

Oscilaciones en la Teología pastoral de la Educación tras el Vaticano II El magisterio de *Gravissimum educationis momentum*

José Luis Corzo, Sch.P.

UPSA Instº Pastoral, Madrid

Resumen: Este artículo, tras el aviso de Benedicto XVI sobre la emergencia educativa actual, analiza dos documentos básicos del Magisterio del Vaticano II sobre la educación: la declaración *Gravissimum educationis* (1965) y *La Escuela Católica*, todavía bajo el pontificado de Pablo VI (1977). Sostiene el autor que las oscilaciones del Magisterio y las confusiones pastorales en materia de educación se deben a una doble tensión, cuya raíz más profunda es conceptual: por una parte, los verdaderos destinatarios del servicio educativo de la Iglesia oscilan entre los bautizados y los más necesitados (pobres, huérfanos y no creyentes); y, por otra, dicho servicio oscila entre dos realidades humanas –con sus respectivos conceptos– que son diferentes: la instrucción (escolar, básica y, en sí misma, secular) y la educación (familiar, comunitaria y relacional), que excede el ámbito escolar y –tratándose de la Iglesia– se refiere a los bautizados. La deseada síntesis y convergencia entre estos extremos tropieza con tales requisitos socio-económicos, que algunas escuelas católicas pueden ser un antitestimonio.

Abstract: This article, after the notice of Benedict XVI about the current educational emergency, discusses two basic documents of the Magisterium of the Vatican Council II on education: the Declaration *Gravissimum educationis* (1965) and *The Catholic School*, still under the pontificate of Paul VI (1977). The author holds that the oscillations of the Magisterium and the pastoral confusions in education are due to a double tension, whose deepest root is conceptual: on the one hand, the true recipients of the educational service of the Church oscillate between the baptized and the needy (poor, orphaned and non-believers); and, on the other hand, such service oscillates between two human realities –with their respective concepts– which are different: instruction (school, basic and, in itself, secular) and education (family, community and relational), which exceeds the school environment and –in the case of the Church– refers to the baptized. The desired synthesis and convergence between these extremes stumbles on such socio-economic requirements, that some Catholic schools can be a counter witness.

Palabras clave: Teología (pastoral) de la Educación, Praxis, Enseñanza/instrucción, Proselitismo, Educación (a la fe y de la fe), Relaciones humanas, Deberes y Derechos.

Keywords: Theology (Pastoral) of education, Praxis, Teaching/instruction, proselytism, education (to faith and of the faith), Human relations, Duties and Rights.

INTRODUCCIÓN

Los dos hitos principales del Magisterio católico moderno sobre la educación son la *Divini illius Magistri* de Pío XI (1929) y el Concilio Vaticano II. Tras él, Pablo VI remodeló en 1967 la antigua congregación pontificia *pro universitate studii romani* (erigida por Sixto V en 1588 para las universidades y seminarios) y la denominó *Sacra Congregatio pro institutione catholica*¹. Juan Pablo II la transformó en 1988 en la actual *Congregación para la Educación Católica*, que ha emanado durante su pontificado cinco documentos y, otro más, bajo Benedicto XVI². El mayor interés de la Santa Sede por la educación en general (no sólo por los seminarios) se corresponde con la explosión mundial del fenómeno educativo de masas durante todo el siglo XX y, principalmente, tras la segunda guerra mundial. La UNESCO se creó en noviembre de 1945, las Naciones Unidas proclamaron los derechos humanos en diciembre de 1948³ y, los del Niño, en noviembre de 1959⁴.

¹ Benedicto XV la había denominado *Congregatio de seminariis et studiorum universitatibus* en 1915.

² Los documentos de esta Congregación para la Educación católica durante el pontificado de Juan Pablo II han sido cinco: *El laico católico, testigo de la fe en la escuela*, 1982; *Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual*, 1983; *Dimensión religiosa de la educación católica*, 1988; *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio*, 1997; *Las personas consagradas y su misión en la escuela*, 2002. Y durante el pontificado de Benedicto XVI: *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*, 2007.

³ Se refieren a la educación los artículos 13, 14, 18 y, sobre todo, el 26. Así describe la educación, a la que “toda persona tiene derecho”: “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (26,2).

⁴ La Alianza Internacional *Save the Children* envió la primera Declaración de los Derechos del Niño a la Sociedad de Naciones, que la adoptó el 26 de

La declaración –ni decreto ni constitución– del Vaticano II *Gravissimum educationis momentum* (GE) parecería un documento menor dentro del concilio, y hasta lo es en su extensión. Por su trabajosa y polémica redacción estuvo a punto de ser abandonada sin terminar y su proemio remite a una comisión postconciliar *ad hoc*; el esquema preparatorio se titulaba *Sobre las escuelas católicas y los estudios*, pero fue muy transformado durante 8 redacciones distintas hasta llegar a su aprobación final. Y, sin embargo, GE no carece de importancia; muy al contrario, su historia la desvela como un verdadero test para el concilio. Todo él –desde su misma convocatoria por el *Papa bueno*– pretendía aproximarse al mundo moderno y compartir con él los “gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo”. Si algunos dicen que el Vaticano II (a menos de 20 años de la segunda guerra mundial) miraba con demasiada benevolencia el siglo XX, eso no afecta a su declarada intención pastoral: la Iglesia vive con y para el mundo (bueno o malo que sea) y no para sí misma. ¿Lo harían así sus instituciones educativas?

Lo cierto es que bajo la controversia conciliar en torno a la educación se manifiesta una doble perspectiva pastoral: una Iglesia orientada hacia el mundo, no sólo con una actitud generosa, sino también receptiva, y una Iglesia que, por su origen divino, se sabe autosuficiente y capaz de conocer la esencia de la buena, auténtica e integral educación humana, la católica. La primera, la actitud receptiva (en pastoral) no sólo aconseja *ver* atentamente la realidad actual humana y social, para después *juzgar* y *actuar* según los principios del Evangelio, sino que, al mirar, ya escucha con atención la inspiración del Espíritu que nos guiará hasta la verdad completa (Jn 16,13). Es decir, no antepone la verdad revelada a su aplicación posterior, sino que mantiene la actitud sapiencial mientras estudia los pormenores de la realidad; hace auténtica Pneumatología a partir de las situaciones reales, punto de partida y no de destino de la reflexión pastoral.

El contraste entre ambas actitudes, receptiva y normativa, estuvo presente en casi todas las demás cuestiones abordadas por

diciembre de 1924 en su V Asamblea; su principio 7º dice así: “El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad”.

el concilio: desde la propia identidad de la Iglesia (LG), hasta su relación con el mundo moderno (GS), los medios de comunicación (IM), las demás religiones (NAe) y hasta en la misión de los laicos (AA) y de los misioneros (AG). Pero una cosa era describir los grandes principios teológicos que relacionan la Gracia con la Naturaleza (siempre controvertidos en la historia de la teología cristiana, arriana, pelagiana, luterana etc.) y, otra, distinguirlos de cerca en la relación de la Iglesia con realidades terrenas autónomas, como el fenómeno educativo y las escuelas. La Iglesia, dada su larga experiencia educadora, disponía de un abundante bagaje práctico, teórico y jurídico –más que verdaderamente teológico– pero no iba a resultar fácil amoldarlo a un mundo moderno, tan seducido por el creciente poder y tesoro de la educación⁵.

De hecho, cincuenta años después de inaugurado el concilio, la educación sigue siendo dentro de la Iglesia uno de los territorios mundanos o temporales que menos han asumido su propia secularidad y autonomía; hasta el punto de que la expresión educación *católica* o *cristiana* todavía resiste impávida, cuando otras equivalentes –en filosofía, ciencias, lenguaje, política...– han perdido semejante apellido o pretensión exclusiva. Las críticas en el propio seno del concilio contra los muchos borradores de esta declaración muestran la dificultad eclesial para aceptar la autonomía del medio educativo moderno y de integrarse en él. Hoy, hasta nos cuesta trabajo diferenciar en el concilio las críticas conservadoras y las progresistas, sin duda más abundantes, porque muchas objeciones dependían del contexto social y político de cada país. Hasta ese punto era imprescindible partir de la realidad y no del ideal teórico: aceptar o no una propuesta no dependía de la verdad revelada, sino de la situación concreta. Por ejemplo, ¿convenía relegar el papel del Estado al de mero subsidiario del derecho familiar a elegir el tipo de educación? ¿No sería mejor encomiar y estimular al Estado para que llevara instrucción y formación cívica hasta el último niño de cada país? ¿Y no sería bueno que las escuelas católicas se abrieran a todos y especialmente a los carentes de dinero, de familia y de fe, en vez de encerrarse en el círculo cerrado –y con frecuencia rico– de los católicos? ¿No habría que hacer lo mismo con la enseñanza de la religión? ¿A qué escuelas acuden más católicos: a las confesio-

⁵ J. Delors et alii, *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI* (Santillana-UNESCO, Madrid 1996), cuyos 4 pilares son: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

nales o a las públicas? ¿Cuáles merecían entonces mayor atención del concilio? A las primeras, se dijo, sólo podía acceder un 6% de los niños católicos del planeta. (Hoy, en España, sólo puede hacerlo un generoso 30% de todos los escolares españoles y, aun así, sería difícil distinguir si su elección se basa en la fe). ¿Era posible dejar en una segunda categoría a los alumnos y profesores cristianos de las escuelas no católicas y preferir a los de centros confesionales? No importaba repetir los principios teológicos fundamentales, sino elaborarlos.

Pues todavía estamos ahí, en las mismas dificultades y ante las mismas tendencias intraeclesiales que hace 50 años, cuando comenzó el Vaticano II. Con la única diferencia que hoy parece predominar la tendencia que cedió y rectificó en el Concilio; pero, mientras tanto, la *emergencia educativa* proclamada por Benedicto XVI ha crecido sin cesar.

Propósito

Me propongo en este artículo estudiar dos documentos centrales del magisterio conciliar sobre educación: la GE del concilio ecuménico (1965) y *La escuela católica* (EC), que es un primer texto de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, todavía bajo el pontificado de Pablo VI (1977). ¿Por qué se regresó de nuevo a la doctrina sobre la escuela católica, el principal caballo de batalla en la discusión conciliar? Lo veremos en su lugar. Pero confieso que es un texto esclarecedor que he citado mil veces como valiente y actual, que –al exponerlo ahora ordenadamente– manifiesta también sus tensiones y oscilaciones (como ya sucedió durante la discusión conciliar).

Durante los doce años que median entre ambos documentos varios episcopados del mundo se habían pronunciado también sobre la educación y las escuelas católicas. Por ejemplo, y muy pronto, lo hizo la II Asamblea del CELAM reunida en Medellín en 1968, que aportó sobre la educación una luz de contraste con GE, que veremos con brevedad. También casi al término de esos doce años, los obispos belgas (17.7.1975) y los holandeses (11.1.1977) publicaron sendos documentos sobre *La especificidad de la enseñanza católica*⁶ y *La*

⁶ La Conferencia episcopal belga recoge y aprueba un texto del Conseil général de l'Enseignement catholique: "La spécificité de l'enseignement catholique".

enseñanza católica en los Países Bajos (cuyos obispos ya se habían propuesto ¡desconfesionalizar el Evangelio!, sin empobrecerlo)⁷. Los obispos españoles, afrontaban durante esos mismos años las repercusiones educativas de la transición política⁸. Sin duda otros textos del Magisterio pudieron influir también sobre la EC⁹.

Los siguientes documentos de la misma Congregación, casi todos bajo el pontificado de Juan Pablo II, merecen, por su homogeneidad bajo el mismo pontífice, un estudio aparte en el que afloran ciertamente nuevas oscilaciones. Pero, mejor que contrastar unos documentos con otros¹⁰ (a partir de la encíclica de Pío XI), prefiero centrarme en los de origen y ámbito conciliar y montiniano. Sin duda, la GE aún se mantiene como un punto firme para la Teología de la Educación, a pesar de todos sus avatares o, tal vez, por ellos. Su eco en EC es muy aleccionador.

