX como en la vieja Esparta, el estado soviético y el hitleriano han querido educar así. Han exhibido una pretensión dominadora del niño, abiertamente confesante (como si se tratara de la propia Iglesia), a la hora de diseñar proyectos e ideales (también idearios) educativos. Ante tales excesos y riesgo manipulador, urge revisar el concepto mismo de educación y no sólo su ética, dado que ya ni su comprensión fenomenológica ni pedagógica moderna (ni tampoco la teológica ni la bíblica) son capaces de soportar por más tiempo la idea de plasmación, clonación o formación en un ser humano, del modelo previo que otros tengan preconcebido. Dejemos al aliento del Señor crear al hombre a su *imagen* (Gen 1, 27; 2, 7) y colaboremos con él hasta asimilar su *semejanza* completa⁴⁵; que “donde está el espíritu del Señor hay libertad” (2 Cor 3,17). Educar (educar) es, pues, otra cosa.

(b) En cambio, una nueva perspectiva educadora, no transitiva, nos ayudará a superar mejor **el mundo infantil** como ámbito privilegiado de la educación. Sorprende en qué retórica vacía se expresan muchos textos pedagógicos, a medida que crece la edad de los

⁴⁴ P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI, Madrid 1992) p.90. Se trata de una eficaz asimilación en Pedagogía de algo estructural muy antiguo, con resonancias más que poéticas; cf. John Donne (1572-1631), “Meditation XVII”: “*No man is an Island, entire of itself; every man is a piece of a continent, a part of the man [...] Any man's death diminishes me*” (“ningún hombre es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un trozo de un continente, una parte del todo [...] la muerte de cualquier hombre me disminuye”), J. Donne, *No Man is an Island. Selection from the Prouse of John Donne* (Folio, London 1997) p. 75.

⁴⁵ Este dinamismo, desde la imagen inicial a la que fue creado el hombre (y que es Cristo) hasta la asimilación completa de su semejanza, lo aprendí en san Ireneo de Lyon y es inagotable para un cristiano educador. Cf. A. Orbe, *Antropología de san Ireneo* (BAC, Madrid 1969) pp. 123-124.

supuestos educandos al pasar de niños a jóvenes. Como si acaso la educación se acabara en la edad infantil (tal como escribía C. Vilá Palá en el artículo ya citado). Lo que sucede es que no es transitiva ni exige la ductilidad del educando; aunque puede ser intencional y no solamente espontánea o inconsciente. Es decir, este proceso freiriano (nos educamos en comunión) persiste tras la infancia y siempre admite aportaciones voluntarias y explícitas. Y, por cierto, no debe entenderse como un proceso recíproco (el alumno también educa al maestro, el hijo a sus padres y viceversa), sino comunitario, siempre autoimplicativo de cada supuesto educador. La confusión de educación con enseñanza lo enturbia todo; porque la instrucción sí que es transitiva, pero el desarrollo personal, no, porque es de carácter relacional (y no siempre voluntario). No puede ser más que comunitario. Así que nos educamos –y nos deseducamos– siempre juntos, al afrontar –o rechazar– los desafíos de la vida colectiva. La colectividad puede ser mucho más amplia que la familia, la escuela, la nación... y más en un mundo globalizado. Con razón dicen los padres conciliares: “somos testigos de que está naciendo un nuevo humanismo, en el que el hombre queda definido principalmente por la responsabilidad hacia sus hermanos y ante la historia” (GS 55).

(c) Y –no menos importante– esta nueva perspectiva educadora supera la dimensión **individual** del crecimiento humano personal. No la excluye ni la descarta, claro está, sino que la integra y la trasciende en la dimensión social. Queda en entredicho la idea de una educación personalizada, entendida literalmente. Que nos educamos *juntos* es un hecho que merece la máxima atención de la *ThEd* pastoral en todos sus ámbitos, familiar, parroquial, escolar, etc.

