



Analecta Calasanciana

JULIO-DICIEMBRE 2019

122

Analecta Calasanciana

DIRECTOR:

Jesús María Lecea Sainz

CONSEJO DE REDACCIÓN

Antonio Martínez Pardos

Angel Ayala Guijarro

Enric Ferrer Olivares

José Víctor Orón Semper

Juan Manuel Aguado Herrero

Empresa: Orden las Escuelas Pías. Delegación General

Conde de Peñalver, 51 - 28006 Madrid

Tel.: 917 256 274

Con las debidas licencias

Cada autor se responsabiliza del contenido científico
de su colaboración

Depósito Legal: S-146-1961

SECRETARÍA DE REDACCIÓN:

Diana Blázquez

Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación
(ICCE)

Tel.: 917 257 200

produccion@icceciberaula.es

Depósito Legal: M-3751 - 1958 - ISSN: 0210-9581

Impresión: Gramadosa S.L.

Imagen de portada: detalle del cuadro
"San José de Calasanz enseñando a leer a un niño",
de Andrea Sacchi (1599-1651). Pinacoteca Escolapia
de la Casa General de Roma.

SUSCRIPCIÓN ANUAL: 25,00€

NÚMERO SUELTO: 13,00€

NÚMERO ATRASADO: 15,00€

Analecta Calasanciana

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
RELIGIOSO CULTURAL Y DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

TERCERA ÉPOCA - VOLUMEN LX

NÚMERO 122

JULIO-DICIEMBRE 2019

MADRID

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	369
Instrucción y educación. Aportaciones de Calasanz, Milani y Freire	371
José Luis Corzo, Sch. P.	
“El Colegio De Nobles” de Victor Hugo	383
Isidro García Varona, Sch. P.	
Casi sin darnos cuenta, él se fue metiendo en nuestras vidas: una mediación del encuentro en el paso de las vivencias al caer en la cuenta de la experiencia de Dios en los jóvenes	437
Juan Carlos Gómez Ramírez, Sch. P.	
La Oracion En Calasanz	549
Fernando Guillén Präckler, Sch. P.	
Acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños de la escuela elemental. (Líneas educativas a la luz de la espiritualidad calasancia)	561
Delsa Edith Solís Rangel	
INDICE GENERAL DEL AÑO 2019 - VOLUMEN LX	619

Corzo Toral, José Luis

Escolapio (Madrid, 1943). Profesor emérito de la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca, como catedrático de *Teología de la Palabra* en el Instituto Superior de Pastoral. Entre sus numerosas publicaciones está *Jesucristo falta a clase. Notas de Teología de la educación* (2008). En 1971 fundó en Salamanca la "Casa-escuela Santiago Uno" y en 1980 la Escuela Agraria *Lorenzo Milani*, el cura-maestro de Barbiana, cuya pedagogía y obra impulsa en España, desde *Carta a una maestra* y *Experiencias pastorales* y en su propia tesis doctoral, *Lorenzo Milani, análisis espiritual y significación pedagógica* y *Don Milani: la palabra a los últimos*. Anima el Grupo Milani de renovación pedagógica, cuya revista *Educar(NOS)* (1998) dirige.

García Varona, Isidro

Escolapio (1913-1997). Cursó estudios de Filosofía y Científico-literarios en la Casa central de Estudios de Irache (Navarra) de la Orden escolapia. Los teológicos en la Universidad Gregoriana de Roma, graduándose en Licenciatura. Ordenado sacerdote en 1938, ejerció la docencia en varios Centros escolapios de España enseñando los idiomas español e italiano, latín y griego, Filosofía y Religión. Pasó un periodo de ocho años en Colombia. Publicó artículos cualificados de temas histórico-pedagógicos., como el titulado "Sobre el paso del alumno Víctor Hugo por el Colegio de Nobles de San Antón de Madrid" (1987). Cuya ampliación y mayor documentación se ofrecen en este número de *Analecta calasanciana*.

Gómez Ramírez, Juan Carlos

Escolapio. Nacido en Bogotá, Colombia en octubre de 1986. Magister en filosofía de la Universidad del Rosario y Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudió desde los seis años en el Colegio Calasanz Bogotá e ingresó en la Orden de las Escuelas Pías a los diecisiete. Fue ordenado sacerdote en 2015 y ha desempeñado su misión escolapia acompañando a niños, jóvenes y adultos en procesos de crecimiento humano y espiritual, y dirigiendo talleres y retiros. Actualmente vive en Medellín, Colombia.

Guillen Preckler, Fernando

(Barcelona, 1941). Sacerdote y religioso de la Orden de las Escuelas Pías. Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor en Teología por la Universidad Gregoriana de Roma. Ha sido profesor de Teología en las Casas de estudios de la Orden, el Instituto teológico *Gaudium et spes (GES)* de Salamanca, en la Universidad Internacional de México y en numerosos Centros de teología de varios países, como México, Senegal, Camerún y Filipinas. Ha dado conferencias en Universidades como la Gregoriana y Urbaniana de Roma; colaborador en varias revistas teológicas y de información religiosa, con publicación de varios libros, como *État chez le cardinal Bérulle*, *Vocación cristiana*, *Vivir en oración*. Murió en Barcelona el 10 de mayo de 2018.

Solis Rangel, Delsa

Licenciada en Educación y Ciencias religiosas, de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia y en La Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia. Con 35 años de experiencia educativa en las Escuelas Pías (Escolapias y Escolapios): México, Colombia, Puerto Rico, California, Filipinas, Roma, y Costa Rica los últimos 13 años. Ha participado en muchos cursos de actualización educativa en cada sitio donde ha estado, y de espiritualidad calasanciana. Se expresa correctamente en tres idiomas, español, italiano e inglés. Reside actualmente en San José, Costa Rica, educadora y maestra en el Colegio Calasanz Hispanocostarricense.

INTRODUCCIÓN

El contenido de este número de la revista *Analecta calasanctiana*, número 122 y segundo del año 2019, es destacadamente pedagógico. Así el trabajo de José Luis Corzo sobre educación no formal, con importantes puntos críticos y consideraciones al caso, dentro de la valoración positiva de la misma. No faltan las referencias a maestros como Calasanz, Freire y Milani en estos términos: "Calasanz acertó de lleno con la escuela gratuita para los pobres y, Freire y Milani, con dirigirla a lo educativo, un proceso de relaciones personales. Ahora la educación no formal no debe descuidar la instrucción en su valiosa tarea".

El amplio estudio de Juan Carlos Gómez, enmarcado en el mundo educativo de Colombia por ser nativo y ejerciendo allí como educador y maestro, es una "construcción teológica", designación del mismo autor, basada en los ambientes juveniles de una obra escolapia, desde una lectura deconstructiva de la posmodernidad. La exposición tiene un cariz claramente basado en la pedagogía escolapia, uniendo teoría y práctica. La faceta teológica está marcada por la experiencia de Dios "de tres jóvenes, quienes, en un contexto cultural, social y eclesial determinado, salen al encuentro, viven, experimentan y caen en la cuenta del Dios salvador que acontece en sus vidas, siendo esta una estrategia potente que le revela al teólogo la posibilidad que guarda una pedagogía de la experiencia de Dios".

Delsa Solís, educadora y maestra en un Centro escolapio de Costa Rica expone la importancia de la experiencia religiosa de los niños, como un elemento integrador de su desarrollo en la escuela elemental y la posibilidad de proyectar nuevas formas y prácticas, en la planeación educativa y pastoral de nuestras escuelas. El texto tiene mucho de experiencia propia reafirmando la validez y actualidad de la pedagogía calasanciana, destacando aspectos, considerados imprescindibles, como la pedagogía del acompañamiento, saber "estar", saber acercarse al alumno, al compañero de trabajo, al subalterno, con delicadeza y finura, conscientes de que estamos en presencia del misterio del ser humano, con respeto reverencial que nos realiza como seres humanos y desarrolla las capacidades del alumno.

Los otros dos artículos, de autores ya fallecidos, entran, uno –el de Isidro García Varona- en la historia del paso de Víctor Hugo por Madrid, siendo todavía niño y alumno de los Escolapios de San Antón y lo demuestra con una amplia documentación recogida aquí y allá. El otro, de Fernando Guillén Prékler, ahonda en la experiencia

oracional de San José de Calasanz, proponiéndola como referencia a nuestro hoy, alimentando la necesaria espiritualidad que necesita la persona en su desarrollo total. La publicación de los dos artículos quiere ser también un merecido homenaje a los dos autores, de reconocido renombre en la Orden y en la cultura general.

La Redacción de la revista desea vivamente que lo que se ofrece en el presente número suscite interés y provecho en los benévololectores.

INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN. APORTACIONES DE CALASANZ, MILANI Y FREIRE

José Luis Corzo, Sch. P.

SUMARIO

Esta conferencia aplaude las nuevas obras y actividades dedicadas a la mal llamada Educación no Formal (ENF) si aparenta desprecio por lo que no sea escuela. En el primer Encuentro escolapio internacional de ENF celebrado en Salamanca (22-26.10.2018), cuya Casa-escuela Santiago Uno (1971) es indicativa, el autor advirtió del riesgo de fomentar la lucha de clases y la injusticia social en las escuelas de ricos, según el magisterio postconciliar menos conocido. Pues la enseñanza escolar es un arma y no coincide con la educación. Calasanz acertó de lleno con la escuela gratuita para los pobres y, Freire y Milani, con dirigirla a lo educativo, un proceso de relaciones personales. Ahora la ENF no debe descuidar la instrucción en su valiosa tarea.

ABSTRACT

This conference supports new works and activities dedicated to Non-Formal Education (NFE). Although, that way of naming it seems wrong. In the first Encounter Piarist International of ENF held in Salamanca (22-26.10.2018), whose Casa-escuela Santiago Uno (1971) is representative of the Non-Formal School, the author warned of the risk of fomenting class struggle and injustice social in the schools of the rich, according to the least known post-conciliar magisterium. Since school education is conservative or defensive and does not coincide with education. Calasanz hit the free school for the poor and, Freire and Milani, and directed the school to education, a process of personal relationships. Now, the ENF should not neglect instruction in its valuable task.

Quiero, desde el primer momento, aprovechar y compartir con vosotros esta invitación escolapia con algo muy importante para las Escuelas Pías, y tal y como lo pensábamos hace 47 años aquí en Salamanca (al fundar la Casa-escuela Santiago 1 en septiembre de 1971). Es verdad que aún no se palpaba, como ahora, el derrumbe casi total de las vocaciones escolapias, al menos en España e Italia, que conozco mejor, pero ya surgían voluntarios laicos, verdaderos autores en Santiago 1 y en la Escuela Agraria. Gracias. Ha habido más causas en el derrumbe de vocaciones, pero lo que voy a deciros tocaba y toca el carisma genuino de la Orden, hoy tan disipado y disuelto en otros remedios laterales y superficiales.

1. INSTRUIR ERA ENTONCES EL OBJETIVO PRINCIPAL

Hablar de educación no-formal (ENF) significa que no aludimos a la escuela, que sería la formal, sino a otras estructuras educativas. Pero lo específico de la escuela es instruir (enseñar y aprender) y ese fue, sin duda, el objetivo de Calasanz al abrir sus escuelas gratuitas (= pías). No hace falta arrastrarle a ser también un educador de primer orden, salvo que confundamos ambos fenómenos. Ni me convenció en absoluto que aquel carisma se actualizase ahora como evangelizar educando. Así que, si la ENF no pretende instruir, ¿qué pretende entonces?

Calasanz vio que la ignorancia causaba una enorme desigualdad social y humana, ya inaceptable en aquella sociedad moderna cada vez más urbana. Él quiso corregir la injusticia social sobre tantos niños descartados y eso le costó incompreensión, rechazo y disgustos. Tomasso Campanella, un dominico sabio filósofo de su época (1631)¹, tuvo que defenderle: enseñar a los pobres no va a producir la catástrofe prevista por aquel cónsul romano, Menenio Agrippa (500 a.C.), que quiso convencer a los plebeyos – los brazos del cuerpo social – de que mantener su huelga contra los patricios – un estómago ocioso – acabaría con un órgano también indispensable para la salud del cuerpo entero.

Es curioso que, más de tres siglos después de Calasanz, otro sacerdote-maestro, Lorenzo Milani (1923-1967), también defendiera su radical opción pastoral por la escuela de los pobres, pero sin caer en la “catástrofe prevista en la infame apología de Menenio Agrippa”:

“¿Acaso se admite a los ricos en nuestros repartos gratuitos de sopa? El clausismo en este sentido no es una novedad para la Iglesia... No se trata de hacer de cada obrero un ingeniero y de cada ingeniero un obrero, sino sólo de hacer que el ser ingeniero no implique automáticamente también el ser más hombre”².

1 “Libro apologético contra los impugnadores de las Escuelas Pías” en V. Faubell, *Nueva Antología Pedagógica Calasanciana* (UPSA, 2004) 108-126.

2 Lorenzo Milani, *Experiencias pastorales* (1958), (BAC, Madrid 2004) p.154. Sobre la relación de don Milani con los escolapios, cf. J.L. Corzo, “Un escolapio anónimo en el siglo XX, Lorenzo Milani”: *Analecta Calasanciana* 118 (2017) 241-260.

También Paulo Freire con su alfabetización de los adultos combatió la desigualdad y la injusticia social en un Brasil que discriminaba a los analfabetos hasta en las urnas.

¿Os vais a quedar al margen de esos tres gigantes de la enseñanza con nuevas estructuras educativas de ENF? ¿Acaso os interesa una educación sin escuela?

2. Y HOY LA INSTRUCCIÓN SIGUE SIENDO UN ARMA SOCIAL

Así lo enseña un precioso documento casi conciliar³ de la Congregación para la Educación Católica, titulado *La escuela católica* (1977). Es indispensable conocerlo: nos sirve de brújula y de radar en esta cuestión tan escolapia. Por favor, no perdáis ni una coma:

La Escuela Católica “en algunas naciones, como consecuencia de la situación jurídica y económica ... corre el riesgo de dar un contratestimonio, porque se ve obligada a autofinanciarse aceptando principalmente a los hijos de familias acomodadas. Esta situación preocupa profundamente a los responsables de la Escuela Católica, porque la Iglesia ofrece su servicio educativo en primer lugar a ‘aquellos que están desprovistos de los bienes de fortuna, a los que se ven privados de la ayuda y del afecto de la familia, o que están lejos del don de la fe’ (Vaticano II, GE 9). Porque, dado que la educación [instrucción] es un medio eficaz de promoción social y económica para el individuo, si la Escuela Católica la impartiera exclusiva o preferentemente a elementos de una clase social ya privilegiada, contribuiría a robustecerla en una posición de ventaja sobre la otra, fomentando así un orden social injusto” (58).

Con estas palabras es imposible disimular quiénes son los tres principales destinatarios de las escuelas católicas. Lo toma del nº 9 de la Declaración conciliar *Gravissimum Educationis* (GE), que sólo el P. Pedro Aguado lo citó con énfasis durante el famoso congreso vaticano de 2015 para celebrar los 50 años de GE. El latín era aún más explícito sobre esos tres:

“qui bonis temporalibus sunt pauperes vel familiae adiutorio et affectu privantur vel a dono fidei sunt alieni”.

Pero este documento de 1977, doce años después del Concilio, añade el motivo gravísimo para que las escuelas de la Iglesia no enseñen a los ricos “ni exclusiva ni preferentemente”: sería “robustecerlos en un orden social injusto... frente a la otra clase”. Es decir, sería tomar partido a favor de los ricos en la lucha de clases, como advierte con

3 El Vaticano II encomendó a una comisión posterior – formada y desvanecida tras el Concilio – el desarrollo más pleno de esta breve Declaración, que así lo dice en su proemio. Doce años más tarde, bajo el pontificado todavía del Santo (desde hoy, hace tres días) Pablo VI, firmó el cardenal Garrone este primer documento sobre educación, que no dice si responde o no al encargo conciliar.

guante blanco el cardenal G. Garrone⁴. Un clasismo inaceptable, nada menos. Tal vez, por eso sea un párrafo maldito del Magisterio educativo, que nadie cita nunca. Y así nos va.

Evidentemente tal & 58 se refiere a la escuela y, por lo tanto, a la instrucción, que es su tarea específica. No se refiere, por ejemplo, a la educación de la fe, tarea eclesial de primer orden con ricos y pobres, pero cuyo lugar no es la escuela, sino la catequesis.

¿O es que la fe y la pastoral nos sirven de coartada para mantener los colegios de ricos? Ya sería muy grave que la llamada pastoral colegial sirviera para otra discriminación más: unos, buenos alumnos creyentes consumidores de pastoral y, otros, no. El santo Calasanz no lo hizo así.

Repito la pregunta: si la enseñanza/aprendizaje es la prerrogativa específica de la escuela y es un arma social, ¿acaso la ENF pretende evitarla y dedicarse sólo a la educación, sin instrucción? ¿Quién se quedaría con la mejor parte? Muy diferentes entre sí, no deberían enfrentarse. Veámoslas despacio.

3. PERO LA EDUCACIÓN ES OTRA COSA

Instrucción y educación, dos vocablos tan populares y polivalentes, no se suelen distinguir con precisión. Yo mismo no me atengo siempre al tecnicismo, ni os fuerzo – del todo – a mejorar vuestro lenguaje cotidiano. Pero hay que distinguir bien las dos realidades humanas a que aluden, para no llamar educación a cualquier cosa y, sobre todo, para no confundirla con la enseñanza en nuestro trabajo diario y creernos que educamos a los demás a base de inculcar, recomendar, insistir, etc., sin implicarnos nosotros mismos.

Recordemos enseguida el enigmático axioma de Paulo Freire – para mí, sin duda el mayor pedagogo del siglo XX – que avisa: “ninguém educa ningué, como tampouco ningué se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”⁵. Es decir, la acción educativa no pasa de uno a otro, no es transitiva, como sí lo es enseñar o instruir. Los verbos – y las estructuras – de la enseñanza no son los de la educación: maestros y profesores enseñan, pero el educador no educa. Si cumple bien su papel, sólo puede estimular y ayudar...

Muchísima literatura pedagógica conjuga educar como domesticar, que sólo lo usó deliciosamente Antoine Saint Exupéry en *El principito*⁶. Sin embargo, cuando Lorenzo Milani quiso explicar su tarea con sus muchachos empleó 4 verbos intransitivos:

4 “Atención a las palabras – avisa *Carta a una maestra* – el clasismo de los ricos se llama interclasismo... al anticlasismo, los ricos lo llaman clasismo”, Escuela de Barbiana, *Carta a una maestra* (PPC, Madrid 2017. Edición especial 50º aniversario) p. 97.

5 P. Freire, *Pedagogia do Oprimido* (manuscrito 1968 Montevideo), (Paz e terra, Rio de Janeiro 1987) p. 69.

6 (E) *Domesticame... significa crear lazos... dijo el zorro.* (F) *Apprivoise-moi... ça signifie créer des liens... dit le renard.* (I) *Addomesticami... vuol dire creare dei legami... disse la volpe.* (P) *Cativa-me... significa criar laços... disse a raposa.* A. de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince* (Gallimard, Paris 1946).

“Come potevo spiegare a loro così pii e così puliti che io i miei figli li amo che ho perso la testa per loro, che non vivo che per farli crescere, per farli aprire, per farli sbocciare, per farli fruttare?”⁷ [hacerlos crecer, abrir, brotar, fructificar].

La confusión entre enseñar y educar la denuncian muchos autores. El exceso más frecuente es instrumentalizar la enseñanza para modelar al educando: se le enseña y se le oculta lo que decide el alfarero. Por cierto, que el alfarero primordial fue el mismo Yahvé e hizo a Adán para la libertad (Gen 2,7). Baste alguna cita de mi colección de autores alarmados por llamar educación a lo que no pasa de ser una clonación inmoral.

“El fondo mismo de la civilización – tomando esta palabra en todo el valor peyorativo que es a veces necesario – consiste precisamente en que se consiga educar a los hombres; es decir, intervenir en los abismos del ser humano donde están los resortes de la acción. La educación es poco menos artificial que el injerto y hace dar al hombre frutos distintos de los originarios (...)” Antonio Tovar, *Vida de Sócrates* (Alianza, Madrid 1999) 203.

“Saramago disertó sobre la situación actual de la enseñanza. En su opinión se ha sustituido de manera errónea la palabra “instrucción” por “educación”. “La escuela puede instruir a sus alumnos, pero no puede educarlos porque ni tiene medios ni es su finalidad” (El País 26.10.2005).

“La República [francesa] se honra de no confundir la instrucción de los espíritus con la seducción de las almas (...) Nada autoriza a un profesor laico a creerse superior, ajeno a estos fanatismos y supersticiones, encaramado a algún Aventino moral...” Regis Debray, “Qu'est-ce qu'un fait religieux?": *Études* 3973 (2002) 169-180.

“Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. ... La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado (...) Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío” George Steiner, *Lecciones de los maestros* (Siruela, Madrid 2003) 26.

“Las monjitas abrieron una escuela para las niñas de las tribus. Pero como éstas no acudían voluntariamente, las traían con ayuda de la Guardia Civil. Algunas de estas niñas, luego de un tiempo en la misión, habían perdido todo contacto con su mundo familiar y no podían retomar la vida de la que habían sido rescatadas. ¿Qué ocurría con ellas entonces? Eran confiadas a los representantes de la civilización que pasaban por Santa María de Nieva -ingenieros, militares, comerciantes-, quienes las llevaban como sirvientas. Lo dramático era que las misioneras no sólo no advertían las consecuencias de toda la operación, sino que, para llevarla a cabo, daban pruebas de verdadero heroísmo” Mario Vargas-Llosa, “En el país de las mil caras”: *El País* dominical 26.2.1984.

De hecho, mientras tratamos de educar a niños y jóvenes en la escuela, nos educamos – ellos y nosotros – en este inmenso colectivo del consumo. ¿Y, entonces,

7 L. Milani a G. Pecorini 10.11.1959, *Tutte le opere*, v.II (Mondadori, Milano 2017) 719.

en qué consiste la auténtica educación? Nos urge aclarar enseguida los conceptos y los vocablos sonoros que quieran representarlos. No hay que darlos por supuestos. Un economista recién licenciado decía que economía era la ciencia necesaria para enriquecer a las empresas o a los individuos. - No, perdone. La misión de la economía no es enriquecer a nadie, sino repartir con justicia recursos limitados. ¡Había hecho toda una carrera universitaria sobre una idea falsa! Y yo mismo, escolapio, tuve que descubrir muy tarde que la escuela obligatoria es compensatoria y que a los maestros nos pagan para el último de la clase, no para sacar adelante a los mejores. Un error constante en Pedagogía.

¿Cómo distinguir bien instrucción (escolar) y educación (humana)? Si se confunden, crece el temor a la escuela pública y se exigen las confesionales, lo que no pasa en la católica Italia, por ejemplo. Ahora, mejor que recorrer la Historia de la educación, o citar autores que las distinguan, o etimologías e imágenes subyacentes...

4. UNA SENCILLA FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN⁸

Sin duda son dos procesos independientes y la educación dura más que el aprendizaje: toda la vida. Un hecho las diferencia claramente: hay personas analfabetas muy maduras y, eruditos, muy poco realizados como humanos. Los conocemos todos.

La enseñanza y su efecto el aprendizaje perduran también mucho desde la primera infancia. Se enseñan y se aprenden – hasta sin maestros – muchas cosas importantísimas o no tanto. De ellas se ocupa la Didáctica. La ley española de 1990 (LOGSE), las resumió en tres grandes bloques: conocimientos (hechos, conceptos y principios); procedimientos (que son habilidades o destrezas y técnicas de todo tipo); y, por fin, las normas, los valores sociales y las actitudes (hasta morales). ¡Hay mucho que aprender! para desarrollar las propias capacidades y competencias, como se dice ahora (pues sirven para competir). Calasanz sigue siendo el gigante de la enseñanza en la era moderna: la estableció en la infancia y la ofreció gratis a los pobres. Creó la escuela pública y no podemos camuflarlo.

Pero la educación es diferente: se refiere al crecimiento personal o maduración general a lo largo de toda la vida. Es una respuesta existencial y continua a los muchos desafíos y llamadas que nos llegan del exterior. Es algo dinámico, armónico e integral de toda la persona, que no sucede al margen de los otros, sino con ellos. Eso mismo son las culturas de cada pueblo: respuestas elaboradas durante siglos a los desafíos étnicos naturales e históricos. ¿Sabríamos describir nuestro propio crecimiento? Nos va la vida en ello, aun sin dedicarnos a estos oficios.

8 Cf. en ese intento un libro reciente: Vincenzo Costa, *Fenomenología de la educación y la formación* (Sígueme, Salamanca 2018).

Ambos fenómenos se dan en experiencias diferentes: la educación en la congénita responsabilidad del ser humano, el Oyente de la palabra (K. Rahner); y el aprendizaje en la atención, el ejercicio y los hábitos. La enseñanza es muy variable y rica en métodos (la didáctica) y prefiere la infancia; en cambio, el crecimiento personal varía mucho de unas personas a otras. ¿Por qué no hablan más los pedagogos de experiencias provocadas tan educativas como el esculismo de Baden Powell? ¿Acaso por estar fuera de la escuela?

En el centro del desarrollo personal están las relaciones. Buenas y malas y diferentes de unos a otros. Todos nos hacemos (educimos) en nuestros lazos con la inmensa realidad. Paulo Freire los repartió en tres grandes zonas: relaciones con los otros, con lo otro (entornos humanos como la naturaleza y las creaciones que llamamos culturas e historia) y, por fin, con el Otro (el Misterio de nuestra propia vida que muchos llamamos Dios). Y lo resume así:

Existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo, del hombre con su Creador. Es este diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus desafíos y problemas lo que le hace histórico⁹.

La importancia educativa de las relaciones también la señala el papa Francisco hasta en la escuela, e insiste en la relación del amor a los estudiantes:

La escuela está hecha en verdad de una válida y cualificada instrucción, pero también de relaciones humanas, que de parte nuestra son relaciones de acogida, de benevolencia. Sin reducir todo a la sola transmisión de ciencias técnicas, sino apuntando a construir una relación educativa con cada alumno, que debe sentirse acogido y amado por aquello que es, con todas sus limitaciones y sus potenciales (...) Amar con mayor intensidad a sus estudiantes más difíciles, más débiles, más desfavorecidos... amar más a los estudiantes que no quieren estudiar, aquellos que se encuentran en condiciones de privación, los discapacitados y los extranjeros, que hoy son un gran desafío para la escuela¹⁰.

Las relaciones nadie nos las impone ni son un fenómeno espontáneo. A cada uno se las ofrece su propia historia llena de azar y de imprevistos. Unas se aceptan y otras se rechazan, pero todas forman el propio tejido personal. Con los años, cada vez lo veo más claro en las vidas de mis propios alumnos de aquella Casa-escuela: muchas de sus historias me superaban totalmente. Eran ellos – y no yo – quienes tejían sus propias vidas: con su familia – rota o no –, con sus inclinaciones íntimas y sus intereses, con sus oportunidades y sus límites físicos, económicos, etc. Yo sólo podía ofrecerles una nueva relación de apoyo y admirar su coraje ante situaciones tan difíciles. Me daban

9 P. Freire, *Educação como prática de liberdade* (Rio de Janeiro 1967) (Siglo XXI[®], Madrid 1989) 53.

10 Audiencia a los profesores de la UCI el 14.3.2015.

cien vueltas. Don Milani escribió: “les he enseñado sólo a expresarse y ellos me han enseñado a vivir”. Así que la primera condición indispensable para pisar terreno educativo es conocer bien esa red de relaciones donde cada uno de nuestros “alumnos” se sostiene. La segunda es que nuestra relación con ellos sea el amor. Sin rodeos.

Las relaciones aumentan nuestras vivencias, son extensiones del alma que prolongan la persona y la hacen crecer. Un amigo reencontrado después de muchos años sigue siendo él mismo, pero está muy cambiado: sus nuevas relaciones le han transformado. Como a mí. Y es que educimos, nos educamos. Por eso nuestra revista se llama Educar(NOS).

Y Freire, en consonancia anónima con Lorenzo Milani, añade la importancia de la palabra en todas las relaciones posibles con la misteriosa realidad. Hay que nombrarla y, si no, sigue opaca. Lo malo de los falsos maestros es que nos dan la realidad ya nombrada. Y dice el brasileño:

Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión¹¹.

Por esa razón nos educamos juntos – “en comunión”, dice Freire – , pero “mediatizados por el mundo”, lo que muy pocos subrayan. Mediatizar es un verbo traicionero – portugués y español – que no existe en italiano y tiene otro significado en francés¹². Es poco claro para los traductores de Freire y desgraciadamente engañan a muchos lectores¹³. Hoy lo mediático nos lleva a los media y todavía nos confunde más¹⁴. La Real Academia Española lo fija así: mediatizar es “intervenir dificultando o impidiendo la libertad de acción de una persona o institución en el ejercicio de sus actividades o funciones”. Así que, el mundo condiciona y complica nuestro crecimiento; es decir, nuestra relación con ellos, con ello y con Él. Toda la realidad nos desafía, por no ser tan evidente como se creen y dicen los falsos educadores bancarios, que se las saben todas.

5. CUANDO LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN SE BESAN

No me gustaría que la ENF despreciara la instrucción escolar para dedicarse sólo a lo educativo. En la Casa-escuela Santiago 1 nunca lo hicimos. Sería un desperdicio enorme que en las estructuras de ENF que, supongo, creáis para los pobres, no intenta-

11 P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI¹², Madrid 1992) 104.

12 El diccionario Larrouse dice que *médiatiser* es “servir d'intermédiaire pour transmettre quelque chose”.

13 Cf. el monográfico *Paulo Freire: Educar(NOS)* 83 (2018).

14 Por ejemplo: “Este discurso se torna particularmente urgente en la época del espacio público **mediatizado**, en el que nos vemos desbordados por un torrente de mensajes”, V. Costa, *Fenomenología* o.c. 237.

rais enseñanza de ninguna clase. Conozco un estupendo doposcuola del extrarradio de Madrid, creado por la gran escolapia Rosa Blanco (rip), donde un voluntario me decía que, por el rechazo de sus niños a la escuela, él prefería que en el doposcuola sólo jugaran, sin tareas escolares. En cambio, la escuela de tareas mexicana en que trabajó el P. Segalés, y las escuelas populares de San Egidio – hoy llamadas “de la paz” – hacen ambas cosas.

Ya sé que la crisis de la escuela actual es muy profunda. “Huele a dinero”, nos dijo el papa Francisco en 2015 al clausurar el congreso de la GE. Es verdad, la escuela actual se orienta por completo a la demanda laboral y económica y la evalúan organismos internacionales en ese sentido, como la OCDE con el programa PISA. Pero encierra todavía posibilidades únicas que la ENF no debe ignorar: no sólo corrige la injusta desigualdad humana y social; también, y en convergencia con la educación, puede abrir a los escolares a nuevas relaciones personales. Francisco, el 10 de mayo de 2014 ante toda la escuela italiana – católica o no – reunida en la Plaza de San Pedro, comparó la escuela con una ventana abierta al mundo:

Amo la escuela porque es sinónimo de apertura a la realidad. ¡Al menos así debería ser!... Ir a la escuela significa abrir la mente y el corazón a la realidad, en la riqueza de sus aspectos, de sus dimensiones. ¡Y esto es bellissimo!... [y añadió, citándole un papa por primera vez:] Esto lo enseñaba también un gran educador italiano, que era un sacerdote: don Lorenzo Milani¹⁵.

¿Habrá contado el actual Sínodo de los jóvenes con la escuela? Estoy ansioso por verlo. Pero seguro de que también esa cualidad de la escuela apasionó al propio Calasanz, y no sólo la justicia social. Es el aspecto educativo de sus escritos, a veces bajo la forma de las “buenas costumbres” o la “piedad cristiana” que tanto le importaba. Una distinción clara entre enseñar y educar apenas destaca explícita en don Milani y en Freire. Por ejemplo, Freire llama educación bancaria a lo que describe como una enseñanza depositaria en el alumno. Su educación liberadora ya es otra cosa. Él también es un apasionado de la enseñanza, aun referida a la escuela de adultos. Un irónico párrafo de don Milani muestra muy bien que las distinguía con claridad:

Había un profesor de griego que era muy odiado. Pero sus alumnos aprendían bien el griego. Ni siquiera veo cómo puedan relacionarse ambas cosas, cuando es tan evidente que la misión del profesor de griego es enseñar el griego y no la de ser amado¹⁶.

O este otro: Si [el padre de Gianni] pudiera hacerlo él solo, no os mandaría a Gianni a la escuela. A vosotros os corresponde sustituirle en todo: instrucción y educación. Son dos caras de un mismo problema¹⁷.

15 Cf. J.L.C. “Un relato desde el Vaticano”: *Educación(NOS)* 72 (2015) y el monográfico *El Papa en Barbiana*: 79 (2017).

16 L. Milani, *Experiencias pastorales* (1958) (BAC, Madrid 2004) 86.

17 Escuela de Barbiana, *Carta a una maestra* (1967) (PPC, Madrid 2017: edición 50º aniversario) 69.

El Papa y nuestros tres gigantes avisan: ¡así debería ser la escuela! Una ventana crítica abierta al mundo. Saben que muchas, en vez de asomar a sus alumnos al mundo, se lo esconden. Los distraen con sus programas y suspensos y les tapan la realidad. Busquemos el encuentro:

6. LA CLAVE DE LA CONVERGENCIA

Desde hace mucho tiempo considero que la mayor genialidad educativa (y didáctica, al mismo tiempo) de Lorenzo Milani en Barbiana ha sido buscar la confluencia de los aprendizajes con el difícil desarrollo personal de unos alumnos rurales tan marginados.

Si es verdad que nadie educa a nadie, y menos a base de enseñanza y aprendizaje, hemos visto también que el conocimiento del mundo actúa como una llamada a nuestra relación con él. Nos pide una respuesta. Este es el secreto a voces de Barbiana: al conocer la realidad y tratar de llamarla – en el grupo – por su verdadero nombre, ¡se oye su llamada! La consigna de aquella diminuta escuela era *I Care*: me importa, va conmigo.

Se necesitaban nuevas técnicas propias, por cierto, llenas de aprendizaje: la lectura de la prensa, los viajes intencionados, los huéspedes que se dejaran preguntar, la redacción y reflexión personal, la escritura colectiva y el debate constante entre todos, el tiempo pleno etc. En todo trataba de provocar la respuesta y la relación de los escolares con tantas personas y asuntos de la actualidad. ¡Provocar, más que preguntar y satisfacer sus demandas! [¿Qué os gusta? es una pregunta del comercio y del burdel]. Mejor irrumpir en sus intereses y problemas (y ya hemos dicho que, a veces, nos superan...) y facilitar su ensanche en nuevas relaciones. No encuentro exalumno de Santiago Uno que no recuerde y agradezca la lectura del periódico, los viajes, los interrogatorios a los huéspedes... etc. El resto de aprendizajes era más instrumental¹⁸.

Carta a una maestra, hace ya 50 años, propuso estas técnicas a cualquier escuela y, sobre todo, a las de Magisterio, para que la educación besara a la enseñanza y rompiera su hechizo. Se ha traducido a más de 60 lenguas y ha suscitado entusiasmos por todas partes, en especial en los países empobrecidos. Pero la escuela oficial no las asume y empeora¹⁹.

Nuestra propuesta aquí, hace 47 años (1971), fue aplicar la Carta a una maestra en una nueva estructura de Educación Extra-Escolar (EEE) o simplemente Compensatoria: una Casa-escuela cooperativa de pobres para pobres. Era esencial que los educadores – ¡todavía no he encontrado un nombre menos anti-freiriano! – fuésemos

18 Casa-escuela Santiago 1 de Salamanca, *Escritos colectivos de muchachos del pueblo* (Ed. Popular, Madrid 1979).

19 Cf. el monográfico *50 años sin responder una Carta: Educar(NOS) 77* (2017).

todos voluntarios y no viviéramos a costa de los chicos, sino de nuestro trabajo fuera de la Casa, mientras ellos aprendían sus oficios manuales, en general, en escuelas públicas de la ciudad.

Hasta hace poco no me atreví a narrar esta doble fundación salmantina y lo he hecho en italiano bajo la forma dramática de la escuela católica²⁰.

SOBRE ESTA DUALIDAD PEDAGÓGICA VER TAMBIÉN:

J.L. Corzo, *Educación es otra cosa. Manual alternativo entre Calasanz, Milani y Freire* (Ed. Popular, Madrid 2007).

Id., "La educación en la encíclica *Laudato sí*" en A. Galindo (coord.) *Loado seas mi Señor y Ecología integral. Comentarios a la encíclica *Laudato sí* del Papa Francisco* (UPSA, Salamanca 2016) 181-197.

Id., "Educar sin proselitismo. Una semántica urgente": *Vida Nueva* 2863 (2013) 23-30.

Educar(NOS) 62 (2013): Clonar prosélitos (monográfico).

20 J.L. Corzo, "Una Barbiana spagnola. Nel dramma della scuola cattolica": *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 24 (2017) 261-286.

“EL COLEGIO DE NOBLES” DE VICTOR HUGO

Isidro García Varona, Sch. P.¹

SUMARIO

El artículo contiene una amplia documentación sobre el paso del alumno Victor Hugo por el “Colegio de Nobles” del colegio escolapio de San Antón, de Madrid, en el periodo que va de septiembre de 1811 a marzo de 1812. En estos años sus padres vivieron en Madrid, como diplomáticos. Los tres hermanos (Abel, Eugenio y Víctor) permanecieron como alumnos internos unos cinco meses y medio o seis. El tema ya había sido tratado por el autor, pero de forma descriptiva y no tan documentada, en otro artículo publicado en esta misma revista, año 1987, nº 57, pp. 121-140.

ABSTRACT

The article contains an extensive documentation on the passage of the student Victor Hugo for the “Colegio de Nobles” which was the name of the Piarist school of San Antón in Madrid, during the period from September 1811 to March 1812. In these years his parents lived in Madrid, as diplomats. Two of his brothers (Abel and Eugenio) remained as internal students for five and a half or six months. The subject had already been treated by the author, but in a descriptive way, and not so documented in another article published in this same journal, year 1987, nº 57, pp. 121-140.

1 La Redacción ha revisado todo el escrito poniendo al día solamente algunas referencias históricas del presente.y y enriquecimiento de notas a pie de página. En la actualidad el Colegio de San Antón, abandonado por los Escolapios, es propiedad del Ayuntamiento de Madrid, sede del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid. La iglesia, entregada por los Escolapios, que mantienen derecho a su uso, a la administración diocesana, que la ha encomendado a la obra de los Mensajeros de la Paz.

1. INTRODUCCIÓN ACLARATORIA

Lamentaba nuestro compañero el P. Anselmo del Alamo especialista² en historiografía escolapia, el abandono y desidia que predomina en los escolapios, al no habernos interesado en modo alguno por investigar "nuestras glorias", aludiendo a la circunstancia "curiosísima"-añade él- de que "hace ya muchos años, cerca de cuarenta, cuando me hallaba de bibliotecario del colegio, el P. Rector me indicó que había recibido una carta de unos catedráticos de París, solicitando datos del P. Basilio Fernández³, que, según ellos, había sido profesor escolapio de Víctor Hugo".

Confirmaba asimismo en dicho artículo que no pudimos satisfacer entonces esa exigencia extranjera y aportar datos sobre dicho Padre escolapio".

Recogiendo la invitación y sugerencia del paciente articulista, al animar a nuestros religiosos a posibles indagaciones y a la reflexión sobre el particular, apoyándome a la par en el pensamiento del Estagirita, en su *Metafísica* (Libr, I, cap.I), al asentar: "Todos los hombres desean naturalmente saber e investigar", opté por hacer algunas pesquisas al respecto, logrando "*post eventum*", en mis frecuentes consultas a centros de información y a las bibliotecas que estaban al alcance, ver coronados los pequeños esfuerzos que ello implicaba.

En efecto, los materiales recogidos sobre el tema son valiosos y abundantes, y pertenecen a épocas distintas de la historia contemporánea, que han ido decantándose y perfilándose ante nuevos estudios, con análisis críticos de las circunstancias detalladas del tiempo, del lugar concreto, de las personas, de los acontecimientos, etc., habida cuenta de la inmensa producción bibliográfica que sobre el gran poeta, dramaturgo y escritor, Víctor Hugo (1802-1885), ha aparecido a lo largo de los casi dos siglos que han transcurrido después de la desaparición de su figura de entre los vivos.

2. HITOS MÁS DESTACADOS DE LA HISTORIA DEL COLEGIO ANTONIANO, HASTA LA LLEGADA DEL REY INTRUSO.

Los PP. Escolapios comienzan por ejercer el ministerio calasancio en los barrios madrileños de "El Barquillo" y "Maravillas", en la calle de S.Mateo, a donde acudían diariamente los maestros desde el barrio del Avapiés⁴.

Por ofrecer peligro aquellas construcciones, se trasladan a la calle Hortaleza, nº 15, manzana 312, esquina a la del Colmillo. En 1754, reciben autorización para edificar

2 P. Anselmo del Alamo (biografía en "Diccionario enciclopédico escolapio" - DENES, II, p. 189) en el nº 55 de la "*Hoja informativa*" de la Provincia escolapia de Castilla, *Algunas precisiones sobre dos ilustres alumnos del colegio de S. Anton de Madrid*.

3 P. Basilio Fernández, DENES, II, p. 266.

4 Lugar donde se encontraba el Colegio de S. Fernando también de las Escuelas Pías

casa, destinada a clases del barrio, con seis religiosos, sujetos al Superior del Colegio de S. Fernando.

Ya, en 1756, se permitió a la Comunidad aumentar en cuatro más el número de escolapios, debido al creciente incremento de niños; y, por fin, en 1759, forman comunidad independiente.

Es digno de anotar, por su curiosidad, que, en 1760, el H^o Lorenzo Zorrilla de Sta. Teresa, residente en Popayán (Colombia) otorgó a D. Manuel de Baldosera un legado para cobrar a favor del nuevo colegio.

Las Cortes de 1764 autorizan y votan la reciente fundación con el título de colegio Calasancio, permitiendo, por disposición real, la instalación de un Internado.

Siendo Rector el famosísimo paleógrafo, P. Andrés Merino (1730-1787)⁵, se trasladan las escuelas a la calle Fuencarral, hacia el año 1778 y, un poco más tarde, en 1794, por oficio del Ministro de Hacienda, se hace cesión a nuestra Orden del exconvento de los religiosos Hospitalarios de S. Antonio Abad, pasándolo a propiedad de los Escolapios.

Tres años después, tiene lugar la solemne traslación e instalación de la Comunidad en dicho edificio. Por despacho Real, se titulará “Real Casa, Colegio e Iglesia de S. Antonio Abad”, usando escudo de armas de Carlos IV.

De esta manera, el incipiente Colegio Calasancio se convirtió en Real Colegio de S. Antón, laborando superiores y súbditos, desde 1753 hasta 1797, saliendo la Comunidad al campo despejado de su misión docente, en aquella construcción con zócalos de sacrificio por cimiento y blasones reales en los remates rimeros, para trazar el amplio vial de sus glorias pedagógicas, hasta ocupar, entre los aplausos de las Cortes de España, el primer colegio de la Provincia escolapia de Castilla⁶.

Reservamos, para un lugar más apropiado, el entrar en explicaciones detalladas de los escudos que decoran la fachada principal de la iglesia, puesto que, sin constarnos la fecha exacta de su realización, debió llevarse a cabo hacia la segunda década del siglo XIX, e incluso la tercera. La inscripción central aparece fechada en el año MCCCXXXII. Un índice de la altura, conseguida por el nuevo centro, es el número de alumnos que asistían a nuestras aulas, cuya matrícula ascendía a 1500, en estas fechas.

Por este tiempo, anotemos como dato curioso, es el año 1798, bajo el rectorado del P. Lereu⁷, se realizó la obra del nuevo Oratorio para el Seminario.

5 P. Andrés Merino, afamado pendolista o calígrafo. Ver DENES, II, pp. 368.

6 P. Calasanz Rabaza, *Historia de las Escuelas Pías en España*, Valencia 1917-1918, cuatro tomos.

7 P. Hipólito Lereu Molina, llamado “boca de oro”. Cfr. DENES, II, p. 335.

En el campo político, a raíz del Motín de Aranjuez, secretamente dirigido por el Príncipe de Asturias, Godoy hubo de dimitir y Carlos IV abdicó en su hijo Fernando VII, por sobrenombre *El Deseado*, denominación que correspondió al recibimiento que le tributó el pueblo de Madrid el día 24 de marzo del 1808. Como se desprende de los relatos de los cronistas de la época, revistió caracteres de entusiasmo apoteósico, desconocido hasta entonces, halagüeño pronóstico de identificación entre el rey y sus súbditos.

No deja de llamar la atención que en los libros del colegio⁸, dedicados a reseñar los acontecimientos del país, se consigne: "El día 15 de abril del presente año (1808) se celebraba la exaltación al trono de Fernando VII con un solemne *Tedeum*, ocupando el cargo de Rector, el P. Pío Peña".

Casi al mismo tiempo, entraba en la Capital el general Murat, cuñado de Napoleón, con un ejército de ocupación, y no reconoció al nuevo monarca, dando lugar, pocas semanas después, ante los propósitos manifiestos del Emperador de apoderarse de nuestra nación, a la Guerra de la Independencia (2 de Mayo de 1808).

3. VICISITUDES QUE SUFRIÓ EL COLEGIO Y SU TRANSFORMACIÓN, EN EL REINADO DE NUEVO REY, JOSÉ BONAPARTE

El 20 de julio llega a Madrid este monarca, hermano de Napoleón. "La acogida declara G. de Grandmaison fue siniestra". El entramado histórico de los años 1808 a 1813 se haga en una doble realidad hostil: un pueblo en armas y una injerencia extranjera, dice Miguel Artola Gallego en su obra *Reinado de Fernando VII* (Madrid. 1968. Espasa-Calpe).

Valiéndonos de algunas notas, recogidas rápidamente de los libros de secretaría y crónica, así como de la historia del colegio, de P. Moisés Rodríguez⁹, transcribimos algunos hechos que pueden servirnos de orientación y escenario, en cierto modo, a lo que allí ocurrió en el breve curso de 1811-1812 del héroe de nuestra historia.

El día 21 de julio del 1808 renunció de su cargo de Superior el P. Pío Peña, pasando-constata el P. Moisés-a las anchas espaldas y robustos hombros del P. Basilio Fernández¹⁰ de la Visitación, afirmación que al parecer, contradice al retrato esquelético, aviejado, "su delgadez y su fisonomía pálida; su cuerpo y semblante, inmóviles; sus músculos, osificados; era una estatua de marfil", con que nos lo representa el famoso "Niño Prodigio".

8 Libro del Secretario de la Casa del Colegio de San Antón. Arch. Provincial de la Provincia de Betania, en Madrid (c/ Gaztambide 65).

9 P. Moisés Rodríguez, académico de las Academias de S. Fernando de Sevilla.

10 P. Basilio Fernández gran predicador y pedagogo DENES - II, pp. 266

El día 23, enero de 1809, se exigió a S. Antón 1952 reales, como impuesto obligatorio a los escolapios, por el célebre historiador de la inquisición, D. Juan Llorente, Comisionado General de Asuntos Eclesiásticos por el Gobierno Intruso.

El 2 de abril D. Tomás Gutiérrez pidió ser pensionado en nuestra Casa, mas la Comunidad se opuso, por votación.

El 24 de mayo apareció en la Gaceta de Madrid una Orden del Rey, José Bonaparte, disolviendo las casas religiosas.

Anteriormente, en 1808, ya desde un principio, Napoleón manifestó cierto respeto aparente a la Iglesia, pero para someterla a sus conveniencias políticas. Su odio a los frailes fue patente. En Bayona, no se recató de expresar al P. Vicario general de los franciscanos, P. Acevedo, “prorrumpiendo en furias y execraciones contra los regulares, tratándolos de insurgentes, de motores de las iniquidades del reino, predicadores de entusiasmo para alarmar a los pueblos, cuando debían contribuir a la obediencia, debida a las autoridades constituidas.”

Por el momento, se limitó a reducir el número de conventos, en los decretos imperiales de Chamartin (4 de diciembre).

Asegurado en su trono, después del viaje del Emperador a nuestro país, José Bonaparte, sigue su política religiosa, inspirada por el secretario de Estado, Urquijo, por el Ministro de Hacienda, Cabarrús, y por el influyente y ambicioso consejero, ya citado, D. Juan A. Llorente.

La Gaceta de Madrid no se limita a promulgar los decretos del Gobierno, sino que los justifica con un ideario teológico propagandístico y regalista. El Rey José buscaba en la religión una legitimación de su poder.

El decreto de Chamartin del 11 de enero de 1809 despedía a los novicios y prohibía su entrada en las Ordenes religiosas.

La supresión de Regulares fue, sin duda, la medida más transcendental de toda la política religiosa josefina y la que produjo mayores consecuencias.

El decreto se dio el 18 de agosto. En el preámbulo se emplea un doble razonamiento: por una parte, se quiere castigar el “espíritu de cuerpo” que ha llevado a los religiosos a tomar parte en las turbulencias y discordias; y, por otra, se quiere premiar individualmente a los religiosos que se conduzcan bien. El contenido es muy claro y conciso. Se suprimen todas las Ordenes sin excepción. Se da a los religiosos el plazo de quince días para dejar el claustro y vestir los hábitos del clero secular; todos los regulares secularizados deberían residir en los pueblos de su naturaleza y ser empleados como los del clero secular.

Pocos días después, la Gaceta comentaba el carácter vindicativo del decreto. Se presentaba a los religiosos como fomentadores del fanatismo y superstición y se les

echaba en cara la "inútil" resistencia de Zaragoza, Gerona, Valencia, etc. El oficioso periodista se extrañaba de que en un país católico como España no abundaran establecimientos de beneficencia: "Al paso que muchas ciudades y villas populares de España hierven de monasterios, el huérfano, el desamparado y el débil no encuentran dónde cobijarse".

El decreto había sido previamente ambientado con un "discurso" sobre la necesidad de desamortizar y reformar los conventos, en GM (9-7-1809). La suerte de los religiosos fue varia: unos prefirieron lanzarse al monte o a la zona dominada por los patriotas; otros, obedecer al decreto, reclusándose en sus pueblos, en espera de la pensión.

En el libro de secretaría de S. Antón, después de consignar el curioso detalle de que, el 23 de julio, se morían bastantes ovejas, votando la Comunidad desprenderse de ellas, se anota que el día 18 de agosto a continuación de la Coronilla¹¹, se leyó la Orden del Intruso Rey, suprimiendo todas las Congregaciones Religiosas y dándoles 6 reales diarios a cada uno; pero, según el mismo secretario, no se cumplió. "Desde dicho día, quedamos como particulares, sin obligación de asistir a las aulas".

"El Ministro Romero ordenó que bajasen hasta el 23 de octubre. El Ministro y el Director nombrado instaron a que nos quedásemos con 20 reales diarios. Dos o tres se quedaron. Los que se quedaron, no recibieron los reales y tuvieron que marcharse después". Firma dicha atestación el Secretario, Rafael de la Visitación.

"El 2 de septiembre deshízose la Comunidad, pero insistieron los alumnos ante el Sr. Romero, dejándoseles hasta el 23 de octubre".

El 11 de septiembre aparece en GM la legislación de la correspondiente situación, en que quedaban los dos colegios escolapios de Madrid¹², ante la supresión de todas las casas religiosas.

Copiamos a continuación algunos de los artículos más notables de este decreto, firmado por el "Rey de España y de las Indias" que el P. Calasanz Rabaza trae en su "Historia de las Escuelas Pías de España" (Vol.3, pág. 177 y ss):

"Siendo nuestra intención que las enseñanzas que tenían a su cargo los ex-Regulares de las Escuelas Pías, lejos de sufrir menoscabo alguno, adquieran nuevo lustre, hemos decretado y decretamos:

- Artº 1º. En cada uno de los extinguidos Colegios de las Escuelas Pías se establecerá un Colegio de pensionistas y una escuela gratuita de enseñanza pública.
- Artº 2º. La escuela pública se dividirá en varias clases, en las cuales se enseñará la doctrina cristiana, a leer, escribir y los primeros elementos de aritmética.

11 Oración en común de los rezos de los Escolapios, consistente en cinco salmos iniciados con las letras del nombre de María.

12 Eran los Colegio de S. Fernando del Avapiés y el de S. Antón.

- Artº 3º. En el Colegio se enseñará igualmente la Doctrina, a leer, escribir, Gramática Castellana, Principios de Álgebra y Geometría, Geometría Descriptiva, Dibujo y Geografía.
- Artº. 5º. Todas las salas del colegio estarán dispuestas de modo que los discípulos externos puedan asistir a los cursos que en él se sigan, observando que haya entre los colegiales y los discípulos la debida separación.
- Artº. 7º. Estará cada colegio a cargo de un Director, y además habrá también en cada uno de ellos un Regente de Estudios, dos Directores de salas, ocho Profesores, un Capellán, un Médico, un Médico operante y un Mayordomo.
- Artº.8º. Esos establecimientos estarán bajo la dirección de nuestro Ministro del Interior, quien nos propondrá los sujetos que sean aptos para ejercer los empleos mencionados en el artículo anterior”.

El precedente decreto tuvo otro que vino a completar el anterior. Transcribimos los artículos y expresiones que más interés pueden ofrecer al lector. Aparecen publicados en la Gaceta de Madrid el día 17 de octubre:

“Hemos decretado y decretamos lo siguiente:

- Artº. 1º. En el Real Colegio establecido en lugar de las extinguidas Escuelas Pías de S. Antonio de esta Capital, quedan nombrados: Director... Regente... Directores de sala: D. Manuel María Tofiño, ex Religioso de San Cayetano y D....; Capellán, D. Manuel Mº Tofiño. (Este D. Manuel Tofiño es el famoso fraile a quien, juntamente con nuestro P. Basilio Fernández de la Visitación¹³, describe con su realismo característico, según veremos, en sus “Memorias” , Víctor Hugo.
- Artº. 2º. Quedan nombrados profesores del mismo Real Establecimiento: D. ; D. Basilio Fernández¹⁴, ex Religioso Escolapio, de Sintaxis y Propiedad de la Lengua latina; D. Fernando Peñaranda¹⁵, ex religioso Escolapio, de Retórica y Poética, etc.
- Artº. 3º. Quedan nombrados Profesores de las Escuelas públicas de primeras letras del mismo Colegio: D... D..... y pasantes de los mismos Profesores, D. Benito Tomé¹⁶, ex Religioso Escolapio, etc.”.

Del mismo día es otro decreto semejante al que precede, que disponee indica los nombramientos del otro Colegio extinguido de los Escolapios de Madrid, el de San Fernando. Hélo aquí:

13 P. Basilio Fernández López, DENES , II, p. 266.

14 Ver nota 10.

15 P. Fernando Peñaranda de S. Nicolás.
Cfr. obra P. Lasalde, I, p. 483.

16 P. Tome Franco, Benito, DENES, II, pp. 544.

- "Artº. 1º. En el Real Colegio establecido en lugar del de las extinguidas Escuelas Pías del Avapiés de esta Capital, quedan nombrados: Director, D.....;Regente de Estudios, D.....Directores de sala, D...;Capellán, D.Santiago Delgado¹⁷, ex religioso escolapio, etc.
- Artº. 2º.Quedan nombrados Profesores del mismo Real Establecimiento, D... D.Santiago Delgado, Profesor de Sintaxis y Propiedadde la lengua latina; D. Carlos Villasante¹⁸, ex religioso escolapio, de Retórica y Poética, etc..., etc...".

Durante este reinado, se procedió a la demolición de la Iglesia-Parroquia de San Ildefonso, entre los años 1809 y 1812, trasladándose los servicios a la nuestra de S.Antón. El P.Basilio Fernández¹⁹, Recto rcanónico y oficial de nuestra iglesia, tornó a su posesión, según oficio del Vicario Eclesiástico, D.Francisco Romero y Arcayos el 19 de octubre de 1812. Esta situación duró solamente unos días, puesto que la Iglesia de San Antón, por orden de D. Manuel José Gallego, el día 2 de noviembre, volvió a ser Parroquia, ante el retorno a Madrid de José Bonaparte y el general Soult.

Finalmente, al salir definitivamente de España el Rey Intruso, el Vicario Eclesiástico, D.Francisco Romero, con fecha del 27 de agosto²⁰ de 1813, devolvió oficialmente el templo al P. Basilio.

El día 2 de enero de 1814, se promulgó una orden, autorizando la vuelta de los PP. Escolapios y, dos días después, D.Francisco Antonio de Góngora y D.Manuel de Retes entregaron oficialmente la Casa-Colegio al Rector, P.Basilio y el 12 de mayo del mismo año 1814, se pudieron reanudar las clases con cierta regularidad.

Fernando VII había retornado de su destierro de Valençay a la Corte de Madrid el 13 de mayo de este año y el 24 del mismo mes logran incorporarse a su antigua casa y colegio de San Antón de nuevo, después de los cuatro años de la supresión, nuestros Padres y Hermanos, integrando la Comunidad los siguientes miembros: P.Rector, Basilio Fernández de la Visitación, con los PP. Eustasio Tomico²¹ de Jesús y María, Alejandro Martínez²² del Patrocinio, y los Hermanos, Joaquín de la Encarnación, Francisco Sáez de la Soledad²³ y Dámaso Molinilla.

Consigna en esta ocasión el libro de secretaría que se dió por concluida la parte correspondiente a la calle Farmacia, lo mismo que la aportación económica oficial para la inscripción de la Iglesia.

17 P. Delgado Herrero, Santiago, DENES, p. 194.

18 P. Villasante, Caelos – ver P. Lasalde, I, p. 501.

19 P. Basilio Fernández ver nota 13.

20 Festividad de S. José de Calasanz.

21 P. Eustasio Tomico (o Eustaquio).

22 P. Alejandro Martínez que abandonó la Orden.

23 Hº Francisco Saez. Cfr. *Corona calasancia* del P. Manuel Pérez, II, p. 245.

En el día 11 de octubre, se hace pública una Circular del P.Provincial, Joaquín Tender²⁴ o de Sto.Tomás de Aquino, restableciendo la vida común en todas las Casas de la Provincia (1814).

En el 5 de julio del 1815, es nombrado Rector del Colegio, el P.Pascual Suárez²⁵ del Nombre de María, y Vicerrector, el P.Basilio Fernández de la Visitación.

4. LA OBRA LEGISLATIVA OFICIAL, DURANTE EL REINADO DÉ-JCIS? BONAPARTE 7EN MATERIA DE ENSEÑANZA

Paralelamente al cuerpo de decretos, emanados del Gobierno del hermano de Napoleón, regulando las condiciones de los centros escolares de los ex-Escolapios, la gestión del Rey José y su equipo de afrancesados, promulgó una serie de disposiciones, interesantes por su valor pragmático, más que por su influencia en la vida política, administrativa o socio-económica.

Ese conjunto legislativo, inspirado y animado por las corrientes ultrapirenaicas de sus consejeros, se halla recopilado en el Prontuario de las Leyes y Decretos, clasificado posteriormente por materias, debido al trabajo de D.Juan Miguel de los Ríos en el Código español del reinado intruso de José Bonaparte (Madrid, 1845)

Del material de leyes que tuvieron vigencia esporádica, durante esta guerra, hay una parte que procede de la autoridad imperial. Nos limitamos a hacer referencia al capítulo de disposiciones educativas, muy reveladoras del origen ilustrado de los afrancesados. A la par de los decretos que afectaban a nuestros Colegios Escolapios (que ya conocemos), en octubre del 1809 se ordenó el establecimiento de Liceos, a los que se dotaría con propiedades territoriales y cuyo cuadro de profesores se fijó con toda precisión por el decreto fundacional.

Transcribimos algunos de los artículos del dicho Real Decreto, firmado en el campo imperial de Chamartín el 26 de mes arriba indicado, porque en todo su conjunto aflora palpablemente el ideario absolutista y marca las pautas a tenor de las cuales se plasmó íntegramente el así llamado “Colegio o Liceo de Nobles” de la calle Hortaleza, 63.

“Establecimiento de Liceos”

- Artº. 1º. En cada ciudad se establecerá un colegio con la denominación de liceo, y los dos de Madrid, ya establecidos (San Antón y San Fernando) se pondrán sobre el pie de servir de modelo a los demás.
- Artº. 2º. Se destinarán para liceos los conventos que parezcan más a propósito si no hay otros edificios, ya consagrados a ellos.

24 P. Joaquín Tendero. Cfr. DENES, II, p. 540.

25 P. Pascual Suárez. Cfr. DENES, II, p. 530. Fue Superior Provincial.

“Sistema de enseñanza”

- Artº. 1º. Habrá en cada liceo un censor de estudios, nueve profesores, que habitarán en el mismo edificio, y cinco maestros externos, a saber:

Profesores internos

- Uno de Rudimentos de la lengua latina.
- Uno de Sintaxis y propiedad de la misma lengua.
- Uno de Lengua Griega.
- Uno de Retórica y arqueología griega y latina.
- Dos de Matemáticas.
- Uno de Lógica, Metafísica y Etica.
- Uno de elementos de Física,
- Uno de elementos de Historia Natural.

Maestros externos

- Uno de Lengua francesa.
- Uno de Dibujo.
- Uno de Música.
- Uno de Baile.
- Uno de esgrima y ejercicios militares.
- Artº 2º. El censor de estudios estará encargado especialmente de velar sobre la instrucción de los alumnos, sobre la observancia del método prescrito para enseñanza, y sobre lo concerniente a este ramo.
- Artº. 3º. Será permitido a los alumnos tomar lecciones particulares a su costa, ya de los profesores, ya de los maestros externos, ya de otros, pero con la aprobación del director.
- Artº. 4º. Habrá en cada liceo un capellán especialmente para explicar el catecismo aprobado por el Gobierno, y los principios e historiad de nuestra Religión.
- Artº. 5º. El honorario de los maestros y profesores, en cuyo número se cuenta el capellán, se fijará con el del director y del censor de estudios, por decreto especial.
- Artº. 6º. El método de estudios, el orden que ha de seguirse en la enseñanza, la distribución de materias, horario, y demás concerniente al régimen escolástico, se establecerá en una instrucción particular, formada por nuestro ministro del interior y aprobada por Nos.

Gobierno, disciplina y policía interior:

- Artº. 1º. El gobierno interior de cada liceo será confiado a un director, que tendrá a sus órdenes a un mayordomo, para todo lo concerniente a la administración económica de la casa,
- Artº. 2º. El censor de estudios hará las veces del director, siempre que sea necesario, y donde él no esté presente.
- Artº. 3º. El mayordomo será nombrado por la junta administrativa, con aprobación del intendente.
- Artº. 4º. Habrá un médico nombrado por la junta administrativa, con aprobación del intendente.
- Artº 5º. La policía interior y buen orden de las salas de estudio, comedor y dormitorios estará a cargo de varios tutores, cuyo número será proporcionado al de los alumnos, en razón de uno a veinte.
- Artº. 6º. El director es la cabeza del liceo, y ejerce en él los derechos de un padre de familia, manteniendo el buen orden y la disciplina, y velando sobre las costumbres, los estudios y la religión.
- Artº. 7º. El mayordomo está encargado de la administración económica de la casa, con sujeción al director, que deberá tomarle diariamente cuenta del gasto; recibirá del administrador las rentas del establecimiento; dará cuenta diaria de todo al director, y rendirá la general cada cuatro meses a la comisión administrativa.
- Artº. 8º. Los tutores no desamparán a los alumnos que se les han confiado, sino durante las lecciones de la clase; cuidarán de su aseo; presidirán sus juegos y diversiones; los acompañarán al paseo, y mantendrán en todas partes el orden y disciplina,
- Artº. 9º. No se les permitirá ningún juego de suerte, de cartas, ni otro alguno de apuesta de dinero.
- Artº. 10º. Los alumnos estarán obligados a ejercer periódicamente, según lo disponga el director, todos los actos religiosos, conforme al rito y disciplina de la Iglesia,
- Artº. 11º. El uniforme de los alumnos será de color azul turquí, con cuello y vueltas de color celeste y botón dorado con este letrero: Liceo de...
- Artº. 12º. Los castigos consistirán en la privación del paseo, juegos y diversiones, en algunas horas (a lo más 24) de encierro o de prisión. Todos estos castigos pueden ser impuestos por el censor, profesores y tutores, a excepción del de prisión o expulsión, reservados al director.
- Artº. 13º. El director, censor y profesores de todos los liceos serán nombrados por Nos, a propuesta de nuestro ministro del interior.

Admisión de alumnos

- Artº. 1º. No podrán ser admitidos a la instrucción que se da en los liceos, sino:
 - 1º Los alumnos reales, mantenidos a expensas del Estado, con la dotación asignada al liceo.
 - 2º Los alumnos pensionistas, puestos por sus padres o por los que tienen su potestad.
 - 3º Los escolares externos, matriculados para asistir únicamente a las lecciones.
- Artº. 2º. En ninguna de estas tres clases podrá ser admitido el que fuere menor de siete años o mayor de catorce; el que no supiere leer y escribir correctamente, y se hallare en estado de comprender las lecciones de la clase de rudimentos de la lengua latina. Ninguno podrá continuar en él después de haber cumplido diez y ocho años.
- Artº. 3º. En cada liceo habrá una tercera parte de alumnos reales, y en ninguno podrán bajar de sesenta los pensionistas, para que merezca mantenerse el establecimiento.
- Artº. 4º, Los alumnos serán mantenidos en un todo por el liceo, sin que sus familias tengan que cuidar de nada, ni aun en caso de enfermedad; pero a su entrada en el establecimiento deberán llevar una cama, un uniforme, ropa blanca y algún mueble de uso personal.
- Artº. 6º. No podrán admitirse los pensionistas, si no fueren presentados al director por sus padres o tutores. El director, después de haber tomado los informes convenientes, dará cuenta al intendente para obtener su aprobación.
- Artº. 8º. Los escolares externos no podrán introducirse en lo interior del colegio. Se mantendrán siempre separados de los internos; no se les permitirá llevar el uniforme del liceo.
- Artº. 9º. Los escolares externos no están obligados a pagar al liceo ninguna contribución”.

Hasta aquí el extracto de los puntos más significativos del Reglamento de los liceos o establecimientos, que nos pueden ayudar a interpretar el desenvolvimiento de la vida escolar de Víctor Hugo en el “Seminario de Nobles” de San Antón.

Consideramos personalmente que las denominaciones de “Inspector-Intendente, Director-Gerente-Responsable del liceo, Censor-Regente, Directores-Prefectos de sala, Tutores-Responsables de los alumnos, etc.”, vienen a ser equivalentes en la nomenclatura de los dichos liceos o establecimientos por lo que se refiere a ambas reglamentaciones, la procedente del campo imperial de Chamartín, firmada el 26 de octubre, y la dictada, en la Capital, por Don José “Por la gracia de Dios, Rey de España y de las Indias”, el día 17 del mismo mes del año 1809.

Bibliografía sobre el período español (1811-1812) de Víctor Hugo

Hemos afirmado en el comienzo del presente trabajo, que el material bibliográfico en torno al paso del escritor francés por nuestro Colegio, era abundante; sin embargo, no pretendíamos, como es obvio, enumerar una recensión de obras o publicaciones acabada, sino únicamente las más significativas y las que hemos tenido con más facilidad al alcance de la mano. Indicamos las siguientes:

Victor Hugo, "*Durante el destierro. Actos y palabras*" (1869). En las tres obras que componen esta sección de su vida, de reminiscencias y vivencias autobiográficas, a una distancia muy alejada del tiempo en que se desarrollan, el autor intenta reflejar los cambios sucesivos y alternativas oscilantes de su inquieto espíritu en materias de política y religión, en los turbulentos años de su exilio e implantación del segundo imperio francés (1851-70).

En el volumen 36 de las "*Obras completas originales*" de Víctor Hugo, aparecidas en París en 1885, tras una depuración crítica, bajo la dirección de J. Hetzel, en 51 tomos, Impr. A. Quentin et Cie., en las páginas 407-421, alude el propio V. Hugo a una de tantas incidencias o anécdotas, conservadas en el infinito acervo de sus recuerdos infantiles, referente a la influencia preponderante de "El pastor, el fraile y el cura", ejercida contra la invasión imperialista de Napoleón, durante la Guerra de la Independencia, como jefes de guerrilla, en la época en que el escritor salía decididamente en defensa del dictador y de las convicciones personales del absolutismo militar del Coloso de Ajaccio.

En dicho pasaje rememora, falseando e interpretando tendenciosamente los hechos, la impresión que le produjo, en su imaginación de nueve años, el desfile de las tropas francesas por las calles de Madrid, al retornar, victoriosas de sus triunfos por Italia, Alemania y tierras de Portugal. Contrastaba, en el fondo de la escena, el espectáculo de la multitud del pueblo madrileño, agolpado para contemplar tamaño representación, rematando el cuadro la intervención de los dos religiosos exclaustrados, Don Basilio²⁶ y Don Manuel, el primero, escolapio, y el segundo, teatino, acercándose este último al P. Basilio, para decirle, no tan suavemente, que no lo alcanzaran a percibir los oídos del avisado interno del Colegio-Seminario de la calle Hortaleza, 63, cuando, desde los balcones, observaban la procesión jactanciosa de los soldados napoleónicos: "Mirad, es Voltaire que pasa por la Capital de España!"

FOUCHER, Adèle (esposa del escritor). Últimamente, ya se considera como demostrada la atribución definitiva de la obra en el original francés *Victor Hugo, raconté par un témoin de sa vie* (Victor Hugo, contado por un testigo de su vida) a esta escritora. Para toda cita y referencia a la misma, nos serviremos de la sigla V.H.R, con que suele ser señalada en la bibliografía del célebre romántico. Ampliamos un poco más el

26 P. Basilio ver nota 13.

espacio al estudio de este tema, de gran valor entre los investigadores especialistas de la inmensa producción hugoniana.

J.Pommier, Profesor del Colegio de Francia en el Instituto Católico de París, publicó en la Revista francesa "*Los Anales*" un artículo sobre la "V.H.R" (n. 151, serie novena), en el que viene a concluir que la paternidad de la obra en cuestión ha de imputarse necesariamente a A.Foucher. El contenido de tal artículo es, en síntesis, el siguiente: en 1863, los editores de la novela *Los miserables* dieron a la luz pública también los dos volúmenes de V.H.R. apareciendo simultáneamente en París y Bruselas. La autora no sobrevivió a su trabajo más que cinco años. El libro de que nos ocupamos, ya ha sido explotado suficientemente y ese "testigo" no podía ser otro que su propia esposa, lo que, de antemano, constituiría un nivel de calidad para la obra. Autores hay, como E.Biré y P.Audiat, de mediados y finales del siglo XIX, respectivamente, quienes aseguran que la obra V.H.R. no cabe referirla a otro más que a Hugo, fundándose en ciertas contradicciones que estos críticos encuentran en el estilo del dramaturgo y su consorte, A.Foucher. Posteriores indagaciones, debidas a G.Simon, en su estudio *La vida de una mujer* han corroborado la tesis con que encabezábamos la posición de J.Pommier.

Analicemos con más detalles el ulterior desarrollo de la génesis de V.H.R. El día 2 de diciembre de 1851, después del golpe de Estado, escribía a su marido: "Yo tengo ganas de escribir la historia íntima de tu carrera política y literaria ... Introduciré un prólogo en el cual contaré tu infancia. Será de gran interés. Si es necesario, yo podré participar con mis hijos del beneficio de esta obra". "No tocaré para nada la vida privada. Será preciso prescindir de mi personalidad", concluía la señora Foucher. Hugo responde desde Bruselas: "Tu proyecto de escribir sobre mi vida me agrada en extremo, tú lograrás un trabajo encantador y excelente; yo aportaré, de mi parte, los materiales para la misma".

En 1855, su esposa sigue escribiendo y tomando notas para su redacción. Después del primer volumen, ya acabado, denota cansancio y le escribe en estos términos: "He abandonado por algún tiempo mis trabajos sobre la exposición de tu historia" (17 octubre 1855). Mientras tanto, V.Hugo estaba desterrado en Jersey. La señora Foucher, en 21 de noviembre de 1857, se dirige a E.de Girardin y le confía el siguiente secreto: "Me ha parecido lo más conveniente, bajo mi punto de vista femenino, escribir la vida de mi marido. Conviene distraer a mi hija, Adela, enferma. Tengo que ir a París; pero me falta dinero; pienso reembolsarme con la venta de esta obra".

En 1858, ya vivían las dos (Adela, madre e hija) en París. A.Maurois, en su obra *Olimpo* sobre V.Hugo, añade en pág. 437, que A. Foucher ganaba un poco de dinero, vendiendo a su amigo Hetzel su futuro libro. Y, en carta anterior a Girardin, ella había dicho: "A mi nombre, esta publicación es difícil". A tal problema, encuentra la solución: El título, V.H.R. "aparecería en un cuaderno de apuntes del poeta romántico en verano de 1862. Acompañando a la edición de *Los miserables*, el editor Lacroix, A. compra la obra, por doce años, con el antedicho título, de la cual ella es el autor, con otros opúsculos de Hugo, incluyéndolos en el conjunto de los anteriores volúmenes, apareciendo, por fin, en París y Bruselas el año 1863.

En junio del mismo año, Hugo tiene ya en sus manos los volúmenes, y comunica a Adela: “Querida amiga, por fin, tengo tu libro. He pasado el día leyéndole casi todo. Estoy encantado; es exquisito y admirable; resulta sencillo, delicado, verídico y atrayente. Te abrazo, lo mismo que a Carlos. Espero que llegue a gustar. Supongo que habrá ocasión de rectificar ciertas inexactitudes de poca monta, que pienso yo mismo retocar, si me es posible leer las pruebas”. P. Audiat agrega que Hugo no alcanzó a repararlas jamás, ni tuvo conocimiento de este manuscrito; a pesar de ello, el conjunto satisfizo al público, por sus detalles, su finura y su viveza. Adela falleció en Bruselas, en 1868.

El procedimiento que siguió para su composición lo insinúa A. Maurois en su citada obra *Olimpo o vida de V. Hugo* (París, Hachette, 1954, pág. 449). El autor le iba dictando cuanto juzgaba más a propósito para la posteridad. El pasado se perpetúa, ante todo, basándose en los “materiales” de su marido, Aunque conocía muy bien la historia y antecedentes del general Leopoldo, padre de V. Hugo, y sus relaciones poco amistosas con Napoleón, sin embargo, el carácter expositivo-narrativo de la Foucher, no crítico, se vislumbra en estas expresiones: “Pero yo no emito juicio alguno sobre sus actos, yo los cuento y me extiendo con más amplitud en aquellas creaciones que revisten más carácter aventurero”.

No hay que olvidar que la primera intención de A. Foucher había sido escribir la historia íntima de una carrera, sin tocar para nada la existencia privada. Empresa, en efecto, harto ardua, cuyas dificultades preveía bien ella, ya que se trataba de la narración de la vida de su esposo, cuando mediaban, entre ambos, los velos espesos, no de dos, sino más bien, cuatro infidelidades conyugales con sus correspondientes consecuencias, etc. Se impuso, pues, cierto control sobre el manuscrito, para no agraviar a V. Hugo, adaptando y cercenando algunas exageraciones de la infancia, por exceso de familiaridad.

La tendencia e inclinación a encumbrar a su héroe con excesivos ditirambos es manifiesta; así lo demuestran las extremas alabanzas que le tributa, en su juventud, por su precocidad de poeta consumado y latinista admirablemente dotado, por la distinción de la Academia Francesa, a sus 15 años, por la incorporación a la Legión de Honor, a los veinte. No menores son los títulos honoríficos de que es objeto, por parte de ilustres personalidades de la época en sus cartas, como E. Sué quien le incluye entre “los genios superiores”, A Barbés pondera “la majestad de su genio”; Montalembert le proclama: “un elocuentísimo orador como gran escritor, augurándole en una carta, si es auténtica: “Tú serás rey”.

En resumen, el testigo presencial y viviente de la producción ha intentado informar al lector de la vida del célebre poeta, en un estilo llano, natural, sin pretensiones. La narración, pues, toma al dramaturgo desde su cuna y nos lo hace seguir, paso a paso, a través de su existencia, en la variada y conmovida gama de alegrías y tristezas, de los duelos y quebrantos, de las luchas y, sobre todo, de los triunfos y éxitos literarios, hasta la elección para el ingreso en la Academia Francesa (1841).

La parte más atractiva e interesante de estas narraciones, bajo el punto de vista literario, es aquella en que cuenta las peripecias de su vida de escritor y describe minuciosamente las diversas circunstancias de tiempo, lugar, personas, disposiciones morales, a las cuales hacen referencia las diversas producciones de V.Hugo y, frecuentemente, el plan de estas obras. Igualmente, según la exposición de la Sra. Hugo, es al pie de la estufa de Louvel, el asesino del Duque de Berry, donde el que escribe planea, en 1820, la idea y argumento del *Ultimo día de un condenado*. El drama "Hernani" surgió de la vista de un cuadro que movió al autor el "veto", presentado por Carlos X a la escenificación de "Marion Delorme", con motivo del papel de Luis XIII. No dejan de leerse con curiosidad e interés las páginas, en las que se recuerdan las mil incidencias, lances, cábalas, incluso impertinencias que hubo de afrontar el dramaturgo, no solo con ocasión de estrenos literarios, sino también y, más aún, cuando producía incontables producciones maestras.

Sus retratos a pluma son uno de los encantos de estos volúmenes, cuya publicación se vio interrumpida por el fallecimiento de la Sra. Foucher. El reproche más serio que puede inculparsele es el de haber recargado demasiado el énfasis en algunos aspectos encomiásticos de la infancia y juventud del biografiado, cuya fama y gloria y ase han abierto, sin tales recursos. Uno no puede recordar al escritor individualmente, sino colocándole en relación y conviviendo con sus amigos y enemigos y con las principales autoridades literarias y artísticas de una época tan convulsa y agitada.

Los tres volúmenes, cuya paternidad se atribuye a A.Foucher, se incluyeron en la edición oficial de las *Obras completas originales de Victor Hugo*, publicadas en París en 1880-1885, bajo la dirección de J. Hetzel et Cie, en 51 volúmenes, Impr.A.Quentin et Cie. De ella nos valdremos para reproducir los textos que debamos utilizar a lo largo de las presentes páginas con la predicha sigla V.H.R.

MESONERO ROMANOS, Ramón (1803-1882): *El antiguo Madrid*. En esta publicación, salida a la luz últimamente en vida del autor, en el año 1861, no duda él en reconocer y afirmar que "El Colegio de Nobles", del que nos habla V.Hugo en V.H.R. (pág.141 y ss.), donde residió como interno en 1811-1812, es el famoso establecimiento de finales del siglo XVIII, denominado *Seminario de Nobles*, fundado por Felipe V en 1725 y confiado posteriormente a los PP. Jesuitas. Mas resulta que el mismo año en que entraron las tropas francesas en Madrid, desapareció dicho centro. Imposible de todo punto, apoyar tal tesis.

Ese es el célebre colegio de estudios, que después de la expulsión de los Jesuitas, en 1773, pasó a las manos del Gobierno y tuvo como Director al distinguido físico, marino y oceanógrafo, Jorge Juan, y cuyas aulas frecuentaron alumnos sobresalientes y famosos poetas, como el Duque de Vas, Zorrilla, etc...

DUMAS, Alexandre, *Mis memorias*", Serie 5ª. París, C. Lévy 1883. Cap. X: *Victor Hugo en España. El Seminario de Nobles* (pag 225 y ss.). El autor se sirve del término-expresión *Seminario de Nobles*, que sitúa, como Mesonero Romanos, en la calle San Isidro, contigua a la denominada en la actualidad C. Seminario de Nobles, que

desembocaba en la popular y amplísima calle de La Princesa, muy próxima al Palacio de Liria, propiedad de los Duques de Alba. La primera de ellas ha desaparecido. Alude A. Dumas a su aspecto sombrío y austero; modifica y desfigura el texto original de V. Hugo; le presenta dirigido por jesuitas, aunque sea de una manera genérica y, aparte de otras muchas singularidades, que para hacer más amena la narración, aporta su imaginación, introduce, como contrapuestos y antitéticos, los dos tipos de jesuitas, de Don Basilio y don Manuel. Todo cuanto nos transmite en sus “Memorias” no viene a ser más que adaptación personal de lo que el mismo Hugo le comunicó de viva voz en sus frecuentes entrevistas, con las variantes que el autor supo imprimir. El fondo es el contenido en la V.H.R.

No queremos sustraer al curioso lector del placer de comprobar, por su propia experiencia, la exposición recargada de recursos fantásticos por la pluma de A. Dumas. Traducamos, por vía de ejemplo, algunos párrafos de su introducción: “En efecto, el Seminario de Nobles era un edificio de aspecto el más austero que se podría imaginar, con grandes galerías, sin árboles, a la par que se extendían en el interior enormes salas de estudios, sin alumnos. En conjunto, incluidos los tres últimos recientemente llegados (Abel, Eugenio y Víctor) formaban un grupo de veinticinco internos, en un colegio donde antes de la invasión francesa alcanzaban la cifra de hasta trescientos.

Este insignificante número venía a señalar, poco más o menos, la proporción en que los Grandes de España se habían aliado a José Bonaparte, para defender su legitimidad e intereses. Además de los tres hijos, ya nombrados, del general Hugo, había otro joven español, prisionero en la provincia de Badajoz, aislado y recluido del grupo. La entrada al seminario pareció extremadamente sombría a los pobres muchachos. Imaginémos el efecto producido en su ánimo a la vista de grandes salones de estudio, largos corredores, amplios dormitorios, espaciosos comedores, capaces de contener trescientos niños, donde, a la sazón, con facilidad se podían extraviar veinticinco estudiantes; era allí donde tenía acertada aplicación el “*rari nantes*” del poeta Virgilio.

El establecimiento estaba dirigido por dos Jesuitas, donde imperaba una rígida austeridad, en apariencias uniforme. Estos dos jesuitas, que representaban mutuamente cada uno de los dos tipos frecuentes en su Orden, opuestos entre sí, se llamaban don Basilio y don Manuel. El primero era un carácter duro, severo, que no perdonaba jamás; pero igualmente justo, no castigando más que cuando merecía, en realidad, ser castigado el alumno. Era don Basilio alto de porte, tenía alrededor de unos cincuenta y cinco años, la frente calva y ancha, la nariz a manera de pico de buitres, la boca grande y cerrada y la barbilla alargada.

El otro, don Manuel, era regordete, de buena presencia; su aspecto y figura, abultados, su mirada sonriente, casi alegre, dulce, gracioso, en actitud cariñosa respecto a los tres nuevos escolares, siempre pronto, aparentemente, a excusar o, al menos, a atenuar las faltas; en suma, muy hipócrita, muy trapacero, muy embustero y, debido tal vez a órdenes superiores, parecía él solo el director del colegio, a pesar de la eficaz e imprescindible colaboración que parecía prestar don Basilio”.

Cerramos esta cita de A. Dumas, haciendo constancia de que el escritor no coloca, evidentemente, el "Seminario de Nobles" en la calle Hortaleza, tal como se consigna con su mismo nombre en la referida obra V.H.R., sino en la antigua calle San Isidro, cerca del Portillo de San Bernardino, en la confluencia de las calles Alberto Aguilera y Princesa (cfr., Mesonero Romanos, *Manual de Madrid*, p.413), ya que aquel dice que fue preciso dejar el espléndido palacio Masserano con sus hermosos cuadros, sus magníficas galerías y recamados tapices, y cambiarlo por el sombrío seminario, situado en la calle San Isidro.

MORATO Y CALDEIRO, Juan José (1864-1938), *El gran descubrimiento*. Tipógrafo y publicista español, nacido en Madrid y muerto en Moscú. Realizó sus estudios de instrucción primaria en el Colegio de PP. Escolapios de san Antonio Abad (C. Hortaleza, 63), detalle que él mismo anota, para corroborar sus conocimientos sobre la materia. Concluida su preparación básica, comenzó el aprendizaje de la tipografía. A éste respecto, se le debe particularmente una *Guía del compositor Tipográfico*, premiada en la Exposición Universal de 1901, convertido en libro de texto para todos los consagrados a este ramo.

En 1933, reapareció nueva edición del mismo. Hablaron sobre él, con mucha ponderación, Pi y Margall, L. Alas "Clarín" y la Real Academia de la Lengua. Fue fundador de la Asociación del Arte de Imprimir; publicó, además, otros libros, entre los cuales cabe destacar *La cima de un gigante*, historia pormenorizada de la Unión Genetal de Trabajadores, y una interesante biografía de "Pablo Iglesias, educador demuchedumbres"

Se le deben muchos artículos, relativos a cuestiones obreras y de carácter histórico y literario, para penetrar y comprender debidamente la evolución e incidencias de la vida social y, sobre todo, local de la Villa de Madrid. Dichos artículos firmado generalmente con el seudónimo de "El arráez Maltrapillo" y ,a veces, con el de "Filoponus", aparecen en los periódicos de la época, tales como "El Solicialista", "El Heraldo de Madrid", "El País", "El ABC", "La libertad", etc...

Esta última producción es la que más nos interesa, para nuestro caso, en especial, la serie de trece artículos, aparecidos en 1917, desde el día 7 de junio hasta el 1 de agosto inclusive, en "El Heraldode Madrid", con el título general de *Victor Hugo en España*. Suelen intercalarse en la segunda página del diario, en días más o menos distanciados, de ordinario alternos. Nos abstenemos, por vía de brevedad, de señalar las fechas de los mismos; bástenos transcribir los títulos de los temas tratados por el Sr.Morato. Hélos aquí:

1). 1. Preparativos para el viaje a España .2. En Bayona. 3. De Irúna Burgos. 4. Peripecias del itinerario. 5. Em El Palacio de Masserano. 6. Vida em El mismo. 7. Historia de seis semanas. 8. En el colegio de Nobles I. 9. En el colégio de Nobles II. 10. Retirada de los franceses. 11. El regreso a Francia. 12. Cabos sueltos y fin de la historia. Advertimos que el artículo *La vida en el mismo*, la subdivide en dos, reservando para la segunda parte el título de *La misma materia*.

La novedad de esta primera serie de artículos radica en la habilidad, que demuestra el autor en saber presentar un resumen animado, interesante y vivo de cuanto describe la V.H.R. en los capítulos que consagra a la permanencia del poeta y dramaturgo en nuestra Patria; cosa que logra conseguir con amenidad y soltura de estilo. Mayor curiosidad suscitan, para nuestra finalidad los restantes temas, desarrollados por Morato, puesto que en ellos afronta y descubre definitivamente y resuelve, por fin, la duda y error mantenidos hasta entonces por historiadores y biógrafos especialistas de V. Hugo. Intentemos descender a los detalles de este singular hallazgo, “el gran descubrimiento”, según reza el título sobreañadido al presente apartado del Sr. Morato. El mismo, con sus propias palabras, nos lo cuenta de este modo; entresacándolas de “El Heraldo de Madrid” (25 julio 1917, p. 1):

“Buscando el autor de estas líneas datos para un estudio de precios de los mantenimientos, hubo de ojear el vetusto “Diario de Madrid” con poco fruto por cierto, y en este husmeo entrevió un nombre: ¡Victor Hugo! ¿Cómo? ¿Victor Hugo? Sí, exclamé. Sí, Víctor Hugo, 1811 y el Colegio de San Antón. Luego Mesonero Romanos estaba equivocado y, con él, cuantos habían seguido su dictamen. De este conocimiento, puramente casual - y los que investigan, saben cuán frecuentemente ocurre el caso de encontrar lo que no se busca - se dio noticia en “ABC”, el verano de 1903 y después el pobre diablo que esto firma insistió dos o tres veces en este “Heraldo de Madrid” y en “El País”, para rectificar al ilustre D. Mariano de Cavia, con el debido acatamiento y consideración”. Seguimos el hilo de las numerosas informaciones que Morato, gran conocedor de la historia de la Villa de Madrid, va exhumando y publicando en la prensa diaria de la Capital.

D. Pedro de Répide, no igualado en esta bella empresa de recoger tradiciones, manifestó lo mismo que el Sr. Morato. Fue entonces D. Antonio Zozaya, quien descubrió igualmente la gran noticia que había leído en el “Diario de Madrid” del 11 de octubre de 1811, donde aparece *Ejercicios de los alumnos del Real Colegio de San Antonio Abad*, con un horario de distribución de clases, que difiere del que consigna la V.H.R.; mas una advertencia, a propósito, añade que tal horario se modifica en el verano (sin señalar en el primero la siesta, impuesta necesariamente en Madrid, por los excesivos calores, como vulgarmente se decía “de Cruz a Cruz”, mayo a septiembre, fiestas religiosas dedicadas a venerar la cruz del Señor).

