

El desafío educativo para los católicos de principios del siglo XXI: las exigencias de una educación católica para el mundo actual

JULIÁN VARA MARTÍN

Asociación Católica de Propagandistas. Universidad CEU Cardenal Herrera

Una de las primeras tareas que debemos proponernos, con la urgencia que reclaman las tareas de clarificación, es la de entender mejor qué significa o qué implicaciones tiene la educación católica. Y para eso conviene, en primer lugar, deshacer dos malentendidos que muy a menudo están presentes en la reflexión sobre este tema: el primero tiene que ver con el contenido, el segundo con el método.

Una educación católica no es, en primer lugar, una educación en los contenidos de la fe católica. Los contenidos de la fe católica y sus implicaciones morales tienen sin duda su sitio en la educación, pero ése no es su contenido primero. Si estar al servicio de la vida cristiana representa su horizonte de dirección y sentido, esta educación no viene exigida inmediatamente por la fe o la moral sino, como dijo Von Hildebrand, «por una adecuación del conocimiento»¹. Comprender esto significa comprender la obra de la fe (y la gracia), no sólo en la inteligencia del cristiano, sino en toda su vida.

Para entenderlo quizá valga la pena volver la vista a las primeras grandes instituciones educativas cristianas y reconocer en ellas la necesidad a la que

¹ Cita en WARD, L. "Is there a Christian learning?", *Commonweal* (Sept. 25, 1953), pp. 605 y ss.

dieron cumplimiento y el modo como lo hicieron, pues aquéllas nacieron en el contexto de la catequesis cristiana y sus exigencias. Introducir al hombre en la vida de la Iglesia constituyó la finalidad del trabajo educativo, pero lo característico de la tarea no estuvo en ese término, sino en el itinerario que condujo a él.

En los primeros siglos de la predicación cristiana los frutos del primer apostolado cristiano atrajeron a la Iglesia catecúmenos que antes de ser recibidos en los sacramentos debían ser instruidos en las verdades esenciales de la fe cristiana. Lo peculiar de los primeros tiempos (y quizá de los que están por llegar) es que los catecúmenos de entonces no eran niños, sino personas maduras, de condición y cultura muy diversa, y algunos con una alta preparación intelectual. Esta diversidad cultural, y la necesidad de instruir a los neófitos, obligó a la Iglesia a establecer instituciones más o menos estables que, funcionando bajo la supervisión del obispo, llevaran a cabo esta educación en la fe. Escuelas y catequistas variaban de ciudad en ciudad, según el nivel cultural de los neófitos y los desafíos que éstos suponían para la primitiva Iglesia. Y el desafío era grande.

Egipcios, judíos, romanos, griegos... algunos, insisto, hijos de la mejor educación de su tiempo; todos ellos se acercaban a la Iglesia con la necesidad de conciliar el contenido de la nueva predicación con la concepción del mundo en la que habían sido educados, verdades que la ciencia y la filosofía les había procurado: si la Iglesia predicaba la obra creadora de Dios, era preciso resolver infinidad de cuestiones acerca de la eternidad o no eternidad del mundo; si la Iglesia reclamaba públicamente la adhesión de los cristianos, había que resolver problemas de honda trascendencia sobre las pretensiones del poder político sobre la vida de los hombres; y si la Iglesia sostenía un concepto de Dios trinitario, nuevas categorías conceptuales debían desarrollarse.

En este contexto no debe extrañar que las escuelas catequéticas supusieran un reto a la inteligencia de los primeros cristianos, ni que se convirtieran en verdaderos centros de saber donde se ponía en relación la fe cristiana con la sabiduría del mundo. Ni tampoco debe sorprender que, frente a todas las demás, la primera escuela en importancia fuera la establecida en Alejandría. No sólo la ciudad más helenista del Imperio, sino la sede de la famosa biblioteca alejandrina, cuna de lo mejor de la herencia de la cultura antigua. Si en algún sitio el desafío fue serio, ese sitio fue Alejandría.

Alejandría había sido el refugio de la escuela platónica durante el auge del estoicismo en Atenas. Los más de quinientos mil rollos de su biblioteca atrajeron a las mejores y más curiosas inteligencias de su tiempo. Precisamente por eso, en Alejandría, más que en ningún otro sitio, el cristianismo nació en medio de sectas gnósticas y filosóficas que, tras haber recibido alguna predi-

cación, mezclaban los contenidos de las verdades cristianas con concepciones esotéricas nacidas de la libre especulación. En ese contexto de desafío a la fe es donde nace la educación cristiana, toda educación cristiana.