(d) **La escuela** está dejando de ser el primer agente educativo (no el instructivo o de aprendizaje). Si, por un lado, es una pérdida, por otro es una ganancia, porque nos hace más conscientes de la amplitud antropológica de la educación y, como creyentes, nos ayudará a estar más presentes, y no sólo los profesores, en el proceso de nuestra educación común. Dicho esto, debemos atender también a todos los aspectos, dimensiones e instituciones en que la sociedad vive lo educativo, desde los edificios escolares al patrimonio cultural⁴⁶ y a

⁴⁶ Antonio Aparisi, buen teólogo pastoral, se ha fijado varias veces en estos ámbitos colaterales de la educación de los cristianos: “Estructuras educativas al servicio de los valores”: *Sal Terrae*, (1992) 719-735; *Religión, psicología y cultura en el ámbito cristiano* (Granada, Proyecto Sur de Ediciones, 1999); *Teoría y didáctica del patrimonio cultural cristiano. Concepto y área de la cultura religiosa cristiana en España* (Universidad de Granada, 2006).

las normas del vivir colectivo y social, la llamada educación cívica (o de la ciudadanía) en acto⁴⁷.

(e) En cuanto a la **función social de la escuela**, ya hablamos de su insoslayable carácter integrador y de promoción socio-económica en la actualidad. Esto compromete a todas las escuelas de los católicos, si acogen “exclusiva o preferentemente a elementos de una clase social ya privilegiada”⁴⁸. Pero ¿no podría decirse lo mismo de países o regiones del mundo ya privilegiados? En las escuelas con alumnos ya privilegiados urge revisar, desde la sensibilidad pedagógica, la respuesta provocadora de Jesús a ¿quién es mi prójimo? (Lc 10,29). Se impone en tales casos, no ya la opción preferencial por los pobres (que sugiere una pluralidad simultánea de opciones) sino una especie de complicidad con los excluidos⁴⁹, ya que los sabemos medida del Reino⁵⁰. Un reciente documento de la Conferencia episcopal española ha introducido una magnífica clave de tal cohesión (y coherencia, por lo tanto) con los pobres: “enfocar la obra educativa en función de los últimos, independientemente de la clase social de los alumnos presentes en la institución escolar”⁵¹.

⁴⁷ La reciente “educación para la ciudadanía” (también bajo el modelo clonante hasta en su título) está hoy demasiado enmarañada como para detenernos en ella; pero su importancia en una sociedad plural es capital. Ningún cristiano pretenderá una ciudadanía propia; hemos de afrontar críticamente la común en cada sociedad y conviene conocer sus normas en la escuela. Cf. O. González de Cardedal, “Balance de un debate”: *El País* 5.7.2007.

⁴⁸ Congregación para la Ed. Católica, *La Escuela católica*, o.c. n. 58.

⁴⁹ “Esta es la primera decisión importante que debe realizar una escuela: ha de decidir si ponerse al servicio del individualismo o de la política. Dicho de otra forma, debe decidir si estar al servicio del arribismo personal o de la soberanía popular” F. Gesualdi, “La escuela ante los desafíos globales”: *EducAR(NOS)* 38 (2007) 7-12. El concepto de “educación en complicidad con los excluidos” lo tomo de una conferencia de J.L. Segovia en la Cátedra Calasanz de nuestra Universidad Pontificia de Salamanca el 27.11.2007: “Alegato a favor de una pedagogía en complicidad con los excluidos” en J.M. Alfonso Sánchez (ed.), *Calasanz cómplice de los pobres. 450 años de su nacimiento* (UPSA, Salamanca 2008) 67-84.

⁵⁰ Lc 4, 18-19; 7, 22-23. Cf. Julio Lois, *El Dios de los pobres* (Sec. Trinitario, Salamanca 2007).

⁵¹ CEE, *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI* (27 de abril 2007) n. 56, en el que se cita otro valiente texto de la Congregación para la Educ. Cat., *Las personas consagradas y su misión en la escuela* (28.10.2002): “La sensibilidad de todos por las pobrezas que afligen, también hoy, a los jóvenes, las familias y pueblos enteros... puede llegar a ser origen de profundos cambios en sentido evangélico, induciendo a transformar las lógicas de excelencia y superioridad en las del servicio, de la preocupación por los demás, y formando un corazón abierto a la solidaridad” (n. 69 y también ss.).