Morato conoció este colegio, pues fue alumno suyo, externo, frecuentando el Refectorio, en tiempos de la Primera República. La V.H.R. indica que el Patrón del Colegio era S. Isidro, cosa que no es cierto, ya que su fiesta es el 15 de mayo, época en que el poeta estaba aún en Burgos, a su entrada en España (1811) y el 15 de mayo de 1812, ya había regresado a su país. Lo que recuerda con emoción infantil y celebró en su día, 17 de enero, fue, sin duda, la fiesta de San Antonio Abad, de tanto arraigo popular entre los madrileños, en la que tiene lugar la famosa “Romería-Desfile”, en la que se distribuyen los sabrosos “panecillos” del Santo, constituyendo un llamativo espectáculo la procesión de animales, desde la Puerta del Sol hasta la Plaza de Santa Bárbara o, ahora, la bendición de animales mascota. La Iglesia de S. Isidro la visitaría, más de

una vez, en sus ordinarios paseos, no desde el Seminario de Nobles, ya convertido por entonces en Cuartel y después en Hospital Militar, sino desde la C. Hortaleza, donde se levanta el Colegio de San Antón.

Reanudando el tema del hallazgo del Sr. Morato, completamos las referencias anteriores. Recordemos que al hablar de Mesonero Romanos ya desde la primera edición de su trabajo *El antiguo Madrid*, publicado por primera vez en 1826 y reeditado en 1861, acusa un error sobre la ubicación del Seminario-colegio de Nobles de la obra V.H.R. Veamos sus palabras textuales, tomadas de la Ed. Renacimiento (Madrid 1826): "La inmediata casa, en la calle de la Reina, nº 28, es la que habitó, en principios de este siglo, el general Príncipe Maserano y que ocupó también algún tiempo, mientras la ocupación francesa, el general Abel (sic) Hugo, (su verdadero nombre es Leopoldo Segisberto), gobernador de la provincia de Guadalajara y nombrado por el Rey José Marqués de Cogolludo, teniendo en su compañía a su hijo Víctor Hugo, a quien colocó de paje del Rey en el Seminario de Nobles. En esta casa estuvo después la fonda de Genyis (famoso pintor y arquitecto de aquel entonces), y en ella pararon el celeberrimo maestro Joaquín Rossini y su compañero de viaje el Marqués de las Marismas, Don Alejandro Aguado".

Al hablar del Palacio de Liria, perteneciente actualmente al Duque de Berrwick y Alba, añade: "Más allá, al confin de la población y formando con la cerca de su huerta parte de la general de la misma, se alza el suntuoso Seminario Real de Niños Nobles, fundado por el mismo Rey Felipe V en 1725 y puesto bajo la dirección de los PP. de la Compañía de Jesús, hasta que, a la extinción de estos, recibió una nueva organización bajo la dirección del célebre general de marina, D. Jorge Juan, pero, con la invasión francesa, se convirtió en Cuartel y finalmente en Hospital Militar (págs. 118-119). Esta versión errónea de la estancia de V. Hugo en dicho Seminario se transmitió de unos autores a otros, lo que demuestra el Sr. Morato en una sección de sus artículos, titulada *Cómo perdura un error*."

Así del "Antiguo Madrid", aparecido en 1861, esta interpretación pasó a "Semanario Pintoresco" íntegro y a "La ilustración Española y Americana". Hasta el gran A. Fernández de los Ríos, quien dirigía estas Revistas-Semanarios por aquellas décadas, llega a escribir en el nº 4 de la primera, p 37: "En 1811, habiendo salido con su madre y hermanos para reunirse en España con su padre, ascendido a general en 1809, Víctor Hugo, que debía entrar de paje del Rey José I, pasó un año en el Seminario de Nobles de Madrid."

Ciria y Nasserre incurrió en la misma incorrección que Mesonero Romanos, llamando Abel al padre del ilustre francés. Andrés Sotos traduciría "Seminario de Nobles", según costumbre, en lugar de "Colegio de Nobles", en su "Pequeña Guía o Lazarillo de Madrid".

Mesonero Romanos, ni conoció, ni pudo leer, ni por consiguiente utilizar la V.H.R., lo que fue una desgracia. Dicha última obra, ya sabemos, se publicó en 1863, dos años después de la última de "El Antiguo Madrid", aparecido en 1861.

Para ampliar lo consignado en las líneas anteriores sobre la localización y condiciones exteriores del edificio del “Seminario de Nobles”, aducimos una descripción del mismo, tal como nos lo presenta el profundo conocedor y amante de las cosas de la Villa de Madrid, D. Carlos Federico Sáinz de Robles en su obra *Madrid (Crónica y guía de una ciudad impar)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1962, p.402): “Ocupando una extensión, casi tan grande como la del Cuartel, se levantó el Seminario de Niños Nobles, rodeado de jardines y huertas, en terrenos que limitan las calles Alberto Aguilera, Ferraz, S. Bernardino y Quintana. Lo fundó Felipe V, encomendándose a los Jesuitas; al ser estos expulsados de España (1767), fue nombrado su director el gran marino y geógrafo, Jorge Juan. Quedó demolido, a principios del siglo pasado, para ampliar el nuevo barrio de Pozas”.

Contando siempre con la autoridad del Sr. Morato y sin dejar de vernos precisados a aprovechar sus frecuentes citas en las presentes páginas, cerramos este espacio, dedicado a su memoria y a la labor meritoria de sus investigaciones, con las siguientes líneas, que resumen sus noticias históricas sobre la preparación del viaje de la familia de V. Hugo a España y vicisitudes, ocurridas en el mismo, y permanencia en el Palacio Maserano de Madrid, hasta el ingreso del niño en el Colegio de San Antón. Son las informaciones, sacadas de la V.H.R., que han constituido la fuente de que se han valido posteriormente todos los autores franceses, que han desarrollado el tema hasta nuestros días.

José Leopoldo, Conde de Hugo (1773-1828), padre del famoso poeta y dramaturgo, tomó parte en la batalla de la Vendée, distinguiéndose por su valor, lo que le hizo acreedor a sucesivos ascensos. En 1806 entró al servicio de José Bonaparte, nombrado por su hermano Napoleón, Rey de las Dos Sicilias, logrando apoderarse del famoso bandido Fra Diavolo. Ascendido a coronel en 1808, fue designado comandante de la provincia de Avellino y el mismo año pasó con José I a España; en enero de 1809 se apoderó de Avila y, poco después, de Segovia, siendo ascendido a general de división. En vista de estos éxitos, es nombrado Gobernador de Guadalajara y conde de Cifuentes y Cogolludo, distinguiéndose asimismo en el combate de Sigüenza; tuvo en aquella provincia hasta 32 encuentros con el Empecinado; por fin, ocupó el cargo de Gobernador de Madrid. Durante su gobierno en la Capital, se efectuó la notable depredación de las mejores cuadros de los museos de Madrid, entre ellos, varios de Velázquez, Murillo y Goya. Después de la derrota de Vitoria, sufrida por los ejércitos franceses, retomó al servicio militar en su país, siguiendo a su hermano

Napoleón, durante el imperio de los Cien Días, y, por último, a la reserva.

De su primer matrimonio con Sofía Francisca Trebuchet tuvo a los tres hermanos, estudiantes en nuestro Colegio de Hortaleza, Abel, Eugenio y Víctor. Escribió varias obras, sobresaliendo sus “Memorias” que vienen a ser la crónica de sus intervenciones militares en España a favor del Rey Intruso; en ellas no hace indicación alguna sobre la vida familiar. Su esposa e hijos hubieron de residir sucesivamente en Marsella, Portoferraio (capital de la Isla de Elba), Génova, París y últimamente en Madrid.

El general Leopoldo nunca fue persona grata a Napoleón. Las victorias de Francia en España parecían asegurar a José su trono en nuestra patria. En verano de 1810, llama éste a Leopoldo, quien, por conducto de su hermano Luis, cónsul trasladado a París con motivo del asunto poco atrayente del monje Concha, decide cambiar a su familia a Madrid. El Rey regaló al general un millón de reales para el viaje. La Señora Trebuchet con sus tres hijos vivían en el convento de Bernardas (les Feuillantes) de la calle Saint-Jacques, abandonado por la Revolución. Frecuentaban la escuela del anciano sacerdote, que había rechazado su ministerio sagrado, su nombre era de M. La Rivière.

En otoño de 1810, el coronel Luis comunicó a la Sra. Trebuchet: "Dentro de tres meses tendrá que saber español". Por lo tanto, deberá adquirir la "Gramática" de Cormón y el "Diccionario español-francés" de Sobrino, el mejor por entonces, según Capmany, en su obra *Arte de traducir del francés*". En primavera de 1811, recibe aviso de que en Bayona se formaría un convoy para España, urgiendo insistentemente en los preparativos del personal y del equipaje; el primero se compondría de dos criadas y una "diligencia" con seis asientos en el interior y dos en la berlina. Eugenio y Víctor recabarán para sí, como puestos de honor, los dos exteriores. En Poitiers se les juntaron dos viajeros, que se dirigían hacia Murcia. En Bayona, supieron que, ante los inconvenientes del itinerario, tardarían un mes en salir. En este espacio, se dedicaron a aprender, con gran esfuerzo y con más horas aún, el español. Para el día de la partida, alquiló una "carroza rococó", resultando un vehículo enorme, de difícil arrastre. Dispuso para el descanso una cama de hierro y un colchón (según el Itinerario descriptivo de Laborde) por miedo a los chinches y a las pulgas. En la misma ciudad de Bayona, se buscó, para su disposición, un ayudante, enviado por el general Leopoldo; fue el Marqués de Saillante, sobrino de Mirabeau.

Una vez formado el carruaje en Irún, hubieron de demorarse tres días más, debido a los continuos asaltos, causados por los enemigos, apostados en aquellos valles de la región vasca. En el recorrido que media entre Irún y Madrid, parece que están de acuerdo D. Santiago López y el autor antes citado, Alejandro Laborde, coincidiendo en la identidad de los lugares o ciudades por donde pasaron. Enumeremos dicho itinerario para mayor ilustración y curiosidad de los que leyeren. Fueron los siguientes: Irún, Hernani, Tolosa, Vergara, Mondragón, Salinas, Vitoria, Miranda de Ebro, Pancorbo, Brieviesca, Burgos, Torquemada, Valladolid, Olmedo, Coca, Santa María de Nieva, Segovia, Guadarrama, San Lorenzo de El Escorial, Galapagar, Las Rozas, Aravaca y Madrid. Sin embargo, en el relato de V.H.R., se advierten incongruencias y ciertas inversiones topográficas y, consecuentemente, la localización de algunas escenas en el paso del país vasco y de la provincia de Valladolid.

En torno a la cronología de estos movimientos y viajes, tan solo queremos adelantar, por ahora, sin cerrar el paso a futuras posibles precisiones o indagaciones, que la Sra. Hugo escribió a su hermano José-María Trébuchet, con fecha 9 de marzo 1811: "Yo parto mañana (a España), para unirme con mi marido" (P. Dubois, II, 213, col. I); y que el día de su retorno a Francia lo fija el 3 de marzo de 1812 (L. Gimbaud, *La madre de Victor Hugo*, p. 212). Hemos de suponer y admitir, como lo atestigua el

mismo V.Hugo en V.H.R., que el tiempo invertido para llegar hasta Madrid fue alrededor de tres meses y el de vuelta a su país, al menos, el de un mes. Por consiguiente, la familia Hugo se encontraría en la Capital ya en el mes de junio, de acuerdo con lo que consignan el Sr. Morato, A. Maurois y demás biógrafos franceses.

Adelantándonos, pues, a los acontecimientos, podríamos aceptar, naturalmente con cautelosas reservas, las fechas aproximativas que nos transmite el primer autor de los indicados, fijando como puntos de referencia el lunes 19 ó 26 de agosto o tal vez el 2 de septiembre, para el ingreso de los tres niños Hugo (Abel, Eugenio y Víctor), en el Colegio de Nobles de San Antonio Abad. Permanecerían en el mismo hasta finales de febrero del año siguiente 1812, reincorporándose a su patria hacia los últimos días de marzo o principios de abril. Concluye el mismo Morato que V.Hugo vivió en España unos 11 meses y en el colegio de S.Antón, alrededor de cinco meses y medio, o lo más, seis.

Reanudando el hilo de nuestra historia de la entrada en España, por Irún, diremos que en Salinas se enteraron de que unas semanas antes habían saqueado una escolta que protegía los envíos pecuniarios mandados desde Francia. Para la carroza “rococó” de la Sra. Hugo e hijos eran precisas seis mulas. El Rey José, el día anterior a su coronación, había pedido a su hermano unos dos millones en monedas oro, cuyo traslado era muy dificultoso por los peligros de los asaltos, ya anunciados, en la travesía. Se juntaron, pues, en la frontera, hasta trescientos vehículos. Un convoy tan largo constituía para toda la zona un riesgo y una tentación, con muchísima probabilidad de ser atacado.

Su jefe, el Duque de Cotadilla, permitió únicamente ciento; todos querían ir junto al tesoro; los primeros puestos fueron reservados para la familia Hugo y la Duquesa de Villahermosa. La escolta la formaban quinientos jinetes, quinientos infantes y cuatro cañones. La generala Hugo, condesa de Sigüenza, viajaba rodeada de gran respeto. Su calesa, alquilada por dos mil cuatrocientos francos para todo el viaje, era la mayor de todas; las duquesas españolas debían cederle el paso. Esto enorgullecía extraordinariamente a los jovencitos. Víctor pronto se enamoró de España; a su madre le atrajo igualmente el conjunto de los paisajes de la región vasca, con sus verdes valles, con la variedad de sus montañas, pobladas de diminutos caseríos, aldeas y pueblos, con sus animados puertos y costa accidentada. Con todo, ella odiaba los viajes; en cambio, para sus hijos era encantador el viajar. Comenzó a manifestar el desagrado que le producía el chirrido molestísimo de los carruajes españoles; este estado de ánimo malhumorado de la Sra. Hugo fue acrecentándose a medida que abandonaban aquellos fondos y panoramas verdes de los valles cantábricos para penetrar en las áridas llanuras de Castilla la Vieja.

Incidentes en el “paisaje castellano” según la V.H.R.

“Llegó un momento en que fue necesario aderezar un plato de verdura, para lo cual ella pidió aceite, mas como no se encontraba por ninguna parte, tuvo la idea de emplear en su lugar manteca. Se apresuró a mandar a su criada por segunda vez a la tienda para comprarla; pero cuando habló de manteca, nadie, en aquel puesto o posada, comprendió de qué se trataba. En fin, valiéndose de gestos y signos vivos y anima-

dos, despellejando, por así decirlo, el poco español que había adquirido, ella acabó por dejarse entender de una mujer allí presente, que le dijo: "Ah: ¿es grasa de vaca lo que V.desea?", y le dió la manteca que le quedaba. El resultado de este preparado de la ensalada resultó muy mediocre, pero aceptable, excepto para Víctor, a quien repugnaba el aceite. El aceite y el vino eran las dos cosas que más desagradaban a la madre de los Hugo, en España. La causa de este desprecio no era la calidad del aceite ni del vino, ni era ése el motivo por el que los españoles tenían un vino y un aceite malos, sino porque transportaban esos productos en pellejos de cabra, embadurnados de pez, lo que contribuía a cambiar el gusto y el olor, a la par que estrujaban sus aceitunas en molinos muy antiguos y descuidados, mezclándolas después con otras ya muy viejas, hasta de quinientos años, cosa que las ponía excesivamente rancias.

Un día, en cierta ocasión, comió madame Hugo un plato de verdura bien aliñada. Ella tuvo la suerte de toparse con un fondista francés que se había establecido en España y que le preparó tal comida que se creería haberla mandado condimentar en el mismo París. Manifestó, por su parte, estar encantada de la limpieza y elegancia de la mesa, manteles, tejidos a imitación de damasco, servilletas plegadas en triángulo, vajilla de plata deslumbrante; nada faltaba allí de lo que cabría esperar de una dama de la más distinguida nobleza; la ali fue exquisita; hubo, sobre todo, un postre de espinacas que apasionó a la ilustre viajera; agradeció efusivamente a su paisano refitolero, añadiendo que era la primera vez que comía, desde su salida de Francia; el interesado se lo agradeció con toda modestia y le presentó la nota de gastos, que importaba cuatrocientos francos. Solamente las espinacas ya ascendían a ochenta. La Sra. Hugo no prosiguió sus alabanzas al tal, sino que por el contrario, se indignó contra él, debido a la enormidad de la cuenta; mas él respondió que los clientes eran tan raros para él, como las comidas, para ella; que él la había estado esperando hacía seis meses con la pérdida correspondiente de provisiones y gastos de toda índole y que esa comida le había costado más que a ella.

El calor y la polvareda por los caminos le resultaban insoportables, especialmente una vez que comenzaron a recorrer la inmensa llanura, árida y sin vegetación alguna, de Castilla la Vieja, viéndose en la necesidad de atravesar un desierto de ochenta leguas; creía que no se iba a acabar aquel viaje jamás; ni árboles, ni bosques, ni matorral de ninguna clase; apenas, aquí y allá, se llegaba a divisar ligeros brotes raquíticos de hierba, a ras de tierra, que semejava el aire rojo de la yesca a la que el sol parecía que le iba a aplicar el fuego. A grandes trechos de distancia, se veían casas de ventanas estrechitas, a manera de aspilleras; a veces, de pie, enfrente de la puerta o bien apoyado en ella, o sentado a la entrada de la vivienda, estaba un paisano labrador, inmóvil y en silencio, que no se preocupaba lo más insignificante, ni osaba levantar la cabeza para contemplar el largo carruaje de nuestros viajeros. Los ojos de estos habitantes castellanos estaban escondidos bajo el pico caído de la boina y no ofrecía al que por allí pasaba, como cosa apreciable, más que su pipa.

A mediodía, el calor llegaba a ser tan intenso, que el convoy no podía más, y era forzoso pararse; los viajeros se servían de sus coches para librarse de la fuerza insufrible del sol; pero los soldados, a falta de otro abrigo, trataban de encontrar una cueva

u hoyo, donde poder disfrutar de algo de sombra. Los jinetes se echaban bajo sus caballos y así se dormían; las buenas bestias, cual madres cariñosas, tenían buen cuidado de no hacer movimiento alguno que pudiera lastimar o molestara sus maestros y tan solo bajaban la cerviz de vez en cuando para asegurarse de que los defendían lo mejor posible de los rigores del calor abrasador.

España, pues, no atraía gran cosa a la madre de los tres niños; los españoles, aún menos. En verdad, que los viajeros no querían de ninguna manera percances de carácter siniestro, como, por ejemplo, la rotura de una rueda, ya que no tenían en el coche de repuesto. Mas el caso llegó. Uno de los criados fue a pedir a los carruajes que seguían. Nadie podía prestárselo o tal vez no querían, porque no perdonaban a la Sra. Hugo el haberse adelantado. En tal situación, no supo qué determinación tomar; para colmo de desventuras, la Duquesa de Villahermosa manifestó que ella no estaba en condiciones de esperar por el simple placer de la exigente francesa, y ordenó a su mayoral unirse, cuanto antes a la comitiva del tesoro; todos los carros siguieron, felices de poder avanzar y ganar alguna legua, desentendiéndose de la madre y de sus niños. La pobre mujer vio bien pronto pasar adelante, alejarse y desaparecer la compañía. El jefe de la carroza de la familia Hugo intentó volver a clavar los radios de madera de la rueda averiada, pero no encontraba a mano remedio a tan delicada situación; el empleado se deshacía por buscar un arreglo, mas no lo hallaba. Llegó la señora hasta pensar que sería preferible abandonar allí mismo el carruaje y juntarse con el resto, a pie, con sus hijos; mas el convoy estaba muy lejos; no sería posible alcanzarlo; apremiaba al conductor, quien, en todo momento, manifestaba perfecta calma; la noche se echó encima, lo que vino a añadir nueva complicación, y de mayor gravedad. De repente, oyó el ruido del galopar de caballos y se estremeció al ver que acudía una tropa. Cuando se acercaron, pudo comprobar que había acudido rápidamente el Marqués de Saillant y el coronel Montfort. El Marqués no había estado presente en el momento de la ruptura del interior de la rueda; en la creencia de encontrarla pocos minutos después, quedó estupefacto, cuando advirtió la desaparición del carro; al informarle los granaderos de lo ocurrido, pidió inmediatamente varios hombres al coronel Montfort, que quiso acompañarle; un soldado de la artillería llevó toda la cuerda necesaria, y la rueda bien presto quedó mas fuerte que antes.

Ahora se trataba de alcanzar de nuevo con la mayor rapidez posible la comitiva del tesoro, que durante este tiempo había adelantado gran trecho; el mayoral quería seguir al paso corriente apoyándose en la razón de que, si trotaba, la rueda no resistiría y que el coche acabaría por deshacerse. El coronel Montfort le indicó que él conocía un medio de arreglarlo definitivamente; sacó una pistola del interior de su asiento en la cabalgadura y, apuntando hacia el mayoral, le juró que le levantaría la tapa de los sesos, si sus mulos no se ponían inmediatamente al trote. Esta medicina enérgica operó favorablemente sobre el camino, portándose después el coche admirablemente hasta colocarse junto a la comitiva.

Cuando se iban aproximando a Madrid, se advirtió que el cielo cambió de temperatura, alzándose un viento del norte que produjo súbitamente un descenso de temperatura, algo semejante al paso del Senegal a la Siberia; la tierra siempre cubierta de

blanca nieve, cuando no se levantaba el polvo, estos páramos blanquecinos y plateados aparecen, aquí y allá, salpicados de pequeñas viviendas, pintadas de color oscuro y rodeadas de pinos, que los niños comparaban a tumbas sobre una mortaja. Bien pronto vieron levantarse, en la ladera de los montes, el sombrío palacio de El Escorial, construido más para reinar sobre un cementerio; por fin, el león esculpido de Carlos V que mira y vigila la ciudad de Madrid.

El Duque de Cotadilla dijo que aquellas tropas no podían entrar en la Capital de España tal como estaban, maltrechas a causa de la marcha, tan larga y tan penosa, sin olvidar que su preparación con traje de etiqueta, al llegar tarde para el desfile ante la reina, se había reservado para otra ocasión, debiendo antes desprenderse de aquella vestimenta impresentable y descuidada. Esta vez, el duque tomó sus precauciones, esperó a la noche y, en su última etapa, ordenó a todo el conjunto una limpieza general y repuesto completo en el atuendo. De esta manera, se logró llevar a cabo un arreglo a fondo y adecentamiento muy urgente de la caballería y de los coches.

A la mañana siguiente, el sol brillante de Castilla iluminó, con sus mejores galas, los arreos y aparejos de aquel diminuto ejército; todo resplandecía, soldados, cocheros, viajeros, arneses, fusiles, cañones; todo parecía nuevo, estribos, hebillas, bridas, frenos, riendas, roncales, monturas, sillas, albardas y arzones. Todo estaba ya en disposición de hacer su entrada triunfal en la Capital de España, cuando, en un abrir y cerrar de ojos, se levantó un poco de viento, a continuación, se hizo más perceptible; no mucho después, se convirtió en un huracán, acabando por transformarse en un torbellino y, finalmente, en una tromba; cinco minutos después, toda la abigarrada cuadrilla daba la impresión de revolcarse en el lodazal.

Unos momentos antes de la entrada, el Duque de Cotadilla se presentó galantemente ante la Sra. Hugo para despedirse y expresarle su profundo disgusto por no haberla podido defender a su tiempo. Ella le agradeció todas las atenciones. La entrada en Madrid fascinó a toda la carroza. Una alameda de árboles, casas pintadas de verde, de rosa, en color lila, enardecían y regocijaban a los anhelantes viajeros, invitándoles a disfrutar de la alegría inmensa y gozo indescriptible de haber finalmente llegado. Al cabo de tantas penalidades, después de las trombas de agua y remolinos de vientos, después de los áridos páramos, de la esterilidad, al menos aparente, de los campos castellanos, después de la visión tétrica del Escorial, este verdor y estos insinuantes y vivos colores constituyeron un encanto para aquellos extranjeros y realmente les pareció que habían puesto el pie en tierra, precisamente al rayar la primavera. Al final de la avenida de aquellos árboles atrayentes, la carroza "rococó" tomó la dirección de la calle del Alcalde, a continuación la calle de la Reina y penetró en el patio del Palacio Masserano, que formaba el ángulo de dos calles.

El Palacio Masserano. Historia de seis semanas

El general Hugo no estaba en Madrid en aquellos días; había sido obligado a ausentarse de la capital por algún tiempo, ante las necesidades perentorias de su cargo;

por su parte, la esposa encontró allí una carta de su puño y letra, en la que le prometía una vuelta inmediata. El intendente del Príncipe Masserano, vestido de negro, espada a flanco, acudió a recibir a la ilustre dama y le añadió que estaba a sus órdenes para acompañar a la señora condesa a sus habitaciones. La condujo por un vestíbulo largo, hacia una escalera señorial, cuya rampa llevaba en su extremidad un león de mármol. En frente de ese león heráldico, se abría sin dificultad la cocina, lugar que no podía fácilmente disimularse, puesto que tenía escrito su nombre sobre la entrada: *cocinas*. El león esculpido aceptaba convivir, frente a frente, con los conejos, juntos con él, mientras que los armarios no se avergonzaban de sus cacerolas.

En el primer piso, se tenía un apartamento espléndido y deslumbrante; anticámara desmesurada, comedor, adornado con cuadros originales de Rafael y de G. Romano, salón cubierto de damasco rojo, tocador de damasco azul claro que recibía la luz de dos calles, una amplia terraza y una chimenea, cuarto para dormir, azul igualmente, mas su damasco estaba entrelazado con otro plateado, otra habitación de brocatel prensado, de fondo amarillo, con fleco rojo, una inmensa galería, destinada a servir de recibidor, donde pendían de sus hermosas paredes los retratos de los antepasados del príncipe; todo ello de una opulencia y de un gusto incomparables. Allí no había más que molduras, esculturas, vasos de Bohemia, arañas de Venecia, porcelana de China y del Japón. Particularmente llamaba la atención un par de vidrios de China de una talla inverosímil, hasta el punto de que el mismo V. Hugo confesó que jamás había visto cosa semejante en el resto de su vida, la belleza y alegría del palacio se completaba con las casas que se hallaban en frente, todas ellas, o bien esculpidas, o pintadas con los suaves colores de distintas tonalidades, que estaban de moda en Madrid.

Los niños estaban maravillados y la madre ahora afirmaba que España podía ser habitable. Ella tomaba siempre a este tocador delicioso, de azul celeste, si bien situado en el ángulo de dos calles para disfrutar del sol todo el día, además de la facilidad de acudir a la próxima terraza. Examinándolo en todos sus detalles, levantó una gran cortina para observar a dónde comunicaba la puerta. Sus ojos súbitamente fueron molestados por una banda de papel blanco, lacrado con cera roja. Este palacio tenía también los sellos. Con esta visión, tan horrible, se vinieron por tierra los encantos y la felicidad de la capital de España. Encontraba también en la residencia del príncipe. Este palacio magnífico, radiante de sol y de oro, la trataba como un hangar sombrío y tétrico. El le arrojaba las mismas imprecaciones e insultos a ella, mujer del Gobernador de Madrid, en el centro de la ocupación francesa, en presencia del Rey. Por lo demás, era la palabra del orden imperante y de la resistencia. ¿Napoleón no era conocido en toda España con el nombre-apodo de Napoladrón?

Madame Hugo que sentía en su interior un poco mayor ascendiente en el corazón de su marido, hizo presentarse al intendente y le preguntó qué quería decir aquello. El intendente respondió que el príncipe había creído que la señora del general tendría bastante con las habitaciones que se le habían entregado, que su marido, antes de abandonar Madrid, había visitado el apartamento y lo encontraba suficiente. Por más que la señora general se hallaba disgustada y deseaba que se retirasen los sellos,

eran los franceses los dueños. Madame Hugo añadió que le bastaba su aposento; y recomendó muy mucho a sus hijos no tocar jamás aquellas puertas lacradas; aumentó con este motivo su irritabilidad contra esta España inexpugnable, cuyas fronteras, asaltadas por los franceses, se rehacían en cada casa, y que después de ser defendida de ciudad en ciudad, se resistía de habitación en habitación. Tomó, pues, para sí la de color azul y reservó la amarilla para los niños. Víctor veía desde su cama a una Virgen, cuyo corazón aparecía atravesado por siete espadas, símbolo de los siete dolores. El la recuerda, aun ahora, con la increíble exactitud y precisión retentiva que conserva en sus ojos como en el espíritu.

Madame Hugo no dejó de encontrarse en Madrid, del mismo modo, con los otros huéspedes ordinarios de las demás viviendas españolas, particularmente en la estación estival. Las pulgas y los chinches no habían hecho como el príncipe y la princesa; se habían quedado en el palacio; esas admirables señoras se habían multiplicado. La Sra. Hugo que había ensayado una noche la cama de la princesa, se arrepintió de su usurpación antes de que amaneciera y volvió a su lecho de hierro y a su sistema de los cubos de agua, pero ellas saltaron al entarimado y los chinches se subieron al techo. Acabó por abandonar esta habitación magnífica y escogió, en el piso de las empedas, una pieza sin colgaduras, sin cortinas, sin visillos; mas toda aquella mansión egregia no era más que un hormiguero de miseria. Sintió la imposibilidad de vencer y, cansada de tanta molestia, retomó al cuarto de la princesa y acabó por habituarse a sus compañeros de cama.

Ocho días después de su instalación, los niños, que jugaban en la azotea, vieron desembocar en la calle de la Reina a un grupo de la caballería, cuyo llamativo peinado se asemejaba a un huevo de avestruz, que tuviera sus costados como un melón. Estos caballeros que pertenecían a la guardia de los vesfalianos, se detuvieron delante de la puerta del palacio, y después de entrecruzar y mascullar algunas frases con el intendente, penetraron en el patio. Se trataba de un correo que traía una carta del general. Tan poca seguridad ofrecían las ruedas, que se necesitaron sesenta hombres para hacer llegar una carta.

El general le decía que estaba ya preparado para volver. Los tres hermanos observaron con curiosidad todas las operaciones y cuidados que se relacionaban con el arreo, limpieza e instalación de los animales, pues nada les satisfacía más que los soldados y los caballos. Al mismo tiempo que la carta, su padre había enviado diez mil francos en oro, que extendieron sobre la mesa, imaginándose que aún estaban en el Alcázar de Sevilla. Los vesfalianos habían traído asimismo las maletas del general, rogando a su esposa que las abrieray que pusiera al aire sus vestidos; los niños, so pretexto de ayudar a su madre, pasaron revista a sus bellos uniformes, a sus bordados, a las grandes charreteras, a sus tricornios de plumas; cuando la madre volvía la espalda en su menester, ellos probaban en sí mismos si tales prendas les caían bien o mal, y la Sra. Hugo, entrando desde el salón en su cuarto, se percató de que el pequeño Víctor amedrentaba a sus hermanos con el rígido semblante con que blandía el gran sable de su padre.

Después de la vestimenta, vinieron las naranjas. En efecto, el general había enviado dos cajas de tamaño extraordinario, con derecho a poderlas atacar a su placer. Con este aliciente, se mostraron lo bastante sumisos, por el momento. Por fin, cierto día, otra vez hicieron acto de presencia otros vesfalianos, creyendo los niños que era su padre el que llegaba; mas no fue así; se trataba de una nueva carta. Los guerrilleros no dejaban en paz al general, quien, de consiguiente, no sabía cuándo le sería posible volver. Esta tropa recién llegada, no solamente no se quedó, sino que, además, arrastraron consigo a los primeros, repartiéndose, incluso los hermosos uniformes; y hasta el gran sable desapareció.

A falta del padre los tres hermanos saludaron varias veces a sus dos tíos, Luis y Francisco, en distintas visitas que realizaron a la capital. La Sra. Hugo había evitado su propia presentación en la corte para hacerlo con ocasión de la llegada de su marido. Hubo que retrasarlo indefinidamente. Madame Hugo, en la corte tuvo diversas visitas, entre otras la del general Lucotte, mayordomo y conde, como su marido. El emperador muy pronto se dió cuenta de que su hermano José, el Rey Intruso, prodigaba exageradamente los títulos y grandezas de España. El deseaba atraerse adeptos y votos a su causa, recompensaba ampliamente los servicios prestados; no miraba más que a repartir títulos de Castilla, que formaban los Grandes del Reino. Todo esto a Napoleón le disgustaba en extremo. Por regla general, no quería que se llevase nada a cabo sin su aprobación y consentimiento; no había cosa alguna de importancia que no se hiciera a su sombra; los boletines oficiales ignoraban lo que no se realizase sin su insinuación; todo el mundo acababa en la punta de su espada. Si algo se llevaba adelante bajo otras órdenes que no fueran las suyas, le parecía insolente y absurdo; prohibía, en absoluto, al Rey José designar un solo grande de España; el Rey no existía, pues; respecto a los que había nombrado ya, lo eran únicamente de palabra, mas no de hecho; llevaban el título, pero sin autoridad de ninguna clase. Esos altos personajes no se descubrían, ni se quitaban el sombrero en presencia del Monarca.

En los patios de las viviendas españolas, ocurre a veces que, a fuerza de buscar el fresco, se encuentra, con frecuencia, la humedad. El del palacio Masserano tenía su enlosado verde, a causa del enmohecimiento. Los niños no dejaban secarlo con frecuentes riegos. A pesar de todo, una pieza tan importante, causaba especial tristeza por la sombra de las cuatro paredes que la circundaban. Aquellos preferían, debido al hastío que producía, la galería de los retratos, que se prestaba a las mil maravillas para jugar al escondite, por los grandes cortinajes, pedestales, bustos, estatuas y, sobre todo, por dos colosales vasos de China, en cuyo interior la niña Pepita se escondía y, más de una vez, se alzaba con precaución para mirar a los compañeros de juego.

Victor se había aficionado a esta galería. De cuando en cuando, se le encontraba allí, solo, sentado en un ángulo, contemplando en silencio todos los personajes, ante las figuras de los cuales revivían, en su imaginación, los siglos pasados de la historia. La arrogancia de sus actitudes, la suntuosidad de sus cuadros, el arte enmarañado con el orgullo de su familia y de su nacionalidad, todo ese conjunto excitaba la fantasía creadora del futuro autor del “Hernani” e iba sembrando paulatinamente la semilla de las escenas de Don Ruy Gómez.

Después de la hora de la siesta, cuando el calor de la meseta caía implacable sobre la ciudad, la Sra. Hugo mandaba preparar una gran calesa, "estilo Piranés" que formaba parte del mobiliario del palacio, y se marchaba con sus hijos a pasar la tarde en el Paseo del Prado. Al anochecer, se quedaba muchas horas en la azotea. Este es el momento oportuno de recordar el espectáculo del famoso cometa de 1811, que el Imperio y España explicaron, cada uno a su modo, y lo afiliaron y atrajeron mutuamente a su campo. Napoleón, desde la cima más elevada de su poderío, marido de una Archiduquesa, emperador de Europa, padre del Rey de Roma, afirmaba que el cometa venía a ser como una clase de ramillete de fuego de artificio celeste, que festejaba y auguraba el feliz acontecimiento del nacimiento del Príncipe Imperial. Los españoles, a su vez, veían en él un signo evidente y presagio de la caída del Imperio, que iba a desaparecer del horizonte, como un meteoro. Dicha manifestación en el firmamento reclutó a los guerrilleros; los sacerdotes la invocaron en sus púlpitos; vieron ellos y se lo hicieron ver a sus parroquianos a la Virgen que conducía al Rey Deseado, Fernando VII de la mano, en señal de especialísima protección.

Los niños, extraños a aquellas querellas de los mortales, amaban el cometa por sí mismo. Desde que se echaba la tarde encima, ya estaban allí puntuales, en la terraza, para ver quién se percataba mejor de la visión celestial. Era enorme hasta parecer que ocupaba la tercera parte del firmamento. La atmósfera de España le daba un resplandor extraordinario. Aparentaba una gigantesca ave del paraíso que tenía por cabeza un carbunco.

LANSON, Gustave (1857-1934), profesor de la Sorbona, autor de diversas obras y monografías, entre ellas: *Manual bibliográfico de Literatura francesa* (1912). Se trata del primer crítico francés que ha reconstruido y estudiado con mayor amplitud el tema que nos ocupa, analizando con el conocimiento de fuentes directas y comprobación personal. Todo su trabajo de investigación sobre este asunto se encuentra en la *Revue d'histoire littéraire de la France* (París, 1927), que lleva por título: *Un documento importantemente sobre la estancia de Victor Hugo en Madrid, en 1811-1812*.

Alude naturalmente, al fortuito y providencial hallazgo del ya citado y estudiado D. Juan José Morato Caldeiro, entre los trece artículos que consagra en el periódico *"El heraldo de Madrid"*, a desarrollar el paso de *"Victor Hugo en España"*, entre los cuales campea como especial descubrimiento el del día 25 de julio, del que ya hemos hablado lo suficiente. Todos ellos, aparecidos en el dicho diario, desde el 3 de junio al 1 de agosto del año 1927. Intentemos resumir el contenido de esas páginas, ya que es éste el autor que ha divulgado y puesto en su lugar el punto, hasta esa época dudoso y no dilucidado en el mundo literario francés de la bibliografía hugoniana. Otro tanto había ocurrido entre nuestros autores españoles.

Advierte el Sr. Lanson en su introducción, que los artículos del Sr. Morato no son de gran interés para el público ilustrado del país vecino, fundándose en el argumento de que, en su mayor parte, no hace otra cosa más que seguir la misma narración de V.H.R. Hay uno de ellos, ya lo indicamos más arriba, en el que establece un parangón

entre la versión de esta última obra y las "*Memorias*" de A. Dumas, a quien el poeta romántico hizo participante de sus recuerdos infantiles, en sus frecuentes entrevistas con V.Hugo. No aportan nada nuevo, pues, para la crítica francesa, sino tan solo ciertos detalles de precisiones y correcciones, por lo demás muy útiles, que pueden orientar a un erudito español sobre el itinerario, seguido por la familia Hugo a través de las regiones de nuestro país, de la topografía y de la historia de las mismas.

Pero hay dos artículos, los correspondientes a los días 19 y 25 del mes de julio, bajo el título de "*El Colegio de Nobles*" (I y II), que contribuyen a esclarecer y arrojan mucha luz sobre el capítulo XX (p. 141) de la obra V.H.R, en el que se trata de la cuestión del centro académico donde pasó unos seis meses, los primeros del curso 1811-1812, nuestro escritor, como seminarista interno; y éste es precisamente el título con que encabeza el dicho capítulo de esas páginas.

Uno de los letrados y eruditos españoles más autorizados y el mejor informado de los tiempos pasados de la Capital de España, D.Ramón Mesonero Romanos, en la última de sus numerosas publicaciones en torno al tema que denomina: "*El antiguo Madrid*", editada en 1861, no había dudado en reconocer y asegurar que el Colegio-Seminario, donde V.Hugo había residido en Madrid en los indicados años, no era otro más que el famosísimo establecimiento, fundado por el Rey Felipe V en 1725, concedido a los PP. Jesuitas, conocido con el nombre de "Seminario de Nobles", que después de la expulsión de dicha Orden, pasó a manos de profesores oficiales del Estado, haciéndose célebre bajo la dirección del ilustre cosmógrafo, D.Jorge Juan, en siglo XVIII; en él se formaron hombres como el Duque de Rivas, J.Zorilla, etc. Fue demolido antes de la Invasión Francesa, según se dijo, y estuvo ubicado hacia la C. Princesa.

No parecía por el momento hubiera lugar a duda sobre la localización del Colegio a que se refería el gran autor francés. ¿No eran todos los visos "bien patentes para una exacta identificación? Por otra parte, A.Dumas, en la exposición de sus "*Memorias*", utilizaba la expresión "*Seminario de Nobles*" y para ratificarse en su criterio, añadía que la palabra *seminario*; se hallaba de acuerdo con el texto de V.H.R., grabado sobre la puerta de la construcción o sección del edificio a donde los seglares no tenían acceso. De este modo, se abrió la corriente de autores españoles que siguieron servilmente en esta interpretación a Mesonero Romanos. Ya hemos aludido a unos cuantos, a los que bien podrían agregarse bastante más, en las páginas precedentes.

D.Juan J.Morato, lo hemos visto, demostró paladinamente, que esta identificación era a todas luces errónea, tras el evidentísimo descubrimiento del prospecto-horario de los ejercicios escolares del Colegio de S.Antonio Abad, detallado en el "*Diario de Madrid*" del día 11 de octubre de 1811. El "*Seminario de Nobles*" estaba en la Puerta de S.Bernardino, al noroeste del antiguo Madrid y bastante alejado del Palacio Masserano, en el que habitaba el general Hugo.

Este Palacio se encontraba en el nº 8 de la calle "La Reina", al noreste de la Puerta del Sol (actualmente subsiste más bien el emplazamiento, que corresponde a la parte posterior del edificio Viviendas, de la Gran Vía, nº 6, cruzándose casi perpendicularmen-

te con la calle "Victor Hugo". Cuando Mme. Hugo con sus hijos montó en una carroza "estilo Piranese" (Cfr. V.H.R., p.206 del tomo I), del Palacio Masserano el gran coche bajó por la calle de "La Reina", tornó, dio la vuelta a la derecha por la calle Hortaleza (en el original francés dice "Ortoleza"), "bordeando los grandes muros o paredes grises, alargándose, hasta detenerse ante una pesada y tosca puerta cerrada".

Ahora bien, la calle Hortaleza estaba y sigue estando aún en la dirección nordeste; no conduce, pues, al ángulo o portillo o puerta antigua de S. Bernardino; aún más, puesto que la carroza no volvió más que hacia el ángulo que corresponde a la antedicha calle Hortaleza, es evidente que el colegio referido se encontraba justamente situado en esta calle, y no era ni es otro más que el de San Antón y no el "Seminario de Nobles", cuyo emplazamiento entre las arterias Aguilera y la Princesa actuales, lo recuerda la denominación que ahora ostenta de este mismo nombre. Además, añade el Sr. Morato, el "Seminario de Nobles", con sus vastos patios, su gran teatro, su extenso jardín, no presentaba semejanza alguna con el viejo Colegio, oscuro y sombrío del que V. Hugo guardaba un vivo e imborrable recuerdo.

Hay, sobre todo, una razón perentoria, por la cual V. Hugo no pudo vivir en el citado "Seminario de Nobles", y es que sus muros y construcciones habían sido transformado en cuarteles a la entrada de las tropas francesas en Madrid, en 1808. Se abrió nuevamente en 1828.

Pero ¿cuál es ese Colegio al que alude la obra V.H.R. y al que lleva la popular calle de Hortaleza? Sí, con toda certeza, nos contesta Morato, que conocía muy bien el centro escolar escolapio puesto que había sido alumno, no es otro más que el Colegio de San Antón. En él es donde se encuentran "las largas galerías, deslucidas y deterioradas, patios sepultados entre altas murallas o paredes, que ofrecían exhumaciones y humedad, semejante a la de unas cuevas" (Ibidem, p.142); la puerta interior a la portería, sobre la que se podía leer, esculpida en grandes caracteres la palabra "seminario"; en sus locales o parte interna, existía su correspondiente capilla para el servicio religioso de los internos colegiales y en lugar público, más alejado, dando a la calle, la Iglesia mayor, dependiente del Colegio, para atender a los oficios y ministerio espiritual de los barrios circunvecinos.

En una nota aclara el articulista que Mr. Robert Richard, antiguo alumno de la Escuela Normal Superior, miembro de los Altos Estudios Hispánicos, tuvo a bien acercarse a S. Antón para contemplar el "enorme edificio" (son sus palabras) de la calle Hortaleza. Llegó a copiar la inscripción que corrobora la doble finalidad del Colegio, inscripción, que a cualquier visitante se le ofrece para ser observado y leído, colocado en la parte superior de la entrada de la Iglesia, con los siguientes términos: "*Regium hoc educandae nobilitatis necnon orbae pueritiae Seminarium Antonianum - Carolus IIIi inchoavit pius munificus carolus IV provexit aemulus. - Ferdinandus VII neutri secundus absolvit. Anno M.CCC.XXX.II.*"

No es inverosímil e improbable, agrega el Sr. G. Lanson, que al destinar este Colegio Carlos III a la educación de la nobleza, haya pretendido menoscabar la influencia

de los PP. Jesuitas. Hipótesis, esta última, que no deja de adolecer de fundamento, pues si bien es cierto que el Rey Carlos III manifestó predilección y afecto por los Escolapios, siempre se dio cabida en este centro a toda clase de alumnos, adquiriendo siempre fama de gran popularidad, por incluir entre sus alumnos, niños pertenecientes a las más variadas clases sociales, sobresaliendo los vulgarmente llamados "gratuitos". Naturalmente, es de suponer que la nobleza y la clase más humilde recibirían educación diferente, como así sucedía y se aprecia por el plan de estudios.

Todavía surge otra dificultad para la recta interpretación del texto original de la V.H.R. puesto que, estando la iglesia enclavada en el mismo edificio a la mano izquierda respecto a la entrada del Colegio, no se explica cómo el autor de la susodicha obra constata que "aquella (la iglesia) se encuentra de *"l'autre côté de la rue"* (al otro lado de la calle).

El Sr. R. Richard resuelve este inconveniente, indicando que enfrente de los PP. Escolapios se levanta la Iglesia de Santa María Magdalena, que perteneció a las Religiosas, vulgo las Calatravas, a donde en ocasiones, en especial los días festivos, se trasladarían los pensionistas para asistir a ciertas funciones religiosas más solemnes.

Opinamos, por nuestra parte, que no es menester acudir a esta última suposición, ya que cabe salvar el anterior texto, sugiriendo que los internos podrían acudir a la iglesia, saliendo por alguna de las puertas de las calles entre las que está comprendido todo el edificio, Sta. Brígida o bien Farmacia, debiendo girar para su ingreso en nuestro templo. No debemos echar en olvido que, durante esos años de la ocupación francesa, se demolió la Iglesia parroquial de S. Ildefonso, alternando los servicios religiosos y celebrándose posiblemente las funciones litúrgicas entre ambos templos. Consta, como se dijo, que de hecho se trasladaron a San Antón algunos períodos, bajo la dirección del P. Basilio Fernández de la Visitación, entre los años 1809 y 1812.

Conforme a lo que allí se consigna por Orden del 12 de octubre de este mismo 1812, retornó a desempeñar el cargo de Rector canónico oficial este P. Basilio, ocupándola en nombre de la Orden Escolapia.

Siguiendo el hilo conductor del artículo de G. Lanson, este hace alusión al informe que el "Manual de Madrid" (ed. 1844, p. 189-323) de R. Mesonero Romanos nos suministra sobre S. Antón. Se trata, dice Lanson de una de las dos Casas de educación que los "Padres Escolapios" o "Padres Clérigos Regulares de las Escuelas Pías" (en español, mas expresión defectuosa en francés, ya que los nombra como Clérigos Regulares de las Escuelas Cristianas), en Madrid. Se fundó en 1755 con el nombre de Colegio Calasancio, siendo trasladado en 1794 de la calle Fuencarral a la de Hortaleza, a los amplios edificios de los Hermanos Hospitalarios de San Antonio Abad. "La Iglesia, que no es grande, continúa el articulista francés, es de una rara belleza, y está adornada con altares de buen gusto, hermosas pinturas y esculturas. El cuadro del altar lateral es del célebre Coya". "Los alumnos del Seminario no debían tener menos de 10 años, ni más de 12, y para su alimentación e instrucción debían pagar una pensión de diez reales diarios".

D. Juan J. Morato tenía, pues, razón al identificar el Colegio de Nobles de la obra V.H.R. con nuestro Colegio Antoniano. Pero, además, ha tenido la suerte de descubrir un documento que añade a la evidencia lógica de su argumentación, la fuerza irresistible del hecho. Ya se avanzó en páginas anteriores que él lo había descubierto y anunciado en varios periódicos españoles de la Capital, como el "ABC" etc., y posteriormente lo analizó, lo comentó y, por fin, lo publicó en el "Heraldo de Madrid" (1917). Tal documento es el Programa de la distribución de clases y horario escolar, juntamente con el cuadro de Profesores y lista de los colegiales que asisten a las distintas materias del curso 1811-1812, que apareció por primera vez en el "Diario de Madrid", pertenecientes al Real Colegio Antoniano. En tal cuadro pueden comprobarse varias veces los nombres y apellidos de Víctor Hugo y sus dos hermanos, Abel y Eugenio.

El Sr. R. Richard, amigo entrañable y antiguo alumno de la Escuela francesa de Altos Estudios Hispánicos y de la Normal Superior, tuvo la amabilidad, a petición de G. Lanson, de buscar el número indicado del "Diario de Madrid", donde se publica el citado documento y remitirle una copia completa del mismo. Lo reproducimos íntegro a continuación. Este es el documento famoso. A la vista del mismo podemos releer con la suficiente calma para la correspondiente comprobación, toda la narración del capítulo XX de la obra, tantas veces aludida en nuestro trabajo, *Victor Hugo, contado por un testigo de su vida*, incluida en la crítica de las *Obras completas originales del autor*" (París, 1885). No nos ha sido fácil encontrar una traducción española de la misma; por lo que hemos de acudir al original y vertirlo a nuestra lengua directamente. Para una mayor comodidad y manejo en el análisis del texto, también preferimos colocar este capítulo, a continuación, siendo más fácil a los lectores la confrontación y estudio simultáneo.

"El colegio de Nobles". Capítulo XX

(Versión de los recuerdos infantiles de Víctor Hugo sobre su permanencia, como seminarista interno, en el ex-colegio de S. Antón (octubre 1811 - marzo 1812), sacada del volumen 43, de las *Obras completas* del mismo, publicadas en París, en 1880-1885, por J. Hetzel.)

"Finalmente, el padre llegó, lo que causó una inmensa alegría a sus dos hijos, Eugenio y Víctor, alegría indecible, que bien pronto se convirtió en tristeza y desolación. El viaje había durado tres meses, y hacía ya seis semanas que estaban en Madrid, llevando una vida de pájaros, saltando y cantando desde la mañana hasta la noche, cuando, después de cenar, iban a acurrucarse y envolverse en los blandos encajes de los colchones aterciopelados de la cama de sus habitaciones, forradas abundantemente de seda amarilla. El general quería a todo trance que no perdieran los estudios y creyó que había llegado ya el momento de acabar el prolongado espacio de las vacaciones.

Abel había ya acabado los estudios. El Imperio no permitía que los niños se eternizaran en los bancos de las escuelas y los empujaba muy pronto a la vida. Por lo tanto, fue destinado a ser paje del rey, tan pronto como cumpliera los doce años; tan

solo le faltaban unos meses y no merecía la pena que asistiera al colegio por tan poco tiempo. Unicamente desempeñaban este oficio de paje por dos años, de suerte que, a los catorce, debían escoger entre alistarse para el ejército o bien servir a la Iglesia. La gran diferencia que existía entre los oficiales y los canónigos era que, al salir de aquel ministerio, unos cortejaban a las mujeres con uniforme y otros con sotana. Por lo demás aquellos sacerdotes quedaban siempre libres; podían dejarse crecer el pelo, quitarse la esclavina morada y renunciar, cosa que les resultaba muy duro, a los diez o doce mil francos del canonicato y contraer matrimonio.

Las plazas de paje eran muy solicitadas. No pasemos por alto aquí un detalle: todos ellos, a excepción de mi hermano mayor eran españoles. El Rey había tratado de atraerse, por este procedimiento, a las más linajudas casas y familias más nobles del Reino; mas, a pesar de eso, muchos padres de los pajes no se habían aliado a su bando y luchaban a favor de la Junta de Defensa y de la Independencia española; lo que no dejaba de inquietar y preocupar a los amigos de José, ya que estos hijos, cuando les correspondía prestar su servicio, acompañaban al rey en sus paseos solitarios por la Casade Campo y en sus ejercicios de caza, estando ellos mismos encargados de preparar la carabina.

Así pues, el lunes siguiente a la llegada del general, Eugenio y Víctor subieron a la carroza del príncipe, operación que les pareció aquel día mucho menos agradable y brillante que de ordinario. Su madre subió igualmente con ellos; el coche dobló, por la derecha, hacia la calle Hortaleza (en el original, Ortoleza), recorrió la calle, atravesando las altas paredes grises del edificio y se detuvo delante de una pesada y maciza puerta cerrada. Era la puerta del colegio de Nobles. Un hombre de grave fisonomía, salió a recibir a la generala Madame Hugo. Aquel hombre, que era el mayordomo del colegio, hizo atravesar a los niños y a su madre pasillos y galerías interminables, de blancas paredes, encaladas y desconchadas, sin lograr distinguir el final. No se veía a nadie, resonaban claramente los pasos y la voz repercutía misteriosa en aquellas vastas profundidades vacías. Una claridad extraña penetraba por estrechas aberturas, practicadas en lo más alto de las paredes.

Aquella triste galería, que no se parecía en nada a los alegres y luminosos pasillos del palacio Masserano, desembocaba en un corredor; el mayordomo indicó a la Sra. Hugo una puerta grande y llamativa, en cuya parte superior aparecía grabada en vivos colores, la palabra *seminario*, añadiéndole que lamentaba no poderla acompañar más adentro porque él era lego y, por consiguiente, le estaba prohibido penetrar en el recinto, reservado solamente a los religiosos directores. Llamó a la puerta, se despidió de la familia y se retiró. El Colegio de Nobles estaba regido por frailes. A la llamada del empleado, acudió inmediatamente uno de ellos con una gran sotana negra, enrojecida por el uso, con alzacuello blanco y con sombrero. Tenía, más o menos, unos cincuenta años, nariz encorvada y los ojos hundidos. Pero lo que más llamaba la atención era su extrema delgadez y su fisonomía escuálida, de una acusada palidez. Su cuerpo y su semblante parecían inmóviles; sus músculos habían perdido toda su elasticidad, dando la impresión de estar casi completamente fosilizados; por el aspecto exterior nadie

se atrevería a afirmar que aquella estatua fuera capaz de dar un paso. Bien podíamos decir que era una estatua de márfil.

Don Basilio (este era el nombre del fraile de marfil) fue enseñando el interior del seminario a la Sra. Hugo y a las dos nuevos colegiales. Todo era allí de proporciones enormes, excepto los patios para jugar, que sepultados entre altas paredes, conservaban la humedad sombría de las cuevas. A pesar de ser medio día en plena estación estival y en el centro de España, allí no penetraba más luz que por un ángulo extremo.

Los refectorios, situados en la planta baja, eran lúgubres, puesto que recibían la luz de los patios que no la tenían. Los dormitorios, encontrándose más altos, adonde daba el sol, a los niños les parecieron menos tristes, tal vez porque era el lugar en que todo lo olvidaban fácilmente. A los pobres muchachos se les estrujaba el corazón al ver que su espléndida mansión del Palacio Masserano era reemplazada por aquella cárcel y su madre por aquel siniestro fraile. Se contuvieron cuanto les fue posible; pero tan pronto como su madre se marchó y Don Basilio les bajó al patio, comunicándoles que los estudios y las clases no empezarán hasta el día siguiente y que les quedaba toda la tarde para jugar, la desesperación llegó a su colmo y perdieron el ánimo, quedándose sumidos en una profunda tristeza, y comenzando a sollozar. Llegada la hora de comer, no tenían ganas; el reducido número de alumnos no alegraba el comedor; había únicamente veinticinco, porque a los demás se les había retirado del Seminario por su odio al Rey José. Imagínese el lector el efecto que causarían aquellos veinticinco internos en un salón, construido para quinientos.

El dormitorio no resultó más atractivo de noche que de día. En vez del sol, había algunos quinqués humeantes, que con dificultad alumbraban el único rincón en que estaban instalados, extinguiéndose a lo lejos en las tinieblas. Este era el dormitorio de los pequeños; de ciento cincuenta camas, no había más que diez ocupadas. A la cabecera de cada una de ellas había un Crucifijo. Al recordar el cuarto tan hermoso y alegre del palacio donde los tres hermanos se dormían charlando dulcemente y contando cuentos de hadas aquella habitación les parecía, por su seriedad y aislamiento, un desierto en el que los niños, perdidos en la oscuridad, sentían sobre sí ciento cincuenta patibulos.

A la mañana siguiente, a las cinco, tres golpes fuertes sobre el catre de la cama de madera los despertaron, bastante sobresaltados. Abrieron los ojos y vieron un jorobado, de rostro rojizo, con los cabellos ensortijados, vestido de lana también roja, con pantalón azul afelpado, medias amarillas y zapatos de color de piel de Rusia. Aquel arco iris les hizo reír, reponiéndoles del primer susto del día y quedaron casi consolados. El encargado de levantar a los niños se había convertido en el hazmereír y bufón de los alumnos. Cuando estaban descontentos de su actuación, le llamaban Corcova; cuando cumplía perfectamente sus servicios, le llamaban con el diminutivo de Corcovita. El pobre hombre se reía; quizás se había acostumbrado a su deformidad; tal vez se lamentaba interionmente de su suerte, pero no se sentía con arrestos suficientes para manifestar su disgusto y verse así expuesto a perder su puesto.

Eugenio y Víctor muy pronto tomaron parte en estas burlas y bromas y siempre que se presentaba ocasión, que ellos procuraban fuese con frecuencia, agradecían sus atenciones al criado con el consabido Corcovita, pronunciado con cierto gracejo entre pícaro y gracioso, muy propio de la infancia. Victor Hugo, en tiempos posteriores de su vida, se ha arrepentido más de una vez, y Corcovita no ha sido ajeno a las creaciones y personajes más llamativos de las obras de la edad adulta, como los conocidísimos y famosos bufones Triboulet y Quasimodo. (Actúan con ese papel en el drama “El Rey se divierte” y en la célebre novela “Nuestra Señora de París”. Aclaración para el lector).

“Lo que más gustó a los hermanos fue una gran pieza, contigua al dormitorio, donde había unas pilas-lavabos de piedra con sus correspondientes llaves y con agua a discreción. Una vez que los niños hicieron todas las abluciones y limpieza que quisieron, fueron a misa. Los alumnos ayudaban por turno, según les correspondía. La Sra. Hugo, ya lo hemos indicado, no había aceptado del realismo católico de su padre y de sus hermanas más que las ideas monárquicas; ella se manifestaba en toda ocasión siempre decididamente realista contra las tendencias de su marido, pero, igualmente, en todo momento y por encima de todo era y se confesaba volteriana, a pesar de los sentimientos de su padre. Ella se había adherido a las creencias primeras de las que, en parte, tomaba la mitad de materia religiosa y la otra mitad del campo filosófico. Ella deseaba que sus hijos tuvieran asimismo su propia religión que mediante sus conocimientos y prácticas, influirían en su vida y en su pensamiento. Prefería más bien dejarles obrar por convicciones de conciencia que someterlos servilmente a los preceptos externos del catecismo. Así que, cuando Don Basilio le habló de cierta norma general disciplinaria de tener que ayudar a misa, ella inmediatamente manifestó, con viveza y energía, su oposición. Al indicar el religioso que se trataba de una regla absoluta del colegio, impuesta a todos los discípulos católicos, la Sra. Hugo le cortó bruscamente la conversación, eliminando toda discusión, añadiendo que sus hijos eran protestantes.

Ante esta tan resuelta negativa, Eugenio Víctor no sirvieron nunca a la misa, aunque sí asistían y la oían; ellos se levantaban y se arrodillaban, como los demás, aunque jamás acompañaron sus movimientos con gestos o signos religiosos, ni respondieron a las oraciones del sacerdote como lo hacían los compañeros. Del mismo modo, nunca se acercaron a confesar o a comulgar. Después de la misa, Don Basilio los llamó aparte para ver a qué altura se encontraban en los estudios y decidir a continuación, en qué clase se les podría colocar. Junto a Don Basilio encontraron otro religioso tan pálido como él, pero que solo se parecía al primero en este detalle.

Don Manuel era tan grueso, como flaco Don Basilio; su contraste se completaba por la expresión y por la actitud. Don Manuel era alegre, risueño, cariñoso y regordete, rebosante de salud y bastante inquieto; ante la glacial inflexibilidad de Don Basilio, parecía un ciudadano bonachón y aburguesado, que iba acompañado de un espectro. Se veían en la mesa del despacho algunos libros latinos más o menos como en los colegios franceses. Atendiendo a la edad de los niños, Don Basilio les presentó primeramente el “Epítome”, que tradujeron con soltura y sin titubeo alguno. Pasaron después al “De Viris” y no hubo necesidad de diccionario, ni tampoco para traducir a Justino y a Quinto Curcio.

Los dos frailes quedaron profundamente asombrados; la extrañeza y admiración de Don Basilio se expresaba por un fruncimiento de cejas y en Don Manuel por alegres exclamaciones y efusivas felicitaciones. Pasando de dificultad en dificultad, se llegó a Virgilio, en cuya traducción fueron más despacio y fijaron más la atención. Salieron bien de Lucrecio, aunque con bastante trabajo y solamente se estrellaron en Plauto. Don Basilio, entonces, muy descontento, les preguntó qué era lo que en realidad podían traducir a los ocho años. Cuando Víctor le respondió, "Tácito", le miró casi con aire de hostilidad.

No sabían en qué clase ponerlos; don Manuel quería que en la de mayores, pero Don Basilio dijo que no debían mezclarse las edades, y que siendo pequeños, su lugar no podía ser otro que el de los pequeños. Don Manuel, como inferior, hubo de obedecer, y condujo a los muchachos a una sala, donde había un grupito de cinco niños que estaban en el A B C del latín. Además de esta última materia, se les enseñaba el dibujo y la música. El solfeo atrajo muy poco a Víctor; en cambio, sentía una particular inclinación hacia el dibujo; aquí, nuevamente dejó desconcertados por sus extraordinarias aptitudes a los maestros.

Se desayunaron con una jícara de chocolate. Los dos hermanos, que no habían cenado la víspera, encontraron el desayuno excelente y no lamentaron por esta vez más que lo pequeño de la tacita. Don Basilio y Don Manuel comían con los colegiales, cada uno en una mesita, adherida a la grande y alargada de los seminaristas, un poco más elevada, desde la que dominaban y vigilaban con mayor facilidad. Todas las comidas comenzaban necesariamente con el "Benedicite" y la señal de la cruz, según la usanza española, a lo que llaman persignarse, operación que complica la sencillez de la práctica de una sola cruz grande, ya que obliga a signarse con tres pequeñas cruces sobre todo el rostro y la parte superior del pecho. Los dos hermanos, Eugenio y Víctor, estaban naturalmente dispensados de semejante ejercicio religioso por su protestantismo.

La comida se componía de la "olla podrida" nacional y de un segundo plato: a veces de carnero asado que hubiera resultado aceptable y apetitoso, si se le supiera asar debidamente en España; en cambio, otras, lo constituían los restos del pan, en forma de tostadas, aderezado con grasa. El pan aquel tenía de particular que llevaba levadura. Por bebida, se estilaba la clásica abundancia. Después de la comida, todos se echaban la siesta, religiosos, alumnos y criados. Eugenio y Víctor no llegaron nunca a acostumbrarse a dormir de día. Aquellas horas disfrutaban de completa libertad; como eran los únicos que quedaban despiertos, se entretenían como querían, y el enorme colegio era enteramente suyo.

A las tres, Corcova, no obstante, despertaba a todos por los dormitorios; había, a continuación dos horas de estudio; luego, una de recreo, al principio de la cual merendaban un trozo de pan seco, y después trabajaban hasta las ocho. Acabado el estudio, se cenaba, la mayor parte de las veces, una ensalada adobada con aquel aceite, al que prefería la misma manteca animal por su pésima elaboración, la Sra. Hugo y que no te-

nía en modo alguno para Víctor la excusa de las hermosas vinagreras "estilo Luis XV"; en otras ocasiones (y en este caso el niño siempre tomaba su ración), se les servían pedazos de "sandras" (Así consta en el texto original francés. Se refiere naturalmente á "las sandías", en español). "Que son como melones, cuya carne es de color de rosa, más aromáticas y más azucaradas que los nuestros".

Don Basilio no pudo dejar por mucho tiempo a los dos hermanos en la última clase; siempre concluían sus tareas escolares, cuando los demás las empezaban y entonces se cruzaban de brazos, permaneciendo de esta manera todo el resto del tiempo de estudio, de suerte que desanimaban a sus condiscípulos, seguros como estaban de no estar en condiciones de llevarse los primeros premios. Les subieron un grado, pero sucedía lo mismo; los ascendieron nuevamente y siempre eran la desesperación de sus compañeros. Don Basilio decidió, por fin, pasarlos a la sección de los mayores. En una semana saltaron desde la séptima clase hasta la de retórica.

Los de esta clase acogieron con desprecio a aquellos muchachos y empezaron a desdeñarlos porque no tenían quince años como ellos. Mas, cuando los vieron explicar con el libro abierto lo que ellos no llegaban a comprender con ayuda del diccionario, se convencieron de que aquellos niños eran superiores a ellos y ya los consideraron como iguales en el trato. Los condiscípulos de Eugenio y Víctor no solo tenían en contra suya la diferencia de edad, sino, sobre todo, la diferencia de nacionalidad. La política entraba en el colegio con los hijos de aquellas familias comprometidas, que se hallaban allí por motivos que afectaban a la guerra y futuro desenlace. Los españoles no se interesaban gran cosa por la presencia y compañía de los dos niños y manifestaban en alta voz sus vivos deseos de que fuera expulsado de su patria el rey José.

Eugenio y Víctor, hijos de un general francés, creían que era muy justo que, habiendo ocupado los franceses a España, la conservasen y defendieran con interés, y se preguntaban con extraneza en virtud de qué derecho Fernando VII reclamaba un país al que había renunciado en un acto público en Bayona. Los españoles hubieran podido responder que para que esa cesión resultara válida, habría sido de todo punto necesario que el interesado hubiera tenido el derecho y libertad de entregar a ese pueblo y a esa nación, pero, como eran realistas, se contentaban con replicar que la dominación e invasión había arrancado fraudulentamente y cediendo ante fuerza mayor; que Napoleón había engañado al Rey legítimo, para que acudiera a Bayona, donde le había forzado a firmar la renuncia a su país, y que una emboscada como aquella, no era un título.

Discusiones de estas entre los compañeros no acababan simplemente en palabras, sino con hechos. Eugenio tuvo alguna de mayores consecuencias con un condiscípulo llamado Frasco, conde Berberana" (En el original dice Belverana). "El motivo fue un joven español, que era un verdadero misterio dentro del colegio. Este seminarista no vivía con los demás colegiales, ni tampoco comía con ellos; tenía su habitación aparte, estudiaba solo; se dedicaba a estudiar en las horas de recreo de los otros y tenía sus horas de recreo, cuando los demás estudiaban. Algunos que, por curiosidad, se habían escapado de la clase, lograron percatarse de que se trataba de un joven de

unos diez y seis a diez y siete años de edad, rubio, de semblante apacible y bondadoso, con el que apenas pudieron intercambiar palabra alguna. Era un oficial, llamado Lino, que había combatido por el Rey Fernando y había caído prisionero por las tropas de ocupación de los franceses en el sitio de Badajoz. El rey José, que era muy bondadoso, tuvo lástima del joven y lo internó, como castigo, en el Seminario; el oficial se había convertido en colegial. Únicamente procuraron que no se comunicase con los otros camaradas, a fin de que no intentara atraerse prosélitos.

El nombre de este joven soldado surgió en una discusión acalorada, cosa corriente entre los alumnos. Eugenio habló de él con demasiada ligereza, indicando que aquel joven travieso que estaba haciendo penitencia, debía haber sido colgado de las piernas de un granadero. Berberana, furioso al oír que se trataba de este modo a un español, que se había batido contra los franceses, cogió unas tijeras, atacó con ellas a Eugenio y le hirió en una de las mejillas. Acudieron los frailes, y no pudieron negar lo acaecido, porque Berberana tenía las tijeras todavía en la mano y Eugenio aparecía con la cara salpicada de sangre. La herida era profunda, y Don Basilio se mostró tanto más severo contra Berberana, cuanto más aprobaba en su interior las ideas del atacante, temiendo dejar traslucir sus pensamientos más íntimos; a pesar de ello, le despidió del colegio.

La expulsión en aquellas condiciones era una mala nota para Berberana y, sin lugar a duda, para la misma familia, que quedaría claramente tildada y denunciada, como enemiga del rey José. Eugenio se olvidó muy pronto de la herida; habló a Don Basilio comunicándole que fue él el culpable y que Berberana, como buen español, hizo muy bien en defender a un compatriota suyo, insultado; que por eso no debían castigarle y menos expulsarle. Don Basilio se resistía, no decidiéndose a levantar la sanción; mas Eugenio añadió que si su compañero salía del colegio, también él se marcharía. Aún siguió Don Basilio firme en no conceder el perdón; pero cuando se presentó en el Seminario la señora Hugo, Eugenio logró que intercediera por su condiscípulo expulsado, y Berberana quedó, por fin, en el colegio.

Víctor, con todo, le guardó más rencor y mucho tiempo después, se vengó de él, a su manera, introduciéndole como uno de los personajes menos atractivos y más antipáticos en uno de sus dramas. (Se trata de Gubetta, conde de Berberana, representando "el alma condenada de Lucrecia Borgia" en el famoso drama del mismo nombre). Otro de sus enemigos fue un repugnante y horrible mocetón, de cabellos ensortijados, mal trajeado, muy sucio, peor peinado, perezoso incorregible, que se llamaba Francisco Elespuru. Jamás le atormentaba, ni el tintero, ni el cántaro del agua; era muy arisco y propenso a la risa. Su apellido, cambiado por su sonoridad, en Elespuro, apareció más adelante como uno de los varios bufones del drama Gromwell.

En cambio, Víctor trabó bien pronto especial amistad con el primogénito del Conde de Benavente. Le volvió a encontrar en París en 1825. Ramón de Benavente era entonces víctima de uno de esos dolores amargos y secretos que no admiten consuelo; a él está dedicada la Oda que empieza con estas palabras en su primera estrofa traducida:

*¡Ah! He comprendido tu sonrisa semejante a la risa del condenado,
cuando oye resonar en su oído la palabra que le ha de proscribir;
al estrechar tu mano convulsiva he penetrado tu profundo dolor,
y tu mirada triste y dolorida, que semejante al relámpago del cielo,
brilla sobre mares desconocidos, pero cuyo fondo no se puede descubrir.*

Los compañeros del Seminario se tuteaban mutuamente, pero valiéndose de su propio título nobiliario; así Berberana decía a Benavente cuando estaban jugando: “Conde, échame la pelota”. Igualmente los maestros llamaban a sus alumnos por el mismo sistema; aquellos religiosos, que predicaban la humildad y fraternidad entre todos, no cesaban de recordarles sus pergaminos. Don Manuel, reprendiendo en cierta ocasión Eugenio por su falta de compostura y corrección durante el rezo le decía: “Conde, si hablas de nuevo, te quedarás sin postre”.

Del colegio no había otras salidas o paseos más que los que se hacían en grupo. Aquella sombría educación clerical no se suavizaba jamás, dejando sueltos a los muchachos a lo largo del año escolar. Los domingos y los jueves, Don Manuel o Don Basilio los llevaban de paseo para tomar el aire por las calles de la ciudad o al campo. De este modo lograron ver los pequeños Hugo los alrededores de Madrid, cosa que ningún otro francés osaba visitar. Las excursiones resultaban en aquellas circunstancias peligrosas, hasta el extremo de que se llegaba a asaltar o a apresar a veces, al francés que se aventuraba a distanciarse varios centenares de pasos de la Capital. Pero los frailes no temían a las guerrillas, que conocían perfectamente sus opiniones y no deseaban desacreditar lo más mínimo a los responsables y directores del colegio de sus amigos. Esta secreta confraternización hubiera podido acaso hacer barruntar que los religiosos entregarían a los hijos del general francés; mas como esto les haría sospechosos y no hubieran encontrado facilidad para volver a Madrid, el ofrecerles aquellos niños hubiese sido para los directores ocasión segura de perder el colegio. Puesto que habían ingresado allí libremente, en sus manos estaban; su interés respondía de su fidelidad.

Uno de los paseos más frecuentes que solían hacer era el de llegar hasta el cementerio, situado a una legua de la población. No se parecía, en nada, a los nuestros. El cementerio lo constituía la pared o muralla, que lo separaba del exterior. Ella tenía en la parte que daba hacia el interior divisiones o compartimientos a modo de estantería, y los ataúdes se colocaban unos sobre otros, con una leyenda o inscripción, más o menos adornada, según la importancia del difunto, en la cual constaba el nombre, los apellidos y títulos familiares y de más rango del mismo. Cada familia hacía constar alguna particularidad en aquella estantería de cadáveres.

Los días que había corridas de toros, los colegiales solían ir, no al interior de la plaza, sino a sus alrededores, gozando mucho al ver entrar y salir el público; se imaginaban la animación y peripecias del espectáculo por los gritos y por los aplausos. Víctor observaba que, “es ya una cosa muy curiosa para nosotros una muralla, tras de la cual está pasando algo”. En ocasiones, conseguían escurrirse hábilmente hasta la puerta de arrastre, por donde sacaban todo cuanto quedaba fuera de combate,

fuera hombres o animales. Un día vieron un toro agonizando sobre el que acababan de clavar las banderillas de fuego, que llevaban adheridos cohetes; prendieron fuego a estos que, al estallar, hicieron saltar en mil pedazos la carne ensangrentada de aquellos animales, ya indefensos. La multitud explotó en grandes alaridos de alegría. Seis mulas, brillantemente enjaezadas, cargadas de cascabeles y banderolas, se llevaron, por fin, arrastrando a aquel mártir.

La gran fiesta de los alumnos era San Isidro, que, además de ser Patrón de Madrid, lo era asimismo del colegio. Ese día, o se celebraba misa en la capilla del Seminario; el colegio tenía su iglesia para el culto y servicio religioso del público de las inmediaciones colindantes del barrio, al otro lado de la calle. Esta iglesia, construida en el siglo XVIII, de estilo "rococó" recargado, estaba cerrada habitualmente, desde que el número de alumnos había disminuido considerablemente. Se abría únicamente en las grandes fiestas; en tales circunstancias, podía entrar todo el mundo. En el día de S. Isidro, el templo estaba lleno hasta los topes y aparecía engalanado con toda clase de adornos, en especial, floreros y colgaduras, para recibir a los visitantes; de arriba abajo, no se veían más que flores y luces.

Después de la Misa, el pueblo madrileño iba a continuar sus devociones a la Ermita del Santo, que está situada en las afueras de la población; el camino estaba cubierto de puestos, en los que se vendían rosarios, imágenes piadosas, juguetes, variedad de dulces y bombones. Había, sobre todo, aquel año, unos bollos blancos que agotaron todos los bolsillos de los seminaristas. La capilla estaba unas dos leguas del centro de la Capital, más o menos. La peregrinación se hacía entre dos filas de tiendas con los artículos más abigarrados que uno se pudieraimaginar. Finalmente, se divisó un puente que domina un monumento representando a San Isidro inclinándose sobre un pozo, de donde sale un grupo de niños, de medio cuerpo, a quienes el Santo ayuda a subir; él tiene ya a uno de ellos en sus brazos. Ese pozo es el purgatorio y pretende indicar que, si el infierno está lleno de fuego, el purgatorio, en cambio, tiene agua. Parece, sin duda, quiere significar que se ha colocado el pozo sobre un puente para que no falte jamás el tan anhelado líquido elemento en una ciudad tan importante como es la Capital de España.

Llegó el invierno y el colegio se convirtió en un local siniestro e insoportable. El invierno en Madrid es frío y los españoles no saben calentarse. El reducido número de internos no era suficiente para pagar los braseros que serían necesarios para habitaciones y espacios tan inmensos. Don Basilio, no pudiendo encenderlos todos, no encendía ninguno; de suerte que los pobres muchachos se helaban. Eugenio tuvo sabañones en las manos y Víctor, en las orejas. Los dolores en las orejas son tan malos como los de la dentadura; este era víctima de insomnios terribles; se ensayaban inútilmente toda clase de medicinas; no se encontró otro remedio más que el popular, que era la leche de mujer. El mayordomo del colegio estaba casado y su mujer se encontraba en condiciones de poderla suministrar oportunamente. Se llevó al niño a su habitación; estaba llena de ropa en abundancia y, por consiguiente, también bien provista de braseros encendidos; el aire caliente y favorable de aquel ambiente empezó la curación y la leche acabó el resto.

El invierno de 1811 se agravó con el hambre. La gente se moría de frío en las calles y de hambre en las casas. Se escatimó y racionó, incluso el pan. Aumentó el hambre y disminuyeron las raciones. La comida llegó a ser una burla. Cuando los discípulos se lamentaban, Don Manuel hacía la señal de la cruz sobre su abultado vientre y les decía que ellos hiciesen lo mismo y que este procedimiento les alimentaría. Es verdad que él no adelgazaba, sino, por el contrario, engordaba; mas, con todo, seguía comiendo con los alumnos y tan poco como ellos. Los niños atribuían este milagro menos a las cruces que hacía sobre el vientre, que a otras comidas que ellos suponían solía hacer a escondidas en su propio cuarto. Los avispados seminaristas bien presto se dieron cuenta de que la bondad de este fraile y su aparente dulzura eran hipocresía. Halagaba y lisonjeaba a los escolares exteriormente, pero los acusaba al volver las espaldas ante Don Basilio, lamentándose con ellos de los castigos que les había obligado a imponer contra su voluntad. Su desgracia era la de encolerizarse y enfadarse algunas veces; esta pasión determina que perdamos el dominio sobre nosotros mismos y nuestros movimientos, dejándonos inconscientemente caer la máscara; en aquellas ocasiones, los dos hermanos se percataron de la verdadera fisonomía de Don Manuel, y desde entonces, siempre prefirieron a Don Basilio, que era, sí, más severo y exigente, pero mucho más leal.

Su madre hacía, por su parte, todo lo posible para que sus estómagos no sintieran los efectos del hambre. Se presentaba siempre en el colegio cargada de confituras, de frutas, de tostadas, de bollos, dulces, caramelos, etc.. Pero, como vivían rodeados de los otros compañeros, al día siguiente no les quedaba ni rastro de tantas golosinas. Las frecuentes visitas y prolongadas entrevistas chocaban continuamente con la rigidez española. La Sra. Hugo, sin ser excesivamente expansiva por naturaleza, se prestaba a las caricias de los niños. Los españoles veían estas efusiones o expresiones, faltas de gravedad y llenas de excesivas ceremonias. Ramón de Benavente y sus tres hermanos más jóvenes no habían visto a su madre desde hacía más de un año. En cierta ocasión, un día, estando comiendo toda la sección en el inmemso refectorio, se abrió la puerta y apareció una señora de buena presencia, vestida de satén negro, bordado de azabache; Ramón y sus hermanos, habiéndose dado cuenta, se levantaron con seriedad y se le acercaron; ella alargó su mano hacia Ramón y se la dio a besar; lo mismo hizo con los otros tres, por orden de edad, y no hubo más agasajos ni saludos. Era su madre. La etiqueta era rigurosa entre los hermanos. Ramón, el de mayor edad, llamaba a los suyos más pequeños con sus propios nombres en diminutivo; ellos, por el contrario, le designaban solamente por el título nobiliario.

El invierno nos trajo una nueva causa de tristeza: los colegiales tendrían menos visitas de sus familiares. Los amigos no abandonaban con facilidad la compañía de los braseros. Eugenio y Víctor no vieron ya más que a su madre; el general siempre estaba de viaje, y solo de tarde en tarde pasaba por Madrid. Abel, por pertenecer al cuerpo de pajes del rey, no tenía libertad; tan sólo le vieron una vez en el tiempo en que estuvieron internos en el colegio, pero aquella vez formó época. Llevaba con mucha gracia el uniforme de paje. Era azul de Prusia, realizado en los hombros con cordones de oro y plata. El sombrero lo traía bajo el brazo y la espada al lado, muy brillante. Todo ello le

caía maravillosamente; lo que causó más admiración y completó el deslumbramiento de los dos hermanos fue que Abel venía acompañado de la señora Lucotte, extraordinariamente ataviada y con todo el esplendor atrayente y hermosa, se conmovió de esperanza y de orgullo, cuando ella le dijo con voz argentina: "Dentro de un año tocará a vosotros el turno; seréis pajes y vesteréis el deslumbrante uniforme que lleva Abel y podréis desfilas como él".

Un año después, el rey José hubo de abandonar España; no había ya pajes, y el uniforme de Abel, guardado en el rincón del cofre, se lo comía la polilla. A principios de 1812 la guerra tomó tan mal cariz para los franceses, que el general Hugo creyó prudente enviar a su mujer y a sus hijos a su patria. Abel quedó con su padre, porque no había prestado juramento al rey para huir de él en los casos de peligro. Eugenio y Víctor abandonaron el suelo español, tan contentos como ristes, cuando se marcharon de Italia. Avellino había sido para ellos región de aire y de libertad y además habían vivido siempre con su madre. Madrid era un colegio, pero no un colegio francés, animado de compañeros paisanos, de amigos, de profesores conocidos, entre los que la vida se hacía muy llevadera y agradable, bajo cuya toga se descubría al hombre de mundo, sino con superiores, separados para siempre de la vida ordinaria y condenados también para siempre a un encierro perpetuo.

El mariscal de Bellesue iba a Francia y la Sra. Hugo se aprovechó de su escolta. El desorden en la administración del Rey Intruso era tal, que no se sabía ni aun la ortografía del nombre del Gobernador de Madrid. Tengo a la vista un pasaporte que dice: Madame Hugau. Los muchachos estaban impacientes por volver a su inolvidable mansión de la antigua casa de las Religiosas Feuillantines o Fuldenses, que había conservado la Sra. Hugo y cuyas llaves había confiado a la Sra. De la Rivière. La vuelta les pareció larga y no encontraron en ella la diversión de los incidentes curiosos."

"En presencia de los recuerdos de Víctor Hugo, tal como no los relatan las *Memorias* de A. Dumas, ya trascritas y la narración de V.H.R., que acabamos de leer -añade el citado G.Lanson- nos encontramos en una gran ambigüedad e incertidumbre para poder discernir y precisar qué valor ha de atribuírsele a sus palabras, con el fin de sopesar cuál es la parte legendaria o, si se quiere, lo que ha aportado la fantasía poética del autor y cuál es el verdadero contenido real de las mismas". El documento del Sr. Morato no nos permite dudar lo más mínimo del fondo objetivo histórico, al afirmar y comprobar la elocuencia evidente de una información oficial sobre la residencia, durante el breve tiempo de sus estudios en España del hijo del general en el Colegio de S. Antón, que él mismo designa con el nombre de "Colegio de Nobles". A la vista del "Prospecto-Programa-Horario" G. Lanson hace unascuantas reflexiones, que fluyen espontáneamente del texto completo a que nos referimos. Vamos a trasladarlas brevemente.

El "*Diario de Madrid*" (11-X-1811), en primer lugar, alude a la distribución de los alumnos internos según las materias de enseñanza. Se repiten los mismos nombres tantas veces cuantas sean necesarias; mas de las listas particulares de las clases se

deduce, sin dificultad, la lista general de los internos del colegio. Suman en total el número de veinticinco. Hélos a continuación:

Manuel María Anoni	Ricardo Blanco	Manuel Carrasco
Francisco Elespuro	Lino Fabrat	Antonio Gil
Josef Gil	Francisco Huerta	Abel Hugo
Eugenio Hugo	Victor Hugo	Henrique Mausabre
Luis Moissar	Manuel Ondarza	Ramón Piquer
Manuel Piquer	Josef Riquer	Fernando Riquer
Epifanio Ruiz	Justo Sancha	Carlos de la Torre
Fernando de la Torre	Ramón Velasco	Agustin Viado
Francisco Viado		

Se advierte que A.Dumas, en sus *Memorias*, nos da de igual modo la cifra de veinticinco alumnos. V.H.R., en cambio, cuenta únicamente veinticuatro; todo se explica teniendo en cuenta que Dumas y nuestro “Diario de Madrid” incluyen también a Abel, mientras que la obra V.H.R. lo omite. Sabemos, sin entrar por el momento en el tema delicado y escabroso de las relaciones matrimoniales y mutua separación, que, ante la presión del general, la esposa retuvo por algo más de un mes a Abel en el Colegio, saliendo poco después para ingresar, por su edad, en el Cuerpo de Pajes del Rey Intruso. Efectivamente, el chico había nacido el 15 de noviembre de 1798; parece natural, que si la incorporación a ese Cuerpo era a la edad de los catorce años, los directores hubieran suavizado la norma reglamentaria, admitiéndole y hasta inscribiéndole para realizar algunos ejercicios escolares por espacio de algunas semanas y, una vez cumplidos sus catorce años, pasara a desempeñar dicho oficio, pues el mismo reglamento de liceos o colegios, como vimos en uno de sus artículos, prescribe que los muchachos no cursarán por encima de los catorce años, en las tres clases del programa.

Como se puede apreciar, no aparece ningún título en la serie de los pensionados. Se trata, pues, de niños nobles; los pajes del Rey se reclutaban de entre ellos. No hace falta ser un especialista en historia española para darse cuenta de que el apellido Velasco, que figura matriculado en las materias de Matemáticas, Arirmética, Algebra y Geometría es el apellido de la antigua ilustre familia que mandó construir y a la que pertenece todavía la famosa y magnífica Capilla del Condestable de Castilla, en la Catedral de Burgos.

Por un decreto real de 1812, que nombra como pajes a dos compañeros de Víctor Hugo, nos lleva D.Juan J. Morato al conocimiento de que Ramón Riquer Gallegos era hijo del conde de Benavente, creándose en el siglo XVIII el ducado, enlazándose de este modo con la familia de los Téllez-Girón, Duques de Osuna. Lo mismo cabe afirmar de Antonio Gil Zapata, el hijo del de Berberana. No hay contradicción entre lo que asienta el Sr .Lanson y lo que el propio Hugo nos cuenta en sus recuerdos, al indicar que en sus mutuas relaciones, los internos empleaban su título nobiliario, aunque se hiciera en estilo familiar y en diminutivo por lo que se refiere al grado o dignidad. Los

responsables religiosos del centro, conformándose con las costumbres españolas, como es obvio, anotaban en sus registros a los niños por el apellido, precedido del nombre propio, común a sus respectivas familias; sin embargo, entre ellos, lardeaban de los títulos de distinción de sus padres, con cierto orgullo y satisfacción.

El alumno Manuel Carrasco, tiene cierta relación de parentesco con D. Francisco Carrasco, aquel magistrado que obtuvo de Carlos III, en 1769, el título de "Marqués de la Corona", como recompensa de los servicios prestados al Rey, recuperando para el mismo, ciertos territorios que se le habían usurpado. Es digno de recordarse que V. Hugo conservaba con particular interés el nombre y apellido del pensionado Ramón Riquer, que tenía otros tres hermanos estudiantes con él en el colegio y que fue paje, como ya se indicó arriba, del Rey José y el hijo del conde de Benavente, a quien dirigió más tarde en su Patria una de sus odas.

Más adelante y en la misma ciudad de París, hacia el 1825, trabó en seguida amistad con el primogénito del conde de Benevante, en momentos asaz difíciles; era entonces víctima, como consecuencia de sus ideas políticas y persecuciones por parte del absolutismo, de uno de esos dolores amargos y secretos, que no admitían fácilmente consuelo. La oda que V. Hugo le dedica, comienza así:

*" ¡Ah! ¡He comprendido tu sonrisa,-semejante a la risa de un condenado cuando oye resonar en su oído- la palabra que le proscribe!
Al estrechar tu mano convulsiva, -he comprendido tu dolor intenso y tu mirada triste y profunda -que, como el relámpago brilla sobre mares desconocidos- cuyo fondo no se puede descubrir."*
(Cfr. Odas pp. 150-154).

Lino Fabrat es el "muchacho de diez y seis a diez y siete años, que había luchado por Fernando VII", conforme al relato del V.H.R., que había caído prisionero en manos del ejército francés en la provincia de Badajoz, a quien el Rey José, guiado de sus buenos deseos y generosidad, había recluido como interno en el colegio. Es de anotar que A. Dumas en sus *Memorias* (tomo XIII, p. 234), designa a este joven con el apellido de *Lillo*. Este término es el nombre de una pequeña ciudad de la provincia de Toledo, situada al sur de Aranjuez (Madrid). Probablemente, Dumas, fundándose en la semejanza del sonido, pudo sin inconveniente identificar, puesto que en su viaje a Cádiz debió pasar por tal lugar, un nombre con el otro.

