

Santiago Rodríguez Mancini, fsc

Con la colaboración de Lic. Javier Castagnola, Prof. Patricia Cesca, Lic. Mariano Walenten, Lic. Mario Cabrera, Lic. Viviana Aragno, Lic. Adrián Di Gregorio, H. Patricio Bolton, Prof. Fabián Ghirardello, Lic. Martín Brusa.

Hermanos de las Escuelas Cristianas
Via Aurelia 476
00165 Roma, Italia

Junio 2005

Santiago Rodríguez Mancini, fsc

Pastoral educativa

Una mirada de fe sobre la
tarea escolar

Prólogo

Más que un modelo o concreción de pastoral escolar de la realidad argentina, lo que se te ofrece, querido lector, es un terremoto o huracán, que tras la sacudida no dejará las cosas como estaban. Para el iniciado, la sacudida, dejará caer a tierra, si no concepciones, sí una práctica pastoral escolar que se resiste al éxito tanto en contextos religiosos como secularizados. Al no iniciado en teorías y propuestas pastorales se le abre un universo virgen para la reflexión y práctica, no importa la materia educativa que imparta o el cometido escolar encomendado, pues el texto va dirigido a todos los implicados en la tarea docente, sí, a todos sin excepción. Ya el título nos sugiere mucho: "una mirada de fe sobre la tarea escolar", pues, como se descubrirá al final, la pastoral, es ante todo "un modo de mirar la tarea educativa, las disciplinas escolares, la tarea cotidiana". Porque se trata más de un modo de situarse responsable y colectivamente, que de planes, acciones extraescolares o de capillas y ritos.

Sin miedo a equivocarme diría que el presente cuaderno tiene por igual en mente al profesor de Física que al de Religión, a la maestra de Lengua Extranjera que al Coordinador de Catequesis, al Recepcionista que al Coordinador de Pastoral, a la profesora de Latín que al Religioso que prepara a los niños a la Primera Comunión, por poner unos ejemplos que parecen más bien enfrentados. Lo anterior es cierto, con cierto punto de exageración, si admitimos, como se expresa magistralmente a lo largo de la exposición, que claves fundamentales son la pregunta como actitud, la relación como base fundante, el diálogo y síntesis fecultura/ciencia-vida como tarea única de un proyecto educativo pastoral.

Decía al principio que no se ofrece un modelo concreto; se trata más bien de una ventana desde donde mirar, de una brújula desde la cual orientarnos, de un marco desde donde situarse en la acción, de una "mística" que entra en el misterio y la esperanza: con pocas respuestas y muchas preguntas, en un ir y venir interminable, como lo exigen la sabiduría y el discernimiento.

Más que una lectura individual sería aconsejable un tratamiento grupal de todos los agentes de la comunidad educativa. Los cuestionarios al final de cada capítulo están magníficamente pensados para que tú y yo, nosotros, a través de preguntas profundas, podamos participar apasionadamente en un proyecto curricular que será pastoral no sólo por sus actividades religiosas en el horario, sino fundamentalmente porque “logra incidir con el mensaje evangélico, a través de todo el curriculum escolar, sobre el pensamiento y la vida de los adultos, jóvenes y niños que circulan en ella, en vistas a la construcción de la Iglesia, para la llegada del Reino de Dios en el mundo”.

Para ayudarnos en el “cómo” de tan grave afirmación el cuaderno nos presenta varios ejemplos concretos desde la práctica en un centro educativo concreto.

Para empezar

Un cuestionario para la reflexión personal y grupal

Antes de empezar con el desarrollo de este texto, quisiéramos pedirles una reflexión que ponga las cartas sobre la mesa.

- ¿A qué llamamos pastoral?
- ¿A qué llamamos educación?
- ¿Tiene algún sentido correlacionar estos dos elementos y pensar una pastoral educativa de acuerdo a nuestra experiencia y a las posibilidades que le vemos a las obras educativas en nuestro medio? ¿Cuál sería ese sentido? ¿Qué consecuencias tiene para nosotros como educadores?
- ¿Qué sería lo específico de la pastoral educativa?
- ¿Qué pensamos que sea lo religioso?
- ¿Qué sería lo más importante en la implementación de la pastoral educativa?
- ¿Qué lugar ocupa en nuestra vida?
- ¿Cómo juega en cada uno de nosotros la relación que implica la religiosidad con los sentimientos y el mandato ético?
- ¿Qué pensamos de la(s) asignatura(s) que enseñamos? ¿En qué medida creemos que tienen alguna relación con lo religioso?
- ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que podemos prever como necesarias, desde la comunidad de los Hermanos y desde la institución educativa en la que trabajamos, para que pueda darse una pastoral educativa?
- ¿Cuántas estructuras grupales/comunitarias existen en la obra educativa en la que trabajas?
- ¿Quién es el actor principal del cambio institucional en la obra educativa?

Pastoral educativa: y nosotros qué

*“Los últimos fundamentos
de la educación
son espirituales. (...)*

*Por espiritualidad de los educadores
entendiendo los compromisos operativos
que, desde una perspectiva de fe
sostienen y permean toda su actividad educativa”*

Thomas Groome

No se le puede escapar a nadie que las instituciones educativas católicas no están pudiendo ofrecer una manera de ver el mundo que cale suficientemente hondo y de un modo duradero en los alumnos como para que su influencia en la vida social lleve a cambiar el estado de las cosas. Más aún, tampoco podemos constatar habitualmente que nuestros alumnos terminen su escolaridad con una idea clara de la vida cristiana, de la comprensión que podemos tener del hombre, de la sociedad y del mundo en consonancia con el Evangelio.

Muchas de nuestras escuelas confían esto a una serie de dispositivos evangelizadores como la catequesis o los grupos de jóvenes. Este texto quiere llamar la atención sobre el conjunto del planteo escolar. Tenemos que trabajar por un tipo de pastoral específicamente educativa y escolar. Tendremos, seguramente, que hacer otras cosas en la escuela. Nos interesa pensar la escuela y sus contenidos educativos como un campo de acción pastoral.

Cuando decimos pastoral, queremos entender la praxis de la comunidad eclesial que, siguiendo la praxis de Jesús, busca la colaboración con la llegada del Reino de Dios a la sociedad por la implantación de la iglesia en estado de comunidades. Lo que nos interesa pensar es en qué medida lo escolar y sus contenidos pueden contribuir a esta llegada y a esta implantación.

Tenemos que distinguir las acciones religiosas que se dan en la escuela, de la pastoral educativa. Una cosa es que haya misa, que haya horas de catequesis, que funcione un grupo juvenil o que

haya muchos voluntarios que trabajan en barrios. Otra cosa es que haya pastoral educativa. Porque para desarrollar las actividades del listado que acabamos de hacer no hace falta poner una escuela. Bastaría con una capilla.

En nuestras escuelas los contenidos “religiosos” están yuxtapuestos junto con todos los otros contenidos curriculares. Encerrados en las horas de catequesis o la materia que haga sus veces, sólo entran en relación con los demás cuando hay alguna contradicción. Y quisiéramos señalar que aquí está el principal problema que tenemos que remediar.

Aludimos a esto como tarea: síntesis fe-ciencia, síntesis fe-cultura. Pero es una tarea con la que cada Hermano y cada seglar, cada directivo y cada docente (y cada alumno) debemos componérnoslas por nuestra cuenta. Nuestra pastoral docente o la formación que brindamos a los docentes en las instituciones, no se ocupa, habitualmente, de esto como algo específico. Nos dedicamos a difundir el pensamiento lasallano, en el mejor de los casos. Pero no solemos acompañar el proceso de autoapropiación que La Salle nos invita a hacer. Es una tarea pendiente. Sobre todo en estos tiempos, cuando los Hermanos, los directivos, los docentes (y los alumnos) no hemos tenido una iniciación cristiana que posibilite fácilmente esta síntesis.

La dificultad de la síntesis por la presentación de los proyectos curriculares fragmentados se complica, en nuestro tiempo, por la insignificancia social de lo religioso cristiano, en sociedades secularizadas como las nuestras y por las limitaciones que la catequesis de iniciación ha tenido y tiene todavía, afectando a Hermanos, docentes, alumnos y familias.

Proponemos, entonces, unos convencimientos básicos:

1. Lo específico de la escuela es lo educativo y eso se concreta en los contenidos.
2. Lo específico de un plantel docente es su ciencia, su saber, su cultura.
3. Lo que buscan los que se aproximan a una escuela, aún a una católica, es saber.
4. Si la escuela quiere hacer una propuesta pastoral, tiene que ser una pastoral acerca del saber, una pastoral acerca

de los saberes: si la pastoral que llamamos educativa no está en los currículos académicos, en las asignaturas, si no está ahí, sencillamente lo pastoral no está.

5. La yuxtaposición (cuando no es simplemente irrupción o interrupción) no es camino válido de la pastoral educativa.
6. La consideración crítica de las ciencias en este cambio epocal puede ser un camino para hacer posible esta pastoral.
7. Todo esto no se puede hacer si no hay un/unos cuerpo/s de educadores conscientes del cambio necesario. El principal actor del cambio institucional es el docente y el docente en grupos o comunidades conscientes y responsables.
8. Esto implica una iniciación o una reiniciación tanto religiosa como política de los educadores.

Un cuestionario para la reflexión personal y grupal

- ¿Qué pensamos de lo expuesto anteriormente?
- ¿Coincidimos con el diagnóstico esbozado?
- ¿Qué datos coincidentes o divergentes podemos aportar?
- ¿Estamos de acuerdo con esos “convencimientos básicos”?
¿Por qué?
- ¿Qué tipo de formación necesitan los educadores para esto?

Hacia un planteo programático

*“Dios actúa en y a través
del increíblemente complejo proceso evolutivo
físico e histórico-cultural
que comenzara hace eras”*

Sallie McFague

Una mística del mundo.

Entendemos que la pastoral -la educativa y cualquier otra- parte de un serio discernimiento acerca del querer de Dios sobre el mundo y la historia. Pero discernir los signos de los tiempos quiere decir que tenemos un convencimiento de fe acerca de la Palabra de Dios viva en estos tiempos. Ese es el punto de partida. La pregunta pastoral no es de ninguna manera “¿cómo hablaremos de Jesús a los hombres de hoy?”. La pregunta pastoral es siempre “¿cómo habla Jesús en los hombres de hoy?”.

Quien se plantea la primera pregunta no busca signos. Está convencido de haber oído hablar a Dios y de saber qué ha dicho de una vez para siempre. En su perspectiva, el problema pastoral es un problema de medios, un problema que reside en averiguar cuáles son las adaptaciones de lenguaje que hay que hacer para que lo mismo de siempre sea entendido hoy. Un problema de recursos, técnicas y dinámicas.

El que se hace la segunda pregunta, en cambio, sabe que el problema está en las mediaciones. Sabe que Dios habló en Jesús de un modo único e insuperable. Pero sabe también que el Espíritu está entregado en el mundo y que Jesús es Señor de la Historia. El Concilio nos ha renovado esta vieja conciencia: “El Hijo de Dios, por su encarnación, se unió en cierto modo con todos los hombres” (GS 22). De ahí que todo lo creado y todo lo humano sea expresión temporal de Dios, mediación del encuentro con Dios. La pregunta por lo humano se ha hecho pregunta por Dios. Afirmar el Señorío de Jesús sobre la Historia es afirmar que no hay tiempos sustraídos a su dominio. Afirmar esto es el camino del discerni-

miento sobre los signos de los tiempos. Es abrir la pregunta por las voces de Jesús en la cultura de hoy. Es prepararnos para acoger la Palabra envuelta en palabras que, tal vez, no esperábamos.

Este es el punto de partida de la pastoral educativa. Una simpatía con el mundo. Más todavía, una mística del mundo, del mundo actual. Una simpatía que es una relación de fe.

No siempre se puede hacer pastoral educativa.

Pero esta simpatía requiere de un sujeto. Hay unas necesarias condiciones para la pastoral educativa. La primera de ellas es la existencia de una comunidad de educadores que tenga conciencia de su misión. Uno o varios grupos de educadores con la conciencia misionera suficiente como para movilizar a todos hacia una acción planificada.

La comunidad es siempre fuente, lugar y meta de toda acción evangelizadora. No hay pastoral -ni educativa ni ninguna otra- si el movimiento es de una sola persona. La acción pastoral se trata, fundamentalmente, de crear subjetividad social creyente; y en la pastoral educativa se trata de dar poder a los grupos para que lleven adelante su proyecto creyente desde la escuela. Porque la acción pastoral busca implantar el Reino de Dios en la sociedad por la implantación de la Iglesia en estado de comunidades.