(f) Respecto a la **confesionalidad** o no de la tarea educativa, sin duda, preferimos no precipitar la confesionalidad ni de un saber teórico sobre la educación ni de un hacer concreto en el mismo sentido. No nos parecen adecuadas las expresiones “pedagogía y educación cristianas”⁵²; precisamente para poder apreciar mejor (como acabamos de hacer) la enorme variedad y riqueza de la aportación de los cristianos. No sólo los fundadores religiosos, sino también los laicos, según la libertad de su conciencia en los asuntos temporales, han contribuído muchísimo en ambos aspectos educativos, teórico y práctico. Ni nos es posible implicar a la revelación sobrenatural en soluciones técnicas del ámbito educativo (como de ningún otro ámbito mundano, salvo prohibiciones de carácter moral), ni ignorar la diversidad educativa presente en la Sagrada Escritura y en toda la historia del cristianismo. Los mismos fundadores y fundadoras de órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la educación aportan suficiente variedad como para no insistir más en una ¿sola? pedagogía, educación, escuela cristiana o católica, como si fuera clara, detectable y única. Sólo “hay un solo Señor, una sola fe, un solo bautismo” (Ef 4,5). Por eso, en nuestra terminología optamos, desde hace algunos años, por cristianos o católicos educadores, en vez de educadores cristianos o católicos. Lo que debe analizar precisamente la *ThEd* es si la acción educadora de tales cristianos se corresponde aquí y ahora con la misión de la Iglesia, en vez de darlo por supuesto ya de antemano. El fenómeno educativo es mucho más amplio, complejo y radicalmente humano como para darse por cerrado en un simple adjetivo (cristiano, marxista etc, salvo que sólo implique un genitivo de pertenencia). Como decíamos al comienzo (cf. nota 5), no suele emplearse ya en ningún otro terreno (por ejemplo, política, ingeniería, medicina, etc. cristianas, como ya dijimos). Sin embargo, es perfectamente comprensible su uso sustantivado: cristianos políticos, médicos, conductores o pilotos⁵³.

⁵² “Hablar como un católico que adopta una posición temporal y hablar en nombre del catolicismo son dos cosas bien diferentes... el juicio del catolicismo sobre estas cuestiones versa únicamente sobre ciertos principios muy elevados de los que éstas dependen o sobre ciertos valores espirituales implicados en ellos” (J. Maritain, *Humanismo integral*, o.c. 227).

⁵³ Cf. J.L. Corzo, “Una escuela cristiana aconfesional, la de don Milani”: *Salmanticensis* 1 (1978) 67-87; con un título mejorable, según lo dicho, pero con un lúcido contenido, gracias a la aportación de L. Milani al patrimonio de los católicos en educación. El adjetivo habitual en esta literatura lo he utilizado durante muchos años: cf. mi *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica* (UPSA, Salamanca 1981) y “La educación cristiana en el mundo actual”: *Analecta Calasanctiana* 24 (1982) 585-602.

Por lo demás, cuántas veces el diálogo universitario o científico entre educadores o pedagogos se oscurece con afirmaciones de sabor “integrista”, más que integral, del tipo “solo la educación religiosa, cristiana, etc. es una verdadera educación”⁵⁴. Pero la razón fundamental para superar la estrechez del confesionalismo educativo es de índole superior: en España, por ejemplo, contamos con muchos más alumnos cristianos en la escuela pública que en la escuela católica. Nadie se ciega tanto como para creer que la Gracia de Dios sea impotente en los procesos educativos ajenos a la fe y, en consecuencia, no debemos reducir el análisis teológico de la realidad sólo a la denominada educación o escuela confesional. A no ser que a ésta se le asignen objetivos específicos en la estrategia pastoral de conjunto, vinculados con la formación de una élite cristiana; a veces, ante la creciente ola de descristianización en los países desarrollados; a veces, en países de misión. Pero eso merecería otros análisis pastorales.

