

LA RELACION EN LA PEDAGOGIA CATEQUETICA

MANUEL DEL CAMPO

Con frecuencia el problema de la enseñanza y de la misma Catequesis se plantea en términos didácticos y metodológicos. Esto aleja indefinidamente las soluciones y reduce y simplifica los problemas. Todo cambio que haga referencia únicamente a innovaciones tecnológicas y actualizaciones programáticas nos parece insuficiente.

Quando los planteamientos son superficiales, únicamente se logra rozar levemente las soluciones. Así, introducir métodos activos en vez de los métodos rutinarios y pasivos, la individualización, los métodos de trabajo en grupo y la pedagogía de la asimilación en vez de la repetición y el aprendizaje deductivo... todo ello no logra llegar al fondo del problema.

Hay que afirmar que el auténtico problema ha de situarse en las relaciones que se establecen entre las personas y de éstas con las instituciones y con la sociedad. Esto es, a nuestro juicio, el problema transcendental que sintetiza en sí todo lo demás y que determina desde la base el modelo educativo. Así lo han atendido algunas corrientes educativas.

La catequesis, por su parte, se ha de definir fundamentalmente como un acto de educación y de comunicación. Entendemos que la educación en la fe tendrá garantía de consistencia y de autenticidad en la medida en que se encuadre en estas coordenadas relacionales que asumen en profundidad al hombre y a todo el hombre. Pero a la vez ha de influir sistemáticamente en ellas, motivándolas y significándolas, para hacerlas cada día más humanas, positivas y liberadoras. La catequesis, fiel a la misión de la Iglesia, ha de esforzarse porque «la vida humana sea cada vez más humana»¹, ya que «el hombre es el primer camino que la Iglesia debe recorrer en el cumplimiento de su misión, él es el camino primero y fundamental de la Iglesia, camino trazado por Cristo mismo»².

1 Concilio Vaticano II, Const. Past. *Gaudium et spes*, n.º 38.

2 Juan Pablo II, *Redemptor hominis*, c. III, n.º 14.

LA RELACION ELEMENTO INDISPENSABLE PARA LA REESTRUCTURACION Y EDUCACION DE LA PERSONA

Esta es la conclusión a la que he llegado después de sucesivas reflexiones. Es también nuestra posición prioritaria. A lo largo de las observaciones realizadas en los ámbitos educativos y catequéticos, a través asimismo de la práctica diaria de la educación y sobre todo de las reflexiones e intercambios llevados a cabo por el grupo hemos llegado a descubrir y a experimentar hasta qué punto cobra importancia capital el mundo de las relaciones que a cada persona le es dado vivir.

En la relación se estructura la personalidad del ser y por eso necesitamos de ella como de un clima vital para sobrevivir y para constituirnos como personas. Del mismo modo podemos afirmar que es en la relación donde se estructura la identidad del creyente³. Es tal su transcendencia que su modalidad y su calidad determinan el futuro de la identidad personal. Por decirlo con otras palabras, la unidad interior del ser, la percepción correcta del mundo y de sí mismo, la capacidad para adaptarse a las necesidades de la vida y para contener dentro de su vitalidad todas las formas de conflictos profundos que se presenten, están supeditados a la realidad relacional que desde los primeros meses de la vida hasta la juventud vive el hombre.

Desde el punto de vista de los procesos evolutivos y de crecimiento de la persona la relación va a ser necesaria para comprender primero y superar después las sucesivas crisis de identidad —también de identidad cristiana— que el individuo experimenta con mayor o menor profundidad a lo largo de toda su vida.

Si son pues las relaciones, tal como cada uno las vive, tan determinantes de la propia estructura personal, si el yo del hombre nace y crece en una relación, su crecimiento y desarrollo armónico será posible en la medida en que las relaciones que lo envuelven tengan una calidad suficiente. La identidad positiva del ser —y del ser creyente— está pidiendo unas relaciones positivas y en consecuencia la misión primera de la educación va a quedar enmarcada por la realidad relacional.

La relación ha de ser el planteamiento primero y más radical con que se encuentre la educación, y la exigencia más hondamente sentida por el educador. Al interior de un clima de relaciones positivas radica el proceso de actualización y de autodeterminación de la persona que funciona plenamente⁴.

3 Cfr. Le Du, J., 'La elaboración del lenguaje de la fe', en *El lenguaje de la fe en la Escritura y en el mundo actual* (Sígueme, Salamanca 1974) pp. 77-97.

