

FLEURY APUESTA POR EL MÉTODO NARRATIVO: SIGLOS XVII Y XVIII

PURIFICACIÓN GATO CASTAÑO*

1. LA EDUCACIÓN EN EL MOVIMIENTO ILUSTRADO ESPAÑOL

La preocupación de los reformadores españoles por modelar una sociedad a su imagen, les lleva a situar en primer plano el problema educativo. Los ilustrados, por regla general, no dudaban que combatida la ignorancia con el arma de la cultura, el hombre alcanzaría la felicidad. Si la ignorancia es el mal por antonomasia, la cultura va a convertirse en el más cotizado de todos los bienes, o en el mejor de todos los medios que nos permiten alcanzar "esa tranquilidad de alma y cuerpo"¹, fundamento de la felicidad.

La Ilustración se basa en el concepto de que la sociedad progresará hasta alcanzar la felicidad suma, si el hombre recibe una educación conveniente, haciéndose ilustrado. El iluminismo, con sus "luces", se presenta como antítesis, frente a las "tinieblas" y el pretendido oscurantismo de la Edad Media. Es, ante todo, un movimiento cultural, de propaganda y de divulgación, de crítica y de polémica, con afán de destrucción y de renovación. Estas ideas cristalizan en la Enciclopedia, síntesis del saber de la época y poderoso instrumento divulgador de la Ilustración.

La atmósfera cultural que se crea, se propone ilustrar e iluminar con la luz de la razón todos los problemas de su tiempo, combatiendo los errores y prejuicios que se atribufan a la Edad Media.

* Profesora de Ciencias de la Educación. Badajoz. Universidad de Extremadura.

1. MURATORI, L. *De la felicidad pública*, Madrid, Imp. Real, 1790, pág. 2.

Se abordan con notable optimismo toda clase de cuestiones, con la presunción de que el hombre puede encontrar su solución valiéndose de la llave mágica de la cultura. Sus representantes aparecen como divulgadores de la misma y animados por un fervor, no exento de proselitismo, que les impulsa a hacerla llegar a todas las clases sociales.

"¿De dónde nacen todas aquellas revoluciones -se pregunta Cabarrús- y aquellos excesos que llora la humanidad, sino de la lucha todavía desigual entre la verdad y el error? La verdad es, digámoslo así, de ayer, y el error tiene veinte siglos de posesión. La verdad ha llegado a ser un esfuerzo de la razón, y el error tiene todas las predilecciones cariñosas de la niñez y de la costumbre. Si una nación fuese ilustrada, ¡qué poca atención prestaría a todos estos charlatanes!"².

Este siglo tiene entre sus características, una muy destacada, el conservar intacta la confianza en la razón. Gil de Zárate sostiene que el gran mérito en esta lucha hay que atribuírselo a Descartes "quien dando el golpe de muerte al impero de la autoridad estable el de la razón, única gufa que ha de seguir el entendimiento humano en sus investigaciones"³.

Al manejar los *Documentos para la Historia Escolar de España*⁴, llama la atención que la mayor parte de ellos pertenezcan al siglo XVIII. Este hecho obedece, sin duda, a la abundancia de disposiciones legislativas dictadas en él, debido al interés que despiertan todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza, sobre todo, en el último tercio del Siglo de las Luces.

Si bien a lo largo de la historia no faltó el interés por lo educativo, en lo que se refiere a la Instrucción Primaria, ha sido el último ramo de la enseñanza pública sobre el cual los gobiernos han fijado su atención, el último que han procurado fomentar con disposiciones eficaces y abundantes recursos⁵.

La escuela, en ese período del siglo XVIII en que la cultura española alcanza sus más altas cotas, durante el reinado de Carlos III, comienza a surgir de la sombra. Con su llegada al trono, la Primera enseñanza, plataforma de lanzamiento para los demás estudios, se convierte en uno de los principales objetos de atención.

2. CABARRUS Y AGUIRRE, F. *Cartas sobre los obstáculos que la nación, la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Vitoria, Imp. D. Pedro Real, 1808, pág. 83.

3. GIL DE ZARATE, A. *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1855, págs. 32-40.

4. *Documentos para la Historia Escolar de España*, Recopilados por LORENZO LUZURIAGA. Madrid, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1917.

5. Cfr. LAFUENTE, M. *Historia de España*, Barcelona, Simón y Montaner, 1889, T. 14, p. 303.

MARAÑÓN, G. "Más sobre nuestro siglo XVIII", en *Revista de Occidente*, Madrid, XLVIII, abril-junio, 1935, pág. 307. Analiza en este ensayo, con intención moralizadora las causas que motivaron este despertar de la cultura: "nos interesa, sobre todo, hacer resaltar que ese renacimiento español... no se debió, como al finalizar la edad media, a la realización de una unidad nacional y al providencial descubrimiento de un mundo nuevo, lo sería que toca una vez y nada más..., sino a una política interior acertada, a un esfuerzo, en cuyo éxito no intervino el azar, sino el amor al país".

GIL DE ZARATE, A., op. cit., págs. 254 y ss.

La expulsión de los Jesuitas le proporciona la ocasión de poner en manos de los seculares la enseñanza de las Primeras Letras, de la Gramática y Retórica y de aplicar a la dotación de los maestros y profesores las temporalidades ocupadas por la Compañía⁶.