El citado reciente documento de la Conferencia Episcopal Española quiere ser muy realista en su análisis de una realidad social en crisis y, sin embargo, mantiene una línea de fundamentación jurídica de la escuela católica basada en el derecho insoslayable a la libertad de educación; en concreto, en el derecho de los padres a dar a sus hijos una educación conforme a sus propias convicciones religiosas y morales⁵⁵. El texto de la CEE no ignora la preocupación por la escuela “estatal” (nn. 51 y 52), a través principalmente de la clase de religión, que también sostiene jurídicamente en el mismo derecho de los padres. Pero ese no es el único fundamento jurídico –ni mucho menos teológico– a disposición de la Iglesia. La Constitución española, por ejemplo, reconoce “a las personas físicas y jurídicas

⁵⁴ “De sabor integralista” califica E. Sgarbosa este párrafo de la encíclica de Pío XI: “Como no puede existir educación verdadera que no esté totalmente ordenada al fin último, así, en el orden actual de la Providencia, o sea, después que Dios se nos ha revelado en su Unigénito Hijo, único que es Camino, Verdad y Vida, no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana” (*Divini Illius Magistri*, n. 5). E. Sgarbossa, “Jesús, el Maestro” en AA.VV., *Jesús, el Maestro. Ayer, hoy y siempre* (San Pablo, Roma 1997) p. 108

⁵⁵ Un derecho ampliamente reconocido en la Constitución española (27,3) y, entre otros documentos internacionales, citan los obispos la *Declaración de Derechos del Niño* (1959). *Declaración de Derechos de la Mujer. Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966). *Carta de los Derechos de la Familia* (1983). *Resolución del Parlamento Europeo sobre Libertad de Enseñanza* (1984).

la libertad de creación de centros docentes” (27,6)⁵⁶. Tal defensa del indiscutible derecho de los padres tiende, por desgracia, a la configuración de las escuelas como servicio a los demandantes, con toda su complejidad también social y con el riesgo de ceñir el servicio educativo eclesial a la sola comunidad cristiana. Pero la Iglesia también pueden ofrecer su servicio educativo (en primer lugar) a los más pobres, los sin familia y los no creyentes⁵⁷, precisamente. Pero eso configuraría las escuelas de forma muy diferente. Son tres categorías casualmente reunidas en muchos inmigrantes venidos a España en los últimos años (n.56). Todas estas decisiones dependen de una reflexión constante y ágil de la *ThEd* de carácter pastoral, como siempre venimos proponiendo⁵⁸. Justificar *a priori* y *a posteriori* cualquier opción práctica no será difícil, pero lo que se requiere es una reflexión teológico-pastoral constante, permanente y abierta. Ni mucho menos para todo un siglo.

B. Ejercicios para juzgar o confrontar la realidad con el saber de la fe

Como hemos indicado, el primer paso del método pastoral, el *ver* la realidad, ya era un mirar en la fe, puesto que buscábamos conocer la acción salvífica de Dios o la permanencia del Espíritu del Resucitado entre nosotros. Pero el estudio bíblico de lo concerniente a la educación en la Sagrada Escritura corresponde más todavía a este segundo paso de confrontación o enjuiciamiento. Con frecuencia se ha estudiado la Biblia como norma previa de la acción pastoral (es la *ThEd* normativa; la Palabra de Dios responde de antemano y dirige al creyente educador) pero eso no ahorra su escucha durante el camino, porque la Palabra de Dios también nos pregunta (es el *juzgar* clásico del método pastoral).

⁵⁶ El reciente documento de la CEE no podría ignorarlo (aunque no lo cite): “En una sociedad democrática, la libertad de las personas y de las instituciones para crear y dirigir centros docentes es un derecho primordial, como lo es para los padres de familia el derecho a elegir...” CEE, *La escuela católica*, o.c. n. 57.

⁵⁷ Son los primeros destinatarios del servicio educativo eclesial según GE 9 y el ya citado documento de 1977 de la Congregación para la Ed. Católica, n. 58.

⁵⁸ Cf. J.L. Corzo, “La argumentación católica sobre la clase de religión”: *Frntera. Pastoral misionera* 30 (2004) 53-76; incluye citas de los obispos italianos que, en un contexto concordatario similar al español, argumentan y enfocan la clase de religión como una oferta cultural a todos.

