

## LA RAZÓN PEDAGÓGICA EN LA TEOLOGÍA Y LA CATEQUESIS

JOSÉ LUIS CORZO TORAL  
Facultad de Teología San Dámaso  
Madrid

Entre los profesores universitarios, por norma general, se tiene poco en cuenta a la pedagogía. Ella misma ha tardado en constituirse como una Facultad independiente y, al poco de conseguirlo, ha preferido un título tan ecléctico como el Ciencias de la Educación. En el terreno personal, a medida que se alejan de enseñar a la infancia, pocos profesores consideran necesario revisar su didáctica ni, lo que es peor, su pedagogía. Ya esta misma distinción resulta irrelevante en el vocabulario universitario no especializado, puesto que ambos términos parecen referirse a una pura cuestión de métodos, secundaria por tanto y bastante menor. Al alumno universitario se le supone, como adulto, la capacidad de absorber la enseñanza de los maestros, tengan o no método explícito y adecuado.

Así sucede que, por considerarla meramente instrumental, la cuestión escolar suele estar descuidada y mal planteada también en política. La *paideia* griega tenía muy otra envergadura y la reciente discusión pública sobre el estudio de las humanidades (y de la historia en concreto) en las distintas comunidades autónomas españolas ha sido *per se* un caso pedagógico, aunque tal vez algo borroso en la conciencia de los ciudadanos precisamente por su apariencia política, pero responde de hecho a la pregunta pedagógica central: ¿qué y cómo es la maduración adulta de un español (en cuanto proceso precisamente)? ¿Qué elementos la conforman? <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> En Italia, el ministro de Instrucción pública acaba de realizar una consulta a unos cuarenta notables de la cultura y sociedad italiana, previa a la reforma educativa

En el mundo de la teología, cosa para adultos especializados, como lo son sus principales destinatarios, los clérigos, sucede exactamente lo mismo: lo pedagógico es un añadido a la sustancia, un corolario. En la constitución apostólica *Sapientia christiana*, de Juan Pablo II (1979), hay un párrafo prometedor en el apartado V: "No hay que olvidar tampoco la gran evolución que se ha llevado a cabo en los métodos pedagógicos y didácticos, que exigen nuevos criterios en la programación de los estudios". Sin embargo, en las Normas adjuntas, el título VIII (nn. 52-55), titulado "Cuestiones didácticas", se limita a la mención de biblioteca y de "medios técnicos, audiovisuales etc., que sirvan de ayuda para la enseñanza". Lo mismo sucede en el correspondiente título VIII de las Normas elaboradas por la Sagrada Congregación para la Educación Católica, a renglón seguido de dicha constitución: a la mención de la biblioteca añaden la recomendación de "aulas verdaderamente funcionales y decorosas" sin nueva mención de los medios audiovisuales. Sin embargo, dicho documento, verdadera *ratio studiorum* de la teología, incluye muchas normas pertenecientes a la razón pedagógica, aunque no se reconozcan como tales y, seguramente, hayan sido elaboradas por teólogos.

Esta función secundaria de la teología se le ha atribuido también a la catequesis<sup>2</sup>; y un paralelo práctico de esta falta de aprecio —universitario en general— por la pedagogía suele ser la impreparación de los alumnos en metodología científica y, lo que es peor, en un orden también práctico, pero no secundario, como es la homilética, catequética o pastoral en general. Convertidas también en apéndices de la teología, terminan (tras ir de un lado para otro en los planes de estudios) por ser adyacentes y, con frecuencia, poco cuidadas. Así se desenfocan, pues la misma *Sapientia christiana* —en otra observación implícita, pedagógica más que didáctica— dice que "se deben armonizar cuidadosamente las exigencias científicas con la necesidades pastorales del pueblo de Dios" (I<sup>a</sup>, 39, 2).

---

nacional: "Cosa insegnare ai bambini e ai ragazzi delle prossime generazioni?" Cf. "La relazione dei saggi sulle conoscenze fondamentali": *La tecnica della scuola* 19 (1997) 3-8.

<sup>2</sup> Las *Ephemerides Theologicae Lovanienses*, en su *Elenchus Bibliographicus*, sitúan en el IX<sup>o</sup> capítulo, dedicado a la *theologia moralis*, un sexto y último apartado para la *theologia pastoralis*, entre cuyas subdivisiones se lee: *Historia*, *Generalia*, *Catechesis et Paedagogia* y, por último, *Homiletica*. (Muchos católicos apenas ven y oyen otra cosa de la fe de la Iglesia que este final.)

Y es que la pedagogía se ocupa del desarrollo humano, personal y comunitario, y ésta es su competencia específica, estudiar antes que el cómo, el qué: el crecimiento, la maduración en cuanto tal, de qué se trata, en qué consiste, dónde se pretende llegar. Está presente en la confección de un plan de estudios, en la creación de un centro formativo y en muchos aspectos del vivir diario, por derecho propio. A la vista de este su objeto formal surgirán después métodos y didácticas concretas y variables. Y lo mismo sucede en el área específica de la fe: la pedagogía de la religión trata primero de conocer el desarrollo del creyente en cuanto tal. Por eso la expresión "teología de la educación" le es sinónima: el teólogo reflexiona ahí sobre el desarrollo y la madurez humanas, y le interesa mucho, porque humanos son los creyentes. Los genitivos sobrevenidos a la teología (*de las realidades humanas, del mundo, de la liberación...*) no cambian su objeto principal, sino que incorporan a la comprensión de Dios la perspectiva implicada, pues ni el Dios salvador del hombre deja nada fuera de su salvación, ni al hombre le es posible pensar a Dios sin perspectivas existenciales e históricas concretas; una de ellas, el propio proceso de maduración personal y colectiva.

¿Y qué otra cosa es una comunidad de discentes y docentes de teología, sino una comunidad de creyentes que desarrollan precisamente su ser cristiano? Estudiar teología no es un mero acto segundo de la fe, sino crecer en ella; no sólo tenerla y luego estudiarla. Por eso la razón pedagógica se entrelaza con el estudio, tanto como la fe, la oración y la acción. La pastoral, como dice *Sapientia christiana*, así como la acción social y la liturgia, no son corolarios, sino ingredientes de la misma relación con Dios. Esto mismo se quiere decir cuando cualquier reforma de estudios que se precie pretende reunir lo disperso: globalizar o ejercer la interdisciplinariedad (cf. *Sapientia christiana* I<sup>a</sup>, 64)<sup>3</sup>.

La catequesis vive más cerca de lo pedagógico. El reciente *Directorio general para la catequesis* (1997) dedica una tercera parte a la pedagogía

---

<sup>3</sup> Cf. "[Emilio] Lledó arremete contra el concepto de asignatura y programa fijo", en *Escuela Española* (1997) n. 3.358, 12. El filósofo lo califica de enfermedad catastrófica del sistema educativo español. Ortega había escrito: "Esto ha producido el caos mental que ahora, con sorpresa, encuentra el europeo dentro de sí. Y es que la cultura de los especialistas crea una fórmula específica de incultura más grande que otra alguna", J. Ortega y Gasset, *La historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente, 1996) 150. Los alumnos universitarios —también de teología— no cesan de quejarse de las repeticiones de temas a que se ven sometidos.

de la fe (nn. 137-162), pero así se mantiene la extendida convicción de que la pedagogía (y/o la didáctica, que aquí se denomina *metodología*) sigue siendo acto segundo de la teología y, por tanto, del área de la catequesis, también ella segunda. Menos mal que, poco a poco, se va corrigiendo también el falso convencimiento de que la pedagogía religiosa (y la catequesis) sea cosa de niños; también lo es de adultos. Lo mismo que la teología no es sólo cosa de clérigos ni de varones, sino concomitante de toda fe y, ésta es mi tesis, impregnada, por tanto, de una racionalidad pedagógica, capaz de convertirla en alimento de la maduración creyente (y no sólo en raciocinio de una fe previa o, incluso, ajena y externa).

Es decir, según se entienda el crecimiento personal de los creyentes (estudio pedagógico), así hemos de hacer, enseñar y estudiar teología (didáctica). Corremos un gran riesgo si, con una pedagogía inconsciente, improvisada o falsa, tanto la teología como la catequesis no se plantean ni se realizan bien y, en consecuencia, no sirven al desarrollo y madurez de una fe adulta para vivir en este tiempo. Podrían hasta estorbarla.