Puedo asegurar que respecto de esta joven disciplina –la Teología de la Educación¹¹– no se tiene la impresión de avanzar por una autovía con sus diversas salidas hacia nuevos destinos, sino más bien, la de conducir en una pista cerrada de coches “chocones” en la feria. Como en zig-zag, una y otra vez se lee la misma retórica idealista, las mismas afirmaciones anacrónicas, las mismas utopías minoritarias, el pertinaz olvido de los últimos, etc. De nada serviría atrincherarnos en los viejos ideales cristianos y mofarnos de la crisis actual (o grave fracaso) de todas las transmisiones educativas

que”: *Lumen Vitae* 1(1976)105-115; nos resulta restrictivo y reivindicativo, tal vez por el carácter asociativo del Conseil (como sucede con la FERE española): “Pour les chrétiens, une éducation qui vise à l'épanouissement de l'homme total implique nécessairement la dimension religieuse” (107).

⁷ Évêques de Hollande, “L'enseignement catholique aux Pays-Bas. Lettre pastorale du 11 janvier 1977 Utrecht”: *Lumen Vitae* 2 (1977) 201-234. Para describir el clima propio de la escuela católica (GE 8) recurre a la Biblia y es de los pocos documentos sobre educación que lo hacen.

⁸ Su documento principal es, sin duda: Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar* (11.6.1979).

⁹ La exhortación apostólica de Pablo VI *Evangelii Nuntiandi*, tras el Sínodo sobre la evangelización, se había promulgado el 8.12.1975.

¹⁰ Ya hicimos una breve confrontación de los entonces publicados: J.L. Corzo, “La transmisión de la fe en la escuela”, en Instituto Superior de Pastoral, *La transmisión de la fe en la sociedad actual* (Verbo Divino, Estella 1991) 289-307.

¹¹ Sobre su estatuto, v. J.L. Corzo, “Teología (pastoral) de la Educación”: *Salmanticensis* 55 (2008) 49-81; y el monográfico “Educación y Teología”: *Analecta Calasanciana* 106 (2011)

mundanas y seculares, ya que la *emergencia educativa* la comparten las escuelas (y familias) católicas en más de medio mundo.

Por eso y para orientar mejor nuestro estudio adelanto dos observaciones. La primera sobre un tic nervioso demasiado frecuente en las discusiones sobre educación: a la realidad de unos se suele contraponer el ideal de los otros, sin contrastar por separado realidades o ideales, de ambos¹². En educación nos hemos acostumbrado –a diferencia de lo que sucede con la salud– a definir ideales, en vez de identificar enfermedades; y la medicina no progresa elogiando la salud, sino combatiendo las dolencias. La pedagogía aún no lo ha aprendido, pero la mejor Teología Pastoral busca la máxima Salud a partir de las situaciones reales y concretas de los hombres concretos, allí donde el Espíritu de Dios, que ni duerme ni reposa, nos inspira su aliento vital.

Mi segunda observación aconseja sobremanera clarificar todo lo posible los conceptos y el vocabulario, porque es frecuente que –si varias personas conversan sobre educación– los conceptos no coincidan en absoluto bajo idénticas palabras, a comenzar por *educación* e *instrucción* (o enseñanza).

La situación actual

El Papa Benedicto XVI ha alertado a todos en varias ocasiones (la primera, en su diócesis de Roma el 11 de junio de 2007, salvo error) sobre la *emergencia educativa* actual¹³. Su alarma la recogió

¹² L. Milani, párroco de Barbiana (en la montaña toscana), partidario y exigente con la escuela pública, escribió: “No se puede exaltar la idea de la escuela estatal sin describir su realidad, igual que no se puede denigrar la realidad de la escuela de los curas sin mencionar su idea (...) Son escandalosas las escuelas clericales de lujo de Florencia, pero nunca tanto como las escuelas estatales, que –no sólo desde que la Democracia Cristiana está en el poder, sino desde el lejano 1860, cuando a los curas se los miraba mal– han sido siempre una cloaca de propaganda empresarial, bajo ningún aspecto mejor que las equivalentes cloacas eclesiásticas. Así que hoy no movería un dedo en favor de la escuela estatal, donde no reina la menor “libertad de ideas”, sino sólo conformismo y corrupción; y, si en lugar de la escuela estatal como está hoy, se habla de cómo debería ser, entonces ya no quisiera hablar de las escuelas de los curas tal y como son hoy (muchas), sino de cómo son algunas (pocas), o mejor, de cómo deberían ser” A L. Mencaroni 9.3.1961, G.Pecorini, *Lorenzo Milani, I care ancora* (EMI, Bologna 2001) 97-99.

¹³ Cf. también discursos del 21.1.2008; 28.5.2009 y 27.5.2010

la Conferencia Episcopal Italiana para su plan pastoral (2010-20), así como el reciente Sínodo de los Obispos sobre *La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana*¹⁴. En su primera alusión Benedicto XVI constataba un hecho universal:

“la creciente dificultad que se encuentra para transmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la existencia y de un correcto comportamiento, dificultad que existe tanto en la escuela como en la familia, y se puede decir que en todos los demás organismos que tienen finalidades educativas”.

En sucesivas alocuciones propuso también cinco *exigencias* fundamentales de una buena educación (sin añadir “cristiana”): *el amor, las preguntas por la verdad y el sufrimiento, el equilibrio entre libertad y disciplina y el sentido de la responsabilidad* (21.1.2008); y el 27 de mayo de 2010 denunció dos *raíces* profundas de semejante emergencia dentro y fuera de la Iglesia:

“un falso concepto de **autonomía** del hombre: el hombre debería desarrollarse sólo por sí mismo (...) [cuando] para la persona humana es esencial el hecho de que llega a ser ella misma sólo a partir del otro (...) La segunda raíz de la *emergencia* educativa yo la veo en el **escepticismo y en el relativismo** o, con palabras más sencillas y claras, en la exclusión de las dos fuentes que orientan el camino humano (...) la naturaleza [y] la Revelación”.

El inicio latino de la declaración conciliar también aludía a cierta emergencia o “*gravedad del momento educativo*” dada su *importancia*, que añade optimismo a la gravedad: un “*influjo cada vez mayor de la educación en la vida del hombre y en el progreso social contemporáneo*”. A simple vista se diría que en 50 años hemos pasado de apreciar una gran oportunidad a constatar un gran fracaso.

¹⁴ Cf. *Lineamenta* 2.2.2011, nn. 20-22; e *Instrumentum laboris* 19.6.2012, nn. 147-152, a pesar de no figurar la educación como uno de los seis escenarios de la evangelización: cultura, migraciones, mass media, economía, investigación y política.

I. DECLARACIÓN *GRAVISSIMUM EDUCATIONIS MOMENTUM* DEL VATICANO II. SU RECEPCIÓN

La GE fue muy criticada durante su elaboración y, tras su promulgación (28 octubre de 1965), fue poco apreciada y estudiada. Con respeto yo añadiría que también ha sido enturbiada a lo largo de la cincuentena posterior. Algo no acaba de clarificarse en el mundo de la educación. ¿Qué pasó? Así recibían en Francia la reciente GE: “Constituirá una de las mayores desilusiones del Concilio (...) Les parecerá una declaración poco conforme al espíritu de diálogo que respiran otros muchos textos conciliares”, escribió el dominico Biot el 11.11.1965 en *Temoignage Chrétien*. “Mediocre, timorata..., y como no en verdadera armonía con el pensamiento conciliar” (Ib.). “Nos hemos enterado sin alborozo, aunque también sin sorpresa, de que nada había cambiado. El texto es efectivamente muy claro. La escuela laica (la no comprometida confesionalmente con un credo) sigue siendo la escuela del diablo. El ideal es la creación en cada ciudad, en cada barrio, de escuelas católicas (= libres y dependientes jurídicamente de la Iglesia) en concurrencia con la escuela pública”; lo escribió en *Le Monde* 20.11.1965 Jean Cornec, presidente de la federación nacional francesa de los padres de alumnos de las escuelas públicas [mayoría, como se sabe]¹⁵.

Historia de su redacción¹⁶

A la Comisión antepreparatoria del Vaticano II habían llegado cientos de sugerencias de toda la Iglesia sobre varios temas afines: educación, seminarios, escuela, cultura y universidades, que se condensaron en 81 propuestas. Agrupadas en 3 capítulos por la Comi-

¹⁵ Citados por J. García Carrasco, *La política docente. Estudio a la luz del Vaticano II* (BAC, Madrid 1969) 3-4, que señala su escaso eco en España. La *Revista Calasancia* 46-47 (1966) albergó muy pronto varios estudios de profesores de Pedagogía en la UPSA: C. Vilá Palá, “Características de la educación católica según el Vaticano II” (173-192); M^a A. Febrero, “La educación familiar según la GE momentum” (193-204); J.A. Cabezas, “Estructura y función de la escuela según la Declaración Conciliar sobre la Educación Cristiana” (205-226).

¹⁶ M. Velati, “La Iglesia ante el problema de la educación” en G. Alberigo (dir), *Historia del Concilio Vaticano II*, v.V (Sígueme/Peeters, Salamanca 2008) 191-202. J. García Carrasco, *Fundamentos teológicos de la institución docente cristiana* (tesis doctoral publicada en la Univ. P. Lateranense [extracto] Ed. San Pío X, Salamanca 1970; íntegra en la o.c. BAC 1969).

sión preparatoria presidida por el cardenal Pizzardo, formaron 3 esquemas diferentes que, en junio de 1962, la Comisión central pidió que se unieran en un solo esquema titulado *De scholis catholicis et de studiis academicis*. En lo referente a educación se centraba más en las escuelas católicas y condenaba el monopolio educativo de los estados. A los padres conciliares, una vez creadas las comisiones internas durante la 1ª sesión, se les envió una 4ª redacción más ajustada titulada *Nostra aetate homines*. Durante la 2ª sesión (1963) y antes de llevarla al aula conciliar, la comisión realizó una 5ª versión que ya asumía las primeras críticas. La Comisión coordinadora del concilio pidió en mayo de 1964 resumir en un *Schema propositionum de scholis catholicis* diecisiete proposiciones brevísimas que fueron repartidas por correo en mayo de 1964. Había sido relator del capítulo escolar el escolapio Laureano Suárez y, coordinador de la comisión, el obispo belga Daem. Pero el Concilio prefirió no recortar tanto y se hizo una 7ª redacción más amplia que, por fin, se discutió en el aula los días 17 a 19 de noviembre de 1964 (3ª sesión conciliar). Antes de presentar el esquema, la comisión realizó una significativa modificación en su título, *Schema declarationis de Educatione Christiana*, e introdujo el anuncio de una comisión postconciliar.

Los padres del concilio hicieron críticas profundas: educación cristiana no puede significar aprendizaje de la doctrina; la fe es otra cosa. Las escuelas católicas no pueden ser círculos cerrados; y en algunos países de misión –como Vietnam– son para alumnos no cristianos. Hay que modernizar lo educativo con pedagogos modernos. Otros, en cambio, aún consideraban tímido el texto frente a la responsabilidad de las familias y, otros, preferían apoyar al Estado, en vez de agredirlo (lo que se consideraba jurídicamente arriesgado) y, en todo caso, distinguir sus competencias de las de iniciativa social, para mejor defender los derechos de la Iglesia. También se pedía armonizar el texto con el talante ecumenista del concilio y con la reclamada libertad religiosa. Falta fundamentación bíblica y teológica, decían otros. Minusvalorar el tomismo –en el apartado de universidades– fue un escollo que mereció una consulta al mismo Pablo VI (que se astuvo); el superior general de los dominicos, con 623 signatarios más, insistía en que constara como la filosofía perenne de la Iglesia, mientras, otros, preferían que se diera una real libertad de investigación teológica. Por fin, este 7º esquema fue votado por 1879 padres y fue aprobado sustancialmente, a pesar de recibir 419 votos negativos y 671 *modi* escritos.

Sin ya poderse rehacer completamente, una vez aprobado, el esquema se refundió una vez más para la 4ª sesión del concilio

(1965) en un 8º texto *emendatus*, que algunos llaman el “*de los Hermanos*”, en referencia a la iniciativa de las congregaciones laicales de enseñanza y al peritaje de M. Sauvage, de La Salle. Se repartió ya en el aula conciliar el 6 de octubre de 1965 y aún bullían entre bastidores del aula conciliar muchas críticas y enmiendas, casi a la totalidad. Solían firmarlas numerosos obispos, ya que esa era la condición reglamentaria para tomar la palabra en el aula. Eran grupos de obispos franceses, brasileños, africanos etc. “Será decepcionante para la escuela pública”, “un texto inútil”, “insultante para los que asisten a escuelas no católicas” (como decían obispos de Kenia, Uganda, Tanzania y Zambia). Hasta circuló por el aula un texto de obispos latinoamericanos que acumulaba “argumentos para la revisión del esquema sobre la educación cristiana”, porque identifica educación con escuela “como en Occidente”; y no se trata de un hecho infantil, sino permanente y distinto del aprendizaje; además el Estado se debe al bien común y es masivamente imposible que las familias elijan escuela; la misión principal de la Iglesia es evangelizar, no enseñar; y, por fin, el texto ignora a los profesores cristianos de la escuela pública.