Los estudios bíblicos sobre la realidad educativa⁵⁹ guardan algunas paradojas a menudo soslayadas por la *ThEd* de corte normativo-dogmático; por ejemplo:

(a) El riesgo de una **soteriología** pedagógica, vinculada al discutido título cristológico de Maestro. Los Paulinos celebraron en 1996 un Seminario sobre “Jesús, el Maestro”, cuyas actas y ponencias se han publicado en un volumen *pro manuscripto* y en otros auxilios informáticos⁶⁰ de gran valor para este asunto; la casi exhaustiva investigación –desde el pontificado de León XIII hasta 1996– de Luigi Giovannini, titulada *Gesù Maestro nella produzione teologica ed esegetica degli ultimi anni* (magisterio de la Iglesia incluido), se abre con la motivación expresa de la misma: “Toma de conciencia del hecho de que, respecto del tema del Maestro, parece que haya un cierto *silencio* en la producción teológica y/o exegética en los últimos años”. De hecho, O. Cullmann, por ejemplo, no lo considera un título cristológico, sino, más bien, correspondiente al Jesús histórico y corrector de la comprensión de Jesús como un rabino de la Ley⁶¹. Su sabiduría es alternativa⁶². El Maestro Jesús, *didaskalos*, no es el Salvador mediante un proceso iluminista ni pedagógico, de enseñanza de la sabiduría, más digno de la fe gnóstica que de la ortodoxia de la fe cristiana. El riesgo de pedagogizar la salvación es uno de los mayores que acechan a la *ThEd* y a la acción pastoral (y catequética) de la Iglesia moderna, tal vez desde el pontificado de san Pío X. ¿No se habrá confiado en exceso la iniciación cristiana a la edad infantil y a la catequesis escolar? La fe pide conversión, no un proceso educativo ni de aprendizaje. Los escritos gnósticos sí acentúan la iluminación de un maestro de sabiduría, Jesús, y hasta otorgan a la Magdalena el título de maestra correspondiente a alguna escuela iniciática.

⁵⁹ Cf. Cesare Bissoli, *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione* (LAS, Roma 1981).

⁶⁰ AA.VV., *Jesús, el Maestro. Ayer, hoy y siempre* (Sociedad de San Pablo, Roma 1997). Entre otras ponencias: E. Sgarbossa, “Jesús, el Maestro. Excursus histórico carismático” (43-134); G. Ravasi, “El maestro en la Biblia” (227-254); F. Pierini, “El maestro en la patrística y en la tradición eclesial” (289-324); B. Forte, “El maestro en la reflexión teológica desde la época moderna hasta nuestros días” (325-348).

⁶¹ O. Cullmann, *Christologie du Nouveau Testament* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1966).

⁶² Cf. M.J. Borg, *Meeting Jesus again for the first time* (Harper Collins, N. York 1995). Su cap. 4º: “Jesus and Wisdom. Teacher of alternative wisdom”, pp. 69-95.

(b) Conviene además insistir en que es **Dios mismo educador** de su pueblo (y no nosotros) y es Él quien sigue educándole y, a los que nos llamamos educadores, también. Y a uno sólo debemos llamar Maestro⁶³.

(c) Otra paradoja, tal vez previa a la anterior, es no poder tomar **la Escritura** por una fuente de respuestas a la curiosidad de la fe: ¿cómo debemos educar, o usar y administrar el dinero, el poder político etc? Ya dijimos que no era éste el sentido de la Teología de las realidades terrenas, sino, al contrario, preguntarnos: ¿qué nos dice la Escritura de cuanto hacemos o sucede en esta actividad pedagógica concreta? Y esto no lo encontraremos en un florilegio ni en una monografía respecto a lo educativo en la Biblia, sino en muchas otras páginas saturadas de la misericordia de Dios. ¿Acaso –por ejemplo– no es la escuela un lugar donde ella se ejerce? Cuando 114 millones de niños, según el informe UNESCO de Dakar 2000, se hallan sin escolarizar y, tantos otros, obligados a trabajar o a combatir, conviene meditarlo así, frente a la creciente selectividad de nuestros sistemas educativos escolares.