4 Sobre la tendencia «actualizante» del yo y el funcionamiento pleno de la persona, así como sobre las exigencias del educador y las cualidades de una relación de

Ahora bien, las relaciones educador-educando habrán de superar todo tipo de regresión y de defensa, para convertirse en positivas, es decir, capaces de despertar, potenciar y favorecer:

- la confianza;
- la identificación;
- el encuentro personal y grupal.

Estas son a nuestro juicio las metas de una buena relación educativa, metas que han de estar presentes en todo proceso catequético.

1. *La confianza como meta de la relación.*

El desarrollo del individuo hacia su autonomía y libertad está en función del desarrollo normal de su campo afectivo. Sólo en la medida en que un ser puede vivir equilibradamente el afecto y el amor, la «confianza básica» como dirá Erik H. Erikson, la comprensión y la aceptación incondicional como proclama Carl Rogers, va a serle posible alcanzar su desarrollo equilibrado como persona plena, como ser autónomo⁵.

El amor, la aceptación incondicional, la confianza, he aquí el fundamento de toda personalidad madura y el clima indispensable para el rico dinamismo personal a suscitar y desarrollar.

«Por confianza básica yo entiendo la esencial seguridad plena en los otros y un sentimiento profundo de que uno es digno de confianza para los demás»⁶. Implica pues, no sólo la aceptación y la seguridad en el apoyo de los demás sino también el sentimiento profundo de poder confiar en sí mismo y en las propias capacidades frente a las limitaciones personales. La experiencia de la confianza y del amor le hace a uno sentirse lo suficientemente merecedor de confianza como para que el otro o los otros con quienes me relaciono no necesiten ponerse en guardia, mentir convencionalmente o alejarse. La confianza en fin, da un sentimiento de capacidad y una convicción profunda de aceptación, seguridad y equilibrio.

Como contrapartida, la experiencia de desconfianza y de desamor engendran vacío y abandono que puede traducirse en regresiones a estados de retraimiento y de individualismo, de nostalgia, de dependencia y de aislamiento. También van a quedar afectadas las capacidades intelectuales y el dominio de las emociones, así como la sociabilidad, la vida afectiva y el desarrollo equilibrado de la vida sexual. La recuperación sólo va a ser

ayuda, ver las obras de Carl Rogers, *Psicoterapia y Relaciones humanas* (Alfaguara, Madrid 1971); *El proceso de convertirse en persona* (Paidós, Buenos Aires 1972); *Psicoterapia centrada en el cliente* (Paidós, Buenos Aires 1968); *Liberté pour apprendre* (Dunod, Paris 1973).

⁵ Cfr. Rogers, C., *Le développement de la personne* (Dunod, Paris 1970) pp. 202-5.

⁶ Erikson, Erik H., *Identidad, juventud y crisis* (Paidós, Buenos Aires 1977) p. 79.

posible si el acercamiento a estas personas les hace vivir la convicción de que pueden confiar en nosotros y en sí mismos, si el encuentro implica confianza y reconocimiento mutuo, si se experimenta auténtica reciprocidad.

El logro, pues, de la «confianza básica» va a depender de la calidad de las relaciones con la madre si se trata de un niño pequeño, y de la calidad de las relaciones que fomentan y proporcionan los demás, especialmente el educador, si se trata de un niño o adolescente en edad escolar.

En una lectura perceptualista del desarrollo humano diremos que la tendencia a amar y a ser amado constituye la primera necesidad básica inscrita en la entraña de la persona. Su tendencia actualizante le lleva a conseguirla, la empuja a responder a esta necesidad fundamental⁷. En la juventud la búsqueda de algo y de alguien a quien ser fiel, de quien fiarse y recibir en mutualidad la confiabilidad es considerada por Erikson como la «virtud básica». «En el centro de su más apasionado y errático esfuerzo la fidelidad es la fuerza vital que necesita para tener una oportunidad de desarrollar, emplear, evocar y morir por algo-alguien»⁸. La bondad y el amor que vienen desde el exterior proporcionan esa certeza interior de confianza en la vida y en los demás, se va afirmando en su identidad y va atreviéndose a pensar y a sentir por su cuenta.

Ahora bien, la calidad de la relación está determinada no sólo por una serie de gestos y de cuidados exteriores perceptibles sensiblemente, sino que, sobre todo, lo está por toda una gama de actitudes que hacen vivir a la persona del educando la experiencia de confiabilidad y de seguridad. En unas relaciones educativas así radica la base de la futura identidad personal. Según Erikson: «todo esto crea en el niño la base para un sentimiento de ser aceptable, de ser uno mismo y de convertirse en lo que la otra gente confía en que uno llegará a ser»⁹.