Al tratar de dar alguna explicación a la reyerta, originada entre Eugenio Hugo y un discípulo suyo, que la V.H.R. designa con el nombre de Frasco, conde de Berberana, surge una especial dificultad para dar debidamente una aclaración satisfactoria al texto, puesto que de los tres Franciscos o Frascos, que habitaban en el seminario: Viado, Huerta y Elespuru, ninguno de ellos llevaba por título Berberana. Ya se ha visto anteriormente que tal denominación nobiliaria correspondía al padre de Antonio Gil-Zapata. Ese, pues, sería quien habría dejado recuerdo tan desagradable a los dos pequeños hermanos Hugo (Eugenio y Víctor) (cfr. p. 35). Hemos encontrado en alguna guía de la región la referencia a la Torre-Palacio de Berberana, perteneciente a Villalba

de la Losa (Norte de Burgos), a pocos kilómetros de Orduña, propiedad de los Velascos, pasando después a la familia de Gil-Delgado. En 1830, ocupaba dicho palacio el general Ceballos Escalera, durante la guerra del Norte, en la década absolutista de Fernando VII, falleciendo en Miranda de Ebro.

El autor francés agrega en una nota que, si el incidente contado por Hugo fue realmente cierto, resulta curioso pensar que este Antonio Gil-Zapata, tan ardiente e impetuoso en vengar el honor de I Rey Fernando, algunos días o semanas más tarde llegó a ser paje del Rey Usurpador, precisamente al lado de Abel Hugo, el hermano mayor. Es fácil imaginar los sentimientos que animarían al pasar inmediatamente al servicio del monarca francés a este joven pensionado.

G. Lanson opina que, al estar incluidos en la “1ª división” de dibujo los tres hermanos Hugo, Ramón Piquer y Lino Fabrat e igualmente su compañero Manuel Ondarza, serían estos los más dispuestos, dando pie y fundamento a la frase de V.H.R.: “tenía (V.Hugo) una aptitud natural para el dibujo y también, en este aspecto, llamó la atención de sus dos maestros”. Lo que confirma su dedicación posterior a este campo de actividades artísticas, hasta adquirir cierto rango de pintor corriente; así se explica que algunas de sus obras literarias se publicaran embellecidas con sus diseños y cuadros.

La lista de los escolares no guarda un orden alfabético constante, como puede comprobarse por el lugar y las veces que se repiten los nombres de Manuel Ondarza, Abel Hugo, Ramón Piquer, etc... Al parecer cada maestro ha confeccionado su propia lista; esta distribución y colocación de los alumnos ¿obedece a criterios de una disposición mental más sobresaliente? Nuestro articulista se inclina hacia una afirmación positiva, probablemente. A la vista del Cuadro, se advierten tres profesores y tres clases de latín que distingue con los apartados de: Humanidades, Gramática o Propiedad latina y Rudimentos, simultáneamente con los estudios de la lengua castellana; todos los discípulos que integran esta materia, en total doce, se hallan agrupados en una sola lista. Es de suponer que los que están al principio de la misma, son los más destacados; los siguientes pertenecen a los de nivel medio y los últimos, a los principiantes. Los tres Hugo clasificados inmediatamente después de Manuel Ondarza, serían, por lo tanto, siguiendo esta pauta, los más listos; de acuerdo guardando siempre la debida prudencia en el juicio, con la versión emitida por el propio V. Hugo en la V.H.R., sobre su dominio de los clásicos latinos. Ahora bien, en la hipótesis de la enumeración de los muchachos, atendiendo a su mayor grado de conocimiento de la asignatura, surge al punto una grave dificultad. ¿Cómo se explica que Abel y Víctor aparecen en la cola de su propia lengua, el francés? Por lo que hace a Eugenio, en la copia que tenemos ante nuestros ojos, no se señala nominalmente. Creemos se trata de alguna omisión, puesto que en otra, sacada de las obras de G. Venzac, del que nos ocuparemos más adelante, también se cita al segundo hermano en el mismo orden. No hay después de ellos más que los dos niños apellidados Viado. Con una reflexión adecuada, no tiene el caso nada de extraordinario. Con toda probabilidad, en San Antón, como ha sido corriente tradicionalmente en la enseñanza de las lenguas, desde siglos

hasta la introducción moderna del sistema y pedagogía de los idiomas con métodos prácticos y de viva voz, el francés se enseñaría como una lengua muerta, sobre todo por ejercicios escritos (dictados, análisis, estudios memorísticos, etc.) y por la recitación de reglas gramaticales. Con frecuencia ocurre, aunque se trate de cualquier idioma, que los niños se encuentran más inadaptados e incapaces para la ortografía y la misma gramática en su propia lengua materna, al ser transmitida por extranjeros, inhabilitados para hablarla con soltura.

Con el anciano sacerdote Larivière, uno de los maestros del que V. Hugo conserva muy gratos recuerdos, viviendo en París, antes de ser reclamado por el general, su padre, para ser trasladado a Madrid acompañado de su madre y hermanos e ingresar en San Antón, debieron consagrarse casi por entero al dominio de la lengua latina. Si se supone que el nombre de Abel se ha deslizado por error en vez de Eugenio, la explicación corroborará más aún nuestra hipótesis. Sin embargo, no nos hemos de aferrar infaliblemente a esta norma de enjuiciamiento por ciertas anomalías y agrupaciones de otros alumnos, hermanos también, que pueden hacer desistir de tales razanamientos. Lo más seguro, en todo caso, es atenerse a la sugerencia de M. Martinenche, quien defiende que el prospecto del Diario nos ofrece la distribución de los discípulos conforme al orden en que se iban presentando en los registros de inscripción del colegio, costumbre la más corriente y que se sigue practicando normalmente. Nosotros, por ahora, debemos resignarnos provisionalmente a no poder afirmar con toda seguridad si el asombro de Don Basilio y Don Manuel ante la facilidad y soltura para traducir los autores latinos, demostrada por Eugenio y Víctor, es realmente un hecho histórico,

Y ha llegado ya el tiempo de estudiar y considerar la lista de los maestros; naturalmente nos referimos a los que la obra V.H.R., esto es Víctor Hugo cita con frecuencia en sus recuerdos del Seminario. Nos encontramos, ya se ha indicado en páginas anteriores, quiénes son tales profesores: Don Basilio y Don Manuel. Se ha apuntado, no ha mucho tiempo, la razón por la que Hugo "los designa por sus nombres propios, pareciendo desconocer los correspondientes apellidos: Fernández y Tofiño. Aquí claramente se advierte un error o confusión, que se le escapó a V. Hugo en su narración legendaria y algo romántica. Indica él que de los dos frailes, Don Manuel era "el inferior". El Diario nos constata que sucedía todo lo contrario. Don Basilio tan solo figura como profesor de latín; en cambio, Don Manuel aparece como administrador y Director del Seminario y de la sala, como prefecto de estudios, como profesor de Religión y Capellán; representa, evidentemente, la primera autoridad de la casa; aún más, su nombre va a la cabeza de la lista de maestros. Es el Superior o quien hace las veces. Don Basilio está perdido en el conjunto de los mismos.

En este lugar, añadimos por nuestra cuenta, más bien para aclarar los cargos o funciones que a cada uno le estaban asignados, lo que dejamos transcrito anteriormente donde se pueden leer los nombramientos y ocupaciones del equipo de profesores, según el decreto de la Gaceta de Madrid del 17 de octubre de 1809. De acuerdo con el artículo 1º, los cargos son los siguientes: Director... Regente... Directores de sala y capellán y, en último lugar, los profesores. Don Manuel es designado únicamente como

Director de sala, capellán y profesor de Religión, no Director del Seminario; Don Basilio, Profesor de latín o, con sus palabras textuales, “Propiedad Latina”, expresión esta que designa la clase intermedia a la que se accede después de la primera elemental o de Rudimentos, donde se estudia, además del vocabulario, nociones más acabadas de gramática, morfología, sintaxis, ejercicios de la lengua, etc..

Se corresponde, por consiguiente, con las materias de primeras letras y rudimentos que se registran en el cuadro del Seminario de Nobles, fundado por Felipe V en 1725, concedido a los PP. Jesuitas. Allí también se habla de profesor de sintaxis y propiedad castellana y latina (cfr. Ch. Boussagol, *Angel de Saavedra, Duque de Rivas*, París, 1926, p. 111, nº 2).

Entre los maestros, Victor Hugo, además del prefecto o director de sala, únicamente cita a un profesor de latín. Como existían tres de esta materia, debe suponerse que, si el autor ha recordado frecuentemente uno de ellos y sólo uno, ese tal había sido su aestro. Conclusión un poco expuesta por lo que después podemos añadir. Ahora bien, Don Basilio Fernández era el encargado de la enseñanza de la gramática latina y quien examinó a los dos niños a su ingreso en el Colegio para incorporarlos a la clase que les correspondiera por el nivel de preparación. Reléase todo el relato de la admisión de los dos hermanos y su adscripción a la superior. Ante estos hechos, se pregunta G. Lanson: ¿por qué no hay pista ninguna, ni cita, en la V.H.R., del nombre del profesor de Humanidades, el ex-escolapio P. Fernando Peñaranda?²⁷.

La respuesta aflora con facilidad y es muy presumible. El mismo Lanson la precisa con las siguientes palabras: “Don Basilio y Don Manuel eran evidentemente las dos autoridades que dirigían el internado, y Don Basilio, además de desempeñar su función de profesor de clase, debía actuar como ayudante de Manuel, siendo una especie de vigilante general, a quien los alumnos debían acudir en todo momento y con quien tenían que contar para todo movimiento y permiso”. En la narración íntegra de Hugo, no se hace alusión al desenvolvimiento de la función docente, ni le interesa presentar ese aspecto al curioso lector en el género literario de carácter algo imaginario, cultivado por V. Hugo, a la distancia de tantos años de su infancia. Eran ellos dos (los predichos Basilio y Manuel) los encargados de la responsabilidad de los internos; por lo tanto, los demás maestros, incluso el ex-escolapio P. F. Peñaranda, ni tampoco otro ex-escolapio, P. Benito Tomé²⁸, que aparece en el citado decreto como Pasante del centro, lo mismo que los otros del equipo merecen el honor de ser reseñados por el autor francés que narra lo que es motivo y estimulante para los lectores.

V. Hugo, pues, muestra a nuestros dos “frailes” como los dos inseparables en la distribución de las ocupaciones del horario de los niños; los dos comen juntos con los colegiales, separado cada uno en una mesita, adosada a la más larga y grande de los

27 P. Fernando Peñaranda, cfr. P. Lasalde, I, p. 483.

28 P. Benito Tome, DENES, II, p. 544.

chicos, y más alta, desde donde dominan y vigilan. Ellos dos son igualmente quienes los llevan de paseo los jueves y domingos. Solo entre ellos se resuelven y tramitan todas las cuestiones de disciplina, comunicándose mutuamente sus impresiones sobre las incidencias y conducta de sus dirigidos. Únicamente ellos, y solamente ellos, deciden la clase en la que podrá colocarse a los hermanitos Hugo; los demás profesores no son consultados para nada; sólo interviene aquel que, a la misión de profesor de Latín, une el cargo de vigilancia, en el caso presente, el P. Basilio, el único de los dos, que estaba en condiciones de poder apreciar los quilates del dominio del latín que encerraban estos nuevos alumnos. Así se explica que Hugo no ha llegado a referirse a D. Fernando Peñaranda, que era el profesor de la clase superior, a la que pasó a sus examinandos, como acabamos de señalar, poco ha. Tampoco se nombran los maestros de matemáticas, de dibujo, de francés o música.

Jamás el autor nos presenta a los dos directores en su cátedra, impartiendo sus conocimientos profesionales, sino siempre en su actividad de directores y vigilantes. Entre los recuerdos y huellas que deja la vida de internado a la mayoría de los que se han visto sometidos a su reglamento, suele ser muy corriente que la clase pesa en importancia mucho menos que los estudios, los recreos, el comedor, el dormitorio, las galerías, la disciplina, las patios, los juegos, las salidas y visitas a los lugares, las excursiones, los hábitos y costumbres y, en general, todos los incidentes y vicisitudes de la vida ordinaria de un seminario. La confusión palpable que V. Hugo manifiesta entre Don Basilio y Don Manuel y el frecuente trueque de sus ministerios o cargos no nos debe causar la más mínima extrañeza. Advirtamos de paso que, si Hugo había tenido a Don Basilio como profesor a la par que como inspector, sería cosa muy rara que no hubiera quedado traza alguna o reminiscencia en sus recuerdos. Es muy posible que esta confusión se haya adueñado del ánimo del niño desde el primer instante en que ingresó en el internado.

En efecto, desde que cruzó la puerta del seminario, se tropezó con aquellos dos "frailes", vestidos con hábito muy semejante, entre los que no era posible distinguir gran desigualdad jerárquica. El niño bien pudo tomar por superior a aqué lque, en realidad, era inferior. Hay una razón grave que abona la facilidad de una confusión; y es la siguiente: el superior no se prodigaba ni actuaba muchas veces, como sucedió en el caso de la admisión de los dos hermanos Hugo, llevada cabo por el primero, lo mismo que en la visita del colegio. Don Manuel no hacía acto de presencia más que de tarde en tarde. Por idéntica razón, es el subalterno quien dirige el examen de los dos hermanos para determinar la clase a la que podrán acceder; el superior, Don Manuel, está presente únicamente y testifica. Y esto, no tanto porque él es el inferior, sino más bien, porque siendo profesor de Latín, el P. Basilio es el indicado y especialmente competente en la materia, rindiendo el otro su juicio a la aprobación del primero. Y para un jovencito despierto como V. Hugo, el vigilante general resultaba de mayor eficacia y penetración que el mismo provisor. Todo lo más que se puede añadir a lo anterior es que Don Manuel, en suservicio de director-capellán, dirigiría las oraciones para la bendición de la mesa y sólo como mantenedor de la disciplina, impuso cierto castigo a Eugenio por su distracción, druante este ejercicio. Suponemos que, una vez declarada

la condición de ser su madre y sustres hijos protestantes, no tendrían que asistir a la clase de Religión.

Prosiguiendo nuestro razonamiento sobre las reacciones de Hugo, agregamos que el inferior llega, en ocasiones, a hacer desaparecer al superior: todo ello depende del tono de la voz, del gesto, de las formas y maneras del sujeto. La sequedad glacial de Basilio impondría mucho más que la cara refocilante y aburguesada de Manuel. En este contexto, no nos extrañe que no intervengan para nada los restantes maestros del Horario, incluyendo a los ex-claustrados PP. F. Peñaranda y Benito Tomé.

Pasemos ahora al horario o distribución del tiempo asignado a cada práctica y que nos es dado contemplar en el Diario. Se advierte inmediatamente -ya D. Juan José Morato lo había comprobado- que dicha disposición de las horas del prospecto del periódico no concuerda con las que nos propone el mismo Hugo. Se levantaban, según el reglamento del diario, a las seis y media y no, como apunta el poeta, a las cinco. No se reserva tiempo alguno para la siesta; mas ya dijimos que no existe contradicción entre lo señalado por el prospecto y por el poeta, ya que el horario del primero regía para la estación invernal, desde el 1º de septiembre hasta el 30 de abril; estaba previsto para el tiempo de la estación de primavera y parte de verano otro empleo del tiempo, dejando un espacio para poder “echar la siesta”; de ahí, la necesidad de adelantar, por compensación, la hora de levantarse; naturalmente, en esa estación amanece también antes. Efectivamente, según el propio Morato, se tenía la siesta en Madrid, desde el 3 de mayo al 14 de septiembre; los hijos del general Hugo abandonaron el colegio a finales de marzo o principios de abril, bastante antes del 1 de mayo de 1812 y habrían llegado antes del 1 de septiembre; estarían, pues, antes de comenzar el curso, sin duda, varios días de vacaciones, que les ofrecieron buena oportunidad para conocer y vivir el régimen estival del Seminario.

Alude en sus memorias el poeta a los cementerios de Madrid, que pudo y llegó a visitar, sin determinar cuál de ellos; había dos generales, el del Norte, hacia Fuencarral, inaugurado en 1809, y el del Sur, a poca distancia de la Puerta de Toledo, a la otra parte del puente, no lejos de la Ermita de S. Isidro. Este último cementerio era muy semejante al del Norte, pero no tenía más que un patio, adornado de arcos y árboles en todo su alrededor. Este parece ser el que Hugo debió visitar en sus paseos y salidas, acompañado de los directores y compañeros, pues no cita más que un solo patio.

Es conveniente tocar otro punto aquí, que preocupaba a D. Juan J. Morato. Víctor cuenta en la V.H.R. que asistió y celebró la gran Fiesta del Patrón de Madrid, San Isidro. Es suficiente echar una ojeada al calendario -nadie lo había advertido antes de D. Juan Morato- para caer en la cuenta de que este hecho a que hace referencia el gran poeta francés no fue posible. Esta fiestay romería, popularísima en todos los tiempos, que tanto público ha atraído entre los españoles, sabemos que se celebra el 15 de mayo. Ahora bien, ese día del 1811, la familia de V. Hugo no estaba todavía en la Capital de España y, a su vez, la misma fecha del año siguiente, es decir, 1812, ya había partido de la misma Ciudad, hacia París. Por otro lado, el Colegio de San Antonio no

estaba tan cerca de la Ermita-Iglesia de San Isidro y no dependió jamás de ella. Nunca ha tenido por patrón al Protector de Madrid, sino solamente al Santo Abad, cuya fiesta se ha celebrado siempre el día 17 de enero con extraordinaria concurrencia, como se sabe alcanzando en algunas épocas, hasta el presente, tal animación y numerosa presencia de visitantes y aparatosa manifestación de animales, que obligaban en casos al cambio de la circulación por la C. Hortaleza. Aquí el articulista francés G.Lanson creemos consignó por error el día 15 del predicho mes de enero, como el de la fiesta del Santo Anacoreta, por el verdadero que es el 17 del mismo mes. Cabe, asimismo, la posibilidad de referirse a la antigua catedral de Madrid, donde reposan los restos del Santo, desde el tiempo de la Expulsión de los Jesuitas por Carlos III, quien dispuso se convirtiera su iglesia en templo catedralicio, trasladando allí el cuerpo del Patrón de la Ciudad, haciendo así de él un lugar muy frecuentado por el pueblo devoto y curioso. Para quien lee los recuerdos textuales de V. Hugo sin prejuicios y con una mínima base de conocimientos de la Historia local y tradicional de Madrid, es evidente que el poeta, aquí describe la popularísima romería-procesión de los madrileños con sus animales hacia la Iglesia de San Antonio, para recibir su bendición.

Descartamos por nuestra parte, la suposición, infundada, de que algunos de los seminaristas llegaran a frecuentar y a asistir a la fiesta de Santa María Magdalena, titular de las Religiosas, denominadas vulgarmente Calatravas, situada al otro lado de la calle Hortaleza, enfrente del Colegio, cuyo día es el 22 de julio. En esas fechas, opina G.Lanson, los hermanos Hugo, bien habrían podido anticiparse a probar y experimentar la disciplina del internado; y con ese motivo, haber celebrado tal día 22 la fiesta de la Santa. Tal hipótesis es a todas luces inadmisibles, por lo menos en el contexto del relato de la V.H.R. Debemos confesar que el narrador, en esta ocasión como en otras muchas, dada la lejanía de los acontecimientos equivocó fácilmente en su mente infantil los nombres.

Ya se avanzó en el apartado dedicado a D. Juan José Morato, cómo este autor sitúa las cosas en su punto, contra cualquiera otra interpretación. Cuanto aporta Hugo sobre la Iglesia, su decoración, su "estilo rococó", su ornamentación, etc..., se refiere naturalmente a la de San Antón y no a la de San Isidro. Aunque Víctor no asistió a la Romería del Santo Patrón de los labradores, conocía indudablemente su emplazamiento y la visitaría alguna vez en las salidas que dirigían Don Basilio y Don Manuel, hasta su ermita al otro lado del Manzanares, en los alrededores del cementerio del Sur, del que ya se ha hablado. Creemos se ha de rebajar la distancia que Lanson señala de unas dos leguas. Mas ¿por qué el autor en sus recuerdos deja testimonio de una escena que él jamás había visto? No resulta difícil imaginárselo. Es muy probable que durante su permanencia en Madrid oiera hablar más de una vez de la famosa Fiesta madrileña. Lanson se esfuerza por dar una explicación natural al fallo o error, fácilmente posible en el recuerdo del poeta. La fiesta del patrón del Colegio, dice, debió ofrecer a sus compañeros españoles ocasión de hablar y manifestar a los hermanitos franceses este comentario: "Pero la Fiesta de San Isidro ¿es todavía mucho más bonita!". Incluso les darían detalles de los atractivos juguetes, exhibiciones, festejos y distracciones de todo género, que ofrecía semejante romería.

El detalle infantil del “turrón”, a que hace referencia la V.H.R., podría muy bien convenir a esta hipótesis, aunque se supusiera igualmente trasladada de la Fiesta de San Antonio Abad. En cuanto a extrañarse de que V. Hugo, en sus narraciones de las épocas de la niñez, haya preferido a la forma más impersonal pero más exacta y probable “Me han contado...” , la individual y expresiva “Yo he visto etc...”, habría que considerarlo posiblemente como cierta ingenuidad propia de la edad; se trataría, por lo tanto, de una sugestión y aspecto de tipo artístico y dramático. Es una tentación corriente, a la que no se sustraen de ordinario casi nunca la mayoría de los que se dedican a la descripción de viajes por países extranjeros, sobre todo; es el desliz favorito y preferido del narrador, cuyas impresiones no deben dejarse de hacerlas pasar por el tamiz de una crítica imparcial y ponderada. Yo me atrevería, añade Lanson, a suponer que la sustitución de San Isidro por San Antonio está insertada muy oportunamente en los recuerdos del autor francés, por la sencilla razón de que se dirige a sus compañeros internos. Sabemos, ya se aludió a ello, que A. Dunas en sus *Memorias* afirma claramente que V. Hugo coloca el “Seminario de Nobles” en la calle San Isidro, donde no ha existido jamás colegio alguno de Padres Escolapios. Ésta falsa localización parece constituir el atractivo de la descripción de la Fiesta del Santo madrileño.

Según la obra dramática hugoniana, Ruy Blas (cfr. Acto I, Escena III, p.109, ed. Hetzel, París, 1880): “Ella (la Reina) va todas las tardes a casa de las hermanas del Rosario, subiendo nuevamente, bien lo sabes, la calle Hortaleza,” en donde el autor dramático, vuelve a evocar el nombre de la calle de su “Colegio de Nobles”, de su infancia, en tierras españolas, reponiendo el seminario en su verdadero lugar, sin renunciar a la parte descriptiva de la famosa romería.

Todas las observaciones precedentes podrían parecer demasiado detallistas y las discusiones exageradamente sutiles; alguien acaso piense que de nuestra parte hemos, más bien llegado a muy pocas cosas seguras y a formular muchas conjeturas. ¿Qué interés, dirá el lector, puede revestir el querer averiguar si un niño de nueve años, aunque se trate del gran V. Hugo, estuvo incluido entre el grupo de los listos o de de los más torpes en materia de lengua latina, y si el director del colegio se llamaba Basilio o tal vez Manuel? Estas precisiones insignificantes a primera vista no dejan de ofrecer y llamar poderosamente la atención de los investigadores. Ya no se sabe cuántas desconfianzas y diversidad de opiniones ha levantado la obra *Victor Hugo, contado por un testigo de su vida*. Se ha sospechado que la imaginación ha jugado un gran papel en los recuerdos de la infancia y juventud del poeta, y tal libro, a despecho o precisamente en atención al encanto que suscita apasionadamente al que lo lee, se ha considerado o clasificado como de dudosa autenticidad. En los fragmentos de dicha obra, referentes a nuestro tema y que hemos transcrito en su correspondiente lugar, se ha podido comprobar, al hojearlos, que su lectura produce en el ánimo y adquiere más visos de leyenda que verdadera historia. De todo ello, se deduce el interés que supone el documento descubierto y comentado por el letrado D. Juan José Morato y que se ha procurado someter a un examen crítico. Semejante labor nos ha permitido verificar y aquilatar mucho más cerca el curioso capítulo de V.H.R.

¿Cuál ha sido el resultado de este estudio? En términos generales, se ha constatado la fidelidad de los recuerdos infantiles del autor francés, sobre ciertos puntos concretos, como lo habrá observado el lector; respecto a otros asuntos, en los que la comprobación rigurosa no es posible, nos encontramos con que no surgen objeciones positivas de peso que permitan rebatir la veracidad del poeta y que, incluso, se dan muchas más probabilidades en favor de la exactitud de su relato. Es verdad que se han observado algunas inexactitudes; mas tales lapsus caen dentro de los errores que siempre son inevitables y hasta permitidos, siempre que un hombre, después de veinte, treinta o cuarenta años, se siente con suficientes fuerzas para saber transmitir a las generaciones más jóvenes los recuerdos de su primera edad. El más grave de estos yerros no influye propiamente hablando con sinceridad, en la pintura y representación que V. Hugo nos da de su permanencia en el "Colegio de Nobles" y esto se explica, ya lo hemos señalado, por la psicología ordinaria de los viajeros y autores autobiográficos.

Abundando en el juicio crítico del articulista Lanson, no es menester atribuir un valor igual y general a las conclusiones, que se desprenden de lo expuesto en las páginas precedentes; con todo, no es menos verdadero que los resultados de este estudio ponderado del célebre capítulo de la obra V.H.R, le confieren puntos de valor muy positivos; y tal afirmación es una seria advertencia para todo escritor dedicado a la investigación histórica, a fin de no exagerar a priori la desconfianza ante la vista e interpretación de un libro.

CASI SIN DARNOS CUENTA, ÉL SE FUE METIENDO EN NUESTRAS VIDAS:

Una mediación del encuentro en el paso de las vivencias al caer
en la cuenta de la experiencia de Dios en los jóvenes

Juan Carlos Gómez Ramírez, Sch. P.

SUMARIO

El presente texto constituye una construcción teológica anclada en los ambientes juveniles de una obra escolapia, desde una lectura deconstructiva de la posmodernidad. A través de una metodología hermenéutica del encuentro, presenta la interacción entre una pedagogía teológica y una teología pedagógica. Este vínculo se devela en el proceso de la toma de consciencia de la experiencia compleja de Dios de tres jóvenes, quienes, en un contexto cultural, social y eclesial determinado, salen al encuentro, viven, experimentan y caen en la cuenta del Dios salvador que acontece en sus vidas, siendo esta una estrategia potente que le revela al teólogo la posibilidad que guarda una pedagogía de la experiencia de Dios.

ABSTRACT

The present text constitutes a theological construction anchored in the youthful environments of a Piarist platform, from a deconstructive reading of postmodernity. Through a hermeneutic methodology of the encounter, I present the interaction between a theological pedagogy and a pedagogical theology. This relation is manifested in the process of awareness of the complex experience of God of three young people, who in a particular cultural, social and ecclesial context, come to meet, live, experience and be aware of the saving God in their lives. This is a powerful strategy that reveals to the theologian the possibility that keeps a pedagogy of the experience of God.

INTRODUCCION Y CONTENIDO

El presente trabajo de investigación nace de la conjunción de dos escenarios teológicos a primera vista no conciliables con facilidad: la escuela y la academia. La investigación fue realizada en la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, Bogotá, D.C. , como trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Teología, en 2011, ejerciendo como tutora la catedrática Rosana Navarro.

Por eso desde el principio hay que señalar que se trata de un intento por hermanar los ambientes educativos juveniles propios de un colegio con los espacios reflexivos y críticos de una universidad, como pretexto para establecer un diálogo entre la teología y la pedagogía.

No se trata solamente de un análisis de la realidad escolar realizado desde la teología, como quien establece la descripción de un ejercicio pedagógico determinado, sino que es más bien una mutua interpretación entre ambas disciplinas, de manera que puedan aparecer con claridad algunos elementos de una pedagogía teológica al tiempo que de una teología pedagógica. Para lograr este cometido se echará mano de la antropología y la filosofía que fungen como vasos comunicantes y nos aportan las herramientas hermenéuticas adecuadas para tal fin.

Lo correspondiente a la escuela estará dado por lo vivido en el Colegio San José de Calasanz, perteneciente a la Orden Religiosa de las Escuelas Pías, mientras que por su parte, las luces teológicas serán aportadas por las opciones hechas por algunos teólogos y teólogas de la Universidad Javeriana, de la Compañía de Jesús. Todo esto, enmarcado en una lectura deconstructiva de la postmodernidad como contexto en el cual se dan hoy la teología y la educación contemporáneas.

Así pues, en el Capítulo I partiremos precisamente del análisis de la realidad, ayudados por la antropología y la filosofía, para destacar los aspectos esenciales que nos atañen.

Seguidamente, en el Capítulo II estableceremos cuatro categorías teológicas de trabajo: "encuentro", "vivencias", "experiencia de Dios" y "caer en la cuenta", a partir de las cuales se pueda proponer un posible itinerario de tránsito entre las vivencias y la experiencia de Dios de los jóvenes. Este itinerario será presentado de la mano de tres historias de vida jóvenes del Colegio San José de Calasanz, que han podido dar el paso de descubrir cuál es su propia experiencia de Dios.

Finalmente, en el Capítulo III se recogerán las pistas y el itinerario y se expondrán los rasgos de una pedagogía de la experiencia de Dios emanados de los análisis precedentes, para que se logren sugerir espacios formativos en los cuales los jóvenes de hoy puedan dar el paso –siempre acompañados– de caer en la cuenta de su experiencia de Dios.

Creemos que acercarse a la realidad personal y comunitaria con una mirada profunda en doble vía, será siempre condición de posibilidad para hacer teología, y

que esta termina siempre cuando se vuelve a la vida a seguir generando procesos de humanización movidos por la acción de Dios, de manera que en este proceso, "casi sin darnos cuenta, él se va metiendo en nuestra vida".

Adelantamos para mayor comprensión un listado del contenido: *Ahí vamos ...: nuestro camino investigativo*: una justificación; unos objetivos, un método,. *Nuestra realidad real*: "sujetos telescópicos", "país de avivatos", de la modernidad a la postmodernidad. *De las vivencias a la experiencia de Dios*: encuentro, vivencias, experiencia de Dios, caer en la cuenta. *Historias de vida como encuentro*: unas vidas con historia, unas historias que son vida. "*Casi sin darnos cuenta, él se fue metiendo en nuestra vida*": Lorena Ríos, Fernando Rodríguez, Leidy Suárez. *Acompañar es vivir el encuentro*. *Una hermenéutica de la experiencia de Dios*: algunas constataciones, el camino recorrido. *Rasgos de una pedagogía de la experiencia de Dios en clave de encuentro*: la escuela, el alumno, el maestro, los contenidos, la sociedad, la educación.

1. AHÍ VAMOS...

Con la primera década del siglo XXI se ha podido constatar en las sociedades contemporáneas la existencia, consolidación y profusión de un fenómeno complejo denominado postmodernidad. Podemos describirlo a través de la metáfora de la luz de una contemporaneidad pasando a través del prisma postmoderno, en el cual surgen diversos haces de luz a nivel social, económico, político, religioso, filosófico, artístico, etc. Cada uno de estos haces genera a su vez variados fulgores, como destellos que impresionan a los sujetos y los afectan de manera directa e indirecta. Sólo en el marco de esta realidad compleja se comprenden los escenarios particulares que describiremos, alrededor de las manifestaciones religiosas y de la construcción de sujetos sociales.

La manera de asumir los individuos su dimensión trascendente se inscribe cada vez menos en el marco de una institución y más como una cuestión netamente íntima, dando lugar a la privatización de las expresiones religiosas. Se habla de la salida de la religión¹, como una categoría para expresar la ausencia, en el ámbito de lo público, de las cargas creyentes de las que siempre estuvo revestido.

No se trata simplemente de un proceso de secularización o de laicidad, el asunto versa sobre una ausencia total de estructuras religiosas en la organización social; no es que haya ataques hacia una u otra opción creyente –pues siempre los ha habido–, se trata más bien de un manifiesto desinterés, de un obviar estos asuntos en la esfera pública.

Esto explica cómo se pueden aunar dos escenas que parecen contrapuestas: por un lado, la mirada recelosa sobre aquellos que insisten en mantener abiertamente una

1 Al respecto puede verse GAUCHET, Marcel, *El desencantamiento del mundo. Una historia política de la religión*, Madrid: Trotta, 2005.

actitud creyente en el ámbito de lo público, y por otro lado, la proliferación exponencial que ha tenido la oferta esotérica o de nuevas religiosidades que ofrecen una religación cósmico-energética con la divinidad; una divinidad, por lo demás, hecha a medida y que no exige relación con los demás. Es común ver grupos de autosuperación que se reúnen los fines de semana, en los que altos ejecutivos exploran nuevos sentires, mientras el resto de la semana se desenvuelven como presidentes de grandes multinacionales sin que haya interferencia entre uno u otro rol social.

Aunado a lo anterior, después de la separación definitiva entre lo sagrado y lo profano, se ha impuesto como única posibilidad el reino de lo profano, lo humano, lo carnal. Los tiempos en los cuales el plano divino se erigía como absoluto han sido superados y se mira con recelo cualquier intento de revivir las posibilidades de un mundo en el que la trascendencia interviene reservándose cosas, espacios, personas y tiempos para sí.

En el terreno de lo específicamente cristiano, y en algunos sectores determinados, ha surgido una resistencia a perder el mundo sagrado, lo cual ha desembocado en una devaluación de la propuesta del Evangelio, siendo vista como una cuestión arcaica, mágica e infantil, equiparable a esperar regalos de navidad en el árbol o dinero bajo la almohada, a cambio de una pieza dental. Hay claras evidencias de encontrarnos en una sociedad postcristianizada, y aun cuando quedan zonas sociales en las que lo cristiano todavía tiene un gran influjo, lo cierto es que sucede el mismo fenómeno descrito: la ruptura entre las confesiones de fe y el mundo concreto de la vida. Así, es fácil llegar a la conclusión de que una cosa es creer en Jesucristo y otra muy distinta es tomar decisiones en la vida real.

Más allá de estadísticas acerca del número de creyentes cristianos alrededor del mundo, surge la pregunta por la posibilidad de ser "cristiano no practicante": la posibilidad de creer sin que eso tenga un impacto en las relaciones que se establecen, en las opciones políticas, en la cosmovisión de la realidad, en las decisiones laborales y, en definitiva, en el territorio de lo público.

Se ve esto en los medios masivos de comunicación, los programas educativos de las escuelas públicas, la globalización de los modelos económicos imperantes y en el reconocimiento de que todas las ofertas religiosas son igualmente válidas –desde la armonización de la energía pránica hasta los baños de limpieza del hermano Joel, pasando por el feng shui y en vaga consonancia con algunos reductos cristianos o judíos–, pero siempre en cuanto prácticas privadas. No hay riña entre unas y otras, dado que en el mundo de la vida íntima se puede hacer yoga en la mañana, armonizar los espacios de la oficina según las técnicas de la geomancia, llevar un amuleto en el carro, ser vegano en cuanto a las preferencias alimenticias, congregarse en una iglesia pentecostal y asistir algunas veces a misa por el aniversario de un difunto. En pocas palabras, la vida social ya no es fábrica de cristianos como lo fue durante mucho tiempo, y no se puede garantizar la transmisión sólida de la fe a través de la de la cultura o de la familia.

Otro fulgor de los visos postmodernos consiste en la crisis del sujeto, fruto de la caída de la modernidad. El desencantamiento de la razón (absoluta, instrumental y formal) ha llevado a la pérdida del sujeto que vuelve sobre sí para indagar lo que en él acontece y, paradójicamente, queriendo escapar del mecanicismo moderno, se ha caído en una variante del mismo, lo mecánico de una vida en la inmediatez, en la ausencia de encuentros profundos –consigo mismo y con otros–; el tiempo es prisionero del historicismo y los acontecimientos que tienen lugar en la eternidad del instante ya no tienen cabida en la vida de las personas. La crisis del sujeto se convierte, así, en la crisis de la intersubjetividad, o en otras palabras, de la intersujetualidad². El mundo no se ofrece como posibilidad de encuentro, es más bien el terreno de la ausencia de búsquedas en común, es el ámbito de la facticidad, de la inmediatez y de la sosería, lo cual crea las condiciones para una inmensa nostalgia por el recorrido con otros, por correr el gran riesgo de la comunión. Este hecho no es para nada accesorio, toda vez que la ausencia de encuentro se convierte en imposibilidad de reconocimiento del otro, en absolutización del yo en detrimento del tú y, en últimas, en la forma más compleja de violencia social.

Un mundo que no es posibilidad de encuentro se convierte en campo de batalla, en espacio de competitividad y aniquilación del próximo. Basta mirar nuestras ciudades y los micro-escenarios que en ellas acaecen: el abordaje de un bus de transporte masivo en hora pico, la guerra del centavo en las rutas públicas, la competencia por el consumidor en los pasajes comerciales y, análogamente, en nuestros países latinoamericanos, una guerra ideológica en la que se mira al vecino como obstáculo para la supervivencia.

Con todo, la descripción que venimos haciendo no posee tintes de añoranzas de ningún tipo. No decimos que las épocas del cristianismo estatal fueron mejores, o que los tiempos en los que la religión permeaba todas las esferas sociales, políticas y culturales generaban mejores seres humanos. Más bien, gracias a esta somera descripción fenomenológica, nos es dado apostar en este ambiente por la recuperación del sujeto reflexivo y, con él, de la construcción intersubjetiva, evitando caer en los psicologismos y los moralismos tan criticados en las últimas décadas del siglo XX.

En cuanto a esta construcción intersubjetiva, incluso las investigaciones biológicas de primer orden señalan que somos seres de encuentro desde el momento mismo del nacimiento. Lo mismo en las ciencias humanas, donde hablar del individuo es hablar de toda la representación del vínculo social que le es consustancial³. Hemos avanzado en la toma de conciencia de que para ser personas nos es ineluctable entrar

2 Un trabajo que da pistas sobre el asunto: TRUJILLO, Sergio, *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*, Bogotá: PUJ, 2008.

3 Cf. AUGÉ, Marc, *Los "no lugares", espacios de anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa, 2000, p. 26.

en relación⁴, a sabiendas de que el mero acercamiento físico no produce el encuentro del que hablamos aquí.

Nos referimos al contacto que surge entre los sujetos más allá de la posesividad, donde pueden tener lugar la acogida, la inocencia, el juego, la ternura, el sorprenderse, la gratuidad, etc. El intercambio de posibilidades y de potencialidades que designamos con este término, al parecer muy común, solo sucede en la generosidad, el respeto, la estima, la apertura desinteresada, la simpatía, la fidelidad, la paciencia, la comprensión y el humor. Particularmente, todas estas exigencias del encuentro hallan su lugar más a propósito en el diálogo, pues en él, lejos de diluirse los sujetos, se afirman a sí mismos en el reconocimiento y la afirmación del otro, no como objeto, sino como fin en sí mismo. Y dado que no hay disolución, se garantiza de la misma manera la identidad de la persona, salvándola de cualquier alienación.

Un real encuentro con el otro ocurre a través de una conversación, de una mirada e incluso a través de silencios habitados en donde se vaya entretejiendo un lenguaje más o menos común entre los hablantes⁵ y un entramado de sus existencias.

En el fondo del desencanto de este mundo de aislamientos, late un anhelo no reconocido de salir de la masa para entrar en la relación cercana y cálida del hogar compartido, de la sexualidad como lenguaje de encuentro interior, del diálogo y del relato como acercamientos a la vida, etc.

Después de haber señalado la no religiosidad del mundo oficial y la crisis del sujeto reflexivo, podemos ahora pronunciar una palabra sobre la intensificación de este fenómeno en los jóvenes como esos humanos concretos.

Dado que las estructuras sociales y culturales ya no están permeadas por la religión, se hace difícil para un joven, embebido en la soledad del mundo de lo público, caer en la cuenta de qué sucede en él, bien sea a nivel vivencial, sentimental, espiritual o existencial, y aun interpretar el paso de Dios por su vida.

No suelen preguntarse por lo que viven, por sus decisiones ni por la legitimidad de las mismas, pues en la vida cotidiana estas preguntas no son necesarias para acceder a la información que se les ofrece como importante. En ese sentido, no suelen ternervivencias, dado que se encuentran embebidos en el espacio virtual, y no necesitan de las personas reales sino en la medida en que éstas entran en la misma lógica sobreentendida del ambiente: competencia, rivalidad, lejanía, desconfianza, cosificación...

4 Cf. LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso, "Literatura, creatividad y formación ética", programa del curso *Literatura, creatividad y formación ética*, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PNTIC), Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación y Cultura de España, accesible en internet en <http://cerezo.pntic.mec.es/~alopez84/curso.html>. Cursiva en el original. Consultado el 16 de agosto de 2010.

5 Cf. ANGARITA, Carlos Enrique, "¿Conversamos?", curso Escenarios pastorales, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, segundo semestre 2009 (no editado).

Más que en cualquier otro momento de la historia, hoy un joven puede tener múltiples acontecimientos en poco tiempo, pero no logra dar el paso de atravesarlas por el filtro de la autoconciencia, quedándose en el plano de lo anecdótico y lo fáctico.

En quienes es más evidente la ambigüedad del ambiente cultural es, así, en los jóvenes, pues nunca como ahora hubo tantos medios de comunicación y, sin embargo, la distancia que los puede separar de sí mismos –y de los demás– es tan abismal, que irremediablemente tienden a caer en la soledad masificada; muchos de ellos son extraños a sí mismos, no creen en sus congéneres, desconfían de sus propios grupos sociales y se hacen extremadamente frágiles, necesitados de compensaciones materiales, emocionales o afectivas. Por eso siguen amparándose en un sentimiento gregario que los mantiene seguros a costa de perder su identidad, su individualidad y su autenticidad. Y por todo lo anterior, se vuelven presa fácil del mercado de la oferta y la demanda, devienen en compradores manipulables, consumistas de primer orden, dependientes de la imagen y la apariencia en la misma medida en que dependen de la aceptación social, tanto en las clases acomodadas como en los sectores deprimidos económicamente.

La paradoja que en ellos se revela consiste en que entre más encerrados en sí mismos, más desconocidos para sí; y entre más volcados al ambiente, más solos se sienten. Podemos decir que entre menos vivencias, menos capacidad de encuentro.

Sin embargo, aun sin que se den cuenta, en ellos se está dando una presencia cercana y profunda que tiende a llevarlos a la liberación del encierro en sí mismos y, por ende, a la liberación de sus dependencias afectivas, culturales y económicas; una relación que los mueve a salir de sí gratuitamente y que llena de sentido sus búsquedas.

Esta íntima dinamisex-céntrica que llamamos experiencia de Dios está sucediendo continuamente en su juvenil humanidad, para llevarlos a trascenderse en los otros y para llenar de sentido el devenir de su propia historia. Y aunque no nombren este acontecer de manera explícita, ello no significa necesariamente que no suceda en ellos esta experiencia de Dios. De hecho, lo que evidenciamos muchas veces es que hay bastantes personas que dicen no creer y son sobrepujadas por una experiencia de Dios tanto o más legítima que la de aquellas que se reconocen creyentes⁶.

La experiencia de Dios se entiende, pues, como la acogida del ser de Dios en el interior del ser humano, verificable en sus opciones vitales, en sus decisiones cotidianas e incluso en sus percepciones sensibles de la realidad, en la cual se inscribe la suya propia y la de los otros.

Nuestra apuesta está dada por la hermenéutica de una emergencia: la posibilidad que tiene un joven de caer en la cuenta de que está teniendo experiencia de Dios, en

6 Cf. BAENA, Gustavo, "¿En qué creen los que no creen?", en: RODRIGUEZ, Hermann, *Entremeses teológicos 2004*, Bogotá: PUJ, 2005.

tanto vuelve sobre sí y lee sus vivencias para comunicarlas a otros, a través de una narración que las llene de sentido y produzca un real encuentro.

Subyace a todo lo anterior una teología de la revelación leída desde la experiencia de los jóvenes. Con estas coordenadas, nos resulta difícil argumentar que Dios pueda hablar, escribir o intervenir mágicamente en la historia para comunicarse a través de apariciones visuales o auditivas que rompan las mínimas leyes de la ciencia. No podemos, por eso, decir que los jóvenes tienen experiencia de Dios como quien tiene noticia de un objeto externo, que transmite información a través de los sentidos para ser decodificada por el cerebro.

En palabras más sencillas, después de la resurrección, no parece posible sentir a Dios, oírlo, verlo, olerlo, tocarlo o saborearlo directamente, lo cual no quiere decir que no sea posible descubrir de qué manera está creando al ser humano desde dentro, o lo que es lo mismo, cuál es su voluntad. Simplemente hay que apuntar que el camino es diverso del que recorre la información que nos llega del mundo exterior. Este camino necesita de explicitación: es el recorrido que lleva de las vivencias al caer en la cuenta de la experiencia de Dios que ellas entrañan⁷.

Será necesario, por ello, indicar los criterios de verificación que permitan discernir si la experiencia aducida corresponde con el Dios anunciado y encarnado por Jesucristo como Evangelio. En la medida en que los jóvenes vayan siendo cada vez más transparentes en lo que viven, más auténticos, y estén menos movidos por la búsqueda egocéntrica de sí mismos, podemos hablar de una experiencia del Abba de Jesús. De hecho, desde que tomamos conciencia de la encarnación, hablar de humanidad auténtica y plena es hablar de la divinidad presente en ella, lo cual de antemano nos lanza una propuesta de comprensión de la realidad más allá de la escisión sagrado-profano.

Con el telón de fondo que hemos esbozado se puede captar la importancia de descubrir y proponer un seguimiento de Jesús asumido desde la experiencia, como encuentro relacional consigo mismo, con Dios y con los otros. Y es allí donde el presente proyecto de investigación surge como una apuesta teológica hermenéutica que pueda aportar luces para la comprensión de la experiencia de Dios que tienen los jóvenes y al mismo tiempo, se convierta en posibilidad de encuentro real entre el teólogo y éstos, como medio para que ambos caigan en la cuenta del paso de Dios por su historia.

La experiencia de Dios –además de posible– es cada vez más necesaria para revitalizar la búsqueda del encuentro en el mundo de la vida real, de la vida relacional, de la vida pública, en tanto afecta la integralidad de la persona humana. Allí la teología tiene una palabra por decir, caracterizando la mencionada experiencia y deconstruyendo la idea de que ésta sólo acontece en la soledad de la celda como una expresión de solipsismo.

7 Un extenso y profundo análisis de la teología de la revelación sobre la que se fundamenta nuestro discurso se encuentra en: RAHNER, Karl, *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*, Barcelona: Herder, 2007.

Propone poner entre paréntesis la creencia de que la experiencia de Dios es un fenómeno de la sensibilidad circunscrito a los límites de unas determinadas creencias subjetivas, para dar realce al matiz del encuentro profundo que acontece en la vida misma –en lo real–, y por ello llamado a permear lo público. Sólo allí podremos valorar la contribución de la opción cristiana a la construcción de la vida plena y la justicia amorosa, sin caer en fundamentalismos de imposición que desconozcan los aportes y los límites de la ciencia, el valor de las diversas culturas y la autonomía de las personas y de las instituciones.

Aparece, entonces, con un poco más de claridad la pregunta que inspira toda nuestra investigación: ¿De qué manera el encuentro con el otro media en el paso de las vivencias al caer en la cuenta de la experiencia de Dios, en los jóvenes?

Nuestro camino investigativo

Indagar por la experiencia de Dios de los jóvenes puede brindarnos elementos desde los cuales Jesús, el Evangelio y la comunidad, no son simplemente una ideología en la que se puede o no inscribirse sin consecuencias para el mundo de la vida real.

Es necesario integrar al discurso teológico los aportes filosóficos de la lectura deconstructiva de la modernidad, sobre todo en lo tocante a una filosofía de la historia que encuentre en el acontecimiento su centro de gravedad, permitiendo la entrada en escena de los pequeños relatos como manifestación personal de una búsqueda de sentido a través del arte y la literatura.

La comprensión de teología que subyace a toda nuestra investigación es la de un acto segundo, precedido del acto de la vida como acto primero y originario. Se ve, entonces, la relación inexcusable entre el mundo real de la vida y la hermenéutica teológica que sobre ella se hace. Y esta es la razón por la cual, en nuestra argumentación teórica debe ser explícito el vínculo entre el teólogo y las vidas que acompaña, subyacente un pretexto formativo transversal.

Una justificación

Encontramos un lugar propicio para desarrollar nuestra argumentación en el campo teológico y pedagógico, proponiendo explícitamente una relación posible entre la vida –del teólogo y de los que acompaña–, por un lado, y la teología, por otro, con una mediación pedagógica que vehicula el trabajo. Se podrá mostrar a través de la investigación la posibilidad de establecer una síntesis de ambas disciplinas en la experiencia del teólogo, siempre en diálogo con la vida de esos a quienes acompaña.

Otro lugar de pertinencia para nuestro asunto lo constituye la recuperación del sujeto reflexivo, de manera diversa a como se dio en la modernidad. La amenaza que se ha visto en la postmodernidad en este sentido, se convierte en oportunidad cuando nos percatamos de que la teología puede hacerse aliada de la poética, de manera que el ámbito de lo intuicional sea posible en tanto el hombre no se mire solamente bajo

la lente de la racionalidad autosuficiente. Y concretamente, en los jóvenes podremos encontrar un interlocutor versado en el tema de la construcción conjunta de sentido, dada su necesidad palpable de comunicación⁸ y su capacidad de narrar lo que viven, como la doble puerta de entrada a la relación con Dios.

Si lo que buscamos es que el joven se abra a la acción de Dios, se comprenderá que la indagación por la manera como sucede en él el paso de las vivencias al caer en la cuenta de su experiencia de Dios, es substancial al momento de acompañar y propiciar dicha relación. Ahora bien, nuestro reto consiste en la construcción de un método que permita articular sin yuxtaponer las disciplinas teológica y pedagógica, promoviendo un diálogo que enriquezca el discurso y lo haga avanzar.

Unos objetivos

Nuestro objetivo principal es identificar cómo media el encuentro en el paso de las vivencias al caer en la cuenta de la experiencia de Dios en los jóvenes.

Para realizar nuestro abordaje debemos echar mano de las claves de lectura de la teología, y establecer desde allí un diálogo con las pistas que aporta la pedagogía. Así las cosas, podremos descubrir derroteros para delinear una posible pedagogía de la experiencia de Dios en clave de encuentro. Una pedagogía como acompañamiento vital que no sea adoctrinamiento, sino medio para caer en la cuenta, en lo que se vive, del acontecimiento de una experiencia de Dios.

Para llevar a término nuestra búsqueda debemos dar algunos pasos movidos por nuestros tres objetivos específicos:

- Descubrir cuál es el contexto histórico y social en el cual están insertos los jóvenes y el teólogo de hoy.
- Indagar cómo se ha dado el encuentro en este caer en la cuenta de su experiencia de Dios en la vida de tres jóvenes.
- Explicitar los elementos pedagógicos emergidos del estudio precedente para acompañar la experiencia de Dios de los jóvenes.

Un método

Así las cosas, no se trata simplemente de un rastreo documental en el que demos cuenta de los aportes de los autores más representativos de ambos campos, pero tampoco es simplemente una delimitación fenomenológica de la realidad de los jóvenes de nuestro tiempo que se quede en el plano de la descripción. Desde el aporte

8 Baste ver la masiva acogida que tienen las comunidades virtuales y las redes sociales.

de las ciencias sociales, especialmente de la antropología –cuya materia prima es el texto vivido, la interacción social y su contexto discursivo verbal⁹–, podemos observar la realidad descubriendo en ella sus rasgos más esenciales y los núcleos problemáticos que requieren un análisis interpretativo.

Nuestro método tiene a la base los aportes metodológicos de estas ciencias, puesto que la teología es también una tematización humana que se acerca a la realidad para comprenderla en su profundidad, es decir, para interpretar las huellas de Dios en la propia vida, en la comunidad¹⁰ y en el mundo.

Además de lo anterior, debemos resaltar el lugar preponderante que ocupa la categoría de encuentro dentro de nuestro método: casi podríamos resumir diciendo que el objeto y el método se tocan en dicha categoría. Es decir, nuestra manera de hacer teología parte del encuentro entre el teólogo y su comunidad de referencia; versa sobre su encuentro con la vida y en ella con Dios; y presenta sus reflexiones como encuentro con personas reales. Por eso aquí la antropología se convierte en aliada de la teología, dado que aquella no está restringida al análisis de culturas en desaparición, sino que su centro de interés es “el estudio de las relaciones simbolizadas e instituidas entre individuos, configuradas de manera que puedan tomar forma dentro de contextos más o menos complejos”¹¹.

Así entonces, la etnografía nos permitirá acceder al mundo de la vida para captarlo comprensivamente, para relacionarnos con los jóvenes desde el encuentro y no haciendo de ellos un objeto a analizar. Por su parte, la teología nos aportará el horizonte de comprensión desde el cual miraremos dicha realidad, de manera que surja un discernimiento en el teólogo de cara a descubrir el rastro del Dios de la vida en ella. Y la pedagogía estará implícitamente movilizándolo todo el trabajo dado que el pretexto es formativo y liberador.

Queda claro, por esto, que el presente trabajo se inscribe en el marco de una investigación cualitativa que articula tres momentos complementarios, imposibles de desligar más que para efectos de comprensión.

Un primer momento vivencial en el que el teólogo está inserto en la realidad, habitando en medio de una comunidad, observando sus dinámicas y discerniendo las intuiciones que surgen en él, para identificar las potencialidades que la mueven, los dinamismos que la habitan y los obstáculos que encuentran para vivir.

9 Cf. AUGÉ, Marc, *Op. Cit.*

10 Constantemente hemos hecho alusión a la comunidad como lugar teológico. Este aspecto no es irrelevante, dado que el teólogo necesita de una comunidad con la cual confrontarse y de la cual recibir el impulso vitalizante del Espíritu. De un teólogo debe poder decirse lo mismo que sobre los religiosos señala el documento de la Congregación para los Religiosos e Institutos Seculares, *Religiosos y promoción humanada 1978*, que son “expertos en comunión”.

11 AUGÉ, Marc, *El oficio de antropólogo. Sentido y libertad*, Barcelona: Gedisa, 2007, p. 32.

El segundo momento es el del encuentro con personas reales, en el que se integra la realidad vivida desde las categorías aportadas por las elaboraciones teológicas, filosóficas y pedagógicas de diversos autores; y también desde las relaciones establecidas con los sujetos protagonistas de las vidas acompañadas por aquél.

Y, finalmente, un tercer momento de caer en la cuenta de la manera como Dios se está revelando en medio de las situaciones abordadas, para cooperar con su acción creadora y salvífica en un proceso de acompañamiento formativo y pedagógico.

Podemos entrever en lo que decimos una espiral hermenéutica que parte de la realidad vital de quien hace teología, leída en clave de experiencia de Dios e interpretada desde las pistas que nacen de la Escritura y las categorías que aportan algunos teólogos, filósofos y pedagogos. Este movimiento sólo completa su ciclo en el momento en el que las claridades emergidas de las anteriores reflexiones desembocan una vez más en la vida de personas y comunidades con rostros y nombres propios, para ser asumida y transformada a través del diálogo como encuentro. Decimos que es espiral en tanto en el proceso no se vuelve al mismo punto, sino que se mueve en diversos grados de profundidad de la comprensión, siempre en torno a un centro de rotación común y con una misma dinámica.

La razón de ser de este proceder metodológico se encuentra en la visión de la teología como explicitación de la experiencia del teólogo, en contraposición a un simple entendimiento o declaración. La teología es comprensión e implicación, es decir, autocomprensión, dado que genera un diálogo entre la experiencia del teólogo, las experiencias de aquellos a quienes él acompaña y la experiencia de otros autores a través de sus textos. El diálogo al que aludimos aquí promueve una transformación personal y comunitaria en coherencia con el actuar continuo de Dios.

Así las cosas, nuestro método estará constituido por el encuentro con otros, bien sea a través de sus textos o de sus relatos de vida, de manera que se logre el diálogo de experiencias que transforma al teólogo y a sus interlocutores. Un método hermenéutico que articula la experiencia del teólogo, los textos filosóficos y teológicos, los contextos juveniles y los pretextos pedagógico-formativos de liberación. Por ende, en el trascurso mismo de la investigación se estará ya dando un encuentro transformante de los sujetos que intervienen en ella, permitiéndoles caer en la cuenta de la experiencia de Dios que entrañan sus vivencias.

En coherencia con el método, en la primera parte de la investigación se presentará una lectura profunda y amplia de la realidad contemporánea en la que se desenvuelven los jóvenes a los que aludimos. En la segunda se elaborarán las categorías teológicas que permitirán la interpretación de las historias de vida de tres jóvenes. Y finalmente, en la tercera parte se recogerán las claves emergidas de la interacción entre la realidad vivida y discernida por el teólogo, las categorías de análisis de los textos y las vidas concretas de las personas que acompaña, con el fin de descubrir un posible itinerario que lleve de las vivencias al caer en la cuenta de la experiencia de Dios, y así poderlo proponer y acompañar desde el encuentro.

Nuestra realidad real

Fito Páez es un cantautor argentino contemporáneo, nacido en el año 1963. Con cuarenta y siete años ha grabado más de veintiún trabajos discográficos que dan cuenta de su camino como ser humano, como artista y como amante. En 1999 editó un disco titulado *Abre, o el fin de la razón*¹², en el cual se percibe una cierta evolución en su manera de concebir la vida, la música y el amor. Una de las canciones de ese álbum es *Ahí voy*, tema que retrata la realidad de cuatro jóvenes que deciden escapar de su hogar: Yasmin, que dejó atrás el lujo de su casa y se fue a trabajar en un burdel; Andy, que sufrió mucho, y se marchó buscando a qué o a quién tenerle fe; Rosa, que tiene un gran corazón y tuvo que quedarse en San Pablo cuando la cogieron con dos kilos de coca; y Dany, que es farmacodependiente y quiere irse para no volver jamás.

Para quien desprevenidamente escuche la canción, estas cuatro vidas pueden no ser más que producto de la imaginación del autor, pero para aquél que conozca de cerca la realidad de los jóvenes de nuestra época, serán historias de vida emblemáticas, paradigmas que recrean unas circunstancias bien concretas en torno al sentido de la vida y a las decisiones de aquellos que se encuentran en el tránsito –cada vez más extenso– hacia la adultez.

En este sentido, Fito Páez encarna lo que Paul Valéry dice sobre el artista, que “debe perder las dos terceras partes de su tiempo intentando ver lo que es visible, y sobre todo no ver lo que es invisible. [...] Una obra de arte debería enseñarnos siempre que no habíamos visto lo que estamos viendo”¹³. Curiosamente, esa misma descripción es empleada por Fabián Sanabria para referirse a la actitud del antropólogo cuando dice: “[los antropólogos] estamos llamados a objetivar y explicitar relaciones que no necesariamente se encuentran ocultas o escondidas, sino que, por parecer evidentes, pasan desapercibidas y generan un «conformismo lógico», que sostiene el orden social”¹⁴. Y justamente esa debería ser la labor del teólogo de nuestros días, perder su tiempo observando¹⁵ lo que sucede a su alrededor con las vidas de las personas, y descubrir cómo en ellas se revela la presencia creadora de Dios.

No es, pues, un soñador de mundos supraterráneos, sino ante todo un observador de la vida real, que se acerca a ella para comprenderla, para comprenderse en ella y para comunicar una acción de Dios que es tan evidente, que por eso mismo no se suele ver. Por eso “[...] debería vivir su vida y praxis cristiana junto con su comunidad cristiana comprometida, procurando encontrar el significado antropológico, social y

12 FITO PÁEZ, *Abre*, WEA, 1999.

13 VALÉRY, Paul, “Introducción al método de Leonardo da Vinci”, en: *Obras escogidas*, México: Drama, 1982, p. 27.

14 SANABRIA, Fabián “Creer o no creer, he ahí el dilema”, en: *Antropologías del creer y creencias antropológicas*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006, p. 12.

15 Ver ANGARITA, Carlos Enrique, “Observar o la práctica de prestar atención. Explorando, descubriendo y nombrando el mundo social”, documento de trabajo curso *Escenarios pastorales*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, segundo semestre 2009 (no editado).

cultural de las situaciones vividas y al mismo tiempo –en un discernimiento evangélico– el sentido de fe de las mismas”¹⁶. Tiene la misión de enseñar a ver, de acompañar a las personas –con sus aportes y con su propia vida– en el proceso de reconocimiento de ese Dios que se revela en lo humano para hacerlo divino.

Viviendo, observando, escuchando y acompañando en mi labor como docente en el Colegio San José de Calasanz¹⁷, yo mismo he podido encontrarme con historias de vida de niños, niñas y jóvenes que deciden huir de casa; huir de sí mismos, de su entorno familiar, de su ambiente social o de su medio cultural. Aunque en la mayoría de los casos se trata solamente de una huida simbólica, de una ruptura interior, lo cierto es que son pocos los que se sienten en casa, a gusto con sus vidas no solamente a nivel sensible, sino ante todo a nivel existencial. La relación con ellos sucede no solamente en la clase que compartimos una vez a la semana, sino en los retiros que se tienen en el Colegio desde Noveno hasta Once, en la preparación para los sacramentos de la Eucaristía y de la Confirmación, en la comunidad juvenil conformada por pequeños grupos, y sobre todo en los diálogos que ellos y ellas piden para ser acompañados en sus dificultades y en sus avances.

Adriana, por ejemplo, cuenta que llega todas las tardes del Colegio a su casa, o mejor, al tercer piso de una casa en donde también viven sus abuelos, sus tíos y sus primos. Prepara su almuerzo, pues aunque solamente tiene trece años, desde hace cinco su mamá le enseñó a cocinar para ella y para su papá, que sale todos los días a las cuatro de la mañana a manejar una buseta hasta las diez de la noche. Luego de lavar los platos y de arreglar un poco la casa, Adriana se conecta a internet en el computador de la sala, al lado de la mesa de planchar y rodeada de ropa por todas partes. No es, ciertamente una experta en materia cibernética, pero lo que sabe le basta para revisar sus dos correos e ingresar a su cuenta de *Facebook*. Así se pasa la tarde, hablando con algunos de sus trescientos cincuenta y cuatro amigos virtuales, muchos de los cuales estudian en el mismo Colegio, aunque allí nunca tengan una conversación real.

Karen le escribe en “el muro” algunos mensajes a Adriana, si bien nunca permitiría que la vieran hablando con ella en el Colegio porque sería catastrófico que sus compañeros de curso supieran que ella, que está en Noveno, conversa con una niña de Séptimo –a pesar de que muchos de ellos hacen lo propio en sus casas, incluso con niños y niñas de Quinto–. Lo que más hace Karen es actualizar sus mensajes de estado en el msn: “me has lastimado y el corazón me duele”; “Pao’s, Lauris, Tata, las amo... muack”; “quisiera convertirme en una estrella para verte siempre desde el cielo”; “no sabe con quién se está metiendo, pobre ingenua”; “contigo he descubierto lo bello de no estar sola”... Mientras lo hace, habla no solamente con Adriana, sino también con Nicolás y con Leidy, que son de su curso; con Diego, que es exalumno y con un tal

16 ANDRÉS VELA, Jesús, “Reflexiones de un teólogo pastoralista sobre la teología”, en: *TheologicaXaveriana*, Vol. 59, No. 167 (ene-jun. 2009), p. 33.

17 Ubicado en el barrio El Rincón de Suba, es un colegio dirigido a niños y niñas de estratos uno, dos y tres.

Roberto, que aunque no sabe quién es, lo identifica como “un amigo mayor que vive en Chile”. Karen es novia de Cristian desde hace dos años y cinco meses, si bien han terminado en cuatro ocasiones, siempre han vuelto porque se aman. Ella siente que él está ahí para ella; muchas veces la ha consolado en sus crisis después de las peleas en su casa, cuando su papá llega borracho a pegarles a su mamá y a ella.

Por su parte, Cristian, que está en Décimo divide sus amores entre Karen y el fútbol. Pertenece a las barras bravas de Millonarios, razón por la cual más de una vez ha tenido que cargar “chuzo” para defenderse y proteger a sus “parceros”. Su mamá se ha opuesto siempre a que él vaya al estadio, pero como él ha vivido en la casa de su abuela desde que su papá los abandonó, le importa poco lo que su mamá –a quien él llama “la vieja esa”– diga o haga al respecto. Hace unas semanas terminó otra vez con Karen, no porque no la ame, sino porque era necesario “oxigenar la relación”. Fueron solamente dos días, los suficientes para que en el bazar del Colegio se besara con Laura, otra niña de Noveno a la que desde hace rato “le venía buscando la caída”. A pesar de los comentarios de sus compañeros, Karen sabe que Cristian la ama, y dice que no hay problema porque ese día ellos no eran novios.

Jonathan pertenece a la misma barra de Cristian, aunque no son tan amigos, el “chuzo” de Cristian lo salvó una vez. Está profundamente enamorado de Laura, una niña del otro Décimo con la que lleva nueve meses y medio de noviazgo. Tanto él como ella quieren confirmarse este año para salir de eso de una vez, por si acaso algún día se van a casar. Hace un par de meses, Jonathan trató de persuadir a Laura para que no abortara y le propuso trabajar para mantenerla a ella y al bebé. Laura pensaba un poco distinto, pues decía que no podía decepcionar a sus papás y que era mejor quitarse ese problema de encima. No quería apresurarse, por eso le pidió un consejo a su hermana mayor y a su mejor amiga, Jennyfer: la hermana le dijo que ella le podía ayudar con eso porque una compañera de la universidad había abortado, mientras que su mejor amiga le dijo que eso no se hacía, que estaba mal y que luego se podía arrepentir. Laura y Jennyfer ya no son amigas, ni siquiera en el *Facebook*, donde Laura escribió “la traición puede venir de cualquier parte” antes de eliminarla de sus contactos. Llegó a tener cuatro meses de embarazo.

Jennyfer dice que no se arrepiente, y que prefiere perder una amiga a hacer algo que va en contra de los mandatos de Dios. Eso fue lo que le enseñaron en la iglesia cristiana en la que se congrega cada ocho días para hacer alabanza. No siempre fue así: antes le parecía horrible ir a misa con sus papás, hasta que ellos también se cansaron de “repetir rezos sin sentido”. Llegaron a la iglesia de su barrio fundada por un pastor misionero gracias a una tía que les sugirió asistir en medio de una crisis económica muy fuerte. Ya no tienen dificultades económicas, pero siguen asistiendo a la iglesia porque allí les dijeron la verdad sobre la Biblia y sobre los católicos. De todas maneras, su abuelita le dice que por si acaso, aproveche y se confirme este año, porque “uno nunca sabe”.

Giovanni también asiste a la catequesis de Confirmación que acompaña el Colegio, pero dice que cree a su modo. No es que sea ateo, lo que pasa es que su estilo de vida

es un poco más dark. Le gusta el metal, pelea con la coordinadora de convivencia para que lo dejen tener el pelo largo y ponerse un camibuso negro debajo del uniforme. Tiene dieciséis años y comparte sus gustos musicales con su papá, que tiene treinta y cinco. El año pasado Giovanni y un amigo suyo compusieron un “padrenuestro satánico”.

Adriana, Karen, Cristian, Jonathan, Jennyfer y Giovanni son solamente seis muchachos. Sus historias no tienen nada de extraordinario en el contexto en el que se mueven, razón por la cual pasan desapercibidos como todos los demás; de hecho, podría contar los cientos de historias que en estos cuatro años de acompañamiento he escuchado y visto, y al final llegaríamos a la conclusión de que la mayoría de ellas tiene muchos puntos en común, dados por el Colegio, por su edad, por su contexto social, por su momento histórico, etc. Son, pues, simplemente seis vidas comunes y corrientes que indican los caminos habituales por los que transitan muchos jóvenes de hoy en la realidad real¹⁸.

“Sujetos telescópicos”

Como es obvio, no podremos dar violentamente el paso de generalizar todo lo vivido por estos jóvenes –en un contexto tan local–, a unos niveles más globales, sin valernos de las mediaciones analíticas de otros que han recorrido el camino de observar la realidad juiciosamente.

La antropóloga Laura Segato, por ejemplo, ha realizado un trabajo interdisciplinario entre los discursos de la antropología y del psicoanálisis para analizar “textos culturales”¹⁹; allí hace dos lecturas que pueden aportarnos luces para nuestra exposición. Tratando de hacer concurrir el psicoanálisis y la anotación etnográfica como clave de lectura, se acerca a la interacción de los interlocutores en internet y al tránsito inter-religioso.

Dice que entre aquellos que frecuentan la realidad virtual se deja ver un “carácter beligerante” y una “postura omnipotente”, análogos a los que vive un espectador estadounidense que ve eliminar por televisión a su enemigo en Irak, sin estar en la mira de las armas ni en la lente de cámara del otro²⁰. Ambos (el televidente y el cibernauta) son “sujetos telescópicos”, que perciben una prescindibilidad del cuerpo material y así tienen la sensación de superar los límites de la finitud y de la carencia, que aparecen en el momento de la separación del cuerpo de la madre.

Materialidad y experiencia originaria de la falta y de la ley que la impone son un proceso único e indisoluble. Por lo tanto, la obliteración de la materialidad del cuerpo en el

18 Un análisis de los imaginarios religiosos de los jóvenes en VÁSQUEZ, Alejandro, *Imaginarios sociales como claves de una pastoral del sujeto*, Bogotá: Tesis de grado para obtener el título de Licenciado en Teología, PUJ, 2009.

19 Ver SEGATO, Rita Laura, “Antropología y psicoanálisis. Posibilidades y límites de un diálogo”, accesible en internet en <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie330empdf.pdf>. Consultado el 22 de agosto de 2010.

20 Cf. SEGATO, Rita Laura, *Op. Cit.*, p. 9.

internet le permite al sujeto hablar como si estuviese entero, simulando, para todos los efectos, su propia completud. Con esto, inevitablemente, él cae prisionero de su propia fantasía, que lo totaliza. Y con esto, también, el otro en la pantalla es percibido como un muñeco, un *dummy*, a quien se puede seducir, vencer o anular. [...] Nos encontramos en un mundo de gente sola que, a la menor contrariedad del interlocutor virtual, éste puede ser eliminado, anulado, abandonando la escena con un simple clic de mouse²¹.

Se forja, de esta manera, un tipo de relación que despoja al otro de su irreducibilidad, pero inhibiendo cualquier posibilidad de enfrentamiento, ya que mientras se lo elimina, uno se puede mantener fuera de su alcance, naciendo así un individuo belicoso y solipsista.

Por otra parte, este análisis interdisciplinario ha mostrado a nuestra autora que el tránsito inter-religioso es cada vez más frecuente aunque se dé entre repertorios de símbolos que parecieran incompatibles. Para comprenderlo, ha recurrido a la “cadena de la metonimia” que le permite trazar el itinerario del sujeto que va de significante en significante, en una dirección ascendente muy próxima a la del deseo amoroso²². Entonces tenemos que la migración es muy sencilla toda vez que se realiza en pro de un gusto mayor, movido eminentemente por el deseo y el placer.

De lo anterior pueden dar cuenta Mauricio y David. El primero tiene veinticuatro años, es exalumno del Colegio Calasanz²³ y egresado de la Universidad Javeriana, trabaja en el Banco de la República después de haber obtenido el título de economista con una tesis laureada. Desde muy pequeño, Mauricio fue un católico convencido: participó de algunos campamentos rurales de misión y era un líder juvenil desde que estaba en Octavo. Su sueño era tener mucha plata para poder ayudar a los pobres. Un buen día se cansó de la monotonía de los ritos católicos y decidió irse un poco “por lo libre”, al igual que su papá de sesenta y dos años. Tiempo después, su hermana mayor lo puso en contacto con Papá Jaime y su movimiento de liderazgo. Ahora, lleva una manilla de cuentas en la muñeca y cada vez que se siente deprimido o tiene pensamientos negativos repasa las cuentas de madera mientras sonríe y piensa cosas alegres. Cada cierto tiempo participa de los talleres que dicta Papá Jaime durante los fines de semana (cada uno con un costo promedio de \$700.000). Últimamente está “encarretado con el cuento del ayuno”, pues mediante esta práctica puede purificar su organismo y su espíritu, ingiriendo únicamente agua durante treinta y seis horas y luego compartiendo los alimentos con un niño de la calle. Esto le parece excepcional.

Por su parte, David es amigo de Mauricio desde que estudiaban en el mismo Colegio; se graduó como filósofo de la Universidad Nacional y ahora realiza estudios de maestría en economía. Nunca tuvo claro cuál era el tipo de relación que tenía con la trascendencia, pero siempre dijo que “tiene que haber algo”. De todas maneras, y por si

21 Ibíd.

22 Cf. Ibíd.

23 Ubicado en el barrio La Uribe, es un colegio dirigido a niños y niñas de estratos tres, cuatro y cinco.

acaso, hizo la Primera Comunión y la Confirmación. Después de ser ateo y vegetariano, llegó a Fractales, en donde le mostraron cómo la energía sostenía el mundo y le daba sentido a toda la realidad. Dedicaba las noches a rezar, caminaba durante largas horas por el campo y participaba de encuentros con grandes maestros de la meditación. Cuando la familia de Mauricio se desintegró, David se fue a vivir con él. Ahora pertenece al Polo Democrático Alternativo, es un líder juvenil de la localidad de Chapinero, escribe en un periódico comunista y gerencia el departamento de oncología de una E.P.S.

“País de avivatos”

Todo lo señalado atrás se erige como una herramienta valiosísima para comprender la realidad que vive nuestro país, en un anillo un poco más amplio. A sabiendas de que podríamos caer en lugares comunes o traicionar la complejidad de la realidad colombiana, señalaremos solamente algunos aspectos enquistados en nuestro inconsciente colectivo: una “cultura del más vivo”, el “afán de simulación” y detrás de todo el “sentimiento de precariedad”.

Si se dejara hablar al colombiano promedio, se entrevería una cierta cultura de la viveza, de la malicia indígena. Este imaginario subrepticio propugna que no hay que dejar pasar la menor posibilidad de sacar provecho o ganancia, aunque por el camino haya que eliminar alguna molestia –material, moral, o incluso a otra persona–. En un artículo de 1999 en el diario *El Tiempo*, se hizo la siguiente descripción:

Pasajeros que se llevan de ñapa los chalecos salvavidas de los aviones, además de las cucharas, las cobijas y las almohaditas. Taxistas que redondean la carrera si su cliente no se da cuenta. Empresarios que hacen acuerdos de precios y divisiones geográficas del mercado para controlarlo. Grupos económicos que a través de sus lobbistas consiguen que el Congreso legisle para ellos exenciones tributarias. Sindicalistas que presionan para que se les reconozca una prima de lluvia aunque la empresa esté quebrada. Burócratas que por corrupción le hicieron perder al Estado en el último cuatrienio más que todo el presupuesto nacional de inversión de este año. Presidentes de la República que se han visto envueltos en escándalos por una carretera que llegaba directamente hasta su finca o guardar en casa la muestra de suelo lunar que le trajo como regalo al país el primer astronauta que pisó la Luna. Todas estas conductas tienen algo en común: son manifestaciones de la llamada cultura del avivato. [...] Lo anterior nos lleva a situaciones como que al ser encuestados, sólo uno de cada tres colombianos diga que se considera honesto²⁴.

A primera vista se trata de cosas menores: ¿cuán malo puede ser quedarse con el dinero de más que se dio sin querer en el mercado?; o, ¿será muy grave que el secretario de educación de alguna provincia pida una pequeña partida a un colegio en convenio para adjudicarle el contrato? Es verdad que comparadas con la barbarie de la

24 LEON, Juanita, “Colombia, país de avivatos”, en: *El Tiempo*, 14 de marzo de 1999, [eltiempo.com](http://www.eltiempo.com), Sección Información general, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-879511>. Consultado el 25 de agosto de 2010.

guerra, estas cosas parecen nimias, pero dejan de serlo cuando comprendemos que la crisis que se vive en Colombia a nivel político, social y económico, y que ha llevado a tantas personas a la muerte, a tantos jóvenes al sicariato y a todo un país al deseo angustioso de ganar dinero fácil, tiene a la base el mismo cariz belicoso, solipsista y jalonado por el deseo, del que hablábamos antes. Cuando todo vale, la vida del otro se supedita a los intereses personales, que son el verdadero absoluto.

En nuestro país, esta tendencia a absolutizarnos es irrefutable en el plano de las relaciones interpersonales. Dice William Ospina que “aquí, cada vez que alguien se equivoca, le ruge a su víctima para que no se crea que va a mostrar la debilidad de asumir el error. Y si el otro reclama, se pondrá agresivo”²⁵. El otro es sólo un contrincante, alguien que hay que rebasar, o al menos simular que lo hemos dejado atrás. “Eso es lo que pasa cuando los publicistas criollos hablan entre sí en inglés para deslumbrarse mutuamente, cuando los jóvenes tratan de impresionarse con las marcas de las prendas que usan. Toda autenticidad es considerada una penuria, porque se tiene un sentimiento profundo de indignidad y de pequeñez, entonces hay que afirmarse en las marcas, en las poses, en los símbolos”²⁶.

Según esto, detrás de nuestro afán de superioridad, detrás de nuestra búsqueda absoluta de beneficios y detrás de los “sujetos telescópicos” que viven en la realidad virtual, no hay otra cosa que un gran sentimiento de inferioridad, que desemboca en la violencia como su manifestación más evidente. A guisa de muestra, convendría hacer un listado de algunos de los 91 artículos que se han publicado en el principal diario del país en los últimos meses, tratando el tema de la violencia escolar en Colombia: Violencia escolar, cifras que asustan²⁷; Educación, adolescencia y violencia escolar²⁸; La televisión como generadora de violencia escolar²⁹; Más de 42 mil casos de violencia escolar se registraron en Bogotá en el 2009³⁰; Violencia escolar cuesta 60 mil millones de dólares a América Latina³¹.

25 OSPINA, William, ¿Dónde está la franja amarilla?, Bogotá: Norma, 2000, p. 22.

26 OSPINA, William, *Op. Cit.*, p. 23.

27 EL TIEMPO, “Violencia escolar, cifras que asustan”, en: *El Tiempo*, 12 de septiembre de 2010, eltiempo.com, Sección Información General, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4138257>. Consultado el 30 de agosto de 2010.

28 BULA ESCOBAR, Germán, “Educación, adolescencia y violencia escolar”, en: *El Tiempo*, 9 de julio de 2010, eltiempo.com, Sección Editorial, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4046495>. Consultado el 30 de agosto de 2010.

29 EL TIEMPO, “La televisión como generadora de violencia escolar”, en: *El Tiempo*, 17 de septiembre de 2010, eltiempo.com, Sección Bogotá, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7919195>. Consultado el 30 de agosto de 2010.

30 EL TIEMPO, “Más de 42 mil casos de violencia escolar se registraron en Bogotá en el 2009”, en: *El Tiempo*, 9 de septiembre de 2010, eltiempo.com, Sección Bogotá, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7899774>. Consultado el 30 de agosto de 2010.

31 ELTIEMPO.COM, “Violencia escolar cuesta 60 mil millones de dólares a América Latina”, en: eltiempo.com, 1 de noviembre de 2010, Sección Economía, accesible en internet en http://www.eltiempo.com/economia/negocios/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-827841.html. Consultado el 1 de noviembre de 2010.

Resulta muy particular que justamente en los niños, adolescentes y jóvenes sea en quienes más se refleje la situación de nuestro país; y también es sintomático el hecho de que en la escuela confluyan el afán de aparentar, la necesidad de ser aceptados e incluidos en los grupos, y la violencia hacia sus pares.

He ahí una gran paradoja: en nuestro país se empuña el estandarte de la grandeza, de la omnipotencia y la autonomía conquistada con gallardía en el transcurso de los años, pero detrás de todo aquel ropaje sigue latente un "sentimiento de indignidad y de pequeñez" que se disimula con violencia. De hecho se suele recurrir a la violencia solo cuando se reconoce la imposibilidad de argumentar, la poca valía de las palabras y de las posturas.

Esta sensación de finitud, de la que imperiosamente luchamos por evadirnos, es a todas luces evidenciable en la relación que los hombres y mujeres de hoy tienen con la vida y la muerte. La tensión dialéctica nos mantiene escapando de la muerte y pereciendo en el intento. "Da la impresión, según la cultura tanatológica dominante, que los hombres no «son» mortales, sino que mueren accidentalmente en los hospitales porque los médicos fracasan contra las enfermedades. En la cultura urbana y moderna resulta demasiado tétrico ver morir en casa, e incluso velar el cadáver en el mismo hogar donde se duerme, se come, se busca la felicidad cotidiana"³². Pequeñez, precariedad y finitud, por un lado, e ilusión de grandeza, omnipotencia y eternidad, por otro, juegan constantemente la partida del mundo contemporáneo; un juego que parece tener normas fijas y una cierta vida propia.

Es el mundo en el que ha vivido doña María, madre de tres niñas que estudian en el Colegio San José de Calasanz. Es una mujer afable que se lleva bien con sus vecinos y que se preocupa por sacar adelante a su familia a pesar de las dificultades de maltrato que vive con su esposo. Ella sabe que él la engaña, pero también sabe que sin la plata que él da, alguna de las niñas tendría que cambiar de colegio. Dado el gran número de conocidos que tiene en el barrio, doña María ha colaborado en las últimas elecciones para senado y presidencia con algunos políticos para la consecución de votos a cambio de unos pesos; dice que tal vez eso no sea del todo correcto, pero que si Dios le da la oportunidad de hacerlo "por algo será". Hace unos meses su madre estuvo gravemente enferma y murió repentinamente de una extraña enfermedad. Dice que se trató de un maleficio y que lo único que espera es que Dios se apiade de su alma y la haga reencarnar en algo bueno.

De la modernidad a lapostmodernidad

Con la conciencia de haber ganado en profundidad en nuestro análisis, nos será perentorio abrir un poco más el obturador y echar ahora un vistazo a una realidad de mayor calado. Hemos de observar, con el mismo trasfondo comprensivo, lo que acaece en los sujetos a partir de lo que hemos conocido como postmodernidad.

32 BONETPERALES, Enrique, "Ética de la muerte: de la Bio-ética a la Tánato-ética", en: *Daimón*, revista internacional de Filosofía, No. 25, (ene-abr. 2002), p. 64.

No entraremos a definirla en detalle, puesto que desde el inicio sería un contradictorio teniendo en cuenta su renuncia a delimitar y precisar; más bien hablaremos de un cierto talante postmoderno perceptible en diversos estratos de la realidad: lo social, lo económico, lo político, lo artístico, lo filosófico, etc.

*No sé qué es peor, que me den consejos o me den razones.
Entonces no hables por mí; yo solo hago música para camaleones.
Dime por fin algo inteligente, algo con cojones.
El mundo es real, lleno de miserias, lleno de ilusiones.
No hay una verdad, voy de los castillos a los callejones.
Si algo aprendí es que no me creo ni mis emociones³³.*

Ese es el comienzo de la canción de Fito Páez *Música para camaleones*. El tema inicia con el sonido de un celular que se enciende y alterna tonos electrónicos disco con los clásicos de guitarra y batería, de manera que concuerde perfectamente con la declaración "nada me sorprende más en la vida, corazón, que ver cambiar mi piel como la del camaleón". Al ritmo de los estados de ánimo y paseando "de los castillos a los callejones", nos va mostrando el mencionado talante caracterizado por la heterogeneidad, la evaporación y la ambigüedad.

La postmodernidad surge como respuesta a una época donde el absoluto era la razón instrumental y formal, como desencanto de los proyectos modernos de progreso y libertad. La modernidad, de la mano de la ciencia, había intentado atrapar el mundo real para librarse de la inseguridad, de la incertidumbre, de la interinidad humana. "Respuesta a esta inseguridad, el mecanicismo señala el paso de una experiencia del mundo a una ciencia de la materia"³⁴, que es capaz de producir saber y de controlar la realidad. Debía ser un saber certero que acabara con la contingencia y la arbitrariedad y que formulase juicios apodícticos para mantener el sueño de independencia con respecto a lo contingente, teniendo a la base unos juicios que, omitiendo el contenido, fueran irrefutables.

Existió una concepción moderna de la naturaleza mecánica, causal, tendiendo a un fin y regida por leyes estáticas. De donde surgió la necesidad de rescatar los sentimientos, el cuerpo y lo contingente de la naturaleza. Allí nacieron el Romanticismo y el Idealismo. En el primero desaparecen las pretensiones de rigurosidad o sistematización, propendiendo por una visión de la Naturaleza orgánica y viviente. En el otro se da una preocupación por lo infinito, que en su totalidad se escapa a la razón y que es solamente intuible como sentimiento³⁵.

33 FITO PAEZ, "Música para camaleones", en: *Naturaleza sangre*, DBN, 2003.

34 MARGOT, Jean Paul, *La Modernidad: una ontología de lo incomprensible*, Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2004, p. 13.

35 Cf. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenología del Espíritu*, México: Fondo de Cultura Económica, 1973, p. 10.

El paradigma moderno se mantuvo centrado en la razón como fundamento de la subjetividad humana, es decir, como el nodo del mundo interior, no habitado por Dios como en el medioevo, sino conquistado a través de la razón:

Esta nueva idea de razón se valida por su carácter natural, no por afirmación metafísica alguna de tipo teológico. Simplemente sostiene que ella existe en todos y cada uno de los individuos. La crítica posmoderna actual asegura que, en tal sentido, la racionalidad moderna terminó fundándose en una nueva metafísica en la que fue reemplazada la voluntad divina por una voluntad racional naturalista cuya existencia es indemostrable, en tanto que ella solamente se puede predicar como un principio lógico abstracto y general³⁶.

Spinoza, en la *Ética demostrada según el orden geométrico*, ya había anunciado que además de Σ (ethos) somos también Σ (pathos), y que de esa conjunción mana la perentoriedad de la ética. Puesto que tenemos que vérnoslas con nuestras pasiones para ejercer la libertad y actualizar nuestro ser "monádico", necesitamos echar mano de la ética, dado que en ella actualizamos la autocomprensión de la "Mónada Suprema", la "gloria de Dios"³⁷. Por su parte Schopenhauer crea una moral basada en los sentimientos como expresión de una actitud mística³⁸. Pero es Schiller quien mejor expone la dialéctica entre el "impulso sensible" y el "impulso racional", en cuyo equilibrio se juega la "experiencia de lo bello"³⁹.

Sobrevino, entonces, una crisis de la razón que fecundó el suelo del que brotaría la postmodernidad, "interpretada bajo la forma de pensamiento débil, que renuncia a la fundamentación, a la racionalidad, en últimas, a rendir cuentas. Se trata entonces de un pensamiento que abandona la teoría, que no especula y que tiene una gran vocación estética"⁴⁰. Algunos de los elementos más relevantes del pensamiento post-moderno son: la fragmentación, la diferencia, el fin de los metarrelatos y el fin de la historia, la relativización del conocimiento, la quiebra de la racionalidad, el fin de la metafísica y la secularización de la cultura entre otros.

Aunada a la crisis de la razón ocurrió también una crisis del sujeto reflexivo, categoría que había sido el estandarte de la mentalidad moderna. Con este término se

36 ANGARITA, Carlos Enrique, "Hacia la construcción de sujetos sociales de paz", documento de trabajo curso *Escenarios pastorales*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, segundo semestre 2009 (no editado).

37 SPINOZA, Baruch, *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid: Alianza, 1987, pp. 263-269.

38 Cf. GUARIGLIA, Osvaldo, "Kantismo", en: Camps, Victoria (Ed.) *Concepciones de la ética*, Valladolid: Trotta, 1992, p. 53.

39 Ver NEIRA FERNÁNDEZ, Carmen, "Federico Schiller: La educación estética como condición para una buena política", en: *Educación estética*, revista de estudiantes y egresados de estudios literarios de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, No. 1, 2005, pp. 135-150.

40 RODRIGUEZ RODRIGUEZ, Carolina, "El antihumanismo filosófico: coyunturas teóricas, implicaciones y proyecciones", en: *Análisis*, revista colombiana de humanidades, No. 65-66 (ene 2000-dic 2001), pp. 135-154, p. 149.

entendía la conciencia intrínseca al ser humano que lo capacita para tomar decisiones. El sujeto caminaba sobre el suelo firme de la autonomía, del saber profundo de sí, de la historia y del mundo, con lo cual le era posible gestar proyectos de vida como concreciones de su existencia⁴¹.

La quiebra de la categoría de sujeto es una de las causas más fuertes por las cuales algunos autores señalan que el movimiento postmoderno se inscribe en el "antihumanismo filosófico". Junto a ella se encuentran también, el desencantamiento del mundo, la pérdida del horizonte de trascendencia, la pérdida de confianza en la razón, la positivización de la ciencia, el predominio de lo inconsciente, lo instintivo, lo irracional y lo involuntario, el perspectivismo y el relativismo en lo ético y en lo epistemológico, y la fragmentación y discontinuidad de la historia. Al respecto dice Carolina Rodríguez:

Si en la modernidad se gesta la categoría del sujeto, a partir de una revolución copernicana en el terreno del conocimiento, la tarea que emprende la postmodernidad consiste en lo contrario, es decir, en su deconstrucción. [...] El sujeto pierde validez en el contexto postmoderno, dado que esta categoría tiene una constitución eminentemente epistemológica que en el marco de referencia perspectivista es imposible de mantener⁴².