(d) Toda la **antropología bíblica**, desde Génesis al Apocalipsis, se halla también implicada en la comprensión de la tarea educadora, no ya familiar y escolar, sino del todo social.

(e) Sobre **la doctrina católica** respecto a la educación, más o menos elaborada a partir de la Biblia (y que también corresponde al segundo paso del método pastoral) es justo reclamarla en nuestra ayuda y se puede encontrar a lo largo de la historia de la Iglesia, tanto en la patrística, como en la mejor Teología escolástica y después. Pero a condición de no pretender de ella un concepto de educación dogmático, revelado, o de intrínseca naturaleza cristiana. Suele tratarse, más bien, de una doctrina de teología espiritual y moral que aplica analógicamente lo más hondo de la revelación sobrenatural a la práctica educativa, tan variable al paso de los tiempos. La encíclica *Divini illius Magistri* de Pío XI condenaba, por ejemplo, la entonces incipiente coeducación⁶⁴ de niños y niñas, hoy recomendable. Sería hacer de menos la revelación y el dogma si pretendiéramos de ellos, no sólo orientaciones, sino definiciones

⁶³ Cf. Card. Martini o.c.; J.L. Corzo, “En la escuela de los discípulos del Maestro”, en Fere, *Jesús te andábamos buscando* (S.Pío X, Madrid 2004) 143-180.

⁶⁴ “Está muy difundido el error de los que, con pretensión peligrosa y con feo nombre, promueven la llamada educación sexual” (n. 41). “Igualmente erróneo y pernicioso a la educación cristiana es el método llamado de la coeducación” (n. 42). *Divini illius*, o.c. de 31.12.1929.

sobre las realidades terrenas seculares y autónomas (GS 36), como venimos diciendo.

(f) La antropología y la soteriología cristianas son la base para una lectura de la educación desde la fe. De ellas brotarán también otros estudios próximos a la *ThEd*, como la Teología espiritual, la Pedagogía de la fe, de la Evangelización y de la praxis eclesial en general (celebración litúrgica, misión *inter gentes*, acción caritativa y social etc, además de la Catequética). En todos esos ámbitos aparece el **testimonio personal** de los agentes cristianos como su piedra angular. Pero en todos ellos, y en la *ThEd* que aquí proponemos, conviene incorporar también el estudio de la **Eclesiología**, principalmente en lo que toca a la génesis de las iglesias particulares y demás comunidades eclesiales. Cómo nace la Iglesia, en este o aquel lugar y tiempo, será de muchísimo valor para saber “qué tenemos que hacer hermanos” (Hch 2,37). Quizás una nueva paradoja desvelada por esta *ThEd* se halle en la exagerada insistencia catequética y en la excesiva confianza depositada en la enseñanza y aceptación intelectual (creyente) del kerigma; lo que solemos denominar transmisión de la fe (como doctrina cristiana). Pero la *ThEd* es más amplia (ya sea en la forma pastoral que aquí proponemos o, incluso, en su forma normativa); lo exige la naturaleza humana, *a fortiori*, del amplio fenómeno del crecimiento humano y de la educación, que ni siquiera debería instrumentalizarse para evangelizar ni, mucho menos, para educar la fe, como ya vimos. Tal es su dignidad humana, válida en sí misma. Con ello no insistimos en evitar dentro del proceso educativo la explicitación de nuestra fe, como si perteneciera al ámbito de la intimidad o nos avergonzásemos de ella.