### I. LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

El descrédito de la pedagogía, con que empezábamos esta reflexión, a veces se lo han ganado a pulso los propios pedagogos de oficio. Y no se trata sólo de sus fracasos ante las demandas sociales, especialmente respecto a niños y jóvenes, sino también de su lenguaje esotérico innecesario y, sobre todo, de la grandiosidad de sus reformas políticas, que apenas cambian más que nombres y estructuras externas y dejan todo como estaba.

También en el ámbito eclesial, el prestigio de los pedagogos y catequetas para muchos está por ver; (de la teología universitaria apenas se pide nada práctico, como hemos dicho). Los cambios han sido enormes: de unos librillos insignificantes memorizados, los catecismos de Ripalda y Astete, hemos ido a parar a verdaderas bibliotecas especializadas para el despertar religioso, el contemplar, discutir, subrayar, recortar y pegar durante la primera y la segunda adolescencia, antes y después de la confirmación, los jóvenes, los adultos... pero, al final, todos ellos con escasos conocimientos. Tómese la exageración con humor y dispensa de matices tan necesarios cuanto sabidos: especialmente alguna alusión a la

desgraciada situación en España de la enseñanza religiosa escolar (aunque, en parte, tal vez acumule las deficiencias de lo pedagógico general y de la catequesis en particular).

Siempre da la impresión en pedagogía de que estamos peor que antes y de que algo muy profundo se nos ha olvidado o hemos hecho muy mal. Tal vez sea una nostalgia endémica de los humanos por cualquier tiempo pasado; pero seguramente se trata también de que la pedagogía al uso —como ya hemos dicho— se implica y va a rastras de los otros sectores de la vida. Primero habría que poseer certezas y valores, técnicas y estructuras, y luego despachárselos a los alevines. Pero en un tiempo de cambios tan veloces ¿quién acumula, organiza y reparte? Cuando ya se ha logrado una generación, es todo distinto para la siguiente. A veces de unos hermanos a otros ya todo cambia.

¿Ha habido alguna aportación profunda y seria en pedagogía durante los últimos tiempos que pueda iluminar el quehacer catequético y teológico?

La impresión que tengo, tras observar reformas y novedades, es —por una parte— que los modelos pedagógicos se repiten cíclicamente y sólo parecen conocerlo así los historiadores de la educación. Y —por otra parte, y esto es peor— que la institución educativa por excelencia, la escuela (la universidad también y en mayor grado), es como un gran paquidermo de movimientos lentos, cuando no torpes, que escolariza todo cuanto llega a su propio umbral y lo nivela consigo misma; es decir, no cambia nunca sustancialmente, aunque lo haga su superficie. No es fácil comprender cómo las mayores revoluciones modernas, tal vez las acaecidas en el ámbito de las comunicaciones, se hayan asimilado tan poco e irregularmente en el medio académico. Por ejemplo, ver a los profesores repetir de clase en clase (y no ya de año en año) las mismas lecciones y a sus alumnos copiar (y fotocopiar) desesperadamente apuntes, mientras ellos hablan, es un espectáculo verdaderamente medieval, anterior, desde luego, a Gutenberg, pero que puede hallarse en muchas universidades y escuelas secundarias del mundo entero. Hay libros para leer, magnetófonos para escuchar, vídeos para ver y hasta internet para relacionarse, pero los alumnos siguen como siempre, acudiendo a clase y sentándose unos detrás de otros ofreciendo (permítaseme la broma) el cogote a sus compañeros y, lo que sería peor, también acogotados ante el profesor. Pero otros detalles de este inmovilismo son más serios e hirientes: por ejemplo, las escuelas de casi todo el mundo siguen siendo selectivas en alto grado

(tanto respecto a sus contenidos como a los alumnos que consiguen triunfar), por más que vayan siendo obligatorias para todos desde los cinco o seis años y durante otros seis, ocho o diez primeros años de vida estudiantil (como en España).

A pesar de todo, *una importante novedad* me parece apreciar en pedagogía, más allá de los métodos y modas que califican diversas tendencias innovadoras, cíclicas. La educación permisiva o autoritaria, memorística, cognitiva, activa o técnica, individualizada o socializante, integrada o no, iniciática, humanista, confesional o neutra, laica o cualquier otra adjetivación que se le dé, puede adscribirse a uno de estos dos grandes modelos: *la transmisión o la construcción de la respuesta*. Aclararé enseña que la moda actual conocida como "constructivismo del aprendizaje" también podría quedar absorbida por el modelo tradicional de la transmisión. Eso sucede cuando se hace construir a los propios alumnos el aprendizaje, previamente dispuesto por el diseño curricular general o particular de cada escuela; es decir, un simulacro nada más del cambio radical propuesto. ¿En qué consiste éste?

Escribo casualmente el día 2 de mayo de 1998, a un año exacto de la muerte en São Paulo (Brasil), a sus 75 años, de Paulo Freire, un pedagogo cristiano (como la copa de un gran pino romano, diría yo). Cristiano, en cuanto pedagogo precisamente, ya que no se me alcanza un conocimiento más directo de su testimonio personal. (¡Cuántas veces ocurrirá lo contrario! Que sepamos de la fe de un maestro, pero imposible detectarla por su enseñanza.) De él escribió su amigo, el actual Director general de la UNESCO: "Ha muerto Paulo Freire. Imperceptiblemente el aire de todas las aulas del mundo se ha enrarecido... pedagogía de la autonomía, del oprimido, de la esperanza. Sabía, como Bolívar, que la educación es la base de la libertad. Paulo Freire, pedagogo de la liberación, encarcelado y exiliado por quienes temen a los hombres y las mujeres dueños de su destino"<sup>4</sup>. Cualquiera de los genitivos de Mayor Zaragoza para la pedagogía de Freire nos serviría para designar esta modalidad pedagógica (no tan nueva, pero inconfundible), y hasta algunas veces realizada dentro de los moldes más tradicionales de la escuela y las sociedades de siempre. La describo de forma general y esquemática, sin pensar ahora en el

---

<sup>4</sup> F. Mayor Zaragoza, "En memoria de P. Freire": *El País* 7.5.97.

ámbito específico de la teología y la catequesis, para dejar al lector sus propias traducciones.

La intuición fundamental de esta educación se basa en la sustitución del objeto mismo del aprendizaje. (Una componente clásica de la educación —aunque no la única— es la instrucción o enseñanza de algo y su correspondiente aprendizaje.) Habitualmente, este objetivo consiste en un saber ya sabido y programado de antemano, acumulado, distribuido en asignaturas, impreso en los libros y ordenadamente administrado a quienes, por supuesto previo indefectible, se supone que lo ignoran y lo necesitan, los alumnos. Tal suministro se realiza a lo largo de las horas, días y semanas del curso, previa determinación (política, de primer orden) de autoridades y profesores que (en el mismo supuesto indefectible) se supone que dominan el depósito en cuestión.

*Aquí se trata, sin embargo, de un objeto nuevo: el grupo de alumnos y maestros —y casi siempre con ayuda de terceros— afronta y estudia los desafíos (como gustaba decir a Freire) de la propia vida colectiva. Así se educan —crecen, construyen— juntos.*

Son varios los detalles que hay que subrayar en este enunciado:

1. Los desafíos pueden no coincidir con los intereses conscientes previos y, desde luego, no con los gustos o aficiones del grupo, sino que suponen el acercamiento serio a la realidad humana: paro, barrio, futuro, diversiones, dinero, salud, etc., y preferentemente de cerca a lejos, pero no siempre así. (Por ejemplo, un conflicto con Irak nos impone sus consecuencias desde lejos a cerca.) La motivación de los alumnos, entonces, no parte de responder a sus inquietudes personales, sino de desvelar la relación que provoca el desafío de esa realidad que nos atañe.

2. La importancia de la vida colectiva; es decir, se trata de un modelo de pedagogía social. Aunque se tenga muy en cuenta la situación individual, el modelo no es el desarrollo de la persona aislada para que luego se relacione, sino el inverso: la persona en grupo toma conciencia de su implicación personal.

3. No se trata ni basta con enseñar y aprender, sino afrontar; es decir, se incluye en el acto educativo la respuesta activa y moral. Hay que tomar partido y hay que responder, poner manos a la obra, cada vez, en cada asunto estudiado; cambiar, al menos, o reforzar las actitudes.