La génesis de la educación cristiana está en la respuesta a la pregunta por la relación que existe entre la Biblioteca de Alejandría y Cristo, entre lo mejor del ingenio humano y la revelación cristiana².

Esa respuesta no es fácil ni simple. De hecho, nunca lo ha sido, exige una indagación en profundidad tanto en los contenidos de la Revelación como en la sabiduría humana. Ambas proporcionan acceso a una única y misma verdad, y la verdad no sólo es el contenido de la predicación apostólica, además es con toda propiedad el objeto de la filosofía. Esto explica un hecho muy singular, que desde el principio el cristianismo no entrara en contacto con las demás religiones de la época, sino con la filosofía, y que la interpelara directamente. De ahí la necesidad sentida de poner ambas en juego,

«Cuando me dediqué a la Palabra —dirá después Orígenes— y la fama de mi habilidad traspasó las fronteras, vinieron a adherirse desde escuelas diversas de pensamiento hombres educados en Grecia, particularmente en filosofía. Entonces me pareció necesario examinar las doctrinas de esas escuelas y ver qué es lo que los filósofos habían dicho sobre la verdad».

Esta curiosidad por la verdad, puesta al servicio de la educación en la fe, es lo que dará nacimiento a la primera institución educativa cristiana.

El primero en marcar la dirección de sentido que atravesaría todo este esfuerzo intelectual fue Clemente de Alejandría, maestro de Orígenes³. Discípulo a su vez de Panteno, verdadero fundador de la Escuela a decir de Eusebio, Clemente se acercó al resultado de la sabiduría humana con el respeto y veneración característicos de los Padres de la Iglesia. Respeto que les llevó a reclamar para sí toda verdad que la razón humana hubiera procurado en la historia: «todo cuanto alguna vez dijeron o pensaron acertadamente los filósofos y legisladores lo obtuvieron investigando y contemplando en alguna manera el Verbo». Más aún, a los ojos de Clemente, al río único de la revelación cristiana confluían no pocos afluentes, y si la obra providente de Dios con el pueblo judío había preparado la venida de Cristo, Dios había realizado una obra no menos extraordinaria con el pueblo griego, al preparar las inteligencias con el ejercicio de la filosofía,

«Aún es probable —dice Clemente— que les diera Dios directamente la Filosofía, después que llamó a los griegos. Porque así como la Ley fue pedagogo que llevó

² Cf. MURRAY, J.C. *The Christian idea of education*, en Fuller, E. (ed) *The Christian idea of education*. Yale University Press. New Have 1957, págs. 152 y ss.

³ Sobre la Escuela de Alejandría se puede consultar con provecho: LETURIA, P. "El primer esbozo de una universidad católica, o la Escuela Catequística de Alejandría". *Razón y Fe*, 106 (1934), págs. 297 y ss. SALAVERRI, J. "La filosofía en la Escuela Alejandrina", *Gregorianum*, 15 (1934), págs. 485 y ss.

a Cristo a los hebreos, así lo fue la Filosofía para los griegos. La Filosofía prepara, pues, y abre el camino para Cristo a aquél que debe ser perfeccionado por el mismo Cristo»⁴.

Con tan sólo 18 años, y con este espíritu de apertura a la verdad aprendido de su maestro, recibió el joven Orígenes el encargo de Demetrio, su obispo, de asumir la dirección de la escuela en sustitución de Clemente.

Pronto se daría cuenta de que la tarea a la que había sido reclamado exigía una formación que nadie le había proporcionado, y a procurarse esa formación se dedicó en primer lugar. No tuvo problemas en acudir a instruirse con Amonio, siendo como era cabeza de la escuela cristiana, y en estudiar todas las filosofías. De tal modo que la fama de su magisterio se extendió rápidamente y, como cuenta Eusebio,

«sin número eran los herejes y no pocos los filósofos eminentes que acudían solícitos a oír a Orígenes, para aprender de él como discípulos, los dogmas de la filosofía. A aquéllos de sus discípulos que hallaba dotados de buen ingenio los introducía en la Filosofía, enseñándoles la Geometría, la Aritmética y demás disciplinas previas; de ahí les llevaba a la inteligencia de los varios sistemas filosóficos, exponiendo los libros de los antiguos filósofos, escribiendo además comentarios a cada uno de ellos, e inquiriendo en los más recónditos sentidos de sus doctrinas; de manera que aun entre los mismos griegos era tenido por gran filósofo. A los menos dotados de sus discípulos les exhortaba al estudio de las disciplinas cíclicas [las letras humanas]. Estaba convencido de que le eran a él mismo muy necesarias —para el estudio de las sagradas doctrinas— las letras humanas y la filosofía»⁵.