Por fin, la 8ª versión de la GE fue aprobada en la sesión ordinaria del 14 de octubre de 1965 con 2.095 padres presentes, votantes a favor 1.912, y en contra 183. Muchas objeciones se habían rectificado cuidadosamente y los historiadores apuntan además a otros dos motivos externos para su aprobación: el temor a que otros documentos más importantes para la renovación conciliar fueran rechazados a última hora por la minoría reaccionaria¹⁷, y a las prisas de todos por clausurar el Vaticano II en 1965 sin llegar a una quinta sesión más.

En la solemne sesión pública del 28 octubre Pablo VI promulgó esta declaración tras una votación final de 2.325 padres presentes, con 2.290 votos favorables y sólo 35 en contra. Con ella se promulgaron también la declaración sobre Relación con las religiones no cristianas (*Nostra Aetate*) y los decretos sobre los Obispos (*Chris-*

¹⁷ “Prignon, un colaborador de Suenens, escribe: ‘Pensamos que este esquema podría convertirse en un peligroso precedente en relación con los esquemas sobre la revelación, sobre la libertad religiosa y sobre los judíos, y que, entre otras cosas, sería actuar contra todo lo que hemos mantenido hasta ahora; por esta razón hemos aconsejado a los obispos que no den este paso’ Documentos de Prignon 13.10.1965, cita de M. Velati, “La Iglesia ante el problema de la educación” o.c. p. 202.

tus Dominus), la Vida Religiosa (*Perfectae caritatis*) y la Formación sacerdotal (*Optatam totius*).

Contenido de GE

La declaración promulgada, como no podía ser de otra manera, tras absorber tantas cautelas y enmiendas, no es un texto malo ni fallido; ni lo rige su letra muerta, sino el espíritu del concilio. Aunque hoy podríamos renovar la lectura diacrónica del texto a través de sus ocho redacciones, como ya hizo muy pronto J. García Carrasco (o.c.), preferimos leer directamente el texto final. Con la mayor lealtad – y las menos omisiones posibles – me propongo señalar por mi cuenta sus puntos medulares: los que marcan un hito o quedan ambiguos respecto de otros párrafos (u oscilan en la doctrina católica sobre educación). La densidad de un texto así, y corregido tantas veces, me aconseja obviar más de un detalle que el lector encontrará en el texto oficial latino y traducido. Si se obtiene la impresión de una suma casi desordenada de principios aislados, no procede de mi exposición, sino de la huella que ha dejado la propia historia redaccional en sus sólo 12 puntos.

El proemio, como declaración de intenciones, es esencial: manifiesta la posición del concilio ante el hecho universal, secular y unívoco de la educación. Con la GE en la mano no es posible hablar de dos tipos de educación: la nuestra y la de los demás. Y este es el primer punto medular todavía pendiente. Tampoco quiere referirse sólo a la juventud, sino “*también a una constante formación de los adultos*”, dada “*la oportunidad de acercarse con mayor fidelidad al patrimonio de la inteligencia y de la cultura del espíritu y de ayudarse mutuamente con una comunicación más estrecha de los grupos sociales y de los pueblos*”, gracias al admirable progreso de la investigación, la técnica y los medios de comunicación. Constata (y cita en nota) los documentos y declaraciones universales sobre los derechos humanos –infantiles y de los padres– respecto de la educación, así como la multiplicación de escuelas y de movimientos pedagógicos para que lleguen a todos los niños y jóvenes de la tierra “*la instrucción básica (institutione fundamentali) y una educación adecuada, en la que se cultiva a un tiempo la verdad y la caridad*”. Es la primera disección entre enseñar y educar.

El proemio también expresa con enorme claridad y originalidad el fundamento (teológico) del interés educativo de la Iglesia, que no se limita a su misión de evangelizar y santificar:

“como la Iglesia debe atender a toda la vida del hombre, incluso la material en cuanto está unida con la vocación celeste, para cumplir el mandato recibido de su divino Fundador, a saber, el anunciar a todos los hombres el misterio de la salvación e instaurar todas las cosas en Cristo [*Mater et Magistra* y LG, 17], corresponde también a la Iglesia (*partes suas habet*) una parte en el desarrollo en la extensión de la educación”.

La importancia de este vínculo entre Evangelio y ciudad terrestre –*todas las cosas en Cristo*– es decisiva en adelante¹⁸: la educación escolar no se puede ver como un medio angélico, sobrenatural, inocuo o neutral entre los usados en la lucha social o de clases. La ingenuidad de tomar la escuela como simple plataforma para lo espiritual, incluso para la evangelización, resulta teológicamente ya imposible.

El nº 1 aborda el **concepto de educación** y el **derecho** universal a ella; sin duda un punto medular, ya que el vocablo *educare* es polisémico y puede que polirrizo¹⁹ y, por desgracia, hasta en estudios especializados el término educar se usa sin la menor precisión. Según GE, “*poseer la dignidad de persona*” es la base del

“derecho inalienable de todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias y, al mismo tiempo, abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos, para fomentar en la tierra la unidad verdadera y la paz”.

“La verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades participará cuando llegue a ser adulto”.

La educación viene definida en GE con la idea/imagen de la *formatio personae*, aunque siempre vista como miembro de la sociedad y en relación con ella (cultura, patria, fraternidad universal). La acción de dar forma a algo (moldear, modelar o modular) ¿hay que

¹⁸ El Vaticano II expresa en varios lugares, como en el decreto sobre los laicos, esta doble misión eclesial: *Ecclesiae missio non solum est nuntium Christi et gratiam eius hominibus afferendi, sed et spiritu evangelico rerum temporalium ordinem perfundendi et perficiendi* (AA 5).

¹⁹ “Emparentado con *ducere* conducir, *educere* sacar afuera, criar”, J. Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (1960) (Gredos, 1990) 224.

interpretarla como una acción transitiva de un agente a un paciente o como una acción intransitiva fruto del vivir humano siempre relacional, con los otros, con lo otro y el Otro? La historia de la pedagogía está llena de metáforas para expresar la educación²⁰: cera blanda, el bíblico barro de la tierra, arbolitos que se enderezan etc., hasta llegar hoy al formateo de un disco duro. Pero nada de eso identifica el crecimiento existencial y libre de la persona humana, que se hace mientras vive con los otros y se remodela hasta su muerte.

A continuación, las implicaciones de esta *educación* se expresan con varios verbos que conviene reunir aquí literalmente para clarificar si es una transmisión o no: *ayudar a desarrollar* las condiciones físicas, morales e intelectuales de niños y adolescentes para un mejor sentido de la *responsabilidad* y la consecución de la verdadera *libertad*. Iniciarlos (*instituantur*) en una positiva y prudente educación sexual. Prepararlos (*conformentur*) para participar en la vida social, instruidos y capaces de asociarse, dialogar y colaborar. *Estimularlos* a apreciar y adoptar los valores morales y a conocer y amar a Dios más perfectamente. Y el Concilio “*exhorta a los hijos de la Iglesia*” a cooperar en todo el campo educativo, y en especial a que la educación y la enseñanza lleguen a todos.

En este párrafo tan principal no hay que subestimar, ni la distinción entre educación e instrucción (ya subrayada en el proemio, pero poco frecuente y de gran interés), ni el carácter secular y universal de este concepto de educación (que incluye valerosamente y sin que sea óbice, hasta el estímulo a conocer y amar a Dios). A su difusión por *toda la tierra*, entre los que carezcan de ella, se exhorta a los católicos, de ningún modo encorsetados en *la educación cristiana* exclusivamente. Magnífica obertura.

El nº 2 especifica ahora la novedad de **la educación de los cristianos**; expresión que, como genitivo subjetivo (el que no afecta a la cosa en sí, sino a quien la detenta), la preferimos sin duda a “educación cristiana”, para prevenir y evitar la indeseable consecuencia de que existan dos educaciones, lo que GE acaba de evitar y a las que nunca alude. Pero aquí utiliza ambos genitivos: todos los bautizados *tienen derecho a la educación cristiana*,

“que no persigue solamente la madurez de la persona humana antes descrita, sino que busca, sobre todo, que los bautizados se hagan más conscientes cada día del don recibido de la fe”.

²⁰ Las ha reunido N. Postmann, *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela* (1995) (Eumo, Vic 1999).

Es una particularidad, pues, de los bautizados (genitivo subjetivo). Y nada del párrafo 2º se ciñe a la escuela. Fiel a la constante distinción de GE entre instrucción y educación, la primera es escolar y, esta segunda, no, aunque la escuela también tenga una parte educativa (como dirá el nº 3). Tampoco sugiere proselitismo alguno (y, menos, escolar), sino que los bautizados tomen conciencia de la relación peculiar que viven como hijos de Dios (tanto en el conocimiento del misterio de la salvación, como en la adoración litúrgica o en su vida como hombres nuevos en Cristo): así acrecientan el Cuerpo místico, testimonian su esperanza a los demás, y

“ayudan a la configuración cristiana del mundo, mediante la cual los valores naturales contenidos en la consideración integral del hombre redimido por Cristo contribuyan al bien de toda la sociedad ILG 36!”.

El texto focaliza de nuevo el vínculo personal entre los bautizados y el mundo entero, gracias al uso que se hace aquí del adjetivo “integral”, que –a diferencia de otros usos frecuentes– remite a la total naturaleza humana redimida y no a cierto añadido sobrenatural. Muchos dicen que la educación cristiana es integral por sumar el ingrediente religioso (y en concreto la enseñanza de la religión) a lo humano natural; pero aquí no es así, sino que Cristo asumió en sí mismo y en su redención tanto la íntegra humanidad como a todos los humanos y, en consecuencia, también los bautizados asumen todos esos valores. También éste es un punto pendiente medular.

El nº 3 de la GE reivindica **la obligación** (antes que el derecho) **de los padres** a educar a sus hijos, “*puesto que les han dado la vida y, por tanto, hay que reconocerlos como los primeros y principales educadores de sus hijos. Este deber es de tanta trascendencia, que, cuando falta, difícilmente puede suplirse (...) y requiere la colaboración de toda la sociedad*”. Sabemos que la Iglesia ha reivindicado este derecho familiar frente a ciertos estados totalitarios –nazis o soviéticos– y es una doctrina que GE recuerda ya en Pío XI y Pío XII. Pero ahora reconoce explícitamente una novedad contextual respecto de la sociedad civil (no del Estado):

“Además de los derechos de los padres y de aquellos a quienes éstos les confían una parte de la educación, ciertas obligaciones y derechos corresponden también a la sociedad civil, en cuanto a ella compete el ordenar cuanto se requiere para el bien común temporal”.

GE acepta, como ya hacía Pío XI en *Divini illius magistri* (1929), que al Estado, o a la sociedad civil, le compete procurar el bien común y –se supone– instruir en las normas de la ciudadanía establecida (lo que algunos católicos en España parecen negar radical y no sólo coyunturalmente)²¹. GE ha preferido hablar de sociedad civil; y al Estado, como sugerían algunos padres conciliares, le asigna ciertos deberes: tutelar el de los padres y otros agentes (sin citar expresamente la escuela católica, o no); completar subsidiariamente los esfuerzos de los padres; y crear escuelas en razón del bien común.

Sólo después señala GE los *deberes* propios de la Iglesia (y no dice “derechos”); y con ello evoluciona mucho el espíritu y la letra de la *Divini illius* de Pío XI²². Los fundamenta en que, además de sociedad humana capaz de educar, la Iglesia tiene el “*deber de anunciar a todos los hombres el camino de la salvación, de comunicar a los creyentes la vida de Cristo y de ayudarlos*” hasta su plenitud; pero aún añade –en línea con la doble tarea eclesial expuesta en el proemio– que, además de sus deberes como Madre, la Iglesia

“ayuda a todos los pueblos a promover la perfección cabal de la persona humana, incluso para el bien de la sociedad terrestre y para configurar más humanamente la edificación del mundo”.