4. Y están implicados por igual alumnos y maestros. La actividad escolar (educativa) más característica, no es ya enseñar y aprender, sino

investigar. No se va de lo sabido al enseñar, ni del más al menos, sino de lo ignorado a su búsqueda, del error al aprendizaje, del menos al más. El papel del maestro ha cambiado, pero sin fingimiento. Sigue sabiendo muchas cosas útiles para abordar la nueva búsqueda, pero de ésta es de lo que se trata. Es siempre nueva por el desafío siempre actual de la situación de este grupo concreto en este momento histórico.

5. El saber acumulado en el profesor y en los libros no sólo no se desprecia, sino que se desvela como muy útil para abordar las nuevas situaciones. Más aún, hace falta constantemente preguntar a otros que saben más, aunque no sean del gremio de los profesores ni del propio entorno cultural o ideológico.

6. La implicación del profesor es tal que le impide abstenerse o quedarse al margen. De ahí la conveniencia de su libertad y vocación; y de ahí el cuidado exquisito en la comprensión y práctica diaria del respeto a los otros y a sus opiniones. La neutralidad es tan imposible como indeseable; tanto como la imposición de las propias ideas. La clave es que el maestro también busca, no lo sabe todo; y el maestro hace respetar todas las opiniones, aunque no oculta las suyas.

7. En este ejercicio se necesita conocer y dominar las herramientas del oficio de *vivir y afrontar desafíos* (que viene a ser lo mismo), como son la información, la lectura, la escritura, la comunicación, el diálogo, la dialéctica, la retórica, el arte de preguntar, etc. Todas ellas relacionadas con la palabra, centro del vivir humano y social.

8. La materia escolar así comprendida requiere saber elegir y globalizar ciertas cuestiones entre las muchas posibles que se suceden. La programación de temas previa al curso no puede ser más que instrumental e indicativa, nunca cerrada. Habrá que ir asumiendo la dinámica misma del grupo en el ambiente social colectivo, que será tan amplio, internacional y ecuménico cuanto quepa en la conciencia de dicho grupo.

Paulo Freire ha radicado esta pedagogía en una honda comprensión (también cristiana) del hombre y su desarrollo personal:

Existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo, del hombre con su creador<sup>5</sup>. (...) Partíamos de que la posición normal del hombre era, no sólo estar en el

111.

---

<sup>5</sup> P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Madrid, Siglo XXI, <sup>39</sup>1989) 53.



mundo, sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o enriquecimiento que él hace del mundo natural (representado en la realidad cultural). Con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica –de sujeto a objeto– de la cual resulta el conocimiento expresado por *el lenguaje*. Basta ser hombre para realizarla (*ibíd.*, 100s).

Todavía en su reciente última obra ha insistido Freire en esa tensión dialéctica entre *conciencia* y *mundo*, y dice (con una cita de Sartre): "*ambos se dan al mismo tiempo*". De ahí ha brotado su pasión radical por mantener siempre abierta en cada hombre la maduración tensional y crítica de su conciencia, amenazada por el sectarismo<sup>6</sup>:

Rara es la vez que a la sombra de este árbol no me inquieto en torno a esta cuestión: negando la tensión dialéctica conciencia-mundo, idealistas [la conciencia es la constructora arbitraria del mundo] y mecanicistas [la conciencia es un puro reflejo de la materialidad objetiva] obstaculizan el entendimiento correcto del mundo...<sup>7</sup>

Pero Freire advierte que el hombre no capta de forma natural las situaciones problemáticas y sus nexos causales; de ahí la posibilidad de una conciencia ingenua o mágica (fatalista), *intransitiva* (impermeable), acrítica... y la necesidad de un permanente proceso de *concientización* crítica. El dinamismo de ese tránsito de la conciencia implica a la educación<sup>8</sup>.

La pedagogía de Freire, iniciada al final de los años sesenta, encuentra cada vez más armónicos entre los *psicólogos* y *los filósofos del lenguaje*<sup>9</sup>, los cuales han influido, no poco y por su cuenta, en otros muchos

<sup>6</sup> "La sectarización se nutre de lo puramente relativo, y le atribuye valores absolutos", *La educación*, 42.

<sup>7</sup> *A la sombra de este árbol* (Barcelona, El Roure, 1997) 24.

<sup>8</sup> Freire recoge "la herencia divina de Sócrates: ... como nuestras acciones conscientes dependen esencialmente de las verdades que admitimos, la regla más importante para la vida es: comprueba sin concesiones ni sentimentalismos, sin ninguna falsa piedad, qué valen realmente esas opiniones tuyas en las que tanto confías –como que vives enteramente a costa de ellas, llevado por ellas, sostenido en todo por la confianza que tienes depositada en ellas–" (M. García-Baró, "Las alternativas de Lévinas": *El Olivo* 46 [1997] 75-84).

<sup>9</sup> "Vygotzky es un teórico del crecimiento cuyas ideas podrían servir a la ideología de la liberación mucho más que el romanticismo de un Paulo Freire o un Ivan Illich...

pedagogos actuales de corte más académico y ajenos a Freire, y que podríamos reunir bajo el único epíteto general de "constructivistas". La LOGSE (*Ley orgánica general del sistema educativo* español, promulgada en 1990) descansa de hecho en la concepción moderna de que el aprendizaje no es receptivo, sino activo y significativo, construido por cada persona a medida que descubre significado en los nuevos contenidos que la vida o la escuela le propone. Jérôme Bruner subrayará que conocer no es otra cosa que atribuir significados a la realidad por la relación descubierta entre ella y nuestro propio yo<sup>10</sup>. Ese descubrimiento construye simultáneamente a ambos: conocimiento y yo propio. Así que caerán en el vacío las enseñanzas cuya relación con el sujeto él mismo no sea capaz de descubrir. Otros lo han expresado de forma más cáustica: la escuela da demasiadas respuestas a preguntas que nadie se ha hecho. Ortega lo expresó de forma magistral:

Para quien no la necesita, para quien no la busca, la metafísica es una serie de palabras o, si se quiere, de ideas que, aunque se crea haberlas entendido una a una carecen, en definitiva, de sentido... Lo que, en cambio, hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es necesitarla. (...) El estudiante se encuentra con la ciencia ya hecha, como con una serranía que se levanta ante él y le cierra su camino vital. En el mejor caso, le gusta, le atrae, le parece bonita, le promete triunfos en la vida. Pero nada de esto tiene que ver con la necesidad auténtica... Nuestros deseos se disparan al contacto de lo que ya está ahí. En cambio, la necesidad auténtica existe sin que tenga que preexistir ni siquiera en la imaginación aquello que podría satisfacerla... Al colocar al hombre en la situación del estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente (...) Esto resulta que es la tragedia constitutiva de la pedagogía y de esa paradoja tan cruda debe, a mi juicio, partir la reforma de la educación. Porque la actividad misma, el hacer que la pedagogía regula y que llamamos estudiar, es en sí mismo algo humanamente falso...<sup>11</sup>

---

por su concentración en la importancia que tiene un sistema de apoyo social para conducir al niño a través de la famosa zona de desarrollo próximo", J. Bruner, *Realidad mental y mundos posibles* (Barcelona, Gedisa, 1996) 145.

<sup>10</sup> J. Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Madrid, Alianza, 1990); cf. R. Artacho, "J. Bruner: la tarea de dar significado a la realidad": *Religión y Escuela* (1997) n. 112, 36-37.

<sup>11</sup> J. Ortega y Gasset, *Unas lecciones de metafísica* (Madrid, Revista de Occidente,

Pero esto no significa que cada hombre elabore su palabra y dé nombre libremente a la realidad. Frente a la teoría de Piaget, que establece un crecimiento evolutivo espontáneo de la inteligencia infantil, capaz poco a poco de descifrar y emplear símbolos, Vigotsky, el malogrado psicólogo ruso, insiste en que la mente se hace y crece gracias a las prótesis culturales que le ofrece la sociedad en que vive. Lo que ahora es individual e interno en un adulto, en su origen fue social y externo en el niño. Es la teoría psicológica histórico-cultural. Muchos semiólogos actuales señalan que las palabras, como el ejemplo más eminente, son, más que procesos intrapsicológicos, inter-psicológicos; más que reflejo del pensamiento interno, instrumento exterior para construir el propio pensamiento... "La inteligencia es siempre un interlocutor" (Vigotsky). Pensamos porque nos comunicamos, y no al revés. "El pensamiento está dentro de nosotros, pero nosotros estamos dentro del pensamiento" <sup>12</sup>.

