

LA ESCUELA CATÓLICA

DE LA AUTOCOMPRENSIÓN
A LA SIGNIFICATIVIDAD

Javier Cortés Soriano

Prólogo de José Antonio Marina



EDUCAR

ÍNDICE

PRÓLOGO, de José Antonio Marina	5
INTRODUCCIÓN	13
I. LEYENDO EL CONTEXTO	21
1. El continuo cultura-educación-escuela.....	23
Un decálogo de la ambivalencia actual.....	24
Tres rasgos determinantes y sus desafíos educativos	29
Gutenberg, McLuhan, Google. El mundo digital	42
El gran dato y la desafección institucional.	52
Espiritualidades y religiones.....	55
Educación: entre la «infantolatría» y la emergencia educativa.....	60
Una escuela bajo presión.....	64
Prometeo, Narciso, Telémaco, ¿signos de los tiempos?	66
2. La Escuela católica.....	68
La sensibilidad común de los orígenes	68
Una historia desigual, pero fecunda	70
¿En el seno evangelizador de la Iglesia?.....	74
La vivencia del contexto externo.....	80
La vivencia del contexto interno	83
II. EDUCACIÓN Y ESCUELA	88
Qué es educar	89
La escuela y sus ámbitos	100
La escuela del futuro y el futuro de la escuela.	113

III. EVANGELIZAR LA ESCUELA	126
El proceso de evangelizar	127
Evangelizar la escuela	133
Partir del proyecto.....	137
Qué persona (para qué mundo)	137
Qué mundo (para qué persona)	143
Poner el proyecto a trabajar: la perspectiva de la educación integral.....	146
Poner el proyecto a trabajar: la evangelización de los diferentes ámbitos de la escuela.....	165
Evangelizar el ámbito educativo académico: el diálogo fe-cultura	165
Evangelizar el ámbito educativo extracurricular.....	172
El caso de la actividad pastoral	186
La Enseñanza Religiosa Escolar en la Escuela católica	197
Articulando la identidad	208
Una escuela en evangelización.....	212
IV. EL EDUCADOR CRISTIANO	215
El valor de las palabras.....	216
Un falso dilema: ¿vocación o profesión?	219
La vocación se alimenta	220
La profesionalidad se trabaja.....	223
Vocación y profesión	226
La aportación fundamental del adjetivo (cristiano) al sustantivo (educador)	227
Y también unos fecundos modelos educativos	229
V. LA SOSTENIBILIDAD DE LA ESCUELA CATÓLICA	235
La sostenibilidad del proyecto.....	236

La sostenibilidad de las personas	239
La sostenibilidad de la organización	251
Sostenibilidad, competitividad e innovación ...	252
Sostenibilidad y participación social	259
CONCLUSIÓN. UNA PALABRA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA (BUENA NOTICIA) Y UNIVERSAL (CATÓLICA)	267

PRÓLOGO

Educar no es una actividad más del ser humano. Es la que define su naturaleza. Somos la especie que educa a sus crías, y al hacerlo transmite las creaciones culturales de generación en generación. Esto da a toda reflexión seria sobre educación una inevitable profundidad humana, social, ética e incluso ontológica. Inmanuel Kant decía que la educación es «el más arduo problema que se le puede plantear al hombre», pues es la encargada «de conducir al conjunto de la especie humana hacia su destino». Tal vez por eso resulta fácil separar en los debates educativos la seriedad de la impostura, la trivialidad de la trascendencia, el «postureo» ideológico de la meditación comprometida. Basta con mirar si se activan problemas fundamentales sobre el ser humano, su conducta, sus ideales, sobre la sociedad, sobre el bien y el mal, sobre la libertad, sobre Dios. Por eso todas las reflexiones educativas serias dan mucho que pensar y exigen revisar temas que parecían agotados.

Esto me ha sucedido con el libro de Javier Cortés. Si he de ser sincero, posiblemente no lo hubiera leído si no conociera a su autor, porque la escuela católica es un tema que ha producido demasiada literatura pobre, tópica, prepotente, desde el lado católico, y una respuesta indignada, con frecuencia agresiva y simplona, desde la escuela laica. Pero este libro tiene poco que ver con esos precedentes. Me gusta por su valentía y lucidez. Y no es casual el orden en que menciono estas virtudes, porque creo que la valentía es una condición imprescindible para la lucidez. Al hablar de la

escuela católica, el autor critica a los que piensan que su época dorada fue el régimen franquista o a los que intentan defenderla escudándose en el «derecho de los padres» a decidir sobre la educación moral o religiosa de sus hijos. Javier Cortés demuestra mayor confianza en el poder educativo del mensaje cristiano y aspira a mucho más. Le interesa, por supuesto, el papel de la escuela católica como instrumento pastoral o evangelizador, pero sobre todo desea mostrar que la religión católica tiene algo que ofrecer a la escuela en general. Cree que «la aportación de la experiencia de la fe al acervo educativo de una sociedad democrática es un bien en sí misma». Esto es subir el nivel del debate. Compromete al autor y le obliga a diseñar un marco general de la educación y de lo que el mensaje cristiano puede aportar a un sistema educativo no confesional. Comienza analizando qué dice de sí misma la escuela católica: «¿Estamos anclados en un discurso reivindicativo en busca de espacios legales y posibilidades económicas, por muy necesarios que sean, o se nos percibe como una palabra de profundo valor educativo? Cuando queremos comunicar a la sociedad quiénes somos, ¿qué decimos de nosotros mismos? ¿Cuáles son los atributos sobre los que apoyamos esa comunicación de nuestro ser?».

La lectura de este libro me ha recordado una intensa polémica que tuvo lugar en los años previos a la Segunda Guerra Mundial acerca de si podía haber una «filosofía cristiana» o sería una pretensión tan absurda como hablar de «matemática cristiana». Intervinieron grandes figuras: Étienne Gilson, Jacques Maritain, Maurice Blondel, Émile Brehier y Martin Heidegger. Este último dijo que «filosofía cristiana» era un oxímoron, una contradicción, como decir «hierro de madera». Una filosofía debía ser universal, de lo contrario no sería más que un tratamiento de la religión con

un aparato conceptual tomado en préstamo de la filosofía, limitada a ser *ancilla theologiae*, la sirvienta de la teología. Algunos filósofos cristianos defendían que la verdad revelada tenía que informar la filosofía, y otros, con más rigor, decían que la experiencia cristiana podía iluminar conceptualmente aspectos de la realidad válidos fuera del campo de la fe. Me parece un tema de enorme envergadura filosófica que siento no poder tratar aquí. Lo hice, en parte, en *¿Por qué soy cristiano?* La fe es una experiencia personal, privada, en el sentido de que sucede en la intimidad de la conciencia. Cuando la teología cristiana decía que el acto de fe no era racional –porque en él interviene la libertad humana, cosa que no es posible ante una demostración matemática, que todos tenemos forzosamente que admitir–, está diciendo que es un acto que solo se puede expresar como una experiencia. Lo que una persona percibe como evidente debe afirmarlo como verdadero, pero si esa evidencia no puede compartirla por métodos al alcance de todos, no puede ser considerada una verdad universal en su modo de adquisición, aunque pudiera serlo en su contenido. La teología de la fe, al considerarla como un don, ha cerrado la posibilidad de esa transmisión meramente racional. Pero ha abierto otras posibilidades de comunicación. Hay experiencias personales que pueden pasar a tener un valor universal porque pueden resultar iluminadoras, fértiles para otras personas, transfiguradoras, con independencia de que en su origen tuvieran un carácter teológico. Pondré como ejemplo una de las más innovadoras creaciones conceptuales de la filosofía medieval: el concepto de *esse* como opuesto al de *essentia*. El origen del *esse*, como se ve en la obra de santo Tomás, tiene un origen religioso, incluso el mismo Maritain habló de un «misticismo del *esse*», de una «intuición mística del existir». Sin embargo, el concepto de exis-

tencia resultó interesante para la filosofía con independencia de su origen. Y ha estado presente en la filosofía de Heidegger, por ejemplo. La fe puede tener un papel importante en la *via inventionis*, aunque no lo tenga en la *via demonstrationis*.