El nº 4 expone **los medios** a disposición de la Iglesia para cumplir su “*función educadora*” y el primero, específico suyo, resulta ser la instrucción catequética. Lo que es muy significativo para comprender la distinción de GE entre educar y enseñar, porque no se menciona la escuela como medio educativo hasta el final. La Iglesia estima los “*demás medios que pertenecen al patrimonio común de la humanidad... como los medios de comunicación social, los grupos culturales y deportivos, las asociaciones de jóvenes y, principalmente, las escuelas*” (sin alusión a las católicas, ni como medio principal ni accidental). El campo educativo (relacional) es –una vez

²¹ La cátedra extraordinaria Calasanz del año 2008 en la Facultad de Pedagogía de esta universidad pontificia de Salamanca lo estudió: J.M. Alfonso Sánchez (dir.), *Educación para la ciudadanía: razones y reacciones* (UPSA, 2010).

²² Esta encíclica asigna a tres sociedades la responsabilidad y el derecho de educar: dos son naturales, la familia (sociedad imperfecta) y la sociedad civil (perfecta por contar con los medios necesarios para su fin “el bien común temporal”) y, una, sobrenatural y perfecta, la Iglesia, a la que corresponde la primacía educativa sobre el hombre completo.

más– más amplio que la escuela; y la relación peculiar de los bautizados con Dios se cultiva muy bien en la catequesis.

El nº 5 sí **encomia la escuela**, de “*peculiar importancia entre todos los medios de educación*”. Habla de la escuela en general, de cualquier escuela, y conviene atender a los verbos que describen su tarea: *cultiva* las facultades intelectuales; *desarrolla* la capacidad de *juzgar rectamente* (lo que con P. Freire llamaríamos “conciencia crítica”); *introduce* en la cultura ya conquistada en el pasado; *promueve* los valores; *prepara* profesionalmente; y *fomenta* la comprensión y amistad entre los alumnos de diferente índole o condición. Todo ello inscrito en un trabajo comunitario entre familias, maestros, asociaciones, sociedad civil “y *toda la comunidad humana*”. No es raro que termine denominando “pulchra” –*hermosa*– la vocación y el oficio de cualquier educador.

El nº 6 pide una **libertad de elección de escuela** que sea verdadera (*vera*), según la conciencia de los padres; lo que nuestro traductor español ha traducido por *absoluta*²³. El texto llega a concretar la obligación del poder público (*potestas publica*) de distribuir los recursos (*subsidia*) con justicia distributiva, de modo que los padres puedan escoger con *verdadera* libertad. El traductor también opta por identificar de forma explícita al Estado (*rei publicae est*) para exigirle, por una parte, el acceso de los ciudadanos a la cultura y a la participación ciudadana; y, por otra, la protección subsidiaria (por 2ª vez en el texto) del derecho de los niños a una educación de calidad (en maestros, salud, eficacia escolar...), así como la exclusión del monopolio escolar. Para el traductor y para muchos también ésta era una cuestión medular, que la Iglesia siempre ha reivindicado, a pesar de las dificultades concretas.

El párrafo acaba exhortando a los cristianos a la innovación pedagógica, a la mejor formación de los maestros, al apoyo de los padres y a la educación moral en las escuelas.

El nº 7 levanta acta –contra todo desiderátum, idealismo o utopía anterior– de la **falta de escuela católica** para muchísimos niños cristianos, que han de valerse para su educación *moral y religiosa*

²³ “La declaración GE ha sido traducida por don J.L. Gutiérrez García y revisada por don L. Ortiz Muñoz, catedrático de lengua latina y director del Instituto Ramiro de Maeztu, en Madrid”, Nota a la 8ª edición, p. XV: *Concilio Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones. Legislación postconciliar* (BAC, Madrid 1975) p. 816.

del testimonio de otras personas cercanas (maestros, compañeros, auxiliares, etc.). Pero, en vez de exigencia,

“la Iglesia aplaude cordialmente a las autoridades y sociedades civiles que (...) ayudan a las familias para que pueda darse a sus hijos en todas las escuelas una educación conforme a los principios morales y religiosos de las familias”.

Es una modesta alusión al aspecto educativo de la clase de religión (ERE) confesional, que en muchas naciones no se incluye en las escuelas, sino que la Iglesia la dispone como catequesis parroquial. De la posibilidad de una ERE interconfesional y cultural nada se dice, a pesar de su interés actual.

El n° 8, por fin, se refiere directamente a **la escuela católica** (objeto principal de la primitiva versión de GE), sin el genitivo subjetivo (la de los católicos), que, sin embargo, es lo que marca lo más peculiar de esta escuela.

“Esta persigue –Inótese la modestia del texto–, en no menor grado que las demás escuelas, los fines culturales y la formación humana de la juventud. Su nota distintiva es [1º] crear un ambiente de la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, [2º] ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona crezcan a un tiempo según la nueva creatura que han sido hechos por el bautismo, y [3º] ordenar finalmente toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre. Así, pues, la escuela católica, a la par que se abre como conviene a las condiciones del progreso actual, educa a sus alumnos para conseguir con eficacia el bien de la ciudad terrestre y los prepara para servir a la difusión del reino de Dios...”.

El punto 8º, de los más críticos y criticados de GE, toca con estos párrafos un quicio de Teología de la educación, que es también medular: lo peculiar de la escuela católica que la diferencia de otras escuelas. Aporta tres notas y un añadido: el ambiente evangélico, la conciencia del propio bautismo (de sus destinatarios), la comprensión crítica del mundo desde el Evangelio y, por fin, la integración con todos los hombres en la ciudad terrestre. Sin duda, un magnífico boceto, cuya cruz estriba en marcar lo específico, pero, además, su convergencia con todas las demás escuelas.

Con 52 líneas, es sin duda –entre todos– el párrafo más largo (seguido del 3º y del 10º con 46 y 47 líneas) y encarece la escuela

católica en el orbe católico, a pesar de ser minoritaria. Lo hace con dos razones más, una teológica y otra pastoral y novedosa:

“Siendo, pues, la escuela católica tan útil para cumplir la misión del Pueblo de Dios y para promover el diálogo entre la Iglesia y la sociedad humana en beneficio de ambas, conserva su importancia trascendental también en los momentos actuales”.

Era ese diálogo con el mundo –típico rasgo conciliar– lo que se ensombrecía al declarar preferente una educación propia y exclusiva para los católicos. Pero GE reitera la proclamación del “*derecho de la Iglesia a establecer y dirigir libremente escuelas de cualquier orden y grado, declarado ya en muchísimos documentos del Magisterio*” y recuerda que ese derecho contribuye a la “*libertad de conciencia, a proteger los derechos de los padres y al progreso de la misma cultura*”. Es, pues, una cuestión de principios. Tras encomiar la responsabilidad de los maestros de estas escuelas (que supone cristianos), el nº 8 acaba con dos notas menos conocidas: su tarea es un verdadero apostolado (se diría que un ministerio laical) y los padres cristianos tienen “*la obligación de confiar sus hijos, en el tiempo y lugar que puedan, a las escuelas católicas*”. Todo cambia al pensar en una escuela destinada a la educación de los bautizados, o en otra, destinada a la instrucción y, por eso mismo, abierta a todos.

El nº 9 de GE se emplea en restañar las fracturas producidas por el nº anterior. Pero no respecto de las escuelas no católicas, tan estimadas por GE, sino, lo que es más raro y necesario, respecto de la **gran diversidad de escuelas católicas** existentes en la Iglesia y que podrían no reconocerse en el modelo recién descrito. Ahora se subraya el aprecio especial de la Iglesia hacia las frecuentadas por alumnos no católicos, como sucede en “*los territorios de las nuevas iglesias*”, pero –añadimos nosotros– que también existen en la Europa católica. De nuevo el peligro de disociar lo que debe ser y lo que realmente es.

Por suerte (¿y por desgracia?) GE ha dejado para el final un nuevo párrafo, a cuya luz podría releerse y rehacerse todo lo anterior: el Concilio incorpora ahora tres tipos de sorprendentes, legítimos y preferidos destinatarios de las escuelas *católicas* y exhorta a los obispos y a todos los fieles a ayudarlas en su cometido y

“ante todo, en atender a las necesidades de los pobres en bienes temporales, de los que se ven privados del auxilio y afecto de la familia o no participan del don de la fe”.

Es así como pobres, huérfanos y no cristianos tienen un inesperado puesto medular en la escuela de los cristianos, sin que podamos saber bien por qué o, en caso contrario, por qué se dice tan tarde. ¿No será una consecuencia más de la distinción entre la enseñanza escolar y la educación de los bautizados?

Los nº 10 y 11 los dedica GE a las facultades y **universidades católicas**, donde la Iglesia *“procura que cada disciplina se cultive según sus propios principios, sus propios métodos y la propia libertad de investigación científica”* y se perciba así cada vez más *“cómo la fe y la razón tienden a la misma verdad, siguiendo las huellas de los doctores de la Iglesia, sobre todo, de Sto. Tomás de Aquino”*. Se recomienda que estos centros se prodiguen por todo el mundo, no en número, sino por su calidad, y que *“su acceso esté abierto a los alumnos de mayores esperanzas, aunque de escasa fortuna”*. Para recomendar a los obispos atención hacia los centros y residencias universitarias, sienta un principio notable y en perenne tensión con el Reino de Dios, que no es de este mundo: *“puesto que la suerte de la sociedad y de la misma Iglesia está íntimamente conectada con el aprovechamiento de los jóvenes dedicados a los estudios superiores”*, hay que cuidar a los católicos que frecuentan otras universidades. También encarece la labor de las Facultades de ciencias sagradas (nº 11).

El nº 12 recomienda la **cooperación** y **coordinación** incluso internacional a las escuelas católicas y a los centros universitarios.

Como conclusión, GE se confía a los estudiantes y a los agentes *“de la educación y de las escuelas”* (distinción reiterada), religiosos y religiosas, sacerdotes o seculares, a los que agradece su entrega evangélica, para no sólo promover *“la renovación interna de la Iglesia, sino acrecentar su benéfica presencia en el mundo de hoy”* (de nuevo).

Balance crítico de la GE

¿Quiénes son, pues, los destinatarios de la escuela católica: los bautizados o los no creyentes, huérfanos y pobres?. El contraste manifiesto entre los puntos 8º y 9º nos sugiere ahora el esfuerzo de articular mejor los diversos elementos medulares aportados por GE a la Teología de la educación (a pesar de su brevedad y de su complicada historia).

1º Su fundamento teológico –o razón del interés de la Iglesia por la educación– vincula decididamente los dones de la Gracia (Evangelio, fe etc.) con la vida material (la Naturaleza) de los hombres: la Iglesia no sólo vive para evangelizar (AA 5), sino también para *instaurar todas las cosas en Cristo* (GE proemio). Aquí fenecen otras teologías de la educación que –a ésta y a la escuela– quisieran instrumentalizarlas exclusivamente al servicio de la fe²⁴. Más aún, sólo en este estrecho vínculo entre humanización y salvación cristiana, entre fe y razón, entre Iglesia y mundo (que GE recuerda constantemente) se consolida de verdad un concepto unívoco de educación, válido dentro y fuera de la Iglesia. Benedicto XVI también lo ha mantenido así en sus alusiones a la emergencia educativa. Hablar, sin más, de dos educaciones, la cristiana y la otra, es obsoleto, aun cuando se camuflen bajo el adjetivo *integral*, que asegure a la cristiana un sumando más, el religioso²⁵. Pero hemos visto que *integral* no significa eso en GE, sino precisamente una educación que asume – como Cristo – todo lo humano. Todos los valores humanos y todos los humanos en un mismo desarrollo educativo y salvífico, cada uno con sus relaciones características.