Sobre este mecanismo básico de la formación de la inteligencia y del yo, es muy interesante la teoría de cómo construimos la cultura para librarnos de la dictadura constante de estímulos imprevisibles e incontrolados de la vida natural. Cada cultura es una maravillosa arquitectura —un tejido, un *texto* que incorpora tantos otros y les da sentido— de procedimientos que nos permiten construir un nuevo sistema funcional mediado (representado) por encima del natural (presente). Los hombres construimos mediadores socio-culturales, que Vigotsky llama "instrumentos psicológicos" y el profesor Pablo del Río "mangos" (verdaderas campanas de Pavlov que suenan y hacemos sonar desde fuera de nosotros mismos para nuestras propias reacciones deseadas). Hay operadores culturales técnicos (señales de tráfico, instrucciones, etc.), religiosos (narraciones, plegarias, ritos...), hermenéuticos estrictos (diario propio, apuntes...), tanto de ámbito personal (la organización del propio ambiente íntimo) como social (familiar, urbano, nacional, etc). Los estudiosos de la cultura y de la mente humana aquí convergen: no hay que estudiar los símbolos por un lado y el sujeto por otro. "El espacio mental de la psique

---

1974) 13-23; también en: "Sobre el estudiar y el estudiante", en *Obras completas* vol. IV.

<sup>12</sup> Y. M. Lotman, *Universe of the mind. A semiotic theory of the culture* (London-New York, I. B. Tauris, 1990) 273. José Antonio Marina lo analiza de forma brillante en su *Teoría de la inteligencia creadora* (Barcelona, Anagrama, 1996): "No somos espejos que reflejan la realidad, sino conversadores que la entrevistamos", p. 111.

humana es mixto y sincrético, interno y externo a la vez" (P. del Río, p. 98 de la obra citada en la nota 13). Es la semiesfera de Y. M. Lotman: un tercer hemisferio cerebral, o cerebro externo, formado por la red de señales y símbolos en que vivimos. El conocido uso de los tópicos —o lugares comunes— puede servir para comprender la función de este andamiaje externo, histórico-cultural de nuestra mente.

Son enormes las consecuencias para el mundo de la pedagogía (en su origen, *llevar al niño*), tocar desde el exterior el interior del educando; y también enorme la importancia para las religiones, magníficamente equipadas de *mangos* (de todo tipo, míticos, rituales y conductivos) para la emoción, las ideas y la acción cultural y moral<sup>13</sup>.

*Al final del siglo XX*, una vez más, tenemos la sensación de que en historia de la educación se ha vuelto a descubrir el Mediterráneo. Los educadores de todos los tiempos han tratado siempre y de muchas maneras de imbuir en los niños los códigos y convicciones fundamentales y de introducirlos en la red cultural que les hiciera domésticos en la familia, sociedad y cultura que los acogía. Pero, a medida que la educación ha salido del ámbito familiar y se ha politizado, su naturaleza recién descrita se ha hecho más ambivalente. Educar también puede ser manipular, en el peor sentido de la expresión; y las condiciones técnicas y políticas del mundo actual cuestionan profundamente la acción educativa. Si antaño la ignorancia del pueblo sirvió a sus amos para domesticarlo, hoy sirve mejor la cultura: un gigantesco montaje de re-presentación de la realidad en palabras e imágenes, narraciones y ritos sociales que le habitan de antemano, antes de que él mismo pueda sentirse huésped de la aldea global. Se comprende bien que Freire —como otros muchos educadores cristianos— intuyera justamente que dar la palabra a los pobres era acercarles su liberación y autonomía. Pero él insistió en que no bastaba con enseñarles a hablar, transmitirles la palabra ("esto se llama así"), sino que era necesario cedérsela ("que hablen ellos") y hacerla posible y nueva ("que lo digan ellos"); tarea que desde el Génesis le incumbe a todo

---

<sup>13</sup> Lo ha indicado, por ejemplo, Pablo del Río, "Signos para la razón, signos para la emoción: pistas para el análisis cultural de protocolos": *Comunicación y cultura* 1-2 (1997) 85-118. El profesor salmantino analiza desde la teoría vigotskiana un protocolo concreto, a título de ejemplo, como es el Padrenuestro —un operador cultural religioso muy difundido— comentado por un usuario, Miguel de Unamuno, en su diario.

hombre (Adán): nombrando la realidad es como crece como sujeto personal en medio de todo lo creado.

Las condiciones actuales de nuestro mundo han acentuado que la educación no pueda ya ser otra cosa que un ejercicio crítico para resucitar el cadáver reconocido por Baudrillard en su último atestado: el crimen es perfecto, se ha sustituido la realidad por su imagen<sup>14</sup>. Hay que reconstruir el sentido de la realidad. Sin duda se trata de una difícil —milagrosa— resurrección para los postmodernos como Baudrillard por plantearse en el terreno del conocimiento, que siempre está mediado. Y hoy más que nunca gracias a unos medios de altísima calidad técnica que *recuerdan* excesivamente la realidad<sup>15</sup>. Sin embargo, es preciso reconocer que también son mediaciones, como ya hemos visto, los demás operadores culturales de la famosa *zona de desarrollo próximo* (ZDP) vigotskiana: el entorno interiorizado del sujeto, por muy difícil que sea su identificación. Por eso detectar mediadores es parte esencial de la concientización crítica, en cualquier área o territorio de la existencia humana de que hablemos. (La observación vale también para el logos de la fe, para la *teo-logía*, cuyas mediaciones —sacramentales— son muy estimadas, pero sin duda son más que las abiertamente reconocidas.)<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> J. Baudrillard, *El crimen perfecto* (Barcelona, Anagrama, 1996). "Los iconólatras de Bizancio eran personas sutiles que pretendían representar a Dios para su mayor gloria, pero que, al simular a Dios en las imágenes, disimulaban con ello el problema de su existencia. Detrás de cada una de ellas, de hecho, Dios había desaparecido... Lo mismo hacemos con el problema de la verdad o de la realidad de este mundo: lo hemos resuelto con la simulación técnica y con la profusión de imágenes en las que no hay nada que ver. Pero ¿no es la estrategia del propio Dios aprovechar las imágenes para desaparecer, obedeciendo él mismo a la pulsión de no dejar huellas? Así se ha realizado la profecía: vivimos en un mundo en el que la más elevada función del signo es hacer desaparecer la realidad, y enmascarar al mismo tiempo esa desaparición" (pp. 16-17).

<sup>15</sup> Una versión, no menos surrealista que la formulada por el sociólogo Baudrillard en la cita anterior, la encontramos en Groucho Marx en el filme *Una noche en la ópera* (1935): sorprendido por la millonaria Sra. Claypool en el restaurante del barco cenando con otra mujer más joven, dice: "—(Driftwood:) *Esa mujer. ¿Sabe usted por qué estaba cenando con ella? Justamente porque me recuerda a usted.* —(Sra. Claypool, halagada:) *¿Es cierto? (risita).* —(Driftwood:) *Claro. Por eso estoy ahora cenando con usted... porque usted me recuerda a usted... (romántico)... Sus ojos, su garganta, sus labios... todo cuanto hay en usted me recuerda a usted... Excepto usted. (A la cámara:) Creo que está bien claro. ¿Que me ahorquen si lo entiendo!"* La propia realidad nos es tan refractaria cuanto engañosa su re-presentación en los medios. No sólo el teólogo lo sabe, sino cualquier amante de la sabiduría.

<sup>16</sup> McLuhan ha hecho notar que un medio se reconoce mejor dentro de otro medio;

Cerremos el capítulo de la novedad pedagógica subrayando que la misma cualidad positiva de este hallazgo de la construcción de la madurez humana, detectada ahora por psicólogos, semiólogos y pedagogos, aclara asimismo su mayor riesgo: que puede realizarse también de forma espontánea o dirigida y oculta. Es decir, ahora sabemos que el conocimiento es un proceso profundamente dinámico, relacional y dialógico con un entorno exterior, enclavado a su vez en un amplio contexto socio-cultural. Ello invalida los viejos modelos pedagógicos de transmisión unidireccional de contenidos objetivados: la educación no puede ser mero trasvase de saber sabido, de códigos establecidos, de valores adquiridos, sino construcción consciente de relaciones espacio-temporales, tanto las relacionadas con el aprendizaje como con las actitudes o esperanzas del grupo que se educa (incluidos los educadores). Pero el andamiaje socio-cultural externo puede ejercer de forma muy eficaz y negativa de prótesis mental para el sujeto enclavado en tantas relaciones, y, si no es iniciado en la crítica, abundará siempre en lo mismo y rechazará lo extraño.