2. EL CATECISMO DE FLEURY Y LA FORMACIÓN RELIGIOSO-MORAL

El objetivo principal de estas escuelas es fomentar una educación, lo más sólida posible, en los rudimentos de la fe, en las reglas del bien obrar y en el ejercicio de las virtudes⁷.

El programa que se señala pone gran énfasis en la formación religioso-moral. Ningún otro conocimiento tiene el relieve y sustantividad que éste, pues incluso la enseñanza intelectual converge siempre hacia la conducta moral, hacia el saber vivir. El objetivo moral se presenta como la finalidad unificadora y culminante del proceso educativo. Hay una primacía de los contenidos morales sobre los contenidos intelectuales, porque sólo por aquéllos el hombre es bueno, bondad que se manifiesta en todas sus obras.

Educación y moralidad mantienen tan profunda relación que no pueden separarse, convirtiéndose así en las dos caras del único proceso educativo: el que tiene como objetivo perfeccionar al hombre. La educación, en sentido estricto, es el proceso intencional por el que se persigue el perfeccionamiento de la totalidad del ser personal. Los rasgos constitutivos de este proceso son así mismo los de la moralidad. El hombre es radicalmente moral, porque al no tener su comportamiento naturalmente ajustado, está abocado a construir su conducta⁸.

La indeterminación humana es la raíz de la educabilidad y de la moralidad. El parámetro al cual el hombre ha de ajustarse en su conducta, viene dado por la religión. Consideran que todas las reglas de conducta carecen de base sólida y estable, cuando se prescinde de la religión⁹.

6. Cfr. LAFUENTE, M. op. cit. págs. 303 y ss.

7. Cfr. *Documentos para la Historia Escolar de España*, op. cit. T. I, págs. 231-239. En el primer Reglamento para las Escuelas de Niñas, elaborado por la Sociedad Económica de Amigos del País, de Madrid, a petición de Carlos III, aprobado íntegro por el Consejo, y publicado por la Real Cédula el 11 de Mayo de 1783, Carlos III manda establecer escuelas gratuitas de Niñas, con objeto de fomentar, con trascendencia a todas las Provincias del Reino, la buena educación de las niñas y jóvenes, en los rudimentos de la fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores de su sexo.

Véase SANCHEZ SANTOS. *Extracto Puntual de todas las Pragmáticas publicadas en el reinado de Carlos III*. Madrid, 1794, T. II, pág. 182.

8. Cfr. JOVELLANOS, G.M. *Obras Completas*, Madrid, Espasa Calpe, 1969, T. III, pp. 112-113. También Jovellanos clamaba por esta primacía de la educación moral: "¿Por qué nos preocupamos tanto de hacer a los hombres sabios y tan poco de hacerlos virtuosos? ¿Por qué la ciencia de la virtud no ha de tener también su cátedra en las escuelas públicas?... Era necesario que preparásemos sus ánimos para las importantes verdades de la moral, sin cuyo conocimiento no podrá decirse buena ni completa su educación. Importa mucho ilustrar su espíritu, pero importa más rectificar su corazón".

9. Cfr. CORDERERA, M. *Principios de Educación y Métodos de Enseñanza*. Madrid, Ramón Campuzano, 1865, p. 73.

La importancia que conceden a esa formación religioso-moral se deduce de la frecuencia con que se insiste sobre ella, y del interés de no dejarla a merced del azar o de la improvisación. De ahí que se aconseje el libro de texto al que ha de ajustarse: el *Catecismo* de Fleury.

En su tiempo, este Catecismo debió constituir un auténtico boom, a juzgar por la irradiación que alcanzó. En los *Documentos para la Historia Escolar de España*, en tres ocasiones se aconseja expresamente su uso: en la Real Provisión de 1771, en el Estatuto del Colegio Académico de Primeras Letras de 1780, y en el Estatuto de la Real Academia de 1797¹⁰.

Hay que poner de relieve que, dado el carácter modélico y fuerza de convocatoria que tienen en ese momento todas las iniciativas realizadas en la Corte, también en las Provincias de Ultramar se impone como libro de texto, al menos en la diócesis de Córdoba del Tucumán y en el dilatado arzobispado de La Plata, sedes episcopales regidas por José Antonio de San Alberto en el último tercio del siglo XVIII¹¹.

Tampoco este obispo quiere dejar ningún cabo suelto en relación con la enseñanza religioso-moral, y así precisa, desde el tiempo que debe dedicársele cada día, hasta los textos y métodos a seguir. Aconseja aquellos Catecismos, que, a su juicio, pueden ser más útiles para lograr esa formación. Establece dos niveles, a cada uno de los cuales asigna un libro de texto o catecismo. Para el primero señala el Catecismo de Astete, por ser el más usado en aquellos países, no obstante considerar mejor el de Ripalda, y para el segundo, el de Fleury: "cuando después de algún tiempo y de mucha explicación se ve que ya lo saben, que lo entienden, que pesan sus palabras y las reflexionan, según lo permite su capacidad, se les pasa al Catecismo de Fleury"¹².

Parece ser le intersaba, y mucho, dejar claro cual era la meta ideal en este campo de la formación religiosa a la que debía tender "un verdadero cristiano". No se contenta sólo con "el de Astete o Ripalda porque aunque son buenos son demasiado concisos y escasamente dan una noticia común de los puntos más esenciales"¹³, por eso recomienda sostengan y apoyen la explicación del símbolo, y demás partes de la doctrina cristiana, con el de Fleury: "Primeramente les damos el de Astete, para que aprendan en él lo que han de creer, lo que han de esperar, lo que han de amar y lo que han de temer, y luego les damos el de Fleury para que en él aprendan todas aquellas cosas que pueden moverlas a creer en Dios, a esperar en Dios, a amar y a temer a Dios"¹⁴.