Así fue naciendo un minucioso plan de estudios dirigido a catecúmenos que comprendía, desde la Gramática y la Retórica elementales, hasta los estudios de crítica textual de las Sagradas Escrituras, que el propio Orígenes se reservaba para sí, pasando, por supuesto, por las disciplinas filosóficas y por las enseñanzas de todas las escuelas, para recoger aquello que de verdadero había en cada una de ellas y ponerlo al servicio de la verdad.

Así nació, también, un eficazísimo sistema de copia de textos en los que se recogían las enseñanzas. Con los textos, la biblioteca y el gusto por los manuscritos, y pronto el afán por fundar bibliotecas constituyó uno de los signos distintivos de haber pasado por la Escuela de Alejandría.

El deseo de reconocer la verdad allí donde ésta hacía aparición fue lo que llevó a este gigante de los primeros tiempos a indagar, con una libertad y confianza inusitadas, todos los frutos de la genialidad humana. Esta libertad, que procede del deseo ferviente de indagar la verdad y al tiempo de la con-

⁴ CLEMENTE DE ALEJANDRÍA, *Stromata* I, 5.

⁵ EUSEBIO DE CESÁREA, *Historia Eclesiástica* VI, 18.

fianza de que ya se posee, será una de las características constantes de la educación cristiana. Como recordaría después uno de sus discípulos,

«Nada nos estaba prohibido, nada nos estaba escondido, nada nos era inaccesible. Estábamos para aprender toda clase de doctrina, bárbara o griega, mística o política, divina o humana. Nos introducíamos en ellas y con libertad examinábamos todo tipo de ideas, para satisfacer y alegrar nuestra inteligencia con todos esos bienes. Y cuando una antigua doctrina era verdadera, nos pertenecía y estaba a nuestra disposición con todas sus maravillosas posibilidades de deliciosa contemplación»⁶.

Guiados por esa libertad, la educación cristiana requería, no sólo reconocer la verdad sino también sanarla, expurgando los errores con los que se hallaba mezclada.

«[El mismo Orígenes] —sigue diciendo san Gregorio— nos acompañaba dirigiéndonos, señalándonos todas las cosas que eran verdaderas y útiles, y apartando todas las que eran falsas».

De este modo, poniendo todo lo verdadero en relación a su fuente; entendiendo los logros particulares de la razón humana, científica y filosófica, en relación a la verdad que se nos revela en Cristo, se llevaba a cabo esa labor unificadora que es propia de la inteligencia y de la educación.

De esta confrontación nace la inteligencia y cultura cristianas, a cuyo servicio se encuentra la educación cristiana. Pues toda educación cristiana surge de esta permanente necesidad de confrontar la verdad que se nos revela en Cristo con las exigencias y evidencias de la razón humana. Pero en ese sentido, la fe cristiana y la inteligencia que genera no afectan a un aspecto particular de la realidad, que se pudiera aislar y constituyera por sí mismo el contenido de la educación cristiana (una asignatura o conjunto de asignaturas, por ejemplo), sino que *afecta a todos los aspectos de la realidad*, que quedan así ordenados hacia algo uno (*uni-versum*) que les da un nuevo y definitivo sentido.

Etienne Gilson, en su libro sobre el pensamiento medieval, señala que las relaciones entre razón y fe, filosofía y teología, Imperio e Iglesia ... son todas solidarias de la comprensión que se tenga de las relaciones entre naturaleza y gracia. Y por ser solidarias, mudada la relación que guardan entre sí, mudarán todas las demás. En este sentido, vale la pena estar avisados de que una parte de las dificultades que los cristianos experimentamos desde los orígenes de la Modernidad encuentra una de sus raíces, precisamente, en una inadecuada comprensión de las relaciones entre naturaleza y gracia. Parece un tema que debiera preocupar sólo a eruditos, y aun entre éstos sólo a los muy ociosos, pero está en el centro de la concepción que los cristianos tenemos de nosotros mismos y de nuestra adhesión a la vida de la Iglesia.