La semejanza del debate sobre la filosofía cristiana con el debate sobre la escuela católica procede de la apelación a lo universal. La escuela laica francesa, desde Condorcet hasta Jules Ferry, ha defendido que en la escuela pública solo debe enseñarse lo universal. Condorcet no quería hablar de «educación nacional», porque pensaba que la idea de nación podía convertir la educación en adoctrinamiento, sino de «educación pública». Lo que a mi juicio pretende mostrar Javier Cortés es que el contenido esencial del mensaje cristiano puede formar parte de ese «contenido universal» que la escuela debe transmitir. Por eso sostiene que la comunidad cristiana debe «evangelizar» la educación, más que utilizar el sistema educativo para evangelizar. Esto me parece una afirmación de gran calado. «Educar –escribir– consiste en la intervención intencional del adulto en el seno de una interacción con el educando, con una voluntad explícita de transmisión de aquello que ese adulto vive y profesa como verdadero, como bueno y como bello con la finalidad de desencadenar en el educando lo mejor de su desarrollo personal». Supone que hay un modo cristiano de experimentar la verdad, la belleza y la bondad. Y avanza algunas líneas de lo que podría ser un proyecto de escuela católica.

Ha de ser un proyecto que renueve y explicita sus fuentes de sentido. Algo que debería exigirse a toda la escuela. Que refuerce la dimensión antropológico-ética frente a la tecnológico-instrumental, poniendo el foco en la construcción de una persona capaz de conducir la complejidad de la experiencia humana. Que entienda la enseñanza de los

contenidos como una valoración crítica de la información disponible. Que redescubra la dimensión estética. «Al final resulta que la escuela del futuro va a centrarse en responder a los dos grandes desafíos educativos: la cultura como sentido y la persona como proyecto». En un momento en que la educación corre el riesgo de disolverse en un conjunto de competencias, de inteligencias, de destrezas, apelar a la educación de la persona suena a revolucionario. Para Cortés, «una escuela que quiera dar respuesta a estos desafíos deberá aceptar el compromiso de poner en valor la interioridad como experiencia nuclear del ser persona y asumir su educación. Entendemos que la palabra “interioridad” expresa con mayor claridad esa parte de la vida personal que planteamos como objeto de educación».

Este enfoque de la educación hace necesario *recuperar la educación de la dimensión espiritual*. Para el español laico poco instruido resultará tal vez incomprensible que el tema de la espiritualidad pueda tratarse con independencia de la religión. No entenderá, por ejemplo, que la ley inglesa de educación considere que la educación espiritual es objetivo de la escuela. La alta inspección educativa, en un inteligente esfuerzo de reflexión, ha tenido que precisar el contenido de esta afirmación, determinando que por «educación espiritual» se entiende el tratamiento de aquellas necesidades, cuestiones e intereses humanos que no encuentran su respuesta en las ciencias positivas. Incluye la estética, la ética, la religión y las preguntas por el sentido de la vida.

El libro de Javier Cortes –como todo libro serio sobre educación– tiene que partir de la teoría, pero acabar en la práctica. Por eso trata temas muy concretos que van desde la relación entre la escuela y la parroquia a la labor de los tutores, el tratamiento de la sexualidad, el modo de utilizar el currículo como una herramienta educativa y no como un

fin en sí mismo, el miedo o la pereza educativa de los adultos, las confusiones de lo que llama la «infantolatría» o la formación del profesorado de las escuelas católicas. En esas páginas se demuestra la larga experiencia educativa del autor. Hay un tema que me ha parecido extraordinariamente clarificador. Al estudiar el papel de la religión en un centro católico separa tres ámbitos: el ámbito educativo académico, el ámbito educativo extracurricular y el ámbito educativo pastoral. Creo que meditar sobre esta separación resolvería muchas confusiones.

Este es un libro que merece debatirse seriamente. Siento nostalgia por aquellas épocas de vigor intelectual del cristianismo en que se tenía una confianza plena en la razón y no había miedo a la discusión. Y saludo con alegría cualquier intento de profundizar en temas que tienen gran relevancia social, como ha hecho el autor de este libro. Repite varias veces que la escuela católica debe ser un proyecto en marcha, no una institución que conservar en formol, y me parece una sensata y revolucionaria propuesta. Javier Cortés sabe que hay temas en que discrepo de él. Creo que la gran evangelización debe hacerse a través de la ética, que conducirá –si Dios quiere– a la religión, lo que en términos bíblicos se denominaba «subir al monte de Yahvé». La respuesta bíblica es que allí subirá «el hombre de corazón recto y buena voluntad». Es decir, no es la religión el camino a la bondad, sino la bondad el camino a la religión. Hay una experiencia que se da y respeta en todas las religiones, que es la «pureza de corazón». Es lo que, según las bienaventuranzas, permite ver a Dios. Mi formación filosófica dependió fundamentalmente de la obra de Edmund Husserl, quien creía que, para llegar a la verdad, había que buscar primero lo que denominaba «actitud fenomenológica», algo muy parecido a la «pureza de corazón». No fue un hombre religioso,

y apenas habló de religión. Pero muchos de sus discípulos se convirtieron al cristianismo, entre ellos Edith Stein, una santa católica. Es un hecho que siempre me ha intrigado. En fin, estoy seguro de que Javier y yo seguiremos hablando sobre estos temas apasionantes, pero que no tienen cabida en el estrecho margen de un prólogo.

Espero que lean este libro con el mismo interés y esperanza con que lo he leído yo.

JOSÉ ANTONIO MARINA

II. EDUCACIÓN Y ESCUELA

En el primer capítulo hemos presentado una lectura *intencional* del contexto tanto cultural como educativo y escolar en el que vive hoy el mundo de la educación, añadiendo aquellos elementos que son más propios del momento en el que vive la EC. Esa intencionalidad, marcada por la perspectiva de la misión educadora creyente, ha hecho que fueran apareciendo aquí y allá propuestas educativas, huyendo de tantas descripciones sociológicas frías que nos dicen con pelos y señales lo que está ocurriendo, pero que no se comprometen a ofrecer propuestas de nuevos caminos. Ojalá muchos de nuestros contemporáneos educadores se puedan sentir también en sintonía con algunos de estos análisis propositivos, aunque no compartan la perspectiva.