Hay un área del espacio educativo (del crecimiento humano) que se abre entonces, por derecho propio, como privilegiada: la relación interpersonal. Emmanuel Lévinas ha desvelado, como pocos en nuestros días, la preeminencia de lo moral frente a lo cognitivo. Subjetividad es más que la conciencia capaz de capturar los objetos externos: es responsabilidad ética. El otro es inasimilable en ningún tipo de identidad conmigo; más aún, se me impone éticamente antes de serme, y siempre someramente, conocido. La igualación de todos está tan impedida como la discriminación de los diversos. En pedagogía puede haber un viaje de Ulises al exterior para regresar siempre a casa, a Ítaca, a lo conocido. Y hay un viaje de Abrahán, modelo educativo de primer orden, que sigue perpetuamente la promesa, a la búsqueda de una verdad nómada, y con una esperanza contra toda esperanza de alcanzar la salvación en la partida más que

---

por ejemplo, si se ve en el cine a unos espectadores de TV, se advierten mejor sus dependencias, reacciones, etc. Un paralelo, que cuesta reconocer en la pastoral, homilética, etc., podría ser el reconocimiento de los autores del Nuevo Testamento, por ejemplo, cada uno con sus peculiaridades. El cine, cuando narra la vida de Jesús, suele saltárselos, pero sería interesante ver componer a estos autores. Ni siquiera lo hizo así P. P. Pasolini, que tuvo muy en cuenta sólo una fuente en su *Il Vangelo secondo Matteo*. Sí lo han hecho los hermanos López Vigil en sus guiones radiofónicos para América Latina: *Un tal Jesús* (Salamanca, Lóguez, 1984): describen con gran eficacia a los autores de los evangelios componiendo sus narraciones.

en el retorno<sup>17</sup>. La importancia para la educación religiosa de este *otro* que puede introducirse en la *zona próxima de desarrollo* personal es enorme, porque Lévinas desvela cómo su otredad es huella de la Otredad mayor de Dios, siempre por conocer.

## II. LA TEOLOGÍA

La misión actual del teólogo es su misión de siempre: ofrecer un *lógos* del *Theós*, acercar a los hombres a quien es la radical y substantiva palabra de la humanidad, Aquél que fue personal y subsistente Logos de Dios hecho hombre, es decir, a Jesús, el Hijo encarnado, mostrando que su temporalidad compartida con Poncio Pilato y su condición galilea... son la expresión de su radical solidaridad con los humanos, pues éstos existen sólo como tiempo y lugar<sup>18</sup>.

Sabemos bien que, tanto la condición de la encarnación del Logos, como la condición espacio-temporal de los humanos, hacen de la teología una tarea constante, pues un logos concreto expresó Jesucristo y una comprensión adecuada requieren los hombres cada vez. Lo que vale, no sólo para la pastoral, para el anuncio a los otros, para la catequesis, sino para la misma teología y para el propio teólogo. Tampoco él entiende de su objeto sin las coordenadas espacio-temporales (culturales) en que vive. El teólogo O. González de Cardedal ha insistido recientemente:

Nos atrevemos a subrayar de entrada que todo el lenguaje cristiano tiene que permanecer concreto, personal, histórico, destinativo. Cuando se hace abstracto, evanescente, universal, ajeno al destino del hombre en la medida en que éste incluye origen, sentido y fin, entonces la palabra se vacía de verdad, volviéndose estéril y esterilizadora. Entonces no es palabra cristiana, sino mágica, falsamente filosófica, técnica o mítica<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Véase A. Nanni, "Pedagogia del volto. L'educazione dopo Lévinas": *Testimonianze* 392 (1997) 21-36.

<sup>18</sup> O. González de Cardedal, *El lugar de la teología* (Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1986) 73.

<sup>19</sup> O. González de Cardedal, *La entraña del cristianismo* (Salamanca, Secretariado Trinitario, 1997) 5. Y en nota seguida añade: "La existencia concreta fue siempre el lugar de la palabra del hombre a Dios (oración) y de la palabra del hombre sobre Dios (teología)".

Pero la cuestión que nos plantea la versión constructivista del aprendizaje y de la educación, ya expuesta, es doble:

Por una parte (*a*), si no será precisamente la iniciación religiosa, de facto, un ejemplo acabado de la vieja educación transmisora, ayudada además por un colosal andamiaje de operadores culturales externos que configuran para sus adeptos sentimientos e ideas, ritos y modelos de conducta, cuya asimilación y empleo masivo constituyen además el mayor éxito, indiscutible en la historia, de toda religión. En ese caso, los reseñados avances de la psicología y la renovación pedagógica derivada, lejos de corregir la transmisión religiosa, le darían la razón, explicarían su éxito y ayudarían a mejorarla (ejerciendo de didáctica) respecto a las condiciones de propagación de la fe y a los instrumentos más eficaces para cada momento: preámbulos, evangelización, catequesis, etc. Si así es como se aprende, reforcemos el entorno socio-cultural para que sea la fe una componente natural del contexto que acoge al individuo.

Pero, por otra parte (*b*), debemos preguntarnos si realmente el proceso humano que describimos como religión (y fe cristiana en particular) consiste en la transmisión y asimilación de un conjunto dado (dato) o, más bien, en el descubrimiento y construcción de sentido de ese mismo depósito, que vendría a iluminar la relación existencial en que se halla el sujeto con cuanto le rodea y con Dios. En este caso, la reflexión (ahora estrictamente pedagógica) sobre el crecimiento del creyente comportaría algunas consecuencias mucho más hondas para el quehacer de la teología. Si es así como se aprende, hagamos siempre el eco de la Palabra de Dios en medio de la existencia humana concreta<sup>20</sup>.

*a)* Ambas cuestiones parecen verdaderas, pero crean alguna contradicción mutua. La primera porque la sabiduría transmisora de las religiones (y de la Iglesia católica en estos veinte siglos) está fuera de duda a lo largo de los tiempos. La pedagogía religiosa de estos inmensos grupos sociales (piénsese también en el judaísmo y en el Islam, o en las demás religiones orientales) ha logrado una profunda *inculturación* en los pueblos a los que llegaron y ha generado auténticos *operadores culturales* propios en todos ellos. "Aunque no hubiese ni un solo cristiano [en España y otros

---

<sup>20</sup> Cf. J. Martín Velasco, "Valor teológico de la experiencia humana", en *La religión en nuestro mundo* (Salamanca, Sígueme, 1974) 247-263.



países europeos], no se los podría entender sin referencia al cristianismo". Su éxito es un modelo para cualquier pedagogo aficionado, ya se trate de un estudioso teórico o de un estratega que pretenda algo similar desde otros intereses, como el poder político, comercial o económico.

Sin embargo, algo parece haberse quebrado en los últimos tiempos —al menos en el influyente Occidente europeo— que hace de la transmisión religiosa algo difícil, muy al contrario de lo que siempre fue. El papa Pablo VI aludió al divorcio entre la fe y la cultura en nuestro tiempo, y bien podría traducirse diciendo que los andamiajes histórico-culturales cristianos se han debilitado, o bien que a su lado han crecido en influencia nuevos operadores externos de gran magnitud. Esto último es evidente, independientemente de que también pudiera ser cierto algún debilitamiento propio. Quienes luchan contra esta situación y tratan de restañar sus grietas, gustan de comparar nuestra época con la del primer cristianismo frente a la filosofía griega y el imperio romano. Pero si ceden a la tentación de aislar a los ciudadanos de la Iglesia en un espacio no afectado por los nuevos *mangos* histórico-culturales (que han constituido la secularidad), el esfuerzo resulta patético, tanto cuando se intenta en vano, como si logra algo aquí o allá, y destaca enseguida el carácter sectario de los resultados obtenidos. La transmisión de lo cristiano ya no es fácil y no volverá a serlo como antes sin tomar muy en cuenta el marco de una semiosfera totalmente renovada.

b) Pero también parece verdadera la segunda hipótesis de nuestra reflexión teológica sobre la educación, aunque no a primera vista. De hecho debemos preguntarnos si la educación y aprendizaje religioso puedan ser otra cosa que transmisión de lo recibido, tratándose precisamente de religión y revelada. Primero, por trascender del todo al hombre, en cuanto gracia libremente otorgada por Dios, y que ninguna naturaleza exige ni construye por sí misma<sup>21</sup>. Segundo, porque en Cristo ha culminado toda la revelación y en él se centra el depósito (*parathéke*. 1 Tim 6,20; 2 Tim 1,14) de nuestra fe.