10. Cfr. *Documentos para la Historia Escolar de España*, op. cit. T. I, pp. 129, 159 y 250, respectivamente.

11. Cfr. GATO CASTAÑO, P. *La Educación en el Virreinato del Río de la Plata. Acción de José Antonio de San Alberto en la Audiencia de Charcas, 1768-1810*, Zaragoza, Diputación General de Aragón, 1990, pp. 289-294. En esta obra se analiza la labor educativa desarrollada por el Arzobispo, José Antonio de San Alberto, en las dos diócesis hispanoamericanas regidas por él: la de Tucumán de 1780 a 1785, y la de la Plata de 1785 a 1804.

12. SAN ALBERTO, José Antonio de, "Carta Pastoral que acompaña al Catecismo Real", en *Colección de Instrucciones Pastorales*, Madrid, Imprenta Real, 1786, T. II, p. 405.

13. SAN ALBERTO, José Antonio de, "Carta Pastoral sobre la Fundación de Colegios de Niñas Huérfanas", en *Colección de Instrucciones Pastorales*, op. cit., T. I, p. 269.

14. SAN ALBERTO, José Antonio de, "Carta Pastoral que acompaña al Catecismo Real", op. cit. p. 406.

Dada la importancia y relieve que alcanza en España y sus Provincias de Ultramar este texto, conviene nos acerquemos a él detenidamente.

¿Qué conocemos de su autor? Entre otros datos, los que consigna el Catecismo. En la portada consta que fue "compuesto en francés por el Abad Fleury, subpreceptor del Rey y de los Príncipes sus hermanos, y al presente confesor de Su Magestad Cristianísima Luis XV"¹⁵.

Algunos datos históricos, relativos al texto, son también interesantes. La edición primera en español se hizo en París, en casa de Pedro Witte, en 1737. La traducción fue obra de Carlos Velbeder, aunque debió ser conocido antes en Francia. En esta edición en español se incluyen una serie de fechas:

- La de la aprobación del Catecismo por Boussuet, el 12 de mayo de 1683.
- La aprobación de Pirot, doctor y profesor de la Sorbona, el 21 de mayo de 1683.
- La aprobación de Don Pedro de L'Ecole, doctor en Teología y Examinador Real, el 13 de marzo de 1713. Aquí ya se hace alusión a que fue traducido al español por Carlos Velbeder¹⁶.

En la obra francesa, de autor desconocido, *Proyecto sobre la Educación Pública*¹⁷, casualmente nos hemos tropezado con una referencia explícita al Catecismo de Fleury, concebido dentro de un plan coordinado: "Esta será siempre -se refiere a la enseñanza religiosa- la primera lección y la de todos los días. Es posible que hasta ahora no se haya hecho así y que unas gentes que se juzgan baluartes de la Religión, lo hayan despreciado. Se dará principio por hacer que aprendan los niños el Catecismo pequeño de Fleury, que en la realidad es sustancial, superior a todo elogio y hecho expresamente para mi plan. A semejantes hombres es a quien corresponde hacer compendios".

El fin que persigue con la elaboración de este texto es el de combatir la "deplorable" ignorancia que reinaba "en la mayor parte de los fieles", ignorancia que no sólo se daba en los "rústicos, en la plebe", sino también en los "cortezanos, en los hombres políticos, en los que cursan en la Universidad, que acusan una falta de instrucción en los misterios católicos y reglas morales". Esta falta de instrucción, se extendía también a "los sacerdotes, religiosos y teólogos", quienes por no haber "calado en lo esencial de la Religión", padecían la misma ignorancia¹⁸.

15. Cfr. *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*, Madrid, Espasa Calpe, 1924-1978, T. 24, p. 67. Trae una breve reseña biográfica del Abad Claudio Fleury. Nace en París el 6-12-1640 y muere el 14-7-1723. Primero ejerce como abogado y después se hace sacerdote. En 1680, Luis XIV le confía la educación de su hijo natural, el conde de Vermandois, labor que es recompensada con la abadía cisterciense de Loc-Dieu. Ayuda a Fenelón en la educación del duque de Borgoña. En 1640 sucede a La Bruyere en la Academia Francesa. En 1716 es nombrado confesor de Luis XV. Escribe varias obras, además del *Catecismo Histórico*, entre ellas destaca la *Historia Eclesiástica*, obra que es incluida en el índice.

16. FLEURY, Abad. *Catecismo Histórico*, París, Casa de Pedro Witte, 1737, T. I y II. El tomo I abarca, el Pequeño Catecismo, precedido del Discurso sobre el fin y uso del mismo, así como de las distintas aprobaciones de las que fue objeto. El tomo II está dedicado al Gran Catecismo.

17. *Proyecto sobre la Educación Pública*, obra francesa de autor desconocido, traducida al español por JAIME DE ABREU, Madrid, imp. de Joaquín Ibarra, 1767, p. 78.

18. FLEURY, op. cit., pp. 1-3. Se detiene Fleury en detallar los males que acarrea la ignorancia religiosa: corrupción de costumbres, devoción superficial, al no estar fundada sobre principios sólidos, y el menosprecio de la Religión.