Será necesario aclarar que no estamos haciendo una apología de la modernidad en detrimento de la cultura postmoderna, simplemente indicamos que la crisis del sujeto es consecuencia de la manera como la modernidad erigió dicha categoría sobre una razón opresora y absoluta. Habrá que evitar por eso caer en un maniqueísmo que catalogue a una como buena y a la otra como mala, sin que eso signifique abandonar una postura crítica frente a una y otra.

Para aproximarnos a la modernidad y su construcción racional y metafísica del sujeto podemos ayudarnos del análisis de Carlos Angarita:

Sus grandes dificultades se encuentran en estos aspectos: 1) disolución del individuo en la integración social, lo que en términos prácticos significa la disolución del yo individual en un yo común [...]; 2) renuncia al proyecto de subjetivación o interiorización de la persona que originalmente le dio el sello revolucionario al proyecto moderno; 3) priorización de los mecanismos de racionalización que devinieron mecanismos de control y sometimiento de los individuos [...], hasta el punto que el sujeto terminó siendo sujetado, es decir, objeto de su razón y de su racionalidad; 4) fragmentación y reducción del yo al enfatizar la razón como perspectiva central o exclusiva de la interioridad humana, lo que se traduce en estados de esquizofrenia y desintegración personal y social a los que están abandonados los individuos en las sociedades actuales⁴³.

41 Cf. ANGARITA, Carlos Enrique, *Op. Cit.*

42 RODRIGUEZ RODRIGUEZ, Carolina, *Op. Cit.*, pp. 152-153.

43 ANGARITA, Carlos Enrique, *Op. Cit.*

Ahora bien, lo que nos interesa de esta crisis del sujeto –que por cierto estaba ya destinada al fracaso en la propuesta moderna– es la constatación de que la crisis no ha sido superada. En la postmodernidad se dio el tránsito de la tiranía de la razón a la tiranía del sentimiento⁴⁴, levantando profundas sospechas sobre la búsqueda de la verdad, sobre la construcción de sentidos de vida y sobre la construcción conjunta de sujetos relacionales.

A pesar de haber puesto entre paréntesis la racionalidad exacerbada, las formas de violencia sólo han cambiado, pero no han abandonado la escena pública: el solipsismo y la sensación de omnipotencia acaso son más evidentes que nunca, y la eliminación del otro se da desde el momento mismo en el que el absoluto es el sentimiento, pues en ese ámbito no existe contraste ni refutación válidos. En aras de la defensa acérrima de lo que se siente, se prescinde del diálogo y la confrontación, y cuando el otro deja de ser interlocutor legítimo, deja también de existir.

Asimismo, en el acta de defunción del sujeto se dio también la muerte de toda posible individualidad armonizada en el todo. Es como si se hubiese sacrificando la capacidad del ser humano de pensarse como un yo que se encuentra con un tú y se convierte en un nosotros que camina hacia un objetivo común. Es verdad que en la postmodernidad el yo será el centro, pero no es un yo personal, sino disuelto como bebida en polvo instantánea; es una confusión parecida a la que se daría entre un grupo de ciegos que se chocan y se sienten profundamente vulnerables, pero que se afirman a sí mismos en la defensa de su espacio y su integridad. Y ya se sabe que en tierra de ciegos, el tuerto... es asesinado⁴⁵.

Hoy es fácil ver las huellas de este camino recorrido en la actitud existencial de aquellos que han renunciado a construir su vida desde los cimientos de una racionalidad que mutilaba sus sentimientos, su cuerpo y sus pasiones, y se han abandonado a la satisfacción de sus necesidades y a la experimentación de nuevos sentires.

Esas profundas sospechas de las que hablamos son las que se expresan en el rostro de Juan Pablo, un joven exalumno del Colegio Calasanz, magister en filosofía de la Universidad Nacional y quien actualmente realiza su tesis doctoral en Canadá sobre la estética política en Aristóteles. Él no se considera nihilista, ni agnóstico, ni mucho menos creyente, simplemente busca sentir y confía en la infinita sabiduría de sus sentimientos. Llevado por ellos ha decidido renunciar al ideal occidental de la monogamia e incursionar en el ámbito del poliamor, puesto que descubre una fuerza que lo lleva a amar a varias mujeres a la vez, y no está dispuesto a mutilar su capacidad de amar por unas cuantas ideas razonables a las que todos están acostumbrados.

44 Cf. GONZÁLEZCARVAJAL, Luis, *Ideas y creencias del hombre actual*, Santander: Sal Terrae, 1996, p. 163.

45 De manera magistral, José Saramago ha retratado esta situación en su libro *Ensayo sobre la ceguera*, Madrid: Alfaguara, 1996.

La "sobremodernidad"

Habiendo llegado al punto más profundo y al mismo tiempo abarcante de nuestra descripción, realizaremos en este momento un efecto de zoom sobre el tamiz que hemos esbozado. Analizaremos dos visos que nos interesan de manera especial. El primero de ellos es la acentuación de un exceso en la manera de comprender los individuos su temporalidad, su espacialidad y su mismidad. El segundo tiene que ver con el fenómeno religioso en medio de los mentados excesos.

Diremos alguna palabra sobre la clave de lectura que Marc Augé emplea para acercarse a la realidad y que ha designado como "sobremodernidad". Este término acuñado por él mismo no riñe con la descripción de la postmodernidad que hemos esbozado, más bien se trata de una intensificación de tres realidades insertas en el talante postmoderno: la manera de asumir el tiempo, el espacio y el yo.

En medio de la inmediatez de la contemporaneidad, en donde una noticia local le da la vuelta al mundo en menos de una hora, en la cultura de la información masificada y sobreabundante, se ha hecho necesario darle sentido con celeridad a esta "aldea global". Nuestro antropólogo lo describe de la siguiente manera:

Lo que es nuevo no es que el mundo no tenga, o tenga poco, o menos sentido, sino que experimentemos explícita e intensamente la necesidad cotidiana de darle alguno: de dar sentido al mundo, no a tal pueblo o a tal raza. Esta necesidad de dar un sentido al presente, si no al pasado, es el rescate de la superabundancia de acontecimientos que corresponde a una situación que podríamos llamar de "sobremodernidad" para dar cuenta de su modalidad esencial: el exceso. Pues cada uno de nosotros sabe o cree saber cómo usar este tiempo sobrecargado de acontecimientos que estorban tanto el presente como el pasado cercano. Lo cual, destaquemoslo, no puede sino llevarnos a exigir aun más sentido. La prolongación de la expectativa de vida, el pasaje a la coexistencia habitual de cuatro y ya no de tres generaciones entrañan progresivamente cambios prácticos en el orden de la vida social. Pero, paralelamente, amplían la memoria colectiva, genealógica e histórica, y multiplican las ocasiones en las que cada individuo puede tener la sensación de que su historia atraviesa la Historia y que ésta concierne a aquella. Sus exigencias y sus decepciones están ligadas a la consolidación de ese sentimiento⁴⁶.

La sobremodernidad, con sus tres excesos esenciales, se constituye como la otra cara de la realidad postmoderna: por un lado desencanto y por el otro sobreabundancia del tiempo, del espacio y del yo.

El tiempo es redundante, haciendo difícil darle sentido al pasado, puesto que la historia "nos pisa los talones" y es necesario comprender la cantidad de acontecimientos que sobrevienen a un individuo particular.

46 AUGÉ, Marc, *Los "no lugares", espacios de anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa, 2000, pp. 35-36.

Es también exagerado el espacio, dado que con la salida de la órbita terrestre, hemos visto nuestro gran planeta reducido a una pequeña imagen satelital en la televisión, y por ende se nos permite la quimera de poder recorrer y conocer el espacio sideral. Extrañamente, aunque el mundo se nos hace pequeño, al mismo tiempo se abre para nosotros a través de los veloces medios de transporte que pueden tardar solamente unas horas desde cualquier capital del mundo a cualquier otra.

Finalmente, la tercera figura de exuberancia es el yo, el individuo que se ha desplegado por los excesos de tiempo y de espacio. Incluso en materia de estudios psicológicos, el yo individualizado se ha hipertrofiado, dejando de ser un elemento secundario como lo fue durante muchas décadas⁴⁷. Un ego se alza en el centro de la realidad, no sólo como quien la vive y la asume, sino como quien la padece y trata de darle sentido⁴⁸. Conviene anotar, empero, que no se trata de un individuo autónomo, responsable de sí mismo y capaz de entrar en relación con otros, sino un yo sentimental, un yo-perfil-virtual. Es un yo público que no tiene intimidad consigo mismo; el conejo que llama constantemente a Alicia, pero que no tiene un lugar hacia el cual llevarla.

Lo sugestivo de todas estas cavilaciones es que se encarnan en personas e historias concretas, como la de Antonio. Con veinticinco años, es miembro de una comunidad religiosa. Distribuye su tiempo entre el estudio, su formación como religioso y el trabajo con jóvenes. A pesar de que el día no le alcanza para hacer todo lo que él quisiera hacer, siempre dedica mínimo dos horas diarias a navegar en internet. Además de revisar cuatro cuentas de correo electrónico, actualizar todos los días su perfil en *Facebook*, leer dos diarios digitales en español y uno en inglés, le gusta seguir algunos blogs de amigos y de gente famosa. De la misma manera, sigue a algunas personalidades en *Twitter* y participa de un foro permanente de fans de Björk. Gracias a su afición por esta cantante islandesa conoció a un amigo suyo que vive en Holanda. Nunca lo ha visto en persona, pero le basta con los muchos correos electrónicos que han intercambiado, y con las fotos que se envían con regularidad. Su amigo holandés le obsequió uno de los álbumes de Björk que no se consiguen en esta parte del mundo... el regalo tardó un par de días en atravesar el Atlántico.

¿La “salida de la religión”?

Otro de los puntos de intensificación al que nos interesa acercarnos en la descripción de la postmodernidad es el ambiente que se ha dado en torno al fenómeno religioso. Una vez más, debemos aclarar que no pretendemos otra cosa que hacer una rápida presentación del escenario ayudados por los aportes teóricos de otros; en contraste, renunciaremos a elaborar análisis demasiado detallados y a entrar en discusiones de asuntos que no quedarán zanjados en este lugar.

47 Cf. AVIA, María Dolores, “El yo privado y el individualismo: consideraciones históricas y culturales”, en: AVIA, María Dolores y SÁNCHEZ, María Luisa, *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*, Pirámide: Madrid, 1995, p. 107.

48 AUGÉ, Marc, *Op. Cit.*, p. 42.

Marcel Gauchet ha concebido la "salida de la religión"⁴⁹ como la ausencia en el ámbito de lo público de fundamentos religiosos de cualquier tipo, desplazados por la democratización de las esferas sociales. No hace referencia al proceso de secularización o de laicidad de las últimas décadas, sino de omitir estas cuestiones en la esfera política y social. Ya no es necesaria la religión –sea la que sea– para garantizar el orden público, fundamentado en instituciones y entidades que sancionan los derechos y los deberes de los ciudadanos.

Es cierto, empero, que también se ha hablado de un "retorno de la religión"⁵⁰ en el pensamiento filosófico de los últimos años. Autores como Derridá, Habermas o Vattimo han dedicado parte de sus reflexiones al asunto religioso, denunciando que las grandes cuestiones que la religión intenta responder siguen vigentes y encuentran un lugar de deliberación en el campo de la filosofía. Del mismo modo, tampoco nos es posible ignorar la proliferación que el sentimiento religioso ha tenido en los últimos tiempos.

A primera vista, el mundo actual, considerado religiosamente, ofrece un espectáculo paradójico. Por un lado, crisis de la religión, desencantamiento del mundo, secularismo generalizado, ateísmo rampante... Por otro, New Age, mundo de nuevo poblado de dioses, religiosidad redescubierta, florecimiento renovado de la religiosidad popular... Lo religioso parece de nuevo ubicuo en su presencia y arborescente en sus formas⁵¹.

La aparente contradicción se puede solventar si distinguimos los fenómenos ligados a la "religión", de aquellos que tienen que ver con el "sentimiento religioso". Entendemos aquí la religión como una relación institucionalizada con la trascendencia, como una mediación entre lo sagrado y lo profano enmarcada en determinadas prácticas, creencias y significaciones comunes. De cierta manera, al menos desde la visión más clásica, la religión implica heteronomía, en tanto la revelación de la divinidad y de sus normas implica un actuar que se desprende de una voluntad suprema y que se encarna en imaginarios compartidos.

Es la imagen de un pensamiento fuerte a nivel religioso la que ha hecho crisis, a partir de la democracia y el establecimiento de la sociedad civil, suplantando las expectativas escatológicas de la religión por la sociedad misma. La Reforma, la Revolución Francesa y los diversos Totalitarismos históricos generaron un caldo de cultivo en el cual todas las manifestaciones culturales (entre ellas la religión) tienen cabida siempre y cuando renuncien a la exclusividad, a involucrarse en asuntos públicos y a dictaminar normas universales que determinen la vida de sus correligionarios allende el poder del Estado.

A pesar de ello, también se ha visto que los individuos particulares no pueden delegar sus inquietudes más abigarradas al Estado para que las deje sin resolver. Los

49 Ver GAUCHET, Marcel, *Op. Cit.*

50 Ver MARDONÉS, José María, *Sintomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual*, Bilbao: Sal Terrae, 1999.

51 TORRES QUEIRUGA, Andrés, "Nueva religiosidad y experiencia cristiana de Dios", en: *Fin del cristianismo premoderno. Retos hacia un nuevo horizonte*, Bilbao: Sal Terrae, 2000, p. 91.

finés últimos y las cuestiones trascendentales no son abordados por la sociedad civil de manera satisfactoria para ellos, donde todo vale de la misma manera. La relación con la trascendencia es de individuos, no de instituciones mediadoras ni sancionadoras, llámense religiones o Estado. Entonces la salida de la religión no implica que las personas en su vida privada dejen de creer o de realizar determinadas prácticas. Es legítimo que las personas paguen el diezmo, vayan a la sinagoga, se confiesen todos los días, etc., siempre y cuando nada de eso obstaculice la vida pública. El sentimiento religioso sigue allí –tal vez nunca se haya ido y nunca lo haga–, pero se realiza en la vida privada, ya nunca más en el ámbito de lo público.

En el año 2006 en Colombia pudimos asistir a un debate en el que estas cuestiones fueron evidentes. Cuando se despenalizó la práctica del aborto para tres situaciones, empezaron a aparecer las diversas reacciones de los creyentes, de los no-creyentes y de los creyentes-de-otra-manera. Quedó muy claro que una cosa es que un médico crea en Dios, o pertenezca a determinado culto, y otra muy distinta es que una institución (por muy religiosa que sea) se niegue a cumplir una ley del Estado. No se prohíbe creer, lo que se prohíbe es que las creencias interfieran en el ámbito de lo público con los derechos y los deberes de los ciudadanos.

Como resultado práctico tenemos un ambiente social que equipara todas las manifestaciones del sentir religioso (institucionales o no) y que ya no transmite los valores de una determinada religión. En otras palabras, la cultura ya no es cristiana, por lo cual ya no es posible sobreentender la transmisión de la fe en Jesucristo a través de las instituciones y muchas veces tampoco de la misma familia.

Esta caracterización se acerca mucho al recorrido religioso de Paula Isis Alejandra. En sus retiros de Décimo (en los que se descubre a la persona de Jesús), Paula pidió confesarse con el padre que acompañaba los retiros. Se sentía muy contenta de poder compartir con alguien todo lo que estaba viviendo y seguir integrando las claridades que había descubierto. En la Eucaristía del final de los retiros parecía muy entusiasmada y conmovida: cantaba todas las canciones y comulgó con una actitud muy devota. Cuando a la semana siguiente fue invitada a participar los sábados de las Eucaristías del Movimiento juvenil del Colegio, ella respondió negativamente argumentando que no era católica y que los sábados tenía clases de Taichi.

2. DE LAS VIVENCIAS A LA EXPERIENCIA DE DIOS

“Encuentro”, “Vivencias”, “Experiencia de Dios” y “Caer en la cuenta”

De la mano de algunos hechos de vida como concreción de lo juvenil, y ayudados por las claves de lectura de la antropología y la filosofía, nos hemos acercado bastante a una interpretación de nuestro contexto. Se trataba de articular los pequeños ambientes escolares y juveniles con algunos aspectos de la situación de nuestro país, y enmarcar esta resultante en el paso a la postmodernidad.

Ha sido un movimiento de zoom out, complementado por una toma de primer plano de dos carices fundamentales para nuestra investigación: la relación de los individuos con el tiempo, el espacio y el yo, y el desplazamiento en la sociedad que ha sufrido la religión por parte del sentimiento religioso. Han emergido de esta forma, los elementos esenciales que entrarán luego en confrontación con las categorías teológicas vivencias, encuentro, experiencia de Dios y caer en la cuenta.

En este segundo momento nos disponemos a precisar las mencionadas categorías de interpretación que nos permitirán establecer el puente teológico entre la realidad que hemos descrito y las vidas en las que se revela el paso de Dios.

Se trata de significaciones nacidas de una observación atenta del mundo de la vida real en clave teológica, que nos permitirán descubrir cómo se da el paso de las vivencias al caer en la cuenta de la experiencia de Dios en los jóvenes a partir del encuentro. En otras palabras, buscamos comprender la realidad desde las categorías aportadas por las elaboraciones teológicas, filosóficas y pedagógicas de diversos autores, para podernos luego acercarnos a las vidas reales donde se ha dado este proceso de reconocimiento de la persona de Dios.

Encuentro

La categoría de encuentro es relativa a la relación interpersonal establecida entre sujetos. La manera como será empleada por nosotros va más allá de su acepción más frecuente como confluencia de personas u objetos, designando un fenómeno más denso y profundo. Se trata de un entretreerse de existencias, de una interrelación de personas, que logran salir de su encierro en el solipsismo y superar el carácter beligerante y totalizador, que los lleva a la autoafirmación de sí por encima de los demás. Para evitar ambigüedades, designaremos como sujeto a la persona humana capaz de entrar en relación sin perder su identidad propia y sin alienarse.

El encuentro surge de la necesidad palpable de establecer vínculos profundos con los que nos rodean, más allá del contacto esporádico o accidental que suele ver en el otro un obstáculo o, en el mejor de los casos, un medio para procurarse un beneficio. En oposición a la "postura omnipotente", el encuentro sucede sobre las bases de la vulnerabilidad y la inofensividad que generan un ambiente propicio para la acogida en el hogar interior. Así, es un entrar en la morada propia para recibir al otro, y a la vez, ser recibido por él.

En este orden de ideas, las investigaciones biológicas de última generación apuntan a concebir a los sujetos humanos como "seres de encuentro":

[...] vivimos como personas, nos desarrollamos y maduramos como tales creando diversos modos de encuentro. Los seres humanos nacemos prematuramente, a medio gestar, un año antes de lo que debiéramos si nuestros sistemas inmunológicos, enzimáticos y neurológicos hubieran de estar relativamente maduros. Este anticipo responde a la necesidad de que el bebé recién nacido acabe

*de troquelar su ser fisiológico y psicológico en relación al entorno. [...] No es que vivamos ya una existencia plena de personas, y luego nos relacionemos con los demás a nuestro arbitrio. Para vivir como personas, necesitamos entrar en relación*⁵².

Hay que aclarar que una cosa es relacionarse con los demás en clave de encuentro y otra cosa es estar diluidos en la multitud. No todos los que tienen muchos amigos viven con ellos un verdadero encuentro y, en sentido contrario, el encuentro no siempre sucede con aquellos que consideramos nuestros amigos. De hecho, lo que hemos observado es que aquellos que menos relaciones de encuentro realiven, son aquellos que buscan afanosamente muchas relaciones en la realidad virtual.

Este fenómeno del encierro en sí mismo, que lanza a difuminarse en la muchedumbre ha quedado registrado por Edgar Allan Poe en *El hombre de la multitud*: “[...] cuando otros transeúntes los empujaban, no daban ninguna señal de impaciencia, sino que se alisaban la ropa y continuaban presurosos. Otros, también en gran número, se movían incansables, rojos los rostros, hablando y gesticulando consigo mismos como si la densidad de la masa que los rodeaba los hiciera sentirse solos”⁵³. El narrador del cuento se siente atraído por la figura de un hombre que va de aquí para allá como escapando de sí mismo, viviendo la gran desgracia de no poder estar solo. Al final, cuando se lo topa de frente logra descubrir en él la inmensa vacuidad de su caminar y su esencial incapacidad para entrar en relación: “[...] enfrenté al errabundo y me detuve, mirándolo fijamente en la cara. Sin reparar en mí, reanudó su solemne paseo, mientras yo, cesando de perseguirlo, me quedaba sumido en su contemplación. –Este viejo –dije por fin– representa el arquetipo y el genio del profundo crimen. Se niega a estar solo. Es el hombre de la multitud”⁵⁴.

Para López Quintás, el encuentro es “entreveramiento creador” que supera la mera relación de vecindad, generando en quienes lo viven una sensación de amparo y de calidez que llena de sentido sus vidas. Curiosamente, sólo entrando en el riesgo del encuentro se puede acceder a la seguridad de una personalidad conquistada: ser sujeto. Y de la misma manera, solo siendo sujetos, es decir, conquistando la interioridad de sí mismos, es posible entrar en el encuentro con el otro.

Si entendemos al hombre como un ser-en-el-mundo, los otros sujetos no son para él objetos con especiales características, sino “co-sujetos con él de ese mundo en referencia al cual se realizan. El hombre no es, pues, sino siendo-con-otros”⁵⁵.

52 LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso, “Literatura, creatividad y formación ética”, programa del curso *Literatura, creatividad y formación ética*, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PNTIC), Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación y Cultura de España, accesible en internet en <http://cerezo.pntic.mec.es/~alopez84/curso.html>. Cursiva en el original. Consultado el 16 de agosto de 2010.

53 POE, Edgar Allan, “El hombre de la multitud”, en: *Cuentos*, Barcelona: Planeta, 1987.

54 POE, Edgar Allan, *Op. Cit.* Cursiva en el original.

55 MARTÍN VELASCO, Juan, *El encuentro con Dios*, Madrid: Caparrós, 1997, p. 35.

De cualquier modo, para que suceda este acto creador es necesario garantizar ciertas exigencias:

La primera exigencia es la generosidad. Si soy generoso, soy respetuoso, respeto lo que ya eres y lo que estás llamado a ser. Pero respetar significa positivamente estimar, valorar como es debido el rango que tienes por ser persona y tener el privilegio de poder y deber configurar tu vida de modo acorde a la propia vocación. Tú te sientes llamado a desarrollar todas tus potencialidades. Si de veras te estimo como persona, colaboro contigo en tal desarrollo.

Para realizar esa colaboración, debo intercambiar contigo posibilidades. Tú me ofreces las tuyas; yo las asumo activamente, y te ofrezco las mías. Esta actividad reversible va formando de día en día un campo de juego y de intimidad entre nosotros cuando no solo nos damos mutuamente posibilidades para actuar de modo eficaz y valioso[,] sino que nos damos a nosotros mismos.

Esta donación personal implica que yo me abro a ti con voluntad de crear contigo una relación amistosa, no sólo de sacar provecho del trato contigo. Esta apertura desinteresada debe, además, ser sincera y veraz. [La] confianza [–otra exigencia del encuentro–] se acrecienta si ves que vibro interiormente contigo, con tus problemas, tus penas y tus alegrías. Esa capacidad de vibración se denomina desde los antiguos griegos *simpatía*⁵⁶.

Al vivir el encuentro sobrevienen, igualmente, unos frutos claros y ciertos en la vida de las personas: “rectamente entendido y vivido, nos da luz, sentido, energía, madurez. Cuando hay encuentro, todo cobra valor y se transfigura”⁵⁷. Así las cosas, la construcción del sujeto encuentra hoy un lugar propicio para fundarse, ya no en la racionalidad instrumental, sino en la relacionalidad de la calidez y la acogida, describiendo un movimiento tridimensional que implica acoger al otro en su insalvable alteridad y al mismo tiempo entrar en relación abierta con él, para dejarlo entrar en nuestra interioridad íntima como huésped estimado⁵⁸. La interioridad, la alteridad y la relacionalidad son inseparables en el encuentro, de manera que no se trata de una imposición, sino de una fidelidad a la profunda inclinación de nuestro ser personas.

No obstante, hay que reconocer que es posible rechazar esta condición cuando somos egoístas y nos clausuramos en nuestra soledad. “Al hacerlo, actuamos contra

56 LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso, *Op. Cit.*

57 *Ibid.*

58 Esta capacidad es lo que, en sentido amplio designamos como sexualidad. Al respecto: CÁCERES, Alirio; HOYOS, Adriana; NAVARRO, Rosana; SIERRA, Ángela, “Espiritualidad hoy: una mirada histórica, antropológica y bíblica”, en: *TheologicaXaveriana*, Vol. 58, No. 166 (jul-dic. 2008), pp. 381-408. VIVASALBAN, María del Socorro, *Categorías teológicas de interpretación para una lectura de la sexualidad en clave liberadora. Aportes a una comprensión de la sexualidad desde una perspectiva de género*, Bogotá: Tesis de grado para obtener el título de Doctor en Teología, PUJ, 2009.

nuestro verdadero ser y lo falseamos, pues «los hombres no son islas», como bien indicó el poeta inglés John Donne. [...] Podemos decir con toda razón que el hombre no tiene un solo centro, como la circunferencia, sino dos, como la elipse: el yo y el tú. Por eso afirma M. Buber que «la vida del hombre es encuentro»⁵⁹.

Este encierro nos lleva por los caminos del “vértigo”, la satisfacción ciega de nuestros intereses particulares, “que nos conduce a la destrucción de forma casi inexorable”.

El proceso de vértigo es impulsado por una opción fundamental de egoísmo. Si soy egoísta, considero cuanto me rodea como medio para mis fines, es decir, como un conjunto de objetos útiles. [...] Cuando movilizo las tácticas de seducción y llego a poseer aquello que enardece mis instintos, siento una peculiar euforia, una exaltación interior que se asemeja a una llamarada de hojarasca, súbita, potente y fugaz. Esta euforia primera se trueca rápidamente en una devastadora decepción al advertir que domino esta realidad placentera pero, justamente por ello, no puedo encontrarme con ella⁶⁰.

En contraste con la visión sobre el hombre como “animal racional”, tendiente siempre a la satisfacción de sus intereses y solamente regulado por una moral lógica, para Gadamer la capacidad de entrar en este tipo de relación es la que nos eleva por encima del mundo animal. “El humanismo de Gadamer invita a aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual. Gadamer llegó a la convicción de que tenía que adoptar una actitud de humildad como principio filosófico fundamental”⁶¹. De hecho, dentro de su pensamiento, la comprensión como acto interpretativo profundamente humano, es un comprenderse en el mundo y, a su vez, comprenderse en el mundo es entenderse con otros. “Comprender es un problema moral de alcance universal. También es un problema político. La solidaridad de las diversas culturas y tradiciones se logra lentamente, y requiere que empleemos la verdadera productividad del lenguaje para entendernos, en lugar de aferrarnos a todos los sistemas de reglas para diferenciar lo verdadero de lo falso”⁶².

Sumado a todo lo anterior, reconocemos que el milagro de la donación libera al sujeto de sus condicionamientos egocéntricos y lo lanza a la relación desinteresada con el otro. Es ciertamente un acontecimiento salvífico en la medida en que orienta en la misma dirección del actuar de Dios: la ex-centricidad. Salir de sí para donarse al otro es la dinámica propia de la divinidad, y de ese dinamismo participamos a través del encuentro.

La acogida cariñosa del encuentro es propia del abajamiento con el que Dios se relaciona con nosotros: “Dios, el Altísimo, para ser Dios de salvación, se ha abajado, y

59 LÓPEZ QUINTAS, Alfonso, *Op. Cit.*

60 *Ibid.*

61 AGUILAR, Luis Armando, “Conversar para aprender. Gadamer y la educación”, en: *Sinéctica*, Itesco, departamento de educación y valores, No. 23 (ago 2003-ene. 2004), p. 14.

62 AGUILAR, Luis Armando, *Op. Cit.*, p. 15.

doblemente. Se ha abajado a la historia: es el «abajo» con relación a la transcendencia. Y se ha abajado a la *sarx*: es «el abajo» dentro de la historia. La transcendencia se hace así trans-descendencia, cercanía benévola, y con-descendencia, acogida cariñosa⁶³. Esos son los presupuestos del encuentro que propone Dios a los hombres y mujeres concretos en su historia.

Aunque la relación de encuentro se da en el entretrejerse de sujetos, hay que registrar el hecho de que en determinadas circunstancias no se da desde la simetría de los pares, sino desde la asimetría de los que se abajan y se compadecen –que padecen-con–. Para ilustrar, un himno de Laudes entiende que la relación con Dios está caracterizada por la asimetría y no por la igualdad: “vivir es este encuentro: tú por la luz, el hombre por la muerte”⁶⁴.

Moltman añade que allí se juega la acogida del amor de Dios y también su comprensión teológica: “si el hombre siente la infinita pasión del amor de Dios que en él se expresa, llega a entender el misterio del Dios Trino. Dios padece con nosotros, Dios padece en nosotros, Dios padece por nosotros: esta experiencia revela al Dios Trino. Esta experiencia es trinitaria y debe entenderse trinitariamente”⁶⁵. Por su parte, Bultmann dice que lo absoluto de la revelación no es asible individual y racionalmente, sino que llega a ser intuido por una abierta disponibilidad al encuentro personal⁶⁶, de donde tenemos una interesante caracterización de la teología como encuentro.

Por otra parte, la humanidad toda de Jesús es el anuncio encarnado del encuentro que Dios quiere suscitar con los hombres y mujeres en sus propias vidas, por lo cual, su ser personal es lugar originario del encuentro del hombre con Dios, que suscita un estilo de vida propio. “Este estilo se expresa en los acontecimientos, actos, actitudes de cada momento la realidad vivida en ese encuentro”⁶⁷.

La persona de Jesús es el lugar de encuentro por antonomasia, donde lo sagrado y lo profano quedan superados por la relación integradora entre la ternura divina que engendra la humanidad, y la **b<”:4H* (dynamis) salvífica que la hace partícipe de la divinidad. “El punto de encuentro de Jesús con su Padre es Jesús mismo, el hombre. [...] Cada vez que nos sentimos más hombres, nuestra dimensión comunitaria se acentúa y descubrimos más a Dios. Entre más conocemos al hombre, más conocemos a Dios, pues el hombre es la acción de Dios en la historia”⁶⁸.

63 SOBRINO, Jon, “La salvación que viene de abajo. Hacia una humanidad humanizada”, en: *Selecciones de teología*, Vol. 47, No. 186 (abr-jun. 2008), p. 93.

64 LITURGIA DE LAS HORAS, Himno de Laudes, Lunes II.

65 MOLTMAN, Jürgen, *Trinidad y reino de Dios. La doctrina sobre Dios*, Salamanca: Sígueme, 1986, p. 19.

66 Ver BULTMANN, Rudolf, *Jesucristo y mitología*, Barcelona: Ariel, 1970, pp. 11-58.

67 MARTÍN VELASCO, Juan, *Op. Cit.*, p. 78.

68 GUTIÉRREZ, Rafael, *Cristología y moral: el seguimiento de Jesucristo como compromiso con la justicia*, Bogotá: PUJ, Facultad de Teología, 2004, p. 88.

En la misma línea de argumentación, Gustavo Baena reconoce que solamente en el encuentro comunitario de las personas se identifica la presencia de Dios y se acoge su acción salvífica. La comunidad de los discípulos reconoció a Jesús Resucitado en la medida en que convivían y se daban cuenta de que sus acciones iban movidas cada vez menos por tendencias egoístas y más por la donación gratuita de sí:

[...] la muerte y resurrección de Jesús como acontecimiento salvador en los cristianos solo [sic] acontece realmente en comunidad. Por eso la comunidad[,] como espacio donde el hombre alcanza su autotrascendencia es propiamente el Evangelio en cuanto acontecimiento realmente histórico y por tanto, el auténtico anuncio del Evangelio. [...] La comunidad cristiana, organismo vivo[,] alcanza la unidad en la medida en que cada uno de sus miembros comunica su vida dándose incondicionalmente en función de los demás⁶⁹.

No se trata de una reunión de personas con un objetivo común, sino el resultado de la acción de Dios en el interior de cada miembro, moviéndolo hacia el encuentro. En otras palabras, "la comunidad no es un efecto de la iniciativa y creatividad del hombre, sino del «modo» como Dios crea los seres humanos y por eso toda comunidad cristiana deberá ser una comunidad de formación donde se edifican o se crean, por mediación humana, seres humanos capaces de autotrascenderse"⁷⁰. Aparece una doble dinámica, puesto que la comunidad solo nace del encuentro, y al mismo tiempo también lo produce, haciendo que las personas salgan de sí mismas en función de los demás miembros del cuerpo, especialmente los más débiles, como se muestra en 1Cor 12, 22-23.

Por su carácter originario, y por la proximidad que tiene con la acción creadora de Dios, la categoría de encuentro reviste la posibilidad de un gran impacto en la realidad compleja en la que estamos inmersos, de manera que, según William Ospina, el cambio que nuestro país necesita no radica tanto en una reforma política o económica, sino en una transformación de nuestra manera de ser-con-los-otros.

Si la tarea fuera cambiar al gobierno, o cambiar a los funcionarios, o cambiar al Estado, todo sería relativamente sencillo. Sería un problema de campañas electorales, o de campañas moralizadoras, o a lo sumo de grandes cambios constitucionales. Pero es algo más vasto y a la vez más sutil lo que se requiere: es cambiar ese modo de nuestro ser que es el substrato en que reposa todo el desorden de nuestra nación. [...] La tarea más urgente de la humanidad en general es la tarea de reconocerse en el otro, la tarea de asumir la diferencia como una riqueza, la tarea de aprender a relacionarnos con los demás sin exigirles que se plieguen a lo que somos o que asuman nuestra verdad⁷¹.

69 BAENA, Gustavo, "Jesucristo, la revelación fundamental", documento de trabajo curso *Síntesis Bíblica*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, primer semestre 2010 (no editado).

70 *Ibíd.*

71 OSPINA, William, *Op. Cit.*, pp. 40-41.

Finalmente, todo lo dicho en los párrafos anteriores encuentra su lugar de concretización en el diálogo y la conversación. El reconocimiento, la validación y la acogida del otro suceden de manera paradigmática en el diálogo, a través del cual la palabra se hace palabra viva y el lenguaje se hace morada. Conversar es la cotidianidad del encuentro:

La capacidad de conversar es la posibilidad de reconocerse en el otro, de contarse y ser contado; pero, sobre todo, de reconocer al otro. De otorgarles a los demás la humanidad que uno reconoce en sí. Conversar es el recuerdo, el descubrimiento constante de lo que fuimos y de lo que seguimos siendo. También es la condición misma del pensamiento: pensamos porque conversamos y conversamos porque pensamos. No conozco nada más complejo e intelectualmente más elaborado que una conversación: se empieza a hablar del clima, de allí se pasa a la situación política, se continúa con los hijos, se sigue con la comida, se toca el tema de la economía, se comentan los acontecimientos más recientes, se recuerda algún pasaje de la niñez, se regresa al clima, de nuevo se salta a algún chisme y, sin solución de continuidad, se pasa a una reflexión sobre la vida o el destino. Todo ello salpicado de elucubraciones y, cuando se está en buena compañía, de chistes, dichos, refranes, proverbios⁷².

Carlos Angarita matiza la conversación como “un habitar con otros” y como un “convertirse”, siempre “tras la búsqueda de un recóndito sentido personal, ese que se cree poder encontrar en presencia de la otra persona”⁷³. Se trata, en suma, de un buscar algo profundo en uno mismo y en el otro, que permita construir humanidad relacional en ambas direcciones, puesto que la conversación no diluye al sujeto, pero tampoco lo afirma absolutamente en detrimento del otro.

En resumidas cuentas, analizar la categoría de encuentro nos permitirá encontrar un camino que permita el tránsito hacia la experiencia de Dios en los jóvenes, desde la conversación y la narración de sus vivencias.

Vivencias

Es bien sabido que esta categoría fue creada por el filósofo José Ortega y Gasset, para designar la voz alemana *erlebnis*, que también se suele traducir por “experiencia”.

Pese a que esta última es la más usada en los diccionarios comunes, en vista de que más adelante estableceremos una distinción entre ambas, trabajaremos por ahora únicamente las vivencias en nuestro análisis.

72 BUENAVENTURA, Nicolás, “A contracuento”, en: *Cuando el hombre es su palabra y otros cuentos*, Bogotá: Norma, 2002, p. 51.

73 ANGARITA, Carlos Enrique, “¿Conversamos?”, documento de trabajo curso *Escenarios pastorales*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, segundo semestre 2009 (no editado).

Las vivencias nacen con la búsqueda del pensador español, de un fundamento para la filosofía que fuera irrefutable y que no entrara en la disputa entre lo subjetivo y el mundo real. Dicho fundamento está dado por la vida vivida, ya que constituye "la realidad radical"⁷⁴.

No se trata de la vida en sentido biológico, sino en tanto experimentada y concienciada en el tiempo y en la historia, superando de esta manera la escisión entre lo subjetivo y lo objetivo, haciendo posible un contacto directo y verídico con la realidad. La vida es el dato primero, sobre el que se puede construir la comprensión, pero reconociendo que la comprensión sobre la realidad no es la vida, sino que se basa en ella, siendo constituida por las situaciones concretas de cada uno y lo que en ellas acontece.

La vida interpretada como "realidad radical" no se reduce a una cosa extensa ni a un ente pensante, sino revela la interacción entre el sujeto y el objeto, o hablando en términos del mismo Ortega, el encuentro del "yo" con sus circunstancias en situaciones históricamente cambiantes. Desde el punto de vista del filósofo español, la vida es una realidad que antecede al "yo" humano. Está dada antes de cualquier elección consciente y nadie puede anular este hecho incondicional y primario. En su existencia concreta e insustituible, el ser humano está sumergido en una corriente de acontecimientos cambiantes, está arrojado al mundo⁷⁵.

La vida se concibe a través de todo lo que somos y vivimos; es encontrarse en el mundo pensando; es también decir y hacerse a través de los acontecimientos cambiantes como drama y como proyecto⁷⁶. Por ello, el sujeto que se va haciendo a sí mismo en el encuentro con la vida desarrolla una razón "vital" e histórica. "La razón vital es razón como función de la vida [...] y significa la vida misma funcionando como razón"⁷⁷.

En palabras un tanto más sencillas, decimos que las vivencias son sucesos de la vida que tienen resonancias en una persona a cualquier nivel (ambiental, corporal, afectivo, racional, o a nivel de su ser esencial), y a través de las cuales llegan a nosotros los dinamismos de crecimiento que la vida encierra, de ahí su capital importancia.

Como el hombre es en lo que le sucede, no es definible sino por lo que vive, es decir, se hace a él mismo experiencialmente. Por eso solo se revela a través de una conciencia narrativa que le facilite una toma de conciencia de su irse haciendo y un comunicarlo a los demás. Las vivencias constituyen, entonces, un nivel de circunstancia-

74 Ver ORTEGA Y GASSET, José, *¿Qué es filosofía?*, Madrid: Alianza, 1997.

75 MALISHEV, Mijail y HERRERA GONZÁLEZ, Julián, "José Ortega y Gasset. La metafísica existencial de la vida", en: *Eidos*, revista de filosofía, No. 12 (2010), p. 219.

76 Cf. LÓPEZ MOLINA, Antonio Miguel, "La experiencia filosófica en Ortega y Gasset", en: *Logos*, anales del seminario de metafísica, Vol. 18 (1983), pp. 32-33.

77 ATENCIA, José María, "Razón, intuición y experiencia de la vida. Coincidencias y divergencias entre H. Bergson y J. Ortega y Gasset", en: *Logos*, anales del seminario de metafísica, Vol. 36 (2003), p. 90.

alidad más profundo que el de las meras anécdotas –pero sin la pesadez de la racionalización abstracta de la realidad–, que además son comprendidas desde una razón vital o histórica y que son asumidas a través de una conciencia narrativa para ser compartidas.

El hombre se presenta no como un algo ya hecho, sino como algo que se va haciendo y este “irse haciendo” es lo que podemos llamar vivir, y, por tanto, podemos decir que el hombre es lo que vive. Ahora bien, al preguntarnos sobre la razón de por qué somos como somos, para comprendernos o concebir nuestro ser no necesitamos otra cosa que narrar, contar lo que hemos sido. Por lo que el razonamiento que nos esclarece las cosas dándonos su razón no consiste en otra cosa que en una narración. De aquí la tesis de Ortega y Gasset: para comprender algo humano, ya sea personal o colectivo, lo que se tiene que hacer es contar una historia⁷⁸.

Para introducir la diferencia entre vivencias y experiencia, nos apoyaremos en las meditaciones de Walter Benjamin. Según él, las vivencias son solamente aquellos acontecimientos del mundo de la vida que han sido “vividos explícita y conscientemente”⁷⁹. Hay que hacer la salvedad de que para Benjamin la conciencia esteriliza la vida para toda experiencia poética, al convertirla en vivencias registradas en la memoria. Entonces las vivencias en Benjamin tienen rasgos de asimilación y aprehendizaje por parte de la conciencia, que nos marcan un nivel de hondura cualitativamente distinto al de los acontecimientos en sí mismos. A pesar de su insistencia en apuntar la esterilización que la vivencia trae consigo, al final, Benjamin reconoce en Baudelaire la posibilidad de convertir en experiencia las vivencias en medio de la multitud: “[...] Baudelaire se vuelve contra la multitud. Y lo hace con la cólera impotente de quien se vuelve contra la lluvia o el viento. Así está tramada la vivencia a la que Baudelaire dio el peso de experiencia”⁸⁰. Baudelaire, contrario al hombre de la multitud, logra encarnar las poéticas palabras del escritor estadounidense Ralph Waldo Emerson: “el hombre grande es aquel que en medio de las muchedumbres mantiene, con perfecta dulzura, la independencia de la soledad”.

Desde la realidad que hemos bosquejado ha irrumpido la necesidad de reivindicar lo cotidiano, lo corporal y lo afectivo, pero sin caer en el movimiento pendular que diviniza los sentimientos con menoscabo de las demás instancias de la persona humana, sobre todo de una sana racionalidad. Queremos, pues, encontrar en las vivencias un eje articulador de la integralidad de los sujetos, allende las conceptualizaciones de una racionalidad instrumental, que a su vez supere lo efímero del plano anecdótico.

En el mundo de la vida vivida interactúan nuestras dimensiones “contextual”, “corporal”, “sentimental”, “racional” y “profunda”. En ese sentido, a través de las vivencias es po-

78 MALISHEV, Mijail y HERRERA GONZÁLEZ, Julián, *Op. Cit.*, p. 222.

79 BENJAMIN, Walter, “Sobre algunos temas en Baudelaire”, en: *Poesía y capitalismo. Iluminaciones II*, Madrid: Taurus, 1991, p. 129.

80 BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 169.

sible superar los reduccionismos teóricos de la modernidad y los prácticos de la postmodernidad, para abrirnos a una comprensión más integral del hombre y la mujer concretos.

En este plano vivencial reconocemos que somos la manera como nos relacionamos con nuestro entorno (social y ecológico); que somos también un cuerpo lleno de receptores sensoriales que transmiten información sobre el mundo; que además somos una sensibilidad emocional que nos mueve a través de los sentimientos y pasiones; de la misma manera que somos una racionalidad, es decir, una inteligencia para captar el mundo, una memoria para registrarlo, una libertad para decidir y una voluntad para llevar a cabo lo decidido; que igualmente somos –y no en menor medida– una dimensión profunda en la que habitan los valores, las aspiraciones, las potencialidades y la capacidad de trascendencia. Esta última dimensión constituye el ser profundo⁸¹ y el lugar donde habita Dios como raíz creadora y dinamizadora de la vida.

La gran tradición cristiana entiende por Dios no un ser separado del mundo, entronizado en el más allá, sino la raíz absoluta del ser, de quien todo procede y que está co-presente en todo, es decir, una dimensión totalmente distinta, que no empieza precisamente allí donde nuestras dimensiones (sean las que sean) acaban, sino una dimensión transversal que las compenetra todas y todo y está en la base de todo⁸².

La integralidad es condición de posibilidad para la construcción de la persona. Es decir, al lograr una articulación armónica de todas y cada una de las dimensiones, no como suma vectorial matemática, sino como funcionamiento integral del organismo vivo, es posible erigirse sujeto auténtico. Si bien nunca deberá creerse que alguna es más importante que las otras, vemos que para el seguidor de Jesús el centro de referencia es su ser profundo, siempre orientado a dar generosamente su bondad a los demás, tal y como lo mueve desde dentro el Espíritu del Resucitado.

La cuestión, como se ve, no es deleznable bajo ningún punto de vista, porque en las vivencias se encuentra la piedra de toque de nuestro discurso. Dice Von Rad que todo auténtico conocimiento de Dios comienza con el “reconocimiento de su ocultamiento”, indicando que no es posible ver directamente a Dios como ya señalaba el Antiguo Testamento en Gen 16, 12; Ex 24, 11 y en Jue 6, 22. Es necesario leer los acontecimientos y las palabras e interpretar allí lo “típico” de la acción de Dios⁸³.

Se puede decir que toda la redacción de la Biblia descansa sobre una lectura creyente de las vivencias de las personas, de las comunidades y del pueblo de Israel, don-

81 En sentido estricto, el ser del hombre está dado por una complejidad inabarcable que lo constituye como *mysterion*, pero para efectos de identificación de la dimensión profunda de una persona, llamaremos *ser profundo* a este ámbito donde nacen las capacidades y la bondad esencial de todo ser humano, y desde donde le es posible captar la presencia de Dios.

82 K ESSLER, Hans, “Dios -¿Por qué [no] lo necesitamos?”, en: *Selecciones de teología*, Vol. 48, No. 192 (oct-dic. 2009), p. 259.

83 Cf. VON RAD, Gerhard, *Teología del Antiguo Testamento, Vol II: tradiciones proféticas de Israel*, Salamanca: Sígueme, 1982, p. 483-488.

de una vez más entra en escena la narración como puente revelador. "La Biblia nació precisamente del descubrimiento de Dios en la vida de un pueblo y de la sucesiva comprensión de su modo de relacionarse con los seres humanos y de las actitudes que en ellos suscita. Sólo de eso habla la Biblia. Todo lo demás es vehículo expresivo"⁸⁴.

El pueblo de Israel en el Antiguo y la comunidad cristiana en el Nuevo Testamento, van viviendo, interpretando y narrando la acción de Dios en sus vivencias, en su historia. Por ello sabemos que la revelación de Dios es un hecho absolutamente ligado a la historicidad de los acontecimientos y a la manera como fueron narrados, o en palabras más poéticas, "toda experiencia de Dios permanece por tanto «sabrosamente» envuelta en el sacramento de una experiencia humana"⁸⁵.

La teología, por ello, "a la hora de exponer el contenido de la fe no puede abstraerse de la narración de historias que constituyen ejemplos de seguimiento y testimonio, y que son un elemento esencial en la dogmática"⁸⁶. Si además de establecer, aclarar y relacionar conceptos, la teología luchara también "narrativamente" por acercarse a la vida de los creyentes en la puesta en práctica de su seguimiento de Jesucristo, "alcanzaría una nueva vida y actualidad"⁸⁷.

En otro orden de ideas, dice Karl Rahner que antes del Concilio Vaticano II, tradicionalmente se había hablado de dos tipos de conocimiento de Dios: un conocimiento "natural" y un conocimiento a través de la "palabra", pero habría que hablar todavía, en tercer lugar, de un conocimiento de Dios que se produce mediante una acción salvífica que se revela en la historia de la humanidad y en la del individuo; en ese conocimiento se conoce a una la acción de Dios y su existencia en su operante testimonio de sí mismo. [...] un conocimiento de Dios desde y en la personal experiencia existencial del hombre, individual y colectiva; esta experiencia no tiene que identificarse ni con lo que llamamos conocimiento natural de Dios, ni con lo que significa la propia revelación general de Dios en la palabra y en la historia de la revelación pensada solamente a manera de palabra. [...] Más bien nosotros tendemos a una unidad originaria de estas tres formas de conocimiento en la realidad concreta de la existencia humana⁸⁸.

Ha quedado claro que hablar de las vivencias de una persona, implica la inclusión del Espíritu de Dios presente en ella en todo lo que vive. Ese hecho es el que posibilita realmente la relación y el encuentro con Dios en el interior del ser humano y desde allí

84 TORRES QUEIRUGA, Andrés, "¿Qué significa afirmar que Dios habla?", en: *Selecciones de teología*, Vol. 34, No. 134 (abr-jun 1995), accesible en internet en http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/llib/vol34/134/134_torres.pdf. Cursiva en el original. Consultado el 24 de abril de 2010.

85 SCHNEIDER, Michael, *Teología como biografía. Una fundamentación dogmática*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000, p. 44. Comillas en el original.

86 SCHNEIDER, Michael, *Op. Cit.*, p. 16.

87 SCHNEIDER, Michael, *Op. Cit.*, p. 63.

88 RAHNER, Karl, *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*, Barcelona: Herder, 2007, pp. 78-79.

con los otros en el mundo de la vida real. Por eso, a partir de la comprensión integral que venimos mostrando, la presencia de Dios por su Espíritu Santo puede y debe tocar todas las instancias de la persona a través una auténtica espiritualidad, liberándolas de las tendencias egocéntricas y dinamizándolas hacia la entrega generosa y gratuita en favor de los demás. "Precisamente la manifestación más evidente de la espiritualidad es lograr la coherencia entre todas y cada una de estas dimensiones. El ser humano encuentra sentido a su existencia cuando logra armonizarlas"⁸⁹.

Cabe resaltar que esta presencia de Dios en el interior del ser humano, en su "estructura trascendental"⁹⁰ es algo que no depende de las creencias de las personas, sin embargo, cuando se da una apertura a esa acción creadora de manera consciente por la fe, se logra la articulación armónica e integral de dichas instancias ordenadas hacia el amor desinteresado a los demás⁹¹. Podemos decir, entonces, que la acción de Dios libera constantemente al ser humano de sus condicionamientos egoístas y lo lanza a entregarse a los otros con todas sus instancias: sus posesiones, su cuerpo, sus sentimientos, sus razonamientos, y sus dones. Así evitamos caer en la trampa de decir que cualquier cosa que surja de la interioridad de la persona es acción de Dios en ella.

Con lo anterior, teniendo a la base lo dicho en Rom 5, 5, que el Espíritu Santo ha sido enviado a nuestros corazones, es decir, a lo íntimo de cada persona, se hace necesario un discernimiento de sus vivencias para descubrir cuáles nacen de las inclinaciones del Espíritu Santo y cuáles nacen de las tendencias egocéntricas propias de nuestra finitud. Este discernimiento, debe echar mano de criterios que garanticen la fidelidad al Evangelio del Resucitado: "referencia a Jesucristo, correlación con el espíritu de la Escritura santa, situarse en la línea del plan de Dios"⁹² y en coherencia con las líneas fundamentales de la comunidad eclesial.

Todas estas palabras alusivas a las inclinaciones del Espíritu Santo se resumen en la expresión "voluntad de Dios", que lejos de ser un mandato caprichoso, o una pre-determinación ahistórica, es el actuar salvífico mismo en las personas. La historia de Jesús fue una búsqueda vital de la voluntad de Dios, por tanto, es posible resumirla en un infatigable discernimiento de la acción de Dios en él a partir de lo que iba viviendo, en el encuentro con las personas y situaciones de su vida, es decir, a través de sus vivencias. Dice al respecto González Faus, que "para afirmar que la obediencia de Jesús fue obediencia al Padre, no necesitamos localizar esa voluntad del Padre en algún

89 CACERES, Alirio; HOYOS, Adriana; NAVARRO, Rosana; SIERRA, Ángela, "Espiritualidad hoy: una mirada histórica, antropológica y bíblica", en: *TheologicaXaveriana*, Vol. 58, No. 166 (jul-dic. 2008), p. 395.

90 Ver RAHNER, Karl, *Op. Cit.*

91 Cf. SCHROFNER, Erich, "Gracia y experiencia en Rahner y Boff", en: *Selecciones de teología*, Vol. 21, No. 83 (jul-sep. 1982), accesible en internet en http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/llib/vol21/83/083_schrofner.pdf. Consultado el 1 de marzo de 2010.

92 Cf. CONGAR, Yves, *Sobre el Espíritu Santo. Espíritu del hombre, Espíritu de Dios*, Salamanca: Sígueme, 2003, p. 59.

mandato circunscribible en algún momento fuera del tiempo histórico. No: la voluntad del Padre la iba encontrando y viviendo Jesús en su oración, en el contraste continuo de su experiencia de Dios como Abba con la experiencia de la realidad que él vivía⁹³.

En conclusión, captar las vivencias de los jóvenes nos permitirá hacer una referencia constante al mundo de su vida real, lugar donde acontece la experiencia de Dios haciéndolos autotranscendentes e integrándolos en sus distintas dimensiones.

Experiencia de Dios

Entramos ahora en una nueva categoría de análisis que será esencial en nuestra articulación. Se trata de la categoría experiencia de Dios. De entrada nos encontramos con la constatación de la dificultad no pequeña que reviste tratar esta categoría en este lugar, ya que sobre ella se ha escrito mucho y desde muy diversos enfoques. Por si esto fuera poco, a su alrededor se ha entrelazado toda una maraña de significaciones que vistas desde lejos podrían confundirse, tanto en el lenguaje común, como en el teológico, llegando a equiparar expresiones como "experiencia de Dios", "experiencia de fe", "experiencia espiritual", "experiencia mística", "experiencia religiosa", "experiencia cristiana", etc.

Así las cosas, nuestro objetivo será solamente delimitar lo que entenderemos en este trabajo por experiencia de Dios, señalando algunos de sus rasgos característicos y prescindiendo del tratamiento exhaustivo de todas las problemáticas que le atañen. Bien se ha dicho que el concepto de experiencia es uno de los más vagos e imprecisos tanto en teología como en filosofía, y que dependiendo del enfoque particular desde el que se mire, lo único que se puede hacer es clarificar algún aspecto o hacer énfasis en él⁹⁴.

Para Lehman existen cinco clases de experiencia: "transcendental", en donde recibe la persona su realidad de ser anterior a toda categorialización; "especial a posteriori", ligada a la percepción sensitiva; "externa", relativa a los objetos corpóreos; "interna", alusiva a todo el mundo interior de los sueños, las aprensiones, las representaciones, pero también la conciencia de sí mismo en forma refleja; y "extrasensorial", que es la hipótesis de trabajo de la parapsicología⁹⁵. Por su parte, Kessler propone cuatro tipos de experiencias: "sensitivo-objetivas", "no objetivas", "vivencias del trascender", y "experiencia religiosa de la presencia de lo divino"⁹⁶.

Para superar estos escollos iniciales, articularemos nuestro discurso teológico partiendo de la realidad sobre la que dimos algunas pistas al inicio de este capítulo. En

93 GONZÁLEZFAUS, José Ignacio, *Acceso a Jesús: ensayo de teología narrativa*, Salamanca: Sígueme, 1980, p. 70. Cursivas en el original.

94 TORRESQUEIRUGA, Andrés, "La experiencia de Dios: posibilidad, estructura, verificabilidad", en: *Pensamiento*, revista de Investigación e Información Filosófica, Vol. 55, No. 211 (ene-abr. 1999), p. 35.

95 Cf. LEHMANN, Karl, "Experiencia", en: *SacramentumMundi*, Tomo III, Barcelona: Heder, 1973, p. 73.

96 VerKESSLER, Hans, *Op. Cit.*

esta se hace evidente la necesidad de tener experiencia de Dios, puesto que las personas –y más aún los jóvenes– se han desprendido de las imágenes, de las prácticas y de las disposiciones que han recibido a partir del catecismo. En muchos casos, ni siquiera en el contexto familiar se vive un ambiente religioso, y sólo lo fáctico se convierte en el horizonte de vida y muerte del individuo, dentro del cual debe buscar un sentido para el sinsentido de lo cotidiano.

Aunado a lo anterior, el recurso a la Revelación ha sido desvirtuado, puesto que algo cuyo contenido no es accesible personalmente, no es más que información estática. El conocimiento de la presencia de Dios ya no se toma prestado de la tradición ni la doctrina, y necesita ser avalado por la propia experiencia⁹⁷.

Lo cierto es que al mismo tiempo, en este ambiente convergen muchos factores que llevaron a que la expresión «experiencia de Dios» pasase a ser utilizada para referirse a fenómenos extraordinarios en la vida religiosa de las personas, en los que éstas habrían vivido experiencias muy intensas, con fuerte conmoción afectiva, sentimientos muy peculiares y la conciencia de una gran certeza de contacto con el mundo de lo sobrenatural⁹⁸. Es en este escenario dialéctico donde al mismo tiempo se necesita de la experiencia de Dios y se la pone muy lejos de las personas reales. En síntesis, «el concepto de «experiencia» se cuenta entre los «conceptos más oscuros y necesitados de explicación», pero eso no es obstáculo para que en la Iglesia de nuestros días sea cada vez más perceptible un clamor que aboga por una nueva inmediatez y que nace de un interés por encontrarse personalmente con Jesucristo»⁹⁹.

Para aterrizar lo que decimos en las generaciones más jóvenes, podemos escuchar la voz de Martín Velasco:

En las generaciones más jóvenes de creyentes la pregunta puede revestir otras formas. Ellos ya no han vivido una cultura de la presencia culturalmente «impuesta» de Dios. Han crecido en una fe difícil, en confrontación permanente, exterior e interior, con la pregunta por Dios. Su fe ya está familiarizada con la ausencia de Dios. Pero para no desfallecer necesitan, sobre todo, señales, indicios, rumores de su presencia; lugares donde verificar una presencia que ya saben que nunca va a ser evidente. Buscan sobre todo comunidades en las que compartir una búsqueda que presienten que va a ser permanente¹⁰⁰.

De esto último brota un elemento importantísimo para nuestra reflexión: la creación de pequeñas comunidades en las que los jóvenes comparten de manera vital una búsqueda permanente. Pero sobre ese asunto volveremos más adelante.

97 Cf. KESSLER, Hans, *Op. Cit.*, p. 257.

98 MARTÍNVELASCO, Juan, "Hacia una fenomenología de la experiencia de Dios", en: Cebollada, Pascual (ed.), *Experiencia y misterio de Dios*, Madrid: San Pablo, 2009, p. 66.

99 SCHNEIDER, Michael, *Op. Cit.*, p. 12. Comillas en el original.

100 MARTÍNVELASCO, Juan, "Los caminos de la experiencia. Aprender a padecer a Dios", en: Instituto superior de pastoral, *¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, p. 42.

A pesar de muchas miradas recelosas que han caído sobre la postmodernidad, algunos de sus rasgos se convierten en condiciones de posibilidad para que la experiencia de Dios irrumpa en medio de las inconsistencias de las ideologías y de muchas instituciones que sirven a la religión y que –como hemos visto– ya van de salida. La crítica a la razón instrumental, abstracta, dogmática y madre de los metarrelatos, sin quererlo se ha convertido en una voz profética en favor de la experiencia de Dios.

El positivismo originaba una sospecha sobre todo aquello que no fuese cuantificable y verificable empíricamente, y lo científico se había convertido en norma y modelo de toda experiencia, cerrando las puertas a la experiencia de Dios¹⁰¹; la racionalidad científica absoluta no permitía la posibilidad de otros modos¹⁰² de experiencia, con el agravante de que si a Dios no se le puede experimentar de ninguna manera, y desde otro tipo de racionalidad, “entonces no sería en absoluto accesible, pues por definición sólo aquello de lo que de algún modo tenemos experiencia puede resultarnos accesible. De ahí que, aunque la intención sea correcta, resulten equivocadas y aun peligrosas afirmaciones como la que no tenemos «experiencia de Dios, sino experiencia de la fe en Dios»¹⁰³.

Hasta ahora tenemos que la experiencia de Dios está basada, sucede con y a la vez fundamenta¹⁰⁴ la experiencia humana “a secas” y que, distinguiéndose de ella cualitativamente, no se trata tampoco de una mera manifestación psíquica individual reservada a unos pocos privilegiados¹⁰⁵.

Antes de seguir con lo que venimos apuntando y terminar de caracterizar la experiencia de Dios, debemos analizar un poco más de cerca el impacto que tienen en la experiencia humana algunas de las fulguraciones de nuestra real realidad.

En la actualidad presenciamos una crisis en la experiencia humana en íntima relación con la pérdida de la sujetualidad y de la biografía.

En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizá sea uno de los pocos datos ciertos que posee sobre sí mismo. [...] hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia

101 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, p. 37.

102 Ver KASPER, Walter, “Experiencia de Dios y conocimiento de Dios”, en: *El Dios de Jesucristo*, Salamanca: Sígueme, 1986, p. 105.

103 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, p. 42. Cursivas y comillas en el original.

104 Cf. KASPER, Walter, *Op. Cit.*, p. 105; Cf. PANIKKAR, Raimon, *Iconos del misterio. La experiencia de Dios*, Barcelona: Península, 1998, p. 54.

105 Cf. MARTINVELASCO, Juan, “Hacia una fenomenología de la experiencia de Dios”, en: Cebollada, Pascual (ed.), *Experiencia y misterio de Dios*, Madrid: San Pablo, 2009, p. 67. Para ampliar esta concepción de *experiencia de Dios* puede verse MARTINVELASCO, Juan, *La experiencia cristiana de Dios*, Madrid: Trotta, 1995.

no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jaula del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia¹⁰⁶.

Hay una incapacidad de convertir en experiencia aquello que se vive simplemente porque el mundo ofrece una única posibilidad de experiencia, dada por la barbarie, el horror y la mentira, y frente a ello, se ha optado por el rechazo y la huida de casa como mecanismo de defensa¹⁰⁷. Los individuos inmersos en la soledad de las masas virtuales son incapaces de traducir en experiencia los sucesos de su vida cotidiana, pero hay que ver en ello un intento por alejarse de un mundo hostil, el cual paradójicamente les ofrece también un resguardo seguro en la aniquilación de la experiencia.

Los análisis de Benjamin alrededor del tema de la experiencia tratan de dilucidar cómo sucede la dialéctica que señalábamos arriba, a saber, una necesidad palmaria de experiencia y al mismo tiempo una pobreza innegable de la misma, situación compleja que tiene que ver con los excesos de la sobremodernidad en el tiempo, en el espacio y en el yo. Aclaremos que si bien nuestro autor no se encontró inmerso en la misma realidad que nosotros hemos denominado postmodernidad, en muchos sentidos el paradigma sigue siendo el mismo, como si los botones de aquel entonces fueran hoy las flores que se venden en el mercado de la cotidianidad. Para él fueron las innovaciones del teléfono o la fotografía, junto la cercanía con la Primera Guerra Mundial, mientras hoy es el internet, los *I phones*, los *Blackberries*, la guerra en Oriente Medio, etc.

La cosa está clara: la cotización de la experiencia ha bajado y precisamente en una generación que de 1914 a 1918 ha tenido una de las experiencias más atroces de la historia universal. [...] Porque jamás ha habido experiencias tan desmentidas como las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corporales por el hambre, las morales por el tirano. Una generación que había ido a la escuela en tranvía tirado por caballos, se encontró indefensa en un paisaje en el que

106 AGAMBEN, Giorgio, "Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia", en: *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004, pp. 7-8

107 Cf. AGAMBEN, Giorgio, *Op. Cit.*, p. 12.

todo menos las nubes había cambiado, y en cuyo centro, en un campo de fuerzas de explosiones y corrientes destructoras estaba el mínimo, quebradizo cuerpo humano. Una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica. Y el reverso de esa pobreza es la sofocante riqueza de ideas que se dio entre la gente –o más bien que se les vino encima– al reanimarse la astrología y la sabiduría yoga, la Christian Science y la quiromancia, el vegetarianismo y la gnosis, la escolástica y el espiritismo. Porque además no es un reanimarse auténtico, sino una galvanización lo que tuvo lugar¹⁰⁸.

Como se ve, es posible una pobreza inmensa de experiencia y al mismo tiempo, una sobreexcitación de situaciones novedosas y de informaciones fugaces. No hay que entender esta pobreza, pues, como una parálisis de los individuos sumidos en la ignorancia, sino como la imposición de un mundo en el que estos puedan hacer que su pobreza sea axiomática mientras todo sucede de manera efímera. "No siempre son ignorantes o inexpertos. Con frecuencia es posible decir todo lo contrario: lo han «devorado» todo, «la cultura» y «el hombre», y están sobresaturados y cansados"¹⁰⁹. En otras palabras, justamente porque hay sobreabundancia, hay carencia de experiencia.

Naturaleza y técnica, primitivismo y confort van aquí a una, y ante los ojos de las gentes, fatigadas por las complicaciones sin fin de cada día y cuya meta vital no emerge sino como lejanísimo punto de fuga en una perspectiva infinita de medios, aparece redentora una existencia que en cada giro se basta a sí misma del modo más simple a la par que más confortable, y en la cual un auto no pesa más que un sombrero de paja y la fruta en el árbol se redondea tan deprisa como la barquilla de un globo. [...] Nos hemos hecho pobres. Hemos ido entregando una porción tras otra de la herencia de la humanidad, con frecuencia teniendo que dejarla en la casa de empeño por cien veces menos de su valor para que nos adelanten la pequeña moneda de lo «actual». La crisis económica está a las puertas y tras ella, como una sombra, la guerra inminente¹¹⁰.

Crisis económica, inminencia de la guerra, primitivismo y confort son puntos por los que atraviesa la pobreza de experiencia, despojando a las personas de la posibilidad de adueñarse de lo que viven.

Para luchar contra ella, el filósofo propone el materialismo histórico, que tomando a su servicio la teología, "es capaz de vérselas con cualquiera"¹¹¹. Su pretensión es no dejar escapar lo que ha sucedido y redimir el pasado que amenaza con desaparecer cada vez que el presente no se reconoce en él.

108 BENJAMIN, Walter, "Experiencia y pobreza", en: *Discursos interrumpidos, Vol. I: filosofía del arte y de la historia*, Buenos Aires: Taurus, 1989, pp. 167-168.

109 BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 172. Comillas en el original.

110 BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 173.

111 BENJAMIN, Walter, "Tesis de filosofía de la historia", en: *Discursos interrumpidos, Vol. I: filosofía del arte y de la historia*, Buenos Aires: Taurus, 1989, p. 177.

[Existe como un ángel de la historia y] donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos [al mirar al pasado], él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irremediablemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso¹¹².

La denuncia de Benjamin radica en que la pobreza de experiencia está sobrepujada por un tiempo homogéneo y vacío que camina hacia adelante inexorablemente, no dando lugar a la redención de la historia, sino concatenando sucesos sin sentido. Esta es la infraestructura que sostiene el imaginario colectivo. Lo que hay que hacer para ser próspero es sencillo, basta con comprar cosas, sonreír frente al espejo en las mañanas y, sobre todo, no hacer preguntas. En sentido contrario, el materialismo histórico –ayudado por la teología– quiere constituir la experiencia desde un tiempo pleno, un tiempo-ahora¹¹³, en el cual laten semillas de un tiempo mesiánico¹¹⁴.

A la postre podemos evidenciar que el tiempo mesiánico se encuentra incubado en el tiempo-ahora y en total oposición al tiempo homogéneo y vacío, y que en él se halla la posibilidad de redención de la experiencia.

Según Proust, la vida de los seres está dormida en las cosas, y sólo se libera cuando la reconocemos y oímos su llamado estremecedor desde la realidad que le sirve de cárcel¹¹⁵. Análogamente, la experiencia se encuentra dormida en las circunstancias de la cotidianidad, y está esperando a ser redimida. Esto implica asumir el tiempo como tiempo histórico en sentido pleno: “el tiempo de la historia es el cairón que la iniciativa del hombre aprovecha la oportunidad favorable y decide en el momento de su libertad. Así como al tiempo vacío, continuo e infinito del historicismo vulgar se le debe oponer el tiempo pleno, discontinuo, finito y completo del placer, del mismo modo al tiempo cronológico de la pseudohistoria se le debe oponer el tiempo cairológico de la historia auténtica”¹¹⁶. El tiempo histórico es, entonces, la renuncia a apropiarse del tiempo, a retenerlo, a ganarlo y a la vez a dejarlo pasar.

El icono de ese tiempo histórico es el pesebre, que no se capta en su plena gravedad hasta antes no se comprenda que la imagen del mundo cuya miniatura nos

112 BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 183.

113 Cf. BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 188.

114 Cf. BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 191.

115 Cf. PROUST, Marcel, *En busca del tiempo perdido, Vol. I: por el camino de Swann*, Salamanca: Alianza, 1999, p. 61

116 AGAMBEN, Giorgio, “Tiempo e historia. Crítica del instante y del continuo”, en: *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004, p. 154. *Cursivas en el original.*

ofrece es una imagen plenamente histórica¹¹⁷. En él, el tiempo se ha detenido, pero no como en la eternidad del tiempo de los mitos y las fábulas, sino en la historicidad absoluta. “El núcleo de la intención figural del pesebre no es un acontecimiento mítico ni mucho menos un suceso espacio-temporal (es decir, un acontecimiento cronológico), sino un acontecimiento cairológico: es esencialmente representación de la historicidad que adviene al mundo por el nacimiento mesiánico”¹¹⁸.

Para cerrar este punto sobre la experiencia humana, anotaremos un último aspecto que nos servirá más adelante. La recuperación de la experiencia en el tiempo cairológico pasa inevitablemente por el planteamiento del problema del lenguaje en cuanto mediación, como recurrentemente ha surgido en las páginas precedentes al referirnos a la narración. Permite la superación de las estructuras trascendentales como únicas sustentadoras de la experiencia y fundamenta la experiencia en la “in-fancia”, es decir, en la necesidad del hombre de hacer de la lengua un discurso. Comprendámoslo a partir de un denso análisis de Agamben.

Lo que distingue al hombre de los demás seres vivos no es la lengua en general [...], sino la escisión entre lengua y habla, entre lo semiótico y lo semántico (en el sentido de Benveniste), entre sistema de signos y discurso. De hecho los animales no están privados del lenguaje; por el contrario, son siempre y absolutamente lengua, en ellos [la voz sagrada de la tierra ingenua, una voz una y no-descompuesta] no sabe de interrupciones ni fracturas. Los animales no entran en la lengua: están desde siempre en ella. El hombre, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquél que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir yo. [...] En esa diferencia, en esa discontinuidad encuentra su fundamento la historicidad del ser humano. Sólo porque hay una infancia del hombre, sólo porque el lenguaje no se identifica con lo humano y hay una diferencia entre lengua y discurso, entre lo semiótico y lo semántico, sólo por eso hay historia, sólo por eso el hombre es un ser histórico. Ya que la pura lengua es en sí ahistórica, es naturaleza, considerada de modo absoluto, y no necesita de ninguna historia¹¹⁹.

Este punto del lenguaje como mediación entre el hombre y él mismo, a través de la historia, nos servirá como base para el trabajo con las historias de vida.

Ahora, habiéndonos acercado con alguna profundidad al asunto de la experiencia humana en general, delinearemos mejor algunos trazos de nuestra caracterización de la experiencia de Dios, y de paso entenderemos el porqué de la aproximación precedente.

117 Cf. AGAMBEN, Giorgio, “Fábula e historia. Consideraciones sobre el pesebre”, en: *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004, p. 189.

118 AGAMBEN, Giorgio, *Op. Cit.*, 195. Paréntesis en el original.

119 AGAMBEN, Giorgio, “Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia”, en: *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004, pp. 72-73.

La experiencia de Dios es algo que se descubre y que no se crea, "cuando se la advierte, ya estaba ahí; sólo cabe mirarla cuando ya está presente; y sólo quien tiene una experiencia, puede de algún modo «saber» lo que es"¹²⁰, así que conocer qué es experiencia de Dios es un segundo momento, antecedido por el momento de haber tenido dicha experiencia. Ella "es siempre a posteriori, remite por fuerza a lo ya acontecido y, en última instancia a la historicidad, a la historia. Originariamente no «decidimos» hablar de Dios, ni determinamos a priori cómo hacerlo, sino que «nos encontramos» hablando de Él, tanto en la vida personal como en la historia común"¹²¹.

La historicidad –de la cual ya hemos hablado con Benjamin y Agamben– tiene aquí un carácter capital, entendida como lo hicimos en los párrafos anteriores, es decir, una manera de ser-en/con-el-mundo y ser-en/con-el-tiempo. Con la profundidad característica de Rahner, se puede decir que

Lo que llamamos conocimiento trascendental o experiencia de Dios es un conocimiento aposteriorístico en tanto la experiencia trascendental del hombre acerca de su objetividad libre siempre se realiza solamente en el encuentro con el mundo y sobre todo con el mundo concomitante. [...] Nuestro conocimiento o experiencia trascendental debe llamarse aposteriorístico en cuanto que toda experiencia trascendental está mediada primeramente por un encuentro categorial con las realidades concretas en nuestro mundo, en nuestro entorno y en nuestro propio mundo concomitante. Esto vale también del conocimiento de Dios; y en este sentido tenemos el derecho y la obligación de decir que existe sólo un conocimiento aposteriorístico de Dios desde y por el encuentro con el mundo, al que, naturalmente, también pertenecemos nosotros mismos¹²².

La experiencia de Dios es tal que acontece al ir viviendo¹²³, y al mismo tiempo nos compromete efectivamente con su voluntad¹²⁴. En palabras más sencillas, a medida que vamos siendo nosotros en contacto con la realidad que nos envuelve, vamos teniendo experiencia de Dios, y ésta nos transforma y nos mueve en la misma dirección de la acción creadora continua del Espíritu. Conviene, por eso, no confundir la experiencia con las vivencias, dado que aquella acontece en un nivel más profundo que éstas¹²⁵.

Se da a partir de dos momentos, el objetivo y el subjetivo. El primero toca el carácter de notificación de lo real, de imposición fáctica y a posteriori, que es preciso reconocer y acoger. Pero como la notificación solo sucede en cuanto es recibida por

120 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, p. 37. Comillas en el original.

121 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, p. 45. Cursiva en el original.

122 RAHNER, Karl, *Op. Cit.*, p. 74.

123 Cf. VIVASALBÁN, María del Socorro, "La experiencia como validación epistemológica del conocimiento en general y en particular en sujetos específicos", en: *Franciscanum*, revista de las Ciencias del Espíritu, Vol. 51 No. 151 (ene-jun 2009), p. 185.

124 Cf. VIVASALBÁN, María del Socorro, *Op. Cit.*, p. 197.

125 Esta misma diferenciación en: PEREZPRIETO, Victorino, *Dios, hombre, mundo. La Trinidad en Raimon Panikkar*, Barcelona: Herder, 2008, p. 111.

un sujeto vivo, que la asimila e interpreta, es necesario un momento subjetivo. Así las cosas, "la experiencia está por fuerza e inevitablemente sujeta al «conflicto de las interpretaciones». [...] Lo que a su vez implica la necesidad de criterios que permitan el diálogo y hagan posible la verificación de la verdad"¹²⁶.

Con todo, no podemos simplemente echar mano de la Biblia como criterio literalista para fundamentar, para refutar, o simplemente para prescindir de la experiencia de Dios:

No puede negarse que la Biblia [...] se toma demasiadas veces como medio que dispensa de la experiencia o incluso como pantalla que la imposibilita. La religión se convierte entonces en repetición de fórmulas o en ortodoxia de conceptos, y la fe se interpreta a la letra como un "creer lo que no vimos", en el sentido de no experimentarlo en modo alguno, sino simplemente de aceptarlo porque otros dicen que ellos lo han experimentado. [...] su rol tiene que ser justamente el contrario [...], no puede substituir la experiencia personal, sino que debe justamente hacerla posible: su fin no consiste en contarnos algo ajeno o lejano, que de ningún modo podemos experimentar, sino en abrirnos los ojos para que nosotros mismos "caigamos en la cuenta" de la Presencia que estaba ya ahí¹²⁷.

Sin embargo, si captamos la manera "típica" de revelarse de Dios plasmada en la Escritura¹²⁸, sobre todo en el Nuevo Testamento, debemos asumir esta revelación vivida en la comunidad eclesial, como criterio primordial para la verificación de una auténtica experiencia de Dios. "En todo caso, para los que nos confesamos creyentes en Cristo, «la experiencia cristiana de Dios, que parecería acercar a Dios hasta los límites de la visibilidad y la experiencia inmediata, se nos presenta... como experiencia necesariamente sacramental y mediada». Mediada sobre todo por Jesús de Nazaret, el Cristo, sacramento originario de Dios para todo creyente cristiano, lugar por excelencia del encuentro con Él"¹²⁹.

El paradigma para nosotros es la experiencia pascual de los discípulos, a través de la cual vemos que la fe es el acto de apertura a una Presencia y se fundamenta en un encuentro real en la vida con el Resucitado. "Lo categorialmente histórico de la experiencia trascendental de la resurrección de Jesús[,] ya como existencial divino en el hombre, es la transformación de sus discípulos, ya muy semejantes en sus tendencias y en su conducta a las de Jesús"¹³⁰. Los discípulos no cayeron en la trampa de pensar

126 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, p. 54. Comillas en el original.

127 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, p. 62. Comillas en el original.

128 Sobre la lectura típica de la Escritura, en contraste con la lectura tipológica, puede verse VON RAD, Gerhard, *Teología del Antiguo Testamento, Vol II: tradiciones proféticas de Israel*, Salamanca: Sígueme, 1982, p. 483-488.

129 LOIS, Julio, "Experiencia de Dios, encuentro con el pobre y compromiso por la justicia", en: Instituto superior de pastoral, *¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, p. 114. Comillas y puntos suspensivos en el original.

130 BAENA, Gustavo, *Op. Cit.*

que solitariamente podían experimentar a Dios, y de cualquier manera, pues después de haber convivido con Jesús, y de presenciar todo lo ocurrido con él, reconocieron que su experiencia de Dios era intersubjetiva, y que desde el núcleo de la comunidad eran lanzados al servicio de los demás.

La experiencia común del resucitado en sus discípulos ocurrió en una intersubjetividad. Esta intersubjetividad es por lo tanto el sujeto objetivo de una significación común también intersubjetiva y se hizo manifiesta en el comportamiento cotidiano testimoniante de la vida cotidiana. Por eso este comportamiento testimoniante es una interpretación de la experiencia fundante del resucitado. Así, pues, la realización de esta significación común es propiamente la comunidad. En otras palabras, la comunidad es efecto de la experiencia básica común intersubjetiva del resucitado¹³¹.

En la experiencia de los discípulos captamos que tener experiencia de Dios implica necesariamente comunicar la vida dándose incondicionalmente por los demás, no como un deber moral, sino como acogida del impulso (*dynamis*) del Espíritu del Resucitado que mueve e ilumina la vida real.

Así sucede, por ejemplo, cuando en un momento en el que todo haría pensar que nuestra generosidad se había agotado, ejercemos una generosidad que sólo puede venir de más allá de nosotros mismos; así sucede también cuando, en un momento en el que nos parecería imposible perdonar, nos encontramos perdonando y hacemos la experiencia efectiva de un poder que nos sobrepasa; o cuando experimentamos una confianza que no se apoya en nada mundano ni en nosotros mismos y nos descubrimos confiando anclados en el Absoluto; o cuando nos encontramos haciendo una para nosotros imposible donación de nosotros mismos en la que nos descubrimos inmersos en una corriente que nos lleva y a la que no hacemos más que consentir¹³².

Hemos descubierto así, que el encuentro con el otro es una puerta abierta a la experiencia de Dios¹³³, pues "la experiencia es esencialmente intersubjetiva. La conciencia no experimenta una noción de sí misma, sino una relación con otro, otros o el

131 Ibid.

132 MARTÍN VELASCO, Juan, *Op. Cit.*, p. 99.

133 Muchos autores refieren diversos lugares para la experiencia de Dios, pero para nuestro propósito nos centraremos de manera casi exclusiva en este. Al respecto puede verse MARTÍN VELASCO, Juan, *El encuentro con Dios*, Madrid: Caparrós, 1997; "Los caminos de la experiencia. Aprender a padecer a Dios", en: Instituto superior de pastoral, *¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 37-90; BRIONES, Luis, "Lugares para el encuentro con Dios en la vida cotidiana", en: INSTITUTO SUPERIOR DE PASTORAL, *¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 139-199; LOIS, Julio, "Experiencia de Dios, encuentro con el pobre y compromiso por la justicia", en: Instituto superior de pastoral, *¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 113-137; PÉREZ PRIETO, Victorino, *Dios, hombre, mundo. La Trinidad en Raimon Panikkar*, Barcelona: Herder, 2008. Éste último, citando a Panikkar dice que hay nueve *lugares privilegiados* para la experiencia de Dios: *el amor, el tú, la alegría, el sufrimiento, el mal, el perdón, momentos cruciales de la vida, la naturaleza y el silencio*.

Otro. Si es relacional, yo experimento al otro por ser tal y el otro, a la vez, me experimenta a mí. Esta relación no es sólo de causa y efecto, sino de expresión y afecto. [...] La estructura humana se funda en el amor, en la referencia al otro, en nuestro ser relacional¹³⁴. Sin embargo, no es posible prescindir de una interioridad personal conquistada, de un ser-uno-mismo, a sabiendas de que el encuentro sucede en y desde la interioridad de la persona, lugar donde constantemente Dios la está creando y en el mismo acto continuo la está liberando de sus condicionamientos egocéntricos para que se dé sin retención alguna.

Pese a que este otro es cualquier otro, lo es en primer lugar el pobre y marginado, los excluidos y sobrantes, los ninguneados, aquellos con los que Jesús se identifica cuando dice que lo hecho con ellos es lo hecho a él (Mt 25, 40). Los que no son nadie

[...] son sacramento de Jesús entre nosotros y, por serlo, lugar posible de experiencia del Dios que se nos manifestó y sigue manifestando en Él, saliendo a nuestro encuentro. [...] De esta forma, el encuentro con el «otro» pobre, al mismo tiempo que nos despierta de nuestro «sueño de la inhumanidad», nos abre al encuentro-conversión con el «Otro» con mayúscula. En efecto, si el encuentro con el pobre lleva, por honradez y fidelidad con lo «visto y oído» en él, al compromiso por la justicia, introduce al sujeto que se compromete en un proceso inacabado y abierto, proyectándolo hacia un «plus» siempre posible de mayor justicia y dignificación de la condición humana¹³⁵.

La experiencia de Dios es una cuerda única conformada por cuatro hilos que se entretejen inseparablemente: la experiencia pura, la memoria de esa experiencia, la interpretación que de ella se hace y la recepción en una determinada matriz cultural¹³⁶. Dichos hilos, al componer una sola cuerda, no se pueden dar como sumatoria, sino como totalidad.

Ahora bien,

La experiencia de Dios es la experiencia completa y no fragmentada de la realidad que somos nosotros, que está por “debajo” y “por encima” [sic] de nosotros”; es la experiencia profunda de la “Vida”, con mayúscula. [...]

Es la experiencia a fondo de la Realidad, la raíz de toda experiencia. No es una experiencia especial, ni especializada, sino que es pura experiencia. [...]

Es una experiencia que requiere “nuestro entero ser” (inteligencia, voluntad, sentimientos, cuerpo...) y “nuestro ser entero” (no fragmentado). [...]

134 TORRESMUÑOZ, José Santos, “Esperanza y experiencia de Dios en nuestras utopías humanas”, en: *Reflexiones Teológicas*, revistade estudiantes de Teología, Vol. 1, No. 1 (jul-dic. 2007), pp. 109-110.

135 LOIS, Julio, *Op. Cit.*, pp. 114-122.

136 Cf. PANIKKAR, Raimon, *Op. Cit.*, pp. 38-39.

Experimentar a Dios no es pensar sobre Dios, sino sentir a Dios con todo nuestro ser. [...] Quien ha experimentado el misterio de Dios [...] vive la transparencia de todas las cosas¹³⁷.

Entonces la experiencia de Dios, aun en medio de la crisis de experiencia que atravesamos, está sucediendo en toda persona que se siente lanzada a actuar en la línea de la voluntad de Dios, lo cual no necesariamente implica que la persona lo nombre de esa manera.

Es decir, alguien que no se reconozca creyente vive una auténtica experiencia de Dios cuando vive su autenticidad, cuando se abre desinteresadamente a los otros, cuando es compasivo, cuando se pone de parte del oprimido sin esperar retribución, etc., y algunas veces el nombre "Dios" o la palabra "religión" no hacen otra cosa que opacar la experiencia de Dios¹³⁸.

Por último, es menester hacer énfasis en un punto que ha salido hace un momento: la experiencia de Dios implica nuestro entero ser y nuestro ser entero. Como lo señalábamos al hablar de las vivencias, es perentorio encontrar un eje unificador de la persona humana, en el que ninguna de sus instancias quede relegada ante las otras, pues sólo así se construirán sujetos integrales capaces de establecer relaciones de encuentro amoroso. El toque de Dios debe atravesar nuestro ambiente, nuestro cuerpo, nuestros sentimientos, nuestra racionalidad y nuestro ser profundo.

Con todo, tal vez sea el cuerpo la instancia de la persona a la que menos atención se le ha puesto a lo largo de los siglos a la hora de hablar de espiritualidad. Para ilustrarlo, un afortunado relato de Arundhati Roy en el que se condena la actitud de la niña Rahel por querer reconocerse en su corporalidad:

El primero que puso a Rahel en la lista negra fue el Convento de Nazaret, cuando tenía once años y la encontraron, frente a la puerta del jardín de la encargada de la residencia de estudiantes, decorando con florecillas un montículo de excremento de vaca. A la mañana siguiente, durante la reunión diaria de profesores y alumnos, le hicieron buscar la palabra depravación en el Diccionario Oxford y leer su significado en voz alta. «Condición o estado de depravado o corrupto», leyó Rahel, con una fila de monjas de bocas severas sentadas a sus espaldas y un mar de rostros de colegialas intentado aguantar la risa delante. «Condición de pervertido: perversión moral; Corrupción innata de la naturaleza humana debida al pecado original; Tanto los elegidos como los no elegidos vienen al mundo en estado de total depravación y alejamiento de Dios y, por sí mismos, no pueden sino pecar. J. H. Blunt.»

Seis meses más tarde la expulsaron, después de las continuas quejas de las niñas de los cursos superiores. La acusaban (y con razón) de esconderse detrás de las puertas para chocar deliberadamente con sus compañeras mayores. Cuando la

137 PÉREZ PRIETO, Victorino, *Op. Cit.*, pp. 105-111. Comillas y cursivas en el original.

138 Esta interesante idea es presentada de manera más amplia en BAENA, Gustavo, "¿En qué creen los que no creen?", en: RODRÍGUEZ, Hermann, *Entremeses teológicos 2004*, Bogotá: PUJ, 2005.

directora la sometió a interrogatorio para averiguar el porqué de su comportamiento (con artimañas, con palmetazos, sin comer ni cenar), acabó confesando haberlo hecho para averiguar si los pechos dolían o no. En aquella cristiana institución los pechos no tenían cabida. Se suponía que no existían y, si no existían, ¿cómo podían doler?¹³⁹.

Y junto al cuerpo, la sexualidad –tal vez por influjos del neoplatonismo en el medioevo, sumado a una mala lectura del lenguaje bíblico– fue separada de la vida del Espíritu. A pesar de todo, en las últimas décadas se ha dado un renovado interés por recuperar el cuerpo en la vida espiritual, por incluir los sentidos en la relación con Dios¹⁴⁰, puesto que una espiritualidad que desprecie el cuerpo, el placer, la sexualidad, la alegría y, con ellas, la libre creatividad, es “una deformación de la espiritualidad bíblica del Espíritu Santo. En la sagrada Escritura la «carne» no es el cuerpo, sino el enclaustramiento egoísta en uno mismo”¹⁴¹. Desde esta mirada dual, la espiritualidad nada tendría que ver con estas realidades esenciales para la construcción armónica de la persona humana. Por fortuna, finalmente hemos logrado comprender que sexualidad y espiritualidad en el ser humano son caras de la misma moneda; es imposible ser espiritual sin ser sensible, y viceversa. “[...] El deseo profundo de encontrarse con el otro, de entablar diálogo y, paulatinamente, de irse acercando para abrazarse, son manifestaciones profundas, tanto de la espiritualidad, como de la sexualidad”¹⁴².