2º Así que la comprensión del fenómeno humano que llamamos educación es todavía y siempre una cuestión abierta –y, desde luego, no revelada–, demasiado intrincada como para encerrarse en ideologías, en vez de iluminarse en su descripción fenomenológica, sociológica, psicológica..., realista, que oriente mejor a los pedagogos. La dimensión relacional –tú, Él, ello (la naturaleza)– del crecimiento humano hoy aparece ineludible y apunta a un entramado existencial de relaciones personales, muy diferente del mero conocimiento y aprendizaje escolar. GE no ha podido citar la constitución conciliar GS, que aún no había sido promulgada (7.12.1965) y cuyo n.º 55 proclama que “*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*

²⁴ El salesiano Giuseppe Groppo estudió la epistemología y las relaciones entre la fe y las ciencias de la educación en 6 modelos: conflictual, normativo, de coexistencia pacífica, analógico, funcional (utilitario) y dialógico: *Teologia dell'educazione. Origini, identità, compiti* (LAS, Roma 1991), 303-335.

²⁵ “Cuando nos afanamos en encontrar apostas la ocasión de meter la fe en la conversación, se demuestra que tenemos poca, que creemos que la fe es algo artificial que se añade a la vida y no, por el contrario, un modo de vivir y de pensar” L. Milani, *Experiencias Pastorales* (1958) (BAC, Madrid 2004) 171.

*historia*²⁶; y, sin embargo, GE lo expresa una y otra vez remitiendo a la persona que se educa hacia toda la sociedad. Era pronto para una pedagogía que asume el nosotros y desecha definitivamente el singular: “nadie educa a nadie, nos educamos en comunión mediatizados por el mundo”²⁷; esta genial aportación de Paulo Freire llegaría muy pocos años después.

Pero de hecho, GE hace otra maravillosa aportación en este terreno (sin apenas explicarla), al distinguir la instrucción –transitiva, inmediata, individual– y la educación –proceso existencial muy diferente: intransitivo, vital, relacional y colectivo–. Pueden converger, y la instrucción ayuda mucho a incrementar las relaciones personales –educación– que no se reducen al conocimiento, sino que implican la totalidad de la persona. El crecimiento educativo es existencial y moral, y no se rige por la transmisión –ni siquiera de valores– sino por la in-vitación (literalmente, a más vida, con todo lo demás)²⁸. La instrucción es un deber social insoslayable que nos obliga a todos: Estado, iglesias, familias, individuos... Hoy el verbo educar se nos ha hecho prácticamente inservible en el ámbito socio-político (y religioso) habitual, donde todos pretenden educar a los demás y, cuanto más niños sean, mejor; pocos incluyen, como GE hace tímidamente, a los adultos (porque, al plagiar con la instrucción la educación, se cree que ya no es posible en la edad adulta). Pero educar(nos) es otra cosa²⁹. Esta cuestión medular está cargada de consecuencias prácticas; por ejemplo, la relación filial y consciente de los bautizados con Dios es *educable*, no enseñable, y propia de los bautizados.

3º GE dedica a los derechos en la educación dos números: el 3 y el 6. Ante tantos estados totalitarios o irresponsables, esta cuestión pesaba demasiado en el conjunto de la Iglesia conciliar y es impeca-

²⁶ Es un texto tan propicio cuanto infrecuente en materia educativa, citado, en cambio, por los obispos belgas en 1976 (o.c.), aunque menos diáfanos al distinguir escuela-educación: “L'école catholique en tant qu'école – c'est-à-dire en tant qu'institution dont l'oeuvre éducative se fonde notamment sur l'enseignement...” (v. nota 6).

²⁷ Paulo Freire, *Pedagogía do oprimido* (1970) (Paz e terra, São Paulo 1987) 69.

²⁸ J.L. Corzo, “Una educación que nos dé vida”, en J.L. Ortega (ed.), *Sobre el aprecio de la vida. Reflexiones testimoniales acerca de la filosofía y la teología del vivir* (BAC, Madrid 2003) 89-96.

²⁹ Cf. J.L. Corzo, *Educación es otra cosa. Manual alternativo entre Calasanz Milani y Freire* (Popular, Madrid 2007). El Movimiento de renovación pedagógica de Educadores Milanianos (MEM) edita en España desde 1998 la revista *Educación(NOS)*, que dirigió hace quince años: www.amigosmilani.es

ble: el primer derecho a la educación es de cada niño, por su infinita dignidad de persona (1). Los demás no tienen más que obligaciones (incluso la Iglesia) y, como a veces se viven en conflicto, precede la obligación (y derecho) de los padres – nunca propietarios – a ayudar a sus hijos. Una carencia de GE es no analizar otros conflictos en educación, no sólo entre Estado y familia, sino desgraciadamente también entre los intereses económicos y de poder entre las clases sociales y entre unas familias y otras. Esto complica más aún el papel evangélico de la Iglesia. Por ejemplo, ante la imposibilidad práctica de que puedan elegir escuela todos los niños de un país, lo probable es que una parte de los recursos favorezcan a los pocos que pueden elegir, en detrimento –como siempre– de los más pobres, resignados a una escuela pública (¿mediocre?). La Iglesia –en ese escenario– no debería contentarse con “al menos, que elijan algunos”. Por eso, la novedad de preferir a los pobres y huérfanos (9) es extraordinaria, aunque poco explicada: no es un plus de caridad, sino justicia³⁰.

Sin mirar de frente a los conflictos educativos del mundo actual, ver claro es imposible: se desvanece incluso quiénes hayan de ser los primeros destinatarios del servicio educativo de la Iglesia.

4º A partir de un concepto único de educación y de un único derecho universal a ella, basado en la dignidad de la persona, no iba a ser fácil mostrar lo específico de la educación de los cristianos (como si el bautismo superase la dignidad personal, por ejemplo). En cambio, desde la perspectiva relacional, resulta fácil –y GE lo ha hecho– mostrar los vínculos propios de cada grupo humano: la relación con Dios de los bautizados, que sólo ellos pueden cultivar y acrecentar; lo mismo que merece respeto la relación tribal o cultural de cada pueblo. Así que el concepto de educación es el mismo, pero no hay que uniformar a todos con un mismo molde educativo, so pretexto de igualdad. El riesgo uniformador de la escuela actual, tan politizada, es muy peligroso (como advertirá después el CELAM en Medellín). También aquí la diferencia entre educación y enseñanza, que GE ha mantenido fielmente, es clave: si la instrucción es un arma, puede ser uniforme y nadie debe carecer de ella; pero prevalece siempre el derecho a una educación familiar, étnica, nacional o eclesial, propia. La escolarización universal –de calidad, se entiende– va primero y a la Iglesia siempre le queda la catequesis como un ámbito educativo inviolable en el seno de sus comunidades (4).

³⁰ Cf. Fulvio de Giorgi, “Igualdad educativa si es con justicia”; *Educar(NOS)* 62 (2013) 21-22.

No obstante, a una buena parte de los padres conciliares (y no digamos a las órdenes y congregaciones nacidas para la enseñanza) les importaban mucho las escuelas creadas y mantenidas por los católicos. La síntesis con que el n° 8 de GE las describe es maravillosa por lo que dice y por lo que evita decir. Su primera parte es genial en su contexto: con tres o cuatro rasgos define la escuela de los católicos. Sin el n° 9, en cambio, el 8° hubiera sido un auténtico brindis al sol y, aunque tarde, por las exigencias del guión, GE abraza a otros (muchos) verdaderos destinatarios de la escuela católica con los que apenas se contaba antes: pobres, huérfanos y no creyentes.

Todo indica que también sería posible rehacer la doctrina y la Teología de la educación desde la óptica de esta Teología pastoral renovada: la del buen “escriba que se hace discípulo del Reino de los cielos y, como un amo de casa, saca de su tesoro cosas nuevas y cosas viejas” (Mt 13,52) (ante los hijos de Dios concretos y en situaciones sociales concretas y conflictivas) para seguir la inspiración del Espíritu (Jn 16,13).

En esa tesitura podría haber brotado de GE **una posible síntesis dual** como esta:

- a) ante la importancia socio-económica de la instrucción y del aprendizaje en la nueva era de la hegemonía del conocimiento, la Iglesia, pendiente de la salvación de los hombres y consciente de la luz que aporta el Evangelio al conocimiento del mundo y de la vida, ofrece sus maestros y escuelas a los más necesitados (pobres, huérfanos, alejados...) y
- b) también los ofrece a sus propios hijos, para que una red cristiana de lazos (de fe, esperanza y amor) con la naturaleza y con todos los hombres sea el mejor ambiente comunitario y escolar para educarnos juntos; que la catequesis es otra cosa.

De ahí brotarían misión, programa educativo y destinatarios preferentes para alumbrar a tantos cristianos llamados al servicio educativo y de la escuela. Bien pudiera haber sido este el encargo que GE hizo en su proemio a una comisión postconciliar:

“una vez terminado el Concilio, una Comisión especial³¹ deberá desarrollar más ampliamente estos principios fundamentales ahora declarados por el Concilio, sobre la educación cristiana, principalmente en las escuelas”.

³¹ Pablo VI constituyó por el *motu proprio Finis Concilio Ecuménico Vaticano II*, el 3.1.1966, tres secretariados y ocho comisiones postconciliares, una de las cuales era para la Educación cristiana.

II. LA ESCUELA CATÓLICA DE LA SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (19.3.1977)

El siguiente documento público del magisterio vaticano no llegó, en cambio, hasta doce años después, con Pablo VI, el 19.3.1977. Se titula *La escuela católica* (EC) y lo publica la Sagrada Congregación para la Educación Católica en la Políglota Vaticana y en las diversas lenguas modernas, no en latín; lo firman el cardenal Gabriel Garrone y el secretario de la Congregación Antonio M^a Javierre.

Si esta Congregación vaticana asumió o no el encargo conciliar de “desarrollar más ampliamente los principios...”, no consta en su texto. En cualquier caso, aquella era otra comisión muy diferente. Sólo he leído en E. García Ahumada (hermano de las Escuelas cristianas de Chile) una respuesta afirmativa: “Por orden del Concilio (expresada en la introducción de GE) la Congregación para la educación católica publicó en 1977 un documento sobre la Escuela Católica”³². Lo cierto es que la comisión postconciliar creada por Pablo VI se reunió el 17 y 18 de febrero de 1966 para determinar sus objetivos, elaborar sus propias normas de funcionamiento y hasta los miembros que deberían participar y, tres años después, escribió García Carrasco: “de momento sobre la Comisión postconciliar de Educación cristiana ha caído la pesada losa del silencio”³³. En cualquier caso, el documento de 1977, como primer texto vaticano tras GE, bien merece ser analizado³⁴.

De 1966 a 1981 fue prefecto de esta Congregación vaticana el cardenal francés Gabriel M. Garrone (1901), prisionero de los alemanes durante 5 años y Arzobispo de Toulouse desde 1956. Cardenal de Pablo VI en 1967, falleció en Roma el 15 de enero de 1994. Entre sus obras, conocemos una Teología de la educación bajo el título *Foi et Pédagogie*³⁵ en la que sobresale su insistencia en *el clima de la fe en la enseñanza de las disciplinas profanas* (que se concreta en sendos apartados sobre las matemáticas, las ciencias

³² E. García Ahumada, *Teología de la educación* (Tiberiades, Santiago de Chile 2003) p. 533.

³³ J. García Carrasco, *La política docente*, o.c. p 5, nota 8.

³⁴ S. Congr. para la Educación Católica, *La escuela católica* (Tipografía Políglota Vaticana, Roma 1977); (PPC, Madrid 1977); en las diversas lenguas modernas puede verse en http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/.

³⁵ (Desclèe, Tournai 1961); traducción castellana: *Fe y Pedagogía* (Herder, Barcelona 1970).

físicas y naturales, la enseñanza literaria, la lectura, la gramática, la literatura, la historia, la geografía y la filosofía). Es sin duda una propuesta original, no sólo debida a la veterana laicidad de la escuela francesa, sino también a la visión teológica del entonces arzobispo, que hace converger la razón y la fe, en vez de separarlas, sin reducir ésta a la clase de religión exclusivamente.

Una vez al frente de la entonces “Sagrada” Congregación para la Educación Católica (que aún lo era también para los Seminarios y Universidades o Institutos de Estudios)³⁶, el cardenal Garrone abordó la doctrina sobre la escuela católica (EC). Aun sin conocer el porqué de la iniciativa y la génesis concreta del documento, aparece firmado por dos hombres de escuela: el propio Garrone y el salesiano Javierre como secretario (ya arzobispo y después cardenal). Es de suponer que, además de bien asesorados, dieran al texto el tiempo, el tamaño y la cohesión más convenientes hasta hacerlo público. A diferencia de lo sucedido en el concilio, supongo que trabajaron sin prisas y sin las presiones ya descritas del aula conciliar.