Pero no hay pastoral educativa si el motor no está en los educadores. La pastoral educativa no puede ser cosa de la comunidad de los o las religiosas separados del conjunto de los educadores; no puede ser cosa de un grupito de catequistas o de los directivos que quieren movilizar a todos. Los principales agentes de la pastoral educativa son los educadores. Los actores educativos son los actores de la pastoral educativa.

La pastoral educativa es siempre una acción planificada, esto es, que partiendo de un discernimiento participativo sobre la situación presente, en tensión con los desafíos del Reino de Dios, busca racionalmente responder mediante una acción que promueva la conversión de las personas y los grupos al Evangelio (Cf. Documento de Puebla 1307).

Esta planificación de la pastoral educativa reconocerá las diferencias, las desigualdades y los pluralismos que se dan entre los acto-

res educativos. Pero entenderá que la historia de todos es la preparación evangélica de cada uno para el encuentro con la comunidad creyente.

Esta planificación es el modo práctico en que se da el discernimiento de los signos de los tiempos del que hablábamos hace un momento. Quien comprende la situación presente como Palabra de Dios en las palabras de los hombres, encuentra oportunidades, encuentra tiempos oportunos, *kairoi*.

Pastoral educativa: una tarea, dos procesos, tres opciones, cuatro frentes, cinco competencias.

Hablar de pastoral educativa es referirnos a una acción muy compleja aunque profundamente unitaria. Lo que le da unidad es la tarea a la que todos los actores son convocados: la **síntesis fe-vida-cultura**. Esta es la tarea de fondo de la actividad educativa: conformar comunidades de creyentes que se encuentran en torno a los saberes culturales socialmente significativos para su recreación crítica a la luz de la fe, buscando la conversión personal y grupal. Esta es **una tarea** de todos los actores: directivos, docentes, auxiliares, alumnos, familias, religiosos y seculares.

Esta tarea se da, en la vida escolar, a través de **dos procesos** que, a su vez, se abren en múltiples actividades. Por un lado hay un proceso que tiene que ver con la **evangelización de la cultura y la inculturación del evangelio**. Es el proceso relacionado con el discernimiento que la comunidad educativa hace para descubrir a Dios en el seno de los bienes culturales que hacen al trabajo escolar y para desarrollar, en ellos, los bienes del Reino. El lugar privilegiado de las actividades de este proceso son los aprendizajes sistemáticos. Pero, además, está el proceso no menos central de la **evangelización de las situaciones cotidianas**. No se trata sólo de ofrecer una visión de la vida profundamente evangélica como una construcción coherente; se trata, además, de que esa visión sea operante en la vida de todos los días de todos los actores educativos. Reconocer la Palabra de Dios en “los bienes de la dignidad humana, la unión fraterna y la libertad, en todos los frutos excelentes de la naturaleza y de nuestro esfuerzo” (GS 39) nos tiene que llevar a crecer en dignidad, fraternidad, libertad, en transformación social hacia una sociedad alternativa. El lugar privilegia-

do para las actividades de este proceso son la convivencia diaria y el acompañamiento de todas las personas, las situaciones imprevistas que requieren intervención, la constitución de grupos y comunidades de fe, el aprendizaje de las elecciones y la pastoral vocacional, las actividades asistenciales, solidarias y misioneras.

Pensar la pastoral educativa de una escuela que quiere proponerse esta tarea con estos dos procesos implica **tres opciones**. En primer lugar, la pastoral educativa piensa en la educación como **una cuestión secular** (no secularista). Decir esto significa que en el centro de la actividad escolar no está la catequesis sino el mundo y sus saberes. Y en el centro de esos saberes está el hombre -todo el hombre y todos los hombres-. Por eso, en el centro de la vida escolar están las personas, toda la persona y todas las personas. El centro de interés de la actividad escolar es el mundo, científica y prácticamente tratado. Un mundo que es comprendido como un entramado de relaciones. Las relaciones entre las personas son las que constituyen el tejido escolar y el tejido del mundo y de sus saberes. La pastoral educativa reconoce en esto una actividad evangelizadora: pone en diálogo lo secular y lo cristiano en un ir y venir de preguntas y respuestas.

Una segunda opción tiene que ver con **la búsqueda de una sociedad alternativa**. En una escuela con proyecto de inspiración cristiana, aprendemos para transformar. Para transformarnos y para transformar la sociedad. Sí, aún en estos tiempos de desencanto y de dilución de utopías, afirmamos que otro mundo es posible. Por eso la pastoral educativa es un asunto que se discierne desde el lugar del pobre.

En tercer lugar, la pastoral educativa piensa **en clave misionera**. Ya no hay cristiandades. Se trata de procesos de iniciación y re-iniciación permanente. Se trata de fundaciones y re-fundaciones de comunidades eclesiales, muchas veces provisionales. No podemos pretender escuelas de católicos, para católicos, conducidas por católicos. En el marco de la cristiandad la escuela católica hacía una pastoral de mantenimiento. En nuestra sociedad secularizada se trata de iniciación. Religión, valores, moral, son cuestiones abiertas y plurales en las escuelas. Se trata de buscar el diálogo, como Pablo en el Areópago, nuestro Dios, el Dios de Jesucristo, está aquí, aunque unos y otros lo ignoremos.

La compleja tarea escolar puede pensarse en **cuatro frentes** que

nos permiten diseñar los procesos de renovación que nos conduzcan a una actividad planificada en vistas a una pastoral educativa. Pensamos en frentes, no en dimensiones o partes. La vida escolar es una sola, pero podemos “pelearla” desde cuatro lugares, desde cuatro frentes.

Por un lado existe lo que algunos pedagogos llaman **la Matriz de Aprendizaje Institucional**. Otra gente habla del clima institucional o del ambiente. Graciela Frigerio¹ la define como el modo en que se vivifica, se construye, se modela y se habita la institución. Es todo aquello que constituye la escuela como un verdadero lugar antropológico: un espacio cargado de historia en el que la relación cara a cara nos confiere una identidad particular a los que lo habitamos. O justamente todo aquello que impide que ese lugar se configure. Porque se trata de una matriz, de un ambiente propicio para la vida o nefasto. Forman parte de esta Matriz elementos que exceden la vida escolar, como las condiciones sociales de la educación. Pero, fundamentalmente, son elementos planificables: el equipamiento escolar, la relación comunitaria, la racionalidad institucional, la profesionalidad de los actores, la administración de los tiempos y los recursos, los reglamentos, los procesos de conducción, animación, formación profesional y participación. En fin, todo lo que constituye el fondo de una cultura escolar. Es un frente complejo que puede parecerse inabismable pero que debe hacerse plan.

Por otra parte, tenemos un frente mucho más dinámico y visible: la red de sentido de la vida que la institución ofrece, **su propuesta curricular**. Una escuela configura una determinada propuesta curricular porque cree que tiene sentido. En el fondo, lo que está diciendo es que se puede vivir humanamente aprendiendo eso que propone. Una escuela con proyecto de inspiración cristiana intenta decir algo más: busca descubrir una dimensión cristiana en esos mismos saberes, busca poner en diálogo los contenidos de todas las asignaturas con los del evangelio. Busca educar para la contemplación, busca iniciar a la vida cristiana. Como dice el P. Alberto Parra², la pastoral escolar está en el currículum o no está.

¹ Educadora e investigadora en pedagogía, argentina, contemporánea, especializada en temas de instituciones educativas.

² Teólogo jesuita colombiano, de gran gravitación en el pensamiento teológico latinoamericano, desde el campo de la teología de la liberación.

Pero la conciencia de esta dimensión cristiana de los saberes requiere que exista también alguna forma de catequesis, algunos **espacios de explicitación del evangelio**. Algunos serán obligatorios, otros optativos. Algunos estarán permanentemente, otros aparecerán en algunos tiempos significativos.

Por último, una serie de elementos atan transversalmente todo el currículum. Esos **ejes y contenidos transversales** son la marca ética del proyecto educativo evangelizador. Puede ser un lema anual que es trabajado de muchas formas, pueden ser algunos contenidos especiales que aparecen tratados por todos, puede ser un tiempo del año en que todos se concentran sobre algo específico. En algún momento tiene que haber espacio para hacer conciencia de la unidad de la vida escolar.

Porque la tarea es una: la síntesis fe-cultura-vida. Y esa síntesis puede expresarse en **cinco competencias** que todos los frentes están buscando desarrollar. El informe Delors³ nos ha acostumbrado a pensar en la escuela como un lugar en el que se aprende a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Esto mismo es decir que la escuela forma competencia científica, competencia tecnológica, competencia ética y competencia comunicativa. Pero además, la escuela de inspiración cristiana tiene que formar para la sabiduría, formar competencia de discernimiento.

³ Informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*. Santillana. UNESCO. Madrid. 1996.

Un cuestionario para la reflexión personal y grupal

- ¿Cuál es el tipo de pregunta pastoral que estamos acostumbrados a plantearnos? ¿Tenemos experiencia de planteos en las dos posiciones?
- ¿Qué pensamos sobre la tarea de la escuela cristiana? ¿es una, son más?
- ¿En qué sentido es ésa la tarea de la pastoral educativa? ¿Qué consecuencias tiene eso para mi/nuestra tarea?
- ¿Qué pensamos de los dos procesos de la vida escolar? ¿Cómo intervenimos en ellos?
- ¿Y las opciones de la escuela cristiana? ¿Son éstas? ¿Son las nuestras?
- ¿Los frentes de la pastoral educativa son iguales en importancia? ¿Cómo se relacionan entre sí?
- ¿Las competencias a formar en la pastoral educativa cómo atraviesan la tarea, los procesos, las opciones y los frentes de la pastoral educativa?

Un horizonte para la pastoral educativa

*“Cuando llegamos a entender
que la relación es el lugar donde se encuentra la ciencia,
descubrimos alborozados un mundo distinto:
las personas, su transparencia, su participación,
son lo que educa.
Y no los contenidos del programa.”*

Pedro María Gil Larrañaga

Hay quien dice que las instituciones católicas son especialistas en la creación de idearios que luego son muy difícilmente llevados a la práctica. Tal vez este capítulo pique de lo mismo. En todo caso, quiere dar cuenta de un primer paso que es necesario dar cuando queremos propiciar procesos de cambio en las instituciones.

Muchas veces acentuamos unilateralmente los procesos que van de abajo hacia arriba, constructivamente. Y eso es básico: sin participación, acuerdos y revisiones conjuntas, no hay renovaciones posibles. La planificación educativo-pastoral-institucional, como proceso participativo, es siempre la respuesta adecuada para conducir estos procesos de conversión comprendidos como procesos dialógicos. Pero no es el único movimiento necesario.

Bernard Lonergan⁴ identifica dos procesos educativos, siguiendo la tradición de John Dewey. Hay unos procesos de abajo hacia arriba, procesos de construcción desde las prácticas hacia las teorías. Pero hay también unos procesos de arriba hacia abajo. Llama creación a los primeros y curación a los segundos. El proceso descendente consiste en enamorarnos juntos de las mismas ideas y de enamorarnos juntos de la misión llevada entre todos. Es el amor el que nos llevará a optar juntos por un proyecto valioso, a cambiar nuestros modos de juzgar la realidad, a cambiar nuestras comprensiones de las cosas y a convertir nuestras prácticas.

⁴ 1904-1984. Filósofo y teólogo canadiense cuyo itinerario lo llevó al planteo de una epistemología y una metodología que nos resulta muy fecunda para los planteos pedagógicos y pastorales.

Uno y otro son necesarios. Curar y crear; crear y curar. Son procesos que construimos siempre conscientes de la tensión existente entre la voluntad institucional y las libertades individuales. Ni los textos ni los dispositivos institucionales garantizan la conversión. Pero la conversión sin mediaciones institucionalizadas es difícil de verificar.

Jesucristo, clave de la escuela cristiana.

La escuela es una institución, o sea, un espacio social público creado para salvaguardar la comunicación cultural. Escuela es, por eso, un lugar de encuentro fecundo y creativo entre las generaciones en torno a los saberes: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber vivir juntos.

Escuela con proyecto de inspiración cristiana es aquella cuyo proyecto se entiende en la persona de Jesucristo, Dios y hombre. En un proyecto de inspiración cristiana, Jesucristo es la clave, la llave que permite la resignificación de los saberes, la reorientación de la acción y la apertura de un horizonte de esperanza trascendente. En una escuela con proyecto de inspiración cristiana todos los saberes se integran en la sabiduría cristiana, que es la capacidad del discernimiento hecho desde el lugar del pobre.