«De la forma en que el niño sienta los primeros contactos afectivos con sus educadores depende en gran parte su comportamiento ulterior en la sociedad. El niño a quien han querido mal querrá mal a su vez y su contacto social será difícil»¹⁰.

Sólo desde la confianza como clima de la mutualidad relacional le va a ser posible al niño y al adolescente estructurarse como persona. Y en consecuencia, la educación verdadera de un ser pasa necesariamente por la experiencia de auténticas relaciones educativas¹¹.

7 St. Arnaud, I., *Ensayo sobre los fundamentos psicológicos de la comunidad* (Sociedad de Educación Atenas, Madrid 1973) pp. 27-29.

8 Erikson, E. H., *Identidad, juventud y crisis* (Paidós, Buenos Aires 1977) p. 190.

9 Erikson, E. H., *Infancia y sociedad* (Hormé, Buenos Aires 1973) p. 224.

10 Mauco, G., *Educación de la sensibilidad del niño* (Aguilar, Madrid 1978) p. 13.

11 Respecto a las actitudes y a los postulados de la relación educativa, tanto en el aprendizaje como en la tarea de facilitación por parte del educador, volvemos a

Desde el punto de vista de la educación en la fe, creemos que la acción catequética han de inscribirse de lleno en esta realidad relacional y ha de aceptar en profundidad sus exigencias.

Por una parte, la misma persona del catequista ha de ser la presencia cercana y amiga que ofrece su sencillez, su verdad y su comprensión total, como expresión de su experiencia de fe confiada en Dios y en los demás que le han ayudado a ser él mismo y que se ofrece a sí mismo en la mutua- lidad de la fe y de la confianza, hechas de experiencias profundas y de encuentros con Aquél que confirma en la fe y acompaña al hombre a lo largo de su vida y de su historia humana. Por otra parte, ha de esforzarse por presentar el mensaje y el rostro de Dios como Padre cercano al hom- bre, como amigo que acoge y que está empeñado en salvar al hombre de todas sus limitaciones y esclavitudes reductoras.

Efectivamente, a lo largo de la Revelación bíblica Dios se manifiesta como la respuesta al interrogante que todo hombre se formula alguna vez: ¿en quién puedo confiar realmente? Esto es posible constatarlo tanto desde el análisis del mismo nombre de Dios como del sentido que la Biblia otorga a la experiencia de confianza.

a) *Desde un análisis del «nombre» de Dios.*

— Cuando el hombre del A.T. intenta nombrar a Dios le aplica deno- minaciones como «roca» (Gen. 49, 24; 2 Sam. 23, 3; Sal. 18, 3; 144, 1; 18, 32); «escudo» (Sal. 18, 3; 144, 2); «pastor» (Miq. 7, 14; Sal. 23, 1).

Epítetos tomados de las realidades familiares expresan cómo el Dios de Israel es un Dios personal y vivo. Es el Dios infinitamente grande («elyon»: el altísimo; «olam»: el eterno) pero está siempre al alcance de la mano y de la voz¹².

— Cuando Dios revela su nombre se manifiesta como «Yavé» (Ex. 3, 1-15). Designa una existencia siempre presente y eficaz. «Soy el que estoy con vosotros, junto a vosotros...».

Así como «los nombres El/Eloim muestran el nexo que puede relacio- nar con el verdadero Dios a las religiones naturales, el nombre de Yahveh no se reveló sino a Israel y sólo tiene sentido para el pueblo que hizo la experiencia de su conducta»¹³. Conducta percibida como cercana, providente, generosa, confiada...

remitirnos a las aportaciones de C. Rogers, en *Psicoterapia y relaciones humanas*, t. I, pp. 136-64; *El proceso de convertirse en persona*, pp. 39-61; *Liberté pour apprendre*, pp. 99-165 y 217-35.

12 Cfr. León-Dufour, X., *Vocabulario de Teología Bíblica* (Herder, Barcelona 1977) p. 209.

13 *Ibid.*, o. c., pp. 200-7.

b) *Atendiendo al sentido de «confianza» bíblica.*

— Dios que se ofrece como objeto de confianza absoluta supera todas las demás expectativas de confianza definitiva que se le ofrecen al hombre alternativamente. Así «al prohibir al hombre el fruto del árbol de la ciencia, lo invita a fiarse sólo de El para discernir el bien del mal (Gen. 2, 17)¹⁴. La naturaleza con todas sus fuerzas no debe ser objeto de temor por parte del hombre, sino de acogida confiada y de dominio gozoso, porque es la obra y el regalo que Dios le otorga como prueba de su confianza (Gen. 1, 28; Sal. 115, 3).