Este segundo capítulo abandona en un primer momento la relación directa con el contexto para recuperarla al final,

como veremos. En todos los procesos de reflexión es conveniente plantearse las preguntas que parecen más obvias, aunque solo sea por establecer un campo de significado común y compartido con el fin de tener la seguridad de que todos hablamos de lo mismo. En este caso parece que las dos preguntas clave a las que intentaremos responder son: *¿qué es educar?*, y *¿qué es la escuela?* La intención no es un mero ejercicio teórico, sino concluir este segundo paso de la reflexión preguntándonos cuáles deberían ser los acentos de una escuela que responda tanto a su esencia como a los retos del siglo XXI.

¿Qué es educar?

Entendemos que la tarea de educar consiste en *la intervención intencional del adulto en el seno de una interacción con el educando, con una voluntad explícita de transmisión de aquello que ese adulto vive y profesa como verdadero, como bueno y como bello, con la finalidad de desencadenar en el educando lo mejor de su desarrollo personal.*

La pregunta por la educación es, en primer lugar, la pregunta por el adulto. Sin adulto no hay educación; habrá otro tipo de relaciones de amistad o de un cierto grado de cercanía, pero no educación. De otro modo: dime cómo educas y te diré qué clase de adulto eres. Cuando hablamos de adulto nos referimos a aquella persona que se ha planteado y ha respondido de manera consciente, autónoma y libre a tres cuestiones clave: *¿quién soy yo?*, *¿qué quiero hacer y para quién?*, *¿cómo y con quién quiero vivir?* La primera tiene que ver con la configuración de la identidad en torno a un proyecto de vida, unos valores y unas opciones de vida que descartan otras. La segunda se refiere a la proyección de la creativi-

dad personal, a la aportación social que se desea irradiar, y la tercera al entorno vital en el que se desea vivir la vida, que incluye desde el círculo íntimo –familiar o celibatario– hasta el ámbito social de relaciones más amplias. En torno a estos tres elementos gira la persona del adulto, a diferencia del niño, del adolescente o del joven, que están en proceso de construcción de esos elementos y, por tanto, no han «cerrado» todavía de manera definitiva la posibilidad de otras muchas y variadas opciones.

El adulto es fundamentalmente res-ponsable precisamente porque es capaz de responder y dar razón de sus actos desde la coherencia con esas opciones. Esa mínima coherencia que asume sin problemas el reconocimiento de las propias debilidades y que, por tanto, no se iguala a la perfección moral es el pilar básico de la educación. Sobre ella descansa una vivencia imprescindible de todo proceso educativo: la seguridad. Tal como apunta M. Recalcati, a un adulto no se le debe pedir que siempre y en toda circunstancia represente de manera inquebrantable el ideal de vida moral, porque eso le conduce a un falso ocultamiento de la debilidad, un elemento constante y permanente de la experiencia humana que el educando debe conocer para saber convivir con él. Al adulto se le exige que *dé peso a su propia palabra* y que *asuma todas las consecuencias de sus actos*. Estamos claramente en el terreno de la autoridad que nace de la seguridad que brota del acuerdo palabra-hecho, habida cuenta además de la especial habilidad que poseen los educandos a la hora de detectar las incoherencias.

En nuestra sociedad se multiplican los debates sobre temas educativos, pero siempre se centran en el qué hacer frente a las problemáticas nuevas o viejas que plantean los educandos. Necesitamos recuperar el diálogo y el diagnóstico sobre el adulto por una razón sencilla, pero absoluta-

mente nuclear: el que se introduce en un proceso educativo necesita de un «ancla», bello símbolo a la vez de seguridad y de esperanza no solo en la tradición cristiana, sino en la simbología mítica, a partir de la cual poder crecer, y esta no puede ser otra que la calidad del adulto que educa. Utilizando la metáfora de F. Savater, el adulto que educa es como la pared sobre la que la hiedra se apoya para escalar; sin ella la hiedra no puede más que arrastrarse por el suelo. Desde la antropología cristiana diremos que solo se construye el yo desde la experiencia radical de la alteridad, en este caso una alteridad asimétrica –el adulto no es simétrico con el educando–, pero siempre recíproca: dos seres de la misma dignidad entran en relación educativa, con lo que eso significa de experiencia enriquecedora para ambos.

El problema radica en que desde hace algún tiempo se ha instalado un paradigma educativo inspirado en la «infantolatría», de la que hablábamos antes, que ha hecho una lectura reduccionista del amor incondicional. El patrón educativo al uso se basa en el principio de que te amo hagas lo que hagas y en toda circunstancia, y por tanto, y aquí está el reduccionismo, las conductas alejadas del deber no tienen ninguna repercusión negativa en el ambiente. En este patrón educativo es el propio adulto el que no soporta la tensión afectiva de la distancia provocada por la mala conducta y necesita urgentemente de la constatación explícita del vínculo afectivo. En el fondo, lo que siente es el temor abismal de perder al educando, con lo cual está demostrando que la educación está excesivamente centrada en sus propias emociones al tiempo que crea una excesiva dependencia afectiva en el educando, como si este necesitara en todo momento y en toda circunstancia, casi constantemente, la verbalización explícita del vínculo sin el cual parecería no poder existir por sí mismo. Si el amor incondicional nece-

sita de esa explicitación constante del vínculo afectivo por medio de la presencia física, la palabra o el contacto físico, *si ese vínculo no se convierte en un sentimiento de seguridad que acompaña al educando en la soledad de su propio itinerario*, sino que el adulto que educa tiene que estar siempre con él, llevándolo a él y a su cartera rodante a la escuela, esperándolo a la salida, haciéndose presente en cualquier mínimo conflicto que pueda surgir, contemplándolo desde la grada cuando juega y acogiendo con inquietud y verosimilitud cualquier queja que el educando pueda traer de sus compañeros, familiares allegados, profesores o monitores, entonces es que estamos en la senda de una educación que no apuesta por la construcción de sujetos autónomos y consistentes, sino más bien por sujetos dependientes de la explicitación constante del bienestar afectivo.

Aquí está de verdad el nudo de la cuestión. *Se ha abandonado en el quehacer educativo por parte del adulto la necesaria distancia entre el bienestar afectivo y su fuente*, sea esta la satisfacción de un deseo o la cercanía de quien te ama. Sin esta distancia desaparece el espacio intermedio del camino personal y del esfuerzo para alcanzar la satisfacción de lo que se busca, y consecuentemente no se educa la capacidad de soportar las dificultades de un camino que debe ser transitado desde la autonomía, fortaleza y recursos del propio educando, siempre y cuando el reto esté adecuado a su edad y a sus circunstancias ambientales y personales. En el fondo se opta por una educación que no deja *sedimentar en el poso del sentimiento permanente* el impacto emocional directo del afecto demostrado por el adulto. El educando se acostumbra a esa interacción constante y la demanda y la exige porque ha sido el adulto el que le ha comunicado con pautas educativas como las que acabamos de describir que el amor incondicional es esa entrega en todo tiempo, lugar y cir-

cunstancia y, por tanto, tiene todo el derecho a contar con ello sin la menor consideración por la vida del adulto. El resultado es una tipología fundamentalmente de madres, pero también de padres o abuelos, cuya agenda gira absolutamente en torno a ese tipo de demandas en unas relaciones con los hijos en las que raramente se observa reconocimiento o gratitud.