Sin embargo, ser creyente no es adoptar la fe de otros, ni siquiera la de la Iglesia. Es hacerla propia. Lo expresan bien los samaritanos: "Ya no creemos por tus palabras; que nosotros mismos hemos oído y sabemos que

---

<sup>21</sup> Véase a este propósito un hito en la deducción trascendental de la sobrenaturaleza del hombre en K. Rahner, *Oyente de la Palabra* (Barcelona, Herder, 1967).

éste es el salvador del mundo" (Jn 4,42)<sup>22</sup>. Esto sin duda significa (en los términos pedagógicos explicados) descubrir el sentido de cuanto —mundano— queda modificado por esa relación con Dios, recién desvelada y aceptada: descubrir el significado que todo ello tiene para mí; tanto si se trata de las mediaciones que inauguran tal relación (primera revelación e invitación de cada uno a la fe), cuanto si se trata de toda la realidad que, a renglón seguido, queda afectada por ella: literalmente todo, el universo entero. En efecto, la comprensión de Dios en el mundo comporta descubrirle en las señales (mundanas) que le manifiestan como un otro cercano y salvador (mucho más que como un nuevo objeto cognitivo). "En Caná de Galilea dio Jesús comienzo a sus señales. Y manifestó su gloria, y creyeron en él sus discípulos" (Jn 2,11); "Realizó en presencia de los discípulos muchas otras señales que no están escritas en este libro. Éstas lo han sido para que creáis... y creyendo tengáis vida en su nombre" (20,30-31). Han de ser señales significativas para quien las conozca, so pena de que su testimonio quede baldío. Y, además, se trata de un conocimiento que da vida y cambia entonces tantas relaciones del sujeto con el mundo. No se conoce una verdad en sí, sino que se descubre y acoge su significado (al menos inicial) en el propio entramado de relaciones personales. (¿Qué otra cosa era el conocimiento significativo de nuestros psicopedagogos?)

*El dinamismo religioso* se resume muy bien en la primera carta del apóstol San Juan (tal vez, el más directamente pedagógico —atento al proceso de la fe— entre los autores del Nuevo Testamento). Unos testigos anuncian cuanto han visto, oído y tocado del Verbo de la vida... (en el sacramento primordial, que es Cristo) y, al acoger su testimonio, entran otros en la experiencia de la salvación: "También vosotros estéis en comunión... y n(uestro) gozo sea completo" (1 Jn 1,1-3). Unos y otros reconocerán en sus respectivas mediaciones —Jesús y los apóstoles— al Verbo de la vida, gracias al significado desplegado por su presencia (personal o

---

<sup>22</sup> J. Martín Velasco, "Itinerarios del hombre contemporáneo hacia Dios", en J. L. Corzo (dir.), *Escuchar el mundo, oír a Dios. Teólogos y educación* (Madrid, PPC, 1997): "Otro camino sin salida, que con frecuencia hemos intentado transitar los creyentes, es el de la mera pertenencia a una institución que suple los itinerarios personales... Por este camino no se llega a ninguna parte, porque no se puede ser cristiano por procuración, sencillamente, ni siquiera por la procuración de la institución, de la Iglesia", p. 61.

testimoniada) en el conjunto de sus demás experiencias. Es justo de lo que se carece en el caso inicial de los dos de Emaús: "Nosotros esperábamos que sería él el que iba a librar a Israel" (Lc 24,21): la esperanza mesiánica de Cleofás y su compañero no es capaz de hallar sentido en la muerte de aquel pretendido mesías. Se hace necesaria la explicación de "lo que había sobre él en todas las Escrituras" y así poder vencer, eso sí y en este caso, la "insensatez y lentitud de su corazón para creer todo lo que dijeron los profetas" (25,27). Otras veces se hace necesaria la explicación por ignorancia previa (como dijo el eunuco de los Hechos: "¿Cómo lo puedo entender si nadie me hace de guía?", Hch 8,31), pero siempre en relación con el contexto del oyente (como sucede a la samaritana): "Venid a ver a un hombre que me ha dicho todo lo que he hecho ¿No será éste el Cristo?" (Jn 4,29). Nada habría más pernicioso para el evangelio (y la teología) que ser la respuesta a una pregunta que nadie se ha hecho<sup>23</sup>.

En paralelo con el significado que adquiere el primer anuncio en el previo contexto existencial (las relaciones) del sujeto religioso, se halla la modificación del sentido que se produce tras la nueva relación aceptada con el Dios manifiesto. Todo cambia acto seguido, se nace a una vida nueva y resultan nuevas todas las cosas. Algunos textos de Juan parecen sintetizar ambos momentos, previo y posterior al encuentro religioso, como en un presente de calidad, es decir, subrayando la novedad de esta experiencia: "Quien no ama no ha conocido a Dios, porque Dios es Amor" (1 Jn 4,8). "Sabemos que hemos pasado de la muerte a la vida, porque amamos a los hermanos" (3,14). Como si el contexto del amor ansiado, logrado o fallido, fuera el tejido necesario para descubrir el sentido del nuevo texto que se incorpora y lo cambia todo. Si los símbolos nacen en el inconsciente colectivo (C. G. Jung), las características de éste —tan dependiente del exterior según la actual psicología— son la clave del nacimiento de los símbolos en la conciencia. El contexto humano del amor sería la clave para el significado del texto (Palabra) de Dios, según san Juan.

---

<sup>23</sup> La correlación ha sido también una constante de las relaciones entre filosofía y teología, extensible a la educación religiosa. Cf. Pedro M. Gil Larrañaga, *Las bases de la teología de la educación en el sistema de Paul Tillich* (Bilbao, Edición del autor, 1975).

### III. PEDAGOGÍA DE LA RELIGIÓN. TEOLOGÍA Y CATEQUESIS

Este cuadro del conocimiento de la fe, que más que puro acto cognitivo es conocimiento de vida, nueva relación en el tejido existencial de relaciones del sujeto, enmarca las posibilidades de la palabra teológica que habla de Dios al hombre. Al acentuar lo necesario previo para su comprensión significativa no hacemos sino insistir en la necesidad de que sea una palabra encarnada (Jn 1,14), como sabe muy bien la catequesis y la pastoral evangelizadora de todos los tiempos<sup>24</sup>. Pero si todo se redujera a dar respuesta a las expectativas y preguntas previas, tal exceso acabaría por suprimir la novedad de la revelación. Un constructivismo total en el aprendizaje religioso (que lo construyera íntegramente desde la experiencia del grupo) no es posible. Más radicalmente que en cualquier otro conocimiento, se romperá en algún momento el ámbito de las expectativas humanas para crear una absoluta novedad en el tejido existencial previo<sup>25</sup>. Esto ya sucede en el encuentro interpersonal humano. Y tiene razón nuestra fe cuando nos acredita que en Cristo no sólo conocemos a Dios, sino que acabamos por conocer mejor al propio hombre. Pero, también aquí, su exceso acabaría por transformar la fe en una imposición arbitraria de conocimientos que han de asimilarse por autoridad. Una caricatura de la experiencia religiosa, que reduce a Dios —por decirlo con los esquemas de la psicopedagogía— a saber sabido, objetual. Y al imponer el conocimiento del hombre nuevo acabaría cediendo a la tentación fundamentalista que ha impedido varias veces en la historia la autonomía de lo humano.

