

DEL CURRÍCULUM EVANGELIZADOR A LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LA DIMENSIÓN CRISTIANA DE LOS SABERES

Mario Cabrera.

Indudablemente el currículum ha cobrado un lugar de privilegio en las políticas educativas en los últimos tiempos más allá de las diversas interpretaciones que podamos ofrecer sobre este fenómeno. A lo anterior tenemos que agregar también nuestra convicción de que a la luz de este lugar de privilegio se han configurado nuevos vínculos entre los docentes y el currículum.

Desde nuestro abordaje ya no se trata de pensar el currículum como algo estable, algo del orden de una esencia y sus características sobre lo cual es posible discurrir sino que tenemos que interrogarnos sobre las condiciones de posibilidad de los desarrollos curriculares. Esta segunda posición considera que no todo está garantizado de antemano cuando trabajamos en el currículum: hablar de condiciones de posibilidad centra nuestra mirada sobre lo que puede acontecer o no en torno al trabajo sobre el currículum.

En el caso particular de una escuela confesional nuestro interrogante se formula sobre las condiciones de posibilidad de la dimensión cristiana de los saberes que enseñamos.

1. Las condiciones de posibilidad del desarrollo curricular

Lo novedoso no es que existan currículos. Tampoco lo es el hecho de su vinculación con la práctica docente o con el proyecto pedagógico institucional. Lo novedoso es tal vez la articulación del currículum con una serie de acciones y decisiones de orden político, es decir, unas políticas curriculares que lo colocan en un lugar muy importante de las propuestas de transformación de la educación.

De todos modos a nivel del trabajo docente, lo que encontramos es que el currículum se configura a partir de problemas curriculares concretos. En este punto Gimeno Sacristán nos orienta en la pregunta sobre lo que es un problema curricular: *"un interrogante que se puede contestar teniendo en cuenta las premisas siguientes: 1) Los temas curriculares son de tipo práctico, a resolverse dentro de contextos concretos, no son un problema teórico genérico. 2) Existen varias formas de resolverlos no equivalentes. 3) Son problemas que se presentan como inciertos, porque se producen conflictos entre fines y opciones, porque están ligados a situaciones únicas. 4) Tienen todos estos rasgos porque, a la postre, la pregunta fundamental es: ¿qué debemos enseñar? La respuesta que da el currículum es una opción concreta, pero caben muchas posibles. Se desarrollará en unas aulas determinadas, y no en ambientes ideales ni universales, en un tiempo y en un espacio, con unos medios y con ciertos profesores"*.

Estas precisiones de Gimeno Sacristán nos llevan a poner la mirada no sobre el currículum solamente, sino sobre los docentes y sus particulares vínculos con el mismo, entendiendo que en dichos vínculos operan las condiciones de posibilidad.

Por último una sospecha más. En el campo educativo constituye un lugar común la afirmación de que en la escuela se transmite una selección socialmente significativa del conocimiento construido en una sociedad.

Según Flavia Terigi, esta posición se sostiene sobre tres supuestos que se pueden cuestionar. El primero es la **homogeneidad social y el consenso en la selección curricular**. La legitimidad del curriculum se basa en el supuesto que su selección es fruto de un consenso social sobre los mismos. Al respecto tenemos que reconocer que la construcción histórica de las tradiciones curriculares es un proceso socialmente interesado. Y habrá que suponer dichos intereses en conflicto para imponerse sobre otros.

El segundo de ellos es la **fidelidad del curriculum al saber**. Al respecto remarcamos que el curriculum al ser fruto de una selección supone siempre una cierta distancia ya que la misma no opera sobre el conjunto de la producción cultural de una sociedad sino con un universo más restringido, es decir, un conjunto de saberes y prácticas que es posible enseñar en las escuelas.

Por último, el tercer supuesto es la **fidelidad de la escuela al curriculum**. Se entiende que los equipos directivos y los docentes son meros ejecutores de las políticas curriculares decididas por los funcionarios o los expertos ministeriales. Debemos precisar que la existencia de dos contextos, esto es, el de formulación y el de realización implica que este proceso es mucho más complejo de lo que se supone.

Estas tres notas sobre el proceso de escolarización (cómo un saber llega a ser parte del curriculum) nos llevan a plantear la necesidad de problematizar estos saberes que circulan en las escuelas. Y nos lleva a interrogarnos por sus condiciones de posibilidad.