Una de las consecuencias de esta disolución del adulto la encontramos en la *desaparición de los procesos de iniciación*. En este esquema, el educando es consultado constantemente sobre las diversas posibilidades, dándole amplia participación en las decisiones. Ya no es el adulto el que *inicia* al educando en los mundos de verdad, bondad y belleza en los que vive, mundos desconocidos para el educando, conduciéndole a experiencias educativas de apertura experiencial a esas realidades cuyo valor en sí mismo supera con creces el deseo o no deseo por parte del educando. ¿Y si al educando nunca le apeteciera escuchar música clásica? ¿Se le debería privar de la iniciación a esa música simplemente porque hay que contar con él? ¿Y si al educando no le apeteciera tener contacto directo con la debilidad y la enfermedad? ¿Tendríamos que eliminar de nuestro programa de iniciación educativa alguna visita a un asilo de ancianos? ¿Y si prefirieran no parar en tal o cual ciudad para ver la catedral porque es un lugar triste y lúgubre? ¿Deberíamos renunciar a una visita que puede abrir a la historia y la cultura, y por tanto a la vida real de nuestros antepasados? Esta falta de perspectiva iniciática en la educación tiene el efecto de reducir las dimensiones experienciales en los procesos educativos enalteciendo el criterio cortoplacista del gusto inmediato. Así, poco a poco y de manera casi inconsciente estamos abonando el proceso de incultura general. La cultura tiene más que ver con la iniciación que con los saberes memorísticos.

Necesitamos, pues, recuperar el protagonismo del adulto, que sale al encuentro del educando con una clara intencionalidad que nace del valor en sí mismo de las propuestas educativas. Este *reconocimiento del valor en sí mismo* tiene además otra virtualidad fundamental: la verdad, la bondad y la belleza poseen un carácter objetivo independiente de los deseos o circunstancias personales. Si esto se pierde corremos el riesgo de caer en dinámicas educativas endogámicas, perdiendo la vivencia creativa de una cierta tensión entre la persona y los ideales utópicos. A la postre, todo puede llegar a ser una prolongación del entorno confortable de los deseos del propio yo. Como bien afirma Byung-Chul Han, la sociedad actual, que él califica como sociedad de la transparencia y del cansancio, aspira a eliminar todas las relaciones asimétricas.

Dicho esto, es necesario señalar que en todo buen proceso educativo se deben introducir elementos de elección por parte del educando; de lo contrario no estamos educando un elemento fundamental de la vida, que es la capacidad de un buen discernimiento. El problema consiste en que les colocamos en situación de elegir, pero no nos tomamos la molestia de *educar los procesos de elección*. Elegir bien no es fácil. Están nuestros deseos, el bien propio, el bien de los demás, las consecuencias personales y sociales, la norma, los valores, la capacidad de análisis y de conocimiento de sí mismo, la voluntad y un largo etcétera. ¿Nos tomamos la molestia de educar estos procesos o simplemente los lanzamos a la opción sin ni siquiera acompañar la vivencia posterior? La cuestión no es si el educando tiene que elegir o no, sino cómo educamos los procesos personales de elección y qué elementos ofrecemos en cada momento de su evolución para que sean objeto de su discernimiento. ¿Es conveniente que un niño tenga capacidad

para elegir un lugar de vacaciones? ¿En qué momento un niño debe elegir el tipo de corte de pelo que quiere llevar? ¿Elige el tipo de merienda? ¿Es opcional visitar a los ancianos de la familia?

Para que esta actitud proactiva e intencional del adulto sea de verdad fecunda es necesario que se desarrolle en el seno de una interacción viva con el educando. No hay educación sin relación, y la calidad de esta constituye una de las piezas clave de todo el proceso educativo. En realidad se puede afirmar con rotundidad que «educación a distancia» es un oxímoron. No se educa de visita ni pretendiendo que el tiempo residual del adulto sea realmente tiempo de alta fecundidad educativa. Es más, una educación que opte por dinámicas de iniciación necesita de relación positiva y de tiempo para los procesos. La invitación a experiencias iniciáticas en el ámbito de la música clásica requiere sin duda de un sustrato relacional de cierta intensidad y calidez, y de tiempo para acompañar esas mismas experiencias sin urgencias ni premuras.

Estamos reclamando *una recuperación de la autoridad* como un atributo necesario en el adulto que educa, tal como lo propone con insistencia y clarividencia José Antonio Marina. La educación ha abandonado claramente el registro del poder, pero estamos corriendo el riesgo de que la autoridad se nos vaya al mismo tiempo por el mismo desagüe. Sabemos que la autoridad es más bien una cualidad moral que alguien confiere a una persona porque encuentra en ella esa mezcla de ética y saberes que llamamos sabiduría. Los atributos de una persona a la que se le reconoce autoridad presentan una atractiva combinación de plenitud y coherencia que invita a la confianza. En el caso de los procesos educativos podríamos afirmar que la autoridad brota de la calidad de las verdades, bondades y bellezas que el adulto

vive y profesa de manera coherente. Es el hecho, la vida, el que crea el ecosistema educativo como el lugar al que el educando se incorpora. Luego, una vez experimentada la calidad de esa experiencia de vida, puede y debe llegar la palabra que explicita el sentido no tanto como justificación, sino como narración. La diferencia no es baladí. No es lo mismo justificar la vida que narrar la vida. Hoy observamos cómo se ha instalado un modelo educativo en el que el adulto recurre constantemente a la justificación racional de lo que le pide al educando, y, en efecto, es muy importante que las experiencias educativas que se proponen no sean fruto del capricho ni de la ocurrencia inconsistente. Sin embargo, el valor de la propuesta educativa brillará mucho más si surge de la narración del gozo vivido que del razonamiento deductivo. En este sentido, esa escuela inagotable de sabiduría educativa que es la Biblia nos puede ser de gran ayuda. La fe del pueblo de Israel siempre se manifestó en forma de narración, nunca de justificación. Cuando los padres transmitían la profundidad de esa fe y su enorme valor no había argumentación, sino que se narraba una historia de salvación y felicidad, tal como el Señor pidió a Moisés (Ex 3,15-18; Dt 26,5ss). El mismo Pedro, cuando expone la fe en el Jesús resucitado en su discurso inmediatamente después de Pentecostés, no argumenta, sino que narra toda una historia de experiencia de salvación. En educación podríamos afirmar que la narración se convierte en argumento no tanto por el poder coercitivo de la razón, sino por la fuerza del testimonio de plenitud que se comunica por medio de ella. Hablar de narración es hablar de sentido. La narración y su sentido llaman a la manera de una vocación; los argumentos vencen, se imponen y exigen obediencia.

El objetivo final de la educación no es conseguir que el educando haga exactamente lo que el adulto quiere que

haga, ya sea por medio del poder o por medio de esa pretendida cercanía afectiva. Todo proceso educativo busca lo mejor del desarrollo posible del educando. No cualquier ideal de perfección, sino el mejor posible dadas las circunstancias personales y sociales. Educar es abrir posibilidades y horizontes nuevos. En cierta manera, toda educación que asuma su responsabilidad pretende citar al educando desde un futuro posible y deseable para él. Pero, para que este proceso pueda tener lugar, la educación debe también desencadenar al educando de las pequeñas o grandes limitaciones de sus deseos inmediatos. Desencadenar de miedos y de caprichos con el fin de abrir a nuevas experiencias educativas impensables e inimaginables, pero que son la base de la narración de las vidas realizadas.