— Sin embargo la experiencia de la historia bíblica es que el hombre no acierta a poner su confianza en Dios. Hombre y mujer experimentan el fracaso, la muerte de su identidad al no vivir la experiencia de confianza en Dios (Gen. 3, 7, 10, 16, 19).

— Abraham, el padre del pueblo de la elección, confía hasta el sacrificio (Gen. 22, 8-14; Hebr. 11, 17). Pero la historia del pueblo es una historia de desconfianzas, de creación de ídolos de todo tipo. Y vive la amargura de su fracaso al apoyarse en la «nada». Los profetas denuncian esta actitud anómala (Jer. 17, 5-7) y anuncian la presencia de un Dios salvador de los pobres, vindicador de los oprimidos, protector de quien está en peligro y no pierde su confianza en El (Sal. 40, 18; Dan. 13, 15).

— Cristo revela el valor de la absoluta confianza en Dios como actitud básica de entrada en el reino e invita a una apertura incondicional con actitudes confiadas de niño (Mt. 6, 24-34; Lc. 18, 9-14; Mt. 5, 20; 6, 33; Fil. 3, 4-9).

— El acontecimiento de Jesús no sólo suscita la confianza del hombre sino que fundamenta su seguridad. Así el discípulo confiado se convierte en testigo fiel (Hech. 3, 6; 3, 14). El apóstol apoya en la confianza experimenta una seguridad indefectible para anunciar con libertad la Palabra (1 Tes. 2, 2; Act. 28, 31).

— El amor da a la confianza su plenitud (Jn. 15, 10). Sólo los que permanecen en el amor tendrán plena seguridad en la segunda llegada de Cristo (1 Jn. 2, 28; 4, 16 ss.).

2. *La relación necesaria en el proceso de identificación.*

Como hemos venido diciendo, la persona del educador y la calidad de sus relaciones con el educando juegan el papel más importante en el proceso educativo de un ser. Es la madurez afectiva del educador, dirá Carl Rogers, concretada en las actitudes de disponibilidad, equilibrio, autenticidad, com-

14 Ibid., o. c., p. 152.

preensión y libertad, el soporte necesario para «despertar o liberar el potencial latente en cada alumno», para que la persona «se abra a su experiencia confiando en que su organización es un instrumento válido para juzgar la oportunidad de los comportamientos inmediatos a cualquier estímulo presentado; para que las amenazas al sí-mismo se reduzcan al mínimo y se facilite la percepción diferenciada de la experiencia»¹⁵.

No son, pues, las habilidades del educador o del catequista ni las distintas metodologías, sino las actitudes de una auténtica relación educativa las que van a ser decisivas en la educación del alumna en general —del catecúmeno, en concreto— y en su proceso de identificación en particular. Veamos este aspecto.

Al igual que en los primeros meses de su vida el niño necesita de su madre para liberar su energía afectiva, exigiendo afecto y recibéndolo subjetivamente, iniciándose así el primer proceso de identificación, en la edad escolar el niño necesita vivir la identificación con el educador y desea en consecuencia identificarse con él en la medida en que sea atraído por sus cualidades profundas. Tanto para su estructuración personal como para su educación, que es su lógica consecuencia, la identificación es un hecho capital de consecuencias transcendentales. Georges Mauco lo explica así: En la estructura del espíritu infantil hay dos planos diferentes: el subjetivo o inconsciente que está constituido por el mundo fantástico de deseos y temores, de satisfacciones y frustraciones y el mundo objetivo de la realidad exterior que se le impone al niño desde fuera. Es la traducción freudiana del carácter tripartito del hombre: el ello inconsciente, el super-yo o fuerza exterior y el yo-consciente. Este mundo inconsciente del niño —es decir, sus deseos y sus temores, sus frustraciones y sus satisfacciones, sus impulsos más primarios— es revivido en la escuela a través de las relaciones que allí establece con sus compañeros y con su maestro. Este ambiente relacional es un momento decisivo para la vida del niño, pues su energía afectiva puede quedar bloqueada por la vivencia de frustraciones o puede despertar e impulsarse por el logro de la satisfacción tan necesitada. Es lo que llamamos «transferencia». Si por la actitud del educador, por la relación que crea con el niño-adolescente éste puede transferirle todos los sentimientos vividos antes con sus padres, se habrá logrado liberar su energía vital de fantasías paralizantes. Si por el contrario su relación es negativa, su energía quedará bloqueada¹⁶.

15 Cfr. Rogers, C., *El proceso de convertirse en persona*, pp. 241-47; *Psicoterapia centrada en el cliente*, pp. 329-64; *Liberté pour apprendre*, pp. 277-96. Se recogen tanto el concepto de educación como sus objetivos fundamentales.