No se trata de caer en la trampa de absolutizar el cuerpo desligándolo de las demás dimensiones, sobre todo del ser profundo, en donde se juega la bondad, las aspiraciones y las capacidades más esenciales del sujeto. Como lo hemos dicho hasta la saciedad, se trata de integración: “en un mundo bastante sensitivo, recuperar la sensibilidad; en un mundo erotizado e individual, más bien disfrutar de lo erótico y vivirlo como ágape solidario; y en un mundo globalizado, donde las personas se mimetizan y se pierden entre el ruido y la imagen, recuperar la intimidad, la posibilidad de escucharse, de sentirse, de reconocerse únicos y especiales, de vivir en comunión”¹⁴³.

En suma, concluimos que la experiencia de Dios como categoría nos permitirá comprender las búsquedas de los jóvenes de un encuentro con Dios vivo y transformante. Un encuentro que supere la división de los individuos, desde sus vivencias como foco de integración.

139 ROY, Arundhati, *El dios de las pequeñas cosas*, Barcelona: Anagrama, 1998, pp. 30-31.

140 Cf. MORENO DE BUENAFUENTE, Ángel, “Con los cinco sentidos. Las mediaciones corporales en el camino espiritual”, en: *Vida Nueva*, No. 2671, (1-28 de ago. 2009), pliego.

141 CONGAR, Yves, *Op. Cit.*, p. 55.

142 CÁCERES, Alirio; HOYOS, Adriana; NAVARRO, Rosana; SIERRA, Ángela, *Op. Cit.*, pp. 397-398.

143 SIERRA, Ángela María, “Placer, deseo y seducción, fuentes de espiritualidad. De la intimidad a la trascendencia”, en: *Franciscanum*, revista de las Ciencias del Espíritu, Vol. 51, No. 151 (ene-jun 2009), p. 258. Sobre erotismo y espiritualidad: SIERRA, Ángela María, “Sentir el cuerpo, entre el erotismo y la espiritualidad”, documento de trabajo curso *Matrimonio*, primer semestre de 2009 (no editado); TRIGO, Pedro, “Componente estético de la antropología latinoamericana”, en: *SIC*, revista del centro de investigación y acción social de los jesuitas en Venezuela (Gumilla), No. 503 (mar. 1988), pp. 125-127, accesible en internet en http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1988503_125-127.pdf.

En última instancia, trabajaremos una postrera categoría: la categoría de caer en la cuenta, instante (no puntual) en el que se da el reconocimiento de la experiencia de Dios desde la narración de las vivencias.

Caer en la cuenta

Luego de haber establecido la experiencia de Dios como acontecimiento complejo, y superada la idea de que es un fenómeno privado y restringido a la sensibilidad, se impone a nosotros la necesidad de dilucidar cómo sucede la apropiación de dicha experiencia en los sujetos. Acudiremos a una expresión muy empleada por Andrés Torres Queiruga en algunos de sus escritos, para establecerla como categoría teológica. Se trata de la categoría caer en la cuenta.

De nuevo debemos evitar dejarnos llevar por la aparente insignificancia del término, pues detrás de él se encuentra todo un proceso de reconocimiento, verbalización y acogida de la acción creadora continua de Dios. Sumado a esto, en el presente apartado propondremos una manera concreta de caer en la cuenta de la experiencia de Dios desde la narración como símbolo de lenguaje.

Hemos querido evitar la expresión "toma de conciencia" para no entrar a definir este término tan abstruso, ni los procesos psíquicos que implica en relación con la experiencia de Dios. Junto a esto, reconocemos que el ámbito psicológico no es nuestra competencia y que, al reducir la captación de la acción de Dios al terreno puramente epistémico, correríamos el riesgo de inscribir la experiencia de Dios en esquemas ya superados en el apartado anterior.

Pese a todo, caer en la cuenta es indudablemente un acontecimiento con fuertes implicaciones a nivel racional, puesto que una vez se reconoce que se ha tenido experiencia de Dios, la memoria, la libertad y la voluntad deben cooperar en el discernimiento y la ejecución de acciones que vayan en coherencia con el acto creador continuo que acontece en el interior. Es aquí donde puede nacer un nuevo tipo de racionalidad, pues no hay que perder de vista que es ella justamente la que ha de guiar la nave de la persona, pero consultando con las demás instancias y referida ante todo al ser profundo, lugar donde se descubre la voluntad de Dios. Sólo así, la experiencia de Dios deja de ser solamente una visión de él, y se convierte en un hacer a Dios visible y perceptible a través de nuestra propia manera de vivir¹⁴⁴.

Caer en la cuenta es el reconocimiento y la acogida, desde todas las instancias de la persona, de la Presencia divina que acontece de manera gratuita e ininterrumpida tocando a los sujetos para liberarlos de sus condicionamientos cósmicos, y lanzarlos en

144 Cf. SCHNEIDER, Michael, *Op. Cit.*, p. 53.

la dirección de la manera de ser de Dios, que crea saliendo de sí en lo que crea¹⁴⁵. Esto quiere decir que es un acontecimiento de la interioridad, y “para que se produzca, el sujeto tiene que ejercitar lo mejor de sí mismo”¹⁴⁶. En el acto de vivir, decidir y amar haciendo referencia constante al ser profundo, se cae en la cuenta de la experiencia de Dios.

En el encuentro consciente con lo real que supone la experiencia, el encuentro con Dios ocupa un lugar preponderante –como hemos visto–, si bien se trata de una experiencia no-física. Lo característico de la experiencia, desde este punto de vista, es que lo real ya estaba allí antes de que nos percatáramos de ello, lo cual es aún más significativo en la experiencia de Dios, puesto que es él quien sale al encuentro de los hombres y mujeres concretos en medio de la cotidianidad.

Caer en la cuenta de la experiencia de Dios implica que algún dato de la realidad es puesto de relieve, que algo en ella ha cambiado, incluido el hombre en ella.

Concretamente en el caso de los primeros discípulos se trata de la experiencia hecha en el seno de toda una situación concreta en la que se encuentran. Situación que es fruto complejo de su tradición religiosa, de su intensa convivencia con Jesús, del tremendo impacto de su muerte y de las experiencias peculiares que la siguieron. Todo eso los llevó a una nueva configuración de su realidad vital, que ahora sólo les resulta comprensible, si en ella contaban también con el dato nuevo de la resurrección de Jesús. Es decir, que sólo cayendo en la cuenta de que Jesús no había quedado anulado por la muerte, sino que él mismo en persona seguía vivo y presente, aunque en un nuevo modo de existencia, podían ellos comprenderse a sí mismos, a Jesús y al Dios en quien creían. De entrada y dicho así, esto puede resultar algo extraño. Sin embargo, este tipo de proceso es el que constituye la esencia misma de la experiencia [de Dios]¹⁴⁷.

Los cristianos vivimos esta experiencia de encuentro con Dios de manera análoga a como los discípulos se encontraron con el hecho real de que Jesús vivía: en la medida en que vamos viviendo, descubrimos que sólo contando con la acción de Dios en nuestra realidad en cuanto dato, podríamos comprender lo que vivimos como lo vivimos, es decir, sólo así conseguiríamos entender nuestras vivencias apropiándonos de ellas.

En este punto, puede concederse tranquilamente que los relatos que a primera vista se nos ofrecen como detalles históricos del suceso de la resurrección o aparición, no pueden armonizarse en todos sus pormenores, sino que han de interpretarse más

145 Cf. BAENA, Gustavo, “Una antropología paulina”, documento de trabajo curso *San Pablo*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, primer semestre 2007 (no editado).

146 MARTÍN VELASCO, Juan, “Los caminos de la experiencia. Aprender a padecer a Dios”, en: INSTITUTO SUPERIOR DE PASTORAL, *¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 47-48.

147 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Repensar la resurrección. La diferencia cristiana en la continuidad de las religiones y de la cultura*, Madrid: Trotta, 2003, p. 155.

bien como revestimientos plásticos y dramáticos (de tipo secundario) de la experiencia originaria de que “Jesús vive”. En realidad, no describen esta experiencia misma en su auténtica esencia originaria, la cual –en tanto es accesible para nosotros– ha de interpretarse más según nuestra experiencia del espíritu poderosos del Señor vivo, que en una forma donde o bien esa experiencia se acerque de nuevo en exceso a las visiones místicas (de tipo imaginativo) del tiempo posterior, o bien se entienda casi como una experiencia sensible, que no es posible en relación con una persona glorificada y tampoco cabe decir que si bien el glorificado debe “mostrarse” libremente, sin embargo en tanto se manifiesta ha de pertenecer por entero al ámbito de una experiencia sensible profana y normal. [...] Si decimos que sólo es aprehensible históricamente la experiencia pascual subjetiva de los discípulos, no hemos de imaginarnos una “vivencia” cualquiera, sino que hemos de atender exactamente a lo que describen los discípulos, delimitándolo frente a lo que nosotros tendemos a pensar al respecto¹⁴⁸.

Lo que le sucede a un sujeto al caer en la cuenta de que tiene experiencia de Dios es que su situación en el mundo cobra sentido haciendo síntesis de todo lo que le acontece en medio de la contingencia, de la experiencia del mal y de las aspiraciones de felicidad y de plenitud que siente dentro. “En definitiva, es toda la experiencia vital la que ahí se reconoce a sí misma”¹⁴⁹.

Entramos, de esta manera, en la esencia de la revelación. Como es del todo evidente, no iremos a fondo en este asunto, más bien, en coherencia con lo que estamos elucidando, presentaremos la manera como Torres Queiruga aborda el problema. Para nuestro autor, la revelación no se reduce a la Escritura, si bien en ella se registra de manera paradigmática y normativa. La revelación consiste en la acción misma de Dios en el interior de toda persona, que a través del Espíritu del Resucitado la va llevando a sumergirse en la muerte de Cristo para vivir su misma vida¹⁵⁰, tal y como se nos señala en Rm 6, 3-6 y en 2Cor 4, 10-11.

[...] La revelación no es un “dictado” literal, caído del cielo como un aerolito ya perfecto y acabado, sino que se realiza en y a través del lento, duro y sinuoso trabajo de la subjetividad humana. No es algo que “viene de fuera”, sino algo que “sale de dentro”: consiste justamente en caer en la cuenta de la Presencia que nos constituye, nos habita y trata desde siempre de manifestársenos. Esto es lo que quiere indicar la revelación como mayéutica histórica. Idea, por lo demás, nada ajena al modo concreto y vivencial de la experiencia bíblica¹⁵¹.

Dios está “tocando”, “hablando”, “creando” constantemente a toda persona desde su más profundo interior por la acción de su Espíritu, en su aquí y ahora, de modos

148 RAHNER, Karl, *Op. Cit.*, p. 325.

149 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, p. 155.

150 BAENA, Gustavo, “Jesucristo, la revelación fundamental”, documento de trabajo curso *Síntesis Bíblica*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, primer semestre 2010 (no editado).

151 TORRESQUEIRUGA, Andrés, *Fin del cristianismo premoderno. Retos hacia un nuevo horizonte*, Bilbao: Sal Terrae, 2000, pp. 111-112. *Cursivas nuestras*.

siempre nuevos. Pero esta acción creadora continua, que al mismo tiempo constituye lo revelado, no puede entenderse como algo exclusivamente interno, ni tampoco externo.

Si la revelación se interpreta como “comunicación” de algo oculto, tiende a acentuarse el extrinsecismo: lo revelado se concibe como algo externo al sujeto, a lo que éste es remitido por la palabra del mediador, pero sin que se produzca un contacto directo y personal. [...] Si, por el contrario, la revelación se interpreta como presencia inmediata de lo revelado en la experiencia humana, tiende a acentuarse el intrinsecismo: lo revelado es entonces interno al sujeto; pero amenaza continuamente con reducirse a él, a la conciencia de la propia interioridad, perdiendo así su referencia trascendente¹⁵².

Teológicamente hablando, ambas interpretaciones son posturas igualmente parciales que no dan cuenta de la complejidad de la revelación. Para zanjar un poco el conflicto, Torres Queiruga propone el concepto dialéctico de mayéutica histórica¹⁵³; “llega, ciertamente desde fuera, pero solamente en cuanto remisión a la propia realidad e interioridad. Se apoya en la palabra del mediador, pero dentro de una dinámica que lleva a la experiencia e «intuición» directa. Se vive como algo gratuito y manifestado, pero en cuanto realización plena del propio ser y del propio mundo”¹⁵⁴.

Con esta manera de entender la divina acción revelatoria, se pueden superar representaciones mitológicas de Dios y del mundo que los colocan en planos incompatibles, solamente en contacto a través de los intervencionismos sobrenaturales del primero. Se asume más bien la manera típica de revelarse Dios en la Biblia, que “a través de nuevas situaciones hace la experiencia de nuevos aspectos de la presencia divina. Es decir, descubre lo que Dios está tratando de manifestarnos no a través de intervencionismos físicos, sino de la capacidad significativa que adquieren ciertas situaciones o vivencias mundanas o históricas”¹⁵⁵.

Habiendo definido la absoluta historicidad de la revelación, hay que agregar que no se cae en la cuenta de la experiencia de Dios en un momento puntual de contacto intenso con el mundo, sino en el trato asiduo con la realidad interior y exterior. En palabras llanas: entre más conozca el sujeto la realidad, entre más se conozca a sí mismo y a su mundo circundante, más estará capacitado para caer en la cuenta de la experiencia de Dios que tiene.

El contacto del que hablamos aquí es una relación con todas las instancias a las que ya hemos hecho alusión. Se trata de conocer la situación histórica, política, social y cultural; de conocer a los otros, sus actitudes, su historia, su cuerpo, sus gustos; de

152 TORRESQUEIRUGA, Andrés, *Repensar la revelación. La revelación divina en la realización humana*, Madrid: Trotta, 2008, p. 126.

153 Cf. TORRESQUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, pp. 123-183.

154 TORRES QUEIRUGA, Andrés, *Op. Cit.*, p. 125. Comillas en el original.

155 TORRESQUEIRUGA, Andrés, *Repensar la resurrección. La diferencia cristiana en la continuidad de las religiones y de la cultura*, Madrid: Trotta, 2003, p. 156.

conocer la propia corporalidad acogiéndola y sanándola; de estar familiarizado con los sentimientos que se suelen generar a nivel de la propia afectividad; y por supuesto, estar familiarizado con la profundidad del ser de cada uno, es decir, conocer e integrar gozosamente los propios dones, las aspiraciones más raizales, las capacidades esenciales y al mismo tiempo los obstáculos u opacos que esa vida interior encuentra. En suma, para caer en la cuenta es necesario recuperar la sujetualidad, desde la rebeldía frente a la masificación de las sociedades contemporáneas.

Esta cuestión nos lleva a puntualizar un tema que ya ha salido varias veces a flote en nuestro discurso: la narración y su relación con el lenguaje como mediación. En el lenguaje se comunica la experiencia, de hecho, en él acontece en tanto se verbaliza, pues como se ha dicho, lo no nombrado no existe.

Una vez más Walter Benjamin nos introduce el problema: "es la misma experiencia [la] que nos dice que el arte de la narración está tocando a su fin. Es cada vez más raro encontrar a alguien capaz de narrar algo con probidad. [...] Diríase que una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias"¹⁵⁶. No es casualidad que la pobreza de experiencia y el ocaso de la narración sucedan simultáneamente, pues están íntimamente relacionados.

La cantidad de situaciones que se dan en la cotidianidad no dan tiempo a ser asimiladas y mucho menos a ser narradas de boca en boca, y justamente "la experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de la que se han servido todos los narradores"¹⁵⁷. No es que no haya nada que contar, de hecho, nunca había habido más cosas susceptibles de ser contadas, pero las respuestas a las preguntas "¿qué hiciste hoy?", o "¿cómo te fue?", siempre tienen el mismo matiz: "nada", "normal".

Benjamin ve en la información la causa de este desvirtuarse de la experiencia:

nos percatamos que, con el consolidado dominio de la burguesía, que cuenta con la prensa como uno de los principales instrumentos del capitalismo avanzado, hace su aparición una forma de comunicación que, por antigua que sea, jamás incidió de forma determinante sobre la forma épica. Pero ahora sí lo hace. Y se hace patente que sin ser menos ajena a la narración que la novela, se le enfrenta de manera mucho más amenazadora, hasta llevarla a una crisis. Esta nueva forma de la comunicación es la información. [...] La escasez en que ha caído el arte de narrar se explica por el papel decisivo jugado por la difusión de la información¹⁵⁸.

La información es susceptible de ser consumida por el individuo en su soledad, mientras que la narración es una experiencia comunitaria. La primera es valiosa

156 BENJAMIN, Walter, "El narrador", en: *Hacia una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, Madrid: Taurus, 1999, p. 112.

157 *Ibíd.*

158 BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, pp. 116-117.

solamente en tanto conserve la novedad, la frescura, la crudeza, mientras que la narración no se agota y tiene vigencia cada vez que se actualiza en su seguir contándola¹⁵⁹. A la noticia le importa la pureza del suceso en sí, es aséptica en tanto sólo la objetividad le garantiza significatividad; por su parte, la narración tiene las huellas del narrador como la vasija las del alfarero.

Y esta artesanía implica paciencia para dejar de lado la prisa que vive la masa en la ciudad contemporánea. "Ya ha pasado el tiempo en que el tiempo no contaba. El hombre contemporáneo ya no trabaja en lo que no es abreviable –dice Benjamin citando a Valéry–. De hecho ha logrado incluso abreviar la narración"¹⁶⁰. La concepción de eternidad se ha atrofiado en el individuo contemporáneo, llevando al gusto exacerbado por la inmediatez y la aversión por las cosas que llevan tiempo. Solo hay que echar un vistazo a la fama de la expresión "en tiempo real", o al éxito arrollador de los *reality shows*.

En contraposición, la narración no se acaba cuando termina de ser contada, siempre pide volver a ser vida, ser actualizada en aquellos que la escuchan, los cuales siempre podrán preguntar o incluso responder "¿cómo sigue?"

Como ingrediente adicional, el superávit de información nos sumerge en una especie de sueño colectivo en donde la conciencia profunda queda anulada por la conciencia socializada, haciendo que todos percibamos las cosas de la misma manera¹⁶¹. El resultado se ve en diversos campos, pero especialmente en la incapacidad de asumir las consecuencias de los propios actos con responsabilidad.

[La] conciencia social está influyendo cada vez más sobre nosotros por los medios de comunicación. Esta afirmación ha sido exagerada muchas veces diciendo que no existe la conciencia individual; únicamente se daría la conciencia colectiva, de la que sería eco la conciencia individual. Esa fue la exageración del sociologismo; para el sociologismo la conciencia colectiva es una realidad autónoma y la conciencia individual es mero reflejo de aquélla. [...] El existencialismo, desde el punto de vista de la ética, ha llamado la atención sobre la posibilidad que tiene el hombre de caer en la «inautenticidad»¹⁶².

En la narración, por su parte, hay una relación intrínseca, puesto que "todo aquel que escucha una historia, está en compañía del narrador; incluso el que lee, participa de esa compañía"¹⁶³, pero no hay alienación ni confusión. En últimas, la relación del narrador con su material, que es la vida humana, es una relación artesanal en la que

159 *Ibíd.*

160 BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 120.

161 Unalecturacrítica de esta situación en McTEIGUE, James, *V for Vendetta*, U.S.A.: Warner Brothers, 2006; WACHOWSKI, Larry y WACHOWSKI, Andy, *The Matrix*, U.S.A.: Silver Pictures, 1999.

162 VIDAL, Marciano, *Cómo hablar de pecado hoy. Hacia una moral crítica del pecado*, Madrid: PPC, 1977, p. 75. Comillas en el original.

163 BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 126.

implícitamente está integrado el oyente-lector y los otros sujetos, respetando su autonomía y haciéndolos responsables de actualizar lo narrado en sus propias vidas. La labor del narrador consiste, entonces, en elaborar las materias primas de la experiencia, la propia y la ajena, de forma sólida, útil y única. [...] Así considerado, el narrador es admitido junto al maestro y al sabio. Sabe consejos, pero no para algunos casos como el proverbio, sino para muchos, como el sabio. Y ello porque le está dado recurrir a toda una vida. (Por lo demás, una vida que no sólo incorpora la propia experiencia, sino, en no pequeña medida, también la ajena. En el narrador, lo sabido de oídas se acomoda junto a lo más suyo). Su talento es de poder narrar su vida y su dignidad; la totalidad de su vida¹⁶⁴.

Pasemos ahora a la relación existente entre narración y lenguaje. Según Paul Ricœur, "no hay autocomprensión (*compréhension de soi*) que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos"¹⁶⁵, es decir, no es posible una inmediatez del individuo en la que como mónada vuelva sobre sí para automanifestarse, sino siempre una mediación del lenguaje dada nuestra condición finita y arrojada. Así las cosas, "comprenderse es comprenderse ante el texto (*devant le texte*) y recibir de él las condiciones de un sí mismo (*soi*) distinto del yo que se pone a leer. Ninguna de las dos subjetividades, ni la del autor, ni la del lector, tiene pues prioridad en el sentido de una presencia originaria de uno ante sí mismo (*de soi à soi-même*)"¹⁶⁶.

Aunque Ricœur se refiere aquí a la hermenéutica de los textos escritos, éstos sólo se entienden, a su vez, en relación con el lenguaje, que es la verdadera mediación "de uno consigo mismo"¹⁶⁷.

La respuesta a la pregunta por el tratamiento filosófico del lenguaje es una de las preocupaciones permanentes en el pensamiento de Paul Ricœur. Y frente a las soluciones extremas de las ciencias del lenguaje (con su eliminación metodológica del sujeto) y de la fenomenología trascendental (con su postulación de la inmediatez de la intuición originaria y de su descripción), Ricœur se emplaza en el término medio de los hombres en la historia, lugar en que el lenguaje ni es objeto de una ciencia, ni presuposición no tematizada de la experiencia. Antes, evitando estas dos formas de su ocultamiento, el lenguaje se define, en y desde el ejercicio hermenéutico, como mediación¹⁶⁸.

La función principal del lenguaje como mediación es decir algo de algo a alguien, con lo cual consigue una reconquista del mundo predado, "que de suyo es un regreso

164 BENJAMIN, Walter, *Op. Cit.*, p. 134. Paréntesis en el original.

165 RICŒUR, Paul, "Acerca de la interpretación", en: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México: FCE, 2002, p. 30-31.

166 RICŒUR, Paul, *Op. Cit.*, p. 33.

167 RICŒUR, Paul, "Filosofía y lenguaje", en: *Historia y Narratividad*, Barcelona: Paidós, 1999, p. 50.

168 SALINAS, Héctor Hernando, "El lenguaje como mediación en Paul Ricœur", en: *Fenomenología por decir. Homenaje a Paul Ricœur*, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, Libros del Entrevero, 2006, pp. 139-183, p. 139. Paréntesis en el original.

al yo arrojado en él (y sólo recuperable por esta misma mediación)¹⁶⁹. La referencia al mundo, al yo y al otro se da solamente en el lenguaje como "acto de hablar, hecho fundante como historicidad irreductible y como acontecimiento"¹⁷⁰, pues al examinar el lenguaje sólo como objeto de análisis científico, nadie dice nada sobre nada, no hay sujeto, intencionalidad, objeto real ni intersubjetividad. Tomar la palabra para decir algo, para hablar, siempre será comprometerse con el propio discurso frente a otro, y por ello reviste un valor moral¹⁷¹.

Ricœur es deudor en este punto de Benveniste, que en palabras muy bellas señalará que el lenguaje sirve en primer lugar para vivir.

Antes que nada el lenguaje significa, tal es su carácter primordial, su vocación original que trasciende y explica todas las funciones que garantiza en el medio humano. ¿Cuáles son estas funciones? ¿Nos pondremos a enumerarlas? Son tan diversas y tan numerosas que eso sería citar todas las realizaciones individuales y colectivas que están vinculadas al ejercicio del discurso: para resumirlas con una palabra, diría yo que, mucho antes de servir para comunicar, el lenguaje sirve para vivir¹⁷².

Como corolario, al mediar "entre el hombre y el hombre, entre el hombre y el mundo, entre la mente y las cosas, transmitiendo la información, comunicando la experiencia, imponiendo la adhesión, suscitando la respuesta, implorando, construyendo –en una palabra, organizando toda la vida de los hombres–"¹⁷³, el lenguaje, el discurso y la narración se convierten en vehículo, más aún, en morada del sujeto que tiene experiencia de Dios y que se encuentra con otros. Es morada porque además de requisito es posibilidad para que la persona caiga en la cuenta de su experiencia y se comprometa en la apertura a ella.

En pocas palabras, nuestra tesis supone que cuando un sujeto integral, conocedor de la realidad (la suya, la de su entorno y la de los demás), narra sus vivencias a otro u otros en clave de encuentro, puede caer en la cuenta de que tiene experiencia de Dios.

Historias de vida como encuentro

Como hemos visto hasta el momento, nuestra exposición ha estado atravesada por acontecimientos, personas y sentires, hecho que no obedece sólo a una intencionalidad estilística, sino que constituye una de las bases fundamentales de nuestra opción investigativa.

169 SALINAS, Héctor Hernando, *Op. Cit.*, p. 141.

170 SALINAS, Héctor Hernando, *Op. Cit.*, p. 149.

171 Cf. RICŒUR, Paul, *Op. Cit.*, p. 51.

172 BENVENISTE, Émile, "La forma y el sentido del lenguaje", en: *Problemas de lingüística general*, Vol. II, México: Siglo XXI, 1993, p. 219.

173 BENVENISTE, Émile, *Op. Cit.*, p. 226.

Hemos apuntado que para comprender algo humano es necesario narrar una historia¹⁷⁴, lo cual es distinto de inventar un relato fantástico o una epopeya homérica; es más bien contar la historia de una vida real, recibiendo de ella las dinámicas existenciales que encierra la cotidianidad, el aquí y el ahora como condición de posibilidad para el conocimiento teológico¹⁷⁵.

Por eso, tratándose de comprender algo tan humano como la experiencia de Dios de los jóvenes, y la manera como éstos caen en la cuenta de ella, nuestro proceder no puede ser otro que la narración de historias de vida de jóvenes reales, a sabiendas de que en la narración de su historia sucede una relación, un encuentro que sitúa frente a frente al teólogo y al protagonista en el diálogo abierto y transparente. Esta situación implica para ambos salir de la comodidad de lo conocido, atreverse a abrirle la interioridad al interlocutor, y ante todo, renunciar a tener la última palabra sobre una realidad compleja, vivida e interpretada de manera diversa por ambos.

Cabe resaltar que detrás de las palabras escritas hay palabras dichas y, antes de éstas, sufrimientos, ilusiones, sueños y esperanzas, con las cuales se encuentra el teólogo investigador, que no le permiten instrumentalizar la vida del otro como medio para obtener ningún fin, por noble que sea. En la historia de vida, el otro es visto como un valorvalioso, por eso su historia merece ser contada.

Hay que aclarar, sin embargo, que una historia de vida no es una declaración periodística objetiva, donde se presentan los hechos independientemente de quién los narre, sino que en su realización se dejan ver las huellas de quienes intervienen en su elaboración. El trabajo de selección, síntesis e interpretación es responsabilidad del teólogo investigador, quien debe aguzar la mirada para establecer conexiones, inferir posibilidades, confrontar hipótesis teóricas y sobre todo, actuar en la realidad en coherencia con sus hallazgos. En otras palabras, en la elaboración de una historia de vida es la mirada, la palabra y la comprensión del sujeto investigador la que se deja ver, tratando de no traicionar la voz del otro en tanto protagonista e informante cualificado¹⁷⁶. Se puede decir, por eso, que las historias de vida son el resultado de una relación, de un encuentro entre el protagonista y el teólogo, en el mundo de la vida y del discurso narrado.

Con todo, renunciamos a la pretensión de lograr una relación con el interlocutor en la que emerja simplemente la verdad de su vida con transparencia. Esta idea nace de una primera creencia errónea: que el individuo posee una visión única, justa y verdadera sobre su propia existencia¹⁷⁷; por el contrario, lo que vemos es que cada uno

174 Cf. MALISHEV, Mijail y HERRERA GONZÁLEZ, Julián, *Op. Cit.*, p. 222.

175 Cf. SCHNEIDER, Michael, *Op. Cit.*, p. 15.

176 Puede verse al respecto un trabajo detallado en: GEERTZ, Clifford, *El antropólogo como autor*, Barcelona: Paidós, 1997.

177 Cf. GODARD, Francis, "El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales", en: *Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*, Bogotá: Centro de investigaciones sobre dinámica social, Universidad Externado de Colombia, 1996, pp. 5-55, p. 10.

va elaborando su propia historia en la medida en que la va viviendo, de manera que solamente determinados elementos con matices particulares salen a flote cuando él intenta dar razón de su camino vital. Más aún, hemos de reconocer que dichos elementos adquieren distintos grados de relevancia dependiendo de a quién le son contados.

Existe además otra ilusión en la que podríamos quedar atrapados. Creer que "la manera de contar la vida depende de [una única] estructura narrativa, y presumir que al pedirle a una persona que cuente su vida, ésta va a contarla naturalmente. Eso es absurdo. No hay esquemas comunes de narración, cada grupo social tiene un esquema narrativo sobre el cual construye su historia de vida"¹⁷⁸, y con mayor razón, dicho esquema narrativo varía aún más cuando se pasa de un protagonista a otro. Cada grupo social establece sus propios patrones y cada individuo los asume de manera distinta a la hora de contar su vida.

En palabras un poco más sencillas: no es lo mismo que un abuelo antioqueño le cuente la historia de su vida a su nieto de ocho años, a que una madre de la costa atlántica lo haga con su hijo adolescente. Ni es lo mismo que una jovencita de la clase alta bogotana le cuente su vida a una amiga suya, a que lo haga con un investigador que utiliza una grabadora de voz para entrevistarla.

En la historia de vida cuenta la cultura, cuenta cada persona y cada momento vital, y también qué tipo de relación se establece entre el investigador y el protagonista.

Se trata, entonces, de una construcción que realiza el investigador, teniendo en cuenta el esquema narrativo que emplea el entrevistado, el grupo social al que pertenece, las estructuras comunes que emplea en los diversos encuentros puntuales, tratando de hacer emerger lo que hay detrás de sus palabras y, sobre todo, de sus silencios, para reconstruir desde allí un relato vital en el que se debe una realidad llena de particularidades, con la plena conciencia de que este trabajo proviene de un encuentro personal en el que surgen nuevas interpretaciones, no sólo de los contenidos, sino ante todo de las personas mismas.

Empero, el punto de llegada va más allá de la biografía, pues gracias a la mirada puntual sobre una vida en particular, es posible acercarse a fenómenos sociales un poco más complejos, y así descubrir en ellos cómo se entretajan las relaciones de los sujetos entre sí, y de éstos con una realidad social vasta. En este caso, nuestro interés es descubrir cómo se ha dado en la vida de tres jóvenes el reconocimiento de la presencia de Dios en ellos, a partir del encuentro con otros, de manera que nos sean dadas algunas pistas más generales sobre la mediación del encuentro entre las vivencias y el caer en la cuenta de la experiencia de Dios de los jóvenes contemporáneos.

Lo anterior no implica aspirar a universalizaciones irrespetuosas de las peculiaridades de cada espacio social y de cada sujeto en particular, pero confiamos en que

178 Ibid.

al cotejar los elementos teóricos del capítulo anterior con los rasgos vitales aquí presentados, podrán surgir carices comunes a la realidad juvenil contemporánea, para ser recogidos en el siguiente capítulo.

Ahora bien, en este momento puede presentarse un cuestionamiento sobre el proceder investigativo. ¿Por qué no se realizaron primero las historias de vida para luego extraer de allí las categorías de análisis? La respuesta a esta interpelación incluye aspectos teológicos y antropológicos. En primer lugar, debe quedar claro que el eje transversal de toda la investigación es la teología sistemática y en ese sentido, la producción teórica es su componente fundamental. En segunda instancia, en el trabajo con historias de vida cabe señalar la importancia de establecer de antemano lo que en ellas se va a mirar. El espejismo de objetividad que aquí se entrevé es desenmascarado por Godard:

Quiero llamar la atención sobre el hecho de que al fin de cuentas, cuando desde el comienzo no se construye teóricamente el objeto, es necesario hacer una construcción teórica posterior, y eso es grave. Cuando no se construye el objeto desde el comienzo, no se sabe qué se busca y cuando no se sabe qué se busca, no se sabe qué se encuentra. [...] Por eso me opongo a la ilusión de transparencia del relato, a la idea de que existe una técnica biográfica que puede reemplazar la teoría, y lo digo porque esto puede producir catástrofes. Al final, no se puede eludir la teoría. Si no se hace desde el comienzo, se tiene que hacer al final¹⁷⁹.

De cualquier modo, esto no quiere decir que la intencionalidad teológica, las inquietudes y las mismas categorías de análisis sean simples constructos mentales y que no estén en estrecha relación con el mundo de la vida real. Todo esto ha nacido justamente de la observación de la realidad, del contacto con las personas y de la vida cotidiana compartida, como se verá más adelante.

En síntesis, el haber delimitado nuestro espectro de análisis desde el principio nos permitirá, no solamente desentrañar la riqueza de los relatos, sino que además nos garantizará sortear la Escila de la objetividad instrumental y al mismo tiempo la Caribdis de la acomodación subjetiva a los propios intereses¹⁸⁰. Y todo esto para salvaguardar lo invaluable del encuentro y de la persona humana.

Unas vidas con historia

Se comprende ahora que las historias de vida que siguen no son una demostración de la teoría presentada anteriormente, sino pequeñas gotas de una vasta fuente vivencial y afectiva compartida durante cuatro años con los niños, niñas y jóvenes del

179 GODARD, Francis, *Op. Cit.*, p. 11.

180 VIDAL, Marciano, "Entre la Escila del fundamentalismo y la Caribdis del relativismo: la verdad moral en la dialéctica del «ser» y del «tiempo»", en: *Orientaciones éticas para tiempos inciertos*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 2007, pp. 13-56.

Colegio San José de Calasanz. Ellos y ellas han sido para mí compañeros de camino y de lucha en todos los aspectos de mi humanidad.

A Leidy Suárez la conocí cuando ella estaba en Octavo en el año 2007, siendo la primera vez que yo daba clase. Se sentaba en el último puesto de la última fila, cerca de la ventana, en la esquina opuesta a la puerta del salón. Casi nunca decía nada en clase, pero tampoco se distraía... simplemente escuchaba con mucha atención, salvo una que otra vez en que se acostaba a dormir encima del escritorio. En su rostro se evidenciaba una agitada actividad interior, que se verificaba en lo que escribía en su cuaderno. Un buen día le pedí que habláramos y ella accedió después de mirarme con recelo y preguntarme para qué. Me dejó ver el inmenso dolor que llevaba dentro con unas lágrimas que no pudo contener, y con su particular manera de escucharse a sí misma, siempre tan atenta y tan clara a la hora de expresar lo que vive. Leidy se graduó del Colegio en diciembre de 2010 y en 2011 comenzará a estudiar en la Universidad Distrital.

A Fernando Rodríguez lo vi por primera vez en ese mismo año, pocos meses después de mi llegada al Colegio. Asistió a los retiros de Noveno que acompañamos y dirigimos tres escolapios para treinta y seis jóvenes, hombres y mujeres. Durante las charlas expresaba un evidente desinterés, y en los momentos de compartir se distraía comiendo o hablando con sus amigos. Siempre estaba jugando fútbol o burlándose de otros junto a su pequeño grupo, en el que también se atacaban unos a otros de manera continua. Ni él ni yo pensamos en ese momento que yo sería el asesor del Grupo Juvenil al cual pertenece, ni que al año siguiente le daría clase, ni mucho menos que un día él querría ser escolapio. Al ver las fotos de aquél año pareciese que el Fernando encarretado con las matemáticas, que habla de transformar el mundo, nada tuviera que ver con aquél otro, vestido siempre con una camiseta de Millonarios y unos tenis Converse. A lo largo de todo el año 2010, Fernando estudió matemáticas en la Universidad Distrital, y en 2011 comenzará su proceso de formación inicial como escolapio.

Lorena Ríos estudió siempre con Fernando y también fue a retiros en el 2007, en Noveno grado. Ahí nos conocimos. Al segundo día de retiros, después de la comida, ella y sus amigas estaban hablando conmigo sobre cualquier cosa, y cuando las demás se hubieron ido, empezó a contarme lo que sentía en su casa; en medio del llanto me habló de la relación con su papá y de cuán invisible se sentía. Al año siguiente le di clase, siendo ella siempre muy responsable con los trabajos y las tareas. Entró al Grupo hacia finales de Décimo, donde nos contó varias veces las tensiones que tenía con su papá. Él nunca asistió a las entregas de notas del Colegio, pero una vez ella le mostró sus resultados porque se sentía orgullosa de su buen rendimiento; él le dijo que se los mostrara el día que obtuviera el primer puesto. Con valentía ella respondió que quería escuchar de su boca algún día que la felicitaba y que estaba orgulloso de ella. Cuando nos contó eso en Grupo, nos conmovió profundamente. Lorena está estudiando licenciatura en química en la Universidad Pedagógica.

Las historias de Leidy, Fernando y Lorena no tienen mucho de atípico, salvo el reconocimiento explícito de la importancia que Jesús tiene en la construcción de sus

vidas. Son simplemente jóvenes de nuestro tiempo, acostumbrados al reggaetón, a los blackberry y a los reality shows, y justamente por serlo, nos permiten echar una mirada al interior de una realidad que muchas veces se nos antoja extraña y que nos plantea múltiples preguntas.

Una de las cosas más importantes que ellos me han enseñado es que, a la hora de hablar de los jóvenes, vale más mirar su realidad desde su propia perspectiva y ponerse sus pantalones entubados, que llenarse de datos y lecturas eruditas, movidas muchas veces por los prejuicios, los propios miedos y las incertidumbres típicas de lo desconocido.

Unas historias que son vida

Finalmente, la presente es la reflexión teológica de un joven adulto que acompaña a otros jóvenes; de un cristiano que comparte su experiencia de Dios en una comunidad juvenil; de un teólogo que lidera procesos de formación iluminados por su elaboración académica. Y ante todo, es la reflexión de un escolapio, es decir, un religioso y un educador que encuentra en los niños, en los jóvenes y en la escuela, el lugar teológico por antonomasia.

Es la vida de quien escribe y el lugar desde donde lo hace, y es necesario aclararlo porque como hemos dicho, son las huellas del investigador las más visibles en las historias de vida. Ellas son el resultado de distintos momentos compartidos en un ambiente educativo y de tres entrevistas abiertas puntuales en las que se indagó sobre la vida de los protagonistas.

Es decir, además de los espacios de retiros, las clases de Pastoral y del Movimiento Juvenil¹⁸¹, con cada uno de ellos realizamos tres entrevistas con una duración aproximada de una hora. Dichas entrevistas fueron transcritas en su totalidad¹⁸² para descubrir en ellas las líneas fuerza, ciertas ideas clave, determinadas repeticiones significativas, algunos elementos articuladores, muchos silencios elocuentes, etc., que posteriormente fueron elaborados dando origen a un relato coherente y armónico.

Vemos, pues, que no se trata de transcripciones literales, ni tampoco de biografías en sentido estricto, sino de pequeñas historias centradas en algunos aspectos significativos para nuestro trabajo. Son historias que encarnan vidas y desde las cuales podemos acercarnos al misterio de la persona humana para admirarlo y aprender de él¹⁸³.

181 Sobre el Movimiento Juvenil Cristiano Ijthus puede verse GÓMEZ, John Jairo, *Psicohistorias del Movimiento Juvenil Cristiano Ijthus. Narraciones juveniles religiosas*, Bogotá: Tesis de grado para obtener el título de Magister en Psicología Comunitaria, PUJ, 2001. MARTÍNEZ, Julio César, *Propuesta de formación moral para los jóvenes del Movimiento Cristiano IJTHUS del colegio San José de Calasanz*, Bogotá: Tesis de grado para obtener el título de Bachiller en Teología, PUJ, 2009.

182 Ver anexo 2.

183 Para lo que sigue puede verse cualquiera de las obras de Alfredo Molano en las que trabaja con historias de vida. Nosotros citaremos solamente dos como botón de muestra: MOLANO, Alfredo, *Del Llano llano*, Bogotá: Ancora, 1996. MOLANO, Alfredo, *Desterrados. Crónicas del desarraigo*, Bogotá: Punto de lectura, 2005.

Cada una de ellas lleva por título simplemente el nombre de su protagonista, pero las tres se encuentran agrupadas bajo un mismo título. Este surgió a partir de los rasgos comunes que fueron aflorando en sus relatos y trata de dar cuenta de la manera como ellos perciben su camino de caer en la cuenta de su experiencia de Dios.

En este momento se trata más de escuchar que de analizar; acercarse, tocar y dejarse tocar y no simplemente leer. Tenemos la certeza de que la vida siempre despierta la vida... y eso es bello.

“Casi sin darnos cuenta, él se fue metiendo en nuestra vida”

Lorena Ríos: yo no me acuerdo de casi nada de mi infancia. Es como una puerta entreabierta a la que pocas veces me he asomado. Es raro, pero siento como si no pudiera contar de corrido mis primeros años de vida, como si mi memoria estuviera partida en pedacitos, en recuerdos chiquitos, pero no pudiera verla completa.

Me acuerdo más o menos como desde que tenía siete años, por ejemplo el primer día que fui al Colegio, porque lloré muchísimo. Yo no quería que me dejaran sola porque antes, en el jardín, me la pasaba con Dani, que era hija de una prima de mi papá, y como una hermana para mí. Con ella me la pasaba pa' arriba y pa' abajo, pero cuando entré al Colegio, ella ya no estaba ahí conmigo.

Del jardín solo me acuerdo del olor a la sopa. Era fea, pero era más feo que después de tomárnosla nos pusieran a dormir. Se aprovechan porque uno es chiquito e indefenso.

Luego, en el en el Colegio, me acuerdo que había una niña que me decía “Leidy Lorena Ríos Cristancho, Pancho, Pancho”, y eso no me gustaba. No me acuerdo cómo se llamaba esa china hiju madre, pero sí recuerdo perfectamente que yo llegaba a la casa muy triste. Pero también estaba Paulita, la coordinadora, que era muy buena gente con nosotros y tenía un novio mechudo. Ella hizo que yo quisiera el Colegio, porque allá no había sopa, ni sueño obligado, sino juegos y cosas chéveres para aprender.

Al principio, mi mamá y mi papá se turnaban para llevarme a estudiar. Cuando me llevaba mi mami era chévere, pero cuando mi papá me llevaba, me tocaba levantarme y vestirme sola. Incluso, un día llegué al Colegio con la jardinera del uniforme al revés porque él no se dio cuenta, y le tocó a una profe volverme a vestir. Ahí está pintado mi papá.

En la casa éramos mi papá, mi mamá y yo, porque José David todavía no había nacido. Y al lado de mi casa vivía Daniela, con ella la pasábamos bueno sin hacer nada raro, porque cuando uno es niño la vida es muy sencilla y la felicidad está hecha de cosas fáciles, como jugar, aprender y comer cosas ricas. Sin embargo, con el paso del tiempo las vainas se van poniendo más pesadas: un día que estábamos jugando en el patio, Daniela me dijo en secreto que había visto a mi papá y a la mamá de ella

besándose, y me advirtió que no dijera nada. Yo no sabía si era verdad o no, pero sí me empecé a dar cuenta de cosas como sospechosas.

Mis papás siempre intentaron ocultarme las cosas, me imagino que para que yo no sufriera, o porque me creían menta. Nunca me contaban nada, pero yo sí me daba cuenta. Ellos trataban de alejarme de todo, y eso me hacía sentir mal, como ignorada. En esa época, cuando yo era pequeña, la pasé mal... fue una época fea. Y es curioso, porque preciso es la que yo digo que menos me acuerdo; es como si en el fondo sí supiera, pero no quisiera recordarla. Yo sé que mi papá y la mamá de Dani estuvieron juntos y todo eso, porque además toda la familia de mi papá sabía, pero se hacían los güevones delante de mi mamá... y ella delante de mí.

Cuando todo se supo, Daniela y la mamá se fueron a vivir a otra parte, pero como no era muy lejos, yo seguía yendo a visitarla; aunque a mi mamá no le gustaba mucho que yo fuera por allá. Eso sí, Daniela se puso rabona conmigo porque pensó que yo había dicho algo, pero en realidad fue mi mamá la que se dio cuenta de todo.

Lo más triste fue la manera como mi mami se enteró. Lo que pasa es que mi papá siempre ha sido muy tacaño con nosotros, y de un momento a otro comenzó a darnos muchas cosas. Que si nos llevaba pollo, que si hacía mercado cada quince días, cosas así, todo botado. Cuando él trabajaba haciendo instalaciones de gas natural teníamos plata, pero a mí me compraban la ropa en el Only, mientras él se compraba ropa de marca. ¡Mucho hijuemadre! Una vez se compró unos zapatos como de doscientos cincuenta mil pesos, y cuando le pedí que me comprara algo de navidad me dijo que no tenía plata. Ese día yo le peleé feo y le dije que cómo sí tenía plata para sus zapatos y para tomar cerveza cada ocho días... puras palabras de mi mamá. Él se puso a llorar y yo también. Me tocó pedirle perdón luego. De todas maneras, yo lo único que hice fue repetir lo que escuchaba, y por eso fui condenada, por "pecadora"...

Qué vainas, con mi papá nunca hablábamos, y ese día fue pa' pelear... creo que esa fue la conversación más larga que hemos tenido en la vida, porque con él, nunca nada.

El caso es que cuando estaba con la mamá de Daniela era muy generoso con mi mami y conmigo y antes siempre había sido muy amarrado. Finalmente ella terminó dándose cuenta de todo y trataron de que yo no me enterara de nada. Sí, fue una época fea, y además José David estaba a punto de nacer.

No me acuerdo de muchas cosas, pero sí de ver mucha plata encima de la mesa. Mi papá ganaba bien haciendo instalaciones de gas, y ellos contaban muchos billetes y los ponían ahí como lo más normal. Y como a mí también se me hacía normal, un día cogí un billete de veinte mil para llevar al Colegio porque ese día había juegos y cosas para comprar. Me puse a gastarle a todo el mundo todo lo que quisiera, hasta que una profesora se dio cuenta y llamó a mi mami para preguntarle que por qué me había dado tanta plata, si yo era tan pequeñita. Ella vino al Colegio, y delante de la profesora tuve que confesarlo todo. Lloré mucho porque yo no quería robarme la plata. Cuando ella se acuerda, todavía se ríe.

A mí al principio me iba muy bien en el Colegio, a pesar de que en la casa siempre me tocaba hacer las tareas sola, pero luego nació José David y pasó todo lo de mi papá, y me empezó a ir mal. Antes yo izaba banderita siempre y luego empecé a perder y a perder materias. Esa fue también la época en que se murió mi nonito. Yo lo quería mucho y me dio muy duro. Me mandaban muchas notas a la casa por no hacer las tareas y por hablar en clase, y mi mamá me pegaba mucho para que cambiara. En cambio mi papá, nunca nada. Él no me decía nada. Mi mamá le decía "Arturo, regáñela", y él me decía "bueno, hija, estudie". Yo no sé por qué le tengo tanto miedo a mi papá, si él nunca me ha pegado, ni me ha regañado, ni me ha dicho nada... tal vez sea por eso mismo; tal vez yo hubiera preferido que él también me dijera algo... no sé.

De todas maneras me seguía yendo mal en el Colegio. Yo digo que fue porque a José David le ponían cuidado y a mí no; incluso a mí me tocaba levantarme a calentarme el tetero y eso me daba mucho mal genio. A él le compraban cosas y a mí no. Era así, de frente, tanto que mi tía peleaba con mi papá y le decía que se acordara que no sólo tenía hijo, sino también hija. Yo le tenía mucha envidia a mi hermano y a mi papá un revuelto raro de rabia y cariño, mezclado con necesidad de él. Y bueno, siempre tuve que recuperar matemáticas y sociales, y en Cuarto me tocó firmar matrícula condicional académica. ¡Casi me echan por vaga! Mi mamá llegaba por la noche y me preguntaba: "Lorena, ¿ya hizo las tareas?", y yo le decía: "uff, mami, hace rato".

De tanto palo que mi mami me dio, ya me empezó a ir bien otra vez, y al pasar a Sexto volví a ser una de las primeras del curso. Ya estaba en bachillerato y todo era más bacano.

Daniela ya estudiaba también en el Colegio y mi tía nos llevaba a las dos. Dejábamos a Daniela en la casa de ella almorzando y luego mi tía me llevaba a mi casa, me calentaba el almuerzo y me dejaba ahí sola. Desde ahí yo estaba toda la tarde sola. Dormía un rato, hacía aseo y me ponía a hacer las tareas. Por eso me da tanta rabia que mi mamá todavía me obligue a hacerle las tareas a mi hermano, porque es un recostado. Mi mami llegaba como a las siete de la noche trayendo a José David, que estaba en la casa de una amiga de ella. A veces, cuando se oscurecía, me daba mucho miedo y me ponía a llorar.

A medida que fui creciendo, las cosas en mi casa también fueron mejorando. Mi papá nunca se fue de la casa y mi mamá lo perdonó. Por mi parte, yo nunca le guardé rencor a la mamá de Daniela, porque pues no, ella tampoco era la culpable solamente. Lo que sí me da mucho mal genio es que por eso las dos, ella y mi mamá llegaron a la Parroquia y se metieron allá a rezar y a rezar.

Yo me imagino que la mamá de Daniela empezó a ir a la Iglesia arrepentida de todo lo que había pasado, como para ponerse en paz con Dios, porque con mi mamá todo estaba tranquilo. Ella le había dicho que no había rencor, que no iba a vengarse por nada, pero que tuviera cuidado porque detrás de ella estaba la hija, y que Dios no castiga ni con palo ni con rejo, sino en el propio pellejo. Por el cargo de conciencia, ella llegó allá y empezó a pasársela allá metida. Pero lo malo fue que a través de ella y de mi tía Rosa, mi mamá llegó también a la Iglesia.

Era muy feo, porque mi mamá estaba todo el día trabajando y luego llegaba allá a estar toda la tarde en esas. Yo no sé qué sería lo que tanto hacía por allá; me imagino que rezar todo el día, pero el caso es que mientras tanto, yo estaba sola todo el tiempo, a veces incluso llorando. Estaban metidas en uno de esos grupos parroquiales y era un fastidio porque trataban de obligarnos a ir por allá. A ninguno de nosotros, ni a Daniela, ni a mi primo, ni a mí, nos gustaba eso, pero nos obligaban a ir a las Semanas Santas. Era un fastidio. Desde las siete de la mañana hasta las doce de la noche mi mami allá en la Iglesia y yo detrás de ella, porque qué más hacía. Las señoras estaban todo el día rece y rece, pero después salían a hablar mal las unas de las otras; por eso yo le peleaba a mi mami y le decía que qué sacaba con eso, que eso no le servía para nada.

Después, yo no sé por qué, mi mami se alejó de eso, yo me imagino que se dio cuenta de que no era nada productivo para su vida, porque ella llegaba bien cansada, y luego se iba para la Iglesia todo el día. Y a mí me daba mucho mal genio, porque en la casa mis papás peleaban: mi papá le decía a mi mamá que sí era que se iba allá a ponerle la pijama al padre y a lamber ladrillo.

El tema se me volvió fastidioso. Yo no quería saber nada de Dios, porque él me había quitado a mi mamá, se había llevado a mi nono y además era supremamente aburrido. Las misas eran una mamera y los curas me caían re mal. Incluso ahora, cuando voy con mi mamá a misa –ya no obligada, obvio–, los curas de la Parroquia dicen muchas estupideces. A veces, mientras el padre está hablando yo le digo a mi mami: “no le crea a ese señor; está diciendo mentiras”. Dice que el diablo nos va a llevar y cosas así absurdas. Eso no va a pasar, ¿quién va a creer eso? Pero mi mami sí le cree al viejo ese.

Como yo ya sé muchas cosas... pues yo no como entero. Yo ya sé que el diablo no puede venir a jalarme las patas por la noche. El tipo dice también que el 31 de octubre es el día del diablo y que va a venir a llevarse las almas malas. Dice que la canción del “triquitriqui” es una invocación al diablo... ¡qué idiotez! Yo sí sé que es una tradición que viene de los celtas y es “truco o treta”, pero aquí la cantan mal. Y yo le digo: “mami, que no le crea”, pero ella sigue comiéndole cuento.

Ese padre me cae mal, aunque no tanto como el que había antes. El otro era tenaz. Como estaba tratando de construir el templo de la Parroquia, tenía mucha plata y era muy prepotente. En la misa contaba que la mamá le daba plata para un carro, para mejorar la casa, etc. ¿Y eso qué nos importa?, ¿para qué nos cuenta esas vainas? Peor cuando salió la gripa AH1N1, en plena misa una señora tosió, y la echó de la iglesia. ¡Qué man tan rabón... ese señor me caía tan mal! Menos mal lo mandaron dizque para Roma. Por eso es que está tan mal la Iglesia Católica. Esa señora ya se habrá vuelto evangélica por haberla tratado así. Jesús no era así: si estuvo con leprosos y con un poco de gente, y una señora porque tuvo una simple gripa, la sacaron de la iglesia, eso no se debe hacer. Por eso hay mucha gente que se va.

El cura que está ahora es menos creído, pero también. Por ejemplo, una amiga de mi mami también va a la Iglesia, pero no se la pasa rece y rece, sino que hace parte de la pastoral social y hace mercados y los entrega a los pobres, y todo eso. El padre

es muy desagradecido con esas personas. A veces sale con comentarios todos "x", como descalificando el trabajo de la gente que está allá para ayudar. Esos padres son como de dedo parado, pero bueno, ése hizo la iglesia, y le quedó bonita. Lo que no me gusta es que a veces sale con unas cosas todas feas sobre Dios, y como yo ya sé, entonces yo le digo a mi mami que no le haga caso.

Un día dijo que Dios estaba en todo, y yo le dije a mi mami que si fuera así, estaría en las mesas. A veces me dan ganas de decirle cosas, como de ir a decirle que me explique eso, que por qué dice esas cosas, pero cuando se acaba la misa él va y se mete allá a su jaula. De todas maneras cuando hay bazares o cosas así, Daniela y yo le ayudamos.

El que sí era muy bonito como creía en Dios era mi nonito. Él era muy devoto, pero devoto chévere, porque ayudaba a la gente y era muy amable. No podía ver a nadie con hambre, o algo así, porque lo llevaba a la casa y le daba comida. Él iba a un grupo de oración y nos llevaba, y ahí sí me gustaba. Todos los nietos éramos encantados de estar allá y de que él nos enseñara mucho de Dios. Él y mi nonita vivían lejos y una vez vinieron a Bogotá cuando yo era pequeñita; me trajeron un vestidito porque me querían mucho y me daban regalos de navidad. Yo todavía guardo el vestido y no lo he regalado ni botado. Ellos, y especialmente él, hacían conmigo lo que no hacían en mi casa, sobre todo mi papá.

Una cosa bacana era que en la vereda de ellos había una tradición en Semana Santa, y era que sacaban la leche y la comida y la repartían sin cobrarla. Todos hacían eso, sacar las cosas para que todos compartieran, especialmente para los más pobres. Ese Dios sí es chévere, porque, como mi abuelo, es bonito, alegre y generoso. No se parece en nada al que está por allá todo lejos, esperando a que hagamos cosas para castigarnos o premiarnos, sino que ama a todos incondicionalmente, especialmente a los que más necesitan.

Mi nonito decía que no se podía morir porque no podía entrar a los cementerios; según él, el frío de los muertos le hacía mucho daño. Luego me di cuenta de que no era cierto, porque se murió de todas maneras... a todos nos dio muy duro. Cuando se cumplió un año de su muerte, fuimos mi mamá, José David y yo al cementerio. El niño tenía un año también porque había nacido a los diez días de muerto mi abuelo. Esa vez, mi mami y yo nos quedamos afuera del cementerio porque ella estaba muy pipona y a punto de dar a luz, pero al año, cuando se cumplió el aniversario de la muerte fue cuando dicen que le dio ese frío. Casi se me muere mi hermanito porque tenía mucha diarrea y vómito; y ningún médico le daba con el chiste. Tuvimos que llevarlo donde un tipo que le rezaba a un señor de sombrero, que era como un santo vestido con un traje elegante negro. El señor no creo que fuera brujo porque creía en la Virgen, pero a punta de cosas raras lo curó: le mandó a mi mami que bañara a mi hermano con un caldo de pata de res... yo no creo en esas cosas, pero lo curó.

Llegué a Noveno y llegaron los retiros. Recuerdo que en los momentos de reflexión yo solamente pensaba en mi familia, especialmente en mi papá. Uno en el Colegio no sabe muy bien qué son los retiros, pero sí sabe que allá uno llora. Pues yo

lloré porque me acordaba de mi abuelo y por lo que pasaba en mi casa. Les escribí una carta a mis papás, pero nunca fui capaz de entregársela. Fue la primera vez que me atreví a mirar de verdad lo que sentía, porque a pesar de la dureza que yo muestro, a pesar de las muchas veces que he dicho que no me afecta, la verdad es que sí quisiera que las cosas en mi casa fueran distintas, que mi papá hablara conmigo, que pudiéramos tener una relación cercana. Nada quisiera más que él se diera cuenta de quién soy yo, que reconociera mis cosas bonitas, que me dijera que está orgulloso de mí. Pero después de intentarlo muchas veces, me canso de insistir en algo que no tiene remedio. Él solamente se acuerda de mí cuando necesita que trabaje en el negocio, y así poderse ahorrar unos pesos. Con él las cosas son así...

Con mi mami tampoco es que hablemos mucho. Hubo un tiempo en el que nos acercamos y yo le contaba todo lo que me pasaba, pero es que ella siempre ha sido trabajo y trabajo, y está tan cargada con eso, que cuando nos habla a mi hermano y a mí, lo hace con mal genio, como con rabia. Desde que entré a la universidad nos hemos alejado más. Yo le cuento cosas, pero como por encimita.

Siempre que le hablaba a mi mami lo de los retiros, desde Noveno hasta Once, siempre me dijo lo mismo: "toca decirle a su papá, y ¿cuánto valen?" Todo es trabajo y todo es plata... ellos nunca piensan en qué es lo bueno para mí, o qué me hace feliz, sino cuánto valen las cosas...

Cuando se acabaron los retiros nos invitaron a formar un Grupo Juvenil. Yo más o menos sabía qué era eso, y me daba un poquito de pereza, pero me daba mucha más pereza quedarme en la casa haciendo nada y, sobre todo, sola. Mi mami estaba encantada de que yo entrara a una cosa de esas, porque pensaba que nos la íbamos a pasar rezando, y mi papá ni se enteró.

Al principio yo iba porque no tenía nada más que hacer, pero con el paso del tiempo fui descubriendo lo que en verdad significa tener una comunidad. En el Grupo yo me siento escuchada, aunque al principio no era mucho lo que yo compartiera de mí y de mi vida. Eso sí, era bonito estar con otros. Después hubo una fusión de nuestro Grupo con el otro, pero yo no quería porque ahí había personas del salón que me caían mal. Sin embargo, al pasar a Décimo yo empecé a compartir cosas de mi vida. Y, donde me parece a mí que más confianza hubo, y donde más crecimos, fue en Once, después de los retiros de Promoción Comunitaria. Yo empecé a confiar más en ellos, a contarles más mi vida, y ya dejaron de caerme mal los que me caían mal.

Empezamos a descubrir juntos a Jesús, a ese que se siente en las entrañas, no al otro, lejano y aburrido. Yo creo que el Jesús que nosotros seguimos es alegre y acogedor, y sobre todo, es una fuerza que lo transforma a uno. Por eso, sin darme cuenta, empezó a influir en mi casa: yo ya no peleaba tanto con mi hermano, ya no le tenía envidia; la relación con mis papás fue menos lejana y había menos peleas.

Lo más importante para mí es que el descubrir a Jesús, me llevó a ser una mujer distinta. No solamente distinta a lo que era antes, sino distinta también a las demás.

No es que yo me crea más, pero ahora en la universidad me he dado cuenta de cómo son las muchachas y los muchachos que no han descubierto quiénes son realmente y cuáles son sus dones. Yo siento que conozco lo que soy y trato de ser fiel a eso siempre, aunque a veces sea tan difícil.

Yo pude descubrir quién era yo y quién era Jesús, y cómo él me llevaba a ser yo, escuchando a los demás, compartiendo con ellos. Podría decir que en Noveno comenzó algo que en Décimo fue más fuerte y que luego en Once llegó a la cima. Porque luego en la universidad fue como poner a prueba y tratar de vivir en un ambiente hostil eso que había descubierto. ¡El mundo de la vida a veces es pesado!

Los retiros de Noveno, de Décimo y de Once fueron fundamentales, pero donde yo más siento que crecí y que descubrí más la presencia de Jesús en mi vida, fue en Grupo. Aunque muchas veces me quedaba callada, llegar a Grupo siempre ha sido tener la posibilidad de escucharme a mí misma y de acoger a los otros en lo que viven, y como que ahí emerge Dios dándome la fuerza para seguir caminado en mi vida, en mi familia y en la universidad.

Es verdad que a veces siento ganas de decir "ya, me mamé de mi papá", pero logro sentir una fuerza interior, ese Jesús que me dice que siga ahí tratando de hablar con él, de dejarme ver de él y de quererlo. En el Grupo encuentro personas en quienes confiar, personas con las que puedo hablar, personas que yo sé que van a estar ahí, que en ningún momento me van a decir "no, no la quiero escuchar"; que en ningún momento me van a dar la espalda.

Y lo más bonito es que también he encontrado muchas cosas en mí misma. He descubierto que yo también puedo escuchar. No es solo oír, sino que puedo escuchar verdaderamente, que puedo hacer un reflejo, decirle algo al otro que lo haga sentir acompañado y acogido. He descubierto cómo amarlos: hablarles de mí, de lo que vivo, y escucharlos en sus dolores y en sus alegrías, esa es la manera como el amor se hace concreto cada ocho días. El amor no se queda solamente en el Grupo, sino que me enseña también cómo amar a mi papá y a mi mamá tal como son, sin querer cambiarlos.

En el Grupo tenemos una cosa en común, pero todos somos muy distintos, por eso he aprendido a ver que las personas pueden ser como sean y uno puede decidir amarlas. Lo mismo pasa con la gente de la universidad, donde uno ve gente de todo tipo: gente muy inteligente, lesbianas, gays, punketos, cosas así. Yo me he dado cuenta que si uno se acerca y habla con ellos, puede ver que son buenas personas y que tal vez, están buscando algo con todo lo que hacen.

Obviamente el descubrimiento de esas cosas fue algo lento y se dio sólo con el tiempo. Por ejemplo, el descubrir que el centro de nuestro Grupo era Jesús sólo se dio como cuando estábamos acabando Décimo. Dios es el que nos hace capaces de amarnos desinteresadamente, de servir, de dar sin esperar nada a cambio... dar y dar y dar. Esa es la presencia de Dios que nos une. Ahora yo voy a misa los sábados al Colegio, a la misa del Movimiento Juvenil, y también voy a misa con mi mamá a la Parroquia

los domingos. Además yo escribo en un cuaderno lo que voy viviendo y sintiendo, y mientras lo hago, como que se las voy contando a él; y yo sé que eso me va a resultar bueno, eso me ayuda a que yo esté conectada con él y conmigo.

A pesar de las cosas que pasan en mi casa, de las cosas que pasan en la universidad, él es quien me hace seguir. Por ejemplo, me ayuda a no decir "ah, me fue mal en el parcial, entonces ya no voy a estudiar más", sino seguir. El resultado de mi relación con Dios es que creo en mí, creo en lo que soy y en lo que tengo, para lograr lo que quiero. Es bacano caminar con una fuerza que lo mueve a uno y con la seguridad que da el conocerse, así uno puede amar a las personas, respetarlas sin importar lo que hayan hecho o hayan dicho, respetarlas y acogerlas.

Todo este primer año en la universidad me ha implicado tratar de vivir todo eso en un ambiente difícil y pesado. Ha sido un cambio duro pasar del colegio a la universidad, no sólo porque ahora me toca estudiar más y ser más responsable, sino porque en el ambiente como que la gente no quiere vivir las cosas bonitas que nosotros hemos construido. La gente que daña las paredes de la universidad, los capuchos que organizan las pedreas, los punketos que son todos deshechos, todos los que piensan que por haber estudiado en un colegio privado soy una pupicienta... Sí, me ha costado mucho, y siento que no siempre he podido ser fiel a lo que soy.

Lo más difícil para mí ha sido tener la valentía de mostrarme tal cual soy y hablar. Yo sé que de tantas veces que en mi casa no me sentí existente y estuve sola, aprendí a callarme. No se trata de un hablar por hablar, sino de un mostrarme, de un decirme a los otros, porque ahí es donde me doy. Yo he visto que cuando no hablo, no existo y eso me duele, porque es lo mismo que me pasa con mi papá.

Yo soy una mujer que quiere amar a los otros en lo que son de verdad, aceptarlos y acogerlos, pero cuando me callo y no me acerco a preguntar por sus vidas, y cuando sólo hablo con ellos de cosas superficiales, ahí no puedo amar. Yo sé que la valentía está en mí, pero a veces la dureza de las personas me gana, como la cara inexpresiva de mi papá, o la apariencia asquerosa de los punketos, o las papas explosivas de los capuchos...

De todas maneras yo sé que ahí sigue la fuerza de Jesús, haciéndome capaz de ser valiente, para poder algún día mostrarme a esas personas duras y hostiles. Poder algún día hablar con mi papá, decirle todo lo que siento, lo que pienso... para darle a él, aunque no me entienda o no me acoja... decirle que, aunque me haga daño, yo lo quiero.

Fernando Rodríguez: yo podría decir que tengo una fortuna que muchos no tienen, y es que mi familia está unida y en ella se siente el cariño. De hecho, lo que yo siento es que es mi comunidad principal, el lugar donde me siento no solamente acogido y apoyado, sino además recogido y recargado.

Cuando estoy triste o cansado después de una semana dura en la universidad, ellos me recogen como en los brazos y me cargan otra vez de energía. Obviamente

también hay peleas, que nunca faltan: mi mami con mi papi, mi hermana y yo, mi hermano y mi hermana, pero lo que más hay es cariño, comprensión y apoyo, o al menos eso es lo que yo siento.

Al principio, vivíamos en la casa de los que ahora son nuestros vecinos, éramos inquilinos. Mi papi trabajaba en la policía, y como llegaba muy tarde en la noche, yo lo esperaba escondido debajo de la cama para sorprenderlo y jugar con él.

De esa época tengo recuerdos muy bonitos, por ejemplo, recuerdo que en un tiempo mi hermano empezó a hablar de las tablas de multiplicar y afuera de la casa había unos pedazos de madera; yo estaba convencido de que esas eran las famosas tablas de multiplicar de las que tanto hablaban en mi casa. También recuerdo cuando almorzábamos: yo me tomaba un sorbo de jugo y salía corriendo por toda la casa, como si fuera gasolina, hasta que se me acababa el impulso y tenía que tomar más. Muchos recuerdos de mi infancia son muy bonitos...

Mi mami estudiaba en CAFAM y trabajaba en una empresa que hacía recipientes de cocina, y muchas veces nos dejaba solos a mi hermano y a mí, hasta que llegaba del trabajo. Yo siempre admiré a mi hermano, él era como mi ejemplo a seguir, aunque era muy rabón conmigo y nunca me tenía en cuenta. Por las tardes, cuando estábamos solos, él se escondía y me asustaba, por eso le cogí miedo a la casa, a estar solo y a la oscuridad. Yo trataba de pasármela siempre con él pa' arriba y pa' abajo, y hacer lo que él hacía, pero él era muy egoísta conmigo. Mi hermano tenía plata para comprar trompos y sabía jugar fútbol, y como yo era muy tronco para esas cosas, entonces lo admiraba demasiado. Yo lloraba muchas veces porque lo quería mucho y él era muy egoísta... aún todavía lo es. Un día él se compró una pizza; yo le pedí que me diera un pedacito, y como mordí más de lo que él me quería dar, me tiró todo el pedazo de pizza en la cara.

Todos los días mi hermano y yo esperábamos despiertos hasta muy tarde, a que llegara mi papi. Yo sentía que necesitaba más de él, de verlo, de abrazarlo, de estar con él. Cuando me cogía el tarde, mi papi siempre me ayudaba a vestirme rápido y me llevaba al Colegio. Él jugaba conmigo y me quería mucho, además nos defendía de mi mamá, que era la que más tiempo estaba con nosotros, la que nos cuidaba y también la que nos cascaba. Me acuerdo que cuando mi mami nos pegaba, yo le decía que le iba a decir a mi papá para que él nos defendiera. La relación con mi mami nunca fue así tan cercana y cariñosa como la relación con mi papi.

Cuando yo tenía como seis años, mi mamá quedó embarazada y yo me puse muy contento. Yo quería mucho a mi futura hermanita, le ponía la oreja en la barriga a mi mami para escucharla y estaba pendiente de ella todo el tiempo. Con ella quería ser como me hubiese gustado que fuera mi hermano conmigo: atento, cariñoso, que me enseñara cosas...

Un día me dijeron que mi mami se había ido al hospital porque mi hermanita ya iba a nacer, y aunque no entendía mucho, me quedé despierto toda la noche. No sé por qué en las películas siempre muestran que el papá está ahí cuando va a nacer

el hijo, como si no pudiera nacer si no estuviera presente el papá. Mi papi se fue a tomar whiskey con un tío y mi hermana simplemente nació; al otro día llegaron ella y mi mami, y ya.

Todo iba muy bien hasta que pasó lo de la lámpara. Resulta que a mi mami le habían regalado una lamparita de esas que se prenden al tocarlas, y yo me puse a jugar y me la tiré... ¡mucho enfermo! Mi mami me regañó re duro y yo me puse a llorar porque pensé que a la niña sí la querían y a mí no. A eso hay que sumarle que antes de que naciera Laura, yo dormía con mi mami en la cama, pero después, me mandaron a dormir solo. Una noche, tuve una alucinación y corrí gritando a la cama de mis papás, y sin querer, me acosté encima de Laura. Otra vez me regañaron y me dijeron que no podía volver a dormir con ellos. Me acuerdo de que en esa época soñaba muchas veces que estaba encerrado en la casa y no podía salir. Después de un tiempo, nos cambiamos de casa, y era más chévere porque era más grande, pero el sueño de no poder salir se trasteó conmigo.

Además de cambiarnos de casa, también me cambiaron del jardín al Colegio San José de Calasanz. Quedaba cerca a la casa y además tenía fama de ser muy bueno. Allá estudié toda la vida porque fui becado por el CADEL.

De la primera época del Colegio me acuerdo que yo escribía Fernando y no podía escribir bien mi nombre. También me acuerdo que al lado mío se sentaba un chino re malo que se llamaba Kevin y le daba patadas a mi carpetica. Fui creciendo y me hice amigo de un niño que se llamaba Óscar, con el que la pasaba muy bien, aunque me iba muy mal en el estudio; él y yo desorganizábamos los puestos y hacíamos guerras de papeles. Los profesores nos tenían en un muy mal concepto y siempre pasábamos de arrastre.

En Cuarto llegaron personas nuevas al salón y tuve un primer pequeño intento de despertar. Me nombraron monitor y me empezó a ir muy bien en todos los periodos. Nunca tuve que recuperar nada e increíblemente me iba re bien en inglés. Yo no me lo creía porque estaba acostumbrado a que me fuera mal.

Al pasar a Quinto quise seguir siendo juicioso, pero no pude, y en cambio, me volví el muchacho desaliñado que no se peinaba y no le importaba cómo se venía a estudiar, todo mal vestido y perdido... ¡ahí empezó mi etapa de hongo! Nadie quería estar con el muchacho gordito que ni siquiera se organizaba, que no traía las cosas y que tenía una maleta toda fea. Yo me veía a mí mismo como el hombre de las nieves, alguien que alejaba a los demás con sólo verlo.

Pasamos a Sexto y los profesores nos dieron mucha libertad, nos dejaban escribir con letra despegada y con esfero si queríamos. Yo aproveché esa libertad y me tiré seis materias. Y aunque en la casa casi me matan, lo peor de ese año fue que ahí comencé a ir al internet. Me la pasaba allá metido jugando computador y hasta me abrieron cuenta para que me endeudara y todo. Obvio que a ellos les interesaba el negocio, no el mal que yo me estaba haciendo.

No hacía otra cosa que jugar allá con la excusa de que iba a investigar para unas tareas, y lo chistoso es que aunque me la pasaba todas las tardes allá, seguía siendo el muchacho gordito que todo el mundo discriminaba y que miraban mal por no tener nada más que hacer. Tampoco allá me sentía bien, pero al menos encontraba un refugio; como si al entrar al internet no tuviera que verme a mí mismo. Por eso no volví al internet cuando en Séptimo compramos un computador en la casa, y yo conseguí un par de jueguitos; ahora me la pasaba jugando, pero en la casa, sin tener que ver a nadie. Estaba muy solo, pero prefería ser un re hongo a sentirme mal porque la gente no quería estar conmigo. Después, en Octavo, me pusieron internet en la casa, y ahí sí fue peor...

Ese mismo año entraron al curso varias personas nuevas: Darío, que se había tirado el año y se veía así todo grande y todo recorrido, y una niña nueva que me parecía bonita. Intenté caerle a la niña, pero como Darío era más grande, pues se cuadró con ella, y yo pailas. De todas maneras, me quedó una carta toda bonita que ella me regaló.

Luego vino la fiebre por las peleas. Un día, al finalizar el Colegio, me encerraron en el salón, y querían obligarme a pelear con un muchacho. Todos me gritaban cosas y me pegaban, hasta que ya no aguanté y me puse a llorar; ese día llegué a la casa y dije que no quería volver a estudiar. De todas maneras, aunque ellos me trataban re mal, yo me la pasaba con ellos, porque yo buscaba tener amigos aun a costa de vender lo que yo era, lo que pensaba y lo que sentía.

El único amigo que tuve fue Cristian, porque la necesidad de él de tener a alguien se juntó con esa misma necesidad que yo tenía. Nos la pasábamos hablando de un videojuego al que los dos éramos muy aficionados; no pensábamos en otra cosa que en jugar y en hablar de eso, pero la diferencia estuvo en que Cristian perdió el año y yo no... pasé raspando.

Al pasar a Noveno, llegaron nuevas personas al salón, y se dio otra vez la carrera por aparentar y tratar de caerle bien a todo el mundo. Eso se siente muy feo, porque es como si uno no tuviera piso, como si no hubiera nada firme en la vida. Es una vida gris, donde uno se mueve porque toca moverse, pero no hay una razón para nada, no hay un motor ni una razón por la que luchar. Todo es inseguro y oscuro, y lo más paila es que uno no resplandece, sino que es como todo opaco. Es como si uno llevara dentro mucha luz, pero esa luz estuviera atrapada y uno no se diera cuenta. Cuando no hay un centro, las decisiones de uno son como por salir del paso, como por responder al momento, sobre todo, para que a uno lo acepten y lo quieran.

Así era yo en esa época... no es que fuera malo, sino que simplemente no producía luz. Yo veía a todo el mundo más grande que yo, más valioso que yo y por eso, aunque me trataban mal y se burlaban de mí diciéndome "gordo", yo seguía ahí, como una güeva, dependiendo del reconocimiento de ellos. Lo único que hacía para sentirme bien era jugar juegos de video y comer, porque como me sentía tan ansioso, me la pasaba comiendo.

Mis relaciones con la mayoría de las personas, incluso con mi familia, eran netamente prácticas, sólo el saludo, lo que necesitara y ya. Mi papá me daba plata, los compañeros del Colegio me dejaban copiar las tareas, y mi hermano sólo me daba rabinadas. La rutina era agobiante. Era llegar, almorzar e irme al computador y quedarme ahí toda la tarde... re paila.

Mi papi ya no trabajaba en la policía, pero tampoco estaba porque trabajaba manejando un taxi. Llegaba también por la noche, mamado, y se acostaba a dormir. Mi mami sí estaba, y me preguntaba siempre cómo me había ido; yo siempre decía "normal". Es muy raro, porque yo sí quería hablar con alguien, y me hacía falta tener a mis papás, pero cuando mi mamá preguntaba, como que me incomodaba. Además, por el mismo agobio, eran constantes las peleas; yo peleaba mucho con mi hermana y a mi mami eso le sacaba la piedra, por eso decía que no le gustaba que yo llegara a la casa. Cuando mi papi tenía pico y placa en el taxi también era feo, porque me ponía a lavarle el carro o a hacer oficio. Yo trataba de no hablar con él más que lo necesario. Dos palabras definen todo eso: soledad y practicidad.

En Noveno fueron los retiros, pero yo no los viví bien, porque fui muy inauténtico. Lo único en lo que pensaba en los momentos de reflexión era en mis supuestos amigos, y me sentía muy triste por sentirme discriminado y rechazado. De todas maneras, cuando salía del cuarto, lo único que hacía era buscarlos a ellos... Incluso, me acuerdo que nos regañaron mucho porque nos la pasábamos molestando con las puertas y golpeando las paredes. Lo que hice en el retiro fue ponerme la ropa de Darío para verme bien, porque él tenía ropa de marca y yo no. No fue un encontrarme conmigo mismo, sino un buscarme en las otras personas, pero con relaciones paila. Cuando llegamos al Colegio, yo pensé que todos iban a cambiar, pero creo que todos se quedaron esperando lo mismo, que los otros cambiaran, así que todo siguió igual.

De todas maneras, después de unos días, como con efecto retardado, me di cuenta de que varias cosas que nos dijeron allá eran verdad. Incluso me acuerdo que llegué a la casa a bajar de internet las canciones que nos pusieron en retiros. Es como si yo quisiera que eso creciera en mí, como si se hubiera prendido una chispita pequeña y yo empezara a soplar para que se prendiera del todo. Por eso, cuando nos dijeron que existía la posibilidad de continuar con la experiencia de retiros y no dejarla morir, yo sí quería. Nos dijeron que podíamos formar un Grupo Juvenil y aunque yo no sabía muy bien de qué se trataba, sí quería que se encendiera mi vida con una luz diferente. No es que me acuerde mucho de lo que hacíamos en Grupo, pero siento que ahí había una actitud diferente ante la vida.

Pasamos a Décimo y de ahí recuerdo las clases de Pastoral, en las que yo trataba de quedarme dormido. Me acuerdo de varias cosas que ahí nos mostraron, sobre todo un día en el que nos hablaron de la condición finita del ser humano, y cómo era una persona cuando estaba completamente encerrada en sí misma. Me sentí identificado con eso: ése era yo, alguien atrapado en su propia vida, en su propia realidad, completamente incapaz de trascender, de salir de sí mismo.

La clase de Pastoral nos la daba un escolapio al que le gustaba mucho hacernos preguntas muy complejas, y como a mí me daba miedo que me preguntaran, me dormía. Es como si en ese tiempo me estuvieran mostrando constantemente algo nuevo y yo quisiera seguir igual. Y aunque quisiera, no podía cambiar. Lo mismo me pasaba en el Grupo, siempre tenía la sensación de querer salir corriendo, porque pa' más piedra, el asesor del Grupo era el mismo escolapio.

En el retiro de Décimo estuve pendiente de todo, menos de lo que tocaba hacer. Me salía constantemente del cuarto porque me picaba la soledad, quería estar con mis compañeros para molestar. Además, tenía el pelo como largo y me sentía muy mal porque no podía peinarme. La llamita trataba de encenderse, pero los vientos eran fuertes y por eso no terminaba de prender.

Pasar a Once sí fue muy chévere: los del Grupo nos unimos más, nos llamábamos y todo, y estábamos pendientes los unos de los otros. Me empecé a dar cuenta de que allá había gente que me necesitaba y que me podía acoger al mismo tiempo. Lo mejor de todo fue el retiro de Promoción Comunitaria. Antes de eso, nunca me había dado cuenta de que yo tenía una capacidad bonita para nombrar las cosas que vivo. Y lo más importante fue descubrir la comunidad como la posibilidad de caminar juntos y de transformar el mundo. Empezamos a darnos cuenta de que era importante que celebráramos la vida en comunidad, y que para eso eran las Eucaristías del Movimiento. Yo comencé a ir a esa misa y a conectar muchas cosas en mi vida, porque al estar en una comunidad que se mostraba tal y como era, yo también podía mostrarme como era.

Comenzamos a dar pasos juntos y yo a asumir muchas cosas de lo que había vivido en esos años. Yo crecí mucho, hasta el punto que comencé a asesorar un Grupo de muchachos de Noveno... ellos me despertaban mucha vida. Además crecí también físicamente, y me adelgacé, como si mi cuerpo reflejara hacia afuera lo que me sucedía por dentro, como si fuera transparente y resplandeciente. Ya no repelía a la gente, sino que generaba cercanía.

Un buen día yo estaba hablando de eso con el mismo escolapio, y él me hizo ver que había muchos elementos de lo que yo decía que mostraban una vocación de servicio. Él me preguntó si nunca había pensado en ser escolapio. Yo una vez sí le dije a mi mami que yo quería ser escolapio, porque cuando era niño había pensado en ser sacerdote. No sabía ni por qué lo decía, pero le dije que si fuera sacerdote, sería escolapio. Yo creo que era por verlos felices sirviendo a los niños y todo eso. De todas maneras hablando con él me puse a llorar, porque de verdad me sentía llamado a algo grande... toda mi vida adquiriría sentido...

Lo más importante de ese año fue el retiro de Once. Lo viví muy bien. Escribí mucho y me di cuenta de muchas cosas. De todas maneras yo esperaba que pasara algo raro, y que Dios me hablara o que entrara una paloma y se sentara sobre la imagen de Calasanz. Pero la decisión estaba en mis manos. Eso sí que es áspero: que toda la vida de uno se juegue en una decisión que sólo uno puede tomar. Uno no sabe qué es peor, si sentirse presionado por los papás, o los mismos escolapios, o sentirse completamente solo, como yo me sentía al momento de tomar la decisión.

Una decisión posible era hacer el Acompañamiento Vocacional Escolapio. Esa fue la decisión que tomé porque el discernimiento me había mostrado que tenía capacidades y que me sentía llamado a eso. Y aunque el A.V.E. era solo para tratar de descubrir quién era yo en lo más profundo y eso hacía dónde me llevaba, de todas formas tenía miedo. Ahí estaba la voz de Dios, en medio de lo que yo sentía, en medio de la comunidad y en medio de mis sueños y mis ganas de vivir radicalmente mi vida.

Al llegar de los retiros me fui con dos de mis amigos a un paseo. Allá tomé mucho... y me sentí muy mal, fue como si volviera a la cara de güeva, a lo mismo de siempre, a mi incapacidad de mantenerme fiel a lo que soy. Me dolió mucho porque cuando uno llega de retiros siempre llega como muy conectado, y yo quería seguir conectado, como encendido, pero lo que hice fue ayudarlo al ambiente a que me apagara rápido. Yo nunca he entendido por qué a veces uno quiere hacer algo bueno, pero termina dejándose llevar por cosas paila que uno lleva por dentro...

De todas formas, comencé el A.V.E.... Lo empecé a hacer y me di cuenta de que en las fichas uno iba más allá de lo que llegaba en un retiro, porque era sólo uno con uno mismo. Había preguntas en las que uno profundizaba mucho y era muy duro decirse tantas verdades nunca antes reconocidas. Le cogí cariño a trabajar en ellas, a mirar de frente lo que vivía en mi familia, en el Colegio, en mi vida afectiva, en mi sexualidad, en mi relación con Jesús. Me acompañaba otro escolapio, y él me ayudó a nombrar lo que vivía y a ver que todavía tenía muchos dones por explotar. Maduré mucho y creo que eso me ayudó a descubrirme como persona en muchos ámbitos. El resultado fue la madurez para tomar decisiones y para asumir la vida, siempre conectadito con Dios dentro de mí y en la comunidad.

Al Grupo le debo el haber aprendido una nueva manera de relacionarme. Ya no dependiendo del afecto y la aceptación de los otros, sino dándome yo mismo para que los otros crezcan. Descubrí que en mí había algo más bonito de fondo, y eso más bonito emergía cuando yo me sentía amado de verdad. Lo que hacía que emergiera todo esto era la escucha profunda, el acoger, pero ese acoger no con lástima, sino ese ver en la otra persona algo más que un simple compañero, sentirlo un hermano, sentirlo cercano, sentirlo parte de cada uno, eso era lo más importante.

El vínculo que hay en el Grupo es algo más profundo, porque nosotros no somos hermanos objetivamente, pero lo que nos hace ser hermanos y lo que nos une es escuchar a la otra persona, sentirla dentro, porque ahí emerge Dios, porque ahí se muestra Dios de una manera espontánea, saliendo a partir de lo que uno va viviendo, como siendo en nosotros, como dejándolo ser por nosotros.

Sin darme cuenta cómo ni cuándo, mi configuración cambió completamente: había algo en el centro de mi vida, tenía un piso firme desde el cual podía ser yo con los otros, luchar, decidir y caminar, y sobre todo, había luz. Sentí que aparte de lo que yo les contaba semana por semana, además de las cosas que me pasaban, había algo más importante, y era ponerme en las manos de ellos y dejarles todo, como entregármeles. Mi configuración cambió radicalmente. Yo no diría que mi configuración antes

fuera de odio, sino más bien, como de encierro en mí mismo. Mi configuración empezó a cambiar y a volverse de amor.

Cambió la manera como me relacionaba con la gente, mi cara cambió, empecé a tener unos ideales más bonitos, y fui tomando decisiones; todo iba como mostrándose en el camino. Fue una etapa única, de mucho crecimiento personal en relación a esos dos años anteriores. Fue como sintetizar todo lo que había intentado vivir en la entrega por el Grupo, esa confianza y transparencia que yo entregaba. Hubo muchas cosas encontradas ahí, empecé a ver que yo tenía una vocación de servicio muy grande, que de verdad me gustaba servir, que quería colaborar con esta gran causa de cambiar el mundo, y que todo estaba movido por Dios. Él es el motor y el centro, el lugar desde donde tomo las decisiones. Él es la firmeza para caminar y al mismo tiempo el compañero que lo hace mover a uno...

En fin, se acabó Once y entré a la universidad, pero no comencé muy bien que digamos. La novedad me dio muy duro porque el ambiente era muy pesado: la gente estudiando sólo por estudiar, las tomatas cada ocho días, la competencia por las mejores notas, todo eso... Me dio muy duro verme otra vez vendiendo lo que yo era para ser aceptado por los demás. Es una desgracia volver a sentir que sólo si los demás me aceptan y me valoran puedo estar bien. Aunque, obvio, no todo fue volver atrás, porque ya había descubierto algo muy firme que no iba a soltar. Además, las matemáticas me cautivaron...

Descubrí la belleza de la ciencia, lo bacano que es conocer y lo grande que es poder vivir los dones que uno tiene. Y junto a la ciencia, lo que me salvó en esos primeros meses fue tener una comunidad a la cual volver, o mejor, dos: el Grupo y mi familia. Nunca me juzgaron ni me hicieron mala cara, más bien, me recordaban quién era yo de verdad y qué era lo que Dios quería de mí y de nosotros. También me salvó el haber ido a un encuentro de jóvenes, de los distintos Colegios Calasanz, que estaban haciendo el A.V.E. Nos reunimos en Pereira para una especie de convivencia-retiro en Semana Santa. Entonces volví a mi configuración de una manera nueva y con más fuerza de amor. Empecé en la universidad a entregarme para que los compañeros aprendieran, a entregarme por mi carrera, y hacer el A.V.E. con toda. Sentía unas ganas muy fuertes de ser escolapio, de vivir siempre agarrado de la mano del Padre, de vivir en una comunidad donde cada uno puede ser auténtico y sentirse acogido, cuestionado y al mismo tiempo impulsado a amar.

Siento que él me llama a servir a los demás, a ver este mundo con amor y a asumirlo como una lucha con todos y para todos. Es muy bonito, darme cuenta de que mi historia fue tocada de esa forma, y de cómo fui yo asimilando y despertando de una manera tan singular, hasta llegar a un momento en el que siento que soy luz, que mi cara es radiante, que puedo ayudar a los otros a darle a su vida más brillo.

Y es que las personas con las que yo me relaciono constantemente son personas que buscan la felicidad donde no está, por eso se quedan a tomar los viernes, se drogan, o simplemente van a la universidad, entran a clase, y solo buscan una buena

nota, y seguir viendo materias y ya. Muchos de ellos son superficiales, se quedan en la apariencia y no van a lo profundo de ellos ni de los demás; por eso utilizan a los otros para obtener cosas que necesitan. No se les nota un motor, o sea, como que no hay algo que los mueva, sino que todos van por la vida tristes y conformándose con lo poco que hay delante de ellos.

Los que estudian matemáticas en la Distrital son los que no pudieron entrar a la Nacional, por eso se ven muchos sueños frustrados, vidas no encontradas, individuos no realizados; como que la gente no tiene muy claro lo que quiere hacer con su vida, por eso viven la vida como de un lado para otro. A mí me gustaría mostrarles que el todo se juega en una historia con sentido... Así ha sido mi vida: no una historia donde todo es color de rosa, sino una historia en la que uno arriesga todo por algo, en mi caso, por Jesús, y encuentra un sentido que le da vida y alegría.