Así pues, y de manera conclusiva, podemos afirmar que, para conseguir este máximo desarrollo personal posible de la persona, el proceso educativo deberá articular de la mejor manera posible tres elementos clave:

- El conjunto de verdades, bondades y bellezas en el que se desea educar al educando, es decir, un buen proyecto educativo.
- La calidad de los adultos que lo viven y profesan y que asumen su responsabilidad de referentes de autoridad.
- Las mejores prácticas educativas, basadas en una concepción más iniciática y narrativa de los procesos educativos que huya de la mera satisfacción del deseo inmediato.

Para terminar estas reflexiones sobre el educar podemos acudir a la luz de la etimología. Una vez más, desentrañar la experiencia vital que acumulan las palabras nos puede llevar a recuperar los latidos de quienes fueron moldeando

su significado a base de nombrar una y otra vez ese fenómeno tan específicamente humano como es la educación. La etimología de educar acude a dos fuentes:

- Del latín *ducere*, tomar consigo, guiar, conducir, tirar de algo, llevar de un sitio a otro. Esta primera raíz etimológica nos habla de una intervención externa sobre algo con el fin de moverla en una dirección o con un fin determinado.
- Del latín *ex ducere*: sacar de algún sitio, extraer del interior. Aquí la raíz tiene más que ver con un proceso interno, como si de ese interior brotara algo que está oculto.

De la primera línea etimológica se ha derivado una concepción de la educación que ponía el acento en la importancia capital del que educa, que, haciendo uso de su sabiduría, lleva casi de la mano al educando hacia los objetivos que se han marcado. La fuerza de la educación no estaría en lo que le ocurre al educando, cuya acción principal sería la de seguir fielmente lo que se le pide, sino en la exactitud y claridad de lo que se transmite. El sujeto de la acción de educar parecería residir más en el adulto que en el educando. La educación es un proceso de fuera adentro, de arriba abajo.

De la segunda línea etimológica ha surgido una concepción bien distinta de la educación. En este caso, el centro de gravedad se sitúa en las potencialidades del alumno, con lo cual el objetivo fundamental de la educación consiste en dejar que el educando vaya aflorando y desarrollando toda su riqueza interior. Es el paradigma de la creatividad, de la espontaneidad, del miedo a truncar su propia identidad, su propio y particular camino. El mensaje educativo ya no es comunicar paquetes completos y cerrados de verdades, bondades y bellezas como propuestas para ser aceptadas, sino

apelar constantemente al mandato «haz lo que de verdad salga y nazca de ti». No cabe duda de que hoy nos encontramos en este segundo paradigma tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Pasaron los tiempos en los que padres y maestros hacían valer sus criterios decididos de antemano como el camino correcto para el desarrollo del educando. Afortunadamente, con esas prácticas educativas se fueron también los abusos autoritarios y la violencia coercitiva como estrategia.

Esta doble línea etimológica, lejos de situarnos en el embudo de la opción excluyente entre una y otra, nos proporciona toda la profundidad y riqueza de la educación. No se trata de optar entre una de ambas, sino de leerlas en su íntima e indisoluble relación. Se educa precisamente porque no se dará la segunda sin la primera. No hay desarrollo de la persona del educando sin iniciativa educativa por parte del adulto. Pensar que un hijo o un alumno dejado de toda intervención externa es capaz de desarrollar todas sus potencialidades resulta cuando menos ingenuo. Dicho esto, hay que apresurarse a afirmar que no cualquier intervención externa del adulto producirá esos frutos deseados de desarrollo propio e intenso de la persona. La idoneidad de la acción educativa del adulto tiene que ver fundamentalmente con tres características; la primera, la aceptación amorosa incondicional. El educando tiene que sentir en su interior afectivo que es aceptado de manera radical por el que educa. La segunda, con la coherencia del educador. Si este le marca un camino desde fuera y le obliga a transitarlo es porque el adulto manifiesta con claridad una experiencia vital gozosa de aquello que quiere transmitir, y eso es perfectamente captado por el educando. Además, pese a los fallos e imperfecciones humanas, el educando percibe un adecuado nivel de coherencia. La ter-

cera hace referencia a la modulación de los espacios de libertad del educando. Partimos de una iniciativa del adulto, que debe ser capaz de ir despertando en el educando su propio desarrollo personal; pero una condición indispensable de ese mismo desarrollo consiste en ir proponiéndole aquellos espacios de opción personal que sean adecuados a ese mismo desarrollo. El equilibrio en este punto, como bien saben cientos de padres y madres, no es nada sencillo, pero es imprescindible.

Aceptación incondicional, coherencia y una acertada modulación de los espacios de libertad harán de la intervención externa del educador el elemento necesario que el educando necesita para crecer y hacer brotar de su interior la inmensidad de sus posibilidades. Educar, desde esta perspectiva es también pro-vocar, es decir «llamar hacia adelante». La reflexión educativa necesita superar urgentemente falsos dilemas procedentes más de prejuicios falsamente ideológicos y recuperar una mirada más limpia que de verdad se atreva a plantearse las preguntas en profundidad. Entre esos falsos dilemas se encuentra sin duda el de oponer en educación acción externa del que educa con desarrollo interior del que es educado.

La escuela y sus ámbitos

La escuela se ha convertido en los tres últimos siglos en uno de los lugares más significativos de la educación de niños y jóvenes. Podríamos incluso afirmar que hasta hace apenas unas pocas décadas era, tras la familia, el gran educador. Todos sabemos que, a partir del desarrollo de los *mass media* y de la aparición del mundo digital (hoy hablamos de los «nuevos maestros»), su influencia ha disminuido, pero no

por ello ha dejado de ser un elemento fundamental en el desarrollo de las personas. Como todo agente educativo, la escuela, en su propia especificidad, debe ser leída en el contexto de las reflexiones anteriores sobre el educar.

Tal como ya apuntamos más arriba, entendemos que la escuela es una institución cultural, y es precisamente una buena comprensión de la cultura la que nos puede abrir las claves de las mejores aportaciones que la escuela puede ofrecer a los alumnos. El término «cultura» ha sido y es utilizado en diferentes contextos y con cargas de significado distintas, todas ellas con algún contenido de verdad. Algunas de estas acepciones de la palabra «cultura» representan acercamientos parciales:

- La cultura como un conjunto de conocimientos, un cierto nivel de información e ilustración, una buena posesión de saberes enciclopédicos.
- La cultura como una manifestación de ciertos niveles de educación y de refinamiento, ligados al ámbito de lo estético.
- La cultura, siguiendo el desarrollo de su propia etimología, como el cultivo y desarrollo de uno mismo, de sus potencialidades de cara a la plenitud personal.
- Cultura *versus* naturaleza. La cultura como el conjunto de creaciones humanas distintas de lo natural que nos es dado y sobre lo que el hombre ha ido actuando a lo largo de la historia. Este acervo cultural abarcaría desde lo meramente instrumental hasta lo artístico y toda la enorme arquitectura de ideas, valores y costumbres.