⁶ GREGORIO TAUMATURGO, *In Origenem oratio panegyrica*, PG 10, 1093b

Muchos creen que la naturaleza tiene una perfección propia que está al alcance del hombre de modo natural y sobre la que no interviene, por innecesaria, la vida de la gracia que se vive en la Iglesia. Así, la vida cristiana se propone como un complemento para aquellos que, a veces por razones estéticas (por la nostalgia de la belleza), sentimentales (por el desengaño de las promesas del mundo) o de otro tipo (por tradición), desean algo más. Éstos reservan algún espacio de su vida y algunos gestos más o menos significativos a esta "vida de gracia", a la Iglesia. Así, la adhesión a la vida cristiana tendría grados (una adhesión no practicante, por ejemplo; una adhesión practicante pero con gran disenso en temas de moral; etc...) que derivarían, en gran medida, de la capacidad que el hombre tiene de encontrar satisfacción en el mundo, sin necesitar de la Iglesia, a la que se recurre sólo cuando se necesita, y en la medida en que se necesita.

Pero esto es falso. Es falso de toda falsedad, porque si hay algo de lo que trágicamente el hombre tiene experiencia es de que la vida natural no se sostiene ni se cumple por sí misma. La necesidad de la vida de la gracia, de la vida de la Iglesia, no está al final, como un añadido de la vida en el mundo, sino en el principio y en el fondo de esa vida natural: regenerándola y sosteniéndola. Lo primero que hace la vida cristiana es restaurar la naturaleza, luego la lleva a su cumplimiento y, finalmente, la exalta. Si podemos usar un ejemplo, sería como si alguien pensase que el matrimonio, institución natural, puede dar de suyo los frutos naturales y después, a partir de ahí, el sacramento del matrimonio aportara algo más (sentimental o estético, en el mejor de los casos). Y más bien hay que entender que para que el matrimonio, institución natural, pueda dar sus frutos naturales es preciso que la vida de la gracia lo atraviese, de parte a parte.

Una de las razones más profundas de nuestra debilidad está, como dice Gilson, en que «la naturaleza olvida constantemente que debe al *opus recreationis* de la Gracia el privilegio de reconquistar su naturalidad»⁷. No hay, sencillamente, una perfección natural al margen de la gracia, pues precisamente lo que la gracia hace, en primer lugar, es permitir la perfección natural. Esta obra de "regeneración", "cumplimiento" y "elevación" de la naturaleza está en el corazón de la concepción cristiana de la realidad⁸.

Por eso mismo, lo que define la educación católica no es un contenido complementario al resto de la educación de un no-creyente (un conjunto de

asignaturas añadidas a un plan de estudios). La educación católica se define por ser "otra educación"⁹.

La educación católica en el umbral del siglo veintiuno, como en los umbrales del siglo tercero de nuestra era, precisa de una ingente obra intelectual de confrontación de la "sabiduría del mundo" con la sabiduría que nace de la fe cristiana. Y esa tarea no es evidente que esté hecha. A esa tarea es a la primera que hay que prestar atención, porque ella está en la base de todo lo que se haga después.

Por eso, la educación católica es algo distinto, y algo más, que un católico que, además, es profesor.

Pero la tarea de clarificación no sólo afecta al contenido de lo que se enseña, también tiene que ver con el método, o mejor, con una condición de su posibilidad. Como dijimos al principio, el contenido primero de la educación católica no es el contenido de la fe, pero sí está a su servicio; la escuela cristiana nace para introducir al hombre en la vida cristiana. Metodológicamente eso significa que sólo puede nacer de ahí, de la misma vida cristiana que quiere proponer. Hay una relación orgánica entre la vida cristiana y la inteligencia y cultura cristianas¹⁰.