Analiza detenidamente las causas que provocan la ignorancia. Parte de la base de que ésta "nace con nosotros", como consecuencia de la "corrupción de la naturaleza", a lo que se añade, además, el que "estas verdades no se perciban por los sentidos", el que todo nuestro "cuidado e interés" se centre en las "cosas temporales", y el que, por otra parte, no se tenga la valentía de afrontar abiertamente estas cuestiones de Religión y moral. "Todas las otras materias -llega a decir- pueden tratarse abiertamente en una conversación, menos éstas"¹⁹.

No obstante estas generalizaciones previas, termina atribuyendo la mayor responsabilidad de esta ignorancia a la desidia de los sacerdotes que, "puestos para instruir", descuidan enseñar estos principios²⁰. "Los eclesiásticos -comenta en otro momento- menosprecian este empleo de enseñar el catecismo. Si presumen de grandes talentos buscan la reputación en la elocuencia y no quieren bajarse a las instrucciones que parecen reducirles al alfabeto"²¹.

3. ESTRAGOS QUE PRODUCE EL MÉTODO ESCOLÁSTICO

Fleury, sin pretensiones de analizar exhaustivamente la situación que existía, en relación con los libros usados, traza una serie de pinceladas sumamente reveladoras. Por una parte, en cuanto al *contenido*, nos dice, que existían "tratados de teología llenos de cuestiones curiosas", "escritos en latín", y, por lo mismo, "inteligible sólo a los que han frecuentado la Universidad". Se trata de "comentarios sobre la Sagrada Escritura, la mayor parte muy largos", donde "no se explican los primeros principios y el hecho", tratados que "no han logrado compendiar lo esencial"²².

En relación con el *estilo*, es muy significativo lo que apunta: adolecen de un "estilo muy seco", "sin atractivo para el que aprende". "Cuesta entenderlo y mucho más aprenderlo", provocan una "aversión secreta". "Melancólicos y enfadosos -comenta en otro lugar- le parecen los discursos" al que aprende. Todo esto contribuye a que consideren a la Religión Cristiana como "una ley dura" y que "la sigan sin gusto y sin afición"²³. Y en otro momento añade: están "llenos de términos escolásticos que necesitan de una grande explicación para que el vulgo los entienda: virtudes infusas, teologales, cardinales, culto de latría, de dulfa, de hiperdulfa..."²⁴.

19. *Ibidem*, op. cit., p. 5. "Nadie quiere hablar de estas cosas -nos dice-, se puede hablar de todo menos de esto en una conversación. Todos son vanos pretextos para no instruirse".

20. *Ibidem*, p. 8.

21. *Ibidem*, p. 10.

22. *Ibidem*, pp. 8-9.

23. *Ibidem*, pp. 10-12.

24. *Ibidem*, p. 32. Reconoce cómo muchos, conscientes de la utilidad de las historias, las han utilizado al elaborar sus catecismos, cogiéndolas de "La flor de los ejemplos", del "Pedagogo Cristiano" o de las vidas de los Santos, a veces plagadas de visiones y milagros poco ciertos. Otros han hecho compendios de Historias del Nuevo y Viejo Testamento que adolecen de elección y método, sin conexión entre ellas. No han faltado los Catecismos en los que, acortándose la narración, se han añadido una serie de cuestiones sacadas de opiniones escolásticas o de meditaciones espirituales.

Como vemos, la causa principal de este estilo seco y árido, la hace recaer sobre el método escolástico. Aquí Fleury no anda con ambages. Abiertamente pone el dedo en la llaga. Para él la causa de la crisis religiosa tiene su principal raíz en el discurso escolástico al que "están acostumbrados los teólogos en su cátedra", los cuales no han hecho más "que extraer de cada Tratado de Teología las definiciones y divisiones...; sin variar el estilo"²⁵.

¿Qué causas motivaron esta especie de marginación y olvido del método narrativo? Fleury, en su análisis apunta una: la necesidad de los teólogos de "tomar este lenguaje de Aristóteles y de los otros filósofos", necesidad que viene impuesta "por las sutilezas de los herejes"²⁶. De este mismo parecer es Díaz Marcos, para quien "la Iglesia sintió la necesidad, frente a las controversias existentes en su seno, de esquematizar las narraciones en dogmas y credos, en un lenguaje objetivante y abstracto... También las ciencias fueron dando paso a largas cadenas de razones, dejando de lado todo lo que no pudiera ser definido en las mil construcciones lógicas de la razón"²⁷.

También Weinrich sostiene que el cristianismo dejó de ser una comunidad donde el hecho se transmitía oralmente. El contacto con el mundo helenístico le hace perder su "Inocencia narrativa", pues en la cultura griega la narración estaba subordinada al razonamiento, al logos²⁸.

No le pasan desapercibidas a Fleury las dificultades que entraña para la gente sencilla, la presentación del mensaje cristiano a través de este vehículo donde se acentúan los aspectos lógicos y conceptuales, no obstante, si se sigue privilegiando el método escolástico, a pesar de los estragos que produce, él lo atribuye al hecho de no haber "reflexionado bastante sobre el estado de los que pretendían instruir"²⁹. En otro lugar desarrolla de forma más explícita esta misma idea. Oigamos sus palabras: "Siempre es muy difícil que los que han estudiado mucho, y ejercitándose en las sutilezas de una ciencia, puedan comprender hasta dónde se extiende la ignorancia de aquéllos que no tienen ningún conocimiento de esa ciencia"³⁰ y, por lo

25. *Ibidem*, p. 13.