¿Por qué motivo se volvió sobre la escuela católica? El título parece recuperar lo perdido por la comisión antepreparatoria del concilio; es decir, la primacía de las escuelas católicas en la pastoral educativa de la Iglesia. Vimos que muchos padres conciliares no lo creyeron oportuno: muchas naciones e Iglesias particulares carecían de tales escuelas, o eran minoritarias, cuando no elitistas. Puede ser que, no las ideas, sino los intereses, muevan el mundo, y que la Iglesia tenga más de un interés a favor de dichas escuelas. Pero también puede ser que, al contrario, la Congregación de Garrone quisiera precisamente verificar los principios conciliares de GE en todas las escuelas católicas, por considerarlas una institución problemática. Así lo sugieren las discrepancias y nuevas situaciones expresadas por algunos episcopados concretos, que tal vez influyeran en el ánimo de la Congregación, sin citar a ninguno³⁷; también lo sugiere el párrafo final de este largo documento (93), que persiste en calificar de *problema* algún aspecto importante de la

³⁶ Un reciente Motu Proprio de Benedicto XVI – *Ministorum institutio* – ha traspasado a la Congregación para el clero la secular competencia educacional sobre los seminarios (16.1.2013).

³⁷ La declaración EC contiene 48 citas: 28 del Vaticano II (10 de GE, 8 de AA, 4 de GS, 3 de LG, y una de DV, ChD y NAe, respectivamente); 11 de Pablo VI (5 a la OIEC el 9.6.1974, 3 de *Ecclesiam suam*, y otras 3 alocuciones); 2 de la instrucción pastoral *Communio et Progressio* de 18.5.1971; sólo una de Ef 3,18s. y 6 citas internas de la propia EC.

EC. También me lo sugiere, a posteriori, un espeso silencio que me parece advertir en la recepción de EC³⁸.

Un paréntesis: el documento de Medellín sobre la educación

Uno de los documentos eclesiales publicados entre el Vaticano II y la EC que más destaca es el del CELAM en su II^a asamblea general en Medellín en agosto de 1968, cuando en una parte de Europa había estallado la revolución juvenil de mayo y el Vaticano II se había clausurado apenas tres años antes. Su documento final contiene un 4º apartado (de 31 puntos) sobre educación, que ahora lo resumo cuidadosamente sólo como una significativa referencia de contraste, sin detenerme apenas, dado su ámbito no universal.

Parte de que *“el panorama general de la educación se ofrece a nuestra vista con características a la vez de drama y de reto”* (2), como se ve en los diferentes sectores latinoamericanos, a comenzar por los *marginados de la cultura, analfabetos, indígenas etc.*: *“La tarea de educación de estos hermanos nuestros no consiste propiamente en incorporarlos a las estructuras culturales que existen en torno de ellos, y que pueden ser también opresores, sino en algo mucho más profundo. Consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos. Especialmente en el caso de los indígenas se han de respetar los valores propios de su cultura, sin excluir el diálogo creador con otras culturas”* (3).

Luego, resume su perspectiva con *“una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la “educación liberadora”; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender ‘de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas’ (Pablo VI, Populorum Progressio, 20), teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y el ‘artífice principal de su éxito o de su fracaso’ (Ib. 15).*

³⁸ Por ejemplo, en España: durante 1977 encuentro en la revista *Sínite* 18 (1977) una breve recensión de J. Planella (p. 587), un estudio comparativo de J.J. Rodríguez Medina y hasta el texto completo de EC; pero es sorprendente no hallar ninguna alusión en la revista de la FERE *Educadores* ni en 1977 ni 1978.

Y ello no es óbice para asegurar que “*la Iglesia, en cuanto a su misión específica, debe promover e impartir la educación cristiana a la que todos los bautizados tienen derecho, para que alcancen la madurez de su fe*”. Pero, “*en cuanto servidora de todos los hombres, la Iglesia busca colaborar mediante sus miembros, especialmente laicos, en las tareas de promoción cultural humana, en todas las formas que interesan a la sociedad. En el ejercicio de este derecho y servicio, junto con los demás sectores responsables, la obra educadora de la Iglesia no debe ser obstaculizada con discriminaciones de ningún género*” (9).

También añade que “*en orden a lograr una escuela católica, abierta y democrática, esta Conferencia Episcopal apoya el derecho que los padres y los alumnos tienen de escoger su propia escuela y de obtener los medios económicos pertinentes, dentro de las exigencias del bien común*” (20).

Y concluye: “*la actitud de la Iglesia en el campo de la educación, no puede ser la de contraponer la escuela confesional a la no confesional, la escuela –privada– a la oficial, sino la de colaboración abierta y franca entre escuela y escuela, universidad y universidad, entre las escuelas y las iniciativas extraescolares de formación de educación, entre los planes de educación de la Iglesia y los del Estado; ‘colaboración que exige el bien de la comunidad universal de los hombres’ (GE,12). Esta coordinación no constituye peligro para el carácter confesional de las escuelas católicas; antes bien es un deber post-conciliar de las mismas, según el nuevo concepto de presencia de la Iglesia en el mundo de hoy*” (29).

Es fácil observar sus acentos: parte abiertamente de la realidad pormenorizada de los grupos humanos de Hispanoamérica y de los más pobres; alerta –lo que es una novedad– contra una educación integradora en un sistema socio-cultural colonizador y ofrece otra educación: que llama *liberadora* (concepto y término claramente freiriano). Mantiene el derecho de la Iglesia a educar a los bautizados; pero –servidora de todos– colabora en la promoción cultural. A su modo, también Medellín distinguía educación e instrucción. Propuso “*una escuela católica democrática y abierta*” al derecho de padres y de alumnos a escogerla; sin enfrentar unas a otras, sino en colaboración de las diversas escuelas (como pidió el concilio).

Contenido de *La Escuela Católica*

Este es un texto mucho más largo que la GE, con 93 párrafos divididos en siete capítulos más introducción y conclusión. En su estructura destaca –tras la fundamentación teológica [la EC y la misión salvífica de la Iglesia, nn. 5-15]– una atención directa a la *problemática actual* (16-24). Sigue una descripción de *la escuela como lugar de humanización mediante la asimilación de la cultura* (25-32), que – como hizo GE con la educación – huye del dualismo y afirma sin ambages:

“Para comprender bien la misión específica de la EC, 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 EC” (25).

El capítulo IV aborda lo específico de la EC (33-63) y es el más novedoso, a mi juicio. El V expone sus *responsabilidades actuales* (64-68); el VI, las *líneas operativas*; y el VII, antes de la *conclusión*, recomienda un *empeño valiente y solidario* (83-90) porque, al final, el *problema* permanece.

La *introducción* de este documento revela su continuidad con GE, pero aclara que se “*limita a ahondar en la reflexión relativa a la EC*” para que las Iglesias locales vean “*con mayor claridad el valor educativo de la EC, en el cual radica fundamentalmente su razón de ser y en virtud del cual ella constituye un auténtico apostolado*” (3); pero a ellas toca afrontar y resolver tantos problemas diversos, según las circunstancias de cada país. El documento, además, las anima a cuidar pastoralmente a toda la juventud católica de cualquier escuela, pues todas “*se integran en aquella otra realidad más amplia que es la educación cristiana*” (1). Las escuelas católicas también se proyectan sobre la educación integral de los jóvenes de hoy y desarrollan su servicio “*cívico y apostólico*” (4). Se mantiene, pues, la distinción entre educación y escuela, y las dificultades vendrán al tratar de unir lo específico y lo genérico de la EC.

El cap. I fundamenta la Teología de la educación (nn. 5-15) que rige el documento; por cierto –como en GE– sin alusión alguna a la Sagrada Escritura. La misión de la Iglesia, que en GE se desdoblaba en *evangelizar* e *instaurar en Cristo* todo lo terreno, aquí se unifica de nuevo bajo el denso concepto de *salvación*, pero retorna a la tarea de proclamarla, es decir, a evangelizar (sin citar *Evangelii Nuntiandi* de 1975):

“Dios Padre... envió a su Hijo Unigénito a inaugurar en la tierra el Reino de Dios y a realizar la obra de la redención de los hombres. Para continuar su obra de *salvación*, Cristo ha instituido la Iglesia (5)... para que la humanidad alcance su plenitud en Cristo (6). La misión de la Iglesia es, pues, evangelizar; es decir, proclamar a todos el gozoso anuncio de la salvación, de engendrar con el bautismo nuevas creaturas en Cristo y de educarlas para que vivan conscientemente como hijos de Dios (7)... La Iglesia reconoce en la escuela un medio privilegiado para la formación integral del hombre, en cuanto que ella es un centro donde se elabora y se transmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia” (8).

Mi lectura comparada de ambos documentos – GE y EC – me empuja a lamentar esta fusión en una única misión de la Iglesia, por densa que sea. Si llevar a toda la humanidad a la conciencia de hijos de Dios por el bautismo (como se decía de la educación cristiana en GE 2) resultaría, cuanto menos, un afán escatológico (si no utópico), la escuela católica sufriría mucho si se encerrara sólo con los bautizados, ya que la genuina misión de la escuela es cognitiva (*transmitir una concepción del mundo y de la historia*) y así es como sirve a la justicia social, aunque también a la formación (o educación) de las personas. Más aún (y aquí EC toca una de sus cimas):

“La EC entra de lleno en la misión salvífica de la Iglesia y particularmente en la exigencia de la educación a la fe”³⁹ (9).

Una rara expresión, infrecuente en castellano, que se clarifica en paralelos como “invitar a la fe”. Nos gustaría leer aquí una apertura de la EC a los no creyentes –como se hará más adelante– puesto que no pretende la educación *de* la fe, sino educar hacia ella, como don sobrenatural que es; pero EC,9 lo aclara con un ideal de *Ecclesiam suam*: que la conciencia psicológica y moral de los hijos de la Iglesia se unan en una sola (verdad y gracia), y concluye: “*la Iglesia se siente comprometida a promover en sus hijos la plena conciencia*

³⁹ La plurilingüe edición vaticana no admite en ningún caso la versión “educación de la fe”: (inglés) especially for education in the faith; (alemán) besonders in der Glaubenserziehung; (francés) en particulier dans sa tâche d'éduquer à la foi; (italiano) particolarmente nell'esigenza dell'educazione alla fede; (portugués) especialmente na exigência da educação na fé. La FERE española editó *Textos pontificios sobre educación y escuela católica* (Madrid 1992) y erró ideológicamente con “exigencia de la educación **de** la fe” (p. 33). En una nueva edición de FERE-CECA, *Principios de la educación católica* (Madrid 2008) se ha corregido (p. 25).

de que han sido regenerados a una vida nueva". Sin duda se ciñe a los bautizados, para que la razón escolar alimente su fe.

Con esta base teológica, la escuela católica –más que de abrirse a todos– trata de hacerse un sitio en el pluralismo de nuestro siglo, para aportar *“una contribución original y positiva a la edificación de la ciudad terrena”* (12). En consecuencia proclama la libertad de enseñanza y *“el derecho de los padres de familia a escoger la escuela que mejor responda a su propia concepción educativa”* (14) y hasta concluye que *“la desaparición de la EC constituiría una pérdida inmensa para la civilización, para el hombre y para su destino natural y sobrenatural”* (15). Se diría que EC vuelve en 1977 por los fueros de quienes preferían en el concilio las escuelas católicas, pero tuvieron que acoplar sus deseos a la situación real de otras muchas iglesias.

El cap. II analiza algunos problemas concretos de la EC (nn. 16-24). Es un valiente análisis de la opinión que merece la EC, doce años después de las dificultades y críticas que ya se oyeron en sede conciliar. A pesar de la hermosa teoría, *“la Iglesia considera la EC como un ambiente privilegiado para la formación integral de sus hijos y un servicio de suma importancia para todos los hombres”* (16), se reúnen seis objeciones contrarias: 1º la escuelas católicas son instituciones y no un testimonio individual de personas concretas; 2º son instituciones instrumentalizadas para fines religiosos y *“la educación cristiana puede, a veces, estar expuesta al riesgo del proselitismo”*⁴⁰ (19); 3º son anacrónicas, ya que el Estado se encarga de la educación universal y no necesita suplencia⁴¹; 4º son elitistas, de hecho, ya que muchos países no la subvencionan (como la propia Italia); 5º no logran *“formar cristianos convencidos ... en el campo social y político”* (22); y 6º, ¿no sería mejor dedicarse a *“una obra evangelizadora más directa”*, dadas las dificultades de la educación actual? (23).