2. Las lógicas silenciadas del desarrollo curricular.

Una de las claves para poder pensar en las condiciones de posibilidad de los desarrollos curriculares es el concepto de **gramática escolar** propuesto por Tyack y Cuban. Dichos autores hacen referencia al conjunto de normas, significados y creencias que componen ciertas regularidades organizativas, que de manera análoga a la forma en que la gramática organiza la comunicación verbal, no requieren ser entendidas para que operen. Aún más en su opacidad, en su invisibilidad podríamos decir que radica su fuerza, su eficacia.

Desde la gramática escolar podemos entender lo que se dice, lo que se enuncia, quien lo enuncia, desde dónde enuncia, para quién enuncia. Pero también lo que no se dice en el sesgo de lo que silencia, se calla: qué no se enuncia, quién no lo enuncia, el desde dónde no se enuncia.

Justa Ezpeleta, investigadora mexicana, destaca que los procesos de innovación escolar son complejos, procesuales, indeterminables y contextualizados. Por ello su atención se ha centrado "*... en el contexto institucional de las escuelas sobre las que se despliegan los llamados de la reforma y sus innovaciones. O, dicho en otros términos, junto a estos trabajos, el aporte de los estudios sobre implementación y la evidencia sobre los erráticos caminos del cambio políticamente inducido alimentan mi preocupación por las condiciones de posibilidad que*

ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación por los planteles. Acentuaré.... los aspectos contextuales por considerar que en nuestro medio ellos continúan siendo postergados por los enfoques apegados a las lógicas internas de la innovación".

A partir de los planteos de esta autora podemos enunciar que las condiciones de posibilidad de trabajar con el currículum desde la dimensión cristiana de los saberes tienen que ver con la enunciación/silenciamiento de tres lógicas que operan en las escuelas:

1. La lógica pedagógica (racionalidad pedagógica) que da cuenta del hecho de que las escuelas son las organizaciones modernas construidas para la transmisión/recreación de la cultura. Como tal hay que pensar a partir de las modalidades de trabajo sobre los currículos que se pueden desplegar a partir de la racionalidad pedagógica.
2. La lógica administrativa (racionalidad administrativa) que alude a la escuela en tanto organización dependiente de otras instancias superiores en el orden vertical o del mismo nivel en el orden horizontal. Dicha lógica opera como contexto que posibilita o no determinados procesos curriculares. La burocratización a la que nos ha conducido esta lógica es una realidad incuestionable.
3. Por último la lógica laboral (racionalidad política) que da cuenta del hecho de que las escuelas son organizaciones en las cuales se integran los maestros según normas, jerarquías, competencias que definen un espacio de trabajo. Los docentes tienen la doble condición de profesionales y asalariados.

Estas tres lógicas que operan en la escuela desde su enunciación/silenciamiento marcan los límites a partir de los cuales es posible pensar el proceso curricular. Y no es una cuestión menor ya que cada lógica supone una forma particular de regular, de ordenar. Los maestros nos encontramos muchas veces bajo una combinación de regulaciones de distinto orden provenientes de las lógicas mencionadas. Ezpeleta nos advierte: *"Con la progresiva masificación y burocratización del sistema educativo los controles más definidos sobre el trabajo docente se fueron consolidando en las dimensiones administrativa y laboral y por ello éstas se erigieron en contención y límite de la dimensión profesional o pedagógica"*.

3. La presencia reticular del sentido de la vida en las disciplinas escolares

Luego de interrogarnos en torno a las condiciones de posibilidad de la dimensión cristiana de los saberes queremos precisar qué pensamos cuando decimos esto: "dimensión cristiana de los saberes".

Lo primera que pensamos tiene que ver con una afirmación que puede sonar repetida pero no por ello menos importante. La misma alude a la cuestión que se constituye como central en las escuelas, es decir, su núcleo.

Por lo tanto comenzaremos afirmando que lo central en la escuela es la **relación entre las personas**. Porque el encuentro entre las personas, su relación está en el centro de la vida humana. De esa manera la escuela, en tanto lugar de socialización, es lugar de relación, es una configuración institucionalizada de un conjunto complejo de relaciones entre las personas. Por supuesto que esto que decimos de la escuela lo podemos sostener de cualquier institución social con la diferencia que la escuela es la institución social que apunta a la maduración conciente de dichas relaciones en el marco de lo que conocemos como procesos educativos.

A esta afirmación primera podemos añadir una segunda: la relación entre las personas es el **lugar del encuentro con Dios**.

Pero además si intentamos articular ambas afirmaciones podemos señalar que la relación entre las personas es el lugar del nacimiento de las ciencias, de las artes, de los lenguajes... de los SABERES... De dicha articulación surge nuestra tercera afirmación: **Todos los saberes han nacido como lecturas del encuentro de las personas y como potenciación de esos mismos encuentros. Y al mismo tiempo son posibilidades para el encuentro con Dios**.