26. *Ibidem*, p. 49.

27. DIAZ MARCOS, C. "Teología Narrativa: ¿Por qué narrar al hacer Teología?", en *Sal Terrae*, nº 882, enero 1987, p. 48. Véase: ALEMANY, J.J. "Aportaciones de una teoría del Texto a la Teología Narrativa", en *Estudios*, VI, 57, 1982, p. 199. También en el momento presente, donde existe una abundante producción bibliográfica sobre Teología Narrativa, se acusa el cansancio motivado por la Teología eminentemente conceptual y discursiva, que con sus rigurosos encadenamientos lógicos dejaba desatendida importantes parcelas del conocimiento y comunicación humana. De ahí que exista una corriente actual, en el seno de la Iglesia, que tiende a revalorizar la eficaz sencillez con que en los tiempos bíblicos se daba cuenta por medio del relato de los *magnalia Dei* en el Antiguo Testamento, de los *facta et dicta* de Jesús, en el Nuevo.

28. WEINRICH, H. "Teología Narrativa", en *Concillium*, nº 85, 1973, p. 214. Véase ALEMANY, J.J. "Narrar la fe", en *Razón y Fe*, T. 205, enero-junio, 1982, p. 601. En estas páginas se pregunta si la formulación de la fe no habrá sido excesivamente monopolizada por esquemas conceptuales, producto de una destilada elaboración teológica. En la historia ulterior del cristianismo se va llevando a cabo un progresivo distanciamiento entre pensamiento teológico y formas narrativas. La elaboración doctrinal acentúa los perfiles abstractos y teóricos, mientras que lo narrativo, como "género menor", queda relegado al ámbito de la espiritualidad o de la ejemplaridad edificante.

29. FLEURY, op. cit., p. 14.

30. *Ibidem*, p. 14.

mismo -completa más adelante, "no están acostumbrados a esas divisiones metódicas, no entienden esos términos de esencia, principio, fin, medio, subsistencia, unión hipostática..."³¹, palabras que al resultar ininteligibles al que escucha, se reducen a ser meros "sonidos", equiparables al que oye una "lengua extranjera"³². Llega inclusive a afirmar que los estragos que produce "este estilo son aún mayores de lo que parece", de ahí que dé por "bien empleado este trabajo si halla expresiones que hagan entender mejor las mismas cosas"³³.

4. VENTAJAS DEL MÉTODO NARRATIVO

En este sentido se puede afirmar que esta obra -para él- responde a una verdadera necesidad. Percibe cómo la enseñanza religiosa se ha empobrecido y convertido en mera oratoria de formas, olvidándose lo original del cristianismo. Reacciona contra esta forma de presentar el contenido cristiano como una serie de verdades abstractas y teóricas, deshilvanadas, y a modo de sistema doctrinal, completadas por un conjunto de recetas morales.

Se pronuncia decididamente por el método narrativo. Parte del valor histórico del cristianismo, al que presenta, no como un sistema doctrinal, sino como un conjunto de hechos o acciones históricas que Dios ha realizado en favor de los hombres. Buceando en el Catecismo de Fleury salta a la vista que el camino que intencionadamente marca para lograr unos objetivos lo justifica en función de un doble motivo:

a) *Razón de tipo histórico.* Fleury sostiene reiteradamente que la estructura narrativa se constituye, desde el comienzo, en vehículo del mensaje cristiano. Durante los dos mil primeros años no existía escritura, sólo la tradición oral, tradición que "no era otra cosa que el religioso cuidado que los padres tenían de contar a sus hijos las maravillas de Dios", que ellos, a su vez, "habían visto con sus ojos o sabido de la boca de sus padres", quienes les aconsejaron "pasasen esta noticia", "recontándosela" a los suyos³⁴. El oyente está invitado, por la misma dinámica de la narración, como comenta Alemany, a convertirse a su vez en narrador. Hay una exigencia intrínseca a formar una cadena de tradición que tiende a prolongarse indefinidamente³⁵.

En todo el Antiguo Testamento, hasta que aparece la ley escrita por Moisés, la Religión fue conservada por las narraciones y por la historia. Como argumento histó-

31. *Ibidem*, pp. 47-49.

32. *Ibidem*, p. 47. Unas líneas después comenta con cierta ironía la definición que el lenguaje escolástico trae de Dios "como acto puro", definición enigmática para la mayor parte de las gentes. Véase, en este mismo sentido: METZ, J.B. "Breve apología de la Narración", en *Concilium*, nº 85, 1973, p. 294. Este autor se hace eco de la distinción que hace Pascal entre el Dios de Abraham, Isaac y Jacob, objeto de narración, y el Dios de la razón puramente argumentativa: "el Dios de los filósofos".

33. FLEURY, p. 49.

34. *Ibidem*, pp. 16-19.