16 Mauco, G., *Psychoanalyse et education* (Aubier Montagne, Paris 1968) p. 146. Ver también Freud, A., *Introducción al psicoanálisis para educadores* (Paidós, Buenos Aires 1971).

Si el niño, a causa de una relación negativa, se encuentra con dificultades para expresar sus sentimientos, que son absolutos porque ocupan casi todo el ser y son de gran intensidad si se tiene en cuenta su debilidad a esta edad, toda su existencia corre el riesgo de verse paralizada. Para comprender la importancia de estos fenómenos de la afectividad, que no percibimos porque suelen ser subconscientes, G. Mauco recurre a la imagen clásica de la fuerza producida por las presiones. «Nuestro sistema nervioso es como una máquina que emite sin cesar fuerza nerviosa que en muchos casos no se puede exteriorizar libremente. Debido a prohibiciones, a represión subconsciente o a impotencia para expresarse el individuo acumula en su interior y desde su primera infancia cierta presión ya que la energía nerviosa no exteriorizada no queda suprimida. Del mismo modo que el exceso de presión provoca un estallido en una caldera, la energía nerviosa que no ha podido escapar por vías normales busca otras salidas, imprevistas y a veces perjudiciales, pero que hacen descender la tensión que había llegado a ser insoportable para el organismo. Este es el origen de nuestros trastornos de la sensibilidad y del carácter¹⁷. El mejor medio, tal vez el único, para que el niño pueda digerir sus sentimientos y liberar su energía afectiva es ofrecerle la oportunidad de exteriorizar su tensión para soportarla mejor. La atención cuidada del educador puede lograr esta exteriorización que libera.

A todo esto hemos de añadir el nacimiento de la actividad en la experiencia infantil del niño escolarizado. Así en este momento el proceso de identificación en el niño requiere la necesidad de unas relaciones positivas cuando estimulado por el clima escolar nace en él la actividad como centro de interés que le permite vivir simbólicamente el mundo de los adultos. Sus juegos preferidos comienzan a centrarse en la imitación de las actividades de los adultos, preferentemente de las de sus padres y educadores. De este modo su potencial afectivo se desplaza, se «transfiere» desde su interés inconsciente al crecimiento y a la construcción del «yo». En este momento si el educador es percibido como símbolo del hombre adulto, del mundo de los mayores, se logrará esta transferencia y el niño tratará de adquirir lo que ven en el maestro¹⁸. Pero esto sólo va a lograrlo si se da una relación profunda de disponibilidad, del educador hacia el niño, si el educador puede ofrecer su madurez afectiva, hecha de interés, respeto, cariño, comprensión y equilibrio emocional. Nunca se insistirá lo suficiente en la decisiva influencia del educador dada la naturaleza afectiva del niño y el poder de su mundo subjetivo sobre sus potencias.

Otro aspecto de gran importancia del que queremos al menos dejar

17 Mauco, G., *Educación de la sensibilidad del niño* (Aguilar, Madrid 1978) p. 4.

18 Mauco, G., *Psychanalyse et education* (Aubier Montagne, Paris 1968) p. 195.

constancia es el que hace referencia a la formación del super-yo en el niño, y el papel que en todo este proceso juega la relación como medio de identificación. «La obediencia, dice G. Mauco, no tiene lugar por comprensión, sino por vía de identificación y la orden es interna, pues emana del yo subconsciente. El psiquismo se divide en dos: la parte portadora de los primitivos deseos instintivos y la parte de los deseos asimilados por identificación parental. Esta segunda parte forma el super-yo. Si la identificación es automática, la parte de la sensibilidad sometida al automatismo no puede liberarse de ella. Para atenuar esta intransigencia automática de la imitación ciega, los educadores deben esforzarse desde el primer momento por desarrollar en el niño la identificación por comprensión y simpatía»¹⁹.

Más adelante el adolescente se encontrará con una gran cantidad de energía afectiva que ha de encauzar, orientar y dominar. Si le es dado realizar una transferencia positiva a otros sujetos y a otros grupos, se verá potenciado en lo afectivo y en lo intelectual.