El Hermano Pedro Gil, sostiene: *"El encuentro humano y su interpretación científica son la puerta de Dios: porque llenan nuestra conciencia o nuestra experiencia de los datos necesarios para recibir a Dios"*.

Ahora bien, quizás podríamos preguntarnos... ¿por dónde comenzar? Es necesario que el maestro, el docente descubra la primacía de la pregunta en la búsqueda del sentido y la primacía del sentido sobre los meros hechos. En otras palabras, la competencia para el discernimiento como integrador de toda otra competencia que pensemos trabajar en la escuela. Casi sin vergüenza, podríamos decir que a los cuatro pilares de la educación que nombramos como **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser**, tendríamos que anteponer **aprender a discernir...** como condición de posibilidad de todos los demás aprendizajes.

¿Qué pretendemos con el discernimiento? La construcción de una síntesis personal que ayude a comprender el sentido del tiempo, la relación de los datos entre sí, lo que permanece y lo que cambia, los vaivenes del deseo, el diálogo difícil con la realidad circundante y la propia interioridad. A lo que añadimos la referencia a la trascendencia, al horizonte de Ultimidad, que en la fe cristiana tiene el nombre del Dios de Jesús de Nazaret. El encuentro con el sentido de la vida y de la cultura no equivale al encuentro con ese Dios, aunque coincida con él. Y aquí va nuestra cuarta afirmación: **el encuentro con Dios necesita de la contemplación de la unidad de todo para atreverse a dar nombre de persona al misterio percibido**.

En apretada síntesis podemos decir que la posibilidad de la escuela cristiana es la profundización de las relaciones entre los saberes y la Encarnación, entre el eje antropológico (de la experiencia humana) y el eje teológico (de la irrupción del Dios de Jesús en la historia).

Con la modalidad de pregunta intentaremos desplegar un trayecto hacia la construcción de esta presencia reticular del sentido de la vida en las disciplinas escolares.

4. La dimensión cristiana de los saberes y los procesos pedagógico-pastorales

Hablar sobre la pastoral educativa y la dimensión cristiana de los saberes supone tener en cuenta que hay una relación entre el hecho educativo y la fe cristiana. Es preciso reconocer que lo educativo y lo religioso encuentran un punto de intersección o de articulación.

Ahora bien, una recorrida por diversas escuelas religiosas pone en evidencia que la forma en que se establece dicha relación es de lo más variada.

José Luis Corzo nos advierte sobre diversas posibilidades para establecer una articulación entre el hecho educativo y la tradición cristiana.

1. **Divergencia: humano o cristiano**

Este tipo de articulación supone que la educación transita por un camino alternativo a la iniciación cristiana. De tal manera, el crecimiento en lo humano es advertido como un peligro o un desvío frente a la formación religiosa. O lo religioso como opuesto a lo humano y su maduración. Quizá cueste reconocerlo pero muchas veces en las afirmaciones eclesiales subsiste esta forma de articulación. La escuela cristiana será una ocasión para darles lo importante, para dar a lo humano las rectificaciones (o el suplemento) de la fe.

2. **Suma: humano y cristiano**

En este punto se piensa que un niño tiene que ser educado, ser capaz de vivir en este mundo, después, veremos la posibilidad de que sea creyente o no. Se pueden así sumar ambos procesos. La escuela cristiana añade algunas cosas más a la escuela común a fin de posibilitar la experiencia creyente de sus alumnos y docentes.

3. **Coincidencia: lo humano es cristiano**

Esta articulación supone que con lo humano basta... que es cuestión de madurar, que en lo humano están contenidas infinitas posibilidades para desplegar y que en estas posibilidades están implícitas las semillas de la fe. La escuela cristiana educa a estos "cristianos anónimos", es decir, a aquellas personas que por el solo hecho de ser humanos son considerados creyentes.

4. **Implicación: lo humano es condición de posibilidad de lo cristiano**

Esta cuarta manera de articulación supone que en el interior del hecho educativo está contenido lo cristiano a condición de que alguien lo abra y lo despliegue.

Esta última es la forma de articular lo educativo, y es la forma que entendemos cómo construimos una **escuela en pastoral**. Como verán supone una "otra mirada" sobre el hecho educativo y, en general sobre la experiencia humana. Desde esta cuarta forma de articulación es que hablamos de procesos pedagógico-pastorales. Es decir, suponemos un proceso educativo que se abre a la experiencia cristiana. No supone hacer cosas paralelas sino que en el interior de las prácticas escolares en las que nos hayamos inmersos surge la posibilidad de reconocer la "huellas de Dios" en nuestra escuela.