Creo que toda mi historia se podría narrar simplemente con una chispa que se encendió en medio de una oscuridad, una llama que creció y una luz que se irradia. La chispa estuvo en los retiros y en las cosas que nos mostraron en el Colegio; la llama se encendió en el Grupo, en la Eucaristía del Movimiento y en el A.V.E.; y por último, la luz que se irradia es una vida con sentido, una alegría profunda, una razón de vivir. El que mueve todo el paseo es Dios, dando una configuración de amor para que uno se entregue a los demás.

Y sigo buscando... no he terminado aún. Sigo en la misma búsqueda, pero con otros elementos, con otra compañía, con más años, con más madurez... pero la misma búsqueda.

Leidy Suárez: mi historia comienza de adelante hacia atrás como algunas películas. O mejor, comienza en un punto desde el cual se abre para mí el pasado y el futuro. Se trata de los retiros de Noveno. Es muy chistoso, porque tan solo tengo dieciséis años y fui a retiros apenas hace dos, pero a mí me parece como si hubiera vivido otra vida desde entonces y ya hubiera pasado muchísimo tiempo.

El Colegio siempre ha sido, y yo sé que siempre será, mi hogar, el lugar de donde yo soy y también el que ha hecho de mí lo que soy. No sé por qué, pero es como si algo dentro de mí siempre hubiera sabido que yo pertenecía a ese lugar. A él me une un cordón umbilical muy profundo que es José de Calasanz y, obvio, también Jesús. Allá me enseñaron a mirarme en el interior y a mirar así a las personas, me enseñaron no solamente en los salones de clase, sino sobre todo con la manera de relacionarse conmigo, interesándose por mí, por todos nosotros, preguntando "¿cómo estás?", o diciendo "hoy te veo distinta, ¿te pasa algo?" Uno les importa, uno es la razón de ellos, y eso me conmueve mucho.

Para mí eso es muy importante porque nadie lo hace, nadie suele sentarse a escucharlo a uno, a verlo llorar, a preguntarle cómo se siente, así como tan de la nada... tan gratis. A través de ese acompañamiento me he sentido importante, he visto que mi vida vale la pena, me he sentido escuchada y acompañada. Mi vida ya no es sólo

mi vida y ya, sino que es bella y está llamada a dar todo de sí. Es muy bonito ver que el lugar donde uno pasa tanto tiempo no es solamente un lugar para aprender cosas, sino un lugar donde lo ayudan a uno a ser feliz porque lo quieren.

El primer día de clases en Kinder lloré mucho, fue muy tormentoso al inicio porque no me quería quedar, y al final del día salí contentísima, saltando y todo, hablando de todo lo que había hecho. A mí siempre me han gustado los colores, los lápices, los esferos, los micropuntas, las cositas así, por eso yo creo que el Cielo debe ser como un salón de pre-escolar lleno de esferos de todos los colores y de papeles raros con diferentes texturas.

Recuerdo que una vez yo quería un esfero bic porque me parecía muy bonito que se pudiera ver por adentro, y como hice pataleta para que me lo dieran, mi papá me pegó con un trapo mojado... me sacó sangre y todo. Fue muy feo. Creo que desde ese momento se invirtieron los papeles, porque antes la que era caspa conmigo era mi mamá. Ella era muy dura y mi papá muy cariñoso conmigo: mientras mi mamá me andaba muy duro por no hacer bien el aseo, mi papá me consentía y siempre que llegaba de trabajar me traía algo y jugaba conmigo.

Por esa época vivíamos en Fontibón y mis papás tenían una tienda. Yo tenía como cinco años y mientras mis papás atendían el negocio, yo hacía el aseo y cocinaba. Tener ese negocio era chévere porque era mi primer contacto con el mundo de los grandes, el mundo exterior, el dinero, las personas, etc. Desde muy chiquita yo aprendí a hacer muchas cosas: cocinaba, hacía el aseo de la casa y cosía. Mis papás siempre han tenido unas maquinitas de confección y yo, desde que tengo memoria, he visto botones, hilos, ropa...

Cuando tenía como ocho años mis papás compraron un lote en El Rincón y empezaron a construir la que ahora es nuestra casa. Cambiar de casa fue también cambiar lo que hasta ahí era mi vida, mi mundo sencillo. Siempre le he echado la culpa a la casa de todas las cosas duras que desde ahí empecé a vivir. Mis papás dejaron la tienda y hasta hoy se han dedicado por entero a la confección, trabajando para medianos empresarios que les pagan como treinta pesos por cada pantalón que cosemos. El trabajo lo ponemos nosotros y la plata se va para ellos...

En todo caso, mientras construían la casa, yo estudiaba en el San José de Calasanz porque nos quedaba cerca, porque era muy grande y tenía mucho verde. De la casa al Colegio hay como ocho cuadras, pero toca subir una loma re empinada, que me tocaba subir a medio día para llevarle almuerzo a los trabajadores: esa loma, con harto sol y cargada con un montón de ollas, era horrible.

Empezamos a sufrir desde el primer día. El trasteo duró como hasta la una de la mañana, por eso al otro día no pude ir a estudiar. Eran mediados de 2001 y como yo ya iba creciendo, pues me iba dando cuenta de muchas cosas. Veía que la casa era oscura, que estaba llena de polvo y de arena porque cuando nos pasamos estaba en obra negra. Me sentía muy insegura porque ni siquiera teníamos puerta, sino unas tablas ahí puestas. Éramos muy... pobres.

Mi mundo se dividió entre las agujas, los hilos, el aseo de la casa, mi hermana Lina y el colegio. Y con cada uno de esos pequeños mundos, existía un universo de sentimientos dentro de mí. Por ejemplo, acordarme de cómo jugaba yo a enhebrar las agujas, me da mucha rabia; mientras que ver que era yo la que estaba ahí en el tiempo en que Lina aprendió a caminar, me enternece; y saber que en el colegio jugábamos a la clase y yo siempre era la profesora es... hermoso. Es como si ahí se viera el cruce de los caminos que siempre he recorrido: yo siendo como la mamá de mis hermanas, la obligación de coser horas y horas, mi vocación de maestra...

Se hizo obligatorio trabajar, incluso los fines de semana. Mi papá me decía que tenía que trabajar cosiendo botones porque, de lo contrario, no había para mi comida ni había estudio... y eso que siempre fui becada por el CADEL. Siempre me echaron en cara todo lo que me daban... Todas las vacaciones de mitad de año y de navidad me obligaban a trabajar porque o si no, me pegaban. Todavía me duele mucho eso, porque yo no podía hacer nada más que estudiar, trabajar y hacer aseo en la casa, mientras mis compañeros del colegio sí salían. Siempre estuve encerrada. Encerrada en la casa, pero también encerrada en mí misma, con miedo a mostrarme, con miedo a ser juzgada, porque todo lo que yo hacía siempre estaba mal hecho. No valoraban las cosas que yo hacía, ni las cosas bonitas que llevaba dentro. ¡Nunca vieron quien yo de verdad era!

Lo único que veía mi papá de mí era que sacaba buenas notas en el Colegio, que era muy inteligente y muy juiciosa. Parecía que yo sólo servía para trabajar y para sacar buenas notas. Eso duele... duele mucho. Aprendí que si quería ser valorada, tenía que ocupar siempre el primer lugar, y eso hice. Yo era muy aislada de todo el mundo, muy encerrada y temerosa, pero siempre ocupaba los primeros lugares del salón. Lo único que hacía en el Colegio era poner atención, pero no hablaba, no opinaba, no decía lo que sentía, no tenía amigos.

Yo les decía a mis compañeros que en la casa teníamos mucha plata, que teníamos un equipo de sonido re grande y muchas otras cosas caras, cuando en realidad, nuestra única pertenencia eran las máquinas y la casa. Teníamos una cama, un televisor re viejo y un pedazo de grabadora que mi papá se había encontrado tirada en la calle. Y mientras me inventaba que teníamos de todo, me preguntaba por qué mis compañeros salían con sus papás a pasear, y los míos no... los míos siempre estaban trabajando. A veces siento que perdí los mejores años de mi vida, y que mis papás nunca se dieron cuenta... ¡aún no se dan cuenta!

A veces me tocaba trasnochar mucho cosiendo los botones, porque si no, se ponían bravos los dos y me pegaban. Con el aseo era más o menos lo mismo, pero como que eso no me molestaba tanto. He visto que es porque al trabajo le echo la culpa de que mis papás no hayan estado conmigo. Coser de lunes a domingo no deja tiempo de hablar ni de nada, todo es trabajo y trabajo.

De todas formas había algo que me mantenía viva: mis hermanas. A ellas les debo mucho, porque me enseñaron todo lo que yo podía hacer por alguien, me mostraron

que yo podía amar, y eso es más importante que todos los televisores del mundo. Yo estuve siempre con ellas, ayudándole a Lina con el colegio y preparando a Eliana para entrar a estudiar... A veces pareciera que yo soy la mamá de las dos, por eso no culpo a Eliana de que me dijera mamá.

Lina tiene una espontaneidad que me admira y Eliana, una inocencia preciosa; además las dos son re pilas y se les nota esa energía, esas ganas de aprender y de vivir... Verlas crecer, aprender, preguntar, eso ha sido lo que me ha salvado, hasta en los peores momentos de mi vida, como cuando en Octavo pensaba en morirme y me ponía a pensar que un día que subiera a lavar ropa a la terraza, me iba a tirar. Yo no veía a Dios por ninguna parte, pero siempre estuvo en ellas dos.

Sí, octavo fue un año muy, muy duro. Yo me juzgaba a mí misma por todo, mis papás me pegaban mucho, y me sentía totalmente sola y encerrada. Todo lo que yo era estaba completamente escondido. Y aunque yo no decía nada, creo que se notaba por fuera, porque un día, un escolapio, que era nuestro profesor de pastoral, me pidió que habláramos. Yo me puse muy nerviosa porque no sabía de qué iba a hablar, pero le dije que sí. Hablamos sobre mi vida, sobre lo que me pasaba y sobre lo que yo sentía. Fue difícil, porque yo no quería llorar, pero de todas maneras terminé contándole de mi familia, de la relación con mi papá... y lloré mucho.

Luego vino noveno, uno de los años más importantes de mi vida, y también los retiros, que me hicieron nacer de verdad, porque ahí descubrí quién era yo de verdad; ahí comencé a ser yo realmente, a crecer y a mostrarme a los demás. Curiosamente fue también el año en que Elianita entró a estudiar al Colegio, y aunque las cosas seguían igual y me seguían doliendo, yo empecé a verlas con otros ojos: los ojos del amor, los ojos de Jesús.

Yo me tomé esos retiros demasiado en serio, y descubrí muchas cosas que hasta ese entonces no había podido nombrar. Allá me di cuenta de lo que en verdad había pasado con mi papá, porque cuando yo era pequeña él era mi héroe, y luego pasó a ser un desconocido que vive y trabaja en la misma casa que yo. Cuando yo era pequeña, mi papá era la persona más maravillosa y más bonita que yo había conocido, mi ejemplo, la persona que yo quería ser cuando fuera grande, y luego él se olvidó de mí y empezó a pensar solamente en el trabajo.

Nunca estuvo en el colegio recibiendo un boletín mío, nunca fue a una reunión, no se preocupó por mí, ni siquiera sabía en qué curso iba. Esa fue la herida más grande que encontré en mí, esa falta de afecto, ese no sentirme importante, pero al mismo tiempo, también encontré la fuerza para decírmelo, y para tratar de compartirlo con las otras personas. Es como si al tocar la herida más honda que yo tenía, también hubiera tocado la fuente de la vida en mí, la fuerza del amor y la luz para iluminar muchas cosas de mi vida.

Me di cuenta de que tenía muchas cosas bonitas para dar, y que dentro de mí había mucha vida para darle a los demás. Pude reconocer que soy una mujer profunda,

auténtica y cercana; una mujer con unas ganas inmensas de servir a los demás. Por fin pude entender que estaba llena de riqueza, pero que esa riqueza sólo era valiosa cuando la compartía con los demás. Esa fue la razón por la cual entré al Movimiento Juvenil, junto a algunos de los que ahora son mis verdaderos amigos. Obvio que al principio fue difícil porque me costaba hablar de mí, dejarme ver de los demás y salir del encierro en el que había estado tanto tiempo.

De todas maneras me encontré con un gran don que tengo, y es la capacidad de escuchar con cariño a las personas. De hecho, y aunque suene raro, esta misma capacidad la vivo conmigo misma, o sea, como escuchándome en lo profundo, como dándome cuenta de lo que vivo, lo que siento y lo que deseo desde lo más hondo de mí misma.

El grupo se volvió para mí demasiado importante, pero mis papás empezaron a pelearme por ir a Grupo los viernes y a misa los sábados. Como casi no me la pasaba en la casa, me decían que no era coherente, que en realidad no había cambiado en nada, y que era una desconsiderada que no quería ayudar. Era como si trataran de arruinar lo bonito que había encontrado. En todo caso, ese año fue maravilloso para mí, fue luchar con alegría por ser yo misma, fue vivir mi alegría con los demás, y fue también descubrir que yo podía estar ahí para otros. Y así el colegio se convirtió para mí en un refugio, un lugar donde podía ser yo descaradamente, sin que me juzgaran, sin que me obligaran a ser lo que no era, porque allá pude ver en mí lo que nunca había visto. En el colegio me ayudaron a encontrarme conmigo misma, con mis amigos y con Jesús.

Al pasar a décimo hubo muchos cambios, sobre todo porque de los tres Novenos hicieron sólo dos cursos, revolviéndonos a todos. Era como poner a prueba mi autenticidad, mi alegría y mi capacidad de ayudar a los otros. Fue difícil porque me sentía como señalada, y por eso trataba de ser invisible. Pero al llegar a retiros ese año me renové y descubrí que realmente quería vivir Jesúsmente, porque era Jesús quien movía muchas cosas en mí. Es Jesús quien me hace estar ahí para los otros, y es él quien me da la capacidad de escuchar. Sobre todo pude reconocer que siempre había estado ahí conmigo, a pesar de todas las cosas duras que vivía. Uno siempre oye eso, que Dios está presente, pero otra cosa es verlo realmente, ahí, incluso en medio de los dolores más feos que uno ha vivido. En esos retiros sentí como ese abrazo que nunca tuve de parte de mis papás, y un cariño que superaba todos los "te quiero" que no me dijeron.

Dios para mí es como mi Abba, y yo me siento la niña consentida de él. Puede ser que eso sea así porque fue la figura que nunca tuve, pero en todo caso, me siento mimada por él. Es desconcertante ver todo lo que él me da para que yo les dé a los otros, y sentir la fuerza desde dentro para poder seguir adelante es... ¡juepucha!... es muy bonito. La prueba de todo eso fue que ese año pude seguir adelante con todo lo que había descubierto, y a pesar del apego que sentía por las personas que estaban conmigo en Noveno, pude no encerrarme otra vez, sino mantenerme abierta a los otros. Y

así fue como empecé, sin darme cuenta, a ser un referente para los demás. Fue como si emergiera de mi profundidad un liderazgo que yo jamás hubiera sospechado.

Por todo eso, hacer la Confirmación fue tan significativo para mí. Fue como decirle que sí al primer llamado, al primer amor. De hecho, cuando me pusieron el aceite en la frente, sentí que se me revolían muchas cosas por dentro... ¡qué ficti yo, toda mística! Además, ¡uch!, eso me arraigó más en el Colegio, porque se convirtió en el lugar donde vivo mi fe y mi seguimiento de Jesús.

Once fue un año muy bonito, aunque todo el tiempo me ha torturado la idea de que me voy. Saber que ya no voy a estar más en el Colegio me da miedo, mucho miedo. También tuve que mirar cómo iba a enfrentar el mundo con mis decisiones.

Me di cuenta de que definitivamente tengo vocación de enseñar, y de una manera u otra, siendo maestra puedo devolver todo lo que han hecho conmigo en el Colegio, y contribuir para que otros también sean felices.

Y al mismo tiempo tengo que reconocer que me da miedo que todo sea una ilusión, que sólo sea un mundo inventado por mí para refugiarme del dolor que vivo en mi casa. Me cuesta tanto mi casa... Me cuesta dejarme ver a pesar de las palabras hirientes de mis papás, me cuesta servirlos a ellos desinteresadamente, porque siempre estoy pendiente de lo que ellos piensan de mí, y no logro que piensen algo bueno...

Tengo tantas cosas en la cabeza y en las entrañas, que a veces me desquito con mis hermanas. Eso me duele muchísimo porque yo las amo con toda mi alma...

Con Lina, por ejemplo, siento muchos celos, aunque a veces también somos las mejores amigas. Ella es más hábil que yo cosiendo, y además como que le gusta hacerlo, por eso se gana cosas que yo no, como que mi papá vaya a las entregas de notas de ella y no a las mías. A veces siento mucha rabia porque mi papá la mira con unos ojos distintos: él dice que ella se parece a él, que los dos son enérgicos y trabajadores... incluso a veces hasta juega con ella. ¡Cuánto daría yo por que mi papá me quisiera a mí así! Por eso me da mucha rabia cuando me reconoce solamente por las notas que saco.

Hace poco nos entregaron los resultados del ICFES, y aunque me fue muy bien, me dolió mucho la actitud que tomó él: se volvió como loco llamando a todo el mundo a echarle en cara mis resultados... qué feo... ese día que llegué con los resultados sí existí para él. Y cuando pasé a la Distrital fue peor. Por la noche me llamó, y yo pensé que era para felicitarme, pero lo que me dijo fue: "Leidy, ¿qué va a hacer de comida?"

Lo que yo creía que era, tampoco era...

Él dice que yo nunca hago nada, que soy desconsiderada y que no sirvo para nada. Aunque le haga la comida, no hago nada; aunque les haga el almuerzo todos los días que estoy en la casa, no hago nada; aunque haga aseo; aunque esté con Eliana todo el tiempo; aunque trabaje haciendo ojales y pegando botones, no hago nada... Yo

no creo que sea cierto, no creo que haya sido tan mala como para que diga eso. No he sido tan mala como para que le diga a toda la familia, menos a mí, que si no pasaba en una universidad pública, no me pagaba la carrera de licenciatura.

Cómo duele ver que mi papá no me apoya en lo que quiero estudiar, cuando fue él quien me enseñó las vocales y los números... Cómo duele cuando él no ve quien soy, y yo siempre quise ser como él... mi primer maestro.

Ahora las cosas están así. Ahora me cuesta montones ser en la casa la luz que soy en el Colegio, aunque lo intento. Me cuesta mucho abrirme a mi papá como sí lo hago con mi mamá. Con ella hablamos más, yo le cuento muchas cosas de mi vida, aunque sé que no es que entienda mucho. Es muy raro lo que pasa con mi papá, porque a veces él sí intenta hablarme, pero como que soy yo la que no quiere. Reconozco que él ha hecho un esfuerzo por sacar tiempo, pero ahora la que dice que tiene tareas y que no puede, soy yo. Es muy raro, porque en el fondo, no hay nada que anhele más que hablar con él, decirle que lo amo, abrazarlo y dejarme abrazar por él...

Sé que detrás de todo él también necesita de mi cariño. Además lo sé porque cuando yo le conté que me acordaba de que él me había enseñado las vocales, no me dijo nada, pero se puso a llorar. Tal vez por eso mismo me trata tan duro, como si me estuviera exigiendo que lo quisiera.

En fin... yo sé que Dios recicla todo... que él puede sacar de los dolores más hondos, los dones más bonitos. Yo lo he visto, en mi propia vida y en la de mis amigos. Él puede vencer incluso las luchas que parecen perdidas, por eso sé que logrará derribar mis muros, y me dará luz y fuerza para poder brillar frente a mi papá, para ser una buena maestra y una buena mamá.

También sé que Dios ha puesto en mí el don de hacer comunidad, de estar ahí, dejarme ver, escuchar y acompañar a los otros, y ese don es más fuerte que mis miedos y mis resistencias... así ha sido antes. Sí, en últimas se trata de confiar en que Dios ha vencido y lo seguirá haciendo en mi vida, dejarme consentir por él y encontrar la manera de cooperarle amando a mi papá. Porque cuando miro mi vida con los ojos de Dios, reconozco que él es una fuerza en mí, y esa fuerza me sostiene, me sana, me guía como una luz, me acompaña, me educa... me salva.

3. ACOMPAÑAR ES VIVIR EL ENCUENTRO

Una hermenéutica de la experiencia de Dios

Hemos dado dos grandes pasos en la consecución de nuestro objetivo. En primer lugar, nos acercamos a analizar algunos de los elementos de lo que hemos denominado nuestra realidad real, en oposición al mundo virtual en el que los jóvenes suelen entretener la mayoría de sus relaciones. Allí resaltamos tres coordenadas que conside-

ramos esenciales para comprender la complejidad de dicha realidad: la situación de los "sujetos telescópicos", la cultura del "avivato" y la emergencia de la postmodernidad en lo tocante al sentimiento religioso y a los excesos de tiempo, de espacio y del yo.

Avanzamos luego en la caracterización de las cuatro categorías teológicas de análisis que fungen como pilares de nuestra argumentación: encuentro, vivencias, experiencia de Dios y caer en la cuenta. Con ellas como telón de fondo, construimos las historias de vida de tres jóvenes en las cuales han aparecido ante nosotros múltiples pistas de por dónde pueden ir los rumbos de un posible itinerario encaminado a la experiencia de Dios.

En este último momento nos disponemos a recoger las mencionadas pistas, valiéndonos de las categorías construidas para realizar una hermenéutica que ponga de manifiesto las relaciones entre ellas, y así señalar algunas claves de acompañamiento a la hora de formar sujetos que caigan en la cuenta de su experiencia de Dios y se abran a ella.

Quedó señalado en el capítulo anterior que la elaboración de las historias de vida es ya una interpretación, pero ahora debemos hacerla explícita de manera que sus aspectos más significativos sean asequibles con facilidad. Para ello hemos empleado una matriz¹⁸⁴ que nos permite relacionar las palabras empleadas por los jóvenes con nuestras cuatro categorías y hacer así visible la intriga¹⁸⁵ que ellos emplean al narrar su vida. Expliquemos un poco: al relatar su historia, los protagonistas están haciendo una puesta en intriga, elaborando un sentido y un entramado de situaciones, sentimientos y personas. Al recurrir a expresiones como "esto sucedió porque...", "después me di cuenta de que", o "esto llevó a que...", crean una intriga similar a la de la novela, y en ella está la clave de la interpretación que buscamos, pues "lo importante en esta perspectiva es comprender cómo se construye el relato sobre una existencia, cómo y bajo qué principios se construye la «intriga» de una existencia"¹⁸⁶.

Buscamos acontecimientos que ellos reconozcan como importantes para sus vidas, para determinar cómo éstos han influido en el caer en la cuenta de su experiencia de Dios, con la conciencia de que "existimos porque somos asidos por acontecimientos que nos sobrevienen en el sentido fuerte de la palabra: tales encuentros enteramente fortuitos, tales dramas, tales dichas, tales desdichas que han (...) cambiado el curso de nuestra existencia. La tarea de comprendernos a través de ellos es la tarea de transformar el azar en destino. El acontecimiento es nuestro maestro"¹⁸⁷.

184 Ver anexo 3.

185 Al respecto puede verse GODARD, Francis, "El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales", en: *Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*, Bogotá: Centro de investigaciones sobre dinámica social, Universidad Externado de Colombia, 1996, pp. 5-55, p. 13.

186 *Ibid.* Comillas en el original.

187 RICŒUR, Paul, "Herméneutique de l'idée de Revelation", en: *La révelation*, Bruxeles: Facultes Universitaires Saint-Louis, 1977, p.21. Citado en: FORNARI, Aníbal, "Experiencia de sí y experiencia histórica en Paul Ricœur. A la raíz de la mediación narrativa en la construcción del sí-mismo", en: *Fenomenología por decir. Homenaje a Paul Ricœur*, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, Libros del Entrevero, 2006, pp. 115- 137, p. 132. Cursivas y paréntesis en el original.

Básicamente hay dos maneras de enfocar el trabajo con estos acontecimientos importantes: una a priori y otra que surge del relato mismo de la persona.

En este [primer] caso la base es, efectivamente, la hipótesis que los investigadores han planteado sobre la importancia de un número de acontecimientos que aparecen en la vida de los individuos, mientras que la estructura narrativa es un enfoque muy diferente. [Este segundo] es un enfoque hermenéutico en el que se construye finalmente la narración, en el que los dos interlocutores construyen conjuntamente una intriga. Esto no presupone a priori que existan acontecimientos claves. En la construcción narrativa partimos de una página en blanco o casi, y construimos la historia poco a poco con el individuo¹⁸⁸.

De los acontecimientos pasamos a las estructuras, que serán finalmente la base para diseñar los lineamientos de una pedagogía de la experiencia de Dios en clave de encuentro.

Algunas constataciones

Vivencias: la relación consigo mismos

En la manera como los tres jóvenes hablan de ellos, básicamente se pueden identificar dos tipos de relaciones consigo mismos: en primera instancia, una relación de desconocimiento, de inautenticidad, de alienación; y en segunda instancia un reconocimiento de quiénes son, de su profundidad, una actitud de autenticidad.

De la primera nos hablan expresiones como: "conozco muchas personas que no han descubierto quiénes son realmente y cuáles son sus dones"; "al estar en internet no tenía que verme a mí mismo"; "vendía lo que yo era, lo que pensaba y lo que sentía"; "es como si uno no tuviera piso, como si no hubiera nada firme en la vida" "es una vida gris, donde uno se mueve porque toca moverse, pero no hay una razón para nada, no hay un motor ni una razón por la que luchar"; "todo es inseguro y oscuro, y lo más paila es que uno no resplandece, sino que es como todo opaco"; "cuando no hay un centro, las decisiones de uno son como por salir del paso, como por responder al momento, sobre todo, para que a uno lo acepten y lo quieran"; "yo seguía ahí, dependiendo del reconocimiento de ellos"; "los retiros de Noveno no los viví bien, porque fui muy inauténtico"; "no fue un encontrarme conmigo mismo, sino un buscarme en las otras personas, pero con relaciones paila".

La segunda la identificamos así: "en retiros fue la primera vez que me atreví a mirar de verdad lo que sentía"; "yo siento que conozco lo que soy y trato de ser fiel a eso siempre"; "en Grupo tengo la posibilidad de escucharme a mí misma y lo más bonito es que también he encontrado muchas cosas de mí misma"; "yo escribo en un cuaderno lo que voy viviendo y eso me ayuda a estar conectada conmigo y con Dios";

188 GODARD, Francis, *Op. Cit.*, p. 21.

“en retiros me di cuenta de que yo tenía una capacidad bonita de nombrar las cosas que vivo”; “trataba de descubrir quién era yo en lo más profundo y eso hacia dónde me llevaba”; “nombrar lo que vivía y ver que todavía tenía muchos dones por explotar, me ayudó a descubrirme como persona en muchos ámbitos”; “los retiros de Noveno me hicieron nacer de verdad porque ahí descubrí quién era yo realmente, comencé a crecer y a mostrarme a los demás”; “tengo el don de escuchar y también lo vivo conmigo, como escuchándome en lo profundo, como dándome cuenta de lo que vivo, lo que siento y lo que deseo desde lo más hondo de mí misma”.

Encuentro: las relaciones con los otros

En las tres historias de vida se reconoce la gran importancia que tiene para los jóvenes el ámbito de las relaciones, tanto en sus familias y en el Colegio, como en la universidad. Algunas de ellas pueden ser catalogadas como encuentro, mientras que otras están cargadas de carices de desencuentro.

Hablando del primer tipo de relaciones encontramos expresiones como “me siento escuchada”; “nos acogemos en lo que vivimos”; “mostrarme a los otros como soy”; “son mi comunidad”; “estamos pendientes los unos de los otros”; “se interesan por uno y le preguntan cómo está”; “me he sentido acompañada”; “uno se siente querido”; “lo ayudan a uno a ser feliz”; “están ahí para mí y yo para ellos”. Se percibe alegría, libertad, cariño, cercanía, escucha, comprensión y diálogo.

En el otro identificamos sentimientos de soledad, de inexistencia y utilización. Hay silencios, distancia, egoísmo, dependencia y rechazo, mostrados en expresiones como “con mi papá nunca nada”; “mi mamá y yo nunca hemos sido cercanos”; “no le cuento lo que vivo”; “todo es trabajo y plata”; “me sentía rechazado y discriminado por los otros niños”; “sólo valgo si los demás me aceptan y reconocen”; “me obligan a trabajar y me sacan en cara lo que me dan”; “me sentía totalmente sola y encerrada”; “lo que yo soy estaba escondido”; “mi papá es un desconocido que vive y trabaja en la misma casa que yo”.

Es común ver dificultades en las relaciones familiares, sobre todo de las niñas con sus padres. También competencia y hostilidad en las relaciones con sus pares en los espacios de estudio del Colegio y la universidad. De ahí que el movimiento natural que surge en un primer momento sea de huida de esos lugares, evasión y alienación.

Caer en la cuenta: el Colegio, los retiros, el Grupo

Otro aspecto muy importante para ellos es lo que viven en el Colegio. Es un lugar en el que pasan mucho tiempo, y más allá de las clases y lo que en ellas aprenden, en él encuentran el espacio para establecer relaciones profundas y de crecimiento. Allí se sienten reconocidos y queridos, y sobre todo, es el lugar donde crecen en su fe.

Los retiros de Noveno, Décimo y Once son muy importantes en su camino de formación en la fe y en su humanidad. Sobre todo los ha marcado positivamente el espacio del Grupo y el Movimiento Juvenil y la preparación para la Confirmación.

En palabras de ellos: "voy a misa los sábados al Colegio"; "en el Colegio me enseñaron a mirarme en el interior y a mirar así a las personas"; "me ayudaron a encontrarme conmigo misma"; "me enseñaron no solamente en los salones de clase, sino sobre todo en la manera de relacionarse conmigo"; "me enseñaron a relacionarme con mis amigos"; "quisiera ser maestra para devolver todo lo que hicieron conmigo en el Colegio"; "es el lugar donde vivo mi fe y mi seguimiento de Jesús"; "en Grupo empezamos a descubrir juntos a Jesús, y eso, sin darme cuenta, empezó a influir en mi casa"; "descubrir a Jesús, me llevó a ser una mujer distinta. No solamente distinta a lo que era antes, sino distinta también a las demás".

La formación que han tenido en el colegio les permite reconocerse como personas diferentes, con valores integrados, con un profundo conocimiento de sí mismos y con un impulso transformador de las realidades de injusticia e inautenticidad que los rodean.

Por otra parte, el caer en la cuenta de su experiencia de Dios se da simultáneamente con el proceso de construcción de sí mismos como sujetos en los retiros y en el Grupo. En la medida en que van reconociendo quiénes son y cuáles son sus dones, van descubriendo la acción de Dios allí: "en Grupo emerge Dios dándome la fuerza para seguir caminado en mi vida, en mi familia y en la universidad"; "el amor no se queda solamente en el Grupo, sino que me enseña también cómo amar a mi papá y a mi mamá tal como son, sin querer cambiarlos"; "a pesar de las cosas que pasan en mi casa, de las cosas que pasan en la universidad, él es quien me hace seguir. Me hace tratar de vivir todo eso en un ambiente difícil y pesado. Me hace capaz de ser valiente, para poder algún día mostrarme a esas personas duras y hostiles"; "al escuchar a la otra persona y sentirla dentro, ahí emerge Dios, porque ahí se muestra Dios de una manera espontánea, saliendo a partir de lo que uno va viviendo, como siendo en nosotros, dejándolo ser por nosotros"; "sin darme cuenta cómo ni cuándo, mi configuración cambió completamente: había algo en el centro de mi vida, tenía un piso firme desde el cual podía ser yo con los otros, luchar, decidir y caminar, y sobre todo, había luz"; "cambió la manera como me relacionaba con la gente, mi cara cambió, empecé a tener unos ideales más bonitos, y fui tomando decisiones; todo iba como mostrándoseme en el camino"; "me doy cuenta de que mi historia fue tocada de esa forma, y de cómo fui yo asimilando y despertando de una manera tan singular, hasta llegar a un momento en el que siento que soy luz, que mi cara es radiante, que puedo ayudar a los otros a darle a su vida más brillo"; "en retiros pude ver en mí lo que nunca había visto. Descubrí que realmente quería vivir Jesúsmente. Y pude reconocer que él siempre había estado ahí conmigo, a pesar de todas las cosas duras que vivía"; "sé que Dios ha puesto en mí el don de hacer comunidad, de estar ahí, dejarme ver, escuchar y acompañar a los otros, y ese don es más fuerte que mis miedos y mis resistencias".

Reconocen la transformación que viven, un cambio en su manera de estar en el mundo, en su forma de relacionarse, una fuerza interior que los mueve a amar entregándose, y caen en la cuenta de que todo eso es acción de Dios en ellos.

Experiencia de Dios: la imagen de Jesús y de la Iglesia

En los tres casos vemos una imagen de Dios con muchos rasgos en común: la cercanía, la bondad, el servicio, la alegría, etc. Es un Dios encarnado, humanizador, que potencia lo mejor de cada ser humano. Un Dios que se revela y que acontece en la cotidianidad.

Es central la persona de Jesús en la experiencia de estos jóvenes, pues en él descubren el servicio, la entrega, la acogida de los pobres, la transformación del mundo. Por eso, es un Dios que acontece en la comunidad y mueve hacia ella para celebrar la vida.

Es totalmente contrario a un Dios que está fuera, que castiga y premia de acuerdo al comportamiento de las personas. No es un Dios que se busca por calmar la conciencia de haber hecho algo malo, ni tampoco rodeado de elementos mágicos y míticos, sino que en la cotidianidad va llenando de sentido la vida toda. No es el Dios que anuncian los curas en las homilias, sino el que se muestra incluso en los dolores más profundos de las personas.

“Ese Dios es chévere, bonito, alegre y generoso”; “ama a todos incondicionalmente, especialmente a los que más lo necesitan”; “he conocido en Grupo a ese Dios que se siente en las entrañas, no a ese otro lejano y aburrido”; “yo creo que el Jesús que nosotros seguimos es alegre y acogedor, y sobre todo, es una fuerza que lo transforma a uno”; “Dios es el que nos hace capaces de amarnos desinteresadamente, de servir y dar sin esperar nada a cambio”; “él me llama a servir a los demás, a ver este mundo con amor y a asumirlo como una lucha con todos y para todos”; “arriesgué todo por Jesús y encontré un sentido que me da vida y alegría”; “es Jesús quien me hace estar ahí para los otros, y es él quien me da la capacidad de escuchar”; “él está incluso en medio de los dolores más feos que uno ha vivido”; “Dios para mí es como mi Abba y yo me siento la niña consentida de él”; “yo sé que Dios recicla todo y que puede sacar de los dolores más hondos, los dones más bonitos”; “cuando miro mi vida con los ojos de Dios, reconozco que él es una fuerza en mí, y esa fuerza me sostiene, me sana, me guía como una luz, me acompaña, me educa... me salva”.

Finalmente, es una constante el que los tres identifiquen que Dios los mueve a amar en situaciones adversas y no solamente a soportarlas, bien sea en la familia, en la relación con alguna persona que les haya hecho daño o en el ambiente hostil de la universidad.

El camino recorrido

Al escuchar las palabras que Lorena, Fernando y Leidy dicen sobre sí mismos y sobre Dios, nos resulta difícil verlos como otros jóvenes más. Pareciese que lo que ellos relatan no es compatible con la imagen de joven que tenemos hoy en día. Lo que usualmente oímos decir sobre ellos es que no tienen grandes sueños, que son completamente egocéntricos, que no tienen opciones radicales y que sólo piensan en pasarla bien en el momento.

Por esta razón nos interesa rastrear cuál fue el camino que ellos recorrieron hasta llegar a donde están, identificando a Jesús como una persona importante en sus vidas y sintiéndose llamados a seguirlo, construyendo comunidad. Lo que buscamos es desentrañar de su experiencia cómo sucedió aquello de "casi sin darnos cuenta, él se fue metiendo en nuestra vida".

La familia y el ambiente social

Todo comienza con el reconocimiento de una insatisfacción en su manera de vivir las relaciones. Más allá de las comodidades o carencias, lo cierto es que ellos y ellas están buscando constantemente un hogar en el cual sentirse acogidos, escuchados y reconocidos. Y lo que vemos es que, en la mayoría de los casos, este tipo de encuentro no lo viven en sus familias ni lo encuentran con sus pares en los roles sociales que desempeñan.

Hay una actitud básica de búsqueda a la cual vale la pena prestar atención para saber cómo acompañarla. Y todo con una pregunta de fondo: ¿qué buscan en los grupos que conforman a partir de sus culturas juveniles, o en las comunidades virtuales a las que pertenecen? A partir de este reconocimiento se pueden establecer relaciones de encuentro con ellos, en las cuales se ofrezca escucha, diálogo, un lenguaje común, una simbología elocuente, etc.

El Colegio

Con todo, estas relaciones de encuentro no se dan en el aire, sino en un contexto muy específico, un lugar en el que pasan mucho tiempo y en el que establecen la mayoría de sus relaciones. El Colegio es cada vez menos el lugar privilegiado del conocimiento, pues ha sido desplazado por múltiples ambientes en los que el joven conoce y se forma a sí mismo. Si se hiciera una encuesta en la cual se indague sobre la concepción de escuela que tienen los jóvenes, veríamos que realmente asisten a la escuela a relacionarse, a encontrarse con sus amigos y tener algo que hacer todos los días.

Esa es otra oportunidad para descubrir el papel formativo que tiene la escuela. No se trata de una formación meramente intelectual, sino integral. En el Colegio ellos se forman en su dimensión comunitaria y de convivencia, en su corporalidad, en sus sentimientos, en su racionalidad y en su profundidad.

Y todo este proceso redundará en la formación de sujetos integrados, capaces de respetar y acoger al otro sin destruirlo ni utilizarlo.

La interioridad

El encuentro que se establece con ellos tiene una intencionalidad clara. No se busca establecer relaciones de amistad ni de simetría, sino llevarlos a su propia humanidad, a la responsabilidad inalienable que tienen de cara a su formación como personas. De ahí que sea una relación de ayuda vivida desde la asimetría.

El encuentro del acompañante sucede desde el abajamiento, desde el tratar de llegar al interior del joven para atraerlo hacia sí mismo, hacia su profundidad. Es la construcción del sujeto reflexivo de la que tanto hemos hablado, como condición indispensable para la experiencia de Dios.

Los jóvenes pueden identificar sus dones, sus capacidades, sus heridas, sus aspiraciones, sus egoísmos y descubrir que el hogar que buscan fuera, en realidad lo llevan dentro, pues si un ambiente educativo ayuda al joven a tomar conciencia de su bondad interior, acontece en él la vida.

La comunidad

El fruto del encuentro vivido desde la interioridad es la comunidad, como espacio de reconocimiento, acogida, y celebración de la vida personal y común. En la comunidad siguen sucediendo –de manera institucionalizada– la interioridad y el encuentro, permitiendo que cada uno, desde su individualidad, se construya en humanidad.

En este contacto cotidiano van tomando conciencia de sus transformaciones: se buscan cada vez menos a sí mismos, sienten una fuerza interior que los sostiene en medio de las situaciones adversas, son cada vez menos inseguros y alienados, se ven movidos a darse a los demás, especialmente a los más pobres y débiles, etc.

Rasgos de una pedagogía de la experiencia de Dios en clave de encuentro

Después de lo anterior puede surgir una cuestión que será conveniente atender antes de terminar. Podríamos dar la impresión de estar diseñando un camino que ineludiblemente desemboca en la “fabricación” de personas que siguen a Jesús como Cristo, sean como ellas sean. Evidentemente esto no tendría nada de evangélico ni aun de humano. Contar continuamente con la libertad de las personas será siempre una obligación no sólo moral sino también intelectual. Solamente pretendemos brindar algunas claves de lectura y de acción para aquellos que conviven con jóvenes en ambientes educativos y que buscan caminos para acompañar su experiencia de Dios.

Dichas claves están de una u otra manera presentes en la educación calasanziana, inspirada en las intuiciones de José de Calasanz, pero queremos mostrarlas de manera más general para que tengan un alcance más universal. Si se quiere profundizar en las líneas fuerza de la educación calasanziana puede verse la bibliografía que presentamos¹⁸⁹.

189 ASIAIN, Miguel; LESAGA, José; LECEA, José, *Documentos fundacionales de las Escuelas Pías*, Salamanca: Ediciones Calasanzias, 1979; FAUBELL, Vicente, *Nueva Antología Pedagógica Calasanziana*, Salamanca: P.U.S., 2004; PADILLA, Luis, *Intuiciones de Calasanz sobre la formación escolapia*, Madrid: ICCE, 1998; GINER, Severino, *San José de Calasanz: Maestro y Fundador*, Madrid: BAC, 1992; ORDEN DE LAS ESCUELAS PÍAS, *Escuelas Pías: Ser e Historia*, Salamanca: Ediciones Calasanzias, 1978; ORDEN DE LAS ESCUELAS PÍAS, *Espiritualidad y Pedagogía de San José de Calasanz: ensayo de síntesis*, Madrid: ICCE, 2005. ORDEN DE LAS ESCUELAS PÍAS, *Cartas selectas de San José de Calasanz*, Salamanca: Ediciones Calasanzias 1997.

La escuela

La escuela, desde la óptica que indicamos, se entiende como una institución que contribuye a la formación de sujetos sociales, capaces de conocerse a sí mismos, de reconocer a los otros y de servir especialmente a los más débiles. Por eso debe ser capaz de superar en encargo tradicional que siempre ha recibido, el de adaptar a los individuos al sistema.

En esta situación, al individuo no le queda otro camino que encontrar bien o mal lo que la masa califica así y tomar el juicio de ésta como pauta de su conducta. [...]Ningún carácter, ninguna personalidad puede formarse como no sea de acuerdo con esta Paideia ejercida por la masa [...]Los individuos que se ganan con ello el pan y lo que llamamos profesores y educadores sólo pueden educar a la gente en aquello que les ordena la masa y que la opinión pública prescribe. Su terminología respecto a lo que es honrado o infamante es, si bien se mira, la misma que la de la masa. La verdadera falla de la educación sofisticada que pretende inculcar a los hombres una cultura superior está en que todos sus juicios estimativos proceden de esa fuente. Los educadores son los hombres que mejor comprenden las palabras y el tono que más le gustan a la «gran bestia»¹⁹⁰.

La misión de la escuela consiste en generar un ambiente propicio para descubrir las potencialidades, los dones y las capacidades de los jóvenes, y cooperar con esa bondad esencial. Y, al mismo tiempo, ayudar a que ellos puedan descubrirse como sujetos capaces de aportar a la transformación de la sociedad en la cual se desenvuelven. Lo anterior necesita de la propuesta de espacios concretos en los que los jóvenes puedan conocerse a sí mismos y descubrir cómo se sienten llamados a aportar al mundo lo que son.

Sin embargo, la escuela no es solamente en función de los alumnos, sino de todos los miembros de la comunidad educativa. Por eso se constituye en el espacio en el que los sujetos resignifican lo que viven, integrándolo a su existencia y a su proceso de crecimiento integral.

El alumno

Superando la idea poco informada de que alumno significa "sin luz", concebimos al joven como alumno, es decir, como aquel que se alimenta, que está integrando a su ser, a su hacer y a su conocer, los fundamentos de una humanidad en construcción. Está llamado a ser no solamente un actor social, sino un sujeto social, es decir, no a interpretar un rol que le ha sido asignado por la cultura, por la sociedad o por Dios, sino a aportar su originalidad en la construcción de un mundo no acabado.

190 JAEGER, Werner Wilhelm, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 667. Los corchetes son nuestros.

Si el sujeto solo existe en interacción, sucede que su afirmación sólo ocurre en procesos, como movimiento social, en donde se expresan flujos permanentes que comprometen a todas las formas humanas de ser: el cuerpo, los sentimientos, los deseos y las voluntades. [...] Por eso encuentran su fundamento, antes que en principios teóricos generales, en su propia memoria, esto es, en la valoración de sus narrativas y relatos que recogen y comunican las pequeñas grandes historias de su dignidad y de sus experiencias de paz. (Meta-relatos dadores de sentido)¹⁹¹.

Dios está aconteciendo en la intimidad del joven y desde allí está construyendo humanidad auténtica a imagen de su Hijo Jesucristo. Por eso el alumno tiene la doble tarea de descubrir cómo está siendo creado desde dentro y cómo es llamado a ser co-creador del mundo.

En ese sentido, es protagonista de su proceso formativo, acogiendo y discerniendo la voluntad de Dios en él, en los otros y en el mundo.

El maestro

Al igual que con la palabra alumno, superamos los escoyos que la palabra maestro pueda encontrar en la sensibilidad común. Comprendemos al educador como un auténtico maestro, a imagen del Espíritu, que es el maestro interior.

Es un acompañante que se pone debajo del otro, más allá del ropaje y de la apariencia, y descubre quién es el que tiene delante. Por esta razón no sólo es alguien que enseña, es alguien que convive; alguien que atrae, enamora de la auténtica humanidad y de la divinidad que la sustenta y la atraviesa. El maestro es el que permanece atento a su interioridad y ha descubierto su propia experiencia de Dios, pues de otra manera no podría llevar al joven hacia la de él, por eso es sabio en la escuela interior y discípulo de la escuela del Maestro.

El maestro se consagra a su misión educativa desde una vocación que descubre en su interior, por eso, se puede decir de él lo mismo que de la vida consagrada: que es la vida propia del alumno de Jesús.

En cierto modo, la vida consagrada puede ser comparada con una escuela, que cada persona consagrada está llamada a frecuentar durante toda su vida. En efecto, tener en sí los sentimientos del Hijo quiere decir entrar cada día en su escuela, para aprender de Él a poseer un corazón manso y humilde, valiente y apasionado. Quiere decir dejarse educar por Cristo, Verbo eterno del Padre, y ser atraído por Él, corazón y centro del mundo, eligiendo su misma forma de vida¹⁹².

191 ANGARITA, Carlos Enrique, "Hacia la construcción de sujetos sociales de paz", documento de trabajo curso *Escenarios pastorales*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, segundo semestre 2009 (no editado).

192 CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *Las personas consagradas y su misión en la escuela*, 2002, n. 9. Cursivas en el original.

El arte de acompañar es el arte del encuentro educativo. Establecer una relación afectuosa, pero con la intencionalidad clara de cooperar con la vida del otro. El maestro se relaciona desde la igualdad, pero con la asimetría de quien se dispone a servir al otro sin valerse de él para obtener nada a cambio.

Los contenidos

Como hemos señalado hasta la saciedad, la vida ocupa un lugar preponderante en el camino hacia el caer en la cuenta de la experiencia de Dios de los jóvenes. Por esta razón, los contenidos no pueden ser conceptos lejanos y abstractos, sino realidades accesibles a la experiencia de los alumnos.

Se entiende que hablamos de una pedagogía en sentido amplio y no reducida a una asignatura, por eso todo contenido conceptual, procedimental o existencial, debe ir orientado a tocar al sujeto en su ser integral.

Quiere decir esto que los contenidos son los aspectos relevantes de la humanidad a nivel cultural, científico, sociopolítico, corporal, sentimental, racional, o a nivel del ser, pero en tanto tocan la humanidad integral del alumno. Son conocimientos más sapienciales que intelectuales, en tanto implican los sentires, las pasiones y las esperanzas.

No es posible la iniciación a la experiencia de Dios dando la espalda a la historia y al mundo, ya que el encuentro con el Dios cristiano pasa también por los grandes acontecimientos. Sin discernir los signos de los tiempos o revisar la totalidad de la vida a la luz del evangelio es imposible llegar a la experiencia religiosa cristiana madura. Las grandes preguntas por las injusticias, opresiones, abusos y explotaciones que se comenten en el mundo son cuestiones que no pueden quedar al margen de la experiencia de Dios. En una palabra, la conversión cristiana como experiencia de fe no es un repliegue sobre sí mismo sino apertura a Otro y a los otros¹⁹³.

Con todo, el contenido no puede estar alejado de quien lo transmite, y en ese sentido, se trata de un testimonio, de la narración –directa o indirecta– de la vida de un testigo que ha integrado su propia historia en clave de experiencia de Dios. Esto porque sólo quien habla desde la experiencia de Dios puede despertar y acompañar la experiencia de Dios de otra persona.

La sociedad

El ambiente en el cual se desarrolla todo el proceso educativo, y del cual también se han alimentado el alumno y el maestro lo denominamos sociedad. En ella está la cultura, las instituciones y, en general, lo que hemos llamado lo público.

193 FLORISTÁN, Casiano, "Iniciación a la experiencia de Dios", en: INSTITUTO SUPERIOR DE PASTORAL, ¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 91-112, p. 111.

Teniendo a la base el análisis de la realidad que realizamos, será claro para nosotros que la educación debe tender a la transformación de la sociedad y no al mantenimiento de la misma. De cualquier manera, a la base de la transformación de la sociedad está la transformación de los sujetos que viven en ella, dejando de ser sujetos telescópicos encerrados en sí mismos, para empezar a ser sujetos abiertos y volcados a los otros.

[...] Colombia es por excelencia el país del otro. [Por eso cada uno de nosotros deberá] ser un poco más generoso, más tolerante, un poco más amistoso, un poco más hospitalario. Si no lo hacemos, seguiremos siendo el melancólico país donde ser inteligente es ser "avisgado", es decir, capaz de engañar al otro sin escrúpulos; donde ser noble es ser idiota, donde diferir de los otros es despertar el coro de las murmuraciones, y donde una suerte de oscuro y agazapado fascismo sigue nutriéndose del odio y de la exclusión¹⁹⁴.

Lo que ciertamente no debería suceder es lo contrario, es decir, que el sistema social recurra a la educación para mantenerse y perpetuarse, so pena de frustrar la originalidad creadora de Dios en cada ser humano. Conservar los privilegios de unos pocos para salvaguardar sus intereses sólo puede desembocar en violencia, siendo su primera manifestación la imposibilidad de cada ser humano de desplegar sus posibilidades de ser, de conocer y de hacer.

Es así como el mundo de lo público se ve permeado y transformado por una experiencia de Dios descubierta y asumida desde la educación.

La educación

Terminaremos recogiendo todo lo dicho sobre la escuela, el alumno, el maestro, los contenidos y la sociedad en una clave de comprensión de la educación como proceso englobante y dador de sentido.

Hemos resaltado repetidas veces que cada ser humano lleva en sí mismo una línea de crecimiento que apunta a su realización a través del despliegue de sus potencialidades, de tal manera que a lo largo de su vida sucede en él un crecimiento en los ámbitos de su relacionalidad, de su corporalidad, de su afectividad, de su racionalidad y de su ser profundo. Esta línea de crecimiento integral es la acción creadora continua de Dios en el individuo que lo dirige hacia la exteriorización de su bondad esencial en favor de los que padecen sufrimiento, opresión, enfermedad, injusticia, etc.

Así las cosas, la educación tiene como finalidad generar las condiciones para cooperar con esta línea de crecimiento, propiciando el despliegue del ser integral del sujeto, para lo cual es de vital importancia que entre en contacto con la dinámica creadora de Dios en él, aun cuando no la nombre de esa manera. En otras palabras, se trata de

194 OSPINA, William, *¿Dónde está la franja amarilla?*, Bogotá: Norma, 2000, pp. 42-43. Comillas en el original; corchetes nuestros.

acompañar a la persona hacia su interior para que encuentre allí una dinámica de salida de sí a partir de lo mejor que hay en él, que lo integre en sus diversas instancias y lo haga capaz de darse al mundo para transformarlo en un lugar más humano.

El proceso educativo favorece, pues, el descubrimiento por parte del joven de un punto de referencia en sí mismo, un centro desde el cual enfrentar el mundo de lo público sin plegarse a él, pero aportando lo suyo en su transformación. "De modo que hay algo mucho más importante que tener conocimientos por adelantado, y eso es crecer de una manera que en el momento en que uno está en su presente, puede ser un punto de partida para estar en cualquier otra cosa. Saberse a sí mismo y estar en el sí mismo de tal manera que uno pueda aprender cualquier cosa"¹⁹⁵.

Este camino de la interioridad se puede dar gracias a la relación de encuentro con un maestro que haya descubierto en él ese centro de referencia, es decir, que sea sabio en la escuela interior; un maestro, además, que discierna y acoja la dinámica creadora y salvífica de Dios, es decir, que sea discípulo de la escuela del Maestro. Un encuentro que sucede en el diálogo abierto a través del cual los dos se implican y se reinterpretan.

El fin de la educación es ser con los otros a través del diálogo y la comprensión, habitando la misma morada, que es el lenguaje. [...] Se trata de formar en los sujetos la fuerza de vinculación con los demás, de tener nuevas experiencias [y] de aprender de los propios errores. [En ese sentido], lo decisivo acontece en la escuela, porque en ella ocurre en cierto modo todo lo que demanda la vida en su conjunto para llegar a acceder a la propia morada, que es el mundo que podemos comprender, sobre el que podemos conversar y llegar a ponernos de acuerdo¹⁹⁶.

Por lo anterior, vemos que en la educación todos los actores son protagonistas, y no hay papeles secundarios; tanto el alumno como el maestro, y todos los que participan del proceso se implican, se resignifican, se transforman mutuamente.

Los sujetos que se educan bajo esta perspectiva son los niños del Evangelio, que se dejan arrastrar por la corriente amorosa que ha sido puesta en su corazón. Esta niñez –no necesariamente biológica– es la propia de un hombre "que conoce la muerte y ama la vida, vive siempre como hermano, ejerce una actividad múltiple, y que sabe que allí donde él se confía incondicionalmente encuentra un abismo de amor. [...] La infancia significa confianza, apertura, disponibilidad, dejar disponer de sí mismo, estar de acuerdo con lo que venga, receptividad y esperanza ante el misterio"¹⁹⁷.

195 MATURANA, Humberto, "Los desafíos pedagógicos de la transformación educativa", en: *Transformación en la convivencia*, Santiago: Dolmen, 2002, pp. 135-146, p. 139.

196 AGUILAR, Luis Armando, "Conversar para aprender. Gadamer y la educación", en: *Sinéctica*, ITESCO, departamento de educación y valores, No 23 (ago 2003-ene. 2004), pp. 11-18, pp. 15-16.

197 RAHNER, Karl, "Pensamientos para una teología de la infancia", en: *Selecciones de teología*, Vol. 3, No. 10 (abr-jun. 1964), pp. 3-5, accesible en internet en http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lib/vol3/10/010_rahner.pdf. Los corchetes son nuestros. Consultado el 14 de noviembre de 2010.

Vamos detrás de formar sujetos que viven en referencia a lo profundo de sí mismos¹⁹⁸, que se relacionan amorosamente con los demás y con la naturaleza, que sienten dentro la presencia de alguien que los crea, los dinamiza y los salva, y que se lanzan a construir un mundo lleno de vida tocando los lugares de muerte que inevitablemente rodean al ser humano.

Alguien que integre su existencia desde lo que Amedeo Cencini ha denominado la docibilitas¹⁹⁹, es decir, que la asuma toda como posibilidad de crecimiento. Una persona que encuentre en cada relación, en cada circunstancia y en cada momento de su vida, la oportunidad para desplegar su ser en crecimiento a favor de los otros. La docibilitas radica en “dejarse formar por la vida a lo largo de toda la vida”²⁰⁰.

Es necesario, para ello, educarse en la escucha de la realidad, para ser competentes en discernir los signos de la presencia de Dios en el devenir de nuestra historia. Sólo así despertaremos del letargo y la insensibilidad²⁰¹ en la que nos sume el exceso de información que hemos descrito en el primer capítulo. Se trata de la capacidad de dejarse tocar por la realidad, en cuya profundidad habla Dios, para discernir la manera de actuar en ella, a partir de lo que se es, asumiendo una lectura crítica y transformadora de lo que se nos ofrece como estado de cosas²⁰².

En síntesis, la educación comprendida desde la perspectiva de una pedagogía de la experiencia de Dios en clave de encuentro, parte de una relación vivida desde la autenticidad, tiene como finalidad no que el joven tenga experiencia, sino que caiga en la cuenta de que Dios tiene experiencia de él, porque solo así se abrirá a su presencia y será cooperador en medio del mundo de la vida cotidiana en el que se desenvuelve; sólo así sabrá hacer, conocer y ante todo ser en coherencia con la voluntad de Dios en cualquier situación, próspera o adversa.

198 Una descripción del tipo de ser humano que surge de este tipo de educación puede verse en MATURANA, Humberto y NISIS, Sima, “Bases biológicas del amor como fundamento de la formación humana en la educación”, en: *Transformación en la convivencia*, Santiago: Dolmen, 2002, pp. 39-73. También puede verse al respecto del objetivo de la educación MAFLA, Nelson, “Finalidad de la educación religiosa escolar (ERE)”, en: *Reflexiones Teológicas*, revista de estudiantes de Teología Vol. 2, No. 2 (jul-dic. 2008), p. 115-140 PARRA, Alberto, “El texto grande de la vida”, en: *El Tiempo*, 24 de agosto de 2007, eltiempo.com, Sección Editorial-opinión, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2629471>.

199 Ver CENCINI, Amedeo, *La formación permanente*, Madrid: San Pablo, 2003.

200 CENCINI, Amedeo, *El árbol de la vida*, Bogotá: San Pablo, 2007, p. 149.

201 Al respecto puede verse CORZO, José Luis, *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*, Madrid: PPC, 2000, especialmente pp. 15-67. GEVAERT, Joseph, *La dimensión experiencial de la catequesis*, Madrid: Central catequística salesiana, 1985.

202 Es bastante interesante la idea de José Luis Corzo sobre la educación, según la cual educar es un verbo intransitivo como crecer. Basado en la pedagogía de Paulo Freire, este pedagogo escolapio sugiere que nadie educa a nadie, sino que nos educamos afrontando juntos los desafíos de la vida colectiva, para lo cual es indispensable saber situarse ante la realidad y, sobre todo, ante lo que los medios nos presentan como la realidad. Cf. CORZO, José Luis, *Educar(nos) en tiempos de crisis. Claves educativas*, Madrid: CCS, 1994.

Conclusiones

Hemos culminado nuestro trasegar argumentativo proponiendo algunos rasgos esenciales de una pedagogía de la experiencia de Dios en clave de encuentro, sin embargo tenemos que asumir el hecho de que nuestro ejercicio hermenéutico ha tocado muchos puntos importantes que pudieron quedar resonando y no encontrar un cierre conclusivo; por esta razón valdrá la pena traerlos en este momento para ser presentados de una manera sucinta, diáfana y casi esquemática.

De todas formas, cada uno de los aspectos que serán presentados es susceptible de permanecer abierto, así que el lector deberá continuar la búsqueda y, como decíamos de la narración, preguntarse y aun responderse "¿cómo seguir?" Nosotros solamente diremos alguna palabra más que ponga un piso común sobre el cual se pueda posteriormente dar un diálogo abierto y dinámico.

Se ha hecho una aproximación a un diseño metodológico que nos permitió articular la teología, la antropología y la filosofía en torno a una clara intencionalidad pedagógica. Con un nombre no demasiado ostentoso podemos llamarlo método hermenéutico del encuentro, pues como decíamos al inicio, en esta categoría se cruzan y se complementan el método, el objeto y el contenido. Como lo señalábamos, partimos del encuentro entre el teólogo y su comunidad de referencia, trabajamos sobre su encuentro con la vida y en ella con Dios, y presentamos nuestras reflexiones como encuentro con personas reales, a través de sus textos escritos o narrados.

La pedagogía ha sido el eje articulador alrededor del cual se da la espiral hermenéutica dado que el pretexto de la investigación era formativo y liberador. En este sentido, sin demasiadas pretensiones, podemos indicar que, en cuanto en la realización de la investigación se dio un encuentro con dos muchachas y un muchacho, está ya sucediendo una incidencia en la realidad y una transformación de los sujetos que intervinieron.

Hay aquí un aporte a la discusión que se ha generado en los últimos tiempos sobre la relación entre la teología y la pedagogía. En coherencia con el método, hemos encontrado una posible articulación de las dos disciplinas a partir de la experiencia de quien hace teología. Decíamos que la teología es una tematización de la experiencia de Dios del teólogo, compartida con una comunidad a la cual acompaña en un contexto cultural, social y eclesial determinado; por ello puede descubrir que lo que acontece en él es susceptible de ser comunicado con una intencionalidad educativa, movilizado por una pedagogía de la experiencia de Dios. En otros términos, La experiencia de Dios que el teólogo descubre, nombra, y comunica, necesita de una pedagogía que la haga comprensible y sobre todo, que permita que otros caigan en la cuenta de su propia experiencia de Dios.

Otro de nuestros hallazgos está dado por una teología de la revelación leída bajo las coordenadas de la experiencia de Dios de los jóvenes. Ella nos habla de un Dios que acontece en y a través del mundo, sin intervencionismos externos. Dios se revela en la historia de los hombres y mujeres, en sus vivencias, en la cotidianidad de todos los días. Esto por que su acción creadora y salvífica es su propio Espíritu sucediendo

en el interior de las personas, liberándolas de sus condicionamientos egocéntricos y lanzándolas a la exteriorización de su bondad a favor de los pobres, los relegados y los débiles. Por todo esto, el sujeto puede caer en la cuenta de que está sucediendo Dios en él en la medida que lee sus vivencias y las comparte con otros en el encuentro.

El caer en la cuenta no es entendido aquí como un momento puntual de extraordinaria densidad y fuerza, sino que se da en el trato asiduo con la realidad, pues ella es la puerta de acceso a la interioridad en la que habla Dios, a sabiendas de que a esa realidad pertenecen tanto él mismo como los otros. Se cae en la cuenta de que se tiene experiencia de Dios cuando se identifican las dinámicas de donación desinteresada que genera Dios en las personas, y cuando se opta por abrirse a ellas cooperando con su actualización en la vida.

De la misma manera, la experiencia de Dios ha sido expuesta como una realidad compleja, no equiparable a una manifestación meramente sensible, sino entendida como la relación que Dios mismo establece con la persona en su interior en medio del mundo de la vida real. Por esta razón, no puede ser escindida de la experiencia humana "a secas", cuya caracterización nos ha merecido un extenso análisis. No se trata tanto de hacer que los jóvenes tengan experiencia de Dios, sino que caigan en la cuenta de que Dios tiene experiencia de ellos.

Las vivencias, por su parte, diferenciadas de la experiencia, se han constituido como las resonancias que la vida tiene en la persona, y a través de las cuales llegan a él los dinamismos que ella encierra. Suceden en un plano más profundo que las anécdotas e integran al sujeto en sus distintas instancias, social, corporal, sensible, racional y profunda.

Finalmente, el encuentro es comprendido como entreveramiento creador entre sujetos, como un entretejido afectuoso de existencias, en el cual se intercambian las potencialidades de cada uno en el ambiente acogedor y cálido de la interioridad conquistada. Permite superar las posturas beligerantes y omnipotentes que reducen a las personas a objetos o medios de obtención de beneficios. El encuentro es el que realmente produce la transformación educativa en las personas, y es una posibilidad muy clara de que los jóvenes caigan en la cuenta de que tienen experiencia de Dios a través de sus vivencias.

Este es el centro de nuestra investigación, el descubrimiento y la comprensión del encuentro como mediación posible entre las vivencias de los jóvenes y el caer en la cuenta de su experiencia de Dios. Esta mediación está determinada por el proceso de reconocimiento y redención de la propia historia a través del diálogo y la narración. Es decir, en la medida en que los sujetos se encuentran en la conversación narrando sus vivencias, van cayendo en la cuenta de que tienen experiencia de Dios, y allí el lenguaje funge como mediación de uno consigo mismo, y del sí mismo con Dios. En el encuentro sucede el proceso de liberación que obra Dios en las personas: salvarlas de la destrucción del ser que trae consigo el encierro egocéntrico en la propia contingencia.

Por otra parte, indicaremos algunos aportes hechos a las discusiones en torno a la postmodernidad y al anuncio del Evangelio en el momento histórico presente.

En primer lugar, creemos que se ha dicho una palabra elocuente al respecto de la construcción –o reconstrucción– de los sujetos reflexivos. Hemos descubierto la perentoriedad de rescatar la capacidad que tiene el ser humano de volver sobre sí mismo para apropiarse de lo que vive, pero de una manera distinta a como se dio en la modernidad.

Se trata de un reconocimiento del sí mismo en relación con otros y con Dios, y no un solipsismo ciego que caiga en el hoyo profundo de la razón mutiladora. Por eso la subjetividad se convierte en sujetualidad y ésta en intersujetualidad.

De cara a los jóvenes como esos sujetos que se construyen, vemos que al rescatar la susodicha capacidad logran encontrar el hogar que buscan fuera de sí mismos, que fundamentan su vida en un piso firme y que así conquistan una individualidad no alienada al mercado ni a la masa uniformada.

Sobre el asunto de la salida de la religión hemos dejado en claro que se trata de una crisis de las expresiones institucionales y no tanto de una renuncia a la relación con Dios. En ese escenario reconocemos una posibilidad y una amenaza: la posibilidad de dar realce a la experiencia de Dios como relación vital, cercana y cálida que supera la ritualidad y la conciencia gregaria; y la amenaza de circunscribir la experiencia de Dios al ámbito netamente personal y subjetivo, en detrimento del rasgo esencialmente comunitario que lleva consigo el mensaje cristiano.

No es que despreciemos la religión –de ninguna manera–. Ella tiene todo el valor cultural y espiritual que merece, y también cuenta con sus propias estructuras que la mantienen en vigencia. Sin embargo, nuestro trabajo ha mostrado que la experiencia de Dios, entendida y vivida de la manera en que fue abordada aquí, logra un impacto mayor en la realidad y en aun en la esfera pública dado que los sujetos actúan en ella en fidelidad a la voluntad de Dios, discernida en comunidad, a semejanza de la comunidad primitiva.

Por eso, y como corolario, el encuentro como mediación entre las vivencias y el caer en la cuenta de la experiencia de Dios de los jóvenes, revitaliza el mensaje original del Evangelio del amor y de la justicia anunciado, vivido y encanado por Jesucristo, en medio de un mundo que se muestra sediento y solitario, devolviéndole la frescura y la acogida del hogar a una generación que clama y pregunta a cada paso: "¿eres tú el que había de venir?" (Lc 7, 18-20). "*Ad maiorem Dei gloriam et proximorum utilitatem*".

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004.
- Aguilar, Luis Armando, "Conversar para aprender. Gadamer y la educación", en: *Sinéctica*, ITESCO, departamento de educación y valores, No. 23 (ago 2003-ene. 2004), pp. 11-18.

- Andrés Vela, Jesús, "Reflexiones de un teólogo pastoralista sobre la teología", en: *TheologicaXaveriana*, Vol. 59, No. 167 (ene-jun. 2009), pp. 17-40.
- Angarita, Carlos Enrique, "¿Conversamos?", documento de trabajo curso Escenarios pastorales, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, segundo semestre 2009 (no editado).
— "Hacia la construcción de sujetos sociales de paz", documento de trabajo curso Escenarios pastorales, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, segundo semestre 2009 (no editado).
— "Observar o la práctica de prestar atención. Explorando, descubriendo y nombrando el mundo social", documento de trabajo curso Escenarios pastorales, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, segundo semestre 2009 (no editado).
- Asiain, Miguel; Lesaga, José; Lecea, José, *Documentos fundacionales de las Escuelas Pías*, Salamanca: Ediciones Calasancias, 1979.
- Atencia, José María, "Razón, intuición y experiencia de la vida. Coincidencias y divergencias entre H. Bergson y J. Ortega y Gasset", en: *Logos, anales del seminario de metafísica*, Vol. 36 (2003), pp. 67-98.
- Augé, Marc, *El oficio de antropólogo. Sentido y libertad*. Barcelona: Gedisa, 2007.
— *Los "no lugares", espacios de anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa, 2000.
- Avia, MaríaDolores, "El yo privado y el individualismo: consideraciones históricas y culturales", en: Avia, MaríaDolores y Sánchez, MaríaLuisa, *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*, Pirámide: Madrid, 1995, pp. 107-123.
- Baena, Gustavo, "¿En qué creen los que no creen?", en: *Rodríguez, Hermann, Entremeses teológicos 2004*, Bogotá: PUJ, 2005.
— "Jesucristo, la revelación fundamental", documento de trabajo curso Síntesis Bíblica, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, primer semestre 2010 (no editado).
— "Una antropología paulina", documento de trabajo curso San Pablo, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, primer semestre 2007 (no editado).
- Benjamin, Walter, "El narrador", en: *Hacia una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, Madrid: Taurus, 1999.
— "Experiencia y pobreza", en: *Discursos interrumpidos, Vol. I: filosofía del arte y de la historia*, Buenos Aires: Taurus, 1989.
— "Sobre algunos temas en Baudelaire", en: *Poesía y Capitalismo. Iluminaciones II*, Madrid: Taurus, 1991.
— "Tesis de filosofía de la historia", en: *Discursos interrumpidos, Vol. I: filosofía del arte y de la historia*, Buenos Aires: Taurus, 1989.

- Benveniste, Émile, "La forma y el sentido del lenguaje", en: Problemas de lingüística general, Vol. II, México: Siglo XXI, 1993.
- Bonete Perales, Enrique, "Ética de la muerte. De la Bio-ética a la Tánato-ética", Daimón, revista internacional de Filosofía, No. 25, (ene-abr. 2002), pp. 57-74.
- Briones, Luis, "Lugares para el encuentro con Dios en la vida cotidiana", en: Instituto superior de pastoral, ¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 139-199.
- Buenaventura, Nicolás, "A contracuento", en: Cuando el hombre es su palabra y otros cuentos, Bogotá: Norma, 2002, pp. 47-108.
- Bula Escobar, Germán, "Educación, adolescencia y violencia escolar", en: El Tiempo, 9 de julio de 2010, eltiempo.com, Sección Editorial, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4046495>.
- Bultmann, Rudolf., Jesucristo y mitología, Barcelona: Ariel, 1970, pp. 11-58.
- Cáceres, Alirio; Hoyos, Adriana; Navarro, Rosana; Sierra, Ángela, "Espiritualidad hoy: una mirada histórica, antropológica y bíblica", en: TheologicaXaveriana, Vol. 58, No. 166 (jul-dic. 2008), pp. 381-408.
- Cencini, Amedeo, El árbol de la vida, Bogotá: San Pablo, 2007.
—"La formación permanente", Madrid: San Pablo, 2003.
- Congar, Yves, Sobre el Espíritu Santo. Espíritu del hombre, Espíritu de Dios, Salamanca: Sígueme, 2003.
- Congregación para la educación católica, Las personas consagradas y su misión en la escuela, 2002.
- Congregación para los religiosos e institutos seculares, Religiosos y promoción humana, 1978.
- Corzo, José Luis, Educar(nos) en tiempos de crisis. Claves educativas, Madrid: CCS, 1994.
—"Educar(nos) con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen", Madrid: PPC, 2000.
- El Tiempo, "La televisión como generadora de violencia escolar", en: El Tiempo, 17 de septiembre de 2010, eltiempo.com, Sección Bogotá, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7919195>.
—"El Tiempo, "Más de 42 mil casos de violencia escolar se registraron en Bogotá en el 2009", en: El Tiempo, 9 de septiembre de 2010, eltiempo.com, Sección Bogotá, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7899774>.
—"Violencia escolar, cifras que asustan", en: El Tiempo, 12 de septiembre de 2010, eltiempo.com, Sección Información General, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4138257>.

Faubell, Vicente, *Nueva Antología Pedagógica Calasancia*, Salamanca: P.U.S., 2004.

Fito Páez, Abre, WEA, 1999.

–“Naturaleza sangre”, DBN, 2003.

Floristán, Casiano, “Iniciación a la experiencia de Dios”, en: Instituto superior de pastoral, *¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 91-112.

Fornari, Aníbal, “Experiencia de sí y experiencia histórica en Paul Ricœur. A la raíz de la mediación narrativa en la construcción del sí-mismo”, en: *Fenomenología por decir. Homenaje a Paul Ricœur*, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, Libros del Entrevero, 2006, pp. 115-137.

Gauchet, Marcel, *El desencantamiento del mundo. Una historia política de la religión*, Madrid: Trotta, 2005.

Geertz, Clifford, *El antropólogo como autor*, Barcelona: Paidós, 1997.

Gevaert, Joseph, *La dimensión experiencial de la catequesis*, Madrid: Central catequística salesiana, 1985.

Giner, Severino, *San José de Calasanz: Maestro y Fundador*, Madrid: BAC, 1992.

Godard, Francis, “El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales”, en: *Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*, Bogotá: Centro de investigaciones sobre dinámica social, Universidad Externado de Colombia, 1996, pp. 5-55.

Gómez, John Jairo, *Psicohistorias del Movimiento Juvenil Cristiano Ijthus. Narraciones juveniles religiosas*, Bogotá: Tesis de grado para obtener el título de Magister en Psicología Comunitaria, PUJ, 2001.

González Carvajal, Luis, *Ideas y creencias del hombre actual*, Santander: Sal Terrae, 1996 (4a edición).

Guariglia, Osvaldo, “Kantismo”, en: Camps, Victoria (Ed.) *Concepciones de la ética*, Valladolid: Trotta, 1992.

Gutiérrez, Rafael, *Cristología y moral El seguimiento de Jesucristo como compromiso con la justicia*, Bogotá: PUJ, Facultad de Teología, 2004.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenología del Espíritu*, México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

Jaeger, Werner Wilhelm, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Kasper, Walter, “Experiencia de Dios y conocimiento de Dios”, en: *El Dios de Jesucristo*, Salamanca: Sígueme, 1986, pp. 89-142.

- Kessler, Hans, "Dios -¿Por qué [no] lo necesitamos?", en: *Selecciones de teología*, Vol. 48, No. 192 (oct-dic. 2009), pp. 257-270.
- Lehmann, Karl, "Experiencia", en: *SacramentumMundi*, Tomo III, Barcelona: Heder, 1973, pp. 72-78.
- León, Juanita, "Colombia, país de avivatos", en: *El Tiempo*, 14 de marzo de 1999, eltiempo.com, Sección Información general, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-879511>.
- Lois, Julio, "Experiencia de Dios, encuentro con el pobre y compromiso por la justicia", en: *Instituto superior de pastoral, ¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 113-137.
- López Molina, Antonio Miguel, "La experiencia filosófica en Ortega y Gasset", en: *Logos, anales del seminario de metafísica*, Vol. 18 (1983), pp. 11-34.
- López Quintás, Alfonso, "Literatura, creatividad y formación ética", programa del curso *Literatura, creatividad y formación ética*, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PNTIC), Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación y Cultura de España, accesible en internet en <http://cerezo.pntic.mec.es/~alopez84/curso.html>.
- Mafla, Nelson, "Finalidad de la educación religiosa escolar (ERE)", en: *Reflexiones Teológicas, revista de estudiantes de Teología* Vol. 2, No. 2 (jul-dic. 2008), p. 115-140.
- Malishev, Mijail y HerreraGonzález, Julián, "José Ortega y Gasset. La metafísica existencial de la vida", en: *Logos, anales del seminario de metafísica*, Vol. 18 (1983), pp. 11-34.
- Mardonés, José María, *Síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual*, Bilbao: Sal Terrae, 1999.
- Margot, Jean Paul, *La Modernidad: una ontología de lo incomprensible*, Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2004.
- Martín Velasco, Juan, "Hacia una fenomenología de la experiencia de Dios", en: *Cebollada*, Pascual (ed.), *Experiencia y misterio de Dios*, Madrid: San Pablo, 2009, pp. 63-104.
- "Los caminos de la experiencia. Aprender a padecer a Dios", en: *instituto superior de pastoral, ¿Dónde está Dios? Itinerarios y lugares de encuentro*, Estrella, Navarra: Verbo Divino 1998, pp. 37-90.
- "El encuentro con Dios", Madrid: Caparrós, 1997.
- "La experiencia cristiana de Dios", Madrid: Trotta, 1995.
- Martínez, Julio César, *Propuesta de formación moral para los jóvenes del Movimiento Cristiano IJTHUS del colegio San José de Calasanz*, Bogotá: Tesis de grado para obtener el título de Bachiller en Teología, PUJ, 2009.

- Maturana, Humberto, *Transformación en la convivencia*, Santiago: Dolmen, 2002.
- McTeigue, James, *V for Vendetta*, U.S.A.: Warner Brothers, 2006.
- Molano, Alfredo, *Del Llano llano*, Bogotá: El Áncora, 1996.
—“Desterrados”, Bogotá: Punto de Lectura, 2005.
- Moltman, Jürgen, *Trinidad y reino de Dios. La doctrina sobre Dios*, Salamanca: Sígueme, 1986.
- Moreno de Buenafuente, Ángel, “Con los cinco sentidos. Las mediaciones corporales en el camino espiritual”, en: *Vida Nueva*, No. 2671, (1-28 de ago. 2009).
- Neira Fernández, Carmen, “Federico Schiller: La educación estética como condición para una buena política”, en: *Educación Estética*, revista de estudiantes y egresados de estudios literarios de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, No. 1, 2005, pp. 135-150, accesible en internet en http://educacionestetica.com/PDF/num01/01_07.pdf.
- Orden de las Escuelas Pías, *Cartas selectas de San José de Calasanz*, Salamanca: Ediciones Calasancias 1997.
—“Ser e Historia”, Salamanca: Ediciones Calasancias, 1978.
—“Espiritualidad y Pedagogía de San José de Calasanz: ensayo de síntesis”, Madrid: ICCE, 2005.
- Ortega y Gasset, José, “¿Qué es filosofía?”, Madrid: Alianza, 1997.
- Ospina, William, “¿Dónde está la franja amarilla?”, Bogotá: Norma, 2000.
- Padilla, Luis, “Intuiciones de Calasanz sobre la formación escolapia”, Madrid: ICCE, 1998.
- Pannikar, Raimon, “Iconos del misterio. La experiencia de Dios”, Barcelona: Península, 1998.
- Parra, Alberto, “El texto grande de la vida”, en: *El Tiempo*, 24 de agosto de 2007, [eltiempo.com](http://www.eltiempo.com), Sección Editorial-opinión, accesible en internet en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2629471>.
- Pérez Prieto, Victorino, “Dios, hombre, mundo. La Trinidad en Raimon Panikkar”, Barcelona: Herder, 2008.
- Poe, Edgar Allan, “El hombre de la multitud”, en: *Cuentos*, Barcelona: Planeta, 1987.
- Proust, Marcel, *En busca del tiempo perdido*, Vol. I: por el camino de Swann, Salamanca: Alianza, 1999
- Rahner, Karl, “Pensamientos para una teología de la infancia”, en: *Selecciones de teología*, Vol. 3, No. 10 (abr-jun. 1964), accesible en internet en http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol3/10/010_rahner.pdf.
—“Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo”, Barcelona: Herder, 2007.

- Ratzinger, Joseph, Carta escrita con ocasión del encuentro por la amistad de los pueblos, Rimini, Italia, 21 de 2002, accesible en internet en <http://multimedios.org/docs/d001310/>.
- Ricœur, Paul, "Acerca de la interpretación", en: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México: FCE, 2002.
—"Filosofía y lenguaje" (1978), en: *Historia y Narratividad*, Barcelona: Paidós, 1999.
- Rodríguez Rodríguez, Carolina, "El antihumanismo filosófico: coyunturas teóricas, implicaciones y proyecciones", en: *Análisis, revista colombiana de humanidades*, No. 65-66 (ene 2000-dic 2001), pp. 135-154.
- Roy, Arundhati, *El dios de las pequeñas cosas*, Barcelona: Anagrama, 1998.
- Salinas, HéctorHernando, "El lenguaje como mediación en Paul Ricœur", en: *Fenomenología por decir. Homenaje a Paul Ricœur*, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, Libros del Entrevero, 2006, pp. 139-183.
- Sanabria, Fabián, "Crear o no crear, he ahí el dilema", en: *Antropologías del creer y creencias antropológicas*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.
- Saramago, José, *Ensayo sobre la ceguera*, Madrid: Alfaguara, 1996.
- Schneider, Michael, *Teología como biografía. Una fundamentación dogmática*, Bilbao: Desclé de Brouwer, 2000.
- Schrofnér, Erich, "Gracia y experiencia en Rahner y Boff", en: *Selecciones de teología*, Vol. 21, No. 83 (jul-sep. 1982), accesible en internet en http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/llib/vol21/83/083_schrofnér.pdf.
- Segato, Rita Laura, "Antropología y psicoanálisis. Posibilidades y límites de un diálogo", accesible en internet en <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie330empdf.pdf>.
- Sierra, Ángela María, "Placer, deseo y seducción, fuentes de espiritualidad. De la intimidad a la trascendencia", en: *Franciscanum, revista de las Ciencias del Espíritu*, Vol. 51, No. 151 (ene-jun 2009), pp. 241-260.
—"Sentir el cuerpo, entre el erotismo y la espiritualidad", documento de trabajo curso Matrimonio, primer semestre de 2009 (no editado).
- Sobrino, Jon, "La salvación que viene desde abajo. Hacia una humanidad humanizada.", en: *Selecciones de teología*, Vol. 47, No. 186 (abr-jun. 2008), pp. 91-103.
- Spinoza, Baruch, *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid: Alianza, 1987.
- Torres Muñoz, José Santos, "Esperanza y experiencia de Dios en nuestras utopías humanas", en: *Reflexiones Teológicas, revista de estudiantes de Teología* Vol. 1, No. 1 (jul-dic. 2007), p. 103-119.

- Torres Queiruga, Andrés, "¿Qué significa afirmar que Dios habla?", en: *Selecciones de teología*, Vol. 34, No. 134 (abr-jun 1995), accesible en internet en http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/llib/vol34/134/134_torres.pdf.
- "La experiencia de Dios: posibilidad, estructura, verificabilidad", en: *Pensamiento*, revista de Investigación e Información Filosófica, Vol. 55, No. 211 (ene-abr. 1999).
- "Fin del cristianismo premoderno. Retos hacia un nuevo horizonte", Bilbao: Sal Terrae, 2000.
- "Repensar la resurrección. La diferencia cristiana en la continuidad de las religiones y de la cultura", Madrid: Trotta, 2003.
- "Repensar la revelación. La revelación divina en la realización humana", Madrid: Trotta, 2008.
- Trigo, Pedro, "Componente estético de la antropología latinoamericana", en: *SIC*, revista del centro de investigación y acción social de los jesuitas en Venezuela (Gumilla), No. 503 (mar. 1988), pp. 125-127, accesible en internet en http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1988503_125-127.pdf.
- Trujillo, Sergio, *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*, Bogotá: PUJ, 2008.
- Valéry, Paul, "Introducción al método de Leonardo da Vinci", en: *Obras escogidas*, México: Drama, 1982.
- Vásquez, Alejandro, *Imaginario social como claves de una pastoral del sujeto*, Bogotá: Tesis de grado para obtener el título de Licenciado en Teología, PUJ, 2009.
- Vidal, Marciano, "Entre la Escila del fundamentalismo y la Caribdis del relativismo: la verdad moral en la dialéctica del «ser» y del «tiempo»", en: *Orientaciones éticas para tiempos inciertos*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 2007, pp. 13-56.
- "Cómo hablar de pecado hoy. Hacia una moral crítica del pecado", Madrid: PPC, 1977.
- Vivas Albán, María del Socorro, *Categorías teológicas de interpretación para una lectura de la sexualidad en clave liberadora. Aportes a una comprensión de la sexualidad desde una perspectiva de género*, Bogotá: Tesis de grado para obtener el título de Doctor en Teología, PUJ, 2009.
- "La experiencia como validación epistemológica del conocimiento en general y en particular en sujetos específicos", en: *Franciscanum*, revista de las Ciencias del Espíritu, Vol. 51, No. 151 (ene-jun 2009), pp. 181-206.
- Von Rad, Gerhard, *Teología del Antiguo Testamento, Vol II: tradiciones proféticas de Israel*, Salamanca: Sígueme, 1982.
- Wachowski, Larry y Wachowski, Andy, *The Matrix*, U.S.A.: Silver Pictures, 1999.

LA ORACIÓN EN CALASANZ

Fernando Guillén Préckler, Sch. P.

SUMARIO

Breve visión sobre la oración, espíritu y práctica, de San José de Calasanz. Enmarcada bien en su tiempo, con referencias a la espiritualidad del S. XVI y a algunas Ordenes religiosas, como la Compañía de Jesús (S. Ignacio de Loyola) y la Orden reformada de los Carmelitas (Sta. Teresa de Jesús), ya destacadas en aquel tiempo. Se ofrecen también unas pistas concretas sobre las fuentes de la oración calasanziana, para desarrollar después su estructura, significado y ayudas necesarias para el cultivo de un espíritu de oración. Finalmente hay una exposición sobre pedagogía y aplicación de la oración a la vida en la tradición calasanziana.

ABSTRACT

Brief review on prayer, spirit and practice, from San José de Calasanz. His contribution is well framed in his time, with references to the spirituality of the sixteenth century and some religious orders, such as the Society of Jesus (St. Ignatius of Loyola) and the Reformed Order of the Carmelites (St. Teresa of Jesus), already highlighted at that time. Specific clues are also offered on the sources of Calasanzian prayer, to later develop its structure, meaning. It also offers aids necessary for the cultivation of a spirit of prayer. Finally there is an exhibition on pedagogy and the application of prayer to life in the Calasanz tradition.

INTRODUCCIÓN

En el n. 35 de las *Reglas* podemos leer: "El religioso escolapio debe configurar su existencia al estilo evangélico de vida que hizo suyo José de Calasanz. Ha de tomar, pues, conciencia de la obligación que tiene de conocer en profundidad la persona del Funda-

dor". Conociendo lo esencial que fue para él la vida de oración y la manera de practicarla, quisiéramos dar una breve visión sobre la oración en Calasanz. Después de presentar de manera esquemática las corrientes más importantes del siglo XVI, que tuvieron influencia en Calasanz, propondremos algunos puntos sobre la meditación calasancia¹.

1. MOMENTO ECLESIAL

Ignacio de Loyola. Entre las novedades de la Compañía de Jesús notamos: abandono del Oficio Divino en común, así como las austeridades físicas y en hábito particular, insistencia en la presencia constante de Dios en la acción.

Con respecto a la oración leemos en las *Constituciones* de Ignacio: "Tengan máxima familiaridad con Dios, ya sea en la oración, ya sea en medio de todas las acciones", de donde el famoso ideal *contemplativus in actione*². La condición para esta familiaridad con Dios es la mortificación del corazón y de los afectos: "a un hombre verdaderamente mortificado, un cuarto de hora basta para unirse con Dios en la oración"³. La mortificación crea en el alma del apóstol la necesaria clausura interior.

Oración metódica

El relativamente poco tiempo dado a la oración de manera explícita – una hora diaria – exige un método preciso y eficaz, incluso desde el punto de vista psicológico. Se trata de una meditación ascética y discursiva, no mística. Su esencia consiste en apelar sucesivamente a todas las facultades del alma para hacer presentes los misterios de la fe al espíritu. Sus partes serán: preparación, preludios (composición de lugar), puntos a meditar y coloquio. En general observamos una tendencia hacia las resoluciones de la voluntad para colaborar en la historia de la salvación. Por lo demás, Ignacio recomienda la *discreta caritas*, porque no todas las almas son iguales.

N.B. La corriente más bien mística de la Compañía hablaba de "oración intelectual" (meditación) y de "oración afectiva" (contemplación). Típicos representantes de esta corriente serían los padres Baltasar Alvarez, confesor de Santa Teresa y Antonio de Cordeses que hallaremos más tarde. La oración afectiva no se hace con palabras, e imágenes, sino con deseos y en reposo espiritual. Los deseos "son para Dios lo que las palabras son para los hombres". El P. Mercuriano, General de los jesuitas impuso silencio a esa corriente desde el 1578, como menos conforme al espíritu de la Compañía.

Teresa de Jesús: La santa de Avila representa la sana reacción a la corriente pseudomística de los alumbrados en la España del siglo XVI.

1 Sobre el particular recomendamos la obra del P. M.A. Asiain *La experiencia religiosa de Calasanz*, Salamanca 1979, p. 187-214.

2 *Constituciones*, IX, 2.

3 *Fontes narrativi*, I, 644.

La oración en Teresa es un diálogo entre dos personas que se aman. El método no tiene importancia. Es una trato amistoso con Aquél que sabemos que nos ama. La oración "no consiste en pensar mucho, sino en amar mucho". Y el amor de Dios no está en las lágrimas, consolaciones y ternuras, sino en las "sólidas virtudes", en el "servicio de Dios con justicia, fortaleza y humildad". En Teresa no hallamos un método, sino más bien "grados de oración"⁴.