La *Evangelii nuntiandi* (EN) remite para su concepto de cultura a lo que el Vaticano II planteó en la *Gaudium et spes* (GS), especialmente en su n. 53. Ciertamente es el lugar donde el

Vaticano II nos ofrece una definición más sistemática y global sobre la cultura que aspira a dar razón más completa sobre este fenómeno. El texto de GS habla de la cultura como el «desarrollo de las cualidades espirituales y corporales del hombre», como el proceso de «someter el orbe», así como de «hacer más humana la vida social» a partir del «progreso de costumbres e instituciones». Al mismo tiempo, la cultura representa «la expresión de las aspiraciones humanas y del conjunto de las experiencias espirituales de la humanidad».

Además de estas características de la cultura, GS plantea una visión más «histórica», más concreta y encarnada del fenómeno que es de gran interés para nuestra reflexión sobre los medios de comunicación. La cultura, afirma el Vaticano II, constituye el «medio histórico determinado en el cual se inserta el hombre de cada nación y tiempo y del que recibe los valores para promover la civilización humana». Desde esta perspectiva, la cultura deja de ser algo que unos poseen y otros no para convertirse en el «medio» concreto, real y cercano en el que se desarrolla la vida de las personas en un tiempo y lugar determinados. Desde este punto de vista es inexacto afirmar que alguien no posee cultura como si esta se pudiera medir en términos de cantidad. Sí podremos afirmar que alguien se está desarrollando en una cultura más o menos satisfactoria según nuestros parámetros o incluso que determinadas personas puedan estar en contacto con mayor o menor cantidad de referentes culturales, pero, en rigor, no podríamos afirmar que alguien carece de cultura. En definitiva, como afirma el Vaticano II, ese «medio histórico» en el que todos vivimos inmersos es el que nos proporciona «criterios de juicio, valores determinantes, puntos de interés, líneas de pensamiento, fuentes inspiradoras y modelos de vida de humanidad». Esta visión de la cultura como la gran proveedora de elementos con los que construir nuestra par-

ticular visión de nosotros mismos, de la vida y del mundo es de gran interés para nuestra reflexión.

Es evidente que este repertorio de elementos está en constante evolución. Cualquiera que haya estudiado filosofía en la década de los años setenta en España, por ejemplo, habrá dedicado más horas lectivas a la filosofía de la historia de corte marxista o a la filosofía de la ciencia de corte neopositivista que cualquiera que lo haga ahora. Del mismo modo, valores o conceptos como el esfuerzo o el sacrificio están mucho más ausentes hoy en día de lo que pudieron estarlo en otros tiempos.

El dato fuerte y significativo para comprender bien este planteamiento sobre la cultura consiste no tanto en constatar la evolución de este repertorio, sino en percatarse de que las personas solo pueden disponer en ese momento histórico de esos elementos, y no de otros, y que, por tanto, no podemos analizar sus referentes culturales más que conociendo bien el contexto en el que se han desarrollado.

Poniendo en juego una vez más la trilogía de verdad, bondad y belleza, podríamos afirmar que la cultura disponible en cada momento histórico se compone de todos aquellos elementos de razón (pensamientos, ciencia, creencias, etc.), de bondad (conductas, valores, moral, modelos, etc.) y de belleza (estilos afectivos, sensibilidades, expresiones artísticas, etc.) auténticamente significativos por su relevancia social y mediática. En cualquier lugar y tiempo podemos llevar a cabo un hipotético corte sincrónico que nos saque a la luz cuál es la particular combinación de los elementos verdad-razón-pensamiento, bondad-voluntad-moral y belleza-afectos-arte allí presentes. Las combinaciones son infinitas, como lo demuestra cualquier análisis de la historia de la cultura, y en todas ellas encontramos tanto clamorosos silencios y ausencias de determinados elementos en la

trilogía como excesivo y desmesurado protagonismo de otros. No existe la combinación ideal, sino la real en cada espacio y tiempo, en cada biografía, y precisamente por eso es de capital importancia conocer bien los repertorios a los que han tenido acceso nuestros destinatarios de la acción evangelizadora antes de emitir juicios sumarásimos sobre la calidad de sus referentes culturales.

La clave de este acercamiento al fenómeno de la cultura está en la cuestión *sobre el sentido de la vida*. El constante e incesante proceso de interpretación del mundo y de la propia vida que es la identidad se construye a partir de determinados materiales. Interpretamos nuestra vida a partir de nuestros sentimientos con respecto a las expectativas que nos hemos creado, y estas proceden fundamentalmente de las creencias, las ideas, los valores y los modelos que incorporamos en el proceso de interiorización personal. Pues bien, todo este material nos lo proporciona precisamente la cultura. En ella, en el repertorio que pone a nuestra disposición, con todos sus clamores y sus silencios, encontramos todo el conjunto de referentes a partir del cual construimos los relatos de sentido de nuestra vida.

Desde esta perspectiva se entiende con mayor profundidad que la cuestión sobre la cultura no es una cuestión de mayor o menor posesión, como si la cultura se pudiera cuantificar. Todos tenemos una cultura, entendida esta como el acervo de referentes que hemos puesto en juego a lo largo de nuestra vida para construir nuestra narración íntima. Y, lo que es más importante, es en este juego en el que construimos nuestra propia identidad y la recreamos a lo largo de nuestra vida. En definitiva, las posibilidades de construcción de nuestra identidad personal están ya de alguna manera inscritas en la calidad y cantidad de nuestros referentes culturales, entendidos en el sentido amplio que estamos considerando. Al final, la

identidad personal no es ni más ni menos que una narración que nos damos a nosotros mismos llenando de significado e interpretando los acontecimientos aparentemente inconexos de nuestra vida a la luz de los materiales que la cultura a la que hemos tenido acceso nos ha proporcionado.

Esta intensa relación entre la cultura y las posibilidades de construcción del sentido de la vida ha sido señalada por varios autores, entre ellos Baudrillard. Con el fin de superar el elemental esquema marxista de interpretación, que solo reconoce el valor de uso y el valor de cambio, Baudrillard plantea otras dos formas de valor: el valor de signo y el valor de símbolo. Esta ampliación a cuatro tipos de valor permitiría diferenciar lo socioeconómico de lo cultural. Las dos primeras categorías harían referencia a la materialidad del objeto, y en cambio las dos segundas nos remitirían a los procesos de significación, lo que tendría que ver mucho más con lo específico de la cultura.

Del mismo modo, Bourdieu planteó un esquema similar al desarrollar la idea de que la sociedad se estructura basándose en dos tipos de relaciones: las de fuerza, que tendrían más que ver con el valor de uso y el valor de cambio, y otro tipo de relaciones no reductibles a las anteriores, que serían las relaciones de sentido y que organizan la misma sociedad a partir de relaciones de significación. Este mundo de las significaciones constituiría el mundo de la cultura. Ambos autores superan así el determinismo marxista, reconociendo un campo propio y específico, el que tiene que ver con la significación y el sentido, con una dinámica no independiente, pero sí autónoma con respecto a las fuerzas más ligadas a los valores de cambio y de uso presentes en la sociedad.

Profundizando en esta línea de análisis, Néstor García Canclini avanza una definición más operativa de cultura: «Se puede afirmar que la cultura abarca el *conjunto de proce-*

... sos sociales de significación o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social».