El texto cita tres tendencias pedagógicas de moda para afrontar algunas de estas objeciones: la desescolarización⁴², que no parece

⁴⁰ El proselitismo es un exceso educativo de la peor especie y merecería un estudio aparte para evitar que se camufle bajo otros términos lícitos afines, como apostolado, pastoral o incluso evangelización en la escuela. Me limito a citar 3 autores muy diferentes, que hilan muy fino en su contra: M. García Morente, Simone Weil y R. Debray, sin extenderme más.

⁴¹ La respuesta insiste en los destinatarios creyentes: *“la EC se propone ofrecer una alternativa a la que pudieran recurrir los miembros de la comunidad eclesial que lo desearan”* (20). Cf. *“Clonar prosélitos”*, monográfico de Educar(NOS) 62 (2013).

⁴² I. Illich, *La sociedad desescolarizada* (1970) (Barral, Barcelona 1974)

eficaz, pero sí lo es la “*escuela de todos y para todos (participación de los padres de familia, democratización e igualdad de oportunidades)*” y la “*escuela de tiempo completo*” (24). Y es que, entre la GE (1965) y este nuevo texto pontificio (1977) ya habían resonado, además de la de Iván Illich, las voces proféticas de otros dos grandes maestros cristianos: *Carta a una maestra*⁴³ (del maestro y cura de Barbiana, el sacerdote toscano Lorenzo Milani, 1923-1967) y la *Pedagogía del oprimido* (del brasileño Paulo Freire, 1921-1997), cuyo influjo ya había sido notable en Medellín (1968). La escuela a *tiempo pleno* es una clara propuesta del primero; y la democratización del aprendizaje no agota la extraordinaria aportación del brasileño, pero lleva su cuño.

El cap. III describe la escuela (en general) (nn. 25-32), bajo la imponente convicción integradora, no dualista, de que, si la escuela católica no es escuela, “*tampoco puede aspirar a ser católica*”. En todo el documento encuentro cinco descripciones de lo que es (o debería ser) cualquier escuela. La 1ª ya estaba en el n.8: “*un centro donde se elabora y se transmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia*”. Ahora, sin citarlas, se hace el “*examen de las distintas definiciones en curso y de las tendencias renovadoras*” lo que permite formular un concepto de escuela como lugar de formación integral mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura” (26); con lo que EC persevera, como GE, en el verbo formar para describir la educación, aunque aquí inserta en la escuela, cuyo error sería la mera transmisión de *prefabricados* (27). Es una alusión freiriana contra la escuela *bancaria*, no crítica; y aún más freiriana esta 3ª descripción *liberadora*, que distingue educación y escuela y las ensambla: “*en la escuela se enseña para educar, es decir, para formar al hombre desde dentro, para liberarlo de los condicionamientos que pudieran impedirle vivir plenamente como hombre*” (29). Seguirá una 4ª: “*en la escuela los jóvenes se capacitan para abrirse progresivamente a la realidad y formarse una determinada concepción de la vida*” (31). En el n. 36 repetirá (5ª) la cuasi-definición 2ª: “*si la EC, como todas las demás escuelas, tiene por fin la comunicación crítica y sistemática de la cultura para la formación integral de la persona, persigue este fin dentro de una visión cristiana de la realidad*”.

⁴³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa* (LEF, Firenze 1967); trad. Española: *Carta a una maestra* (PPC, Madrid 2011).

Cabría mayor nitidez, pero la distinción entre enseñanza (escolar) y educación (general) es muy clara. Confundirlas da pie a una tendencia frecuente en la literatura pedagógica habitual: exigir a la escuela que fabrique el tipo de ciudadanos que el sistema socio-económico requiere en cada momento; y no es competencia de la escuela, ni siquiera para contrarrestar la pretensión educadora del sistema socio-económico, de la televisión etc. que generan relaciones perversas.

Balance y comentario pedagógico del cap. 3º

Este capítulo es de agradecer, pero resulta muy difícil, regresivo respecto de GE y hasta confuso. La escuela se ocupa de la instrucción y debe fomentar la educación, porque al asumir una *específica concepción del mundo, del hombre y de la historia* (8), *de forma sistemática y crítica, forma integralmente* (26) *y el hombre se libera* (29). Se reconoce, pues, la acción transmisora, típica de la instrucción escolar, pero se le atribuye ya una potencia formativa (educadora) de la persona. No puedo omitir alguna discrepancia, pues el crecimiento personal no depende de la provisión mental, cognitiva, racional, ideológica, sino de la respuesta personal a los desafíos del mundo (que provocan por igual a maestros y discípulos); es decir, nos educamos –como ya vimos– por los vínculos de carácter moral, no sólo cognitivo, con los que cada hombre se hace responsable, responde ante lo otro, los otros y el Otro. Así es como existe, e-duce, sale de sí realmente. Se trata de un acto total de la persona, no parcial como el conocimiento. Así crecen y maduran los hombres todos, no sólo los instruidos (a veces, tan inmaduros). Conocer y saber no equivalen a asumir relaciones y vínculos, cosas muy distintas: una es el aprendizaje y, la otra, el inexorable fenómeno humano comunitario de educar(nos). Ya lo dijimos en el anterior balance de GE: no ha sido poco diferenciar enseñanza y educación, pero ésta no puede explicarse ahora con el molde transitivo de aquella. A una escuela que quiera ser educativa no la salva su concepción de la vida, su *Weltanschauung* o escala de valores (29), sino la red de sus compromisos y relaciones.

Si el concepto de educación permanece borroso, no sólo es una rémora, sino un impedimento para afrontar la verdadera emergencia educativa que, una y otra vez, la gente trata de atajarla por un camino equivocado: reforzar ciertas enseñanzas y valores en la escuela que parecen claves. Aparte de ser el camino *arriesgado del*

proselitismo, los jóvenes lo consideran sermoneo y apenas deja huella. EC parece recomendar

“poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura (...) en confrontación con los valores absolutos, de los cuales depende el sentido y el valor de la vida del hombre. Se dice esto, porque, aun en el ámbito de la educación, se manifiesta la tendencia a asumir la actualidad como parámetro de los valores, corriendo así el peligro de responder a aspiraciones transitorias y superficiales y perder de vista las exigencias más profundas del mundo contemporáneo” (30).

Confieso mi perplejidad ante esta crítica, tan impecable en la moral fundamental cuanto discutible en el ámbito psicopedagógico, porque lo normal es que al ideario de cualquier escuela siempre le sobren principios y le falten contrastes y relaciones vivas con la actualidad. El hallazgo del absoluto ¿no lo hizo el buen samaritano ante aquel hombre asaltado por ladrones? (Lc 10,30 ss); al hacerse prójimo y responder por él, asumió el absoluto de Dios. Toda la filosofía personalista del Tú en los tú humanos y, de Él, en ellos y hasta en ello (la Naturaleza), reclama una pedagogía nueva, imposible sin un concepto de educación que no imite la acción transitiva de un maestro sobre sus discípulos, de una padre sobre sus hijos, de un alfarero sobre sus vasijas... ¡Claro que enseñar el mundo, el hombre y la historia proporciona relaciones con que educarnos y madurar!, pero no las suple, sólo las reclama.

El cap. IV: proyecto educativo de la EC (nn. 33-63), es objeto principal del documento. Es el más largo, denso y de gran belleza. También aquí reúno detalladamente sus caracteres específicos en siete párrafos explícitos:

El 1º aparecía en el cap. teológico (9): “*el proyecto educativo de la EC se define precisamente por su referencia explícita al Evangelio de Jesucristo, con el intento de arraigarlo en la conciencia y en la vida de los jóvenes*” (hijos de la Iglesia). Una escuela que educa a la fe, es decir, que invita a creer más (¡a adoptar la misma relación de Cristo con el mundo y con Él mismo!).

Las otras características de la EC están en el cap. IV: “*Lo que la define es su referencia a la concepción cristiana de la realidad. Jesucristo es el centro de tal concepción*” (33). La EC quiere promover al hombre “*integral, porque en Cristo, el Hombre perfecto, todos los valores humanos encuentran su plena realización y, de ahí, su unidad*” (35). De nuevo lo integral, no como resultado de una suma, sino

de una armonía unitaria realizada sólo en Cristo, que asume a todos y todo lo humano:

“este es el carácter específicamente católico de la escuela, y aquí se funda su deber de cultivar [todos] los valores humanos respetando su legítima autonomía, y conservándose fiel a su propia misión de ponerse al servicio de todos los hombres” (35).

El nº 37 señala las tareas de EC, que “*se polarizan en la síntesis entre cultura y fe, y entre fe y vida; tal síntesis se realiza mediante la integración de los diversos contenidos del saber humano, especificado en las varias disciplinas, a la luz del mensaje evangélico*” (37), pero respetando la total autonomía de cada una. Es decir: en la EC se enseña el mundo, el hombre y la historia desde la óptica de Jesús en el Evangelio. ¡Cómo no! ¡Esa es la base relacional (educativa) del cristiano respecto a cuanto se aprende en la escuela! Pero el nº 39 añade y explicita también una dimensión educativa inserta en las disciplinas escolares en cuanto tales, sin hacerlas “*simples auxiliares de la fe ni medios utilizables para fines apoloéticos*”.

Si “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, porque el descubrimiento y el reconocimiento de la verdad orienta al hombre a la búsqueda de la verdad total” (41).

El propio G. Garrone lo había desarrollado en su libro⁴⁴. La 4ª característica de la EC alude a los educadores, que “*revelan el misterio cristiano, no sólo con la palabra, sino también con sus mismas actitudes y comportamiento [por sus relaciones vivas con el mundo, según el Evangelio y con Cristo mismo]. Se comprende así la principal diferencia que existe entre una escuela... penetrada del espíritu cristiano y otra que se limitara a incluir la religión entre las otras materias escolares*” (43).

⁴⁴ La lectura atenta del libro de G. Garrone *Foi et Pédagogie* (o.c.) serviría también de clave genética de EC y de su contraste – francés – muy positivo. Comenzaba así: “las controversias que continúan multiplicándose alrededor de la escuela cristiana, suscitan graves reflexiones” y con una auto-cita de 1947 recuerda las objeciones en contra: “¿merece la pena? No, si una escuela [cristiana] es sencillamente una buena enseñanza religiosa unida a una enseñanza profana” (ed. esp. o.c.) p. 26. Por eso titula la aportación central del libro: “el clima de la fe en la enseñanza de las disciplinas profanas” (matemáticas, ciencias, literatura, lectura, gramática, historia, geografía y filosofía”).

La 5ª insiste en otra diferencia “*de toda otra escuela que se limita a formar al hombre, mientras que la EC se propone formar al cristiano y a hacer conocer a los no bautizados, por su enseñanza y su testimonio, el misterio de Cristo que supera todo conocimiento*” (47). Aquí prevalece la dimensión educativa sobre el aprendizaje de la realidad. Se diría que –mientras GE optó por distinguir educación cristiana y aprendizaje escolar– EC las vuelve a unir. De nuevo quiero subrayar convergencia, no identidad. De hecho, se reconoce que la escuela no es el único ámbito educativo existente, porque advierte sobre esa *escuela paralela* que son los medios de comunicación (48). Y “*aun reconociendo que el lugar propio de la catequesis es la familia ayudada por las otras comunidades cristianas...*” subraya también la importancia de la catequesis en la EC (51)⁴⁵.

Una 6ª nota aclara que “*la EC debe constituirse en comunidad –magnífico ámbito relacional explícito, aunque poco explicado– que tiende a la transmisión de valores de vida*” (53). En mi criterio, más que de transmitir, se trata de invitar o, en todo caso, de *iniciar* en una vida valiosa. Es la comunidad educativa ya sugerida en GE cuando hablaba de un clima de libertad y caridad.