En ella fe y cultura, fe y vida, se encuentran unidos de un modo análogo al del Hijo de Dios y la humanidad en el Misterio de la Encarnación. Como la humanidad y la divinidad en Jesucristo, sin cambio -es decir sin que una se convierta en otra-, sin confusión -sin que una sea absorbida en la otra-, sin separación -sin que puedan concebirse como parcialidades-, sin división -sin conflicto entre ambas-. Entre cultura y fe, vida y fe, hay una relación de discontinuidad e interrupción, pero al mismo tiempo de consumación y plenitud. Hay una totalidad discontinua, de diferencia en comunión, de colaboración. Y ese es el núcleo de eso que llamamos pastoral educativa. En la escuela con proyecto de inspiración cristiana hay, entonces, una única tarea: la síntesis fe - cultura - vida, desarrollada a través de los múltiples procesos pedagógico-pastorales. Pensar así la escuela es:

- Comprenderla como una realidad espiritual: es un lugar en que varones y mujeres, niños, adolescentes y adultos, pueden hacer una auténtica experiencia del Espíritu que

es, al mismo tiempo, la experiencia de la autotranscendencia religiosa, cognitiva y ética.

- Hablar de la educación en términos de iniciación. Porque la escuela se comprende a sí misma como una comunidad eclesial: comunidad de comunidades, ella es lugar de encarnación del evangelio en la cultura que dialoga con la cultura popular, infantil, adolescente y juvenil.
- Pensarla intersectorialmente, colaborando con otras instituciones y con varones y mujeres que están en búsquedas semejantes aun con inspiraciones distintas.

La relación pedagógica en el centro de la escuela.

La escuela, lugar de diálogo entre generaciones en torno a los saberes, se constituye como lugar de relación. La relación entre los actores pedagógicos es de hecho el tejido fundamental de la vida escolar. Esta relación pedagógica tiene un carácter institucional: ha nacido de la necesidad que la sociedad tiene de un espacio consciente de maduración y socialización. Este vínculo institucionalizado entre las generaciones crea el sentimiento de pertenencia, la conciencia del nosotros social. Relación es, hoy, el concepto social de redención, como fue en la modernidad el concepto de razón.

Esta relación pedagógica es sumamente rica y compleja. En ella están implicados el docente y el alumno como personas cuya relación les confiere dicha identidad; los saberes y los conflictos sociales, cuyo conocimiento y transformación es lo que convoca la relación. En ella se da conjuntamente una relación entre personas, entre tiempos, entre grupos humanos y sociales, entre intereses políticos y económicos, entre misterios.

En una escuela de inspiración cristiana esta misma relación es el lugar religioso por excelencia. El contenido de esta relación tiene que ver al mismo tiempo con los saberes y sus objetos de conocimiento, con las elecciones y los marcos valorales para el discernimiento, con los métodos y con las expectativas de transformación de las personas incluidas en la relación, con las elaboraciones culturales y los conflictos sociales en cuyo seno se hacen las elaboraciones.

La finalidad de la relación es la transformación de las personas para la transformación social. Las personas se transforman por la resolución de los múltiples conflictos que tejen esta relación: conflictos cognitivos, conflictos relacionales, conflictos religiosos, conflictos valorativos, conflictos sociales, conflictos afectivos... Pensar la relación como un tejido de conflictos implica pensarla como un espacio de autotransformación y autoconciencia, de intertransformación e interconcienciación en el que todos los actores salen transformados por la resolución metódica y consciente de los conflictos.

Entender el centro de la vida escolar como una relación pone la constitución de las comunidades en el eje de la tarea de conducción y animación de la vida escolar. Es la comunidad de aprendizaje -la del aula, la del departamento de materias afines, la de los equipos docentes...- la que teje el día a día de la escuela. Y es en el seno de esta comunidad de aprendizaje que el descubrimiento de Dios y su misterio en Jesucristo se puede dar. Esta comunidad de aprendizaje es la Iglesia que está formándose.

Esta relación pedagógica, centro de la vida escolar, es la alternativa que las comunidades de adultos están planteando para reelaborar la vida social propia y de los alumnos, sus propios conflictos económicos, políticos, sociales y simbólicos. Aprender dice relación con la vida social y sus conflictos. Aprender no es posible, en clave de evangelio, sino desde el lugar del pobre. La relación pedagógica se transforma así en memoria de los conflictos sociales y de su dimensión cristiana, compañía de la vida empeñada en dichos conflictos y profecía de una vida mejor en la que los conflictos puedan ser superados.

El aula como lugar de relación.

Llamamos aula a todo espacio de aprendizaje intencionalmente planificado. Llamamos lugar a todo espacio humano que, al transitarlo o habitarlo, nos da identidad, nos permite encontrarnos cara a cara con los demás y nos hace participar en una historia con conciencia creciente. En el aula, la relación se vive entre la comunidad de los adultos y la comunidad de los jóvenes, constituidos en comunidades de aprendizaje.

La comunidad de los adultos incluye a los directivos, los docentes, el personal no docente y los grupos familiares. En la relación pedagógica cada uno de estos grupos actúa diferenciadamente en una comunión de participación.

Esta comunidad se descubre llamada por Dios, convocada, a *instaurar una convivencia democrática* en cuyo seno se resuelven todos los conflictos desde la vinculación a los valores por encima de los intereses de personas o grupos.

Esta vocación democrática de la comunidad de los adultos la lleva a la construcción de aulas en las que *todos puedan encontrarse incluidos* con gusto, creatividad, alegría y libertad de investigación y pensamiento.

Esta vocación democrática incluyente de la comunidad de los adultos la lleva a diseñar aulas *abiertas al contexto social y comprometidas* en una praxis gradualmente transformadora a pesar de y debido a todos los contratiempos y adversidades de las políticas educativas, sociales y económicas. Por eso la escuela con proyecto de inspiración cristiana hace una clara opción por la educación en y para la justicia como construcción de una sociedad alternativa.

Esta vocación democrática incluyente y transformadora de la comunidad de los adultos la lleva a comprender la *autoridad como un servicio* prestado a la unidad en torno a la misión educativa y evangelizadora, buscando la participación en torno a la construcción del proyecto, de la toma de decisiones, de la comprensión teórica, de los criterios de organización, de la tarea curricular.

Esta vocación democrática incluyente, transformadora y participativa no es ocultamiento de las diferencias, sino *provocación al diálogo en la diferencia*, a la comunión en la diversidad para la colaboración en el único proyecto educativo pastoral. La conversión de las personas y los grupos, la conversión de la misma institución a su inspiración cristiana, está en el centro de la noción de construcción vital del proyecto educativo.

Esta vocación democrática, incluyente, transformadora, participativa y dialógica lleva a los adultos de la comunidad a experimentar *su vida cultural como lugar del encuentro con Dios*. Dios, fondo de sentido de los saberes, matriz de fecundidad de todo lo

verdadero, bueno y bello, es alcanzado en el esfuerzo del aprendizaje que está en el centro de la relación educativa. Esta vida cultural escolar es tanto el tejido de la relación de las personas como su propia vinculación conflictiva con los saberes. La relación educativa está signada por este esfuerzo por la sabiduría. Desde esa relación de las personas con los saberes es que la escuela comprende su vida de oración, de celebración y de significación sacramental. Esto significa que es la misma relación la que tiene contenidos religiosos que es preciso develar. Por eso, la relación pedagógica es relación pastoral y actividad pastoral. Por consiguiente, la escuela con proyecto de inspiración cristiana entiende que es necesario que existan espacios curriculares en los que el contenido religioso de la relación pueda tener una explicitación cristiana.

El aula, lugar de la relación, es lugar de evaluaciones. Lugar de valoraciones de procesos, conductas, logros y fracasos. Como quiera que el lugar del que valora se impone como una posición de poder, la comunidad de adultos pone de manifiesto cuáles son los valores en juego en la relación pedagógica y en qué sentido se espera que sean vividos por todos los actores. El poder es la capacidad de hacer realidad las posibilidades, que la comunidad de los adultos ha recibido de la Iglesia jerárquica o carismática y de las familias. El poder está al servicio de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes. La animación comunitaria -que es parte de la conducción- busca actualizar todas las posibilidades de las personas y los grupos que están presentes en la comunidad grande de la obra educativa.

La comunidad de niños y jóvenes, por otra parte, es el polo convocante de la relación pedagógica. La escuela se constituye como tal por su presencia, su búsqueda y su construcción social como alumnos. La comunidad de niños, adolescentes y jóvenes trae a las aulas y a la relación pedagógica un enorme bagaje de saberes: saben conocer, saben hacer, saben ser y saben vivir juntos. Ellos participan de una cultura infantil, adolescente y juvenil que les es propia. Estos saberes son punto de partida y lugar de trabajo para su resignificación dialógica -siempre conflictiva- con la cultura de la comunidad de los adultos. Estos saberes y la vida que los ha constituido son preparación evangélica para el anuncio del Misterio que la comunidad de los adultos hace desde su propia vida eclesial. Cada niño, cada adolescente, cada joven debe ser

conocido personalmente para que la comunidad de adultos se pueda poner al servicio de sus necesidades profundas en el modo que a aquel le resulte más provechoso. Esto, sobre todo, en el caso de los alumnos con necesidades distintas de lo habitual. De este modo, la escuela con proyecto de inspiración cristiana se preocupa por organizar actividades diversificadas que puedan cubrir los intereses y las necesidades de todos. Así, los adultos de la comunidad, podrán ser hermanos mayores de los alumnos que las familias les confían.

El docente, actor clave para el cambio institucional.

La relación educativa no es una mera función. La comunidad de la escuela con proyecto de inspiración cristiana no es una simple organización. La relación educativa, desde la perspectiva cristiana, es un ministerio, un servicio eclesial, estable y comunitario. Ese es el nombre de la relación educativa mirada en la clave de Jesucristo, Servidor de los hombres y de Dios.

Es en el seno de su relación educativa donde el maestro está llamado a encontrar al Dios alma del mundo, compañero de la vida, matriz trascendente de toda cultura. Es su propia concepción de la vida -su saber conocer, su saber hacer, su saber ser y su saber vivir junto con otros- lo que forma parte de la narración de la cultura que, como mediador, el maestro presenta a la comunidad de aprendizaje en el seno de la cual desarrolla su tarea educativa. Es su satisfacción inquieta por la vida y la cultura lo que lo llevará a caminar en la fe en la tensión de lo realizado y la esperanza. Es su propia síntesis fe-cultura-vida, siempre en camino y siempre fruto de la gracia, lo que lo constituye como signo del Reino en el seno de la comunidad de adultos a la que pertenece.

Sin embargo, el docente como actor del cambio institucional es siempre un sujeto social de transformación. Un elemento importante de la pastoral docente, que coincide con la tarea de la conducción, es la creación de esta subjetividad social de la comunidad adulta en la escuela. La constitución de las comunidades de fe como comunidades de investigación científica, pedagógica y pastoral y como ámbitos de participación democrática van en esta línea. Este sujeto social transformador de la escuela y de la

sociedad vive siempre la tensión del sentido realizado y la esperanza, de lo conseguido y lo deseado, de lo comprendido y lo ignorado, de la fidelidad cumplida y la apertura del futuro, de lo instituido y la fuerza de lo instituyente.

Un cuestionario para la reflexión personal y grupal

- ¿Cómo comprendemos el discernimiento desde el lugar del pobre? ¿Es posible esto en nuestra obra educativa, en nuestra comunidad de Hermanos? ¿Qué condiciones de posibilidad requiere?
- ¿Creemos en la necesidad de suscitar la pregunta religiosa entre alumnos y docentes?
- ¿Cómo comprendemos la relación pedagógica?
- ¿Cómo entendemos el aprendizaje y nuestro empleo?
- ¿Cómo está nuestra obra educativa evaluada desde su vocación democrática, incluyente, transformadora, participativa y dialógica como comunidad?

La pastoral educativa está en el currículum o no está

*“Una educación dirigida hacia la sabiduría,
centrada en las humanidades,
apuntando a desarrollar en las personas
la capacidad de pensar correctamente
y al goce de la verdad y la belleza,
es educación para la libertad,
educación liberadora”*

Jacques Maritain

El intento de construir una pastoral educativa está puesto en ir pasando de un modelo de pastoral constituido por eventos religiosos que se dan en la escuela a un modelo de pastoral que considere la misma actividad escolar como mediación metodológica de la inculturación del evangelio, como dicen los obispos latinoamericanos en el Documento de Santo Domingo (271). Esto es una forma teológica de decir aquello de que la oferta curricular de una obra educativa es la oferta de sentido de vida que la escuela hace a quienes se acercan a ella.

Cuando decimos pastoral, estamos diciendo la praxis de la comunidad eclesial que, siguiendo la de Jesús, busca colaborar con la llegada del Reino de Dios a la sociedad por la implantación de la Iglesia en estado de comunidades. La contribución que las escuelas, pensadas como instituciones pastorales, hacen a esto, tiene un perfil muy específico. Lo que interesa pensar en este capítulo es en qué medida lo escolar y sus contenidos pueden contribuir a esta llegada y a esta implantación.