Profundizando en esta línea de descripción más fenomenológica de lo que la cultura puede representar en la vida de las personas podemos ya concretar la siguiente definición: *llamamos cultura a aquel conjunto de conocimientos, creencias, costumbres, valores, normas, instituciones y formas de vida presentes en una sociedad y que sirven para dar sentido a la vida de sus miembros.* Así entendida, la cultura es visualizada como el «repertorio disponible» de todos esos elementos en un momento histórico determinado y en la biografía real y concreta de cada una de las personas que lo habitan.

Dada una determinada cultura tal como la acabamos de describir, la escuela lleva a cabo un proceso de relación con esa cultura marcado por los siguientes movimientos:

- Selecciona de esa cultura aquellos elementos del conjunto de verdades, bondades y bellezas que considera relevantes.
- Los sistematiza en eso que llamamos currículo.
- Los transmite a los alumnos por medio del despliegue de toda la actividad escolar.
- Con la pretensión de que esos alumnos los asimilen y encuentren en ellos los referentes culturales adecuados para su desarrollo personal y su integración social.
- De tal manera que la escuela, por medio de todos estos procesos, acaba reforzando la cultura en todos esos elementos que se consideran especialmente relevantes en un momento histórico determinado.

Es evidente que, en un proceso como este, se produce un acto de *preferir* unas posibilidades de selección de los elementos culturales disponibles frente a otros. Estamos, pues, frente a un *primer momento ético* que muestra con toda claridad el engaño de una pretendida escuela aséptica, neutral y objetiva, como si tal acto de preferir pudiera responder a criterios científicos alejados de cualquier contaminación de eso que llamamos opciones personales de vida. En este primer movimiento de la escuela hacia la cultura, esta actúa siempre *desde una intencionalidad* y, por tanto, es exigible la pregunta por los criterios desde los cuales se lleva a cabo esta tarea tan nuclear. Cada una de las diferentes reformas educativas que se van sucediendo saca a la luz la fuerza de este proceso. En todas ellas, especialmente en su introducción justificativa, encontramos una lectura-diagnóstico de la situación cultural y los criterios que se ponen en juego a la hora de preferir un planteamiento curricular frente a otro.

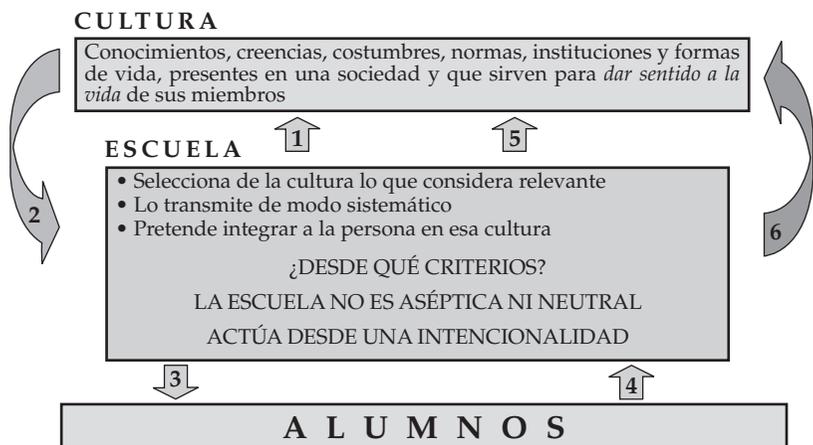
No es difícil caer en la cuenta de que detrás de esos criterios lo que encontramos es una visión del tipo de persona que queremos constituir y del tipo de mundo que queremos construir. Por mucho que se quieran disfrazar los argumentos, al final siempre aparecen las opciones de ideales de humanidad. La escuela actúa como una mediación cultural dirigida por sus propios criterios de preferencia sobre el conjunto de elementos culturales, que vienen marcados por sus propios ideales de persona y de mundo. Los debates que cada cambio curricular trae consigo lo manifiestan bien a la claras. Los argumentos que se utilizan para reivindicar una mayor presencia de las humanidades se sustentan en una creencia sobre la persona: no se puede adquirir un desarrollo personal adecuado sin el contacto directo con la parte más cálida, sensible y profunda de la cultura. Relegar este ámbito supondría promover una tipo-

logía de persona abocada al utilitarismo y al pragmatismo científico-técnico.

Una primera conclusión parece evidente: hablar de ideales de persona y de mundo como criterios de construcción de la escuela no es ningún atentado contra la identidad específica de la escuela. Más bien al contrario: no hablar de ello parece que nos sitúa en el engaño y en la falacia. Se puede y se debe establecer un diálogo sobre estas cuestiones si de verdad respetamos la dinámica propia de la escuela. Como veremos más adelante, aquí encontramos uno de los puntos esenciales para cumplir con la misión de evangelizar la escuela.

La segunda conclusión tiene que ver con la propia responsabilidad de los agentes que actúan en la escuela: más que de profesores deberíamos hablar de *transmisores de cultura*. Si contempláramos la tarea de la escuela desde esta perspectiva es muy posible que la práctica docente tuviera otro cariz. Transitar de la pregunta «¿qué enseño?» a la otra de «¿qué cultura transmito?» permitiría ampliar la visión de la responsabilidad del profesor, sobre todo si tenemos en cuenta que toda transmisión de conocimientos conlleva de manera indisoluble un conjunto de creencias y valores. Deberíamos hacernos conscientes del «conjunto cultural» que acompaña siempre a los conocimientos que queremos transmitir. El profesor de matemáticas o de física no enseña solo la materia, sino que transmite una determinada visión del valor de la ciencia en la experiencia humana.

Esta visión que estamos planteando sobre las relaciones entre la escuela y la cultura hay que contemplarla como un sistema dinámico en constante actividad, tal como se refleja en este esquema:



La escuela desarrolla esta tarea de transmisión cultural por medio de dos ámbitos, ambos con su correspondiente valor educativo: el ámbito educativo *académico* y el ámbito educativo *extracurricular*. El primero representa, por su dedicación horaria, la parte del león: áreas, programación, metodologías, procesos de aprendizaje, evaluaciones, todo aquello que tiene que ver con la actividad académica. En el segundo encontramos todo un conjunto de procesos educativos muy relevantes de cara al desarrollo de los alumnos: el planteamiento de convivencia, resolución de conflictos, la tutoría en toda su extensión, las campañas, las actividades extracurriculares, salidas culturales o de convivencia, educación en valores y un largo etcétera.