En el área de la educación conocemos bien los dos excesos: algún educador cristiano no añade nada al desarrollo humano; afronta con sus alumnos —en la mejor hipótesis de una educación liberadora— los desafíos de la realidad y responde a ellos con la comprensión y la energía de lo humano. En el peor de los casos, confunde los desafíos de lo real con las necesidades (¡o las apetencias instantáneas!) de sus alumnos. Nunca sabe dónde situar la revelación cristiana, o bien pasa a convertirse en una

---

<sup>24</sup> La ley de la encarnación se puede hallar en cualquier manual de pedagogía catequética.

<sup>25</sup> Nadie como los místicos han expresado esta novedad: "Y cuando salía/ por toda aquesta vega,/ ya cosa no sabía/ y el ganado perdí que antes seguía" (San Juan de la Cruz, *Cánt. . . espiritual*, 26).

oferta más para el consumo (¿religioso?) de la clientela juvenil de este hipermercado social. ¿No tienen esa apariencia los grupos cristianos añadidos a la escuela diaria en muchos centros católicos, como si se tratara de actividades optativas paraescolares? Nada tienen de malo, pero ¿qué sucede con los que no lo demandan? La oferta cristiana tiene en esa pedagogía toda la apariencia de un dualismo añadido.

El exceso contrario aparece en quien tiene la verdad de Cristo y la distribuye a sus alumnos "con ocasión y sin ella", sin necesidad de contexto previo alguno, como un área más del saber humano objetivo, y que, además, transforma todos los demás saberes, no por el sentido que adquieren en el tejido de relaciones de un creyente, sino porque carecen de su legítima autonomía. ¿No tienen esa apariencia los centros confesionales que no se contentan con declarar la fe de sus promotores y educadores, sino que la exigen a padres, alumnos y profesores, y —si les falta— obligan a soportarla como ideario (ideología) del centro?

No se trata de ninguna aporía. Entre ambos excesos cabe una línea diversa de educación cristiana que, si bien mantiene la autonomía de los conocimientos humanos, los sabe traslúcidos, capaces de un tejido tal entre ellos en el que cobra todo sentido la aportación de una nueva Palabra que los interpela. Ver la realidad (mundana) al alcance de todos, desde esa Palabra, no es ver visiones, sino pronunciar el texto que puede modificar todo contexto previo. Ésa es la tarea de un cristiano en la escuela, ya sea profesor de literatura, de historia, de religión o de ciencias naturales o sociales. Y, en parte, es también la tarea del teólogo, que aclarará más que nadie, a profesores y alumnos todos, cuáles son las características de esa Palabra de Dios. Pero ¿cómo hacerlo al margen del contexto humano?

Todavía hay una particularidad más del ámbito teológico que parece disuadir al teólogo de atender a estas recomendaciones de pedagogos y psicólogos. La Palabra de Dios ya ha sido dicha de una vez por todas y ha cambiado definitivamente la historia en la muerte y resurrección de Jesús. El objeto de la teología permanece intacto desde entonces: comprender a Dios en su Palabra hecha carne. Para ello no se requiere ningún contexto actual, porque esa Palabra —por cierto, "escándalo para los judíos y locura para los gentiles" (1 Cor 1,23)— es contemporánea a todo hombre<sup>26</sup> y ha de encontrarse con ella alguna vez, cara a cara.

---

<sup>26</sup> Como sabemos, el tema es muy querido a S. Kierkegaard, que hace de él una puerta estrecha para el ingreso en la fe.

Sólo hay que recordar aquí cómo los teólogos conceden cada vez más importancia a la vertiente escatológica de nuestra fe y mantienen abierto el tiempo de la experiencia cristiana. No sólo confesamos que se encarnó y se hizo hombre, fue crucificado en tiempos de Poncio Pilato, sino que resucitó al tercer día —es decir ¡vive!— y de nuevo vendrá con gloria. Descuidar la dimensión actual del Señor, que es Espíritu y por su Espíritu nos es más contemporáneo que por el anuncio de su historia en tiempos de Poncio Pilato, sería mutilar la fe. Esta dimensión del presente y futuro del Resucitado obliga a la teología y a la catequesis a prestar su logos actual a la Palabra eterna del Padre, a situarla y comprenderla en el contexto contemporáneo<sup>27</sup>.

Pero ¿cuál es el *contexto contemporáneo* que hará significativa la Palabra de Dios? ¿Se podrá escoger? ¿Habrá zonas más aptas que otras? ¿Menos coyunturales y más perennes? ¿No bastará con reducirse al contexto estrictamente personal de cada uno, a la *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky? ¿Y no será un riesgo comprender la actualidad en una mediación tan engañosa y mercantilizada como las pantallas de la aldea global?<sup>28</sup> ¿No será peligroso utilizar instrumentos de comprensión derivados de ideologías no cristianas o incluso ateas, como el marxismo? O. González de Cardedal lo ha señalado expresamente a propósito de la teología de la liberación:

La acción histórica, con referencias no individuales o dialogales simplemente, sino colectivas y mundiales, sería el lugar privilegiado para dar razón de la esperanza cristiana y para encontrar la racionalidad propia de la fe en Cristo... La teología nunca ha nacido en el vacío, sino que siempre ha ido precedida de una experiencia humana, de una praxis de la fe y de un contexto eclesial. La novedad de la proposición presente es concretar la praxis social y privilegiar la política y la elección de unos instrumentos interpretativos cercanos a un sistema filosófico y a una propuesta ideológica. Praxis de la fe es siempre necesaria para el pensamiento, que nunca

---

<sup>27</sup> Sería muy amplia la bibliografía para corroborar esta conclusión. Un reciente botón de muestra en J. Moltmann, *Cristo para nosotros hoy* (Madrid, Trotta, 1997) pp. 69-74, por ejemplo.

<sup>28</sup> Véanse las consecuencias que esta dependencia de los medios tienen para la fe en J. L. Corzo, "La mala imagen del Sur en la aldea global": *Teología y Catequesis* 63 (1997) 31-50.

funciona en el vacío, ni rueda en el aire. La pregunta de fondo es qué praxis concreta de la fe y de la Iglesia son connaturales con ellas, dentro de sí mismas y dentro de la sociedad general. No menos problemática es la afirmación de que la praxis es acción directa, sin determinaciones previas y sin estar enclavada en un sistema de referencias universales... Por ello, si es evidente que el lugar de la teología es la historia y la praxis, queda sin embargo por determinar qué historia y qué praxis. La praxis de la fe, sin duda, pero ella nunca es sola y pura fe; siempre está medida y mediada por acciones, instituciones, predilecciones de grupos y propuestas culturales y sociales<sup>29</sup>.

Sin duda, el teólogo de Salamanca sabe iluminar sus propias líneas anteriores con el relato bíblico: "Bien vista tengo la aflicción de mi pueblo en Egipto, y he escuchado el clamor que le arrancan sus capataces; pues ya conozco sus sufrimientos. He bajado para librarle de la mano de los egipcios..." (Ex 3,7-8). Con frecuencia, los teólogos de la liberación han argumentado la elección de su praxis concreta mediante la evidencia perentoria del hambre y la muerte, no menos concretas, de las gentes humildes de sus iglesias particulares. Pero las preguntas quedan en pie. Alguna luz y libertad les llega del campo de la teología bíblica, donde el método histórico-crítico nos ha habituado a comprender la teología de los autores bíblicos mediatizada por sus contextos histórico-culturales<sup>30</sup>.

David Tracy ha resumido así la tarea: "La teología es el intento de establecer correlaciones mutuamente críticas entre una interpretación de la tradición cristiana y una interpretación de la situación contemporánea"<sup>31</sup>. ¿Cuál sería ésta? Signos de los tiempos, como el crecimiento de la conciencia femenina en la sociedad y en la propia Iglesia, o la sensibilidad ecologista, o hasta el ocultamiento de Dios en la conciencia moderna o después de Auschwitz, ¿pueden y deben afectar la comprensión de la revelación divina del teólogo y del catequista? El propio Tracy aporta la norma de que sean "aquellas cuestiones fundamentales (finitud, extrañeza,

---

<sup>29</sup> O. González de Cardedal, *El lugar de la teología* (Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1986) 69-70.

<sup>30</sup> Cf. A. de la Fuente, "Interpretación de la Biblia y signos de los tiempos": *Revista Española de Teología* 58 (1998) 105-116.