A lo largo de la infancia el niño ha ido asimilando sucesivas identificaciones en función de las interacciones-relaciones satisfactorias que vivió con personas dignas de su confianza. Así, en la primera infancia la identificación se vincula con el progenitor del mismo sexo, de gran transcendencia para el establecimiento de la identidad sexual, punto crítico de la crisis de identidad. En la infancia, tal como hemos visto, las identificaciones se establecen en el trabajo escolar a través de las relaciones del niño con el educador. Más tarde, en la adolescencia, la identificación se realiza con el héroe y sus esquemas de valores. Es el yo-ideal. También es frecuente a esta edad la identificación con el amigo a quien admira y ama porque posee las cualidades que a él le faltan. A su vez la identificación con el grupo viene a contrarrestar la fuerza de exclusividad que había imprimido el amigo. Ya en la adolescencia la identificación se orienta hacia personas adultas clave y a los valores que simbolizan. Pero al no ser por sí sola completa esta identificación individual, busca la identificación colectiva como último eslabón necesario para el establecimiento de la identidad al final de esta etapa. Todas estas identificaciones necesarias para el logro de una identidad satisfactoria, además de llevar en sí un doble componente de consciencia y de inconsciencia, se realizan siempre en la mutualidad y en la relación. En la juventud se va a lograr, si el proceso ha sido normal, la formación de la identidad que comienza donde termina la utilidad de las identificaciones. Esta surge, pues, del rechazo selectivo y de la asimilación mutua de las identificaciones infantiles y de su absorción en una nueva configuración que

19 Mauco, G., *Educación de la sensibilidad del niño* (Aguilar, Madrid 1978) p. 63. Sobre las relaciones entre educación y super-yo, dada la importancia que este tiene en el equilibrio y salud psíquicos de todo ser, véase Freud, S., *Moisés y la religión mo-
noteista* (Alianza Editorial, Madrid 1974) pp. 166-68.

a su vez depende del proceso por el cual una sociedad identifica al joven, reconociéndolo como alguien que tiene que convertirse en lo que es y a quien por ser lo que es lo reconoce²⁰ ya que la identidad hay que ubicarla no sólo en el núcleo del individuo sino también en la cultura de su sociedad. Individuo y sociedad se relacionan entre sí y se definen recíprocamente²¹.

Volviendo al punto central de nuestra reflexión digamos que desde la primera infancia hasta la juventud, el ser humano necesita en cierto modo «vaciar» de sí en la búsqueda de identificaciones para ser él mismo y alcanzar su propia identidad. Y todo este proceso decíamos está en gran medida supeditado a la calidad de la presencia que el educador le proporciona.

Por parte del educador existe el riesgo de caer en posturas captativas y egocéntricas o de dureza e imposición que son el fruto de una falta de madurez afectiva.

El niño necesita ternura si se quiere que pase, que se desplace de su mundo de fantasías al mundo real; a la vez debe darse junto a este acercamiento el desprendimiento necesario para que también él aprenda a darse, a independizarse. Si falta este equilibrio —esta madurez afectiva— el niño y el adolescente hacen que el educador reviva con facilidad su mundo subjetivo y con él las inmadureces de su infancia. Y entonces puede suceder que la pasividad del niño provoque el autoritarismo, su debilidad, el sadismo del profesor, la inferioridad propia de su edad, las posturas de superioridad...²². Es lo que en psicología se denomina transferencias y contra-transferencias que encierran en sí toda una gama de motivaciones y de fenómenos de compleja tipificación. Su importancia en la educación es innegable²³.

Desde el punto de vista de la acción catequética pensamos que este planteamiento de la identificación ha de ser asumido consciente y explícitamente por el educador en la fe. Como tal educador ha de verse urgido por las exigencias de madurez afectiva que hemos diseñado y a la vez ha de ser testigo de su propia identidad de fe en el seguimiento de Cristo Jesús.

Desde una catequesis cristocéntrica, la figura de Jesús ha de ser el núcleo que se vaya desarrollando y desenvolviendo en consonancia con el

20 Erikson, E. H., *Identidad, juventud y crisis* (Paidós, Buenos Aires 1977) p. 130.

21 Tanto sobre el concepto de identidad como sobre su terminología y sus dimensiones, véase la obra de Jacques Lorimier, *El adolescente: proyecto vital* (Marova, Madrid 1971) pp. 122-62.

22 Mauco, G., *Psychanalyse et education*, p. 165.

23 Tanto las transferencias como las contratransferencias pueden ser consideradas como la dificultad más grande con la que tropieza el educador y su regulación como la más difícil de todo el proceso educativo. Véase Pfister, O., *El psicoanálisis y la educación*, (Losada, Buenos Aires 1969) pp. 120-25.

crecimiento identificador del niño y del adolescente y al interior de su propia experiencia básica.