Las grandes protagonistas del ámbito educativo son sin duda las áreas. Comprender adecuadamente qué es un área requiere captar el papel de mediación que cada una de las áreas lleva a cabo entre el alumno y la cultura. Para ello necesitamos contemplar al alumno desde la perspectiva de las dimensiones de la persona. Del latín *dimetiri*, «dimensión» significa etimológicamente medir en todas las direcciones las

diferentes magnitudes que sirven para definir un fenómeno u objeto. En nuestro caso, el fenómeno u objeto no es otro que la persona del alumno. Considerar al alumno en *clave de dimensiones* significa que la tarea de la educación consiste básicamente en procurar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades comunicativas, racionales, éticas, corporales, estéticas, espirituales, etc. Para tal fin, el área acude a la cultura con el fin de seleccionar aquellas producciones culturales más convenientes para el desarrollo de cada una de las dimensiones. Así, el buen profesor de Lengua cuyo objetivo es hacer avanzar a los alumnos en su capacidad comunicativa seleccionará aquellas producciones literarias que considere más adecuadas a partir de las orientaciones de los currículos. El profesor de Educación física, que pretende educar la dimensión corporal de sus alumnos, seleccionará aquellas prácticas deportivas presentes en la cultura que mejor puedan contribuir a ese desarrollo. El área es lugar donde el sistema educativo sistematiza ese encuentro entre las necesidades de educación de una determinada dimensión del alumno y la cultura, en línea con la descripción que acabamos de hacer sobre la escuela como mediación cultural. El buen profesor de Matemáticas no se limita a enseñar matemáticas, más bien está contribuyendo al desarrollo de la dimensión racional-científica de sus alumnos. Esta forma de mirar al alumno y de considerar el valor y la aportación específica de las áreas puede resultar enormemente enriquecedora y completa la visión que antes describíamos del profesor como transmisor de cultura. Esta perspectiva además nos permitirá más tarde profundizar en la tan traída y llevada educación integral. En definitiva, no se es «profesor de», sino transmisor de cultura para educar las dimensiones de la persona de los alumnos.

La expresión «actividades extraescolares» ha hecho fortuna y se encuentra perfectamente integrada en el vocabula-

rio de la vida escolar, refiriéndose básicamente a todas aquellas actividades que no pertenecen al ámbito prescriptivo del currículo y que, pretendidamente, responden a la intención educativa de completar de alguna manera la educación del alumno. Definido ya el ámbito educativo académico es preferible hablar de este segundo ámbito como el ámbito educativo extracurricular, con el fin de no caer en el reduccionismo de pensar que la escuela es solo el proceso académico. Esa expresión cae en la simplificación acrítica de igualar escolar a curricular, cuando bien sabemos que lo coherente es concebir la escuela como un *todo* de posibles experiencias educativas para todos los que la habitan (incluyendo, cómo no, al mismo profesorado y, por supuesto, a la las familias). En este ámbito extracurricular, que compone junto con el ámbito académico todo el espectro de intencionalidades educativas de la escuela, encontramos elementos tan importantes como:

- La actividad tutorial, siempre y cuando se entienda como algo más que la gestión de la vertiente académica del alumno y la relación formal con los padres.
- Las campañas de toda índole, especialmente aquellas destinadas a la sensibilización social.
- Los modelos y estructuras de la convivencia en el centro y de resolución de conflictos.
- La articulación de la participación de los alumnos.
- La prolongación, fuera ya del currículo, de los espacios de la actividad estética (música, danza, artes plásticas, teatro, etc.).
- La prolongación también de la actividad corporal (toda la gama de deportes).

Mucha vida y muy significativa como para no considerarla parte intrínseca de la escuela. Por eso llama la atención la falta

de visión que a veces manifiestan los directivos de los centros educativos frente a toda esta realidad. Esta falta de visión de las potencialidades educativas de este ámbito se manifiesta en situaciones tan peregrinas como que las mal llamadas extraescolares a veces incluso dependen del administrador del colegio, prueba evidente de que la racionalidad que opera es meramente económica, como si solo se buscara promover mucha oferta con el fin de asegurar muchos ingresos. En otros casos se cede la iniciativa al AMPA o simplemente se subcontrata a cualquier empresa de servicios. En el caso de los modelos y estructuras de la participación de los alumnos se sigue sin profundizar en unas posibilidades de protagonismo de los alumnos que superen el paradigma pseudodemocrático calco del modelo político. Dar por supuesto que participar es igual a votar no deja de ser una manifestación más de que podemos vivir instalados en creencias limitantes del pasado. De igual modo sería bueno imaginar modelos de resolución de conflictos con una intensidad educativa algo mayor que los reglamentos de régimen interior. De nuevo nos encontramos con la peligrosa tendencia de convertir cualquier solución a un reto educativo en un protocolo reglamentado donde quede claramente especificado cualquier pormenor, por si más tarde hay que acudir a un enfrentamiento de pruebas.

El ámbito extracurricular debería concebirse como una prolongación de las grandes áreas del currículo, pero en la que se liberara al alumno de la misma presión del constreñimiento de lo académico. Así, en el caso de Lengua, podríamos pasar de la obligación de escribir una redacción al placer de pertenecer a un club de escritores, o de la psicomotricidad para todos a la expresión corporal libre y al teatro, del método limitante y a veces poco motivador de la clase de Música a disfrutar tocando en una *big band*, del estudio teórico de los valores del encuentro y del diálogo a la práctica real en el grupo clase,

del esfuerzo físico obligatorio, porque corresponde en el horario, a entrenar con un equipo en competición, del método de Plástica en clase a la creación plástica, y así sucesivamente. Esta relación entre el ámbito académico y el extracurricular puede resultar verdaderamente fecunda para la escuela, porque ambos se van a poder retroalimentar. Hacer de las extracurriculares más currículo (más inglés, más informática, etc.) constituye un gran error y hace que la escuela pierda la posibilidad de mostrar a los alumnos que tras las áreas hay vida.

La escuela necesita construir una visión armónica de sus ámbitos de actuación y marcar su intencionalidad educativa asumiendo todos esos espacios y tiempos con el fin de buscar una mayor incidencia. Se ha instalado la queja de que la escuela ha perdido fuerza frente a la sociedad, los amigos, los medios de comunicación, la Red, etc. ¿No será que también la escuela, y con ellas muchos profesores, se ha replegado en la seguridad de la actividad académica, entendida esta como la transmisión más efectiva de contenidos útiles, abandonando así otros espacios y tiempos educativos? ¿Qué sentido tiene ceder la gestión de amplios espacios extracurriculares a entidades externas a la escuela para que sean ocupados por razones de conveniencia social o de interés económico? ¿Cómo no aprovechar el ámbito extracurricular para abrir a los alumnos a las realidades silenciadas en el ámbito de la injusticia social? Una buena visión sobre el valor de los ámbitos educativos académico y extracurricular puede rearmar a la escuela en su tarea de proponer una educación más significativa e integral.



La educación católica es, valga la obviedad, educación. Por tanto, este libro tiene como punto de partida la pregunta por la educación y la escuela en el momento cultural actual. La misma pregunta por la educación y la escuela, si se formula en toda su profundidad, abre a un posible camino para la Escuela Católica. Este itinerario de reflexión parte de la situación real y sus retos, recorre los diferentes elementos que constituyen la educación en la escuela y busca articular una palabra educativa católica que llegue a ser auténticamente significativa en la sociedad, precisamente porque actualiza su identidad confesante como buena noticia. Un itinerario que vaya de la autocomprensión interna a la significatividad social guiado por el hilo conductor de una radical confianza en las posibilidades de creatividad y fecundidad de una identidad católica bien trabada en los procesos educativos que la escuela promueve día a día.



Javier Cortés Soriano ha sido profesor y director de centros escolares, autor de materiales didácticos, editor, formador del profesorado y director general y presidente de PPC y SM. En PPC ha publicado (junto con Jesús Ángel Viguera Llorente) *Gestionar para educar* (2014).