Grados de la oración teresiana

Oración discursiva o meditación:

Es la oración de los principiantes. Tiene dos elementos esenciales: la reflexión y el afecto. No se trata de detenerse en el rezonamiento, sino de exponer las necesidades con humildad, paciencia y fidelidad. Dios se hará presente. Debemos imaginar a Jesús en los misterios de su humanidad y hablarle con palabras sencillas⁵.

Oración de recogimiento:

El alma se hace consciente de la presencia de Dios en ella⁶. Se trata de un recogimiento logrado con el esfuerzo de la voluntad⁷. Los sentidos se retiran a causa de la atención interior y la intimidad divina empieza a penetrar toda la vida. Es el momento de darse a Dios. "Dios no se da sino a los que se dan a El"⁸.

Oración de quietud:

Es ya la oración contemplativa, no fruto de la voluntad, sino don de Dios. Su característica es la pasividad – se recibe -⁹. "En la oración de quietud, la voluntad sola está unida", atraída por el amor en un silencio pacífico que puede coexistir con pruebas y tentaciones¹⁰. El alma tiene un conocimiento más claro de la cercanía de Dios. Ella "sabe" y "siente". A veces la memoria y el entendimiento entran en una especie de sueño de las potencias¹¹.

En este momento se hacen oraciones de agradecimiento e intenciones universales en unidad de voluntad con Dios¹². A veces ocurre en medio de las ocupaciones cotidianas – "Marta y María van de acuerdo"¹³.

4 Hay pequeñas diferencias en las distintas obras de Teresa – la *Vida* y *Las Moradas*.

5 Ver: *Vida* c. 12.

6 Recordemos el *noli foras ire*, de San Agustín que influyó en Teresa. Ver *Camino de Perfección*, c. 28.

7 Ver: *Camino de Perfección*, c. 29.

8 *Camino*, c. 28.

9 *Camino 31 y Moradas 4*.

10 *Camino*, c. 31, 3.

11 *Vida*, c. 17, 5-7.

12 *Vida*, c. 15, 7.

13 *Camino*, c. 31, 4-5.

Oración de unión:

Es como la invasión y el predominio absoluto de Dios, que toma no solo los actos, sino la esencia misma, el fondo de las potencias y del ser de la persona. La pasividad es total. Habría tres grados: unión simple¹⁴, unión plena¹⁵ y unión perfecta¹⁶.

2. FUENTES DE LA ORACIÓN EN CALASANZ

Solo pretendemos dar algunas pistas.

Hallamos en él la influencia de la *devotio moderna*, especialmente de la *Imitación de Cristo* (Kempis), desde su estancia entre los Padres Trinitarios en Estadilla.

En Lérida podemos hablar de una posible influencia de la mística franciscana, especialmente de Ramón Llull. Sabemos, en efecto, que por ese tiempo fue prohibido en aquella universidad. Fue también uno de los autores prohibidos por el P. Mercuriano.

En Valencia, Alcalá y Urgel estaba sin duda la influencia de los jesuitas. El obispo Capilla había sido novicio del P. Cordeses y sabemos que Calasanz llevaba un manuscrito de éste en su viaje a Roma por testimonio del Bagnacavallo¹⁷. Por otro lado, habiendo pasado el obispo Capilla a la cartuja, podemos conjeturar que Calasanz conocía autores cartujos, como Dionisio el Cartujo y otros leídos por los cartujos del tiempo¹⁸.

En Roma, Calasanz experimenta el influjo de la escuela franciscana a través de la Cofradía de los Doce Apóstoles y de las Llagas de San Francisco, pero también la espiritualidad sacramental de la Cofradía de la Doctrina Cristiana y sobre todo de la escuela carmelita de los descalzos, que llegaron por esos años a Santa Maria della Scala (Trastevere)¹⁹.

Sobre el particular queremos citar un texto de Calasanz sobre Santa Teresa:

*“Si los sacerdotes de nuestra religión supieran cuanto importa esforzarse por amor de Dios, no estarían ociosos ni un momento, y si el tiempo en que no pueden ayudar a los niños conforme a nuestro instituto, le emplearan en leer el Camino de Perfección de Santa Teresa, verían cómo se inflamaría su corazón, porque las palabras de esta santa tienen gran eficacia para quien las lee con devoción”*²⁰.

14 *Moradas*, c. 5.

15 *Ib.* C. 6.

16 *Ib.* C. 7.

17 El P. Aurelio Yanguas S.J. en su edición de *Obras Espirituales* de Cordeses – CSIC, Madrid, 1953 – nos da una amplia reseña de sus obras y cita esas referencias a Calasanz y a Bagnacavallo (p. XII-XIII).

18 Notamos especialmente las obras de Enrique Herp, franciscano, que fueron publicadas en Colonia en 1538 por el cartujo Loher. La edición de 1556 fue dedicada a San Ignacio, pero puesta en el índice en varias ocasiones.

19 Vere el artículo del P. G. Santha “San José de Calasanz y su amistad con los P. Carmelitas Descalzos” en *Revista Calasanziana*, n.2 (1955), 183-203.

20 Carta 2860 (vol. VI, p. 341), en la edición de cartas selectas en español, n. 416.

4. ESTRUCTURAS DE LA ORACIÓN ESCOLAPIA

Alrededor del 1604

Entre las reglas que deben observar los operarios de las Escuelas se halla la obligación de asistir a la meditación en común²¹.

1617. En el "Sumario del Instituto" escrito por Calasanz en los inicios de la Congregación Paulina se habla de una hora de oración mental por la mañana y media hora en la tarde²².

1621. En el Memorial al Cardenal Tonti se habla de la vida escolapia como "mixta", es decir activa y contemplativa, expresión usada también por Cordeses²³.

1622. En las Constituciones aprobadas ese año el capítulo V de la primera parte habla de la oración. Tiempo: una hora por la mañana y media por la tarde. Manera: en silencio y quietud. Tema: Jesucristo crucificado al modo de San Pablo²⁴. En el párrafo siguiente Calasanz da una pequeña advertencia práctica que nos parece revelar su interés por la meditación: "Quien con permiso del Superior no haya participado en la oración común, hágala en momento oportuno y cuanto antes"²⁵ Hay también un número sobre la oración personal en el aposento, "según dicte el Espíritu Santo"²⁶. Los otros párrafos de este capítulo tratan de los exámenes de conciencia – dos cada día – y de la oración vocal - letanías lauretanas y letanías de los santos -²⁷

1628. Los *Ritos Comunes* preparados por el P. G. Graziani por encargo de Calasanz, revisados más tarde por el P. Vitali y aprobados en el Capítulo General del 1665²⁸ explican el método de oración según el estilo ignaciano, pero incluyendo la parte afectiva en los "puntos". Habría pues una cierta síntesis de la meditación ignaciana y carmelita²⁹. Debido a las necesidades de las escuelas, pronto se pasó de la hora por la mañana y la media hora por la tarde a media hora por la mañana y un cuarto por la tarde³⁰.

21 Ver Santha G., *BAC*, p. 751.

22 Ver: García-Durán Adolfo, *Itinerario...* pp. 190-191.

23 Ver: Santha G., *BAC*, p. 709.

24 Ver: CC, n. 44.

25 CC, n. 45.

26 Ver: CC, n.48. Se trata de uno de los mejores textos de Calasanz sobre la oración.

27 Ver: CC, n. 46 y 47.

28 Ver: Santha G., *EHI*, vol. II, 2122-15.

29 Ver: Guillén F., "Alle sorgenti della spiritualità scolopica: il capitolo II dei "Riti Comuni" del 1628" en *Archivum Sch.P.* 7-8(1980), 141-158 y en general Cueva D. "Ritos Comunes de las Escuelas Pías" en *Analecta Calasanctiana* 83 (2000), 9-76.

30 Sobre el particular ver: Ausenda G., *Escuelas Pías. Ser e historia*, pp. 371-373. Sobre la práctica actual ver las *Constituciones* (n. 44) y las *Reglas* (nn. 57-59).

5. LA ORACIÓN DE CALASANZ

El carácter algo reservado y no emotivo de nuestro Fundador hace difícil la descripción de su estilo de oración, de la que tenemos pocos ejemplos, sobre todo a nivel personal. Sin embargo, un estudio detallado de las cartas podría dar luz sobre el particular. Aquí nos limitaremos a dar un testimonio muy significativo del P. Berro:

“En la oración de la mañana y de la tarde, en los ejercicios espirituales, en las mortificaciones, en las disciplinas, cilicios y cadenillas, incluso siendo anciano, y aunque para dar satisfacción a quien iba a encontrarlo fuera el último en ir a dormir y luego se levantara a medianoche para recitar sus Maitines y otras devociones, en todos estos ejercicios siempre era el primero”³¹.

Por algunos testimonios del proceso de beatificación³² sabemos que las oraciones de la noche eran el rosario, los himnos al Santísimo Sacramento con la Secuencia y la lectura de libros de espiritualidad³³. También tenemos testimonios de éxtasis durante la Misa, levitaciones, iluminación del rostro y aparición de la Virgen de los Montes poco antes de morir.

Terminemos con un texto que nos manifiesta la fidelidad de Calasanz al rezo del Oficio Divino:

“Respecto a los otros dos sacerdotes, me parece un a gran falta no recitar el oficio por una pequeña indisposición, por lo menos deberían hacérselo recitar y acompañar mentalmente a aquel que recita; yo lo he hecho así siempre, incluso con fiebre. Se ponga diligencia en el confesarse, pues importa mucho, ya que una falta ordinaria en un religioso es grandísima en un sacerdote”³⁴.

6. EL ESPÍRITU DE LA ORACIÓN EN CALASANZ

a) Enseñanza de la oración

Calasanz quiso que los novicios fuesen iniciados a la oración sobre todo mental³⁵ y siguió con atención los métodos usados:

“He visto cuanto me escribe sobre la meditación, interponiendo algo de las cartas del P. Pinelli, y me gusta mucho, pero no quisiera que durase tanto la carta

31 *Memorie storiche*, t. I, parte II, p. 56.

32 Ver: Asiain M.A. *La experiencia religiosa de Calasanz*, Salamanca, 1979, p. 190 ss.

33 Por ejemplo la biografía de San Felipe Neri publicada por Bacci, que se hallaba en su cuarto a su muerte.

34 EP 2197, vol. V, p. 329-330. Ver Gillén F., “El espíritu litúrgico de Calasanz” en *Analecta Calasanziana*, 80 (1998), 383-389.

35 Ver: EP 123, vol. II, p. 164.

que se leyese un capítulo entero y durase un cuarto de hora, sino sólo 25 o 30 líneas que fuesen a propósito sobre la virtud o el paso que se debe imitar, y si de cuando en cuando con estos sujetos, que son todos principiantes en la oración, se hiciera en voz alta por parte del superior un acto de contrición, o de humildad, o de obediencia, para que todos los hiciesen mientras lo hace el superior, algunas veces con las manos atrás, otras veces con la boca en el suelo, que son cosas que mueven mucho a los principiantes; el superior debe usar todo arte para introducir en la oración a sus súbditos, porque el religioso que no sabe hacer oración es como un hombre desarmado, que por todas partes lo pueden herir³⁶.

b) Mortificación y oración

Calasanz, como Ignacio, comprendió que la vida tiene una estrecha relación con la oración y que por lo tanto, sin mortificación de las pasiones no es posible orar. Hace especial referencia al desorden en el comer y beber, recordando a Esau³⁷ e insiste a menudo sobre el particular:

“En cuanto al P. Juan Pedro (Curti), no solamente no estará bien en su cuerpo, sino tampoco en su espíritu, hasta que no sepa superar los sentidos en el comer y beber, que es la mayor tentación que el demonio hace a los religiosos, porque si logra vencer en esto, en lo demás saldrá siempre vencedor, porque les aparta de la oración que es el canal por donde vienen todas las gracias al alma³⁸.”

“...y porque ahí hay algunos que tienen mucho mayor cuidado del cuerpo que del espíritu, procure que no lo atraigan a ser liberal en las cosas de comer y beber, sino que en esto se proceda muy cautamente, porque toda pequeña cosa superflua, o bien todo pequeño afecto a cosas superfluas, oscurece la inteligencia y hace perder el saber hacer oración mental, y el religioso que no sabe hacer oración mental es como un cuerpo sin alma y poco a poco viene a dar mal olor de sí con el desobedecer, o tener en poca cuenta las transgresiones en las cosas pequeñas y después en las grandes³⁹.”

También el silencio, la modestia y la humildad forman parte de esa preparación constante a la oración⁴⁰.

c) La ayuda del Superior en la oración

Calasanz quería que el superior local pudiera “sostener la casa y las escuelas pías con la oración y los santos deseos, como en los propios hombros,⁴¹”. Por eso quería también que fuese una verdadera ayuda en la oración de la comunidad y rezaba inten-

36 EP 2974 (*Cartas Selectas*, n. 431), vol. VII, p. 427.

37 Ver: EP 2974 (*Cartas Selectas*, n. 421), vol. VI, p. 427.

38 EP 1410, vol. VI, p. 230-231.

39 EP 664, al P. Cherubini que era entonces el superior de Narni, vol. III, p. 144.

40 Ver: EP 1392, vol. IV, p. 218 y EP 1386, vol. IV, p. 214.

41 CC, parte II, c. IX, n. 4

samente por los superiores de cada casa. He aquí dos fragmentos de cartas mandadas al P. Cherubini en 1628 y 1630, cuando era rector de Nápoles:

“Ya sé que el peso y la carga que tiene ahora son grandes y hace falta gran diligencia y gran asistencia del Espíritu Santo: con la oración y con tener recta intención en todas las acciones se hacen grandes cosas y se adquiere un gran mérito, Yo nunca he cesado de orar al Señor para que le dé fuerzas para hacer mucho fruto en el prójimo como espero que hará”⁴².

“Estas pocas rayas que escribo ahora, las escribo con verdadero amor y corazón de padre espiritual, que le desea el bien como a mí mismo. He oído que no asiste y no atiende sino muy poco a la oración, siendo ésta el medio único y necesario para alcanzar la misericordia de Dios, diciendo el profeta Benedictus Deus qui non amovit orationem meam et misericordiam suam a me (Ps 65, 20); por el contrario procure remediar con toda diligencia la falta que hubiere en esto y como superior vaya delante de los súbditos con la exhortación y con el ejemplo, pues hará más con un grado de ejemplo, que con muchos de exhortación y debe hacerlo siendo joven y sano”⁴³.

d) Oración y vida

Calasanz tenía un sentido muy realista de la oración. El religioso que ora y persevera en la oración⁴⁴ tiene nueva fuerza para resistir a las tentaciones y afrontar las dificultades de la vida:

“En cuanto al P. Onofrio (Conti) no ha probado ninguna otra religión y las moscas le parecen elefantes. Esto se conocerá cuando pruebe el cambio; se trata de falta de oración, porque si nosotros profundizáramos en la Pasión de Cristo bendito con paciencia e importunamente, nos parecería muy ligera toda mortificación y las iríamos buscando, pero el amor propio nos impide tan gran bien. El Señor le dé luz eficaz para conocer la verdad y sería de mayor mérito para él y para cada uno barrer las escuelas de los pequeños y enseñar el Pater que cantar las horas, y estar en su celda cuando no querría y no estar cuando querría, y otros cambios que a muchos llevan a la apostasía...”⁴⁵.

Calasanz pedía hacer oración antes de toda acción importante, y las Constituciones dan una larga lista sobre el particular (antes de dar el hábito, para ayudar a los moribundos, antes de pedir un traslado, antes de cerrar una casa, al principio de las clases, y antes de las elecciones en los capítulos)⁴⁶. O sea que oración y vida se compe-

42 EP 989, vol. III, p. 386.

43 EP 1537 (*Cartas Selectas* n. 247), vol. IV, p. 319. El P. Cherubini tendría entonces unos 30 años.

44 Ver: EP 1086, vol. III, p. 545.

45 EP 2646 (*Cartas Selectas* n. 397), vol. VI, p. 201. El P. Onofrio Conti, nacido en Nápoles en 1606, es uno de los grandes discípulos de Calasanz. Murió en 1686, después de ser uno de los fundadores de la Escuela Pia en Europa Central. Sin embargo, en 1644 pasó unos meses con los capuchinos, volviendo más tarde a la Orden.

46 Ver: Asiáin M.A., o.c., p. 205.

netran. Especialmente las mutuas relaciones en la vida comunitaria vienen iluminadas por la oración y el silencio⁴⁷. Veamos en fin los sentimientos del Fundador al respecto de la eficacia de la oración:

"...si los nuestros fuesen hombres de oración, se les podría dar mucho más, pero no siendo hombres de espíritu, su pensamiento está todo en el sentido, como se ve por el resentimiento que tienen por una tontería de poquísima importancia y nunca harán provecho en sí mismos e incluso en el prójimo, mientras no sean mortificados y devotos en la oración. Ahora bien, vea qué obra puede progresar sin espíritu. No obstante, entre todos los que están ahí, siempre habrá dos o tres que atiendan al servicio de Dios y utilidad del prójimo y esos pocos entretienen al Espíritu Santo para que no abandone la casa"⁴⁸.

e) Oración y pedagogía

En las Escuelas Pías la oración ha tenido siempre un reflejo típicamente pedagógico, intuido por el Fundador desde la misma fundación de la Orden, o sea desde el inicio de la Congregación secular compuesta de sacerdotes y laicos. Nos referimos a la oración continua.

La primera noticia que tenemos de esta práctica proviene de una carta del venerable Gellio Ghellini en el 1602⁴⁹. Pero la *Breve Relación* escrita por Calasanz hacia el 1604 que ha sido llamada el "documentum princeps" de la pedagogía calasanziana, encontramos una descripción bastante completa de la oración continua:

"Cada día desde el principio de la Escuela hasta el final se hace la oración continua por nueve alumnos con la asistencia de un sacerdote letrado, el cual instruye los alumnos sobre el modo de hacer oración y dura media hora, después vienen otros nueve; y la oración se hace por la exaltación de la santa Iglesia Romana, la extirpación de las herejías, la unión entre los Príncipes Católicos y en particular por los Bienhechores Ordinarios de este lugar; y a esta oración acuden por orden todos los alumnos empezando por la primera clase hasta la última"⁵⁰.

Calasanz creía mucho en la eficacia de esta oración como aparece también en el *Memorial* al cardenal Tonti, donde la oración continua cobra un matiz apologético:

"El Instituto de las Escuelas Pías es muy necesario por la corrupción de las costumbres y el dominio de los vicios que reinan en los aquellos que tienen mala educación y por las necesidades de la Santa Iglesia a las cuales se ayuda con la oración de los niños mutuamente en el Oratorio"⁵¹.

47 Calasanz habla de superar los "conventículos". Ver: EP 3046, vol. VII, p. 45.

48 EP 2175 (*Cartas Selectas*, n. 336), vol. V, p. 308.

49 Ver: García-Durán A., *Itinerario...*, p. 99-100.

50 *Ibid.*, p. 107.

51 *Ibid.*, p. 173.

En fin, en el n. 10 del capítulo IX de la segunda parte de las Constituciones del Santo se habla de las cualidades del sacerdote que debe dirigirla oración continua. El número de niños se ha aumentado hasta 10 o 12. La finalidad es también catequética, es decir, se enseña el modo de recibir con provecho los sacramentos, especialmente la confesión y la comunión.

En su cartas Calasanz pidió muchas veces la oración de los alumnos, especialmente en las dificultades de los últimos años, y estaba convencido de la eficacia de esas oraciones inocentes. También quería que los niños rezasen por sus maestros⁵².

Para los nuestros, según el Fundador, es siempre verdad que la oración es "el alma de todo apostolado":

*"En ese comienzo de la fundación de la casa valen mucho más dos o tres sujetos buenos que muchos mediocres, por lo tanto exhorto a todos a poner gran diligencia en ayudar a los alumnos, lo cual se hace con gran provecho mediante la oración"*⁵³.

CONCLUSIÓN

La actualidad de estas notas sobre la oración en Calasanz nos parece obvia. Por una parte, la perseverancia en la oración como condición para la perseverancia y la fecundidad en la vida religiosa nos parece comprobada por las circunstancias recientes en la Iglesia y en nuestra Orden. Por otra, el deseo de los jóvenes de entrar en contacto vital y profundo con el Señor nos impulsa a llegar a ser maestros de oración, lo cual exige absolutamente la práctica asidua de la misma. Por lo tanto, por fidelidad al espíritu de Calasanz debemos permanecer siempre atentos a los movimientos espirituales de nuestro tiempo, es decir a los nuevos métodos de oración, a los grandes maestros de oración y a las recomendaciones de la Iglesia⁵⁴. En este campo queremos subrayar la importancia de la oración bíblica, recomendada por el Concilio, nuestras Reglas y el Sinodo para la Nueva Evangelización⁵⁵. Tenemos que reconocer también la profundidad espiritual de ciertos movimientos actuales como el que inició el beato Carlos de Foucauld, continuado después por el P. R. Voillaume y C. Carretto, el de los focolares bajo el impulso de Chiara Lubich, la renovación carismática y otros movimientos apostólicos diversos.

52 Ver: EP 526 y 909, vol. III, p. 30 y 322.

53 EP 776, vol. III, p. 221. Sobre la oración continua, ver: Santha G., "La oración continua según San José de Calasanz" en *Revistas Calasancia*, 1957, p. 649-663 y Cubells F. *Estudios Calasancios* (Veracruz, México, 2011), p. 18-20.

54 En el Sinodo para la Nueva Evangelización (2012)n, el número 36 de las Propositiones de los Padres tiene por tema "La dimensión espiritual de la Nueva Evangelización".

55 Ver: *Verbum Dei* n. 25; *Reglas*, n. 59; *Propositiones* del Sinodo del 2012, n. 11: "La Nueva Evangelización y la lectura orante de la Sagrada Escritura".

Pero la fidelidad a Calasanz nos debe llevar también a la fidelidad a las estructuras de la oración, es decir a la regularidad y al espíritu comunitario. Para el escolapio, cargado de trabajo, tener la meditación en común es una garantía y una ayuda imprescindible. La meditación solitaria sería heroica. Y en fin, la fidelidad a Calasanz nos lleva a no olvidar el aspecto pedagógico de nuestra oración, y por lo tanto a hacer una verdadera iniciación a la oración entre los niños y jóvenes que especialmente en estos días sienten atracción por una experiencia profunda de Cristo.

N.B. El P. Luis Padilla, retomando algunas de sus *Intuiciones de Calasanz sobre la formación escolapia*⁵⁶, ha publicado el libro *Con Calasanz somos hombres de oración*⁵⁷, donde se desarrollan los diversos aspectos de la oración con gran abundancia de citas de Calasanz. Nosotros hemos ofrecido solamente un breve resumen de ese rico tema.

56 ICCE, Madrid, 1998.

57 Ediciones Calasancias, Madrid-Roma, 2010.

ACOMPañAMIENTO DE LA EXPERIENCIA RELIGIOSA DE LOS NIÑOS DE LA ESCUELA ELEMENTAL

Líneas educativas a la luz de la espiritualidad calasancia

Delsa Edith Solís Rangel

SUMARIO

El objetivo central de este trabajo es situar el acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños, como un elemento integrador de su desarrollo en la escuela elemental y la posibilidad de proyectar nuevas formas y prácticas, en la planeación educativa y pastoral de nuestras escuelas. La Escuela Pía, está llamada a esta misión tan digna y necesaria, motivada por promover en cada contexto un tipo de educación que responda a las exigencias del mundo moderno y recoja la intuición original del carisma, su validez y actualidad. Crear y fortalecer una comunidad educativa con estilo calasancio a partir de unas coordenadas recibidas como don, significa: potenciar la pedagogía del acompañamiento, saber "estar", saber acercarse al alumno, al compañero de trabajo, al subalterno, con delicadeza y finura, conscientes de que estamos en presencia del misterio del ser humano, con respeto reverencial que nos realiza como seres humanos, y madura todas nuestras capacidades en la perspectiva cristiana.

ABSTRACT

The main objective of this work is to locate the accompaniment of children's religious experience, as an integrating element of their development in the elementary school and the possibility of projecting new forms and practices, in the educational and pastoral planning of our schools. The Pious School is called to this mission so worthy and necessary, motivated to promote in each context a type of education that responds to the demands of the modern world and picks up the original intuition of the charism, its validity and actuality. Creating and strengthening an educational community with a Calasancian style based on coordinates received as a gift means: enhancing the peda-

gogy of accompaniment, knowing how to “be”, knowing how to approach the student, the co-worker, the subordinate, with delicacy and finesse, aware that we are in the presence of the mystery of the human being, with reverential respect that realizes us as human beings, and matures all our capacities in the Christian perspective.

EL PROCESO EDUCATIVO CALASANCIO

Como la finalidad que pretende nuestra Congregación mediante el ejercicio de las Escuelas Pías es la formación de los niños en la piedad cristiana y letras humanas, para que puedan así alcanzar la vida eterna, creemos necesario para conseguir ese fin, no solo ofrecer ejemplo de vida espiritual, sino adquirir doctrina y el modo de enseñarla¹.

Hablar de acompañamiento de la experiencia de Dios en el niño, en el contexto educativo escolapio, es tocar un tema muy familiar, de eso se trata la educación de los niños, “cooperamos con la acción de la gracia en las almas de los niños inocentes”². Para Calasanz, estar cercano, formar, aconsejar, dar pautas educativas para decir las cosas profundas con palabras sencillas, acercarse a Dios, es don y tarea. Para nosotros, escolapios y escolapias de hoy, es un legado entrañable:

Tiene necesidad de una paciencia grande para saberse servir del talento que descubra y saber también con afecto paternal, poner remedio a las faltas e imperfecciones, exhortándoles uno a uno³.

Desde la fundación de las Escuelas Pías, el “acompañamiento” es un elemento de vital importancia en nuestra tarea educativa. Descubrir la “interna inclinación”, es decir, cómo el Espíritu va guiando la vida de cada uno para llegar a ser una persona realizada, humana y cristianamente, es una motivación central, que a través de los años y de acuerdo a los distintos contextos y situaciones históricas, ha asumido diversas formas:

Y puesto que nuestro Instituto consiste en la buena educación de los niños, esto debe apremiarle por encima de cualquier otra cosa para que vaya bien, procurando que todos de una forma u otra tiendan al bien de los niños, tanto los confesores cuando no están impedidos, como los clérigos y hermanos cuando después de la comida no tengan ninguna ocupación. Con esto hará una cosa muy agradable a Dios y muy útil al prójimo y dará renombre a la religión⁴.

-
- 1 *Constituciones de la Congregación de los Pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías, escritas por San José de Calasanz en 1620-1621 aprobadas en 1622*, UPS, Salamanca, 1980, n. 203.
 - 2 *El libro de la educación en la piedad*, en S. LOPEZ, *Documentos de San José de Calasanz*, Ed. Calasancias Latinoamericanas, Bogotá, 1988, p. 135.
 - 3 L. PICANYOL, *Epistolario de San Giuseppe Calasanzio*, vol. II, S. ED., Roma, 1950-1956, n. 3721, [de ahora en adelante EP], Roma, 24 de agosto de 1641, Al P. provincial de Nápoles. Habla Calasanz del superior, pero se puede adaptar perfectamente a los niños, porque aquí indica que es la paciencia y para qué sirve.
 - 4 EP n. 3206, Roma, 2 de diciembre de 1639, al Padre Vicente Berro, Palermo.

El acompañamiento no es solo una parte del proceso educativo, es tarea vital, para religiosos, educadores y niños, es necesario valorar el pensamiento del fundador, en una visión unificada de la formación humana, que, por otra parte, para un hombre de su tiempo, es lo normal y justo. Para Calasanz el acompañamiento del proceso educativo del niño, era el medio e instrumento privilegiado mediante el cual podía empezar su proceso de descubrimiento y experiencia de Dios, experiencia a tal grado significativa, que le ayudará a interpretar su espacio vital, su realidad, su mundo, e impulsará su desarrollo humano, una experiencia totalizante, integradora.

A través de la cercanía, de esta atención libre y respetuosa, de este "estar", como persona, como educador, como comunidad educativa, junto al niño; el maestro, pone en manos del pequeño su propia experiencia de Dios.

Nuestro compromiso, como acompañantes en un proceso educativo integral, es sensibilizar, abrir el corazón de los pequeños, modelarlo desde la ternura y la bondad, (muchas veces lejanas y escasas en esta carrera frenética de crecer y llegar a ser grandes para acceder a ser mayormente valorados), donde el niño se siente afectiva y efectivamente cercano, fortalecido, capaz de crecer en autoestima. De la toma de conciencia y sencilla experiencia de los beneficios de esta cercanía con los otros y con Dios, es de donde le vendrá el impulso para enfrentar la vida, la certeza de la dignidad que le pertenece, como ser humano e hijo de Dios. Esta visión educativa busca desarrollar en el niño la fuerza vital para desarrollar aquellas capacidades que descubre le pertenecen como don gratuito, es este el objetivo fundamental del acompañamiento de la experiencia religiosa del niño, inmerso en la perspectiva escolapia.

Es por este motivo que, sintiendo la intuición calasancia como válida para un proceso de formación y desarrollo humano, un impulso real para crecer y madurar, para vivir la vida y con ella, nuestras opciones y compromisos desde la fe; que quisiera acentuar el aspecto del acompañamiento de la experiencia religiosa, como un elemento integrador en nuestra tarea educativa, un impulso inicial, del desarrollo del niño en la escuela elemental y presentar, en la medida de lo posible, un marco teórico referencial que ayude a revalorar las distintas experiencias de acompañamiento, con sus elementos característicos, y proyectar nuevas formas de guiar el descubrimiento de lo religioso en los pequeños, con el fin de proponerlas en la planeación educativa y pastoral de las escuelas escolapias, ya no sólo desde el ámbito de lo carismático, sino a partir del estudio de lo que es y significa la experiencia de Dios en el ser humano que vive y crece en nuestra sociedad de hoy, con todo lo que ello implica de apertura y confrontación con nuestro mundo.

La propuesta se inspira en un proyecto históricamente probado: "Las Escuelas Pías", que durante más de 400 años ha sido sujeto de profundas transformaciones. Este acercamiento dará luces sobre el carisma calasancio, su evolución y actuales perspectivas y acentos.

La visión educativa de la escuela de Calasanz será el punto de referencia obligado para trazar unas líneas educativas pastorales a la luz del carisma especialmente y de

algunos elementos que considero de gran importancia y que ayudan a nuestra labor educativa a responder desde el carácter propio de nuestra escuela, a las urgencias actuales de crear comunidades educativas vivas y comprometidas históricamente, y en coherencia con el proyecto educativo escolapio.

En cuanto al estado actual de la investigación, cabe decir, que el tema del acompañamiento de la experiencia religiosa en los niños, ha sido tratado desde la perspectiva de la dirección espiritual, especialmente, en cuanto al sacramento de la reconciliación se refiere y la dirección espiritual practicada por los sacerdotes escolapios.

Ejemplos de ello se encuentran con frecuencia en las cartas del fundador que exhortaba a los suyos a estar atentos al cuidado de las almas de los niños a través del sacramento, hasta lo más actual en esa línea: en el Instituto Calasancio de Ciencias de la educación (ICCE) de Madrid, la revista de Pastoral Juvenil, y otros documentos publicados sobre la educación religiosa de los niños, el plan para directores espirituales de la provincia escolapia de Colombia, los ejercicios espirituales para jóvenes -un ciclo de tres años-, con sus catequesis correspondientes a partir de los 14 años. El documento de acompañamiento vocacional escolapio (AVE), hecho a nivel general de la Orden de las EE. Pías, en el año 2000. En la provincia de Brasil existe un libro nacido a partir de esta propuesta vocacional, llamado "Buscando una estrella", con sus respectivas fichas para el trabajo de acompañamiento.

Otros proyectos en esta línea son las fichas de trabajo y los libros de formación de laicos⁵, el manual de cursillos calasancios⁶, la práctica de la oración continua, promovida y revitalizada por la Provincia de Valencia⁷ y una síntesis de lo que es y significa la oración continua⁸.

EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA OBRA CALASANCIA

Este trabajo quiere ser una contribución para la sistematización de nuestras propuestas, iluminar las líneas educativas desde nuestra espiritualidad, en este campo específico, para elaborar proyectos a partir de unos contenidos concretos. Se trabaja mucho, se escribe poco y lo que se da a conocer es una mínima parte.

La familia calasancia ha crecido y tiene diversos tipos de personas, dedicados a la tarea educativa en distintos campos, agrupados por un mismo carisma, por esto, al

5 M. A. ASIAIN, *Itinerario de espiritualidad calasancia*, T. I-III, Edita: Orden de las Escuelas Pías (para uso privado), Madrid, 1990.

6 M. A. ASIAIN (y otros), *Manual de cursillos calasancios*, Publicaciones ICCE, Madrid, 1992.

7 G. CARBÓ BOLTA, *Reuniones de oración de primero*, Edita Provincia de las Escuelas Pías de Valencia, Valencia, 2001.

8 R. HARO, *La oración continua un camino de amistad con Jesucristo*, S.G.S., Roma, 1983.

reconocer el acompañamiento como una nota característica de la educación escolapia es necesario expresar de forma sencilla y clara, nuevas fórmulas a las cuales, todos los que participamos de la misma espiritualidad, podemos remitirnos, y así, elaborar y programar procesos formativos profundamente escolapios. Cada uno, desde su situación concreta, participe de un carisma universal, como colaboradores dentro de las Escuelas Pías, sacerdotes, hermanos, religiosas, maestros, laicos y toda nuestra comunidad educativa, comprometidos cada vez más en la misión educativa de la Iglesia.

Considerando el acompañamiento de la experiencia de Dios como elemento fundamental que impulsa e integra el desarrollo humano, en el tiempo y espacio de la escuela primaria, como etapa inicial, creo en la posibilidad de presentar brevemente algunos presupuestos y prácticas escolares que considero como válidos, porque forman parte de nuestra realidad educativa escolapia, especialmente en algunas experiencias de educación popular especialmente en América Latina, que iluminan nuestro quehacer pedagógico y reivindican la escuela como un espacio para la experiencia de Dios.

La finalidad de la educación moral y religiosa

Para Calasanz la educación moral y religiosa, era el medio e instrumento privilegiado mediante el cual el niño podía empezar su proceso de descubrimiento y experiencia de Dios, interpretar su espacio vital, impulsar su desarrollo humano, un todo integrador⁹. Por medio de ella, el maestro comparte su experiencia de Dios, en comunión con la tradición de la Iglesia y sus prácticas religiosas, es ahí donde descubre su vida cristiana y desde ahí surge el deseo y la misión de compartir con sus alumnos su camino de búsqueda de la plenitud humana en Cristo.

De la toma de conciencia y sencilla experiencia de los beneficios de esta amistad y cercanía con Dios, es de donde le vendrá al niño el impulso por vivir la vida, la certeza de la dignidad que le pertenece por ser Su hijo, la fuerza vital para desarrollar aquellas capacidades que descubre le pertenecen como don gratuito. Esta convicción, será el punto de apoyo para detectar las líneas fuerza para el acompañamiento espiritual, el impulso para la formación de un carácter homogéneo y coherente, que lo oriente al momento de tomar decisiones de vida. En palabras del Santo, utilizadas frecuentemente como lema formativo: "Si desde la infancia el niño es imbuido diligentemente en la piedad y en las letras, puede esperarse con seguridad un feliz transcurso de toda su vida"¹⁰.

Evolución reciente de la espiritualidad y carisma escolapio

Después de hacer un breve recorrido por este aspecto tan específico de la formación religiosa, como acompañamiento espiritual, en las escuelas de Calasanz, me

9 Cfr. SANTHA, *San José de Calasanz obra pedagógica*, pp. 67-68.

10 D. CUEVA, *Calasanz, Mensaje espiritual y pedagógico*, Talleres Ed. Católica, Madrid, 1973, p. 4.

parece necesaria hacer una sintética presentación de las nuevas formas de acercamiento a la obra calasancia; algunas claves de relectura del carisma, que, a mi parecer, son necesarias para comprender lo que el Espíritu va impulsando en cada generación.

La aportación histórica de cada fundador es indiscutible, su obra es reflejo fiel y seguro de la firme voluntad de responder a lo que Dios le inspira. Sin pretender susstraerse a una situación histórica concreta, (que, sin lugar a dudas, dará las pautas de acción de acuerdo a las influencias propias del medio ambiente) cada fundador realiza su obra como una aportación histórica, orientada a remediar eficazmente los fallos y necesidades que en su momento aparecen como urgentes¹¹.

Quisiera aportar las conclusiones de algunos estudios que se han hecho en la Escuela Pía, en el transcurso de los últimos veinte años. Dentro de lo que es la obra escolapia hoy, claves de relectura para acercarse al carisma, algunas variables de interpretación y por último, cómo se manifiesta lo cristiano, (hoy por hoy tan combatido y confuso, en una sociedad pluralista y heterogénea) de la escuela calasancia hoy.

Formas de acercamiento a la obra escolapia

Cuando se plantean formas para la comprensión y relectura de una obra cuyos orígenes son de más de 400 años atrás, pueden surgir problemas en torno a la fidelidad al carisma y a la obra, la utilización adecuada de las fuentes, la perspectiva histórica, la evolución homogénea del carisma, la lectura comparativa del hecho social, y tantos otros interrogantes.

Reconociendo la validez de todo lo anterior, me permito citar al padre Miguel Ángel Asiain, histórico de la Orden y escritor de muchos libros sobre carisma y espiritualidad Calasancia. En un breve artículo, elaborado con ocasión de la celebración de los 400 años de la escuela calasancia¹², habla de dos formas de lectura, que pueden ser complementarias u opuestas según se las presente, y ante las cuales se debe hacer una opción de acuerdo al tipo de análisis o estudio. A partir de la presentación de los dos modelos y sus características el autor concluye con la siguiente afirmación: "Hemos de acercarnos de manera distinta a las fuentes de siempre"¹³.

Dos son las formas de acercamiento según lo dicho, la primera, esencialista, donde los conceptos y categorías de análisis son abstractos y aplicables a todas las situaciones, sin ninguna variación, ni afectados por ningún cambio, se considera objetiva,

11 "En todos los aspectos de la evolución del espíritu cada generación vive del legado anterior y lo desenvuelve para entregarlo a la siguiente. Resulta de por sí imposible ser absolutamente original, si no se ha de condenar uno a empezar por sus propios medios, menospreciando cuánto hay de bueno en el patrimonio de la humanidad.", VILA PALA, *Fuentes inmediatas de la Pedagogía Calasancia*, p. XIV.

12 M. A. ASIAIN, *Presupuestos para la comprensión de la figura y obra de San José de Calasanz*, en BANDRES REY, *400 años de escuela para todos*, pp. 245-261.

13 *Ibidem*, p. 246.

porque analiza la realidad en sí misma. Por este método se enriquece el conocimiento de las fuentes, de un tema concreto del santo, análisis de lo dado, de lo escrito¹⁴.

La segunda forma de abordar la realidad es dinámica, es un modelo¹⁵:

- a. Procesual: no considera la realidad como acabada, sino en camino de hacerse en su devenir dinámico
- b. Concreta: no se trata de aplicar leyes universales, se detiene ante el acontecimiento específico de la realidad que se estudia.
- c. Encarnada: depende del tiempo y lugar donde se da, se la ubica históricamente
- d. Inculturada: sujeta a las variables del momento en que se produce.

A partir de este segundo modelo quisiera explicitar algunas variables que han ido cambiando desde Calasanz hasta nuestros días, de forma progresiva, y generalmente, homogénea. Considero que es posible y más claro el acercamiento a su intuición originaria, e imprime dinamismo y esperanza en nuestra labor educativa escolapia de hoy. La relectura del carisma es una urgencia de cada época, es la única manera de mantener el espíritu vivo, cómo realizarla es nuestro compromiso, si queremos sostener su vigencia; "se debe mantener fidelidad a las intuiciones originales y ser al mismo tiempo libre respecto a las formas"¹⁶.

Algunas variables para la comprensión moderna de la obra de Calasanz

A continuación hago una síntesis de las ocho variables presentadas por el padre Miguel Ángel Asian que son necesarias para la comprensión moderna de la obra de Calasanz¹⁷. Pienso que serán de gran utilidad para captar la evolución que ha tenido la comprensión del pensamiento del Santo y su importancia para la experiencia escolapia de hoy.

1. Cambio de horizonte cultural

Esta variable se refiere al "Paradigma cultural", al conjunto de elementos que nos permite conocer, valorar y aprehender la realidad de nuestro mundo. Para posibilitar el estudio de algún o algunos elementos de la obra escolapia, es preciso distinguir entre el contenido y la representación cultural del mismo; que, si bien tienen una relación estrecha de dependencia, (cada momento histórico posee su lugar propio) no se identifican.

14 Cfr. *Ibidem*, p. 245.

15 Cfr. *Ibidem*, p. 246.

16 *Ibidem*, p. 247.

17 Cfr. *Ibidem*, p. 246.

2. *Nuevo universo espiritual*

Se refiere a la necesidad de cuidar el cambio de universo espiritual entre Calasanz y nosotros. Sus textos se deben leer en la perfecta lógica espiritual de un hombre de su tiempo con una formación cuidada y en un proceso de maduración coherente al medio. Tres elementos¹⁸ entran en especial consideración:

- a) La aparición de los estudios psicológicos ha dado nuevas luces sobre el comportamiento humano, es necesario atender a los dinamismos psicológicos y presupuestos psico-dinámicos que nos permiten iluminar y elaborar una pedagogía integral más adecuada¹⁹.
- b) En directa relación con lo anterior, es importante cuidar de no moralizar las tendencias individuales, podríamos impedir el proceso de maduración de las personas²⁰.
- c) El universo espiritual de Calasanz a nosotros ha cambiado significativamente. La aparición de nuevos instrumentos de interpretación de las realidades espirituales (exégesis, hermenéutica y otros) abren un amplio espacio de comprensión del ser humano, más profundo y más real, en sus motivaciones y en la experiencia espiritual misma.

3. *El mundo de lo natural y sobrenatural*

En los siglos XVI-XVII, la mentalidad dominante era la sacra, que distinguía la realidad en espacios diferenciados, poniendo lo sobrenatural por encima de lo natural. Hoy en día, la idea de la salvación es unitaria, estamos convencidos de que es Dios quien obra desde dentro de la historia, con amor gratuito, desde lo más íntimo del ser humano. A través de la concepción humana de la persona es posible afirmar que Dios actúa en ella a todo nivel, se hace, por tanto, absolutamente necesario dar la importancia debida a los presupuestos antropológicos de lo sobrenatural.

4. *El mundo filosófico y teológico*

Calasanz es hijo de su época, su lenguaje, por tanto, es escolástico, y con ello su universo espiritual y cultural. Para no traicionar su pensamiento al hacer una relectura, es necesario interpretar adecuadamente el lenguaje que utilizó y encontrar los elementos de nuestro lenguaje de hoy que se acercan con mayor veracidad y fuerza a ese contenido: "el fallo sería mantener las afirmaciones en su literalidad habiendo cambiado el universo mental"²¹.

18 Podrían ser uno solo, se relacionan estrechamente y son parte de un mismo discurso, pero con la intención de poner en la luz algunos acentos me ha parecido conveniente dividirlo.

19 Cfr. ASIAIN, *Presupuestos para la comprensión de la figura y obra de San José de Calasanz*, en BANDRES REY, *400 años de escuela para todos*, p. 248.

20 Cfr. *Ibidem*, p. 249.

21 *Ibidem*, p. 253.

5. La aportación de las ciencias humanas

Las ciencias humanas nos han dado gran cantidad de nuevos y variados instrumentos de interpretación de la realidad (psicología, sociología, historia de la pedagogía) que no poseía el fundador para acceder al pleno conocimiento de su experiencia, en cuanto a su funcionamiento, mas no, en cuanto a la intencionalidad y contenido de la misma. A este respecto señala el padre Asiain:

*"[...] con esto no se trata de privilegiar en exceso las ciencias humanas, porque también ellas han de pasar por la criba de la experiencia religiosa para no constituirse en interpretaciones únicas y señeras de lo religioso"*²².

6. El universo lingüístico

Es necesario estar atentos a la utilización de los términos en el lenguaje del santo y en su contexto; hacer un esfuerzo hermenéutico para su correspondiente traducción e interpretación en nuestro universo mental, de lo contrario, se corre el riesgo de traicionar su pensamiento. No es tarea fácil, pero en la medida que se estudian diversos temas con la intención de conocer, analizar y revitalizar su contenido, se hace necesario y urgente si se quiere recuperar lo más fielmente posible, el motor de su inspiración inicial profunda.

7. El cambio de cosmovisión

Su cosmovisión, era, como la de su tiempo, sacra; en ella, Dios pertenecía al desarrollo normal del mundo y la vida, era lo evidente, pertenecía al horizonte espontáneo de la interpretación del mundo. "La oración permitía entrar inmediatamente en relación con Dios... Hoy nuestra cosmovisión no es sacra es secular... ya no es tan sencillo conectar con él"²³.

8. El mundo circundante

Es natural que la visión del fundador dependa del contexto y las coordenadas en las que su vida se desarrolla, por tanto, es necesaria la comprensión de su ambiente y sus circunstancias, sin esto, no son posibles, en el ámbito humano, las opciones que llevaron a Calasanz a la fundación de las Escuelas Pías. Para el acercamiento crítico a la realidad del Santo, es necesario tomar en cuenta los elementos de coherencia interna, según cita el P. Asiain: "Por tanto, una cosa es la historia de lo que dijo; otra la verdad de lo que dijo; y otra tercera, la traducción de lo que dijo –fuera cierto o equivocado– a nuestros días"²⁴.

22 Ibidem, p. 256.

23 Ibidem, p. 257.

24 Ibidem, p. 261.

Lo cristiano hoy de la escuela calasancia

La gran cantidad de cambios sufridos en campo educativo y en la escuela a lo largo de más de cuatro siglos, unido a la gran cantidad de modelos educativos surgidos, desde la fe cristiana y en el campo educativo secular, en todo este tiempo, han hecho necesaria una renovada respuesta frente a las necesidades educativas de la sociedad actual. Debido a las circunstancias que acompañan las respuestas de los cristianos de cada tiempo y lugar, urge el acomodo de la fe a lo concreto, nuevas condiciones, nuevas expectativas de lo familiar y social, nuevos areópagos que la Iglesia universal nos propone desde la experiencia educativa calasancia. Es un sello de garantía de la evolución coherente del carisma, y parte de su identidad.

Muchos y muy variados son los intentos de acentuar lo cristiano ante esta nueva situación y explicitarlo en nuestras obras educativas. El P. José Luis Corzo Toral, escolapio, comenta a este respecto, hablando del tema:

[...] La insistencia en lo cristiano sin análisis de lo mundano genera un peligroso dualismo altamente discutible, ideológico y muy significativo del trasfondo teológico en que se mueven ciertas corrientes actuales²⁵.

El padre Corzo, hace un análisis de los modelos educativos de escuela cristiana que se aplican hoy en España, se refiere a los modelos de escuelas, que siendo propiedad de religiosos y episcopados, son subvencionadas económicamente por el gobierno central a través de los llamados "conciertos educativos"²⁶.

Al final de su artículo el autor explicita unas características de la escuela cristiana y las pone en relación con la escuela calasancia. No son sello de originalidad ni exclusividad, todo lo contrario, son signo de la vitalidad del carisma y de la labor educativa en la Iglesia y como labor de Iglesia²⁷. A continuación me limito a presentar algunos elementos de su conclusión que pueden ser iluminadores del tema²⁸:

- a) Cristiana es la escuela calasancia porque educa: muestra el mundo y facilita la mejor relación con él, la de escucharle atentamente para llegar a oír en él la voz de Dios.
- b) Cristiana es la escuela calasancia porque enseña: muestra las señales que otros pusieron junto a las cosas y con las que designaron los trozos de la realidad.
- c) Cristiana es la escuela calasancia porque evangeliza: da buenas noticias a los de dentro y a los de fuera, no selecciona y excluye, sino que prefiere a los últimos.

25 J. L. CORZO TORAL, *Lo cristiano hoy de la escuela calasancia*, en BANDRES REY, *400 años de escuela para todos*, pp. 393-411.

26 *Ibidem*, p. 394.

27 Cfr. VILÀ PALÀ, *Calasanz: Memorial al Cardenal Tonti*, p. 14.

28 Cfr. CORZO TORAL, *Lo cristiano hoy de la escuela calasancia*, en BANDRES REY, *400 años de escuela para todos*, p. 410-411.

- d) Cristiana es la escuela calasancia que atiende a los tres momentos de la educación: 1. la apertura personal del sujeto que se educa; tanto nosotros como nuestros alumnos; 2. abrirse sobre la realidad, sobre el mundo; mostrar los hechos y sus causas; 3. La apertura del hombre y de su visión de la realidad provocan la relación. La educación no puede quedarse en la sola visión de lo real sin sugerir actitudes, sin invitar a ellas.

Cada uno de estos elementos antes nombrados, deberían estar presentes en nuestros proyectos educativos de escuela cristiana²⁹, es más, considero que podrían ser el proceso mismo en las etapas educativas, desde los más pequeños hasta los mayores en el colegio, acentuando cada uno en las diferentes etapas de desarrollo y a la vez, con una visión amplia, y consientes de la unidad del mismo, como una experiencia Trinitaria, en definitiva.

La riqueza que imprime la vivencia personal y comunitaria de los carismas específicos, se manifestará en la forma concreta de organizarse al interno de cada grupo humano. La implementación de estrategias y el talante de cada miembro y de la Institución como tal, llámese orden, instituto, congregación, asociación o cualquier otro tipo de afiliación cristiana, dará a la labor unas características específicas, pertenecientes a la espiritualidad y carisma de los fundadores y a la evolución homogénea de la tarea educativa a lo largo de su existencia.

Importante, en lo que corresponde al presente estudio, es la constatación de la opción fundamental por los pequeños, con su binomio educativo: Piedad y Letras; lema fundacional, motor de nuestra labor educativa, y, unido a esto, la urgencia y preocupación por la formación religiosa y su importancia.

Es necesario tener en cuenta algunos elementos que caracterizan la obra educativa calasancia, la relectura de las aportaciones del Santo, como pedagogo y educador; las variables de espacio y tiempo, así como de nuevas ciencias y estudios que nos permiten un acercamiento más objetivo, algunas características de la Escuela Calasancia hoy; como: una escuela cristiana, depósito vivo de un carisma, visible en la experiencia y presencia educativa de cada uno de sus herederos y continuadores en el carisma escolapio; Los padres escolapios, las diferentes ramas del tronco calasancio, los maestros, grupos de laicos comprometidos en la labor educativa en los diversos lugares teológicos, alumnos y exalumnos que hacen del carisma presencia viva y actual en sus diversas de manifestaciones.

Todo esto, desarrollado de forma general, como marco de referencia al tema central del acompañamiento de la experiencia religiosa en los pequeños, nos ayuda a interpretar la forma de ser y actuar en las Escuelas Pías, es acercarse a una presencia significativa de nuestra espiritualidad y carisma escolapio.

29 Cfr. *Ibidem*, p. 411.

El concepto de experiencia religiosa

El uso de la palabra "experiencia", hoy en día, en el ámbito educativo, ha adquirido gran relevancia, y está directamente relacionado con el conocimiento e interpretación de la vida misma. La experiencia puede ser definida desde el punto de vista del contenido formal como, "un conjunto de informaciones y adquisiciones conseguidas de un individuo o de un grupo histórico a través del tiempo, sinónimo de cultura individual y colectiva"³⁰.

Un análisis más profundo de la expresión, acentúa la gran variedad de espacios, formas, niveles y momentos, donde la experiencia se desarrolla. J. Dewey, considera la experiencia como fuente principal y espacio de confrontación de las ciencias de la educación, así mismo, el movimiento de la Escuela Nueva,³¹ hace de la experiencia, el punto de partida de la educación, y del hacer o promover experiencias, el método por excelencia del aprendizaje³².

Al mismo tiempo se debe estimular al educando a madurar la experiencia personal, exigiendo colaboración y participación y usando instrumentos adecuados al momento vital y a los procesos de crecimiento personal; no transmitiendo conceptos universales y abstractos, pero, empeñando la globalidad de la persona, su sensibilidad, motricidad, pasionalidad, inteligencia, voluntad, operatividad en acciones validas, en prácticas significativas, en ejercicios activos y supervisados; con el objetivo de ayudar gradualmente a vivir como sujetos consciente y responsables, en la realidad y en la historia del propio tiempo y de la propia comunidad de pertenencia o adquirida³³.

En el horizonte educativo actual la experiencia, como tal, asume una gran importancia, especialmente porque agiliza la capacidad interpretativa del ser humano en relación con su propia vida. Al mismo tiempo, la experiencia, está expuesta a multitud de análisis, desde distintos puntos de vista, que resultan ser complementarios.

Las teorías psicoanalíticas, del aprendizaje, cognitivista y humanística, han dado toda su contribución a la comprensión del desarrollo humano, no obstante, ninguna de ellas aisladamente esta en grado de describir la complejidad y la diversidad de la experiencia humana. La mayor parte de los estudiosos del desarrollo han hecho propias las ideas provenientes de diversas perspectivas evolutivas³⁴.

30 Cfr. C. NANNI, *Experiencia: Factor educativo*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, ElleDiCi, LAS, S.E.I., Leumann (Torino), Roma, 1997, p. 393, [de ahora en adelante DSE].

31 Se entiende por Escuela Nueva el movimiento de reforma pedagógico -didáctica iniciado en los últimos años del siglo XIX, con manifestaciones particularmente significativas en la primera mitad del siglo XX, Cfr. J.M. PRELLEZO, *Scuole Nuove*, en DSE, p. 997.

32 Cfr. C. NANNI, *Experiencia: Factor educativo*, en DSE, p. 393.

33 *Ibidem*, p. 394.

34 Cfr. STASSEN BERGER, *Lo sviluppo della persona*, p. 55

Son diversos los acercamientos que se han hecho, al tema de la experiencia, especialmente desde la psicología. Algunos estudiosos³⁵ han abierto un espacio de investigación de gran interés y han descubierto las capacidades humanizantes y terapéuticas de la misma³⁶.

En el diccionario de pastoral juvenil, Don Joseph Gevaert explica en forma amplia, desde la perspectiva pastoral, el tema, cito solamente algunos elementos, que, para el asunto en cuestión, me resultan iluminadores.

Cuando, en el contexto de la transmisión de la fe se habla de "experiencia", se quiere indicar con este término la realidad del hombre y del mundo, sus conquistas y sus grandes tareas, también sus interrogantes fundamentales y la búsqueda de un sentido último de la vida. (...) La referencia a la experiencia se trata en primer lugar de una larguísima práctica de enseñanza de la religión (a partir del 1970) en la cual la experiencia es el punto de partida y vía principal para estudiar la fe cristiana. Esta referencia se encuentra también en diferentes formas de catequesis y en la actividad de evangelización entre los jóvenes³⁷.

A partir de esta definición de experiencia y, con la ayuda de las teorías psicológicas de la escuela humanística³⁸ en el campo educativo y pastoral³⁹, quisiera acentuar la importancia que tiene, en el proceso formativo-educativo, el paso de la religiosidad popular⁴⁰ infantil, (las experiencias vividas o asumidas por el ambiente familiar y social) a la experiencia religiosa (ver nota 9). Esto es, sobre la urgencia de educar y transmitir de forma significativa el contenido religioso⁴¹, para que sea comprensible y realizable en el transcurso de la vida.

Al mismo tiempo se trata de presentar algunos elementos de carácter general, acerca de los procesos que se verifican al interno de la experiencia religiosa, en cuanto tal, y su incidencia en el desarrollo del niño.

35 En el transcurso de la investigación me referiré más frecuentemente a VERGOTE, ALLPORT y GODIN.

36 Cfr. Z. TRENTI, *Experiencia religiosa*, en DSE, pp. 394 - 395.

37 Cfr. J. GEVAERT, *Esperienza*, en M. MIDALI, TONELLI R., (a cura di), *Dizionario di Pastorale Giovanile*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1992, p. 361, [DPG].

38 Los psicólogos humanistas creen que el potencial de crecimiento está presente en el transcurso de toda la existencia y que es guiado de necesidades humanas significativas. Estas se tratan, según Maslow, de necesidades relativas a la supervivencia y a la autorrealización. Para Rogers, estas necesidades poseen en sí mismas la intención de crear una persona plenamente funcional. Cfr. STASSEN BERGER, *Lo sviluppo della persona*, p. 55.

39 En línea de principio la relación de la fe cristiana con la experiencia humana es una relación constitutiva. El hecho que hoy en la catequesis y en la pastoral se deba dar énfasis a esta relación está en primer lugar, en relación con la cultura contemporánea. Cfr. GEVAERT, *Esperienza*, en DPG, p. 363.

40 Religiosidad popular: Una forma de vivir y creer, modalidad concreta de religión radicada en una cultura y vivida en contextos sociales particulares. Cfr. V. ORLANDO, *Religiosidad popular*, en DSE, p. 929.

41 Educación religiosa: designa la disciplina escolar y la correspondiente actividad didáctica, que tiene por objeto material el estudio del hecho religioso en sus variadas dimensiones, y que tiene por objetivo formal la educación del alumno como persona y como ciudadano. Cfr. F. PAJER, *Religion:enseñamiento de la*, en DSE, p. 925.

Captar la profundidad de la experiencia religiosa y sus alcances es difícil, especialmente por la complejidad que presentan las temáticas relativas al ser humano, por esto considero oportuno, señalar, a continuación, algunos elementos a tener en cuenta.

Complejidad del fenómeno religioso

El avance de las ciencias humanas positivas, convierte el terreno de lo religioso en un espacio de amplias proporciones, tan vastas como el ser humano mismo. Gracias a esto, somos cada vez más conscientes de que la dimensión humana no puede ser considerada como secundaria, todo lo contrario, es la primera que entra en causa, especialmente, para el estudio de temas que tratan acerca del significado que el ser humano puede dar a su existencia⁴².

De hecho, la experiencia religiosa se presenta muy compleja, ligada a muchos sectores de la vida, por este motivo, ninguno, ya sea psicológico, teológico, educativo, pastoral o filosófico, puede agotar su contenido, sin embargo, cada uno tiene la posibilidad, por la amplitud y profundidad del tema, de dar su aporte significativo⁴³.

El trabajo interdisciplinario⁴⁴, en el estudio y en la práctica educativa, ha pasado de ser, una propuesta de relieve, a ser, una urgencia para la comprensión, valoración y puesta en marcha de procesos educativos. Como escuela católica y escolapia, buscamos responder de forma consecuente y válida, a las urgencias del ser humano, en nuestra sociedad actual y consientes de estar construyendo un proyecto a futuro.

Hablar de un trabajo interdisciplinario significa, entre otras cosas, moverse en un campo con elementos diversos, de importancia significativa y contenido propio⁴⁵.

La concepción de la ciencia y de los conocimientos humanos, en forma jerarquizada, con mayor o menor importancia para el desarrollo humano, es un límite a las capacidades del ser humano en cuanto tal⁴⁶.

42 Cfr. GEVAERT, *Esperienza*, en DPG, p. 362.

43 Cfr. M. ALETTI, *La religiosità del bambino, approccio psicopedagogico per insegnanti di religione e catechisti*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1993, p. 15.

44 La interdisciplinariedad se verifica cuando, entre dos o más ciencias, se da no solo la simple utilización de los contenidos de cada una (esto es la multidisciplinariedad) sino un verdadero dialogo y cambio recíproco de información entre diferentes ciencias. Cfr. G. GROPPPO, *Interdisciplinarità*, en DSE, p. 548.

45 *Ibidem*, pp. 548-549.

46 De todas formas, se entiende, aunque sea en términos muy generales, que la religiosidad no es una actividad humana especial entre las otras; no es una necesidad particular, ni una pulsión sublimada de la libido, ni una forma de idealización, ni un comportamiento aislado sino una estructura en la cual los elementos más diversos pueden entrar en juego. S. COLONNA, *Esperienza religiosa e persona*, Edinova, Lecce, 1995, p. 15.

Cuando hablo de religión, me refiero a la religión católica, de la cual se puede decir que no es un fenómeno de puro origen psíquico o una simple actividad mental, pues, contiene otras realidades, tanto históricas, como de orden trascendente, que escapan a los métodos de investigación científica⁴⁷. En nuestros centros educativos, de naturaleza confesional, en lo que se refiere a las directivas, a los docentes y la organización curricular del mismo, esta situación no es indiferente, pues, entre los factores concretos, que influyen y modelan, la apertura a la experiencia religiosa y personal, del niño, tiene particular importancia, la religiosidad vivida en el ambiente familiar y escolar que corresponda⁴⁸.

Características de la religiosidad a la luz de la psicología

Para analizar el hecho religioso y algunos de sus aspectos relevantes utilizo algunas de las ideas de G.W. Allport⁴⁹, que es considerado un pionero en cuanto al estudio del sentimiento religioso, sea este a nivel personal o bien en las relaciones interpersonales⁵⁰. Dentro de las implicaciones educativas de la psicología religiosa de Allport, señaló especialmente cuatro, relacionadas con el acompañamiento de un adulto a un menor, en lo que se refiere al desarrollo y crecimiento del sentimiento religioso:

- a) La religión es una búsqueda de un valor implícito en todas las cosas y posee una capacidad comprensiva superior a cualquier otra filosofía, esto lo afirma como parte de una reflexión que busca mostrarle a los adversarios de la enseñanza religiosa que ésta, no es un hecho nocivo para la libertad del educando, sino por el contrario, ayuda a la estructuración armónica de su personalidad⁵¹.
- b) Explica los conceptos de religión extrínseca e intrínseca, la primera es una cosa de uso, no de vivencia, casi de autodefensa contra cualquier posible ataque y coloca a Dios como el defensor de mis intereses, se puede decir que es instrumental, infantil y convencional. La segunda, parte de un motivo superior que organiza, unifica la existencia, da significado e integra⁵².

La religión intrínseca es el producto de una conquista progresiva, en la cual intereses, aspiraciones y necesidades se combinan y unidas, impregnan la estructura de la personalidad y se convierten en bienes motivadores⁵³.

47 Cfr. V. ORLANDO, *Religion*, en DPG, pp. 918-929.

48 Cfr. G. MALIZIA, *Scuola Cattolica*, en DSE, pp. 987-988.

49 G.W. ALLPORT, *L'individuo e la sua religione*, La Scuola, Brescia, 1972.

50 E. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione*, 2. *Il cammino della religiosità*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1995.

51 Cfr. ALLPORT, *L'individuo e la sua religione*, p. 20.

52 Cfr. *Ibidem*, p. 21.

53 *Ibidem*.

Esta religiosidad vivida en profundidad, considera la fe como un valor en sí misma, que trasciende los intereses personales y que implica trabajo y sacrificio⁵⁴.

- c) Las expresiones de Allport descubren un acento metodológico acerca de la enseñanza de la religión, esta, lejos de ser dada de forma rígida y burocrática, debe ser presentada según un modelo atrayente y comprensible, abierto y tolerante, apto para ahorrar al educando frustraciones, conflictos; a permitir y promover el fluir ordenado de la vida afectiva⁵⁵.
- d) Las anotaciones definidas de Allport como características de la madurez religiosa ideal, tienen una gran importancia para la pedagogía religiosa. De particular interés es el empeño heurístico⁵⁶, según el autor, esta instancia debe ser considerada como meta y consecuencia de una adecuada educación religiosa, que, entre otras cosas, facilitará una coherencia teórica y práctica, siempre más motivado y convencido de los datos de la fe; fortalecerá un esfuerzo general hacia la adquisición de una certeza cada vez más consistente⁵⁷. Otros estudiosos, psicólogos y pedagogos se interesan en el tema del desarrollo de la religiosidad infantil, las experiencias religiosas significativas como elemento integrador del proceso educativo⁵⁸,

Con la entrada de un acercamiento pedagógico al tema, el desarrollo de las investigaciones sobre la religiosidad del niño, que partían del análisis de los procesos cognoscitivos y descriptivos de sus habilidades y sucesivamente han pasado a su interpretación como significativos para la fe de acuerdo a las varias etapas de edad, adquiere ahora un carácter mayormente educativo y por lo mismo práctico. Es así posible concluir que la maduración de la religiosidad en la edad evolutiva no se da de forma imprevista, sino que consiste en un fenómeno que se desarrolla gradualmente, con el aporte de madurez de sus diversos componentes, y lleva finalmente a dar respuestas significativas para el crecimiento de la persona⁵⁹.

En cuanto al método de acompañar y propiciar las experiencias religiosas de los niños en el ambiente escolar, se debe tener en cuenta, que los niños poseen un

54 Observa Fizzotti comentando el pensamiento de Allport: "Este tipo de religiosidad abierta permite al individuo individualizar los estímulos provenientes del externo y de aportar, en consecuencia, transformaciones a nivel de personalidad. En otras palabras, la religiosidad intrínseca provoca en la persona una aceptación total de sí misma a partir de la cual se desencadena una progresiva auto trascendencia. Esta, sin embargo, no solo sostiene interiormente el individuo en su desarrollo, sino que lo motiva a una vida religiosamente convencida y comprometida", en FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 2. Il cammino della religiosità*, p. 11.

55 Cfr. ALLPORT, *L'individuo e la sua religione*, p. 22.

56 Término que deriva del griego *eurisko*, pone el acento en el concepto de *encontrar* y, en un contexto pedagógico, subraya el comportamiento educativo de conducir a aquel que aprende a un *descubrimiento* autónomo, si bien es guiado y orientado. Cfr. G. BONCORI, *Euristica*, en DSE, p. 400.

57 Cfr. ALLPORT, *L'individuo e la sua religione*, pp. 22-23.

58 No es el objeto de este trabajo tocar todas las temáticas y corrientes que las estudian, solamente dar pautas de lectura que apoyan y motivan, desde la psicología religiosa, el necesario acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños en la escuela.

59 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 2. Il cammino della religiosità*, p. 25.

universo comunicativo diferente del adulto, con significados distintos en la conceptualización, especialmente, en lo que se refiere a los que enseñamos de forma sistemática para expresar la fe. De aquí la necesidad de individualizar los métodos más acordes con su sensibilidad y su experiencia interior⁶⁰.

La psicología como ciencia empírica del ser humano, en su tratado de psicología religiosa⁶¹, analiza los diversos factores que condicionan, motivan y estructuran las manifestaciones religiosas, relacionada estrechamente, en este caso concreto, con la psicología educativa / escolar⁶². Por su naturaleza no se trata de una apreciación teológica sobre la existencia de Dios o su negación. La religiosidad se estudia y se la define a partir de sus manifestaciones en los individuos y en la sociedad, y es a partir de estos criterios que se proponen algunas características⁶³.

La religiosidad se manifiesta por su naturaleza de forma dinámica, esto significa que, el ser humano, no "es" religioso, de forma estática y predefinida, como en tantos otros aspectos, es necesario que se inicie en él, un proceso de desarrollo personal coherente, gradual, unido a diversos elementos de tipo ambiental que le ayuden a desarrollar todas sus capacidades.

Así mismo, la religiosidad del niño está estrechamente unida a la diversidad de experiencias vividas y grabadas en su memoria, a lo largo de las diversas etapas del desarrollo⁶⁴.

Hablar de religiosidad, en las diferentes etapas del desarrollo humano, está directamente relacionado, con el reconocimiento de las etapas de crecimiento diferenciadas⁶⁵. Es posible hablar de religiosidad del niño, del adolescente, del joven, del adulto; en cada una de las etapas, el reconocimiento del trascendente, se vive con unas características particulares.

Desde un punto de vista educativo, la psicología evolutiva, más allá de dar elementos para un conocimiento de la persona, ofrece un cuadro de referencia y una

60 Ibidem, 27.

61 Sector de la psicología que estudia y analiza los comportamientos y actitudes que la persona o el grupo califican como religiosos, porque están relacionados con la fe en un ser sobrenatural o con una visión de la vida que no excluye el sacro, y busca de comprender los factores motivacionales. Cfr. E. FIZZOTTI, *Psicologia della Religione*, en DSE, p. 877.

62 Es el ramo de la psicología que se ocupa de los procesos educativos y en particular aquellos que se refieren: a) al desarrollo intelectual, emocional, social y moral; b) a la adquisición de conocimientos y habilidades generales y específicas; c) a la interiorización de valores y formación de comportamientos; d) a la interacción y relaciones interpersonales entre educandos y educadores y entre los educadores y los educandos mismos. La psicología escolar, en particular estudia los procesos psicológicos que tienen lugar en el contexto escolar. Cfr. M. PELLERÉY, *Psicología educativa - scolastica*, en DSE, p. 880.

63 Cfr. ALETTI, *La religiosità del bambino, approccio psicopedagogico per insegnanti di religione e catechisti*, p. 16.

64 Cfr. Ibidem, p. 17.

65 La psicología evolutiva es el sector de la psicología que se ocupa del estudio de las continuas modificaciones físicas, emotivas, cognoscitivas y comportamentales que intervienen en la persona a lo largo del entero arco de su vida. Cfr. A. ARTO, *Psicología evolutiva*, en DSE, p. 882.

adecuada mentalidad para leer toda la realidad y para construir un estilo de vida, que permita acercarse al ambiente circundante y al ambiente macroscópico con una típica sensibilidad que podríamos llamar "evolutiva". Un comportamiento evolutivo favorece el modo de relacionarse con los otros en cuanto que respeta el nivel de desarrollo alcanzado, cualquiera que este sea, comprende el diverso ritmo de desarrollo y el modo diverso de caminar hacia las propias metas de cada persona⁶⁶.

De forma inicial, en el niño, con la progresiva adquisición del pensamiento abstracto formal en la etapa escolar, otra, a partir de los 11/12 años donde comienza una etapa de reajuste, a todo nivel, y así, según se van evidenciando los distintos momentos de crecimiento⁶⁷.

Otra característica de la religiosidad, es la de ser un elemento integrador, totalizante⁶⁸, esto significa, que asume los distintos elementos de la personalidad y tiende a armonizarlos y orientarlos en una sola dirección, responde a la búsqueda de sentido profundo e impulsa la vida hacia una finalidad. Todos estos elementos ayudan y fortalecen los procesos de maduración personal, en las diferentes etapas de la vida. La capacidad de relación interpersonal se fortalece a través de experiencias de interacción y diálogo, el reconocerse de la persona como parte integrante de un mundo de relaciones significativas⁶⁹.

La tercera característica de comportamiento religioso es la búsqueda de sentido. En el ser humano es una constante vital, nuestro ser interior siempre está en constante acomodamiento y adaptación, con el mundo, con los otros; armonía, no casual, de la relación hombre - mundo.

La búsqueda de respuestas intransferibles, que se adaptan a cada persona o situación, porque son de carácter exclusivamente personal, elaboradas con la libre asociación, consciente, de quien maneja un cúmulo de criterios y los ordena de acuerdo a su estructura mental, adquirida a través de las experiencias de su vida y orientada a redefinirla y motivarla de forma permanente⁷⁰.

Estas características se presentan dentro del proceso normal de crecimiento y maduración del individuo, y vienen acompañadas de las características propias de cada edad, a nivel de expresión, representación y simbología⁷¹. Algunos aspectos considerados normales de la religiosidad del niño son:

- a) Antropomorfismo: definido por la sicología de la religión como la tendencia espontánea a representar y describir a Dios, según las imágenes y los esque-

66 Ibidem.

67 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione*, 2. *Il cammino della religiosità*, pp. 22-25.

68 Cfr. Idem, *Verso una psicologia della religione*, 1. *Problemi e protagonisti*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1996, p. 42.

69 Cfr. ALETTI, *La religiosità del bambino*, p. 17.

70 Cfr. Ibidem, p. 18.

71 Cfr. ARTO, *Psicologia evolutiva*, en DSE, p. 882.

mas percibidos del comportamiento humano. A través del crecimiento humano, el antropomorfismo adquiere diferentes formas, que lo van ajustando a una idea y comprensión más adecuada de figura de Dios⁷².

- b) Animismo: Es el tiempo en el cual el niño, atribuye a los otros (personas animales o cosas), el mismo conocimiento e intención, que en él, acompañan al movimiento, en su mente, todas las cosas que se mueven lo hacen porque están vivas, y cada cosa que pasa, tiene una buena o mala intención⁷³.
- c) Fantasía: El niño pequeño, espontáneamente, tiende a servirse de explicaciones mágicas para explicarse aquellas cosas que aún no puede relacionar entre sí, el comportamiento de las cosas y de los adultos resulta frecuentemente confuso y no comprensible. Esta concepción mágica tiene una profunda influencia en la concepción de Dios y el comportamiento religioso. Entre los 9-11 años esta característica pierde su fuerza, el niño comienza a relacionar causa-efecto, y a buscar la explicación de los diferentes fenómenos⁷⁴.

En el ámbito educativo, se debe tener en cuenta que las etapas, mágica y de animismo se superan progresivamente en el camino de maduración religiosa; sin embargo, las categorías del pensamiento pre-operatorio (2-7 años), el egocentrismo⁷⁵ y la pre-causalidad⁷⁶, estarán presentes de forma continua, haciendo parte de la concepción infantil del mundo.

La acción educativa necesariamente debe no sólo tener en cuenta cada etapa del desarrollo y sus características; deberá acompañar la dinámica de crecimiento, proponiendo un lenguaje y método adecuados a las capacidades de comprensión del alumno, situados en el contexto educativo-social, de forma que promueva un proceso real de madurez del pensamiento religioso totalizante, y prepare el terreno para la experiencia religiosa y las prácticas religiosas correspondientes.

La experiencia religiosa y afectividad

La experiencia religiosa auténtica es un elemento funcional y disfuncional a la vez, que ayuda o impide, según el caso⁷⁷, entra dentro del campo de la dinámica del crecimiento humano; por una parte, introduce continuamente elementos de novedad (el contexto en el que se vive la experiencia religiosa es determinante), que no siempre

72 Cfr. ALETTI, *La religiosità del bambino*, pp. 27-32.

73 Cfr. ALETTI, *La religiosità del bambino*, pp. 34 -36

74 Cfr. *Ibidem*, pp. 36-38.

75 Cfr. *Ibidem*, p. 34; El egocentrismo es la incapacidad del niño de situarse en un punto de vista diferente del propio, en cuanto asume que las representaciones que tiene del mundo sean las únicas reales.

76 Cfr. *Ibidem*, p. 34; El niño tiende a relacionarse con las cosas, o las cosa entre sí, de forma causal, no porque establezca nexos de causa-efecto, sino precisamente porque no alcanza a establecerlos adecuadamente.

77 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 1. Problemi e protagonisti*, p. 78.

pueden ser formulados como certezas, e inquietan; por otra, estimula a quien la vive a ir siempre más allá, despierta la dinamicidad del psiquismo⁷⁸, que impulsa al ser humano a tener una actitud siempre de búsqueda, de superación⁷⁹.

Al hablar de la experiencia religiosa, es necesario hacer alguna aclaración con respecto a la ambigüedad del término en el uso contemporáneo. La filosofía religiosa define el término como: "Percepción intuitiva de los signos de Dios", destaca que Dios no se deja atrapar en lo visible y por esto no se puede hacer una experiencia objetiva de Dios⁸⁰.

En la perspectiva educativa de esta propuesta, asumo la explicación que anota Vergote en su libro de psicología religiosa, donde la experiencia religiosa, se sitúa en el ámbito de la psicología de la afectividad, y cómo, la afectividad⁸¹, sea el lugar natural de la experiencia religiosa en el sentido estricto de la palabra, aunque la fe auténticamente religiosa no se funda solo a base de esta experiencia afectiva⁸². El mismo autor dice que, "en el clima cultural contemporáneo, la afectividad es la más atacada y a la vez la más estudiada entre las dimensiones humanas"⁸³.

El concepto general según es presentado por Zavalloni, me parece que un elemento de gran importancia para la definición de experiencia religiosa, en el contexto educativo infantil; habla del concepto de experiencia religiosa, como una "experiencia vivida", que, por una parte posee una serie de ideas, de sentimientos, de actitudes y comportamientos (por ejemplo, la oración, los ritos y gestos) y por otra, parece particularmente, que no nos podemos aferrar a ella⁸⁴.

La psicología religiosa con la ayuda de los datos dados por la psicología evolutiva, diferencial y social, se presupone de conocer los procesos psíquicos del individuo tal y como aparecen a la observación y a la introspección, aunque la explicación que ofrece no tiene la ambición de llegar hasta las causas, sino simplemente determinar los condicionamientos, de las conexiones empíricas constantes⁸⁵.

78 Psiquismo es sinónimo de la globalidad del comportamiento o de la conducta psíquica humana, a todos los niveles y en todas las dimensiones en los que se explica y se propone, Cfr. S. DE PIERI, *Psichismo*, en DSE, p. 872.

79 Cfr. G. SOVERNIGO, *Religione e persona, psicologia dell'esperienza religiosa*, EDB, Bologna, 1988, p. 103.

80 Cfr. *Ibidem*, p. 103.

81 Por afectividad se entiende el complejo dinámico de sentimientos y de emociones que constituyen la totalidad del proceso emocional. Las emociones se pueden definir como un estado interno complejo y organizado en el cual es posible separar un impulso a la acción, una reacción somática y una valoración cognitiva; y los sentimientos como fenómenos estables, duraderos, generalmente menos intensos que las emociones y que distinguen la personalidad del punto de vista afectivo, Cfr. W. VISCONTI, *Affettività*, en DSE, pp. 33-34.

82 Cfr. A. VERGOTE, *Psicologia religiosa*, Borla, Roma, 1979.

83 Cfr. *Ibidem*, p. 44.

84 Cfr. R. ZAVALLONI, *La personalità in prospettiva religiosa*, La Scuola, Brescia, 1987.

85 Cfr. R. ZAVALLONI, *Le strutture umane della vita spirituale*, Morcelliana, Brescia, 1971, p. 21.

Aunque la finalidad de la psicología religiosa no está en analizar las causas de fondo de la experiencia religiosa, sí toca las motivaciones y las estructuras psíquicas que forman parte del hecho como tal. La importancia de la afectividad en el desarrollo e interpretación de la experiencia religiosa es un punto de referencia, sin el cual no es posible llegar a comprender el ulterior desarrollo del sentimiento religioso.

La religión como experiencia de vértice

En este apartado quisiera situar lo que intuyo es la experiencia de base para el acompañamiento, lo que Maslow trata en su libro acerca de motivación y personalidad como «experiencia de vértice» (Peak-experience)⁸⁶. Se trata de propiciar en el niño, de forma positiva y consciente, una experiencia totalizante que le permita abrir espacios vitales de significación, dentro de las distintas etapas de su vida; una capacidad interpretativa básica, que le ayude a situarse frente a las diversas circunstancias de forma positiva y madura⁸⁷.

Maslow parte de la crítica del concepto de motivación como una conducta sinérgica de necesidad-satisfacción, y lo sustituye por el concepto de crecimiento, y define al sujeto psicológicamente adulto como aquel que se ha realizado plenamente a sí mismo a través de la intensa actividad en el ámbito del amor, de la ciencia o la religión⁸⁸.

El define la "experienciavértice" como aquella que proporciona la plenitud del ser, en la cual el objeto descubierto unifica y planifica toda relación y la sitúa fuera de cualquier finalidad. Se trata de una experiencia de valor absoluto, que se justifica en sí misma porque el objeto es integralmente bueno y deseado, en el cual el individuo se absorbe, por el cual los conflictos y las dicotomías, la angustia y la contrariedad son superadas en un amor de admiración total; "En esta experiencia, tiempo e historia son abolidos la alteridad es absorbida en una plenitud interior afectiva e imaginaria"⁸⁹.

Algunas características (en total 20) de estas llamadas experiencias totalizantes son consideradas como aquellas que asumen un carácter religioso⁹⁰, a continuación nombro cuatro que considero de vital importancia para el presente trabajo:

- a) El «fondo» de la existencia: La experiencia culminante, el objeto de esta experiencia viene percibido como absoluto, aparece como un fin y no como un medio para lograr cualquier cosa. El objeto de la experiencia se revela de alguna manera como lo profundo de la existencia, todo lo demás, a partir de este centro de gravedad, se reorganiza, se sitúa como una parte, un elemento,

86 Cfr. A. H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, (traducción al italiano), A. Armando, Roma, 1973.

87 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 1. Problemi e protagonisti*, pp. 186-187.

88 Cfr. *Ibidem*, pp. 61-81.

89 VERGOTE, *Psicologia religiosa*, pp. 168-174.

90 Cfr. A. H. MASLOW, *Towards a Psychology of Being*, Van Nostrand, New York, 1962.

parte de una totalidad coherente, que adquiere significado y se clarifica gracias a esa experiencia.

- b) Un valor vital: A partir de esa experiencia de totalidad, culminante y en referencia a ella, la vida cotidiana vale la pena de ser vivida. Maslow comenta como algunas veces puede aparecer la idea de la muerte, pero como un deseo profundo de detener el tiempo y poder vivir un eterno presente⁹¹. Hablando de la contemplación estética o religiosa, Maslow le llama "oceánica", en la cual el sujeto subordina de tal forma que aquel valor se convierte en un absoluto, que se impone y reorganiza todo el resto de lo vivido.
- c) Un don activamente recibido: La emoción que se vive en la experiencia culminante se define como alegría, admiración inefable y a la vez un cierto estupor⁹². La impresión profunda de que aquella experiencia recibida no es fruto de ningún esfuerzo, y no existe ningún mérito por el cual adquirirla, introduce a la persona dentro del campo de la espontánea gratuidad, donde el lenguaje religioso, interpretativo aprendido no la propone.
- d) Liberación de las defensas y curación: Los efectos de estas experiencias culminantes son, liberación de la ansiedad, disminución del estado defensivo, de las inhibiciones, de los controles; un estado de empatía y simpatía que facilita la acogida, la tolerancia, el perdón. Estas experiencias en la vida son consideradas momentos privilegiados y pueden ser interpretadas como religiosas y normalmente lo son, según apunta Maslow, especialmente consideradas así de parte de personas creyentes. Aun así cabe decir que la perspectiva de Maslow es de tipo humanista y en algunas ocasiones agnóstica, de lo cual se deduce que no tiene intención de dar una explicación específicamente religiosa⁹³.

Para Maslow las experiencias culminantes son momentos de plenitud que poseen en sí mismos la propia justificación⁹⁴. El dato más característico es la percepción real de que el universo entero es una totalidad integrada y unificada, en eso consiste la fuerza transformante de la experiencia.

En todo el conjunto de sus afirmaciones Maslow indica que una organización religiosa que no promueva y posibilite la adquisición de este tipo de experiencias no responde a la religiosidad profunda y a la vez espontánea del ser humano.

91 Cfr. COLONNA, *Esperienza religiosa e persona*, pp. 17-18.

92 Cfr. MASLOW, *Towards a Psychology of Being*, p.; "Como un don activamente recibido, con una especie de humilde respeto, como más allá de cualquier merito personal". Cfr. A. GODIN, *Psicologia delle esperienze religiose, il desiderio e la realtà*, Queriniana, Brescia, 1983, p. 85.

93 Cfr. GODIN, *Psicologia delle esperienze religiose*, p. 88.

94 El momento decisivo de la experiencia religiosa, que es el objeto fundamental de la religiosidad, es la experiencia vivida de Dios, que puede realizarse en diversas formas y en diversas medidas. Estas diversas formas, sin embargo, están siempre conectadas con determinados signos, que son característicos de la verdadera religiosidad. Cfr. ZAVALLONI, *La personalità in prospettiva religiosa*, p. 97.

La percepción de Maslow⁹⁵ es que, muchos creyentes asumen el hecho religioso como algo estático, limitado, condicionado, sin incidencia en el desarrollo humano, esto significaría, cortar la posibilidad de acceder a experiencias significativas que promuevan, propicien y ayuden al proceso de madurez humana, que asume, de principio, al hombre, como un ser en continuo estado de crecimiento y transformación.

A través de la presentación de lo que Maslow llama, experiencias de vértice, considero que el acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños, no solamente significa dar criterios interpretativos acerca de las mismas, sino propiciar los espacios educativos apropiados donde la experiencia religiosa unifique y armonice de forma coherente todo un proyecto educativo.

Formas fundamentales de experiencia religiosa

Cuando se habla de experiencia religiosa se debe tener en cuenta que existen algunos elementos que son característicos, propios de la misma, conductas que no se establecen en el individuo como aisladas sino que se sitúan en la perspectiva de los comportamientos psico-sociales y se distinguen de los comportamientos profanos⁹⁶. Presento tres formas fundamentales de experiencia religiosa y la base sobre la cual estas se deben apoyar. Estas mismas se desarrollan en la práctica religiosa escolar y serán el objeto de nuestra atención en cuanto al acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños.

A este respecto entra en función directamente la psicología de la religión, que analiza los elementos que influyen los comportamientos religiosos y el efecto de los mismos en las relaciones interpersonales y con la sociedad⁹⁷. En este ámbito dos son los comportamientos que enmarcan lo religioso: uno que trata de las convicciones del individuo respecto a su condición de creyente, a su afirmación teórica acerca de la existencia de Dios; y otro, el comportamiento expresivo-práctico, que define la postura de la persona frente a Dios, la comunicación de lo que se cree, a nivel personal y comunitario⁹⁸.

Al hablar de formas fundamentales de la experiencia religiosa me quisiera referir especialmente al elemento expresivo-práctico, centrar la mirada en la persona que se desarrolla como creyente, que tiene como base una capacidad religiosa natural y, a través de un proceso educativo⁹⁹, (entendido, en el ámbito pastoral, como acompañamiento religioso) y diversas prácticas religiosas, que promuevan experiencias significativas como; la oración continua (tema tratado más adelante, como algo específico), la Eucaristía, grupos extra-escolares, y otras actividades y celebraciones que posibiliten opciones libres y comportamientos coherentes con lo que finalmente se cree (dentro de coord-

95 Cfr. MASLOW, *Towards a Psychology of Being*, , p. 58.

96 Cfr. ALLPORT, *L'individuo e la sua religione*, p. 209-211.

97 Cfr. GODIN, *Psicologia delle esperienze*, p. 86

98 Cfr. GODIN, *Psicologia delle esperienze*, pp. 90-95.

99 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 2. Il cammino della religiosità*, pp. 63-68.

nadas como: edad, contexto socio-cultural y otras). Dos actitudes fundamentales¹⁰⁰; la reverencia y la paz del corazón, están como telón de fondo a las formas de la experiencia religiosa, que determinan estos comportamientos como unificadores de lo religioso:

- a) La reverencia: constituye una experiencia fundamental que expresa la observancia, el respeto, la admiración, la coherencia, el empeño. Se experimenta especialmente al entrar a un lugar que públicamente se considera sagrado, esta actitud está unida a la experiencia social del sacro, "el término "sacro" explica el valor particular que poseen ciertas realidades, en virtud de su peculiar naturaleza¹⁰¹" sitios, personas, acontecimientos y manifestaciones; que por la vía de la "consagración ritual" han sido revestidos de una presencia o potencia divina.
- b) La paz del corazón: Este estado de ánimo religioso está determinado por las virtudes teologales, la fe, la esperanza y el amor, que son la característica de todas las religiones superiores, que tienden a la paz como anhelado fin¹⁰².

La fe, entendida como confianza y abandonada en la bondad y potencia de Dios, es lo contrario al temor y se expresa a través de la esperanza, en cuanto se lanza al futuro como lo posible, la ventana abierta para conseguir la felicidad, la liberación de las angustias que golpean la vida, y que anuncia y evidencia la presencia del Reino de Dios. Por otra parte, el sentimiento de confianza plena, genera la más alta forma de experiencia religiosa, el amor, entendido como una continua comunicación y cercana amistad con Dios¹⁰³.

Según Sovernigo la religión es un comportamiento psicológico total, que atraviesa y organiza completamente la vida del sujeto, en este tipo de comportamiento el sentimiento de dependencia se expresa auténticamente en la dedicación a Dios como un acto supremo de la propia autonomía¹⁰⁴.

Después de explicar las dos actitudes fundamentales para que se dé una experiencia religiosa de carácter unificador y totalizante propongo en tres apartados, las formas características de la experiencia religiosa, que se adaptan como conjunto, a las posibilidades de un proyecto educativo en clave pastoral, y que, posteriormente, serán el objeto de atención para el acompañamiento.

1. La oración: forma fundamental de la experiencia religiosa

Unida al rito y al comportamiento ético, la oración, es la forma de experiencia religiosa ordinaria de las grandes religiones, en cada una, asume un tipo de comporta-

100 Cfr. A. VERGOTE, *Religione, fede, incredulità. Studio psicologico*, Edizione Paoline, Torino, 1985, pp. 174-177.

101 Ibidem, p. 174.

102 Cfr. VERGOTE, *Religione, fede, incredulità. Studio psicologico*, p. 175.

103 Cfr. Ibidem, p. 176.

104 Cfr. SOVERNIGO, *Religione e persona, psicologia dell'esperienza religiosa*, p. 222.

miento similar a las demás delimitando con claridad sus características específicas¹⁰⁵. Mediante la oración el individuo entra en comunicación con el ser sobrenatural, y ésta comunicación es momento culminante en la experiencia religiosa¹⁰⁶. Esta comunicación puede ser llevada a cabo, con el cuerpo, con la palabra o con la mente, la constatación de la experiencia vivida es la armonización de estos elementos¹⁰⁷.