Un currículum fragmentario.

En la situación actual, los contenidos escolares “religiosos” están yuxtapuestos junto con todos los otros contenidos curriculares. Encerrados en las horas de catequesis o la materia que haga sus veces, sólo entran en relación con los demás cuando hay alguna

contradicción. Si no, normalmente, conviven tan pacíficamente (o indiferentemente) como la química y la literatura inglesa.

Aludimos a esto en otro capítulo como una tarea de la escuela, la única: síntesis fe-ciencia-cultura-vida. Pero, en la mayor parte de los casos, es una tarea con la que cada directivo y cada docente (y cada alumno) debemos componérselas por nuestra cuenta. La urgencia del aporte cristiano en el ámbito de la formación docente de base y de la formación en servicio, debería poder centrarse en colaborar con ella.

La dificultad de la síntesis que tenemos que realizar los docentes y los alumnos tiene dos puntos a pensar. Por un lado, la presentación de los proyectos curriculares fragmentados. Por otro, la insignificancia de lo religioso cristiano, tradicionalmente comprendido en sociedades secularizadas como las nuestras y por las limitaciones que la catequesis de iniciación ha tenido y tiene todavía. A esto se suma, todavía, la naturalización que hemos hecho de los contenidos escolares. Es como si creyéramos que los contenidos fueran fijos, existentes más allá de una serie de procesos históricos y políticos que los han constituido.

Hacia un currículum mediador de la inculturación del Evangelio.

Miremos un poco en detalle, recordando lo ya dicho: Lo específico de la escuela es lo educativo y eso se concreta en los contenidos. Lo específico de un plantel docente es su ciencia, su saber, su cultura. Lo que buscan los que se aproximan a una escuela, aun a una católica, es saber. Si la escuela quiere hacer una propuesta pastoral, entonces, tiene que hacer una propuesta pastoral desde el saber, una pastoral desde los saberes: si la pastoral educativa no está en lo académico, en las asignaturas, si no está ahí, sencillamente lo pastoral no está. La yuxtaposición de lo religioso-catequístico-litúrgico (cuando no es simplemente irrupción o interrupción de lo habitual para que nada cambie después) no es camino válido hacia la síntesis fe-cultura-vida

Vamos a proponer, como camino válido para la construcción de este tipo de pastoral, la reflexión crítica de las ciencias junto con la consideración atenta de lo que podríamos llamar el diálogo entre los aprendizajes científicos y las preguntas de la fe.

Conocimiento e interés.

En primer lugar, nuestra invitación es recuperar la reflexión de la teoría crítica sobre la necesaria vinculación entre ciencia e interés, entre conocimiento e intereses. Seguiremos el estudio clásico de Jürgen Habermas⁵: *Conocimiento e interés*. Para él son tres los intereses que configuran las ciencias actuales: el interés técnico o de adaptación, que tiene que ver con las ciencias de la naturaleza; el interés práctico o comunicativo, que tiene que ver con las relaciones humanas y está al origen de las ciencias humanas; el interés emancipatorio o crítico, que busca orientar a los otros dos intereses hacia la permanente liberación de la humanidad de sus esclavitudes y temores, y que está al origen de las ciencias sociales o políticas.

Una mala comprensión de las cosas nos ha llevado, a veces, a privilegiar las humanidades para el diálogo con la fe. Pero el interés técnico no tiene por qué ser pensado como un interés inhumano. Es la consideración prejuiciosa de la racionalidad técnica la que podría llevarnos a semejante parcialidad. Sería como detenernos sólo en un polo de la dialéctica de la modernidad. Y de lo que se trata, al pensar críticamente, es de poder situarnos en un punto de vista que nos permita comprender la modernidad -y el capitalismo que está a su base- simultáneamente, como lo mejor y lo peor, que le podía suceder a la humanidad.

En el mismo compromiso técnico, en la preocupación por la naturaleza y su dominación adaptativa está la posibilidad de trascender a un compromiso ético y a un compromiso religioso. Hay una responsabilidad ética indisociable de la verdad científica. Justamente el punto de Habermas y de toda la teoría crítica reside en la respuesta al presunto objetivismo ético positivista. Verdad y justicia no están disociadas sino por los prejuicios del método científico y las prácticas positivistas. No es verdadero todo lo posible sino que es verdadero aquello que contribuye a la vida de los hombres, de todos los varones y mujeres, de todo el hombre, de los presentes y de los futuros.

Lo mismo puede decirse desde la preocupación por lo social, por la comunicación, por el deporte, por el arte, por lo social o lo

⁵ Filósofo alemán contemporáneo, de la escuela de Frankfurt.

político. Sin vinculación de estos intereses con el interés emancipatorio, todo puede convertirse en cuestiones ideológicas e intrascendentes. El educador cristiano crítico es un educador político o no lo es.

El conocimiento en la escuela.

En la escuela, la oferta de sentido que construye la red curricular de conocimientos está constituida básicamente por tres elementos: lo científico, lo artístico y lo ético. Los tres elementos tienen que ver con los intereses anteriormente explicitados. Son trasposiciones pedagógicas nacidas de los mismos intereses, de las mismas preocupaciones, pero encuadradas en los procesos históricos que dan lugar al currículum.

Lo religioso subyace en esos mismos intereses cuando la persona o el grupo puede dar un salto de horizonte hacia otro patrón de experiencia. Para Bernard Lonergan el flujo de la conciencia es el sujeto con su interés que construye un horizonte que selecciona su mundo. En este flujo, los intereses varían de acuerdo al patrón de experiencia en el que el sujeto vive. Lonergan distingue el patrón ordinario de experiencia del patrón intelectual de experiencia. Es el cambio de interés el que provoca el cambio de patrón. El salto de un patrón a otro, de un horizonte a otro, de un interés a otro, se da por la aparición, en la experiencia, de un interés intelectual por satisfacer la curiosidad que algunos fenómenos provocan de modo persistente en la conciencia del sujeto.

Las ciencias son estructuraciones que permiten ordenar la vida de los sujetos en vistas a favorecer el patrón intelectual de experiencia de un modo permanente. La educación científica será, entonces, una actividad que busca instalar en el patrón ordinario de experiencia, la pregunta por la comprensión. La ciencia se preocupa del mundo común por el establecimiento de juicios válidos para todos, por las relaciones de los objetos entre sí.

Las artes son, en cambio, objetivaciones de un patrón puramente experiencial, es decir, donde lo visto es experimentado en cuanto visto, lo oído en cuanto oído. Esa objetivación despierta sentimientos que operan una cierta comprensión del hecho artístico, comprensión que es distinta de la comprensión científica, comprensión de lo misterioso, de lo fascinante, de lo sublime. Hay en

el arte una significación que también nos lleva a un mundo común, no privado. Porque el arte no es mera espontaneidad sino objetivación de algo captado como importante para el hombre. La objetivación artística es realizada de un modo que invita a participar de esa significación de modo inmediato. Las objetivaciones artísticas (pictóricas, musicales, escultóricas, arquitectónicas, poéticas, narrativas, dramáticas, cinematográficas...) nos introducen en el mundo de la potencialidad humana. La educación artística tiene que ver con esta capacidad de pasar del mundo privado al mundo común por la reflexión sobre los hechos artísticos.

Más allá del patrón intelectual de experiencia existe el patrón práctico de experiencia. Si el patrón intelectual de la experiencia nos ponía en relación con lo universal e irrestricto de la verdad, el patrón práctico nos regresa a lo concreto de las decisiones precisas: qué hacer hoy, aquí, yo, en estas circunstancias. Es el patrón de la actuación ética. Pero este patrón práctico se puede abrir a un horizonte que está más allá de esta situación concreta cuando hacemos una reflexión ética que busca alcanzar una normativa y no sólo una decisión concreta.

El paso del patrón ordinario de experiencia al patrón intelectual de experiencia es el paso de un mundo de intereses privados a un mundo de intereses comunes. El paso de uno a otro es siempre un acontecimiento de libertad. Es una reorganización del sujeto que implica una conversión (intelectual o moral según el horizonte) que es una reorganización total del sujeto. Educar es siempre buscar la ampliación de los horizontes del sujeto y propiciar la constitución de estos nuevos intereses como flujos más permanentes.

Pero hay una última expansión del interés humano, una apertura religiosa de la experiencia, un horizonte religioso. Se da cuando descubrimos que el deseo de conocer (patrón intelectual) o el deseo de obrar bien (patrón práctico) se abren a lo incondicionado. Se corresponden con el deseo del amor de Dios, de un amor irrestricto.

Conocimiento y pregunta religiosa.

En el mismo compromiso técnico, lo hemos dicho ya, hay una posibilidad de encuentro con Dios, Vida del mundo. El mundo natural es, para quien está abierto al amor de Dios, transparencia

de Dios. El educador cristiano crítico es un educador místico o no lo es. En el compromiso por las ciencias humanas o hermenéuticas, en el compromiso científico por el interés comunicativo, hay la posibilidad de la apertura al compromiso ético y al religioso. La filosofía, la historia, los deportes, la música o la pintura, son actividades en las que el compromiso por la comprensión se puede abrir a la actuación justa y, en ella misma, encontrar a Dios, Vida de toda Comunicación, de toda Justicia: Dios mismo es comunicación. En el desarrollo de las ciencias sociales el compromiso ético y el compromiso religioso son tan posibles como en el compromiso con los otros intereses, aunque siempre parece más directo.

El cambio de horizontes o de patrones de experiencia es un cambio de intereses, de preocupación. Se trata de abrir la preocupación a una configuración superior. Esto es siempre un acontecimiento libre, dialéctico, en cuya base está el deseo que nos constituye como sujetos. El paso a un patrón religioso de la experiencia tiene que ver con el deseo, con la esperanza y con su habla, que es la pregunta.

La pregunta religiosa puede tener distintas caras: está la pregunta por el universo, su inteligibilidad y su fundamento; está la pregunta por lo incondicionado moral y su relación con las opciones concretas; está la pregunta por el origen y el futuro del mundo y de nosotros mismos; está la pregunta por el sentido de la vida; está la pregunta por los límites habituales de la existencia. Estas preguntas necesitan una iniciación para ser formuladas, acogidas y respondidas. Porque uno de los efectos de la cultura positivista en la educación, junto con la fragmentación y la especialización, ha consistido en la obturación de estas preguntas.

Muchas veces, la obturación de la pregunta religiosa como deseo irrestricto de conocer se ha desarrollado, al mismo tiempo, como una exaltación del sentimiento como componente religioso fundamental. Pero la pregunta religiosa no es un sentimiento, ni un concepto, ni un juicio. La pregunta, en sí misma, surge del deseo irrestricto de conocer. Pero es un deseo que necesita de una iniciación para no frenarse en determinadas respuestas intermedias. De la sensibilidad a la inteligencia; de la inteligencia a la reflexión; de la reflexión a la deliberación; de la deliberación a la acción, hay un proceso de autotranscendencia cognitiva y moral

que necesita de iniciación. Y esta autotranscendencia culmina en el estar enamorado que se abre desde el amor de intimidad al amor social y al amor religioso. Y cuando este estado de enamoramiento se estructura como algo permanente en las personas, toda la actividad del sujeto surge de allí.

Ese estado dinámico y consciente de estar enamorado es la vida del Espíritu derramado en los corazones de los creyentes. Desde allí experimentamos, comprendemos, juzgamos y decidimos de un modo radicalmente nuevo. Vivimos en un nuevo horizonte, un horizonte que se interesa por las cosas de Dios: mira todo como Él lo ve, busca en todo agradarlo, comprende la vida como un don suyo. Eso que llamamos espíritu de fe, que es el espíritu del cristianismo. “La fe es el conocimiento nacido del amor religioso” (Lonergan). Es un conocimiento que aprehende algo valioso más allá de la vida, la sociedad, la cultura y las personas. Es la última autotranscendencia del sujeto. Aquí la pregunta religiosa se transforma en una decisión que implica responsabilidad: ¿responderé con amor al Amor?

La fe nos lleva a descubrir el mundo como originado por Dios. El mundo se ve como originado por un Amor Originario. El mundo es comprendido como el fruto de la autotranscendencia cognitiva y ética divina, si pudiera decirse: la expresión de su verdad y de su amor. El mundo es la gloria de Dios. Este mundo, nuestro mundo concreto con sus contradicciones, el mundo que es siempre el mundo del hombre, porque el mundo fue creado por nosotros, para nosotros. “La excelencia de la humanidad es la gloria de Dios” (Lonergan). Por eso, la mirada de la fe es siempre dialéctica: envuelve en una única visión el proceso de creación y curación; de gracia, pecado y redención.