La 7ª característica de la EC representa casi su culmen: contribuye a liberar al hombre, “*es decir, a hacer que sea lo que él está destinado a ser, el interlocutor consciente de Dios, disponible a su amor*” (55). Esta “*metafísica existencial cristiana*” (Pablo VI) (56) es el criterio escolar y educativo de la EC (expresado en los mejores términos de aprendizaje y relación):

“No transmite, pues, la cultura como un medio de potencia y de dominio, sino como un medio de comunión y de escucha de la voz de los hombres, de los acontecimientos y de las cosas. No considera el saber como un medio de crearse una posición, de acumular riquezas, sino como un deber de servicio y de responsabilidad hacia los demás” (56).

¡No podría expresarse mejor la relación con lo aprendido, a la que siempre me refiero como la base de ese crecimiento humano y personal que llamo educación! Al aprendizaje se ha de unir la reflexión crítica, la resonancia o el interrogante sobre el sentido,

⁴⁵ Puede que la neta distinción entre catequesis escolar y enseñanza religiosa escolar (ERE) sea una aportación original y posterior del episcopado español en sus *Orientaciones sobre la ERE* (1979), en armonía –según creo– con el episcopado alemán.

que vimos recomendar a Benedicto XVI: en la escuela hay que preguntarse por la verdad y por el sufrimiento.

Todavía una novísima cuestión crucial en el cap. IV, jamás leída en ningún otro documento pontificio sobre educación. Aparece bajo el epígrafe *Otros aspectos* y, como nos sucedió con GE (9), todo el documento EC podría rehacerse ahora desde este añadido – nada casual – que debe integrarse con todo lo anterior (57-59). Tras advertir que la opción por la EC no significa dividir a los hombres ni rivalizar con los demás, sino compartir con ellos un mismo futuro, asegura que *“la EC... es particularmente sensible... a un mundo más justo”* y que, no sólo lo enseña, sino que lo practica *en la vida escolar de cada día*; pero, a continuación, levanta acta de una dura realidad en la tarea evangelizadora de la Iglesia, enraizada –al final– en la naturaleza misma de la escuela:

“En algunas naciones, como consecuencia de la situación jurídica y económica... la EC corre el riesgo de dar un contra-testimonio, 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” (58).

La aparición de estos nuevos y sorprendentes destinatarios del *servicio educativo* de la EC (recogidos de GE 9) requiere la máxima precisión: ¿se trata de ofrecerles la instrucción escolar, o acaso la toma de conciencia de la filiación divina de los bautizados o, tal vez, de invitarlos a la fe? No hay que pensar en un lapsus ni en un cumplimiento con los más necesitados, primero, porque los toma de GE y acentúa *“en primer lugar”*; segundo, porque lo reitera en el n. 85 respecto de los “no cristianos”; y, tercero, porque en el n.º 68 subraya la evidente conexión intrínseca de la escuela con el dinero y el poder social, que no he visto estudiar ni citar a ningún otro documento posterior de esa misma Congregación, ni apenas he visto citado o comentado por nadie:

“Es oportuno recordar lo que se ha dicho [cf. supra 58] acerca de las graves dificultades jurídicas y económicas que dificultan, en

diversos países, la actividad de la EC. Las cuales le impiden particularmente extender su servicio a los jóvenes de cualquier otro nivel socio-económico y la fuerzan a presentarse, erróneamente, como escuela de ricos” (68).

Sin duda, aunque el texto (58) la llame educación, se refiere a la instrucción escolar, la que es “*medio eficaz de promoción social y económica*” y la que suscita esta especie de aporía entre proyecto ideal de la EC y su realidad concreta, como ya surgió en el aula conciliar más de doce años antes. Una grave excepción que dificulta el ideal y que podría extenderse a muchas naciones y hasta a regiones del mundo. La crítica de muchos padres conciliares logró que GE concretara una opción preferencial clara y distinta, pero doce años después, con muchísimo más espacio –y a pesar de cierto concordismo del texto para mantener tesis diversas– estalla la mayor ambigüedad: la escuela, por su misma naturaleza, puede convertir el ideal en antitestimonio. ¿No será este compromiso uno de los motivos del tanto silencio en torno a EC?

El cap IV acaba responsabilizando de la EC a toda la comunidad (60-63) con otro riesgo añadido para su buena comprensión: insertarla en falso en un modelo de Iglesia constantiniana, por decirlo exageradamente, o bien, en un enclave socio-religioso autodefensivo o con afán de conquista temporal. Sobre las comunidades que cobijan estas escuelas católicas se lee: “*el compromiso político por el bien común es asumido... como una misión para la construcción del reino de Dios*” (sic, 60); aunque enseguida matiza esta afirmación –nada bíblica– y la transforma por “*un testimonio que no sólo ‘edifica’ a Cristo en la comunidad, sino que lo irradia y se convierte en ‘signo’ para todos*” (61).

El cap V aborda la responsabilidad actual de la EC y sorprende la sinceridad con que corrobora parte de mi lectura: “*el problema consiste, sobre todo, en precisar su misión y hallar las condiciones que le permitan realizarla*” (64). No es sólo una cuestión teórico-teológica, sino también práctica, la que podría estar en el origen de este documento y que es la cruz habitual de la Teología Pastoral: aceptar la realidad concreta como un lugar teológico, sin huida alguna al idealismo, a la especulación o a la resignación: “*anhelar una presencia no institucional de la Iglesia en el campo escolar revela una visión quimérica y peligrosa*” (64). Se reconoce, pues, que –ayer como hoy– algunas escuelas “*que se dicen católicas*” no responden al proyecto ni cumplen cuanto de ellas esperan la Iglesia y la sociedad (65). “*Falta una clara conciencia de la identidad de la EC y la auda-*

cia para asumir todas las consecuencias que se derivan de su diferencia respecto de otras escuelas". "Ante el pluralismo y la tendencia creciente a marginar el mensaje cristiano" (66), hoy se requiere una continua autocrítica, diálogo con los cristianos de otras confesiones y con las escuelas estatales (67) y se lamenta expresamente –como vimos– que aparezca como escuela de ricos (68).

El cap VI marca las líneas operativas para la jerarquía, los laicos, los Institutos Religiosos relacionados con la educación y los padres de familia. Se dice sin ambages que *"la EC, en cuanto institución apostólica, recibe aquí un mandato de la jerarquía"* (71) y está bajo la dirección del Obispo (72). Y se lamenta que algunos Institutos religiosos, *abandonando las escuelas* (74) hayan preferido *"escoger un apostolado llamado más directo"* y aparentemente más eficaz (75), aunque reitera que *"la misión específica de la EC está puesta al servicio de la educación cristiana de la juventud"* (79), (tarea más amplia, como ya vimos, aun referida sólo a los bautizados). El texto baja de nuevo a condiciones imprescindibles y considera ideal la posición de algunas naciones *"donde los gobiernos han comprendido las ventajas y la necesidad de un pluralismo escolar que ofrezca alternativas diversas al sistema escolar estatal"* (81) y han propiciado su financiación. Por suerte, España parece haber seguido este camino democrático, primero con las subvenciones a los centros privados y, ya con el primer gobierno socialista, con los conciertos. ¿Habrá aprovechado la EC española esta ventaja para los objetivos educativos religiosos y para la igualdad de oportunidades sociales –la escuela compensatoria para pobres, huérfanos y alejados– que EC subraya?

Por fin, el cap VII, exhorta a un empeño valiente y solidario, mientras agradece y estimula la perseverancia en una tarea que *"no se mide en términos de eficiencia inmediata"* (84). Más aún, exceptúa principios anteriores y añade:

"la EC, convencida de la acción misteriosa del Espíritu, que actúa en cada uno de los hombres, se ofrece también aun a los no cristianos, pronta a reconocer, conservar y hacer progresar los bienes espirituales y morales, así como los valores socioculturales que caracterizan a las diversas civilizaciones" (85).

Pero aún queda una última y enorme dificultad: *"la desproporción entre los recursos de que dispone [la EC] y el número reducido de alumnos a que atiende directamente"*. Ello no la dispensa de

mantenerse fiel a su proyecto, con una novedosa alusión velada, de la que nadie, creo, ha vuelto a hablar:

“fidelidad... fundamental que se debe aplicar cuando se trate, llegado el caso, de reorganizar las instituciones escolares católicas” (86).

Una planificación así podría remediar la contradicción de *“fomentar un orden social injusto, si la EC se ofreciera exclusiva o preferentemente a elementos de una clase social –o región del mundo– ya privilegiada...”* (58).

Todavía en **la conclusión** se reajustan principios anteriores: la EC *“al referirse constantemente a los valores evangélicos, se hace protagonista de la construcción –ya no más del Reino de los cielos, sino– de un mundo nuevo, desgarrado por una mentalidad impregnada de hedonismo, de eficiencia y de consumismo”* (91). Y el texto exhorta a las conferencias episcopales a *“considerar estos principios que inspiran la EC”* (92) y a todo el pueblo de Dios:

“consciente de la complejidad y delicadeza del problema, la S. Congregación dirige también estas reflexiones a todo el pueblo de Dios, con la certeza de que, en la economía de la salvación, las pobres fuerzas humanas afrontan y sufren el problema tratando de resolverlo, pero que el resultado final de todo esfuerzo no se debe a la confianza en ellas, sino a Jesús Maestro...” (93).

El problema en el n. 64 era ¡nada menos! precisar la misión de la EC y hallar las condiciones concretas que permitan realizarla. Tal vez era el esquema clásico de una Teología Pastoral mejorable: primero la doctrina y, luego, ver dónde se aplica.

El balance crítico de EC es positivo, a pesar de sus oscilaciones para servir a dos tipos de destinatarios (los marginales y los bautizados) con un doble *servicio educativo*: la enseñanza escolar y la educación. La dicotomía entre principios y praxis concreta ha llegado hasta el final como un problema y un riesgo de contratestimonio.

Por lo demás, el documento contempla todos los elementos del ideal cristiano y de la realidad social, como para poder orientar la Teología (pastoral) de la Educación hacia una doble acción, escolar y educativa. La confusión entre ambas paraliza la reflexión pedagógica y teológica al respecto.

Una cuidadosa lectura nos permite hacer **una síntesis** como ésta:

Como toda escuela que instruye honradamente a los necesitados favorece su promoción y la justicia social, la Iglesia ofrece sus maestros y sus escuelas, en primer lugar, a los carentes de dinero, de familia o de fe.

Pero la instrucción también consolida las relaciones culturales de cada pueblo y sector social frente a los desafíos de la vida y por eso sirve para la educación (o madurez personal) de alumnos y maestros.

La Iglesia, fundada sobre óptimas relaciones de amor, de esperanza y de fe, ofrece su comunidad educativa a sus propios hijos, los bautizados, tanto dentro como fuera de sus escuelas.

Desde esa relación con su Señor, la EC, sin proselitismos, puede realizar ambas tareas: enseñar el mundo –especialmente a pobres, huérfanos, alejados y a sus propios hijos– desde la óptica del Evangelio. Así los invita más y más a esa relación educativa extraordinaria de la fe cristiana con la Naturaleza, con todos los hombres y con el Dios de Jesucristo.

III. CONCLUSIÓN FINAL

Es en las situaciones reales y concretas donde los principios cristianos se acrisolan. La Teología pastoral de la Educación, más que tomar de la Revelación lo necesario para la praxis, medita desde ésta para asimilar aquella, en una circularidad muy fecunda. Por ejemplo: la doble necesidad mundial de, por una parte, escolarizar a todos –*medio eficaz de promoción social y económica* (EC 58)– y, por otra, que todos puedan educar en sus culturas y comunidades humanas y religiosas – provoca por todo el mundo a los discípulos de Cristo a una variada gama de aportaciones (dentro y fuera de sus propias escuelas) según las diferentes circunstancias reales.

Tan inmensa variedad aumenta la riqueza de la Iglesia: en ocasiones, insiste en la instrucción elemental de los marginados para defender su igualdad con todos; en otras, combate el injusto fracaso escolar de los últimos; en otras, acentúa, desde el Evangelio, la crítica a una enseñanza básica sometida al poder y al dinero.

En todos los casos la Iglesia fomenta la salvación de Jesucristo que la nutre, es decir, mejora las relaciones humanas “con ello, con ellos y con Él”, para un crecimiento educativo de sus hijos y todos los demás, dentro y fuera de las escuelas, católicas o no. Y, como el

riesgo de antitestimonio es tan grande, la Iglesia, antes que multiplicar los principios, verifica las situaciones reales y reorganiza sus escuelas en el mundo.