La condición del hombre, católico o no, muestra que no hay escisión posible entre la vida y la verdad. La pretendida separación entre lo que se piensa y lo que se vive no tiene lugar más que en la imaginación de los ingenuos o de los hipócritas; la vida necesariamente arraiga en la inteligencia que se tiene de ella. Si eso es siempre cierto, mucho más en el ámbito cristiano en que la verdad coincide con una persona. Por eso, al tiempo que es posible afirmar que no basta con ser católico para que la educación lo sea (es preciso un trabajo intelectual de repensar todos los aspectos particulares de la realidad a la luz del acontecimiento cristiano), también es posible afirmar que no habrá educación católica fuera de la vida de la Iglesia, fuera del seno de una comunidad de católicos¹¹.

Eso, como es evidente, entraña infinitas consecuencias cuya complejidad no es aquí el lugar de tratar, hasta con apuntarlo.

* * *

⁹ O, como diría el Prof. ANRUBIA APARICI, «la educación católica se define por ser "la educación" de la Realidad».
¹⁰ DAWSON, C. "Education and Christian culture", *Commonweal* (Dec 4, 1953), págs. 216 y ss.

En el mismo sentido, el artículo publicado año y medio después sobre el mismo tema: DAWSON, C. "Problems of Christian culture", *Commonweal* (April 15, 1955), págs. 34 y ss.

¹¹ Maritain recuerda y explica la afortunada expresión de esa idea en su maestro, el P. Clerissac, O.P., «La vie chrétienne est à la base d'intelligence» (MARTAIN, J. *Typical aspects of Christian education*, en Fuller, E. (ed) *The Christian idea of education*. Yale University Press. New Haven 1957, pág. 180). Lo que a nosotros nos interesa señalar aquí es que, al tiempo que es posible afirmar eso, "la vida cristiana es el fundamento de la inteligencia cristiana", se puede afirmar en el sentido contrario: "la inteligencia cristiana está en el fundamento de la vida cristiana", pues ambas se reclaman mutuamente.

⁷ GILSON, E. *Les métamorphoses de la cité de Dieu*. Vrin. Paris, 1952, pág. 150 en nota a pie de página.
⁸ «Puisqu'elle ne supprime pas la nature, mais la conduit à la perfection, et puisque la nature telle qu'elle existe est la nature dans la condition de nature blessée, la grâce va exercer d'abord à son égard un office de guérison. Pour conduire la nature à son achèvement, elle la guérit de sa blessure. D'où le triple effet de la grâce par rapport à la nature humaine considérée dans sa condition existentielle: elle guérit, elle conforte, elle surélève» (COTTIER, G. "La culture du point de vue de l'anthropologie philosophique", *Revue Thomiste*, n.º 3 [1989], pág. 419).

Un segundo aspecto que vale la pena tomar en consideración tiene que ver con las implicaciones políticas de la tarea educativa, y por extensión con la condición pública de la Iglesia. Porque, en cierto sentido, nada hay más político que la tarea educativa y, al tiempo, no hay educación que no parta en su génesis de una determinada concepción religiosa. Vamos a explicar esto.

La educación es el proceso por el que los adultos, de un modo esencialmente cooperativo, reciben a las nuevas generaciones y les introducen en la vida política de la que van a ser parte. En ese proceso, quienes sirven de maestros tratan de sacar (de ahí el origen etimológico de la palabra educar) de los niños y jóvenes a los que sirven todas las posibilidades que encierra su humanidad, y que hacen de un hombre un hombre completo en el orden del saber, del obrar y del hacer. En este sentido, la educación se dirige a afirmar, en primer lugar, la "humanidad del hombre".

La educación, como tarea y realización de la persona, es, fundamentalmente, una educación de la humanidad del hombre y, como tal, esencialmente abierta a lo universal. Ésta es la razón por la que no existen ni han existido, fuera de la misma Iglesia católica, instituciones más universales y abiertas que las instituciones educativas, desde la Academia platónica en el siglo IV a.C. hasta la Universidad de París del siglo XIII.

Educación significa abrir al hombre a lo universal. Precisamente por eso, toda educación es esencialmente religiosa, una educación de la religiosidad del hombre, pues la religiosidad representa precisamente lo más definitorio de su racionalidad: la natural exigencia de apertura de la razón hombre al Misterio. Con toda obviedad, la tarea educativa, tal y como la hemos definido, viene definida en primer lugar por la concepción que se tenga del hombre y de su vida, y esa definición es por su misma naturaleza religiosa y metafísica.