Este desarrollo religioso que es la fe y sus preguntas, esta ampliación de horizonte, tiene siempre un carácter dialéctico, crucificado. Nunca es una pura llegada. Siempre tiene un estar llegando sin alcanzar la orilla. Siempre es el gozo del encuentro y de la decisión auténticamente responsable. Siempre consiste, además, coincidentemente, en una inautenticidad redescubierta, nuevamente rechazada y vuelta a encontrar, junto con la provisoria posesión de la verdad y del bien.

Lo religioso (como toda experiencia de la vida humana) está mediado por la significación y el valor. La forma histórica de esta

mediación es la Palabra en todas sus formas y actualizaciones. Pero la Palabra es siempre comunicación segunda, es fruto de la autotranscendencia de un pueblo desde su experiencia hacia su religiosidad. La primera comunicación de Dios es su amor derramado históricamente en nosotros: el amor es una experiencia no mediada.

Reconfigurando el currículum: conocimiento, interés y pregunta religiosa.

Se trata, entonces, de reconfigurar nuestra propuesta curricular desde esta triple articulación.

Por un lado, se trata de superar la fragmentación desde una opción política. Se trata de cuestionar la racionalidad de las ciencias y las artes por la revinculación de los intereses adaptativo, comunicativo y emancipatorio. Esto no es imposible. Exige un camino largo de discusión entre los docentes, pero no es imposible. Puede pensarse desde una reflexión acerca de las selecciones curriculares concretas que la escuela propone en su Proyecto Curricular Institucional y las que proponemos los docentes en nuestros propios proyectos de aula. La reflexión debería buscar la comprensión histórica de los contenidos que ofrecemos. Por un lado, pensar la historia de los contenidos nos llevará a descubrir cuándo y por qué fueron formuladas las teorías y prácticas que enseñamos, a qué intentaban responder, qué problemas buscaban solucionar, en qué medida tenían un interés emancipatorio inscrito en su desarrollo. Por otro lado, localizar hoy los problemas relativos a esas teorías y prácticas, contribuirá a reintroducir las elaboraciones científicas en situaciones más significativas para nosotros y para los alumnos.

Por otro lado, se trata de superar los límites que nos autoimpone-mos (e imponemos a los alumnos) en nuestro deseo de conocer. Tampoco es una tarea sencilla. Pero es posible. Se trata de realimentar nuestro deseo de autotranscender, de alimentar nuestro deseo de preguntar por los fundamentos de nuestra experiencia, de nuestra comprensión inteligente, de nuestro actuar razonable. Se trata de hacernos capaces de encontrar en el fondo de nuestros intereses el Rostro de Dios. De ponerle nombre de persona al fundamento. De encontrar el Amor como Origen de aquello con lo

que nos las habemos todos los días. Y de enamorarnos de ese Amor, o más bien, de dejarnos enamorar por Él.

Sólo si los docentes, juntos, asociados en equipos que puedan ser comunidades de investigación y de fe, nos ponemos a reflexionar sobre lo que vivimos y enseñamos; sólo así, habrá posibilidad de que acompañemos a nuestros alumnos en la formulación de sus propias preguntas por la ciencia, por el arte, por el desempeño ético y por su fe. Y sólo así tendremos algo para indicar como respuesta.

Un cuestionario para la reflexión personal y grupal

- ¿Estamos de acuerdo con esta concepción de la actividad escolar?
- ¿Cómo está pensada la articulación de los contenidos en nuestra obra educativa? ¿Tiene alguna relación con la reflexión que aquí se presenta?
- ¿Qué pensamos sobre la reflexión crítica de las ciencias y la posibilidad del diálogo entre los aprendizajes científicos y las preguntas de la fe?
- ¿De qué modo trabajan en las asignaturas en las que trabajamos los intereses comunicativo, adaptativo y emancipatorio?
- El educador cristiano crítico es un educador político y místico; si no, no lo es. ¿Qué pensamos sobre esta afirmación? ¿Qué formación se requiere para esto? ¿Qué posibilidades hay de trabajar en nuestra obra en este sentido?

La pastoral educativa: hermenéutica religiosa del sujeto docente

“Si desde mi infancia (...) he amado y escrutado siempre la Naturaleza, puedo afirmar que no lo he hecho como ‘sabio’, sino como ‘devoto’.

Tengo la impresión de que en mí cualquier esfuerzo, incluso referente a un objeto puramente natural, ha sido siempre un esfuerzo religioso y sustancialmente único.”

Pierre Teilhard de Chardin

Partimos siempre del mismo convencimiento: la pastoral educativa no es cosa de yuxtaponer actividades religiosas que irruman en la tarea cotidiana de los aprendizajes. Se trata, por el contrario, de abrir la cultura de la escuela a su raíz religiosa desde nuestra fe en la Encarnación de Dios en nuestra historia.

En el capítulo anterior propusimos un camino para superar la fragmentación a la que la cultura positivista (y el modo en que la práctica de las escuelas católicas implementó la pastoral) ha sometido nuestra vida y para trascender los límites cognitivos que nos ha impuesto. El camino tiene que ver con la historización de los contenidos escolares y con la localización de las situaciones problemáticas que proponemos, entendiendo ambas cosas como una opción política que conecta el interés emancipatorio con los intereses adaptativo y comunicativo, de un modo dialéctico. Se trata de un camino que pone en práctica lo que en otros capítulos hemos llamado la pedagogía del discernimiento desde el lugar del pobre.

Señalamos también la necesaria constitución de grupos/comunidades de investigación y de fe para la reflexión sobre estos contenidos.

Por debajo de estas afirmaciones subyacen algunos convencimientos. En primer lugar, la seguridad de que las formas culturales pueden transformarse en expresiones religiosas. Todo lo

auténticamente humano puede abrirse a una preocupación última, absoluta, a su misma raíz, a la que llamamos Dios. Porque de El nace toda creación artística, toda investigación científica y toda acción moral o política. La tarea del educador cristiano radica en despertar la conciencia de esta raíz. Lo repetimos: el educador cristiano crítico será un místico o no será.

Por eso podemos afirmar que la selección de contenidos, la tarea de la construcción del currículum de un docente para su proyecto áulico, es una tarea que es interpretación religiosa de sí. La invitación a la opción política y mística que implica poner en conexión los intereses emancipatorio, comunicativo y adaptativo. Y, al mismo tiempo, abrir las preguntas incluidas en las disciplinas escolares hasta la raíz última que es el mismo Dios que auto-trasciende en el mundo como verdad, bondad y belleza. Hacer ambas cosas al seleccionar los contenidos, no es una tarea mecánica. Por el contrario, es una tarea que nos lleva a cuestionarnos por nosotros y el sentido de nuestra vida. Planificar es una tarea que tiene que ver con el descubrimiento y la respuesta (provisoria) de las preguntas fundamentales de la vida humana (la propia y la de todos) tal como aparece en las disciplinas escolares y en nuestra propia vida.

Si la cultura, que las disciplinas escolares trasponen pedagógicamente, tiene que ver con la búsqueda del sentido de la vida que la humanidad va haciendo en su historia, la tarea de los educadores consiste en encarnar en un contexto determinado los mismos problemas y las mismas búsquedas. Esto es lo que significa la localización de las situaciones problemáticas: encontrar dónde operan problemas semejantes a los que la historia de las disciplinas escolares nos muestran como resueltos. Y se trata de poder poner la cultura escolar al servicio del contexto.

Y hacer esto, insistimos, significa preguntarse por uno mismo. El docente que busca comprender históricamente los contenidos de su disciplina y ponerlos en relación con problemas locales, se pregunta por el sentido que para él tienen estos contenidos y por el sentido general de la vida en el que esas preguntas y respuestas tienen algún anclaje. Si además abre las preguntas hacia la raíz última de su sentido, podrá hacer un camino por una pregunta religiosa que sea propia. Si el docente es cristiano podrá encontrar en su tradición algunas respuestas que pueden inspirar las suyas. Pero no podrá absolverse de una respuesta personal.

La historización de las asignaturas.

Hemos dicho en nuestro capítulo anterior, que la historización tiene que ver con el cuestionamiento por la historia de los contenidos, con encontrar las preguntas que les dieron origen, las soluciones que pudieron aportar y lo que todavía quedó abierto. Pero es posible pensar también la historización de las asignaturas de otro modo.

A eso se refieren los ejes como el del ejemplo que vamos a proponer. La opción, en este caso, está puesta en considerar que el conjunto de las asignaturas del currículum tiene un doble eje: las ciencias sociales y la cristología. Es decir, poner el interés emancipatorio, en una doble vertiente, como eje de programación general. Consideramos así que las ciencias sociales (al menos desde algunas opciones epistemológicas) se ocupan de la historicidad: de lo que el hombre hace del hombre, de la reconstrucción interpretativa de las construcciones culturales. En el fondo, poder plantear la historicidad de las asignaturas necesita de una mentalidad histórica por parte del docente. Y en nuestro caso, de una mentalidad histórica que se abra al Evangelio.

Proponemos algunos criterios que pueden guiar la construcción de estos ejes. La historicidad de las disciplinas escolares tiene que poder suscitar esperanza, alternativa, utopía. Pensar un eje histórico-social que organice la selección de contenidos tiene que ver con un modo de pensar no positivista y con una identificación con un sujeto particular: los oprimidos que luchan por su emancipación. Porque el sujeto de la historia son los oprimidos, no la humanidad entendida como una abstracción. Por eso la historia tiene que ser considerada no como una secuencia épica sino como el terreno de la lucha de proyectos que son mutuamente excluyentes.

Y desde aquí podemos pensar un segundo criterio para nuestros ejes curriculares. No se trata de una relación ingenua y optimista que pensase la historia como un dinamismo automático hacia lo mejor, que en una vertiente creyente pudiese pensar en el Reino como una derivación del progreso. No. Se trata más bien de una compleja relación de aproximación del Reino en la dialéctica histórica por la redención siempre completa como oferta de Dios e incompleta como recepción de la libertad humana. Y la articulación de los ejes que permitan el diálogo entre las disciplinas y los

espacios de explicitación del evangelio tiene que respetar esta compleja relación entre la felicidad (la de todos los hombres y la de todo el hombre) que constituye la axialidad de las disciplinas del “orden de lo profano” y el Reino Mesianico que constituye la axialidad de los espacios de explicitación del evangelio, sobre todo de la catequesis escolar. Pero que configuran juntos, la doble axialidad para el conjunto de las disciplinas escolares.

No cualquier cuestión histórica puede ser un eje en el sentido que hablamos. Los ejes históricos que permitan pensar las disciplinas escolares de un modo que se abra al evangelio tienen que ser del tipo que permita lo que Walter Benjamin llama interrupción: que permita establecer los momentos en que las decisiones son tomadas por los sujetos históricos en pugna, que permita ver en una obra determinada o en una vida específica, las tensiones dialécticas dominantes de una época histórica actuando.

La tarea de planificar es una actividad religiosa, ya lo hemos dicho. El diálogo del docente con sus contenidos tiene la seriedad de su propia oración. Planificar, seleccionar contenidos, es una tarea que integra el propio diálogo del docente con Dios en su propia subjetivación creyente. Y así debe ser realizado en el silencio y la palabra, en la soledad y en la comunidad. Con esta conciencia creyente de responsabilidad.

Yendo a un caso.

Proponemos un ejemplo: un ensayo de selección de contenidos de Lengua, para el 3º año del Ciclo de Especialización, de la Pcia. de Córdoba, en Argentina, último año de la educación media. En nuestro ejemplo suponemos que un eje histórico/cristológico ha sido configurado entre todos los docentes para todas las disciplinas escolares. El eje crea un diálogo de correlación al estilo de la propuesta de Paul Tillich⁶: los nombres de lo religioso son los nombres de la cultura del tiempo. El eje está propuesto como un par de preguntas correlacionadas. Podría ser hecho de otro modo, por supuesto. Pero intenta cumplir con los criterios recientemente mencionados.

⁶ 1886-1965. Teólogo protestante alemán, con fuerte influencia de Heidegger.

La formulación del eje anual para la asignatura, una entre tantas posibles, quiere dar cuenta de una apropiación del eje propuesto para todo el curso en el ámbito específico de la Lengua y la Literatura. La opción por encabezarlo con “literatura” expresa la intencionalidad de subordinar los aspectos lingüísticos (comunicativos y de reflexión de sistema) a los literarios. Indica también una toma de postura teórica que busca comprender las manifestaciones literarias desde y en relación con los contextos de producción.

De todos modos, “literatura” comprenderá distintos tipos de discurso, no sólo los clásicamente literarios. Las selecciones textuales quieren acentuar la historicidad de la lengua (y la literatura) en el marco contemporáneo, localizándola.