<sup>31</sup> Citado por C. R. Brakenhielm, "La tradición cristiana y la sociedad contemporánea": *Concilium* 256 (1994) 43-57. Véase en el mismo número monográfico de *Concilium*: D. Tracy, "El retorno de Dios en la teología contemporánea", pp. 61-73.

alienación, etc.) que desvelan una dimensión genuinamente religiosa en nuestra experiencia y en nuestro lenguaje contemporáneos". Pero el teólogo luterano Carl Reinhold Brakenhielm, que comenta esta propuesta de su colega católico (y, por cierto, habla expresamente de *teología constructiva* frente a la meramente descriptiva), anota la dificultad de determinar lo genuinamente religioso en nuestra cultura. Para facilitarlo invoca también la competencia de los sociólogos, como el *Rumor de ángeles* de Peter L. Berger<sup>32</sup>, y corrobora así que el territorio de las ciencias naturales, útiles en otros tiempos para la búsqueda de Dios, se extiende ahora al terreno de las ciencias sociales, culturales y políticas. Ésta es la nueva sensibilidad que se requiere en la teología y no sólo en la catequesis.

#### IV. ALGUNAS CONSECUENCIAS PARA LA TEOLOGÍA Y LA CATEQUESIS

Los teólogos, como los catequetas (y tras ellos los pastores y catequistas concretos), no pueden dejar de incorporar a su reflexión específica la dimensión pedagógica; esto es, tratar de comprender el dinamismo madurativo de la fe, ya sea propia o de los destinatarios de su trabajo. Porque este proceso no versa sobre un objeto aislado —si es que los hay—, sino relativo, referencial a la vida cristiana de personas concretas en cambio continuo, exigido por su historicidad. La mejor pedagogía reciente les ayudará a comprender lo que sin duda ya saben: que no se trata (en ningún caso y menos en la fe) de elaborar y transmitir formulaciones teóricas o prácticas de nada, ni, por parte de los destinatarios, de asimilarlas tal cual las reciben; sino de que descubra cada uno el significado personal que aquellas verdades formuladas tienen para él, inscrito como está en un contexto de relaciones tan complejo como amplio, tan íntimo como aparentemente externo.

Más aún, tratándose de la fe, ya han comprendido que se trata siempre de desvelar nuestra relación con Otro, que se presenta siempre en la propia historia de la mano de otros; y cuya presencia y siempre nueva y

---

<sup>32</sup> P. L. Berger, *Rumor de ángeles: la sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural* (Barcelona, Herder, 1975).



renovada relación con él modifica el inmenso entramado de relaciones en que cada uno vivimos.

En consecuencia, la enseñanza de la teología y la catequesis no puede dejar de ser un continuo descubrimiento de significados y sentidos implícitos en la manifestación de Dios a nosotros. Ni la teología ni la catequesis pueden existir sin contexto. Al menos es preciso contar con ese hemisferio cerebral externo a nuestra mente (histórico-cultural) que propicia la percepción o no de significados. Los manuales de pedagogía catequética suelen hablar de "situación, signos de los tiempos y acontecimientos" para referirse a esa prótesis cerebral de la psicología histórico-cultural<sup>33</sup>.

Este objeto de la teología —enfocado ahora también desde la pedagogía de la religión— implica al teólogo y al catequeta en su doble acción especulativa y magisterial: ellos no saben y luego enseñan primordialmente, sino que, con su saber sabido, aún buscan e investigan con sus alumnos significados de lo que siguen aprendiendo. Con Freire podríamos recordarnos que nadie educa a nadie, sino que nos educamos con los otros; crecemos y maduramos con ellos, también en la fe. Esto, no obstante, no será más que retórica hueca si falta una verdadera relación de amistad (de ayuntamiento universitario) entre maestros y discípulos. Se alegrarán los profesores de que el contexto socio-cultural —con todo su vocabulario viviente— venga refrescado constantemente en el aula por la percepción juvenil. Y la memoria de la fe, la narración constante de las *gesta Dei* en medio de su pueblo, encantarán a los alumnos cuando salgan circunstanciadamente respecto al hoy de labios del maestro.

Maestros y discípulos no *en-señan*, es decir, no meten en señales fijas lo sabido, sino *e-ducen*, surgen, crecen, viven ellos mismos recreando los símbolos de la fe (relacionales de por sí) y descubiertos cada vez (según momentos) con más sentido. A la enseñanza corresponde la instrucción: descifrar, catalogar y renovar las señas de lo conocido; aprender el lenguaje. Al educar corresponde la iniciación: acercarse tembloroso a los símbolos para desvelar las relaciones que guardan en secreto, para nosotros y todo nuestro entorno, con lo simbolizado; comenzar a hablar por sí mismo.

---

<sup>33</sup> Cf. A. Aparisi, *Invitación a la fe. Constantes para una pedagogía catequética* (Madrid, ICCE, 1972) 136-143.

<sup>34</sup> Cf. A. Pasquier, "Typologie des mecanismes du transmettre", en J. Audinet, *L'institution et le transmettre. Essais de théologie pratique* (Paris, Beauchesne, 1988)

Una exigencia pedagógica, especialmente para la teología, es la globalización del estudio en torno a cuestiones que admiten palabras de diferentes especialistas. Merecen una reflexión aparte, pero descorazona comprobar que se hace tan ardua la mera interdisciplinariedad universitaria, cuánto más, la reordenación de las materias en torno a núcleos específicos abordables desde distintas disciplinas: Dios, Cristo, el Espíritu, la salvación, el mundo actual, la esperanza histórica, la vida de la Iglesia... u otras diferentes.

Para la comprensión del sentido de Dios revelado en su Palabra se hace imprescindible, pues, la atención constante al mundo actual y a las redes de sentido elaboradas por tantos elementos influyentes: el principal, la ampliación de la conciencia, gracias a los medios de comunicación, y el crecimiento de la familia humana, tan plural como interrelacionada por los movimientos del dinero y la política internacional.

Pero lo más importante para la teología y la catequesis es que no comprendamos el mundo actual como algo ajeno a nosotros. No podemos ya —por lo dicho hasta ahora— hablar de él desde fuera de él. Sino hacer conscientes en nosotros (y en nuestros contemporáneos) los puntos determinantes, las mediaciones manipulantes, incluso los cambios acaecidos de un tiempo a esta parte. Nada nos es ajeno, aunque no lo sepamos: reconocámoslo. Acentuar la distancia sería incapacitar más aún la difusión de nuestro depósito y buena noticia.

Detectar las zonas sensibles (religiosas) del contexto que nos habita, más que nosotros a él, es la gran tarea teológico-pastoral de siempre. "Perdónalos, porque no están aquí contigo, Señor", rezaba el párroco durante la procesión del Corpus al ver a los jóvenes del pueblo en el bar. "Perdónanos, Señor, porque no estamos ahí con ellos", rezaba su coadjutor. Bajo las apariencias secularizadas, ateas, superficiales, de nuestro mundo, sigue viviendo el hombre moderno que el Concilio Vaticano II y el papa Pablo VI asumieron y amaron. Ése que somos nosotros mismos.

La zona humana más simbólica del cristianismo, sin duda alguna, la más significativa y relacional, sigue siendo el amor en todas sus formas: la sed de la justicia, de igualdad, de derechos humanos respetados... Ahí confluyen la naturaleza de Dios, la salvación de Cristo y el ser de la

Iglesia. La incorporación explícita, teórica y práctica, de la caridad a la teología y catequesis es otra de sus constantes<sup>35</sup>.

Y, por último, la dimensión crítica del aprendizaje en nuestros tiempos es siempre necesaria a la hora de detectar los mediadores que nublan la nitidez tan deseada de nuestra conciencia. Efectivamente, "vemos ahora como en un espejo" (1 Cor 13,12) (de aquella época paulina). ¿Cómo es la crítica en el aprendizaje de la teología y la catequesis? Valga para hoy una respuesta tangencial: esa crítica es imprescindible, porque muchas mediaciones han suplantado al Señor y nosotros mismos las renovamos una y otra vez. La impaciencia por verle cara a cara nos hace confundirle con los destellos momentáneos de esta o aquella época. Menos mal que, peregrino, camina a nuestro lado y nos sigue explicando el verdadero sentido de las Escrituras (Lc 24,27). Menos mal que nos guiará hacia la verdad completa (Jn 16,13).

---

<sup>35</sup> Cf. J. M<sup>a</sup> Ibáñez. *La fe verificada en el amor* (Madrid, Ed. Paulinas, 1993).