35. Cfr. ALEMANY, J.J. "Aportaciones de una teoría del texto a la Teología Narrativa", op. cit., p. 188. Véase: RICOEUR, P. *Tiempo y Narración*. T. I: "Configuración del Tiempo en el relato histórico", Madrid, E. Cristiandad, 1987, pp. 212-272.

rico definitivo trae, pues, el que "es el estilo utilizado por Jesucristo", los profetas y los apóstoles. "Es el que Dios mismo nos ha enseñado en el discurso de la Sagrada Escritura. Los primeros y más antiguos -continúa diciendo- son historias en su mayor parte. Los preceptores morales vienen después; luego los libros de los profetas mezclados de exhortaciones y de predicciones... Lo mismo puede decirse del Nuevo Testamento: lo primero es la historia en los Evangelios y los Hechos de los Apóstoles, luego las instrucciones y las exhortaciones en las Epístolas y por fin las predicciones en el Apocalipsis"³⁶.

En otro lugar vuelve a remachar que tanto los profetas, como Jesucristo y los Apóstoles "hablaban el lenguaje común de los hombres, sus expresiones eran sencillas, limpias y sólidas, sin dejar de ser grandes y nobles"³⁷.

Este método es seguido también por los doctores de la Iglesia, en los cinco primeros siglos de cristianismo. "Mientras se conservó la disciplina de la primitiva Iglesia -nos dice Fleury- los doctores se arribaban religiosamente al lenguaje de la Sagrada Escritura"³⁸, e inclusive llega a afirmar que "mientras más antiguos" más tenían de esta "noble sencillez"³⁹.

Y en otro lugar, abundando sobre la misma idea, comenta cómo entre las obras de los doctores de la Iglesia se encuentran gran número de instrucciones "para aquéllos que querían volverse cristianos", y la mayor parte "fundadas sobre las materias de hechos, y el cuerpo del discurso es de ordinario una *narración* de todo lo que Dios ha hecho por el género humano, desde el principio del mundo hasta la

36. FLEURY, p. 33. Véase: WEINRICH, H. "Teología Narrativa", op. cit., p. 212. La Teología Narrativa ha conocido desde 1972 una considerable difusión. Este autor, uno de los pioneros en este campo, sostiene que la tradición bíblica sugiere la cuestión de la narración, pues una gran parte de los textos canonizados como Biblia, así como otros textos tanto orales como escritos del cristianismo, son narraciones... Jesús de Nazaret se nos presenta, principalmente, como persona narrada, pero con mayor frecuencia todavía como narrador narrado, mientras que los discípulos aparecen como oyentes de narraciones, que a su vez repiten y continúan narrando oralmente o por escrito, los relatos escuchados. También nosotros nos insertamos en una tradición narrativa ininterrumpida. Un especialista como G. von Rad reconoce asimismo que la forma más legítima de discurso teológico del Antiguo Testamento, sigue siendo la narración reiterada, principio que puede hacerse extensivo al ámbito de la tradición cristiana (Cita tomada de Alemany, "Narrar la Fe", op. cit., p. 605).

37. FLEURY, p. 50. Bossuet, obispo de Meaux, en la aprobación al Catecismo de Fleury -consignada en las primeras páginas del mismo- elogia el método empleado por Fleury, por "ser el mismo" del que "Dios se ha servido" para proponer a su Iglesia "la progresión de los sucesos maravillosos del Antiguo y Nuevo Testamento". Cfr. METZ, J.B. "Breve apología de la narración", op. cit., pp. 223-224. También este autor considera cómo desde la temática de la creación, pasando por las profecías, hasta la nueva experiencia de la Resurrección de Jesús, la estructura que se adopta es la narrativa, por eso afirma que una Teología que se ha visto desposeída de la categoría de la narración, o que la desdeña teóricamente, considerándola una nueva forma de expresión precrítica, lo que hace es marginar las experiencias "propias y originales" de la fe. Véase: DIAZ MARCOS, C. "Teología Narrativa: ¿Por qué narrar al hacer Teología?", op. cit., p. 40. Aquí encontramos un testimonio más de cómo la Teología cristiana, en fechas aún recientes, comenzó a preguntarse por el inmenso depósito de historias sobre el que se apoya su reflexión, llegando a la conclusión de que si el Antiguo y Nuevo Testamento se articulan en historias, la Teología no podía en absoluto enmascarar sus orígenes, ni ocultar con vergüenza el potencial narrativo que configura el mensaje cristiano.

38. FLEURY, pp. 23 y 49.

39. *Ibidem*, p. 50.

publicación del Evangelio⁴⁰. Y como botón de muestra, de la forma utilizada "para catequizar a los ignorantes", por los doctores de la Iglesia, trae el ejemplo de San Agustín, quien "habla siempre de narraciones. El supone siempre que la instrucción debe hacerse contando el hecho", extendiéndose, "según la importancia de los sucesos" y la "capacidad del discípulo"⁴¹.

b) *Razones de tipo psicológico*. Fleury concluye los argumentos de carácter histórico que aduce, afirmando que "aunque no tuviéramos la autoridad de la Sagrada Escritura y los ejemplos de tantos siglos", sería muy fácil ver que "la narración" es, "generalmente hablando, el mejor modo de enseñar la Religión"⁴². Indirectamente alude aquí a una serie de razones de tipo psicológico, razones que una lectura detenida del texto contribuye a clarificar: así cuando afirma que no sólo es "el método más seguro" y "conveniente para instruir a todo género de personas", sino también "el más fácil y agradable". Y a renglón seguido apunta el doble motivo: en relación con el discípulo o receptor, porque "todos son capaces de entender y retener una historia, donde la consecuencia de los sucesos les atrae y la imaginación se halla cautiva". Sobre todo, si se trata de niños, lo "desean con más ardor, porque todo tiene para ellos el agrado de la novedad"⁴³.