Eje anual para el 6º año
¿Un nuevo orden mundial o el mismo desorden? ¿Hay lugar en este nuevo orden para la alternativa del Reino?
Eje anual para Lengua y Literatura
“La literatura es lo que los hombres le hacen, es lo que eligen al elegirse” (Jean Paul Sartre <i>¿Qué es la literatura?</i>)
Bloque de contenidos “textos argumentativos”
Discursos de George Bush sobre “la guerra preventiva”. Discursos “globablifóbicos” en el mundo y en Argentina. Las situaciones comunicativas orales formales. Relación entre intencionalidad y contexto. Análisis de la articulación entre lenguajes icónicos y gestuales (políticos) en la comunicación oral. Estrategias de comprensión. Estrategias de organización argumentativa. Argumentación escrita y comunicación oral. Coherencia y cohesión en la argumentación. Planificación de un discurso argumentativo. Exposición oral. Reconocimiento y utilización de las características de la oralidad en el discurso argumentativo. Producción de comentarios escritos a los textos argumentativos estudiados y a otros seleccionados por los alumnos. El uso de los medios de comunicación social y los efectos preformativos de los discursos argumentativos políticos. Usos políticos de la intertextualidad.

Bloque “texto poético”

Selección de textos: Baudelaire, *Las flores del mal*; Martí, *Versos sencillos*; Allen Ginsberg, *Aullido*; Campos, Augusto: investigación de su propuesta en Internet; Samoilovich, *El carrito de Eneas*; Bellessi, *La edad dorada* (los poemas sobre los cartoneros); Gelman, “Padre nuestro del desocupado”. La especificidad del lenguaje literario y del texto poético. La intencionalidad estética en la producción y la lectura. Los géneros literarios. Géneros poéticos. Vanguardias y poesía. Los procedimientos vanguardistas. Las vanguardias y sus contextos históricos. La relación entre poesía, argumentación y política.

Bloque “narrativa breve”

Selección de textos: Orgambide, P. (1999) *Los desocupados. Una tipología de la pobreza en la literatura argentina*. UNQ; Gibson, W. *Quemando cromo*. Especificidades de la narrativa. Teoría del cuento. Los géneros narrativos. La escritura realista, naturalista, costumbrista. La sátira. La ciencia ficción y el cyberpunk. Textos y contextos. Procedimientos textuales en la narrativa. Escritura de comentarios sobre textos leídos y otros seleccionados por los alumnos.

Bloque “texto periodístico”

Selección de textos de Arlt, *Aguafuertes porteñas*. La situación comunicativa. La comprensión y la producción de textos. Condiciones sociales de la producción periodística. Comunicación y tecnología. Comunicación y contexto socio histórico.

Apertura del bloque “argumentativo” hacia su sentido religioso.

Lo mismo debería hacerse con cada bloque. Lo reducido del espacio de este texto nos lleva a elegir. De lo que se trata es de poder encontrar las preguntas religiosas en los mismos contenidos de la asignatura “profana”. Desde la perspectiva del eje anual para el sexto año propuesto, se trata de encontrar las oportunida-

des y dificultades para la alternativa del Reino en el nuevo orden mundial que nace.

Según lo expuesto ya en nuestro libro sobre pastoral educativa, *Levantar señales de esperanza* (Tomo II, págs 131-132), es preciso partir de la posibilidad democratizadora que el lenguaje y su posesión tiene. La formación en la comunicación es siempre posibilitadora de cambios, subversiva, a la vez que creadora de comunión. La reflexión sobre el uso de los medios de comunicación y de los monopolios comunicativos puede dar pie a la necesidad de devolver la palabra a los hombres. La disputa globalifóbica puede ser una oportunidad para ver esto en funcionamiento. En este discurso subyacen los sueños de la humanidad por una vida más plenamente humana.

Una oportuna reflexión sobre la dialéctica del lenguaje religioso puede ayudar a ver cómo todo lenguaje puede ser comprendido religiosamente. En efecto, todo lenguaje religioso fue en algún momento (o lo sigue siendo) un lenguaje profano. Esto es así debido a que las realidades trascendentes sólo pueden ser alcanzadas por el lenguaje (y por la comprensión) de modo analógico: es y no es al mismo tiempo. Toda realidad creada es susceptible de expresar a Dios, de ser uno de los “mil nombres” de Dios. También el lenguaje contemporáneo por más extraño que pueda resultar. Lo importante es tener la clave de Jesús para encontrar en la literatura, y en la comunicación en general, los sueños, los valores, los sentimientos, las frustraciones, las luchas y las convicciones de los hombres de hoy: todo aquello que nuestro H. Pedro Gil Larrañaga llama “el Gran Deseo de la humanidad” en el que Dios nos habla hoy.

Lo que importa es la iniciación en las preguntas, una pedagogía de la pregunta, como dice Paulo Freire. Lo dijimos en nuestro capítulo anterior y lo volvemos a decir. Aprender a preguntar, aprender a preguntarnos, aprender a convivir con nuestras preguntas. Ahí está la clave de la educación religiosa. Como decía Rainer Maria Rilke en sus *Cartas a un joven poeta*: “Ten paciencia con todo lo que no está resuelto en tu corazón y trata de amar las preguntas mismas como si fueran cuartos cerrados o libros escritos en una lengua muy extraña. No busques ahora las respuestas que no se te pueden dar porque aún no las podrías vivir (...). Vive las preguntas ahora. Viviéndolas, tal vez, un día lejano, poco a poco, penetres la respuesta sin darte cuenta”.

La adecuada coordinación de estos contenidos de lengua y literatura con los del área de formación cristiana, permitirán al docente de esta materia prever cómo desde el espacio de explicitación del evangelio obligatorio, los interrogantes que se susciten en lengua y literatura encontrarán una respuesta específica.

Un proceso de iniciación es siempre al mismo tiempo un camino de inserción en la comunidad y un proceso de asunción de preguntas cada vez más radicales, cuyas respuestas nos ponen en el diálogo siempre abierto con la tradición comunitaria, con la identidad narrativa de nuestra comunidad de fe. Sin eso no hay pastoral educativa posible.

Un cuestionario para la reflexión personal y grupal

- ¿Cuál es la relación entre las formas culturales y las expresiones religiosas?
- La interpretación religiosa de los docentes sobre sí mismos en el proceso de planificación.
- ¿Cómo podemos poner nuestra cultura escolar al servicio de nuestro contexto?
- ¿De qué manera podríamos avanzar hacia la historización de las asignaturas?
- ¿Qué formación y qué tipo de didáctica implica el aprender a preguntar y preguntarnos?
- Los invitamos a pensar su asignatura y su actividad docente desde el ejemplo transcrito. ¿Qué dinamismos descubrimos? ¿Qué potencialidades? ¿Qué cambios? ¿Qué continuidades?

Pastoral educativa: la dinámica de lo implícito y lo explícito

*“En el tiempo de la gran ocultación
se han retirado todos los signos evocadores de la presencia.
Pero ésta se presenta.
Sólo que en régimen de clandestinidad.”*

Eugenio Trías

Como hemos dicho ya en capítulos anteriormente publicados, una escuela con un proyecto de inspiración cristiana, una escuela que hace pastoral educativa, no es meramente la que tiene catequesis o algunas actividades religiosas en su horario. Ni siquiera lo es por conseguir un ambiente saturado de valores evangélicos. Lo es porque logra incidir con el mensaje evangélico, a través de todo el currículum escolar, sobre el pensamiento y la vida de los adultos, jóvenes y niños que circulan en ella en vistas a la construcción de la Iglesia, en estado de comunidades, para la llegada del Reino de Dios en el mundo.

Pero lo religioso y lo específicamente cristiano, implícito en toda la vida escolar -especialmente en los saberes-, requiere, en algún momento, que haya algunos espacios de explicitación del mensaje evangélico. Este capítulo quiere discutir algunos elementos relativos a esa correlación dialógica de lo religioso implícito en toda la vida escolar y lo religioso explícito en una serie de espacios curriculares particulares.

La religiosidad y sus mediaciones.

Vamos a definir lo religioso como un compromiso personal que abraza el universo entero y que es manifestado en la adoración de un Dios personal; lo específicamente cristiano es, entonces, un estado dinámico de estar enamorado sin restricciones, comunitariamente vivido, por el don del Espíritu derramado en nuestros corazones; este don personal es complemento de la Encarnación de Dios en el mundo.

Aunque todos los hombres nacemos capacitados y potenciados para la adoración de Dios, para el amor universal e irrestricto, para ser compañeros de Dios en la tarea de dar vida al mundo y a la humanidad, aunque esta capacidad muchas veces está resistida, dormida, corrompida, deformada o fuera de dirección. De ahí que la relación entre religión, educación religiosa y comunidad esté en una tensión a cuidar siempre; una relación de ida y vuelta, de mutua alimentación. No hay posibilidad de religión fuera de una matriz de relación humana, de lenguaje, de rituales y de símbolos. En la religión distinguimos la relación con la divinidad como una actitud profunda y la relación con las mediaciones de la divinidad que son las significaciones y los valores, culturalmente construidas. Pero no olvidamos que la primera relación no existe sin la segunda. No hay actitud de fe sin mediaciones, al margen de ellas. Las mediaciones se traducen en lenguajes culturales: poético-narrativos (mitos), dramático-litúrgicos (ritos), éticos, doctrinales. Son mediaciones lingüísticamente formuladas. Todas ellas constituyen tema de la enseñanza religiosa, desde la perspectiva de la tradición religiosa de la comunidad. Esto es lo que se refiere a los espacios curriculares de explicitación del mensaje religioso en la propuesta escolar. Pero las mediaciones exceden lo formulado lingüísticamente como religioso y se integran en toda la propuesta curricular.

La religión es evolutiva en el hombre y se da en el conjunto del desarrollo humano, con operaciones semejantes a otras líneas de desarrollo. La pregunta religiosa no es independiente de las operaciones de la conciencia, operaciones que son: experimentar, entender, valorar y decidir; aunque no sólo depende de esas operaciones. El pensamiento religioso es también una construcción social, lingüística y culturalmente realizada. Y en la educación religiosa, se trata de educar para un pensamiento religioso.

Al igual que en el contacto con otros sectores de la realidad, la progresiva aparición de capacidades operatorias determina el tipo de relación establecida por el hombre con la realidad religiosa del entorno y, en consecuencia, sus posibilidades de conocimiento y aprendizaje de la misma. Pero, al mismo tiempo, el entramado de relaciones humanas en que vivimos, sitúa y da espesor a la relación con los distintos sectores de la realidad, incluida la experiencia religiosa. Las ya clásicas teorías del aprendizaje, psicogenética (Piaget) y sociohistórica (Vigotsky), nos ayudan a com-

prender esta tensión: hay una capacidad operacional creciente en el hombre a lo largo de su vida; pero esa operación se da en el tejido de las relaciones sociales.

La educación religiosa, trabajo sobre las mediaciones.

Como docentes estamos acostumbrados a encuadrar nuestro trabajo desde esas dos teorías. Subrayemos que, para la teoría socio-histórica, el aprendizaje se explica desde el lenguaje, que es un instrumento cultural por el que es posible establecer relaciones Inter-subjetivas que luego pasan al plano intra-subjetivo. El desarrollo humano se entiende como un proceso culturalmente organizado. Un desarrollo organizado en la palabra, palabra de la comunidad creyente, en nuestro caso.

Desde la mirada sociohistórica es fundamental la llamada *zona de desarrollo próximo*⁷. Vigotsky la define como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. El nivel real del desarrollo está determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema. El nivel potencial, en cambio, está determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. La zona de desarrollo próximo está en medio. Es una situación de lo posible que media la cultura. En los procesos educativos, entonces, para poder construir significado juntos, será necesario que entre las personas en relación, hagan claridad de la situación de las representaciones y marcos de experiencia, comprensión, valoración y decisonalidad que tienen, para crear nuevos marcos y representaciones superadores, congruentes, convergentes, entre adultos y niños, jóvenes o adultos; trabajo que se hace fundamentalmente en el lenguaje. Esta es una tarea de diálogo. Un diálogo en el que se activan las operaciones mentales.

Resulta, entonces, relevante también en la educación religiosa, trabajar sobre los operadores (que son las preguntas consciente e intencionalmente realizadas sobre la realidad y sobre nuestras

⁷ Agradezco a la Lic. Viviana Aragno por el *insight* sobre la relación de los planteos de Bernard Lonergan con la noción vigotskiana de zona de desarrollo próximo. Lo estrecho de este capítulo no permite el desarrollo que el tema merece.

operaciones sobre ella) ayudando a la formulación de las preguntas de los distintos niveles de operación (experimentar, entender, evaluar y decidir) de un modo cada vez más consciente, intencional y diferenciado. La educación religiosa tiene que ver, entonces, con la diferenciación de la conciencia y con el trabajo sobre el lenguaje que se relaciona con ella, de manera de poder colaborar en el paso progresivo de la mera experiencia al lenguaje que la nombra; del lenguaje a la cultura letrada que atesora la historia religiosa de los pueblos sobre su comprensión y valoración de la experiencia, sobre todo en la Biblia (o el Corán, los Vedas o los textos propios de la tradición religiosa que sea) y en las tradiciones humanistas que se derivan; de la cultura letrada al pensamiento lógico que estructura científicamente, en las disciplinas teológicas, el saber sobre la experiencia; y del pensamiento lógico al pensar metodológico que reflexiona sobre las condiciones, estructuras y métodos de las teologías.