(g) Subrayamos otra comprensión del carácter **integral** atribuido normalmente por los cristianos a la educación confesional. No provenía –dijimos– de añadir la profesión de fe al crecimiento humano personal y social (como si fuera incompleta toda educación carente de ese culmen cristiano explícito); sino que llamábamos integral a la educación que sabe orientados a “Cristo, el Hombre perfecto, todos los valores humanos” que en él, “encuentran su plena realización y, de ahí, su unidad”⁶⁵. Por consiguiente, la *ThEd* orienta al cristiano educador (más que a los educandos) para actuar

⁶⁵ Congregación para la Ed. Católica, *La Escuela católica*, o.c. n.35. Y prosigue: “Este es el carácter específicamente *católico* de la escuela, y aquí se funda su deber de cultivar los valores humanos respetando su legítima autonomía, y conservándose fiel a su propia misión de ponerse al servicio de todos los hombres. Jesucristo, pues, eleva y ennoblece al hombre, da valor a su existencia...”.

desde su fe en un amplio territorio plenamente humano; para, *en* la fe, alentar la educación de todos los valores y cualidades personales y sociales requeridos por concretas situaciones existenciales de niños, jóvenes y adultos concretos. Un campo que es mucho más amplio que la mera educación *de* la fe. El citado documento de la Congregación vaticana no dudaba en denominarlo educación *a* la fe. Pues bien, la dogmática católica (antropología, soteriología y eclesiología especialmente) no quedan coartadas y ajenas al fenómeno de la educación, sino que lo iluminan en alto grado.

Pero respecto de la educación integral cristiana, es muy conveniente hacer una distinción que nos evitará todo el sabor *integralista* que vimos atribuido a algún párrafo de la gran encíclica de Pío XI. Cuanto se dice sobre la educación y la escuela católica, debe decirse de los cristianos concretos que la erigen y la realizan. Ellos no pueden ignorar ni la fuente de la Gracia ni la imagen de Dios que es Cristo (Col 1,15) a la que confluyen todos su alumnos por completo; con todos sus valores humanos y desde todas las situaciones personales del camino existencial que cada uno recorre. De ahí brotarán todas las decisiones prácticas de los cristianos educadores, aunque examinadas a la luz de las ciencias humanas. Sin embargo, debe evitarse, no ya la exclusión y la condena de cuanto se realice en educación al margen de la fe; sino también la exigencia de que esas raíces hayan de ser compartidas por sus alumnos y sus familias. Caben tantos y tan diferentes modelos de escuelas católicas, que proponer un ideario de fe a la firma, a la hora de admitir alumnos o profesores, no será sino malbaratar los tesoros de la Gracia (además de taparse los ojos a la evidencia de muy otras demandas en los padres e, incluso, de tantos otros tesoros externos a la fe, como ellos traen). El punto de partida de nuestra acción educativa no tiene porqué volver sobre sí mismo, sino acoger y ofertarse a todos los hombres, para los que la Iglesia vive.

Basten algunos ejemplos: Lorenzo Milani en sus *Experiencias Pastorales* asegura que no es **la eficacia** de los resultados escolares, ni siquiera en vistas a la reforma de la sociedad, el objetivo de los cristianos maestros. “Estas cosas que las hagan los nazis, los soviéticos, los americanos, todos los que viven para la *eficacia* y que en la *eficacia* de sus actos ponen el único sentido de la vida. No nosotros, que tenemos por único sentido de la vida contentar al Señor y demostrarle que hemos comprendido que cualquier alma es un universo de dignidad infinita”⁶⁶. Las consecuencias prácticas de seme-

⁶⁶ L. Milani, *Experiencias Pastorales* o.c. 156.

jante actitud cristiana son muchas y fácilmente imaginables. Ninguna sugiere la nueva versión de la misión educadora que algunos proponen a los cristianos de la llamada escuela católica: “evangelizar educando”; en todo caso, evangelizar (¡y bien! a quienes lo vean)... enseñando, sin más, (¡hasta el Evangelio!) a los últimos y a los más pobres.

(h) Otros ejemplos podrían hallarse en tantos otros aspectos propios y genuinos de la vida escolar, como el **acompañamiento celebrativo** (de fiestas y alegría o de duelo, muchas veces) de los acontecimientos de la actualidad nacional o internacional⁶⁷. Las comidas de Jesús en los evangelios revelan esta presencia de la Buena Noticia en medio de la vida. Aparisi explicita tres rasgos de la fe para hacerse presente en el ámbito educativo: la fraternidad (de los educadores), la vivencia del acontecer histórico y la referencia a Jesús de Nazaret. Los ejemplos podrían ser infinitos. “La escuela católica, lejos de impartir un saber que divida a los hombres y fomente la presunción, exasperando las posiciones contrarias, favorece y promueve el encuentro y la colaboración. Se abre a los demás respetando su modo de pensar y de vivir, comprendiendo sus preocupaciones y esperanzas, compartiendo su situación y participando en su futuro”⁶⁸.