Por otra parte subraya, otra razón que debe pesar -según él- en el ánimo del emisor: "Las personas de edad gustan naturalmente de contar los sucesos de que su memoria está llena"⁴⁴. Si el narrador informa a partir de una experiencia vivida y de representaciones llenas también de vida, su palabra no puede limitarse a ser algo desvaído y pobre en significado. Al contrario, debe generar un tipo de comunicación de acontecimientos y hechos, viva y directa. Se pronuncia, pues, porque estos "discursos" dirigidos a los niños, a quienes se les escapa "la utilidad de estas instrucciones", gozan de una disposición "más atractiva y deleitosa", combatiendo así, la aridez de los catecismos que circulaban en ese momento, hecho que además de entorpecer su aprendizaje y comprensión, provocaba "disgusto", teniéndose, incluso, que "violentar" al acercarse a ellos, "como cuando se toma una medicina salútfera, pero desagradable"⁴⁵.

Su intención es clara y decidida: "remediar o suplir la sequedad de los catecismos"⁴⁶, con esta perspectiva metodológica, que, además, es la misma seguida por Dios, quien conociéndonos "perfectamente, ha fundado la doctrina de su Religión sobre pruebas que todos pudiesen comprender, esto es, sobre sucesos"⁴⁷.

40. *Ibidem*, p. 20.

41. *Ibidem*, p. 21. Después de este recorrido histórico, Fleury vuelve a puntualizar que la narración es la forma más genuina de transmitir los contenidos de la fe cristiana: "A mí me parece, pues, que debemos hacer mucho caso de la experiencia de todos los siglos", pues si se exceptúan los últimos setecientos u ochocientos años, "se ha enseñado la Religión, principalmente", por medio "de la narración".

42. FLEURY, p. 24.

43. *Ibidem*, p. 27.

44. *Ibidem*, p. 27.

45. *Ibidem*, pp. 11-12.

46. *Ibidem*, p. 13.

47. *Ibidem*, p. 25.

5. ESTRUCTURA DEL CATECISMO

Fleury elabora dos catecismos, el pequeño y el gran Catecismo. Ambos constan de dos partes: una primera de carácter histórico, que abarca desde la creación hasta la parusía; pasando por la vida de Cristo, eje y centro de esta acción de Dios en favor del hombre. La segunda, de carácter dogmático, expone el símbolo de los apóstoles, la oración dominical, los mandamientos y los sacramentos.

En el pequeño Catecismo, estas dos partes guardan la misma proporción cuantitativa: el número de lecciones es el mismo, 29, y casi idéntica en cuanto a extensión: 88 y 78 páginas respectivamente. Cada lección se estructura de la forma siguiente: Primero hace una breve exposición del contenido de cada lección y en el segundo momento, formula una serie de preguntas-respuestas en las que se ajusta al contenido previamente expuesto. Algunas de las lecciones van acompañadas de dibujos o "estampas".

El gran Catecismo tiene un contenido semejante al pequeño, pues trae los mismos sucesos y los mismos dogmas, aunque con mayor extensión. La parte histórica abarca 52 lecciones y un total de 146 páginas, y la parte dogmática 60 lecciones, con 167 páginas. Ofrece, no obstante, dos novedades en relación con el pequeño: primera, no existen preguntas ni respuestas. Y da la razón: "al ir dirigido a personas mayores", no necesitan de este recurso. Y la segunda novedad está en que ya no aparecen las ilustraciones o estampas.

6. FINALIDAD DIDÁCTICA

La obra de Fleury tiene un carácter orientativo. Su función es facilitar a los catequistas, "instruyentes" según su terminología, la tarea que deben realizar. Aunque ofrece perspectivas o síntesis generales, enseña sobre todo a trabajar a los que se ponen en contacto con este Catecismo. Está estructurado de modo que fácilmente pueda adaptarse a la preparación de catequistas de diferentes niveles: "El instruyente -aconseja- puede tomarse toda la libertad necesaria para aumentar o disminuir tanto en las cuestiones como en el discurso"⁴⁸.

Al ser aprobado por Pirot, doctor en la Sorbona, le concede explícitamente este valor de guía didáctica: "aprenda a hacer con el autor, que será su guía, las observaciones necesarias..."⁴⁹.

Esta intencionalidad de servir de guía queda suficientemente remachada. Lo que él brinda pretende sea asimilado, reelaborado, personalmente por cada uno: "Yo no pretendo que este Catecismo sea mirado como un libro escrito solamente para ser leído, ni pretendo deba aprenderse de memoria: él es más apropiado para modelo de instruir, que un cura u otro que enseñe podrá seguir, según su talento,

48. *Ibidem*, p. 58.

49. *Ibidem*, sin paginar. Traducción de la aprobación del Señor Pirot, Doctor y Profesor de la Sorbona. Está al comienzo del tomo I.

sin ceñirse a él escrupulosamente, mudando y diversificando según las personas y las ocasiones"⁵⁰.

En parecidos términos se expresa al final del "Discurso sobre el fin y uso del Catecismo"⁵¹, "no puede arreglarse bien un método que debe variar infinito según los sujetos y las ocasiones".

Lo que significa que el mensaje debe ofrecer diferentes lecturas, según la edad y el período sensible del que lo recibe. Más adelante insinúa que "el que enseña debe saber mucho más de lo que aquí está escrito... Yo no digo en cada lección más de lo que me parece necesario, pero a fin de que el discípulo pueda retener lo poco que yo digo, es menester decirle mucho más"⁵².