Una comunidad docente que haga posible la educación religiosa.

Como lo venimos diciendo en todos los capítulos, es fundamental la existencia y consistencia de comunidades creyentes en las que la formulación de la pregunta religiosa pueda tener algún sentido y alguna respuesta. Sin adultos no hay posibilidad de interacción que sea educativa. Sin adultos creyentes, no hay posibilidad de mediaciones religiosas en las que las preguntas que surgen espontáneamente en la conciencia de los niños y los jóvenes (cuando no han sido obturadas por la cultura positivista) puedan encontrar una respuesta. Pero hay un diálogo y una autoapropiación previa que de no ser realizada por los educadores, hará que la educación religiosa sólo tenga éxito de un modo azaroso o, tal vez, milagroso. En la comunidad creyente, la significación que puede suscitar preguntas y respuestas religiosas se articula de distintos modos. Sobre todo en esta época de ocultación de lo religioso, que en otros tiempos fuera culturalmente tan notable y evidente y que hoy regresa de modos nuevos. Lo religioso, hoy, sobreviene en la ausencia de sus clásicos signos evocadores, sobreviene clandestinamente, como un acontecer simbólico, en el empeño por la justicia, en la maravilla ante la vida y el mundo, encuentro con uno mismo, en el encuentro amoroso, en el

encuentro con el dolor, en el encuentro con la muerte, en el encuentro con los límites éticos y estéticos, en la búsqueda del sentido de la vida. Estas son las experiencias que la comunidad creyente docente tiene que meditar si quiere posibilitar una zona de desarrollo religioso próximo en los niños y jóvenes y entre los mismos adultos.

Es necesario un diálogo que permita meditar sobre las distintas mediaciones religiosas, como los encuentros interpersonales en los que significados y valores se actúan como compromisos vitales, afectivos y efectivos. También sobre las significaciones y valores encarnadas en las personas y las comunidades: Jesucristo, los santos, las iglesias, las congregaciones, los varones y mujeres que conocemos. Además, sobre las expresiones artísticas que realizan significaciones y valores. Todas ellas requieren mucho diálogo ya que son significaciones y valores no formuladas lingüísticamente.

Preguntar y preguntarse es el modo de trabajar.

El pensamiento religioso y su posibilidad, su planteo como pregunta, tiene que ver con lo que podemos llamar, con Bernard Lonergan, el operador simbólico, o sea, una pregunta dirigida a la vida como símbolo, como significación vivida en el encuentro interpersonal, en las significaciones encarnadas, en el arte. Una pregunta que cuestiona al afecto acerca de la intencionalidad determinable de esas significaciones. Una pregunta que cuestiona si esto que sentimos, no tiene acaso su raíz en un fundamento más allá de lo sensible. Una pregunta que se anima a cuestionar por lo misterioso, lo fundante, lo incondicionado, lo último, lo definitivo. Una pregunta que aprende a cuestionar sin restricciones por el fundamento del mundo, de la dinámica histórica, de la libertad, de la ética, de las limitaciones de la vida, del sentido de la vida, el amor sin límites. Una pregunta que no puede darse fuera de la comunidad, porque es una pregunta de un afecto a otro afecto. Sólo en este ambiente de amor creyente tiene sentido un ejemplo como el que proponemos al final del capítulo.

Toda la realidad se comporta como un símbolo. La vivencia afectiva de los distintos compromisos personales en la comunidad creyente, produce una serie de simbolizaciones que pueden servir para coordinar las potencialidades y necesidades afectivas con

unas metas superiores al controlar el surgimiento de las imágenes y los afectos. El paso de la vivencia afectiva a la experiencia conscientemente realizada es una de esas metas superiores. Por ahí comenzará el camino de la pregunta religiosa. Así trabaja el operador simbólico: preguntando a la significación oculta en lo simbólico. Enseñar y aprender a preguntar se vuelve básico.

Conviene, entonces, que la comunidad docente se dedique a investigar cuidadosamente sobre estas significaciones simbólicas en la vida escolar. Así, por ejemplo:

- Por un lado están los símbolos religiosos convencionales que probablemente son conocidos por los alumnos y que deben ser resignificados para que cumplan con la función que les cabe en el suscitar la pregunta religiosa: imágenes religiosas, fiestas y devociones populares, los rituales y los sacramentos...
- Por otro lado están las poderosas significaciones del amar y ser amados, del contacto amoroso con el dolor cercano, con las personas que sufren, con los amigos, con aquellos de quienes nos enamoramos, con la naturaleza, con la música, con los actos de justicia, con espacios sagrados o santuarios, con los límites de la vida propia y ajena, con testigos de la fe...
- Y podemos intentar investigar en qué medida los elementos de la vida escolar pueden tener significación religiosa. El clima afectivo es un potencial que las disciplinas escolares muchas veces esconden. Pero no hay ciencia ni arte sin pasión. Es aquí donde subyace la dinámica de lo implícito y lo explícito como diálogo entre las asignaturas escolares y los espacios escolares de explicitación del evangelio.
- La contextualización o historización de las asignaturas también ofrece un modo de conectar las preguntas que dieron origen a los saberes con ellos como respuestas. Y pueden abrirse a la significación oculta de su fundamento.

Aquí se abre la posibilidad de considerar con espíritu de fe el mundo y sus mediaciones culturales. Las preguntas religiosas que surjan en el desarrollo de las asignaturas cuando su contenido religioso pueda ser abierto por los docentes y los alumnos en su búsqueda, encontrarán caminos de respuesta en los espacios catequísticos, de pastoral juvenil o de enseñanza de la religión.

Los espacios escolares de explicitación del Evangelio.

La comunidad creyente no sólo propone símbolos y experiencias de encuentro interpersonal, sino también formulaciones de sus creencias. Si entendemos que la fe es un conocimiento nacido del amor experimentado, parece importante pensar la catequesis escolar (o la educación religiosa en términos generales) como la posibilidad de abrir un espacio consciente y acompañado, para la contrastación de las creencias con la propia vida, no tanto en una mirada moralista y controladora, cuanto en lo que se refiere a la posibilidad de reflexión sobre la verificación de los misterios de la fe (Trinidad, Encarnación, Redención, Mundo Futuro) en nuestras vidas personales, comunitarias y sociales. Porque Dios es la Vida de nuestra vida, la Matriz de nuestra cultura. Cuanto hemos dicho en otros capítulos sobre la articulación de ciencias sociales con cristología (según los ejes de planificación de contenidos que venimos trabajando y que hemos llamado de historización) se encuadra aquí. Esa meditación comunitaria a la hora de planificar es necesaria para verificar la realización del mensaje cristiano en las instituciones modernas occidentales, verificar su dialéctica en estado de suspenso y su apertura utópica. Es el corazón de la dinámica implícito/explicito y que da origen a un planteo como el del ejemplo que proponemos al final de este capítulo.

En la catequesis conviene tener siempre presente el carácter dialéctico del proceso que se da entre la vida y las creencias, ya que el proceso de autoapropiación está siempre tensionado entre lo que nos hace avanzar y lo que dejamos atrás. Hay formulaciones que nos ayudarán por un tiempo. Hay misterios cristianos y formulaciones de nuestras creencias que encontraremos vivos en nuestras realizaciones personales o comunitarias por un tiempo. Luego, tal vez, no nos digan nada y tengamos que seguir buscando.

El acompañamiento de las personas y de los grupos consistirá en una serie de estrategias del amor sanador y de amor creativo para colaborar en la disminución de los desvíos personales, grupales e institucionales hacia realizaciones más auténticas. Es importante, en este acompañamiento, el trabajo sobre los sentimientos. Ellos son tanto los que nos vinculan a lo simbólico como los que nos permiten acceder a la conciencia de los valores. Lo religioso no se reduce a los afectos, pero tampoco se reduce a las intelecciones.

Porque la experiencia religiosa cristiana, debe ser comprendida como un amor sin restricciones, como un estado dinámico y consciente de amor, alegría y paz, manifestado en magnanimidad, afección, bondad, confianza, mansedumbre, autocontrol (Gál 5, 22; 1Cor 13, 4-7). Es la experiencia del misterio que nos posee y vive en nosotros. La experiencia se manifiesta en un cambio de actitudes cuando somos afectados por el misterio. La mayor comprensión de la significación del misterio y de las creencias llevará a una experiencia más consciente e intencional. La fe cristiana es el conocimiento que nace de esa experiencia de amor cristiano.

Sin embargo, tanto el creyente (de cualquier religión) como el no creyente (de todas o de algunas religiones) tienen relación con las construcciones culturales que conforman, para el creyente, mediaciones religiosas, sin las cuales no hay relación con Dios. Para uno y para otro, las tradiciones religiosas son parte del inmenso patrimonio cultural de la humanidad que debe ser reconocido, comprendido, valorado y sobre el que deben tomarse decisiones en vistas a la construcción de una comunidad plural de creyentes y no creyentes por valores comunes. Junto a todas las tradiciones culturales.

La estructura de las mediaciones es compleja. Necesita un abordaje económico, histórico, lingüístico, estético, filosófico, teológico y religioso. Pero no puede obviarse, bajo la excusa de su carácter cultural, la intencionalidad divina. Y esto con las mediaciones religiosas de todas las tradiciones (Romanos 1,19-20).

Una tarea se impone, además: la reflexión sobre la historia de los efectos del mensaje religioso y de la realidad religiosa en el mundo. Hay mediaciones de la realidad religiosa, pero hay también efectos de lo religioso. Por ejemplo, es posible reconocer en las nociones de familia, libertad, autoridad, progreso, justicia... occidentales -y en sus formas históricas-, algunos elementos propios y otros derivados del mensaje judeo-cristiano. Relación siempre de ida y vuelta entre lo religioso y los otros ámbitos.

Un ejemplo de trabajo explícito-implícito.

“¿Todas las revoluciones terminan fatalmente en institucionalizaciones que traicionan sus ideales?”

Presentamos una selección de contenidos que toma un eje de historización como el que caracterizamos en el capítulo anterior. El equipo docente que elaboró la propuesta, utiliza ese eje para la selección de los contenidos de todas las asignaturas propias del Polimodal de Humanidades según el Diseño curricular de la provincia de Córdoba, correspondiente al Segundo año del Ciclo de Especialización (Polimodal) en una escuela católica con catequesis escolar en la línea del Directorio Catequístico General (73-76). Dentro de las posibles variantes didácticas, para una de las etapas del año, los docentes optaron por derivar del eje histórico/cristológico correspondiente a este año de estudios (*configuración de la tercera fase del capitalismo y su lógica cultural/la identidad cristiana como lugar en el mundo vivido en comunidad*), un tópico generador que permita encarar proyectos áulicos durante un cuatrimestre. En la dinámica que venimos explicando, la dimensión religiosa implícita en los distintos contenidos recibe una explicitación en una asignatura específicamente “religiosa”. Esos contenidos que explicitan el mensaje del evangelio sólo serán comprendidos como tales si en el resto de las asignaturas se despiertan interrogantes sobre la dimensión misteriosa de su significación.

Asignaturas	Contenidos
Lengua	Periodización literaria en el mundo y en América Latina. Las vanguardias poéticas del siglo XX. Su apogeo y su decadencia. Las vanguardias como síntomas de un agotamiento y como proyecto imposible. El discurso vanguardista en los manifiestos y en las realizaciones poéticas. Especificidad del lenguaje y de los procedimientos poéticos vanguardistas. Los procedimientos como apartamientos y aportaciones al sistema y a la norma lingüística.