*C. Ejercicios prácticos para renovar la acción eclesial
examinada. Tercer paso del método teológico pastoral: actuar*

Faltaría algo si el descubrimiento de la Gracia de Dios que se abre camino en medio de nuestras propias acciones, y a pesar de ellas, no condujera al teólogo pastoral a proponer rectificaciones concretas y nuevas y mejores acciones. Muchas son ya realidad por la inspiración cristiana de muchos educadores pioneros. La propia sensibilidad y perspectiva pedagógica ya habrá aportado, en mitad de este camino, nueva luz a la comprensión del Dios revelado en Cristo. Un fino sentido respecto de la maduración humana que llamamos educación (ya sea infantil, juvenil o adulta, pero nunca individual, sino siempre comunitaria y social) ya es un don para la teología especulativa, bíblica y moral. Como lo ha sido la experiencia

⁶⁷ Probablemente a este tipo de detalles se refiere la GE del Vaticano II cuando dice de la escuela católica: “su nota distintiva es crear un ambiente de la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad...” (GE 8).

⁶⁸ Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica*, o.c. n.57.

de la opresión para los auténticos teólogos de la liberación; o, la del trabajo compartido, para los curas obreros; o, la femineidad, para las mujeres teólogas.

Pero todas las acciones eclesiales –además de la teología, la contemplación y la oración– como son la evangelización, la celebración de los misterios y el servicio de la caridad se verán interpeladas y enriquecidas por los teólogos de la educación. Ellos, no sólo deben ofrecer sus propuestas y puntos de vista a los demás miembros de la comunidad cristiana, sino también –y sobre todo– a la sociedad y a los políticos, sin pretender un espacio propio de libertad, sino común. Cualquier clausura del fenómeno educativo dentro de fronteras de raza, cultura, sexo, clase social o, aún peor, de credo, sería un error.

Como lo sería haber entendido que la Teología (pastoral) de la educación aquí propuesta era una oferta para la llamada “pastoral” que hoy parece adosada o sobrevolando sobre las aulas de algunos colegios católicos de religiosos, tal vez, en busca de alumnos más cristianos y explícitos. Como si la escuela no fuera más que la ocasión para lo cristiano, o su preámbulo. Con Lorenzo Milani, en el XL aniversario de su muerte, podemos decir que nos es tan querida como un “octavo” sacramento⁶⁹.

JOSÉ LUIS CORZO TORAL
Instituto Superior de Pastoral
UPSA-Madrid

SUMARIO

El artículo revisa el carácter normativo (dogmático-moral) frecuentemente atribuido a la Teología de la Educación y la sitúa con las demás teologías de genitivo, como una perspectiva hermenéutica más, para mejor comprender el proceso existencial de la salvación cristiana, así como la misión de la Iglesia en lo educativo. El

⁶⁹ J.L. Corzo, “La escuela como un octavo sacramento”: *Misión Joven* 357 (2006) 57-65.

artículo propone una teología pastoral *in fieri* para estudiar la educación; aporta una metodología y una secuencia de actividades, que no conducen a los principios genéricos de la teología pastoral normativa, sino a elaborarlos con el análisis teológico de la realidad educativa, siempre secular, aun entre cristianos.

SUMMARY

The normative nature (dogmatic-moral) commonly attributed to Theology of education is revised in this article. It explains how it rather fits in the ground of other theologies of genitive, there placed as a hermeneutics perspective leading to a better understanding of the existential process of Christian salvation, and also of the mission of the Church about education. A pastoral theology *in fieri* is proposed, to study education. The article contributes a methodology and a sequence of activities, which do not lead to generic principles of normative pastoral theology, but draw them up on the basis of a theological analysis of the educational reality –always secular– even among Christians.