Salta a la vista el propósito de ayudar al lector a descubrir las aplicaciones concretas, pistas, para que vaya adentrándose por su cuenta en los temas: "señalándoles lo que deben buscar, por dónde han de empezar y dónde deben detenerse más. Yo creo que el presente catecismo puede servir a instruir de esta forma"⁵³. "En la parte dogmática -dice más adelante- pueden extenderse con razonamientos, comparaciones y ejemplos que sean siempre bien sensibles y proporcionados a los oyentes"⁵⁴. Insiste, además, en que el lector complete su información recurriendo a las fuentes: "Es menester cuanto fuere posible, mostrar al discípulo la doctrina en los manantiales donde la hemos tomado, para hacerle capaz de enseñar a otros cuando llegue el caso", y especifica cuales son estas fuentes: Sagrada Escritura, Santos Padres, Actas de Mártires, algunas vidas de santos, el Ritual y el Pontifical⁵⁵.

7. ADAPTACIÓN A LA MENTALIDAD DEL ALUMNO

La intencionalidad de la comunicación verbal está orientada a hacer revivir en el oyente contenidos que están vivos en el narrador, por medio de signos verbales. De aquí que se plantee el profesor o catequista la exigencia de adaptarse a la mentalidad del alumno. Así encontramos que una de las pautas en las que Fleury hace mayor hincapié es en la necesidad que el "instruyente" tiene de adaptarse al alumno si quiere que la enseñanza alcance toda su eficacia. Consciente de la ingenuidad de aquéllos que "creen que todo es bueno para los niños"⁵⁶, aconseja el máximo de cuidado en esta relación maestro-alumno, medio para alcanzar un alto grado de motivación.

Bajo este postulado general, se ocultan multitud de exigencias parciales, que han de cumplirse para que los alumnos escuchen con gusto y aprendan y para que también el profesor encuentre placer al narrar.

50. *Ibidem*, p. 37.

51. *Ibidem*. "El Discurso sobre el fin y uso del Catecismo", está en el T. I, y se extiende desde la página 1 a la 67.

52. *Ibidem*, p. 40.

53. *Ibidem*, p. 36.

54. *Ibidem*, p. 40.

55. *Ibidem*, p. 58.

56. *Ibidem*, p. 28.

Este "descenso" al nivel del niño, requiere, en primer lugar, como actitud general, estar atento "al grado de capacidad" de los que necesitan del Catecismo, siendo al maestro a "quien toca acomodarse a estas diferencias, con prudencia y discreción"⁵⁷.

No le pasa desapercibido a Fleury, descendiendo al terreno de lo concreto, el papel que en este nexo educador-educando, le corresponde al lenguaje. Por eso, es partidario de que se tenga sumo cuidado en controlar el vocabulario, para que los correspondientes significados no sean más diferenciados y complejos de lo que permite el nivel de desarrollo del alumno. Las descripciones y narraciones han de ser tanto más intuitivas e icónicas, cuanto menos edad tengan los oyentes⁵⁸. Oíganos sus palabras: "El instruyente -comenta- debe tomarse todo el trabajo; hacerse pequeño con los niños, estudiar su lenguaje y entrar en sus ideas, para acomodarse a su capacidad cuanto fuere posible"⁵⁹.

Y en otro lugar vuelve a proyectar esa necesidad inherente a toda labor educativa de adaptarse al nivel evolutivo de los alumnos: "Debe extenderse o abreviar las narraciones según la capacidad de sus discípulos, declararles lo que fuere oscuro, satisfacer las dificultades..."⁶⁰. El educador, como adulto, debe hablarle con sencillez, utilizando razonamientos elementales que estén al alcance de los niños. Debe esforzarse por encontrar los elementos más simples de su pensamiento y vivencia, aquéllos que estén a la altura de la capacidad comprensiva de sus oyentes.

Está muy lejos del pensamiento de Fleury convertir el Catecismo en un inventario de preguntas/respuestas, destinadas a una repetición puramente mecánica. En más de una ocasión se pronuncia en contra de este posible fallo memorístico, consciente de que "no puede llamarse creer, saber de memoria ciertas palabras sin entender su significado, pues no se cree con la boca, sino con el corazón"⁶¹. Su deseo es "que se pudiese enseñar sin hacerlo aprender de memoria... Yo quisiera, a lo menos, no sujetarlos a decir las mismas palabras que hubiesen aprendido. Y valiera más que ellos las mudasen sin mudar el sentido, pues esto fuera una prueba segura de que habían comprendido lo que estudiaban, lo cual puede dudarse cuando repiten las mismas palabras"⁶².

Este estudio, por una parte, avala la importancia que Fleury concede al método narrativo, precisamente en un momento en que por el auge de la Escolástica, era infravalorado. Por otra, subraya el papel que juegan la asimilación y elaboración personal en la adquisición de unos valores cristianos, a los que el lenguaje sirve sólo de cauce de transmisión.

57. *Ibidem*, p. 39.

58. Cfr. AEBLI, H. *12 formas básicas de enseñar*, Madrid, Narcea, 1988, p. 56.

59. FLEURY, p. 54.

60. *Ibidem*, p. 39.

61. *Ibidem*, p. 46.

62. *Ibidem*, p. 58.