El hombre está constitutivamente abierto a la búsqueda y reconocimiento de Dios. Esta orientación hacia el Misterio, inscrita en el espíritu humano, constituye su dimensión religiosa y es manifestación de la excelencia de su dignidad. Por eso, la dimensión religiosa no sólo constituye un elemento más de la inteligencia que el hombre tiene de la realidad y de sí mismo (y por eso del edificio cultural que levanta) sino que es —como dice Cottier— su «*clef de voûte*»¹².

Ésa es la razón por la que nunca ha llegado a existir una cultura totalmente secularizada (sino quizá sólo a título de tendencia) y sus ensayos (éstos sí los ha habido, múltiples) siempre han entrañado violencia en el interior de la cultura misma y hacia el hombre a cuyo fin la cultura sirve. En este sentido, la pretendida "neutralidad" del Estado en la educación nunca es tal, sino un

¹² COTTIER, G. "La culture du point de vue de l'anthropologie philosophique", *Op. Cit.*, pág. 417.

modo de disfrazar su propia religiosidad. Como señaló Mons. Javier Martínez en su intervención en el curso,

«Hemos asumido que este mundo moderno es como el mundo natural, el modo como son las cosas, y eso nos ha atrofiado cualquier capacidad de crítica profunda de él. Y, sin embargo, es cada vez más evidente, en ámbitos de pensamiento más frescos, más jugosos que el nuestro (que tal vez tiene que ver con nuestra historia, no sería este el momento de analizar), la conciencia de que el mundo moderno, el mundo secular, que la sociedad secular y la cultura secular en la que estamos, no es más que otra religión. Alternativa al cristianismo, pero con no más fundamento racional que el que, según el pensamiento secular, podría tener del cristianismo. De hecho, con mucho menos, porque las contradicciones de esa sociedad secular, a medida que la sociedad secular avanza a aplicarse de una manera absoluta y total en todas las condiciones de la vida, se hacen patentes. Tan patentes, que evolucionan al suicidio».

No es extraño, ni nuevo, que el Estado se interese por la educación y la cultura, y que lo asuma para sí como tarea, como su tarea más propia, y por eso la más política.

Ya advertía Platón a sus oyentes, por boca de Sócrates, que la única tarea política sería la educativa, y cuando situaba a los "guardianes del Ciudad", en la *República*, les asignaba la tarea más delicada de todas: vigilar que no se introdujeran novedades en la educación y la cultura.

«—Para decirlo con pocas palabras, esto debe ser inculcado firmemente en quienes deban guardar el Estado, de manera que no suceda que inadvertidamente se corrompan. En todo han de vigilar que no se introduzcan innovaciones en gimnasia y música contra lo prescrito, temiendo cuando alguien dice que

"el canto que los hombres más consideran

es el más reciente que, celebrado por los aedos, surca el aire"

no sea que alguien crea que el poeta no se refiere a canciones nuevas, sino a un nuevo modo de cantar, y elogiase eso: no hay que elogiarlo, ni siquiera concebirlo. Pues hay que ponerse a salvo de un cambio en un nuevo género musical, y pensar que así se pone todo en peligro. Porque los modos musicales no son cambiados nunca sin remover las más importantes leyes que rigen el Estado, tal como dice Damón, y yo estoy convencido»¹³.

Ésa fue una de las enseñanzas que Aristóteles recibió de su maestro y que legó a la tradición política de Occidente y, por lo visto, otra más de las que hemos olvidado.

La unidad de los ciudadanos es una unidad de voluntades, pero antes que eso y para procurarla, la reunión política supone y busca una unidad de inteligencias. La vida política nace del auxilio eficaz de los hombres por vivir conforme a un modo de vida que consideran bueno, ese "modo de vida", a

¹³ PLATÓN *República*, 323d.

veces no explicitado pero siempre operativo, es el que funda y sostiene la reunión política. La legislación sólo está a su servicio. Y el lugar privilegiado para ver esa inteligencia operativa es en la cultura y la educación. Por eso, el dominio cultural, como recordaba Del Noce, asegura el ejercicio del dominio político, lo contrario no siempre se puede afirmar (como la experiencia del Partido Popular en España puede confirmar),

«una fuerza que tenga el poder político permitiendo a otras prevalecer en el campo cultural no puede gestionar tal poder más que en favor de aquella parte».

El análisis que el pensador italiano hacía de la política italiana ponía de manifiesto algo de lo que también nosotros somos reos en España, de una manifiesta inferioridad cultural católica y del abandono que los católicos han hecho de su posición cultural propia para adherirse, aunque de forma contradictoria, a la de sus adversarios.