Ahora bien, más que hablar de identificación con Cristo, la catequesis ha de orientarse hacia la «imitación consciente de Cristo y su relación con El»²⁴. Creemos que ha de hablarse más de imitación y de seguimiento que de identificación porque ésta presupone un estado de comunión afectiva con la persona a identificarse y en consecuencia sería una meta de la catequesis no un planteamiento de acción catequética. Otra razón que apoya nuestra opción es la ambigüedad inherente que más arriba hemos apuntado: toda identificación tiene un nivel consciente y otro inconsciente, que aplicado a la identificación con Cristo resulta además de arriesgado de difícil consecución. Se trata más bien de promover la relación con Cristo a través de la identificación con el educador, con el héroe, con el amigo, con el grupo, etcétera... Así, «a través de la identificación con el héroe el adolescente puede entrar en contacto con Cristo. A través de la identificación con una persona clave y con sus valores, al valor supremo del que estos valores dependen: la persona de Cristo, a través de la identificación con el grupo y la identificación colectiva tomar conciencia de su identidad eclesial y de su vocación cristiana en la sociedad y en la Iglesia»²⁵. Imitación y seguimiento de Cristo que señalarán permanentemente el itinerario del encuentro tanto del creyente de hoy como del de ayer y la búsqueda cada vez más profunda de la identidad cristiana.

Uno de los planteamientos sin duda más importantes de toda la Revelación neotestamentaria hace referencia al progresivo desvelamiento de la identidad de Jesús. La cuestión nuclear giraría en torno a la pregunta referida a Jesús: ¿Quién dice la gente que soy yo? Esta misma pregunta sigue hoy resonando en todo hombre, sea creyente o no, en lo más profundo de sí, sea para fundamentar su fe, sea para dar razón de su increencia. Después de veinte siglos podemos afirmar que la pregunta no es indiferente²⁶.

En la relación con Jesús los que se encuentran con El reciben un impacto singular que el Evangelio lo expresa con una locución peculiar: autoridad (exousía) (Mc. 1, 22); es decir, majestad, soberanía, calidad personal, persona clave... que no puede confundirse con la lejanía, la frialdad elegante o la mansedumbre indiferente, ni tampoco con el carácter peculiar de un líder genial. Esta es la experiencia que llegan a vivir los que con El se encuentran y sienten desde El transformada su vida y sus intereses. «En esta afirmación (exousía: autoridad) está expresada la característica más

24 Lorimier, J., o. c., p. 341.

25 Ibid., o. c., pp. 341-42.

26 Cfr. Kung, H., *Ser cristiano* (Cristiandad, Madrid 1977) pp. 192-93.

inconfundible de la persona de Jesús»²⁷. Su personalidad arrastra, su estilo atrae porque:

— Cristo pone toda su persona en lo que hace (Mc. 1, 41).

— Plantea el hecho irreversible de la Revelación y del Reino de Dios definitivos.

— Se consagra a la humanidad, al servicio de todo el hombre y de todos los hombres hasta la muerte. Es modelo indudable de seguimiento (Mc. 1, 17-20; 2, 14). Aún exigiendo un seguimiento total (Mt. 8, 19-22; 10, 37; 19, 16-22).

— Para Pablo seguir a Cristo es conformarse con El en su misterio de muerte y de resurrección (Rom. 6, 2 ss.; 1 Cor. 11, 1).

— Para Juan seguir a Cristo es entregarle la fe entera que supera las vacilaciones (Jn. 4, 11; 6, 2). Es luz que guía, pastor que reúne (Jn. 8, 12; 10, 1-6).

— A partir de la Resurrección los primeros cristianos descubren a Jesús de Nazaret como el centro y el Señor de la historia y como fundamento y raíz de la propia vida.

Cristo se constituye así en el centro de atracción y de seguimiento que establece para el hombre un estilo inconfundible de seguimiento enraizado en lo más profundo de su ser humano. Como ha escrito Léon Dufour: «Seguir a Jesús no es sólo adherirse a una enseñanza moral y espiritual, sino *compartir su destino*»²⁸.

3. *La relación, camino hacia el encuentro interpersonal y grupal.*

Desde nuestro origen como seres vivos, fruto de un encuentro interpersonal, pasando por el proceso de hominización del desarrollo de la vida instintiva, del de la inteligencia y de la emotividad, hasta la maduración plena de la persona y su integración superior, la realidad del encuentro con sus múltiples formas y significaciones preside nuestra vida humana. Junto a la confianza y a la identificación el encuentro constituye la tercera dimensión de la relación positiva y ha de ser considerado en equilibrada y permanente relación con las otras dos.