Cualquiera que sea la intención de la oración, es un tipo de comunicación de tipo religiosa, que se establece de forma asimétrica, el ser humano que se reconoce pobre y necesitado y que a la vez reconoce en Dios el Ser en grado de socorrer su necesidad y en quien tiene la confianza de ser escuchado, se reconoce la dependencia y al mismo tiempo se afirma la confianza¹⁰⁸.

2. El rito en la experiencia religiosa

Los comportamientos religiosos se mueven entre dos polos: el rito como concreción normativa de un grupo, y la convicción profunda de una religión que una vez interiorizada no necesita del gesto ritual. Son diversas las posturas a este respecto, en el ámbito de la Iglesia Católica se afirman los dos aspectos como parte de un todo coherente e indivisible, así la participación a la Eucaristía es una obligación como centro de la vida religiosa¹⁰⁹.

Prescindiendo de esta discusión y reconociendo su importancia, quiero solamente anotar que, en el ámbito católico, se constata la tradición familiar como determinante para la asistencia al culto, en este sentido la familia a través de la práctica del culto busca formar el sentido del deber religioso. Esta afirmación no se puede absolutizar y será necesario en cada ambiente analizar hasta qué punto puede ser válida o no, los contextos golpean fuertemente las generalizaciones, pero es urgente, aceptando lo limitado, establecer al menos criterios de base común.

De esta forma se puede decir que la característica fundamental del rito religioso es la de relacionar de forma profunda y dinámica, la realidad del mundo vivido y la realidad del Dios existente y sobrenatural, haciendo del mundo, la historia, y el ser humano el símbolo y el espacio de la actuación divina. Por otra parte, el rito, es una acción que tiene como intención última la transformación del signo en presencia viva y activa de lo que significa¹¹⁰.

3. La experiencia religiosa como encuentro con Dios

Es un hecho observable lo que apuntan estudiosos en el campo de la psicología religiosa, acerca de que, muchos de nuestros contemporáneos no alcanzan a experi-

105 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 2. Il cammino della religiosità*, pp. 139-148.

106 Cfr. M. SODI, *Preghiera: educazione alla*, en DSE, pp. 847.

107 ALLPORT, *L'individuo e la sua religione*, pp. 211-214.

108 Cfr. SODI, *Preghiera: educazione alla*, en DSE, p. 847.

109 Cfr. *Ibidem*, p. 847.

110 Cfr. VERGOTE, *Religione, fede, incredulità*, pp. 328-360.

mentar y conocer a Dios a través de las mediaciones institucionales comunes, aquellas que se establecen como normativa de la experiencia religiosa. De otra parte no es esto el origen de un desencanto acerca de la posibilidad de experimentar a Dios, todo lo contrario, en nuestro tiempo, la búsqueda de experiencias religiosas profundas, ha adquirido dimensiones inesperadas por muchos, sin embargo, se prefiere escuchar a los que han vivido una experiencia de Dios y la transmiten, o simplemente, confiar en las experiencias propias y cómo éstas nos dan la fuerza necesaria para motivar e impulsar las opciones de vida personales¹¹¹.

Un "encuentro", en el sentido profundo del término, tiene sus características e implicaciones, por muy modesto que sea, cambia la percepción y estructura de los que se han "encontrado". Supone, por una parte, que las personas que se han encontrado expresen claramente algún aspecto significativo de su verdad, y sean, de esta forma, libres en la presencia de la otra.

Se trata de hablar de una experiencia profunda, entre dos seres libres, que asumen como lo más significativo de su relación, el diálogo, con todo lo que esto implica. Lo dicho anteriormente, que en forma amplia, vale para las relaciones humanas, es presupuesto indispensable para la relación con Dios, y la posibilidad de vivir una auténtica y profunda experiencia de encuentro con El¹¹².

Es a través de estas formas de experiencia religiosa que se manifiesta concretamente, y de forma verificable el proceso formativo del niño. En ellas, el acompañamiento se hace concreto, respetando los procesos individuales de cada uno y del grupo como parte de una comunidad educativa. El conjunto de elementos crea un dinamismo de crecimiento y madurez en el educando y en el educador que son capaces de interactuar positivamente en la acción educativa concreta; este proceso, vivido como la dinámica del ambiente religioso educativo, que envuelve al acompañante, al niño y a la escuela, hace de nuestras escuelas y obras escolapias, lugar posible y privilegiado de experiencia de Dios.

La dinámica de la religión

La finalidad del acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños, es propiamente, crear una dinámica educativa religiosa adecuada y coherente con la personalidad infantil, ubicada en su etapa evolutiva y situada en la realidad concreta, así mismo, es el espacio donde la comunidad educativa, desde la perspectiva de la escuela como lugar teológico posible, asume su responsabilidad, para poder crear una verdadera perspectiva de futuro.

Todos estos aspectos, los considero elementos fundamentales para la adquisición de un comportamiento religioso maduro y responsable; se posibilitan a partir

111 GODIN, *Psicologia delle esperienze religiose, il desiderio e la realtà*, pp. 63-64.

112 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 2. Il cammino della religiosità*, p. 137-138.

de una experiencia religiosa profundamente arraigada en la vida misma, de carácter totalizante e integrador, respetando los momentos principales del desarrollo humano y al interno de los procesos psicológicos centrales¹¹³.

No son pocas las dificultades que trae la propuesta de un comportamiento religioso, adecuado a las aspiraciones de trascendencia del ser humano y su natural deseo de alcanzar un desarrollo armónico de todas sus capacidades. Asistimos, por una parte, a una época llena de tendencias religiosas totalmente diversas y por otra, al reduccionismo simple, producido naturalmente por la vastedad de las propuestas¹¹⁴.

El planteamiento central debe girar en torno a cómo responder algunos interrogantes de fondo, (entendiendo el comportamiento religioso maduro como un objetivo específico primario, que orienta toda la acción educativa de nuestros centros) ¿Cómo se forma el comportamiento religioso? ¿A través de cuáles procesos toma cuerpo? ¿Cuáles son las etapas de su desarrollo? ¿Cuáles son los elementos que perduran en el tiempo y actúan como elemento integrador de la personalidad?

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, destaco algunos elementos, sin pretender agotar las posibilidades, que me parecen de importancia, muy útiles en la elaboración de unas líneas de acción para un proyecto educativo-pastoral, que integre a la comunidad educativa toda, en un único y a la vez diferenciado proceso de crecimiento y madurez en la fe.

1. Integración del pasado: constante psicológica

El primer momento por el cual debe pasar la experiencia religiosa para pasar a ser un comportamiento totalizante es el de integrar el pasado¹¹⁵. Al hablar de niños, podríamos decir, que apenas inician su proceso de ubicación en el tiempo presente que viven, su concepción de la vida, del contexto en términos históricos, es muy limitada. Pero, a nivel de procesos de desarrollo cognitivo, su vida ya ha comenzado a llenarse de acontecimientos y experiencias muy concretas, vividas con las posibilidades de la etapa evolutiva correspondiente, y con un determinado marco interpretativo conceptual propio.

2. Aceptación de sí mismo y de la vida

La capacidad de aceptarse a sí mismo y a la vida positivamente, es un punto central en el camino de la experiencia religiosa y del crecimiento humano. Se trata de valorar los elementos que construyen la vida que se tiene y situarse frente a ellos, buscar un sentido profundo y real, que sea respuesta al plan de Dios en la propia vida, hacia dentro, consigo mismo y hacia afuera, con los demás¹¹⁶.

113 Cfr. ALETTI, *La religiosità del bambino*, pp. 9-13.

114 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 2. Il cammino della religiosità*, pp. 149-171.

115 Cfr. VERGOTE, *Psicologia religiosa*, p. 219.

116 Cfr. *Ibidem*, p. 220.

La capacidad de ver la vida como proyecto, iluminado por la relación con Dios, es elemento fundamental de la dinámica de la experiencia religiosa. No se da por sí mismo, ni es fácil o inmediato, es camino que se descubre, a partir de las relaciones significativas que se establecen en el transcurso del proceso de crecimiento y madurez y a través de procesos de acompañamiento educativo, familiar y social¹¹⁷.

3. *Ubicación en el presente*

El comportamiento religioso se elabora a partir de la capacidad, (en relación a la edad, al contexto, al proceso formativo) de análisis que el individuo está preparado a elaborar. Son distintos los niveles que se utilizan para el análisis del propio presente y responden cada uno de ellos a diversos fines¹¹⁸.

A nivel superficial se trata de asumir la propia historia, de forma informativa, superficial, rápidamente, sin preocuparse demasiado. Otro nivel es el de una mirada pre-establecida, una interpretación estática, ya elaborada, que no permite otros elementos de definición con respecto al presente, una experiencia ya garantizada. Otra forma es aquella utilitarista, que busca la satisfacción propia de los deseos, la realidad se elabora y se manipula para hacerla corresponder a los intereses personales¹¹⁹.

El último, es el nivel de la profundidad, que posee la capacidad de utilizar y asumir lo que de positivo pueden tener los anteriores y superarlo, ir más allá para no perder la posibilidad de caminar hacia lo nuevo, lo creativo, lo diferente y más significativo.

En este nivel se toman los acontecimientos y se los ubica en una lógica marcada por un hilo conductor significativo. De aquí es de donde nace la propia historia interior, la experiencia de la propia vida como historia sagrada, a través de un hilo conductor significativo abierto a otras dimensiones posibles¹²⁰.

Es este contacto con la propia vida, con los normales problemas humanos y a través de una adecuada capacidad de reflexión, a nivel profundo, lo que ayuda a madurar el verdadero comportamiento religioso, es la relación del ser humano con Dios que se forma al interno de cada uno, a través de los distintos componentes psicológicos que permiten la relación equilibrada y sana con los demás.

4. *Configuración personal y comunitaria*

El comportamiento religioso se forma a partir de la identificación con modelos religiosos. Hablar de identificación es ir más allá de la imitación, que se limita a aspectos externos de comportamiento personal y social. El modelo es una persona

117 Ibidem, pp. 221-222.

118 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione, 1. Problemi e protagonisti*, pp. 40-41.

119 Cfr. VERGOTE, *Religione, fede, incredulità. Studio psicologico*, p. 176.

120 Ibidem, p. 177.

que concentra en sí misma una realidad comportamental difícilmente comunicada en abstracto o a través de nociones intelectuales solamente¹²¹.

En lo más profundo, una persona se reconoce a sí misma en otra, que descubre y ama, y se convierte a la vez, en un criterio de comportamiento, porque de alguna forma me ayuda a conocerme a mí mismo desde perspectivas inesperadas y muchas veces desconocidas; esta identificación suscita nuevas posibilidades en el individuo y en el grupo al cual pertenece, se convierte así en motor para un proceso de autodefinition donde el yo manifiesto encuentra una mayor identidad¹²².

Todas las religiones proponen sus modelos que tienen una relación especial con la divinidad, con el totalmente Otro. Para los cristianos el modelo fundamental de identificación es Jesucristo, Dios y hombre. Él ha unido en sí mismo de forma coherente su modo de vivir y su doctrina, y el criterio que propone en sí mismo es estar siempre en conformidad con el proyecto del Padre¹²³.

Al mismo tiempo, la identificación con el modelo¹²⁴ es acompañada por un fuerte sentido de pertenencia a una comunidad. Este sentimiento encuentra en la comunidad la garantía de objetividad, de verificación, la capacidad de perdurar en el tiempo. La comunidad de pertenencia tiene una identificación con un modelo a nivel personal, y grupal, el comportamiento personal e interpretación de la estructura religiosa, es vivida como signo de esta pertenencia a una comunidad¹²⁵.

El encuentro mediante el cual la persona percibe a Dios, tiene lugar en las coordenadas psicológicas, evolutivas, y sociales de la estructura humana. El ser humano, crece, se desarrolla, debe aprender a lo largo de la vida a reconocerse a sí mismo, a reconocer al otro y desde esta perspectiva, estar en contacto directo con la realidad para descubrirla, asumirla y transformarla.

La experiencia religiosa se vive en medio del natural proceso de crecimiento humano, sus elementos constitutivos deben tener en cuenta como condición necesaria, la integración religión y persona, y este viene a ser el punto de partida evidente del acompañamiento de la experiencia religiosa. Cada elemento es importante y significativo, la capacidad de acogerlos y relacionarlos será el cometido del educador religioso que busca caminar en clave cristiana con los niños.

Líneas educativas a la luz de la espiritualidad Calasancia

Proponer unas líneas educativas a la luz de la espiritualidad calasancia, es hablar de acompañamiento, es recuperar el sabor fundacional, mirar nuestra misión educado-

121 Ibidem.

122 Cfr. VERGOTE, *Psicología religiosa*, pp. 223-224.

123 Cfr. Ibidem, pp. 223-224.

124 Cfr. FIZZOTTI, *Verso una psicologia della religione*, 2. *Il cammino della religiosità*, p. 101-103.

125 Cfr. ALETTI, *La religiosità del bambino*, pp. 97-106.

ra desde su raíz. Si queremos educar y no solo transmitir unos conocimientos más o menos significativos desde la escuela, se impone hacerlo desde la cercanía. Esto es lo que quiere hacer la escuela calasancia y lo que, los responsables directos del carisma, la familia religiosa calasancia, busca promover con diversas formas de acercamiento.

Aquello que Calasanz entendió y vivió como estilo propio: la dedicación absoluta, entrega incondicional, ternura de trato; desde su vocación sacerdotal, religiosa y educadora, y utilizó como medio propicio para facilitar el aprendizaje, lo trasladó a la comunidad educativa como una experiencia de acompañamiento transparente y positiva, que está situada en el corazón mismo del acto educativo.

El acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños, es, en definitiva, acompañar de manera real todo su proceso de crecimiento y maduración, propiciar experiencias educativas significativas, que le ayuden a descubrirse a sí mismo (hijos de Dios), al mundo que lo rodea (creación como don y tarea) y a los demás (fraternidad y solidaridad).

El hecho de concebir la experiencia religiosa del niño como un elemento integrador, donde toda la comunidad educativa participa, de forma consciente y activa en su promoción y desarrollo, no significa anular la validez del conocimiento que se adquiere a través de las diversas áreas, ni supeditar todos sus contenidos a una visión sacra de la realidad. Es un esfuerzo por promover consecuentemente la capacidad integradora del sentimiento religioso en el niño y en la comunidad educativa, con una perspectiva abierta a los valores del Reino, con el deseo y la urgencia de colaborar en la promoción de un mundo más justo y más humano, conscientes de que el ser humano, se constituye desde el escenario comunitario, social y relacional.

El Cambiante contexto educativo

Es evidente que asistimos a una profunda transformación de la concepción del ser humano, su vida, sus relaciones con los otros y con el ambiente. La educación adquiere características propias, como tantas instituciones sociales que se transforman, respondiendo a nuevas urgencias y desafíos. De nuevo, como sucede a lo largo de la historia humana, es necesario replantear y justificar el espacio vital que ocupa la Institución escolar, tal como existe en nuestros días, y con miras a su necesaria continuidad, con todos sus elementos y recursos.

Para situar algunos elementos de relevancia en el campo educativo, acerca de la importancia de llevar hacia adelante la tarea educativa, de cara a las nuevas perspectivas históricas y sociales, retomo algunas de las líneas de estudio presentadas en el informe presentado por la UNESCO en el año de 1996, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI¹²⁶.

126 Cfr. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, (UNESCO 1996), Armando Editore, Roma, 2000 (4).

Considero que este documento del año 1996 posee una visión detallada de la de la educación a distintos niveles y puede ser un punto de referencia autorizado para otros estudios calasancios.

Jacques Delors, presidente de la comisión, introduce toda la temática hablando de la educación como una "utopía necesaria". El texto es, de forma sistemática y universal una breve apología de la educación, y la presenta como un aspecto relevante para la construcción social¹²⁷.

A través del análisis de la situación mundial, toca temas de interés como la globalización, con sus aspectos derivados, sus consecuencias y exigencias en el plano mundial, la educación como motor de la dinámica social y la participación democrática, y el paso necesario, del crecimiento económico al desarrollo humano, mediante la educación¹²⁸.

Temas como, el "desarrollo de la persona humana" y "las competencias educativas", son tratados con profundidad. Nombra cuatro pilares de la educación: "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a vivir unidos con los otros" y "aprender a ser"¹²⁹. En el documento, el tema de la educación a lo largo de toda la vida, o educación permanente, es tratado con especial interés y con el evidente reconocimiento de su importancia¹³⁰.

En el documento mencionan algunas propuestas a partir del análisis de diversos modelos educativos, que abarcan, desde la educación básica hasta la educación universitaria¹³¹. Un punto álgido de la cuestión es, la lucha contra la "deserción escolar", como una urgencia de parte de los individuos, las familias, las instituciones y el estado¹³². El tema de la responsabilidad formativo-educativa de los educadores, en relación a sí mismos, a la comunidad educativa y al conglomerado social los convierte en punto de referencia obligado para el buen funcionamiento de la educación.

La responsabilidad recíproca por parte de los estados, el factor político, sus incidencias educativas a nivel nacional y la colaboración internacional en la era de la "villa global", presentan un marco de referencia necesario para la planeación y elaboración de proyectos educativos coherentes con la situación en nuestra época¹³³.

La escuela católica: institución de Iglesia

Hablar de una escuela calasancia sin hacer referencia al sentido de la misma como Institución de Iglesia, es querer plantear un proyecto educativo con caracterís-

127 Cfr. *Ibidem*, pp. 11-28.

128 Cfr. *Ibidem*, pp. 29-74.

129 Cfr. *Ibidem*, pp. 79-90.

130 Cfr. *Ibidem*, pp. 91-103.

131 Cfr. *Ibidem*, pp. 109-115.

132 Cfr. *Ibidem*, pp. 128-130.

133 Cfr. *Ibidem*, pp. 171-184.

ticas propias, pero sin tocar sus raíces, sin darle la posibilidad de proyectarse en una visión global. Es por eso, que, quisiera sentar las bases de lo que hoy entendemos y definimos como escuela católica a partir de algunos de los documentos eclesiales que hablan del tema.

Hablar de la escuela como institución de Iglesia es hablar de una escuela establecida y fundada por la Iglesia, con un proyecto educativo que se fundamenta en los valores que la Iglesia Católica asume como propios¹³⁴. Es una expresión simple que trata de explicitar el aspecto más formal y externo del término.

Sin embargo, la condición de Institución eclesial, su señal de identidad y razón de ser, apuntan en una dirección más esencial. Los documentos eclesiales explicitan de forma clara algunos elementos que la definen a partir de la experiencia histórica, aquello que la misma escuela católica, desde sus inicios, ha dicho de sí misma.

La escuela católica que la doctrina de la Iglesia define y propone es siempre un "deber ser", que será necesario contrastar a partir de la experiencia y realidad concreta, con todos los elementos que posee, discernir acerca de la validez y oportunidad de cada escuela católica en concreto. Es necesario no perder de vista que estamos hablando de un medio, un instrumento de evangelización, una mediación, que en definitiva no debe considerarse como algo absoluto, por el contrario, revisar con cierta frecuencia su desenvolvimiento, es una urgencia, haciendo a la institución como tal, susceptible a la crítica desde los valores evangélicos¹³⁵.

Cuando se trata de la identidad individual o colectiva en referencia a la institución¹³⁶ es necesario volver insistentemente sobre sí mismos, sobre la perspectiva de la evangelización y los carismas, si se quiere saber y profundizar en lo que se hace y lo que se es. En definitiva, una cuestión sobre el sentido, como educadores cristianos debemos reflexionar acerca de las implicaciones, teóricas y prácticas, que supone entender la escuela, calasancia, como institución de Iglesia, los retos y los riesgos que ello supone, una propuesta simple y radical, "¿si la Iglesia ha de comunicar al hombre y al mundo de hoy una Buena Noticia de que manera la escuela calasancia puede contribuir a ello?".

La escuela, como institución de Iglesia, encuentra su formulación más común en la expresión "escuela católica", en los documentos del Concilio Vaticano II y otros documentos eclesiales, utilizan de forma común este término y otros similares, colegio religioso, colegio católico, que resultan en nuestros días un tanto ambiguos, por la referencia casi exclusiva que hacen a los miembros de congregaciones u órdenes religiosas. La situación actual es un espacio abierto a una realidad comunitaria más

134 Cfr. G. MALIZIA, *Scuola cattolica*, en DSE, p. 987.

135 Cfr. *Ibidem*, pp. 987-988.

136 Cfr. *Ibidem*, p. 988.

amplia, donde los educadores católicos laicos y los destinatarios de la escuela católica tiene un particular significado.

Los textos de la Iglesia sobre la escuela católica son abundantes, generalmente, si se les compara con otras temáticas actuales; merecen especial atención, la declaración del Concilio Vaticano II¹³⁷, "Gravissimum educationismomentum", sobre la educación cristiana de la juventud; y tres documentos de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, "La Escuela Católica" (19 de marzo 1977), "El laico católico testigo de la fe en la escuela" (15 de octubre 1982) y "Dimensión religiosa de la educación en la Escuela católica" (7 de abril 1988).

A través de los documentos citados quisiera contextualizar algunos elementos que me interesan especialmente, con el fin de situar la escuela calasancia como una escuela católica dentro del conglomerado organizativo escolar que tenemos en la Iglesia hoy.

Es innegable que la declaración sobre la educación cristiana marca un cambio decisivo en la historia de la escuela católica; el paso de la escuela institución¹³⁸ a la escuela comunidad. La dimensión comunitaria es fruto de la conciencia nueva que la Iglesia alcanza a raíz del Concilio o más bien, sellada por él. Esta dimensión comunitaria, no es, en el texto conciliar, una simple categoría sociológica, es sobre todo, teológica, se recobra así la visión de la Iglesia como Pueblo de Dios, tratada en el capítulo segundo de la "Lumen Gentium"¹³⁹.

El efecto de la idea comunidad-escolar, que hoy llamamos, educativa, suponía una concepción nueva, intuida ya por muchos, hoy día es parte de nuestro vocabulario común. La declaración conciliar propone la escuela católica como una comunidad en la que todos los implicados, profesores, alumnos, padres de familia, personal no docente, son convocados a participar en la realización de un proyecto educativo común.

La descripción del ambiente distintivo de la escuela católica, con toda la complejidad de dimensiones y elementos que abarca, tiene un cierto aire utópico, sobre todo si acentuamos el hecho de que se refiere a personas y situaciones reales y concretas, estructuras, e historias que se entrelazan en las historias de nuestros colegios, llenos de posibilidades y de grandes limitaciones.

Pero solo si se dan pasos en esta línea utópica se justifica hoy la existencia de la escuela católica, pasos que suponen, fundamentalmente: la creación de una comunidad educativa, La identificación de los agentes educativos con el carisma propio

137 Concilio Vaticano II, *Documentos completos*, Ed. San Pablo, Bogotá, 2000, [de ahora en adelante CV].

138 Al hablar aquí de "escuela institución" me refiero al ámbito organizativo, aquella que coordina y establece programas en función de la acción educativa, en contraposición con una postura más abierta que reconoce las capacidades organizativas y responsabilidades propias de toda la comunidad educativa.

139 Cfr. *Constitución Dogmática LUMEN GENTIUM, sobre la Iglesia*, en CV, pp. 17-77

del grupo o comunidad que convoca para la educación, un proyecto educativo como "ambiente escrito" que recoja explícitamente la identidad de la escuela, objetivos, contenidos, valores, organización, modo de gestión, instrumentos de control y evaluación, una cuidadosa selección de los educadores y un serio planteamiento de formación permanente de los mismos.

Una escuela calasancia

Hablar de una escuela calasancia es hablar de un centro educativo católico, que respondiendo a las características que nos presentan los documentos oficiales, posee un carácter propio, que lo auto define, lo sitúa y a la vez imprime fuerza carismática a la labor que realiza.

Aspecto clave: acompañamiento calasancio

Las escuelas calasancias pretenden dar una respuesta social a la problemática del niño de la Italia del XVI y del siglo XVII. Tenía Calasanz la certeza que el cambio social se conseguiría si desde la más tierna edad a los niños se les imbuía en la piedad y en las letras:

Concilios Ecuménicos, Santos Padres, filósofos de recto criterio afirman, de cónsono, que la reforma de la sociedad cristiana radica en la diligente práctica de tal misión. Pues si desde la infancia el niño es diligentemente imbuido en la piedad y en las letras, ha de perverse, sin duda alguna, un feliz transcurso de su vida entera¹⁴⁰.

Muchas son las temáticas que se pueden abrir en torno a la práctica educativa calasancia, con respecto a los niños, al funcionamiento de las escuelas, a los regímenes escolares internos, a las propuestas de formación de los religiosos, y otras más. Quisiera centrar la atención sobre lo que podemos llamar, la pedagogía del acompañamiento, como algo típico de la escuela de Calasanz. Se trata de "estar"; acompañar procesos educativos es para el Santo, mirar en profundidad, mirar desde Dios, y creer en la grandeza del otro, solo así es posible "estar", con todas las fuerzas.

El diccionario de ciencias de la educación define el acompañamiento de tres formas, enriquecidas cada una con elementos de la anterior y todas en dirección educativa. La primera dice que el acompañamiento, en general, es una ayuda temporal y sistemática que un adulto con experiencia y madurez da a un menor, compartiendo la vida vivida, para que pueda ayudarlo a conocerse y decidir su futuro con libertad y responsabilidad. Este concepto expresa la naturaleza relacional del ser humano, y más particularmente el vínculo que une a las personas entre sí, una, responsable y capaz de tener cuidado de sí misma, la otra, necesitada de ayuda y presencia. La práctica del

140 *Constituciones y Reglas comunes de la Orden de las Escuelas Pías*, UPS, Salamanca, 1986, n. 2.

acompañamiento hoy en día se encuentra reforzada por teorías psicopedagógicas que privilegian el acercamiento al alumno de forma no directiva en las relaciones de ayuda.

Una segunda definición explica que este término es utilizado en la pedagogía moderna para subrayar las exigencias y características de la relación educativa. La teoría del acompañamiento amplía y especifica el sentido de la dirección espiritual, por una parte y de la terapia psicológica por otra.

Por último, tratando de concentrar otros aspectos, se trata de acompañar al otro en un doble sentido, hacia el conocimiento del yo, sobretudo de la realidad interior, pasada y presente, actual e ideal, positiva o negativa, consciente o inconsciente, hacia la raíz de los deseos y motivaciones. Es necesario también acompañar en la realización del yo, en un proceso de diálogo abierto y confrontación con el otro y del "totalmente Otro", en una tensión positiva por desarrollar el máximo de las potencialidades y asumir plenamente su propia libertad y responsabilidad¹⁴¹.

Calasanz concibe su escuela como un proyecto crecimiento en esta perspectiva, ayudar al niño para que viva su vida de forma libre y responsable, en relación profunda con los otros y con Dios, es sin duda el ideal de su escuela para todos, la necesidad de que cada uno se entienda a sí mismo y a los demás con la dignidad de los hijos de Dios.

Propone distintas dimensiones del acompañamiento, de esta tarea de profundidad, habla desde su perspectiva sacerdotal, desde una urgencia sentida de custodiar el proceso espiritual del niño, comenzando con la dirección espiritual, como clave del proceso formativo, aunque no desatiende la importancia de la formación del educador, como punto clave y central del correcto desenvolvimiento de sus escuelas.

Por mi parte y en este sentido, considero el acompañamiento de la experiencia religiosa del niño, a un nivel más organizativo y estructural, elemento fundamental en nuestro ideario educativo, orientador de nuestra planeación. Un aspecto importante a considerar en el acontecer actual, es la comunidad educativa, personal docente y no docente, las familias y los niños, la comunidad de los alrededores. Hoy en día éstos son conceptos muy elaborados y enriquecidos desde la dinámica de la escuela católica. Se trata de promover actitudes, procesos de formación y profundización, en y desde la comunidad educativa en general, en la formación del educador calasancio, a partir de una visión específica y profunda del niño.

Al tocar otra vertiente del acompañamiento, un elemento surge como algo de vital importancia: es la guía del espíritu o interna inclinación que más adelante me permitiré explicar¹⁴². Otro elemento que vale la pena tener en cuenta cuando se utiliza el término de acompañamiento, es que permite adecuar a las personas a los procesos pedagógicos,

141 Cfr. A. Cencini, *Accompagnamento*, en DSE, pp. 22-23.

142 En el punto 4.1. del texto original explica el tema de la interna inclinación.

es propiamente en esta óptica que se utiliza el término, al hablar de las experiencias significativas que dan sentido y orientan el proceso de crecimiento y madurez de los niños.

Mediante el acompañamiento espiritual se pretende alcanzar en los sujetos individuales, lo que se preconiza o anuncia de forma general. Es el acompañamiento espiritual el que permite adaptar a las necesidades y realidades de cada persona los diversos procesos pedagógicos y el anuncio de la buena nueva de Jesucristo¹⁴³.

Después de citar esta distinción, que considero importante en cuanto al concepto de acompañamiento¹⁴⁴, quisiera distinguir y delinear a continuación tres aspectos fundamentales y ampliamente tratados en la pedagogía calasancia: la comunidad educativa, la figura del educador calasancio y el niño, situados en contextos concretos.

Comunidad educativa calasancia

La realidad humana y el hecho educativo que facilita la creación de la comunidad educativa debe tener unas pautas referenciales convenidas por todos los que trabajan en ese establecimiento escolar, construyendo un lenguaje común que unifique, estructure y cohesionen a la comunidad educativa como tal.

El padre Enrique Sánchez, escolapio, ha delineado unas pautas para los colegios escolapios, utilizando el lenguaje de la administración educativa española, que parte de la inspiración carismática de Calasanz y el funcionamiento de las primeras escuelas. Ha destacado seis "ejes transversales"¹⁴⁵. Estos son pilares propios, de los cuales, en la medida de lo posible, participan todos nuestros establecimientos escolares, al momento de ofrecer una respuesta educativa, una idea o pensamiento propio¹⁴⁶. La comunidad educativa del colegio calasancio, ve en los siguientes puntos, las notas básicas de su identidad y de su manera de estar en la sociedad (salvando la necesaria adecuación al contexto y al lenguaje propios de cada país):

- a) Sentir a la persona: este eje propone hacer de la escuela o del trabajo en la escuela una cosa de todos. Una escuela participativa en la que el Equipo Directivo facilite el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa; si quiere constituir la como tal y darle el protagonismo que esta requiere¹⁴⁷.
- b) Vivir la pertenencia al pueblo y la dimensión social: Hacer de la escuela y de la comunidad educativa un medio que dé respuesta a la problemática social

143 Cfr. *Ibidem*, p. 2.

144 Aparte del sujeto concreto, del niño en edad escolar del cual ya he presentado las características psico-religiosas relativas a la edad en el segundo capítulo.

145 Cfr. E. SANCHEZ, *La comunidad educativa en la escuela calasancia*, en BANDRES REY (y otros), *400 años de escuela para todos*, pp. 445-466.

146 Cfr. *La pastoral de la escuela católica*, FERE Madrid, 1994.

147 Cfr. *Dimensiones religiosas del ambiente*, "Boletín de FERE", n.322, FERE, Madrid, 1994, pp. 11-13.

- concreta. Así el sistema escolar formará una comunidad educativa dinámica, abierta a las expectativas del mundo en el que vive.
- c) Buscar la liberación integral de la persona: es una acción de maduración humana, adquirir espacios de conciencia en lo cotidiano, en el aprendizaje diario, una cultura que se aprende y se interpreta desde las realidades más profundas que nos inquietan. Los acontecimientos son los primeros maestros interiores que han de tener los alumnos y los colaboradores en las Escuelas Pías.
 - d) Potenciar la dimensión creativa: Esta dimensión nos ubica en el ámbito de la atención a la diversidad. Será necesario, por tanto, ofrecer un lenguaje cargado de expresividad y simbolismo. Querer educar desde estas coordenadas es dar la oportunidad de que cada alumno se exprese frente al mundo, desde sí y para sí. Este elemento en lo profundo del trabajo de la escuela y vivido desde la comunidad educativa, posibilita la atención personal y la proyección comunitaria. La escuela se convierte de esta forma en taller de expresión y de creatividad, desarrolla capacidades, crea plataformas de acción desde la reflexión y la participación.
 - e) Favorecer la convivencia democrática y el dialogo: Para que esto sea posible, es necesario defender e insistir a nivel organizativo y administrativo, en la elaboración de urgencias y programas con la participación activa y responsable del grupo cohesionado. La condición del que aprende exige coherencia de presentación.
 - f) Ser escuela de Iglesia y participar en la nueva Evangelización: Al hablar de la escuela calasancia, tenemos bien claro que es una escuela totalmente inmersa en el proyecto de la Iglesia, como institución y como comunidad. La comunidad educativa es consciente de ello y participa de forma renovada y constante desde el carisma calasancio en la nueva evangelización.

En la historia de la Iglesia, desde la antigüedad hasta nuestros días, abundan ejemplos admirables de personas consagradas que han vivido y viven la aspiración a la santidad mediante la labor pedagógica y que, a su vez, proponen la santidad como meta educativa. De hecho, muchas de ellas han alcanzado la perfección de la caridad educando. Este es uno de los dones más preciados que las personas consagradas pueden ofrecer hoy también a la juventud...¹⁴⁸.

La relación de la comunidad educativa calasancia y la educación en la fe, es intrínseca, se encuentra en ésta el objetivo básico del proceso educativo, presentando el modelo evangélico de forma progresiva y acomodada al desarrollo del alumno.

Se da prioridad a la tarea evangelizadora, se coordina -en la medida de lo posible y donde existe- nuestra acción pastoral con la de las parroquias. Nos esforzamos por vivir el mensaje evangélico con manifestaciones comunitarias de fe, procurando así

148 Cfr. JUAN PABLO II, *Vita consagrada. Exhortación apostólica*, n. 96, 1996.

que lo comunitario, lo colegial y lo social sea el lugar teológico de nuestra madurez y crecimiento humano cristiano.

Nuestro trabajo de educar se efectúa en una escuela de Iglesia y como tal nos exige que estemos cercanos a los alumnos, tocando lo más profundo del misterio de la encarnación en nuestra vida cristiana. Formar una comunidad educativa a través de los elementos que constituyen nuestra plataforma ideológica es tarea fundamental. La Comunidad educativa son personas concretas, entre ella la figura de los maestros es de vital importancia.

El educador calasancio: “Cooperador de la Verdad”

Una de las urgencias dentro del proyecto institucional calasancio es la de la formación de los educadores, que sin duda alguna, constituye uno de los grandes retos de la escuela católica actualmente, en lo cual San José de Calasanz insistía desde los inicios de las Escuelas Pías¹⁴⁹.

La identidad de una escuela es, en definitiva, la identidad de sus educadores. El carácter propio de un proyecto educativo, se encarna en unos educadores concretos. Si los educadores realizan en sí mismos la síntesis fe-cultura, podrá realizarla la escuela y podrán realizarla los alumnos. La vocación, el ser e identidad del educador católico no se relaciona únicamente a su condición de cristiano y su identificación con el modelo de escuela cristiana propuesto por la Iglesia, se vincula al peculiar carisma que inspira a cada escuela católica: dentro de los rasgos comunes de toda escuela católica existen diversas realizaciones posibles que, en la práctica, responden en muchas ocasiones al carisma específico del Instituto religioso que la funda y promueve (...). En ese caso, el laico católico que trabaja en ella deberá buscar la comprensión de esas características y las razones de las mismas y procurar identificarse con ellas en grado suficiente para que los rasgos propios de la escuela se realicen a través de su trabajo personal¹⁵⁰.

El ideal del educador según Calasanz abarca toda su personalidad: experiencia espiritual, formación intelectual, preparación pedagógica. Calasanz, no fue un teórico de la educación, sino una persona práctica que dedicó toda su vida a educar, y a lo largo de sus años fue reflejando en numerosas cartas y otros documentos las cualidades que debían tener sus colaboradores.

Para describir características y elementos Calasanz escribió además de miles de cartas ocasionales, escribió directamente otros documentos más elaborados o los inspiró a otros autores, para transmitir su visión sobre el ministerio que había iniciado

149 Cfr. M.A. ASIAIN, CUBELLS F., DIAZ N., MIRO J., *Manual de cursillos calasancios 9*, Publicaciones ICCE, Madrid, 1992.

150 SAGRADA CONGREGACION PARA LA EDUCACION CATOLICA, *Il laico, testimone della fede nella scuola*, en EV, 1982-1983, T. 8, n.337.

en la Iglesia. Estudiando estos escritos, aparece en ellos diseñado el perfil de educador tal como lo entendía Calasanz¹⁵¹.

No se trata de hacer un estudio de carácter histórico, aunque las fuentes nos sitúan en ello, aunque es por demás necesario volver la mirada a los orígenes, porque son las fuentes de un carisma. Se trata más bien de entrar en la dinámica de lo que es el educador de las Escuelas Pías actualmente. Atentos a los documentos que hablan de la escuela católica hoy y los manuales que describen las características de los educadores como comunicadores por excelencia¹⁵².

Me situaré en lo que Calasanz pedía a sus colaboradores y sigue requiriéndolo en el presente. Como continuadores de su obra, nuestros idearios educativos se hacen evidente aquellos deseos de Calasanz.

Calasanz llama a sus educadores «Cooperadores de la Verdad», lo dice en el preoio de sus Constituciones, como base segura para la estructuración de su obra, ser cooperadores de Dios en el descubrimiento y difusión de la Verdad:

Esta definición viene arrastrada desde la patriótica, Dionisio el areopagita definía al evangelizador como "cooperador de Cristo". Y afirmaba que cooperar a la salvación de las almas es "lo más divino entre todas las obras divinas". Pero los Santos Padres bebían en la Palabra de Dios. San Juan dice: "nosotros debemos recibir estos misterios para que seamos cooperadores de la Verdad" (Jn. 3,8). Y afirmaba: "aquel día conoceréis la verdad y la verdad os hará libres" (Jn. 8,32)¹⁵³.

Cuatro grandes cualidades enmarcan al educador calasancio:

- a) Una intensa y ejemplar vida interior: ser cristiano convencido, la fe como referencia de vida, una educación llena de Dios que se transmite por contagio. Es necesario que los educadores sean "sabios en la escuela interior" para poder comprender y ayudar a los niños y jóvenes. Tanto si el educador enseña piedad como si enseña letras es indispensable que sea ejemplo de una vida según el Espíritu¹⁵⁴.
- b) Debe poseer una cultura suficiente: En el momento de Calasanz la buena formación escaseaba, de hecho, el oficio de maestro había caído como un oficio

151 Cfr. G. AUSENDA, *La escuela Calasancia*, Ediciones Calasancias, Salamanca, 1980; Cfr. V. CABALLERO., *Orientaciones Pedagógicas de San José de Calasanz*, CSIC, Madrid, 1945; Cfr. A. CANATA, *El educador católico según el espíritu de San José de Calasanz*, Gala, Barcelona, 1943; Cfr. V. FAUBELL, *Antología pedagógica calasancia*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1988; Cfr. S. GINER, *San José de Calasanz*, Edica-Bac, 1985; Cfr. S. LOPEZ, *Documentos fundacionales de las Escuelas Pías*, Ediciones Calasancias Latinoamericanas, Bogotá, 1988; Cfr. G. SANTHA, *San José de Calasanz, su obra, escritos*, Edica-Bac, 1984; (además del epistolario de San José de Calasanz, 10.000 cartas publicadas).

152 Cfr. H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore, teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma, 1997.

153 Cfr. ASIAIN (y otros), *Manual de cursillos calasancios*, p. 130.

154 Cfr. *Ibidem*, p. 131.

despreciable, fama que, al parecer, según los cronistas de la época, era un título bien ganado por la fama de la que gozaban los maestros rionales, de malas costumbres y sin preparación ninguna para el oficio de enseñar. Hoy podríamos traducir esto en, tener una carrera hecha con buena preparación en la materia, y disposición a la formación permanente¹⁵⁵.

- c) Debe tener también cualidades pedagógicas: Ser un educador, no solamente un profesional de la educación, o trabajador de la enseñanza:

Un educador que ayude a crecer desde dentro, que deja ser, que favorece el desarrollo desde lo más profundo, creando actitudes, posibilitando espacios de crecimiento, lejos de domar e imponer¹⁵⁶.

Según Calasanz, un real progreso en las virtudes educativas es fruto de la Vida según el Espíritu.

- d) Conoce los buenos métodos de la enseñanza: Esto supone estar al día en lo que se refiere a la metodología más apta, más sencilla y eficaz:

En la enseñanza de la gramática y en cualquier otra materia es de gran provecho para el alumno, que el maestro siga un método sencillo, eficaz y, en lo posible, breve. Por ello se pondrá todo empeño en elegir el mejor, entre los preconizados por los más doctos y expertos en la materia¹⁵⁷.

Estas cualidades se apoyan en un sustrato físico-psíquico con dos pilares, uno la buena salud del cuerpo y el otro, buena salud psíquica, es decir, una persona equilibrada. Dentro de estos dos pilares ubica Calasanz otras cualidades más concretas¹⁵⁸: un verdadero amor a Dios y al prójimo; la paciencia del educador calasancio; la humildad que es una de las características básicas de la espiritualidad calasancia, sin ella es imposible adaptarse a la natural capacidad de los pequeños; "la venerable pobreza es madre de la humildad y de las demás virtudes". Solo es posible educar a niños pobres siendo pobres con ellos. Añade otras cualidades directamente pedagógicas¹⁵⁹.

Para completar la referencia, todavía refuerza la labor del maestro con tres actitudes más: un verdadero celo por las escuelas, una santa actividad pedagógica, un verdadero empeño y convencimiento por la reforma intelectual y espiritual de la sociedad¹⁶⁰.

155 Cfr. *Ibidem*, p. 132.

156 Cfr. *Ibidem*, p. 133.

157 CONSTITUCIONES DE LA CONGREGACION DE LOS POBRES DE LA MADRE DE DIOS DE LAS ESCUELAS PIAS. *Escritas por San José de Calasanz en 1620-1621. Aprobadas en 1622*, Salamanca 1980 n. 216.

158 Cfr. ASIAIN (y otros), *Manual de cursillos calasancios*, pp. 133-135.

159 Cfr. ASIAIN (y otros), *Manual de cursillos calasancios*, pp. 134-135.

160 Cfr. *Ibidem*, p. 135.

Para Calasanz los maestros son piezas esenciales, básicas, para el buen desarrollo de sus escuelas, y lo escribe, convencido que el prestigio de las escuelas está en tener buenos maestros.

El niño en las Escuelas Pías

Los documentos de la Iglesia que hablan de la escuela católica se refieren a sus destinatarios como un motivo de reflexión, el objeto del proceso educativo es tanto el educando como el educador. Si bien es un planteamiento válido e indiscutible en su elaboración, creo que es necesario insistir en el concepto del niño en las Escuelas Pías, no solo porque en la situación concreta en la que Calasanz vive el concepto de niño es totalmente diverso al que él maneja, sino por la actualidad e incidencia de esta visión en una época que cree haber hecho todo por la infancia.

En la formación como personal docente escolapio y nuestra proyección comunitaria, esta visión del niño tiene sus implicaciones concretas, así lo entendió Calasanz y así lo entendemos hoy en la Escuela Pía:

Ministerio en verdad el más meritorio, por establecer y poner en práctica con plenitud de caridad en la Iglesia un remedio eficaz, preventivo y curativo del mal, y de inducción y estímulo al bien, destinado a todos los niños de cualquier condición – y por tanto, a todos los hombres, que pasan primero por esa edad – mediante las letras y el espíritu, las buenas costumbres y maneras, la luz de Dios y del mundo (...) ¹⁶¹.

Nuestra congregación tiende a la esmerada educación del niño como a su meta genuina. Según lo afirman muchos Concilios Euménicos, en ella radica la reforma de la sociedad ¹⁶².

Concilios euménicos, Santos Padres, filósofos de recto criterio afirman, de consuno, que la reforma de la sociedad cristiana radica en la diligente práctica de tal misión. Pues si desde la infancia el niño es imbuido diligentemente en la piedad y en las letras, ha de preverse, sin duda alguna, un feliz transcurso de su vida entera ¹⁶³.

A este respecto el Padre Francisco Cubells Salas escolapio, describe ocho características del niño, a partir de la experiencia de Calasanz, que dan un marco referencial a la misión escolapia ¹⁶⁴.

161 Cfr. S. LOPEZ, *Memorial al Cardenal Miguel Angel Tonti*, en *Documentos fundacionales*, Editorial Calasanz Latinoamericana, Bogotá, 1988, n. 9.

162 CONSTITUCIONES DE LA CONGREGACION DE LOS POBRES DE LA MADRE DE DIOS DE LAS ESCUELAS PIAS. *Escritas por San José de Calasanz en 1620-1621. Aprobadas en 1622*, Salamanca 1980, n. 175.

163 CONSTITUCIONES Y REGLAS COMUNES DE LA ORDEN DE LAS ESCUELAS PIAS, Salamanca, 1986, n. 2.

164 Cfr. ASIAIN (y otros), *Manual de cursillos calasancios*, pp. 167-175.

Es un dato que llama la atención el constatar que el pensamiento de Calasanz acerca de los niños es distante del pensamiento de grandes pensadores del siglo, y másaún, de muchos de sus colaboradores, en cuanto a los niños menores de 7 años, Calasanz admitía a niños desde edades un poco inferiores a los cinco años a las escuelas de la señal de la cruz, y dedicaba maestros de gran talento y paciencia, algunos de los primeros colaboradores le reclamaban que faltaban maestros, El padre Castelli en 1645 sostiene que los niños de cinco y seis años, "tienen ocupados muchos maestros, los cuales podrían dedicarse a cosas más elevadas que esta, que es caridad de las mujeres"¹⁶⁵.

El objeto sobre el que se desarrolla el trabajo escolapio son los niños y los jóvenes. Esta es la herencia, la porción que Dios ha dejado a las Escuelas Pías. Si bien es cierto que no solo a ellas, pues existen otros muchos institutos que también han recibido de Dios este ministerio, confirmado por la Iglesia, pero, el campo de la niñez y juventud es grande y no desaparece fácilmente. Los niños constituyen en todos los pueblos una esperanza, aunque desgraciadamente no siempre han sido apreciados de la misma forma, por eso, en múltiples ocasiones son marginados, postergados, utilizados, violentados. A pesar de todo esto tienen sobre sí la esperanza del mañana.

Las Escuelas Pías tiene conciencia de que los principales destinatarios de su trabajo son los niños pobres, si bien es cierto que el Instituto no se puede negar a acoger a quien pide su ayuda, cuando llega el momento de elegir, de programar, pensar su acción su mirada está puesta en el niño pobre. Así va conformando Dios el corazón del seguidor de Calasanz, como conformo el del Santo, poco a poco y a base de experiencias concretas, de situaciones aparentemente casuales y de mucha gracia.

Finalizo este apartado citando un texto que habla de esta orientación específica de las Escuelas Pías y de su deseo de ser cada día y reiteradamente fiel al carisma fundacional en este hoy que nos toca excepcionalmente vivir.

A los niños pobres, que son, abandonados, desposeídos, olvidados, marginados, ignorantes, los que no se pueden redimir, los que no poseen medios de subsistencia, los que son en cambio los beneficiarios de toda clase de lacras de nuestro tiempo y nuestra sociedad. Es muy amplio el campo de acción de las Escuelas Pías, tan amplio como es el sufrimiento y marginación en las que pueden caer un niño y un joven de nuestro tiempo¹⁶⁶

Hoy en día las Escuelas Pías sigue privilegiando la escuela como el "lugar teológico" para su acción evangelizadora, si bien en muchos sitios es necesario, por las circunstancias concretas redefinir el lugar, no así la opción: los niños y especialmente los más pobres.

165 Cfr. CUBELLS SALAS, *El niño según Calasanz*, en ASIAIN (y otros), *Manual de cursillos calasancios*, p. 166.

166 Cfr. M.A. ASIAIN, *Itinerario de espiritualidad calasancia III, un camino de discipulado calasancio*, Edita Orden de las Escuelas Pías (para uso privado), Madrid, 1990, p. 75.

Ideario para un proyecto de acompañamiento

La palabra "ideario" es un neologismo de uso común en el área de lengua hispana. Hace referencia a un conjunto de ideas, orientaciones, valores y referencias de carácter general, que son utilizadas como inspiración última de una acción educativa y pastoral. En el ideario se colocan los criterios que identifican en el conjunto de alternativas, las opciones posibles, las intenciones de fondo que empujan a una determinada acción. El carácter general y abstracto no son motivos para descalificar la importancia, todo lo contrario, la colocación del ideario dentro de los niveles del proyecto indica la importancia de tener un trasfondo de ideas claras para cualquier acción, así como de una visión antropológica y teológica se genera una práctica adecuada y diferente radicalmente a otra que se inspira en otras visiones.

Para la elaboración de cualquier proyecto de acompañamiento pastoral escolapio, considero tres aspectos como referencia fundamental: la comunidad educativa, la formación de educadores, en general, y la experiencia de Dios en los niños, en particular, a través de actividades y procesos con alto grado de significatividad, en la escuela elemental.

El camino de la interna inclinación. Para Calasanz la guía del Espíritu Santo es fundamental para su acción educativa. Es a través de la atención constante al soplo del Espíritu que es posible descubrir el proyecto original de Dios para cada uno. En este apartado intento definir qué es lo que la Escuela Pía entiende hoy como: "interna inclinación". A partir de algunos estudios realizados por escolapios acerca de esta intuición calasanziana, en su vida y en sus cartas.

La tarea educativa que corresponde también a la comunidad cristiana como tal, debe dirigirse a cada persona. En efecto, Dios con su llamada toca el corazón de cada hombre, y el Espíritu, que habita en lo íntimo de cada discípulo (Cf. 1 Jn. 3,24), es infundido a cada cristiano con carismas diversos y con manifestaciones particulares. Por tanto, cada uno ha de ser ayudado para poder acoger el don que se le ha dado a él en particular, como persona única e irrepetible, y para escuchar las palabras que el Espíritu de Dios le dirige. (...) Finalidad de la educación del cristiano es llegar, bajo el influjo del Espíritu, a la plena madurez de Cristo (Ef. 4,13)¹⁶⁷.

El diálogo formativo es uno a uno, maestro-alumno, teniendo siempre en cuenta que el verdadero formador es el Espíritu, en este sentido el maestro es un cooperador o es un estorbo del Espíritu. La Interna inclinación es: la voz de Dios, la verdadera presencia del Señor, el camino que Calasanz quiere comunicar a todo escolapio y a todo maestro de las Escuelas Pías¹⁶⁸:

- a) La interna inclinación es la voz de Dios: Calasanz es un hombre espiritual, y a través de sus cartas siempre recomienda estar atentos a la voz del Espíritu

167 JUAN PABLO II, *Pastores dabo vobis*, n.40

168 Cf. L. PADILLA, *Intuiciones de Calasanz sobre la formación escolapia*, ICCE, Madrid, 1998.

que se manifiesta con los impulsos interiores, aquello que el Espíritu va señalando y lo llena o no de paz interior, es necesario distinguirlo y para ello el único medio es estar atento.

La voz de Dios es una brisa suave y delicada quien no está atento no la puede oír y quizá en ella ha puesto Dios su salvación y ¡ay de aquel que la pierde y no aprovecha la ocasión¹⁶⁹.

- b) La interna inclinación es la verdadera presencia del Señor: con nuestro Espíritu, que son las potencias interiores (inteligencia, voluntad y la libertad) uno se vuelve atento a las conversaciones del "hombre interior" que es la verdadera presencia del Señor, de donde nace la plenitud del amor¹⁷⁰.

El Señor por su misericordia inspire en el corazón de todos Espíritu de paz y concordia, para rivalizar quien hará mayor provecho del prójimo¹⁷¹.

- c) La interna inclinación es el camino que Calasanz intenta comunicar a todo escolapio: Calasanz se siente y se sabe depositario de un carisma, de un don del Señor, la Escuela Pía es un don del Padre, y para recibirlo él sabe que es necesario pasar por el camino estrecho que marca el Espíritu para cada uno.

Escribo una carta al P. Juan Lucas y en ella le digo, con cariño paterno, cuanto deseo comunicarle con caridad el Espíritu que el Señor me ha dado, y le exhorto, con todo el afecto posible, a venir a Roma y estar junto a mí por algún tiempo, para aprender el camino estrecho que lleva al cielo, el cual una vez aprendido, se torna fácil y seguro. Esperaremos a ver que responde porque no le he escrito a petición de nadie, sino de propio impulso para el verdadero bien suyo¹⁷².

Son ocho los elementos de la interna inclinación, que a través de las cartas de Calasanz y de su ideario quedan evidenciados y que el educador calasancio se compromete a asumir como parte fundamental de su proceso de crecimiento humano-cristiano. La interna inclinación se manifiesta¹⁷³: en un lugar de paz que existe en toda persona; por la acción del Espíritu que trae luz y fuerza; por medio de aptitudes, cualidades y talentos; impulsando hacia una vocación específica; creando una comunidad que tenemos que descubrir; por medio de las conversaciones del "hombre interior"; por medio de Palabras, que el Señor dice en el corazón; por medio del amor ordenado.

Educar según el Espíritu es esencial para vivir a plenitud el carisma calasancio. Termino este párrafo citando las palabras de Juan Pablo II que al hablar de la acción educativa de la Iglesia iluminan a este respecto:

169 Cfr. S. GINER, *San José de Calasanz, maestro y fundador*, BAC, Madrid, 1992, p.168.

170 Cfr. PADILLA, *Intuiciones de Calasanz...*, p. 48.

171 Cfr. EP, n. 3931.

172 Cfr. EP, n. 3913, Roma, 8 de febrero de 1642, al P. Juan Francisco Bafici, Provincial de Génova.

173 Cfr. PADILLA, *Intuiciones de Calasanz sobre la formación escolapia*, pp.49-58.

En su misión educativa, la Iglesia procura con especial atención suscitar en los niños, adolescentes y jóvenes el deseo y la voluntad de un seguimiento integral y atrayente de Jesucristo. La tarea educativa que corresponde también a la comunidad cristiana como tal, debe dirigirse a cada persona. En efecto, Dios con su llamada toca el corazón de cada hombre, y el Espíritu, que habita en lo íntimo de cada discípulo, es infundido a cada cristiano con carismas diversos y con manifestaciones particulares. Por tanto, cada uno ha de ser ayudado para poder acoger el don que se le ha dado a él en particular, como persona única e irrepetible, y para escuchar las palabras que el Espíritu de Dios le dirige¹⁷⁴.

La Oración continua: llamados al diálogo creativo

La oración continua es para Calasanz un medio eficaz de acercar a los niños al camino del conocimiento interior y a la vez la forma de prepararlos para que inicien un proceso de integración en la vida de la Iglesia, con ello también busca asegurar el buen éxito de las escuelas, pues confía plenamente que las oraciones de los pequeños son preferidas por Dios. Se trata en esta parte del trabajo de dar elementos generales acerca de lo que es y significa la práctica de la oración continua en nuestras escuelas. Revalorada y enriquecida por nuevas urgencias y propuestas evangelizadoras. Calasanz la describe así en sus Constituciones: "Habrá también, si es posible, otro sacerdote que dirija la oración continua. Se hace en turnos de diez o doce alumnos, mañana y tarde, durante las clases; por la exaltación de la Sta. Iglesia Romana, extirpación de las herejías, concordia entre los príncipes católicos y buen gobierno y desarrollo de nuestra Congregación. Enseñará ese padre a los pequeños el modo de prepararse para el sacramento de la penitencia; a los mayores para la Eucaristía, y un método sencillo y asequible de oración; y otros temas adaptados a la capacidad de los muchachos"¹⁷⁵.

En el Memorial al Cardenal Tonti, en el que Calasanz quiere probar la necesidad de la misión educadora en la Iglesia y en la sociedad y las ventajas que a la misma Iglesia reporta, con el fin de que aprueben sus Constituciones y eleven su Congregación a Orden religiosa, dice así: "Este ministerio es "el más necesario, por la corrupción de costumbres y dominio de los vicios que impera en los mal educados; y por las necesidades de la Santa Iglesia a que subvienen los niños con la oración continua, renovándose y turnándose continuamente en el oratorio"¹⁷⁶.

Este ejercicio se practicó en las escuelas de Calasanz. Nos dice en la biografía crítica el Padre Bau que Calasanz mismo la practicó muchas veces, sin embargo ya en vida del santo se descuidaba con frecuencia, ya en el Capítulo general de 1637 pide

174 JUAN PABLO II, *Pastores dabo vobis*, n. 40.

175 CONSTITUCIONES Y REGLAS COMUNES DE LA ORDEN DE LAS ESCUELAS PIAS, UPS, Salamanca, 1986, n. 194.

176 Cfr. LOPEZ, *Memorial al Cardenal Tonti*, en *Documentos de San José de Calasanz*, p. 26.

que se haga de nuevo la oración continua que acostumbraban a hacer los escolares¹⁷⁷. Poco a poco y por diversas circunstancias se fue abandonando la práctica sobretodo en Roma. Al extenderse las Escuelas Pías en Europa Central la obra se difunde y adquiere características propias que la mantienen.

Del modo de desarrollarse el ejercicio no tenemos muchas explicaciones, los datos que el Santo presenta en sus cartas, dan una idea al menos de las líneas generales. Se conserva una hoja impresa en el año de 1698 con las oraciones que debían recitar durante la oración los escolares. Existen también algunos folletos editados posteriormente para uso de algún colegio. El último editado en Barcelona en 1950, da incluso temas para cada día con sus correspondientes citas bíblicas para comentar en la oración¹⁷⁸.

Los elementos esenciales de la oración continua se descubren a través de los textos de las cartas de Calasanz y de los documentos fundacionales, donde alrededor de las tres temáticas principales se desarrolló de distintas formas, algunos elementos principales son¹⁷⁹: a) la intercesión por la Iglesia; b) la instrucción catequética, que abarca la preparación sacramental y otros temas de iniciación y vida cristiana; c) la introducción en los caminos de la oración.

Estos tres objetivos principales son desarrollados en el libro citado de la Oración Continua elaborado por Madre Rosalía Haro, religiosa escolapia. Es un esfuerzo de sistematizar a partir de lo que Calasanz y sus contemporáneos decían acerca de la oración continua, unido a la experiencia tal como ha llegado a nosotros. Estos objetivos están subdivididos y reelaborados en nueve puntos que resumo a continuación:

- a) Los niños se abren a una oración universal: hoy llamaríamos ecuménica, aprendían a amar a la Iglesia y a orar por ella, a ser solidarios con todos sus hermanos y a presentar al Señor sus necesidades. En esta oración existen prioridades, ya el Santo en sus cartas encomendaba a la oración de los niños muchas de sus necesidades.
- b) Se preparaban para recibir los sacramentos: la penitencia y la Eucaristía disponían su corazón para acoger la gracia de Dios. Era una preparación sacramental y a la vez una invitación a recibir con más frecuencia los sacramentos.
- c) Fomentaban su amor a la Eucaristía: fortaleciendo su dimensión de adoración y presencia, para Calasanz esto era muy importante, recomendaba que la oración continua se hiciera, a ser posible con el sagrario abierto, con un sentido cristológico fuerte, la presencia de Jesús en medio de sus hermanos que congrega y acompaña.

¹⁷⁷ Cfr. R. HARO, *La oración continua, un camino de amistad con Jesucristo*, S.G.S., Roma, 1983, p. 28. Cfr. CUBELLS SALAS, *El niño según Calasanz*, en ASIAIN (y otros), *Manual de cursillos calasancios*, pp. 169-170.

¹⁷⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 28.

¹⁷⁹ Cfr. *Ibidem*, p. 29.

- d) Cristo ocupa el lugar central en la catequesis: Calasanz escribió un breve catecismo sobre los misterios de la vida de Cristo, para que los niños lo aprendieran desde pequeños. La persona de Jesús, su doctrina y sus ejemplos han de ser para el niño un camino y una meta.
- e) Recibían formación sobre otros temas básicos de la vida cristiana: adaptados a la capacidad de los niños, siempre en ese clima de oración que hace brotar con facilidad los sentimientos del corazón. Calasanz daba importancia a la formación moral de los alumnos por eso prefería que los grupos de oración fueran pequeños, con el fin de poder llegar a cada uno de ellos de forma personal, también la persona que dirige la oración era de suma importancia, debía ser un sacerdote anciano o de probada virtud¹⁸⁰.
- f) Aprendían de forma sencilla a hablar con Dios: recitaban individualmente o a coro algunas oraciones vocales comunes, se enseñaba un método sencillo y asequible para orar. La oración continua era como una escuela de oración donde el niño entraba en dialogo cercano con Jesucristo y se preparaba para mantener una relación de amistad con El durante el resto de su vida.
- g) Entre las oraciones vocales eran comunes aquella más utilizadas en la época: Calasanz ha trabajado junto a los cofrades de la Doctrina Cristiana y estaba familiarizado con los actos de fe, esperanza y amor, de contrición y de entrega que se practicaban normalmente, los niños los repetían con el fin de despertar en sus corazones esas actitudes básicas del hombre creyente ante Dios¹⁸¹.
- h) La oración de alabanza era parte del programa: cantaban himnos y recitaban salmos. La petición y la alabanza como aspectos fundamentales de la oración cristiana, expresaban la aceptación de la vida como don y tarea.
- i) Invocaban y alababan a la Virgen María: Calasanz amaba con profunda ternura a la Madre de Dios, y recomendaba a sus hijos implorar incansablemente su protección. En la oración siempre se le dirigía alguna plegaria, especialmente la Salve, el rosario, las letanías o la coronilla de las doce estrellas. Para finalizar siempre se rezaba "a tu amparo y protección"¹⁸².

Es difícil para algunos creer en la capacidad de oración de los niños. Calasanz no solo lo creyó profundamente, sino que puso en las manos de la Providencia Divina, a través de los pequeños, su obra, con la confianza absoluta de que la oración de los niños alcanzará de Dios todos los bienes necesarios para que las escuelas salgan adelante.

180 Cfr. *Ibidem*, p. 31.

181 Cfr. *Ibidem*, p. 32.

182 Cfr. *Ibidem*, p. 32.

Al niño se le educa en la oración, se le introduce progresivamente en el descubrimiento del misterio de Dios inscrito en su corazón, se le prepara para recibir la gracia de ser aquello a que Dios le llama, con energía, con alegría, con gratitud. La oración en este sentido no es una técnica, es una actitud de apertura a Dios y a la acción de su Espíritu:

*Educación en la oración presupone toda una educación religiosa, y reconocimiento de nuestra dependencia de Dios, la experiencia de una relación trascendente, que luego se convierte en actitud de adoración al Dios presente*¹⁸³.

He presentado los elementos de la oración continua a nivel general. Existen muchos esquemas para la oración elaborados según los espacios, las culturas y las posibilidades. La distribución del momento de oración, sin embargo, tiene dos líneas fundamentales:

- Catequesis temática: son siete temas que se van desarrollando a lo largo del año como programa. Tiene como base las temáticas fundamentales de la fe que acercan al niño al conocimiento del misterio mediante la relación personal y comunitaria con Dios. Son siete núcleos fundamentales: Dios Padre; Jesús el Hijo de Dios; el Espíritu Santificador; María la Madre de Jesús; la Iglesia comunidad de Jesús; cómo hablar con el Señor y la Fe en Jesús nos compromete¹⁸⁴.
- *Catequesis de ciclo litúrgico*: esta forma de organizar la oración continua tiene como base el ciclo litúrgico, los textos de cada domingo del tiempo ordinario, las celebraciones de tiempos fuertes y las fiestas y memorias en la medida de lo posible. Todo el calendario ilumina la oración de la semana relacionando el mensaje evangélico con lo cotidiano, dejando que el Señor Jesús hable a la vida, la toque y la transforme.

Cualquiera que sea la línea en la cual se trabaje, es necesario que esté en coherencia con el plan de formación religiosa propuesto para la escuela. En correspondencia con la formación del profesorado y las prácticas educativas escolares y extraescolares.

El santo temor de Dios

La finalidad de este eje del ideario educativo es mostrar la cohesión del pensamiento de San José de Calasanz. Al hablar de formación religiosa a nivel escolapio existe un concepto clave: "el santo temor de Dios". La preocupación de Calasanz por el santo temor de Dios se manifiesta claramente en sus cartas. En el epistolario se encuentra más de un centenar de veces, y en ellas indica lo que significaba para él:

183 Cfr. *Ibidem*, p. 40.

184 Cfr. *Ibidem*, p. 47.

El temor de Dios, principio de la Sabiduría, consiste en estar siempre muy atento para no hacer cosa alguna que sea ofensa de Dios y, dado que somos de naturaleza frágil, es bienaventurado aquel que permanece siempre en el temor. Todos debemos tenerlo y enseñarlo siempre a los alumnos¹⁸⁵.

Para Calasanz el fin principal de las escuelas ha de ser enseñar el temor de Dios. El temor de Dios consiste en estar siempre vigilante para no hacer nada que sea ofensa para Dios. Vivir en el amor de Dios, en gracia, alejarse del pecado, ser consecuente con la conciencia de filiación divina, esto es lo que hay que enseñar a los niños como lo principal, la obra más alta y agradable a Dios¹⁸⁶: "Procure enseñar a todos en la escuela y en el oratorio cuán importante es el santo temor de Dios en el corazón de los muchachos, que es la doctrina más alta que se pueda enseñar en esta vida y la más meritoria y haciéndolo por puro amor del Señor, siendo verdad que "inter Opera divina divinissimum est cooperari salutí animarum"¹⁸⁷.

Para Calasanz el temor del Señor viene definido como el centro fundamental de la educación calasancia, no se identifica con la doctrina cristiana, de hecho, el santo cita ambas tratándolas de realidades diferentes. Tanto la doctrina como los sacramentos y las buenas costumbres son medios para el temor de Dios:

Procuren los maestros que los niños conozcan los misterios de la vida de Cristo y los actos de virtud y en esto sean todos temerosos de Dios y frequenten los santos sacramentos; insistan mucho en esto¹⁸⁸.

De muchas formas expresa el santo que las Escuelas Pías han nacido para enseñar a los niños y jóvenes las letras, pero especialmente el temor de Dios. Es por eso que en sus escuelas los niños deberán aprender ambas cosas, van a conocer las letras, pero de forma especial a ser "imbuídos en el temor de Dios"¹⁸⁹. La claridad del santo en cuanto a la importancia de este tema para el buen desenvolvimiento de sus escuelas es evidente. En este sentido el acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños deberá tender a que estos conozcan el santo temor de Dios para caminar según sus caminos.

La diferencia que Calasanz hace acerca de la doctrina cristiana y el temor de Dios es natural en su momento, el conocimiento de la vida de Cristo a través del catecismo no necesariamente da la posibilidad de conocer y amar más la figura de Jesús.

185 EP, n. 1931, carta al padre Melchor Alacchi.

186 Cfr. ASIAIN, *Itinerario de espiritualidad calasancia III, un camino de discipulado calasancio*, Edita Orden de las Escuelas Pías (para uso privado), Madrid, 1990, p.252.

187 EP, n. 1374, carta de Calasanz al padre Apa.

188 EP, n. 1450

189 Cfr. ASIAIN, *Itinerario de espiritualidad calasancia III, un camino de discipulado calasancio*, Edita Orden de las Escuelas Pías (para uso privado), Madrid, 1990, pp.253-255.

El temor de Dios es actitud de vida fundamental. Enseñarlo a los niños es abrirles las puertas al conocimiento de la Verdad, que es Dios, su verdad personal se ilumina con la aceptación del amor gratuito de aquel que solo quiere su bien y se hace evidente a través de la experiencia cotidiana de la escuela. En este sentido el santo de cohesión a su tarea educativa por medio del santo temor de Dios, es la clave interpretativa de su organización educativa, la finalidad mediante la cual todas las demás cosas son posibles.

En nuestra labor escolar actual es más natural entender la llamada "doctrina cristiana" como formación religiosa. La organización de la enseñanza religiosa es un conjunto de contenidos que viene explicitados por medio de unas experiencias religiosas concretas. No se trata solamente de la participación a la liturgia, que de por sí nos introduce en el misterio pascual, sino de actividades alternativas adecuadas a la capacidad de los niños y a su diversidad de lenguajes.

Adecuar las experiencias a la edad evolutiva, al manejo del lenguaje, a las posibilidades personales de cada niño, es labor de una comunidad educativa que tiene como tarea y horizonte el acompañamiento de estas experiencias.

La atención a la interna inclinación o guía del espíritu, en cada niño es fundamental, ayudarle a descubrir el proyecto de Dios inscrito en su corazón, como personal y único, asumiendo todo lo que posee y potenciándolo.

La oración continua prepara el corazón para descubrir y acoger el proyecto personal inscrito en un plan de salvación dado a todos y a cada uno particularmente, abre a la escucha de Dios y de los otros, propicia el encuentro como experiencia significativa, que estimula la acción del espíritu por la fuerza de la creatividad y posibilita el conocimiento interpersonal profundofortaleciendo su autoestima.

El conocimiento de Dios que se manifiesta en el "temor de Dios" sería entonces: el amor misericordioso del Padre, que se hace vida en el Hijo y se nos manifiesta como don con la fuerza del Espíritu. En Calasanz éste es el temor de Dios, al cual llama principio de toda sabiduría. Concentra lo dicho sobre la interna inclinación y la práctica de la oración continua, pero al mismo tiempo les da su lugar en el acompañamiento, sin esa conciencia clara de que es el Espíritu el que actúa en cada uno de nosotros y en cada niño, no es posible acceder a esa familiaridad con Dios, a la comprensión del temor de Dios.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A través del recorrido hecho por cada una de las temáticas abordadas, he querido presentar algunas líneas educativas para la elaboración de un proyecto escolar a partir de algunos rasgos que considero fundamentales de la espiritualidad calasancia.

Primeramente, la necesidad de situarnos en el contexto educativo, una visión amplia que nos hace conscientes de la versatilidad de la educación, que cambia con la fuerza de la vida y nos plantea nuevas urgencias o retos. Dentro de este amplio contexto educativo somos parte de una gran familia, la Iglesia, en ella, nuestra labor educativa impulsa una profunda actividad a favor de la evangelización, de extender la fuerza de la salvación de Dios, manifestada en su Hijo a través de la historia. Esta misión educativa en la Iglesia se ha ido estructurando a partir de lo que el Espíritu ha ido presentando a través de hombres y mujeres inspirados por Él a lo largo de la historia y en función de la extensión de los valores del Reino.

Por otro lado, la escuela calasancia, es un proyecto que, dentro de familia eclesial, posee un carácter propio, una misión específica, que hace de su acción educativa la razón de ser de su apostolado. En ella la inspiración del fundador es fundamental, es a él a quien Dios le ha confiado la tarea primeramente y es a través de su entrega fiel y constante a esa misión, que nosotros hoy somos partícipes del proyecto calasancio y beneficiarios de su gracia.

Para finalizar, al nombrar los elementos que considero parte fundamental de la labor educativa calasancia en relación a su finalidad: la interna inclinación, la práctica de la oración continua y el santo temor de Dios y para entender la intencionalidad profunda del acompañamiento de la experiencia religiosa en los niños; considero que, gracias a su riqueza y profundidad, tendrán la posibilidad de ser enriquecidos y actualizados constantemente.

El cambiante contexto educativo, la visión cada día más enriquecida acerca de la misión educadora de la Iglesia, muchos elementos novedosos y de mayor profundidad que aporta la experiencia educativa de la escuela calasancia, serán el marco referencial necesario para evolucionar de forma homogénea en los nuevos caminos que aporta el carisma a la misión de la Iglesia en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Acta: Concilium Tridentium, sessione 22, canone 18 y sessione 24 canone 4, en "Concilium Tridentinum", Societas Goerressiana, Friburgo, 1919.

ALETTI M., *La religiosità del bambino, approccio psicopedagogico per insegnanti di religione e catechisti*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1993.

ALLPORT G. W., *L'individuo e la sua religione*, La Scuola, Brescia, 1972.

ANÓNIMO, *Bullarium Religionis Scholarum Piarum*, tip. S. Francisco de Sales, Madrid, 1899.

- ANTONIETTI D., *Maslow Abraham Harold*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, pp.653-654.
- ARTO A., *Psicologia evolutiva*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 882.
- ASIAIN M. A., CUBELLS F., DIAZ N., MIRO J., *Manual de cursillos calasancios 9*, Publicaciones ICCE, Madrid, 1992.
- ASIAIN M. A., *Itinerario de espiritualidad calasancia III, un camino de discipulado calasancio*, Edita orden de las Escuelas Pias (para uso privado), Madrid, 1990.
 –*Presupuestos para la comprensión de la figura y obra de San José de Calasanz*, en L. M. Bandrés Rey (y otros), *400 años de escuela para todos*, ICCE, Madrid, 1992, pp. 245-261,
- BAU, C., *Biografía crítica de San José de Calasanz*, BAC, Madrid, 1949,
 –*Revisión de la vida de San José de Calasanz*, en “*Analecta Calasantiana*”, 10 (1963), pp.28-32.,
- BONCORI G., *Euristica*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 400.
- Breve en la revista “*L'eco dei nostri centenari*”, 11-12 (1948), pp. 7-10.
- Breve *Providentissimus Deus*, en “*Ephemeridos Calasantianae*” 4-5 (1948), p. 107.
- CENCINI A., *Accompagnamento*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, pp. 22-23.
 –*Il respiro della vita, la grazia della formazione permanente*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo, 2002.
- COLONIA S., *Esperienza religiosa e persona*, Edinova, Lecce, 1995.
- CONCILIO VATICANO II, *Constituciones, Decretos, Declaraciones*, B.A.C., Madrid, 1965.
- CONSTITUCIONES DE LA CONGREGACION DE LOS POBRES DE LA MADRE DE DIOS DE LAS ESCUELAS PIAS. *Escritas por San José de Calasanz en 1620-1621. Aprobadas en 1622*, Salamanca, 1980.
- CORZO TORAL J. L., *Lo cristiano hoy de la escuela calasancia*, en Bandrés Rey (y otros), *400 años de escuela para todos*, pp. 393-411.

- CUEVA D., *Calasanz, Mensaje espiritual y pedagógico*, Talleres Ed. Católica, Madrid, 1973.
- DE LA PUENTE F., *Educación desde una escuela con sentido*, Jornadas de Pastoral 96, FERE, Madrid, 1996.
- DE PIERI S., *Psichismo*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p.872.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, (UNESCO 1996), Armando Editore, Roma, 2004.
- ESCOBAR J., *El acompañamiento espiritual, curso para directores espirituales*, Escuelas Pías de Colombia, 2000.
- FAUBELL V., *Antología Pedagógica Calasancia*, Publicaciones de la Universidad Pontificia, Salamanca, 1988.
- FAURE E., *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, 1972.
–*Dimensión religiosa del ambiente*, Boletín de FERE, n.322, Madrid, 1994.
–*La escuela católica: perspectiva ante el próximo milenio*, Asamblea general de FERE, 1996, Boletín de la FERE, n.399, Madrid 1996.
–*La pastoral de la escuela católica*, Boletín de FERE, n. 342, Madrid, 1994.
- FIERRO P.R., *Biografía y escritos de San Juan Bosco*, BAC, Madrid, 1955.
- FIZZOTTI E., *Psicología della Religione*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 877.
- FIZZOTTI E., *Verso una psicologia della religione, 1. Problemi e protagonisti*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1996.
–*Verso una psicologia della religione, 2. Il cammino della religiosità*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1995.
- FRANTA H., *Atteggiamenti dell'educatore, teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma, 1997.
- GARCIA-VILLOSLADA R., *Storia del Collegio Romano*, s.ed., Roma 1954.
- GERINI G. B., *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimosesto*, Paravia e Comp., Torino, 1897.
- GESELL A., *Il bambino nella civiltà d'oggi*, Bompiani, Milano, 1957.

- GEVAERT J., *Esperienza*, en M. MIDALI, TONELLI R., (a cura di), *Dizionario di Pastorale Giovanile*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1992, p. 361.
 –*Esperienza*, en M. MIDALI, TONELLI R., (a cura di), *Dizionario di Pastorale Giovanile*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1992, p. 362.
- GINER S., *San José de Calasanz, creador de la primera escuela popular gratuita*, en L. M. Bandrés Rey (y otros), *400 años de escuela para todos*, ICCE, Madrid, 1992.
 –*San José de Calasanz, maestro y fundador*, BAC, Madrid, 1992.
 –*San José de Calasanz, maestro y fundador*, BAC, Madrid, 1992.
- GODIN A., *Psicologia delle esperienze religiose, il desiderio e la realtà*, Queriniana, Brescia, 1983.
- GONZALEZ-CARVAJAL L., *Cristianos de presencia y cristianos de mediación*, Sal Terrae, Madrid, 1989.
 –*Educación para la participación*, (Jornadas de Pastoral 96, FERE, Madrid, 1996).
- GROPPO G., *Educatore Cristiano*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, pp. 338-339.
- GROPPO G., *Interdisciplinarietà*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 548.
- HARO R., *La oración continua, un camino de amistad con Jesucristo*, S.G.S., Roma, 1983.
- JUAN PABLO II, *Vita consagrada. Exhortación apostólica*, n. 96, 1996.
- LESAGA J. M. (y otros), *Documentos fundacionales de las Escuelas Pías*, Ed. Calasancias, Salamanca, 1979.
- MALIZIA G., *Scuola Cattolica*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, pp. 987-988.
- MASLOW A. H., *Motivazione e personalità*, (traducción al italiano), A. Armando, Roma, 1973.
 –*Towards a Psychology of Being*, Van Nostrand, New York, 1962,
- MIDALI M., TONELLI R. (a cura de), INSTITUTO DE TEOLOGIA PASTORALE, UNIVERSITA PONTIFICIA SALESIANA, *Dizionario di Pastorale Giovanile*, Elle Di Ci, Torino, 1992.

- MILANESI G., ALETTI M., *Psicologia della religione*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1977.
- MILANESI G., M. ALETTI, *Psicologia della religione*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1973.
- NANNI A., *Alterità*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, pp. 45-46.
- NANNI C., *Experiencia: Factor educativo*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 393.
- ORLANDO V., *Religion*, en M. MIDALI, TONELLI R., (a cura di), *Dizionario di Pastorale Giovanile*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1992, pp. 918-929.
- ORLANDO V., *Religiosidad popular*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 929.
- PADILLA L., *Intuiciones de Calasanz sobre la formación escolapia*, ICCE, Madrid, 1998.
- PAJER F., *Religion:enseñamiento de la*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 925.
- PASTOR L., *Storia dei Papi*, vol. 24, Barcelona, 1952.
- PECCHIAI P., *Roma nel cinquecento*, L. Capelli, Bologna, 1948.
- PELLERÉY M., *Progettazione Educativa / Didattica*, en J. M. PRELLEZO, (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I. Leumann (Torino), 1997, pp. 863-865.
- PELLERÉY M., *Psicologia educativa / scolastica*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 880.
- PELLICCIA G., *La scuola primaria a Roma dal secolo XVI a XIX*, Ed. dell'Ateneo, Roma, 1985.
- PIAGET J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, 1967.
- PICANYOL L., *Epistolario di San Giuseppe Calasanzio*, vol. II, s.ed., Roma, 1950 – 1956. –*Brevis conspectus Historico – Statisticus Ordinis Scholarum Piarum*, Mantero, Roma, 1932.

- POCH J., *Aportación documental a la historia de la Universidad de Huesca durante la segunda mitad del siglo XVI*, en "Analecta Calasactiana" 15 (1966), pp. 196-197, 240 bis.
 –*Calassans a l'Estudi General de Lleida (1571-1577, 1581-1583)*, en "Catalaunia" 174 (1975), pp. 1-8.
- PRELLEZO J. M., *Scuole Nuove*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, p. 997.
- Proceso Informativo*, (auctorem ordinis, 1650) en *Regestum Calasactianum (RegCa)* n. 30,
- SAGRADA CONGEGACION PARA LA EDUCACION CATOLICA, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, Ed. Vaticana, 7 de abril de 1988.
 –*El laico católico testigo de la fé en la escuela*, Ed. Vaticana, 15 de octubre de 1982.
 –*La escuela católica*, Ed. Vaticana, 19 de marzo 1977.
- SANCHEZ E., *La comunidad educativa en la escuela calasancia*, en Bandrés Rey (y otros), *400 años de escuela para todos*, pp. 445-466.
- SANTHA Gy., *Ensayos críticos*, Ed. calasancias, Salamanca, 1976.
 –*San José de Calasanz, obra pedagógica*, BAC, Madrid, 1984,
 –*San Jose de Calasanz, su obra, escritos*, BAC, Madrid, 1984,
- SCHURMANS J., *Santé morale et formation religieuse*, Assoc. Cathil. d'hygiène Mentale, Bruxelles 1955.
- SODI M., *Preghiera: educazione alla*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, pp. 847.
- SOVERNIGO G., *Religione e persona, psicologia dell'esperienza religiosa*, EDB, Bologna, 1988.
- STASSEN BERGER K., *Lo sviluppo della persona*, Zanichelli, Bologna, 2000.
- TACCHI-VENTURI P., *La vita religiosa en Italia*, A. Stock, Roma, 1930.
- TRENTI Z., *Experiencia religiosa*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, pp. 394-395.

- VERGOTE A., *Psicologia religiosa*, Borla, Roma, 1979.
–*Religione, fede, incredulità. Studio psicologico*, Edizione Paoline, Torino, 1985,
- VILA' PALA' C., *Calasanz, Memorial al Cardenal Tonti*, Ed. calasancias, Salamanca – Granada, 1968.
–*Fuentes inmediatas de la Pedagogia Calasancia*, CSIC-Istituto S. José de Calasanz, Madrid, 1960.
- VISCONTI W., *Affettività*, en J.M. PRELLEZO (Coord.), NANNI C., MALIZIA G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, S.E.I., Leumann (Torino), 1997, pp. 33-34.
- Vita di S. Giovanni B^a. della Salle*, A.Befani, Roma, 1888.
- VOLPICELLI L., *Storia della scuola elementare a Roma*, A. Armando, Roma, 1963, pp. 18-19.
- ZAVALLONI R., *La personalità in prospettiva religiosa*, La Scuola, Brescia, 1987.
–*Le strutture umane della vita spirituale*, Morcelliana, Brescia, 1971.

ÍNDICE GENERAL DEL AÑO 2019 VOLUMEN LX

SECTOR CIENTÍFICO LITERARIO

PILEC e integración curricular. Investigación docente en desarrollo curricular	11-88
Juan Carlos Anduquia	
El Observatorio Ximeniano de Florencia	163-176
José Pascual Burgues	
Educación filosófica y democracia: enseñar filosofía para formar personas razonables	89-162
Juan Carlos Gómez Ramírez	
José Pascual Burgues	
Casi sin darnos cuenta, él se fue metiendo en nuestras vidas: Una mediación del encuentro en el paso de las vivencias al caer en la cuenta de la experiencia de Dios en los jóvenes	437-548
Juan Carlos Gómez Ramírez	

SECTOR TEOLÓGICO Y PASTORAL

Acompañamiento de la experiencia religiosa de los niños de la escuela elemental. Líneas educativas a la luz de la espiritualidad calasancia	561-618
Delsa Solis Rangel	

SECTOR CALASANCIO

Diversas palabras del vocabulario de Calasanz	177-350
Miguel Angel Asiain	
Instrucción y educación. Aportaciones de Calasanz, Milani y Freire	371-382
José Luis Corzo Toral	
Escolapios en Cuba	351-358
“El colegio de Nobles” de Víctor Hugo	383-436
Isidro García Varona	
La oración en Calasanz	549-560
Fernando Guillén Préckler	

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES A LA REVISTA *ANALECTA CALASANCTIANA*

La revista *ANALECTA CALASANCTIANA* (AC) es una publicación semestral de la Orden de las Escuelas Pías (*PP. Escolapios* –en inglés *Piarist Fathers*) de España que incluye entre sus finalidades el estímulo a la investigación, publicando los trabajos resultantes de la misma.

AC fue creada en 1959, como suplemento de la *Revista calasancia* (1888), después, y a partir de 1970, *Revista de ciencias de la educación*, que dejó de publicarse en 2014 (número último 240, octubre-diciembre). Ya el 1960 toma el título latino de *Analecta calasantiana*. La revista da acogida a artículos de investigación de los Escolapios y otros investigadores externos en un triple campo: Investigación científico literaria, Investigación teológico pastoral e Investigación calasancia.

* * *

Los trabajos presentados para su publicación deberán ser originales y versar sobre cualquier tema dentro del triple campo citado, no superando la extensión máxima del original las 25 páginas, DIN A-4, con espacio interlineal de 1,5. Es imprescindible la calidad de texto e ilustraciones. La revista da cabida a trabajos de mayor extensión, si provienen de Trabajos final de Curso, Tesis doctorales y Tesinas como también ensayos sometidos a dictamen del Consejo de redacción.

Junto a los originales, el autor o autores adjuntarán sus datos, dirección y breve *currículum*; así como un resumen (*Sumario/Abstract*) de unas diez líneas, en castellano y en inglés.

Se exige, en cualquier caso, además de adjuntar dos copias, el envío del trabajo en soporte informático, indicando el tratamiento de texto utilizado y nombre del fichero o ficheros. En caso de incluir tablas o gráficos, se especificará el programa de diseño empleado.

En la redacción de los trabajos, se recomienda el uso de notas a pie de página tras una llamada numérica correlativa en el cuerpo del texto. Cabe, si es solo referencia de fuente, incorporar el dato texto. Se especificarán, al menos, los siguientes datos:

- **Libros.** Autor (APELLIDOS, Nombre): Título (en cursiva), Lugar de Edición y año, Editorial. Si procede, se incluirá también número de edición y volumen y las páginas aludidas o de las que se copia literalmente. **Ejemplo:** APARISI LA-PORTA, Antonio, *Pedagogía y didáctica de la comunicación lingüística española*, Granada 2001, Ediciones "Escuelas del Ave María", p. 88.
- **Capítulos de libros.** Autor (APELLIDOS, Nombre): Título del Capítulo (en cursiva), [en:] Director, coordinador, editor, etc. (Apellido, nombre y descriptor): Título (subrayado o en cursiva), Lugar de Edición y Año, Editorial. Si procede, se incluirá también número de edición, volumen y las páginas aludidas o de las que se copia literalmente. **Ejemplo:** GONZALEZ JODAR, José Miguel, *Un apasionado de la vida*, en: Ruiz Romero, Manuel (Coord.): *Crónica de lealtades*, Cádiz 2012, Ediciones Alcor, pp. 133-135.
- **Artículos de Revista.** Autor (APELLIDOS, Nombre): Título entre "comillas", Revista (en cursiva), Número de la revista, Año (entre paréntesis) y páginas. **Ejemplo:** ZANON, José Luis,: "Algunas claves psicológicas de la educación ", *Analecta calasanciana*, 101 (2009) 187-293.
- **Referencias informáticas.** Autor (APELLIDO, Nombre), Título, Sitio donde se encuentra o se puede localizar, dando toda la relación completa (sitio, red...). Dígase lo mismo para fuentes de imagen o musicales (CDs, DVDs...).

En lo que respecta a las referencias bibliográficas, éstas deberán incorporarse al final del trabajo, cuando hayan sido citadas como argumento de autoridad en el cuerpo del trabajo o se consideran de apoyo.

Se prescindirá de la cita de trabajos en prensa, a no ser que se indique con exactitud todos sus datos de referencia. Asimismo, para las alusiones a comunicaciones y ponencias debatidas en congresos, habrá de indicarse, además, fechas, lugar de celebración y núcleo temático.

Las abreviaturas que se utilicen se desarrollarán la primera vez que se utilicen, excepción hecha de las ya habituales, como Cfr., Vid., Véase, o.c., op. cit., id., ibid., etc.

Analecta calasanciana se compromete a mantener correspondencia con el autor sobre la recepción y aceptación final del trabajo, si este lo solicita, al igual que a devolver el original si éste no resulta definitivamente seleccionado.

Por cada trabajo publicado la Administración de la revista entregará al autor, o primer autor en su caso, un ejemplar del número y diez separatas de su artículo. La colaboración será siempre gratuita. Los originales recibidos en la Redacción son sometidos a evaluación externa.

Contacto: *Analecta calasanciana* - Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (ICCE) - A la atención de Diana Blázquez - Conde de Peñalver, 4 - 28028 Madrid (España). Teléfono 917 257 200 - E-mail: analecta@icceciberaula.es