Es preciso ser capaces de situar el problema educativo también en la dimensión política que tiene. Ese reconocimiento debiera llevar al menos a tres conclusiones:

Primero. Es preciso realizar una tarea de concienciación sobre la importancia de lo que los católicos nos jugamos en el problema de la educación, y al mismo tiempo ser conscientes de que nunca habrá una educación neutral mientras ésta siga confiada al Estado que, no lo olvidemos, ni quiere ser ni será un Estado cristiano¹⁴. En el tema educativo es preciso *reclamar y no estar dispuestos a aceptar nada distinto de una absoluta libertad*. La realidad dirá los tiempos y los modos, y los sacrificios que sin duda entrañará, pero la renuncia a la libertad para alcanzar un cierto compromiso (económico, por ejemplo) que facilite su más rápida consecución es una trampa (y si uno pacta con el diablo, no tiene sentido esperar después la salvación).

Además, como muy bien observó Herrera, en la exigencia de una libertad educativa plena los católicos nos podemos encontrar con todos aquéllos que justamente reclaman la suya, vengan de donde vengan.

Segundo. En este tema, más que en cualquier otro, los cristianos debemos estar unidos, porque la dimensión del problema así lo requiere. Las soluciones que se ensayen, los medios que se articulen y el horizonte de trabajo debe ser siempre la Iglesia en España, y no sólo las obras educativas en las que los Propagandistas están directamente comprometidos, sino todas las obras de educación nacidas y puestas al servicio de la Iglesia. Eso exige que, desde el principio, la Asociación invite a este trabajo a todos los que quieran acompañarla, y se haga presente en todos los lugares en los que este trabajo ya se

¹⁴ «Un catholique n'a donc généralement pas à se demander ce que l'État devrait être pour être un État chrétien, par car la plupart des États ne veulent pas être chrétiens» (GILSON, E. *Pour un Ordre Catholique*. Desclée de Brouwer. Paris 1934, pág. 7.).

ha iniciado, apoyando toda iniciativa buena, parta de donde parta. Además, los frutos del trabajo que se realice deben ser puestos al servicio de la Iglesia, con la misma generosidad que caracterizó a la Asociación en sus mejores tiempos.

Tercero. En la defensa de la educación, y por ser un tema esencialmente político, todos los instrumentos de acción política que la legislación reconoce como lícitos deben ser puestos en juego. Como dice Herrera, no sólo nos jugamos el futuro de nuestros hijos, y de los hijos de nuestros hijos, sino que aquí, más que nunca, no puede prevalecer la astucia del mundo,

«Si esta disposición [creadora de la inspección centralista de la enseñanza], por nuestra torpeza, por nuestra falta de táctica o por nuestro inconstante y versátil celo, llega a prevalecer y se incorpora definitivamente a nuestras leyes, bien podéis decir que, sin resistencia, habéis dejado tomar al enemigo un puesto desde el que dirigirá toda la primera enseñanza de España y que habéis dejado en sus manos el porvenir de las generaciones en nuestra Patria».

«Y vosotros, mientras tanto, ¿qué? ¡Con vuestras generosas, pero inútiles exposiciones! ¡Con vuestras firmas inacabables! ¡Con vuestras vanas protestas! ¡Con vuestras Comisiones inofensivas! Seremos benignos con nosotros mismos al calificarnos y nos llamaremos *inocentes*. Aunque otra era la palabra más apropiada. Ahora más que nunca son incomparablemente más astutos los hijos de las tinieblas que los hijos de la luz»¹⁵.

* * *

Hay un último aspecto que me gustaría señalar y con el que me gustaría acabar, por lo que ha tenido de descubrimiento para mí, y lo revelador que resulta. Lo cuenta José María Legorburu en su capítulo en este mismo libro, al relatar una anécdota referida por Mariano Rioja sobre el modo como Herrera y los Propagandistas llevaban adelante sus empresas,

«Cuando en la posguerra escasearon los alimentos, la Editorial Católica creó un economato para su personal instalado al final de la calle de Alfonso XI que, con frecuencia, se veía forzado a adquirir aceite o legumbres en el mercado negro. En una ocasión los responsables fueron descubiertos y les visitó un inspector con el que tuvieron el siguiente diálogo: "reconocen ustedes haber comprado lentejas a precio superior al de tasa". "Sí". "¿Por qué lo hicieron?" "Porque no había otras y consideramos primordial el deber de dar de comer a quienes trabajan con nosotros". "Bien, tengo que formular una denuncia y les pondrán una multa, que procuraré sea la menor posible, pero quiero contribuir a pagarla". Y sacando la cartera, les entregó un billete.