	<p>La crítica literaria y la vinculación de la literatura con otros campos culturales y sociales. La pintura de Tarsila do Amaral en relación con la Antropofagia Brasileña como movimiento literario.</p> <p>Oliverio Girondo: <i>Manifiesto Martín Fierro y Veinte poemas para leer en el tranvía</i>. Oswald de Andrade: <i>Manifiesto Pau Brasil, Manifiesto antropófago</i>. Vicente Huidobro: <i>Non serviam y Altazor</i>. César Vallejo: <i>Trilce</i>.</p> <p>Producción de textos: manifiestos, poesías y comentarios críticos.</p> <p>Comunicación oral: exposición, planificación de las exposiciones.</p>
Inglés	<p>El discurso teatral. El teatro isabelino. La obra de Shakespeare. El inglés antiguo y sus particularidades fonéticas, morfológicas y sintácticas. Procedimientos literarios de Shakespeare.</p> <p><i>Ricardo III</i>, de William Shakespeare. Lectura, análisis y representación de escenas de la obra. Lenguaje del teatro y lenguaje del cine. Cine y literatura.</p> <p>Análisis de la película y sus analogías con el nazismo. La representación del mundo de la tiranía. Lectura en el contexto histórico de la producción textual y fílmica. Lectura en el contexto histórico actual.</p> <p>Análisis morfosintáctico de fragmentos.</p>
Matemática	<p>Estadística descriptiva aplicada a los problemas del urbanismo del siglo XX y a las crisis económicas del primer cuarto de siglo: clasificación y ordenamiento de datos. Graficación de estadísticas. Interpretaciones distintas de los mismos datos. Media, moda y varianza.</p> <p>El problema del azar y de la necesidad. Sus expresiones matemáticas.</p>

<p>Ciencias sociales</p>	<p>Historia: Las revoluciones burguesas y el surgimiento de los estados nacionales. La dinámica revolución/institucionalización: Revolución Francesa, Revolución de 1848, Revolución de 1917, Revolución Mexicana, Revolución Cubana. Construcción de explicaciones multi-causales para el problema.</p> <p>Comprensión del momento de surgimiento de las vanguardias artísticas en relación al agotamiento de una etapa de expansión del capitalismo y de la institucionalización de las burguesías en Europa y América.</p> <p>Análisis de la Declaración de los Derechos del Ciudadano y del Manifiesto Comunista.</p> <p>Geografía: problemas del urbanismo en el siglo XX. Las vanguardias y sus discursos como síntomas del agotamiento de una socialidad específica. Alternativas a la vida urbana y a la economía de base industrial.</p>
<p>Psicología</p>	<p>Contexto del surgimiento de la psicología como campo científico específico. Su coincidencia con el tiempo de las vanguardias. Las tópicas freudianas y su crítica postestructural.</p> <p>Análisis de la institucionalización como proceso psicológico.</p>
<p>Educación musical</p>	<p>Vanguardias musicales. Procesos de innovación y de academización. Relaciones entre vanguardia y música popular: el jazz. Relaciones entre política y música de vanguardia: la música concreta.</p> <p>Percepción auditiva. Audición crítica de diferentes versiones. Géneros y estilos.</p> <p>Elementos constitutivos de lenguaje musical vanguardista: sonido, fuentes sonoras, tecnología, organización temporo-espacial del sonido, diseños melódicos, ritmo, armonía, fluctuación.</p> <p>Vanguardias y tecnologías.</p>

Biología	<p>El problema de la continuidad y el cambio. Teoría de la evolución. Los procesos de selección natural y de adaptación. Diversidades biológicas. Análisis de cambios y continuidades en algunos seres vivos.</p> <p>Biodiversidad y supervivencia. El pensamiento ecológico como revolución e institucionalización.</p>
Química	<p>El concepto de cambio. Fenómenos transformacionales del mundo orgánico e inorgánico. Análisis de variables. Representación simbólica. Principio de conservación de masa y de energía. La segunda ley de la termodinámica y los problemas del tiempo y del caos.</p>
Educación física	<p>La olimpiada como revolución e institucionalización en el comienzo del siglo XX. Las pruebas olímpicas: su evolución.</p> <p>Análisis de desempeños atléticos individuales y de equipos. Ejercitación y competencia en algunas disciplinas olímpicas.</p>
Tecnologías de gestión	<p>La organización humana como institucionalización. Las revoluciones tecnológicas y sus institucionalizaciones. La relación entre interés y producciones. Procesos de gestión y revolución: comprensión desde distintos modelos.</p>
Formación cristiana	<p>Las religiones como institucionalizaciones. El cristianismo como revolución que se institucionaliza y revoluciona a sí misma. El poder revolucionario del Misterio de Cristo. Las realizaciones históricas del cristianismo: feudalismo medieval, modernidad occidental, el espíritu cristiano del capitalismo, anarquía cristiana, socialismo cristiano.</p> <p>Continuidades y discontinuidades entre el Jesús histórico y los cristianismos originarios. Procesos de ruptura en el cristianismo antiguo y en el contemporáneo.</p>

Institucionalizaciones de las vanguardias cristianas de impostación religiosa: el monaquismo, el pauperismo, los mendicantes, los movimientos eclesiales laicales. La necesidad de un cristianismo militante para el siglo XXI.

Un cuestionario para la reflexión personal y grupal

- ¿En qué medida la selección de contenidos que figura en las páginas precedentes permitiría el diálogo entre lo implícito y lo explícito del mensaje cristiano?
- ¿Cómo se le ocurre que sería un camino práctico para esto?
- ¿Cómo ve la relación entre la catequesis escolar y las demás disciplinas escolares?
- ¿Qué piensa que debería hacer para contribuir a la construcción de la pastoral educativa desde su trabajo concreto en la obra educativa?
- Alguna pregunta para ayudar a reconocer los operadores y símbolos presentes en las escuelas.

Algunos temas lasallanos para seguir buscando

*“De este modo
Dios se sirve,
como lo hizo con san Dionisio y con otros,
de las luces naturales y adquiridas por las ciencias humanas,
para llevar los hombres hacia él.”*

San Juan Bautista de La Salle. MF 176.1

La pastoral educativa no es tanto una cuestión de organización escolar o de planificación educativa. Es un modo de mirar la tarea educativa, las disciplinas escolares, la tarea cotidiana.

Dejamos apuntados, como para indicar un camino, algunos temas centrales de la espiritualidad lasallana, que pueden ayudarnos a revisar, en las bases de nuestra identidad comunitaria, los fundamentos de esta propuesta pastoral.

- La unificación profunda de la vida como rasgo espiritual básico. Aquello de no hacer diferencias entre las tareas profesionales y la propia vida espiritual.
- El espíritu de fe, como un modo de mirar el mundo desde Dios, de realizar la actividad buscando a Dios en el corazón de la misma actividad, de considerar la historia como un diálogo con Dios.
- La memoria de la Presencia de Dios que nos precede en la profundidad del mundo, en la profundidad de la Iglesia y en la profundidad del hombre. Esto como un modo de cultivar el espíritu de fe junto con la lectura de la Escritura. Y como un modo de sostener la vida interior.
- La adoración de Dios Presente como acto que se deriva de la fe en su Presencia y de su Gloria. Adoración en Jesucristo, Hijo de Dios, Primer Adorador. La religiosidad que vivimos en Jesús, en su seguimiento.

- Jesucristo, Encarnación de Dios en el mundo, misterio de fondo de toda la vida. Jesucristo, por su Espíritu derramado en nosotros, Vida de nuestra vida.

Para reflexionar y compartir

1. (ámbito académico): Al final de cada parte se ofrecen preguntas que pueden ser muy válidas y adaptables a cada contexto.
2. (otros ámbitos): ¿qué sería necesario para poder realizar una síntesis entre fe, cultura y vida a nivel personal? En caso de existir una disociación o falta de coherencia, ¿qué sale perjudicado? ¿Qué nuevas vías podrían ayudarnos a lograr la armonía deseada?

Bibliografía

- Artacho López, Rafael (1989) *La enseñanza escolar de la religión*. PPC. Madrid.
- Augé, M. (1996) *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa. Barcelona.
- Baquero, Ricardo. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.
- Benjamín, Walter (2004) *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Traducción, introducción y notas de Pablo Oyarzún Robles. Universidad ARCIS y Ediciones LOM. Santiago de Chile.
- Bentué, A. (1998) *Educación valórica y teología*. Tiberiades. Santiago de Chile.
- Castagnola - Cesca - Rodríguez Mancini (2000) *Levantar señales de esperanza. Ideas para la construcción del proyecto curricular de una escuela en pastoral*. Dos partes. Editorial Stella. Buenos Aires.
- Corso, J. L. Dir. (1997) *Escuchar el mundo, oír a Dios*. Teólogos y educación. PPC. Madrid.
- Derrida, Jacques y Vattimo, Gianni (Dir.). *La religión*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires. 1997.
- Dewey, John (1999) *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Eisner, Elliot. (1998) *Cognición y Currículum*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Fausti, S. (1996) *Elogio del nostro tempo. Modernità, libertà e cristianesimo*. Piemme. Casale Monferrato.
- Freire, Paulo (1987) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fernández*. Ediciones La Aurora. Buenos Aires.
- Frigerio - Poggi (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana. Buenos Aires.

- Gil Larrañaga, P. M. (1982) *El poder del deseo*. San Pío X. Madrid.
- Gil Larrañaga, Pedro María (1986) “Concepto de ciencia e interrelación de los diferentes saberes en la escuela cristiana”. En AA.VV. *La escuela, ¿lugar de evangelización?* Ediciones San Pío X. Madrid.
- Gil Larrañaga, Pedro María (1991) *El contexto sociocultural y la fe*. Ediciones San Pío X. Madrid.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- Groome, Thomas. *Christian religious education. Sharing our story and vision*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. 1999.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Universidad de Valencia. Valencia.
- IV Asamblea de la RELAL (1994) *Encarnar el carisma lasallista en América Latina. Lineamientos para un proyecto*. Editorial Stella. Quito.
- Lonergan, B. (1988) *Método en teología*. Sígueme. Salamanca.
- Lonergan, B. (1998) *Filosofía de la educación. Las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*. Universidad Iberoamericana. México.
- McLaren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Barcelona.
- McLaren, P. (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens. Rosario.
- Metz, J. B. (1970) *Teología del mundo*. Sígueme. Salamanca.
- Metz, Johan Baptist (1979) *La fe, en la historia y la sociedad. Esbozo de una teología política fundamental para nuestro tiempo*. Ediciones Cristiandad. Madrid.
- Moll, Luis. (1993) *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio-histórica en la educación*. Aique. Buenos Aires.

- Newman - Griffin - Cole. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Morata Madrid.
- Parra, Alberto (1996) *La pastoral educativa*. Conferencia al profesorado del Colegio Sor Teresa Balsé. Santafé de Bogotá.
- Puiggari, Alejandro. *¿Catequesis escolar o enseñanza religiosa?* San Benito. Buenos Aires. 2002.
- Rogoff, Bárbara. (1993) *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Buenos Aires.
- Tillich, Paul (1981) *Teología sistemática*. Tres tomos. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Trías, Eugenio (2001) *Pensar la religión*. Altamira. Buenos Aires.
- Vigostki, Lev. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Buenos Aires.
- Vigotski, L. (1995) *Génesis de las funciones psíquicas superiores. Obras completas III*. Ed. Visor. Madrid.
- Von Balthasar, Hans Urs (1952) *Phénoménologie de la vérité. La vérité du monde*. Bauchesne et ses fils. Paris.
- Wertsch, James. (1998) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Buenos Aires.
- Zecchetto, Victorino. (Octubre 1988) "Al encuentro de una identidad olvidada. (Sobre el estatuto epistemológico de la catequética y algunas consecuencias)." En Revista *Didascalía* 416. Rosario.

Índice

Prólogo	5
Para empezar	7
Pastoral educativa: y nosotros qué	9
Hacia un planteo programático	13
— Una mística del mundo	13
— No siempre se puede hacer pastoral educativa	14
— Pastoral educativa: una tarea, dos procesos, tres opciones, cuatro frentes, cinco competencias	15
Un horizonte para la pastoral educativa	21
— Jesucristo, clave de la escuela cristiana	22
— La relación pedagógica en el centro de la escuela	23
— El aula como lugar de relación	24
— El docente, actor clave para el cambio institucional	27
La pastoral educativa está en el currículum o no está	29
— Un currículum fragmentario	29
— Hacia un currículum mediador de la inculturación del Evangelio	30
— Conocimiento e interés	31
— El conocimiento en la escuela	32
— Conocimiento y pregunta religiosa	33
— Reconfigurando el currículum: conocimiento, interés y pregunta religiosa	36
La pastoral educativa: hermenéutica religiosa del sujeto docente	39
— La historización de las asignaturas	41
— Yendo a un caso	42
— Apertura del bloque “argumentativo” hacia su sentido religioso	44

Pastoral educativa: la dinámica de lo implícito y lo explícito	47
— La religiosidad y sus mediaciones	47
— La educación religiosa, trabajo sobre las mediaciones	49
— Una comunidad docente que haga posible la educación religiosa	50
— Preguntar y preguntarse es el modo de trabajar	51
— Los espacios escolares de explicitación del Evangelio	53
— Un ejemplo de trabajo explícito-implícito	55
Algunos temas lasallanos para seguir buscando	61
Bibliografía	63