Herrera Oria dedicó una especial atención a los empleados de menor rango o desfavorecidos. De esta forma, estimuló un régimen de pensiones para las viudas

¹⁵ HERRERA ORIA, A. *Obras Completas* T.V. BAC. Madrid 2004, pág. 52.

y huérfanos de los trabajadores fallecidos en la guerra civil; un sistema que acabó extendiéndose al resto de los trabajadores. Asimismo, los jubilados tenían siempre un puesto de honor en la Editorial y cada fin de año se celebraba un acto colectivo en homenaje a los jubilados del año en el que se les entregaba un recuerdo, un reloj de oro, que —dice Mariano Rioja— «todos conservan como testimonio queridísimo». Por todo ello, el Ministerio de Trabajo concedió en los años 60 a EDICA el título de *Empresa ejemplar en previsión social*, que se unió al de *Empresa modelo*, concedido en la década de los '40».

Una empresa verdaderamente católica se manifiesta no sólo por su finalidad, sino por el modo de su realización.

La excelencia en el trato a las personas que forman parte de la empresa, a cualquier nivel pero muy especialmente las de más bajo nivel, las más sencillas, pone de manifiesto el valor de la acción apostólica. Con frecuencia olvidamos que sólo se nos ha encomendado la tarea, pero que los frutos no se nos han prometido y, en todo caso, no son nuestros. Con esa conciencia hay que realizar el trabajo.

Hoy, como entonces, las obras educativas de la Asociación, como el resto de las obras en las que pudiera estar implicada, deberían ser un modelo de gestión en el trato a las personas que en ella trabajan.

* * *

Sin duda la tarea es enorme, y los tiempos no parecen ser los mejores.

Señalaba Gilson, en un espléndido libro que constituye una de las más luminosas y realistas aproximaciones al problema de la presencia pública de la Iglesia en el mundo actual, que

«nuestro tiempo asiste a uno de los hechos históricos más importantes, quizá el más importante, desde la conversión de Europa al Cristianismo: el rechazo del Cristianismo proclamado por primera vez en Europa; la decisión consciente, tomada por el mundo moderno, no sólo de no adherirse más a la fe cristiana, sino de no vivir más del capital moral que le ha legado el Cristianismo, de organizarse bajo nuevos fundamentos que nada deban al Cristianismo, todo sucede como si la obra de muchos siglos se deshiciera ante nuestros ojos»¹⁶.

¹⁶ «S'il est vrai que notre temps assiste à l'un des faits historiques les plus importants, et même le plus important qui se soit produit depuis la conversion de l'Europe au Christianisme: le refus du Christianisme proclamé pour la première fois par l'Europe, la décision consciente, prise par le monde moderne, non seulement de ne plus adhérer à la foi chrétienne, mais de ne plus vivre sur le capital moral que lui a légué le Christianisme, de s'organiser sur des bases nouvelles qui ne devront plus rien au Christianisme, tout se passe comme si l'œuvre de plusieurs siècles se défaisait sous nos yeux. Que nous reste-t-il à faire? Rien, sinon de la recommencer». (GILSON, E. *Pour un Ordre Catholique*. Desclée de Brouwer. Paris 1934, pág. 21).

Hay una traducción al castellano de 1936 (*Por un orden católico*. Ediciones del Árbol, Madrid 1936, traducción de MARAVALL, J.A.) que merecería ser reeditada y ampliamente distribuida porque, a pesar de los 70 años que han pasado desde que fue escrito, el tiempo sólo ha dado mayor actualidad y abundancia de argumentos al análisis que contiene y a la solución que propone.

Y el filósofo francés se preguntaba, «¿qué nos queda por hacer?». Su respuesta señala la tarea constante de la Iglesia,

«Nada, sino volver a empezar»

Como en otros tiempos, a los Propagandistas de este principio de siglo les corresponde ponerse al servicio de la Iglesia para liderar esa tarea... *que está siempre por recomenzar*.