Desde los primeros momentos de la vida del niño el encuentro que vive con su madre determina radical y primariamente la forma que va a adoptar en la vida y su estilo peculiar de configurarse. Más adelante y en continuidad con esta primera experiencia relacional la realización del individuo como persona adulta va a depender de los encuentros significativos

²⁷ *Catecismo Holandés* (Herder, Barcelona 1970) p. 149.

²⁸ León-Dufour, X., o. c., p. 747.

que la vida le proporcione, hasta el punto de que llegará a ser lo que éstos le permitan ser. Así son en realidad determinantes el otro, los otros y el mundo. Por eso puede afirmarse que el hombre se construye en el encuentro y de él depende la reestructuración de su personalidad adulta.

Cuando el encuentro se realiza en profundidad y le es dado al hombre como consecuencia manifestarse plenamente a otro hombre —y esta mediación individual puede hacerse extensiva al grupo y a la comunidad— entonces se reconoce a sí mismo por entero, se descubre en profundidad tal cual es. Al ceder los mecanismos de defensa se ponen al descubierto todos los sistemas inconscientes que en el fondo sustentaban las pautas de su conducta, los ritmos de actuación, las convicciones y actitudes básicas que estructuraban su personalidad hasta ese momento. Al transferir sus sentimientos inconscientes revive el encuentro primero de su infancia que le ha acompañado hasta lo que es actualmente. Gracias al encuentro profundo y significativo va a iniciarse un proceso de reestructuración, es decir una organización de las estructuras profundas de su personalidad que le permitirán comprenderse a sí mismo y comprender la realidad sin distorsionarla. «La realidad plena del hombre, dice Rof Carballo, sólo se descubre en el encuentro»²⁹. En virtud, pues, del encuentro interpersonal algo profundo se organiza dentro de nosotros, se va produciendo paulatinamente una reestructuración nueva de nuestros sistemas perceptivos que nos permiten ver nuestra propia realidad y la realidad de las cosas de otra manera. A la vez se opera al interior de nosotros el acercamiento a una verdad escondida en nuestro ser. Acercamiento que da de pronto coherencia, orden e iluminación a zonas oscuras de nuestra vida. Con el encuentro «algo crece y se organiza en el hombre hacia un nivel superior, más integrado y adaptado»³⁰. Al igual que en los apartados anteriores, hemos de subrayar la importancia radical de una presencia amiga, la del educador preferentemente, que haga posible en un clima cálido de relación la experiencia de este encuentro del alumno consigo mismo y además que lo haga eficazmente en las diversas etapas de la edad escolar.

Sin embargo hay que constatar la indiferencia o al menos el amplio grado de insensibilidad con que, respecto a esta realidad, se desarrollan las relaciones educativas. Habitualmente no se da al encuentro la entidad de primer orden que tiene en el quehacer educativo. «Somos cada vez menos capaces de comprender que la entraña de la educación está en el encuentro»³¹. Tal vez sean varias las causas que influyan en este hecho.

Por una parte habría que referirse a la insensibilidad real de muchos

29 Rof Carballo, J., *El hombre como encuentro* (Alfaguara, Madrid 1973) p. 24.

30 *Ibid.*, o. c., p. 36.

31 *Ibid.*, o. c., p. 72.

educadores completamente ajenos a esta realidad o sin la talla de persona adulta capaz de afrontar este itinerario liberador. Por otra parte, el mismo espíritu de la sociedad industrializada, dominada por el poder, la ciencia, la técnica y la economía, que desplaza al hombre y le vuelve poco a poco extraño a su propia esencia íntima, a su ser originario y más radical. El hombre aparece como enajenado, alienado y explotado, más que comprendido y ayudado por el propio hombre.

Asimismo ciertas posturas psicológicas no evolucionadas, que apoyándose en que el mundo íntimo del otro es incomunicable por original y único y, en consecuencia incomprensible, desde fuera de uno mismo, invitan a renunciar a ese encuentro interpersonal, ya que el acceso al psiquismo de los demás les parece imposible. Contrariamente a esta posición afirma con acierto M. Merleau-Ponty: «mi psiquismo no es una serie de estados de conciencia rigurosamente herméticos en sí mismos e impenetrables para cualquier otro. Mi conciencia se encuentra, en primer lugar, volcada hacia el mundo, hacia las cosas, antes que nada tiene contacto con la gente. La conciencia de los otros es igualmente ante todo una cierta forma de comportarse con respecto al mundo. Por tanto es su conducta, en la forma en la que los demás traten al mundo donde voy a poder encontrarlos»³².

A pesar de todo, nunca como ahora el hombre busca en el hombre, en sus semejantes y en el grupo la comprensión y la amistad, la comunicación y la respuesta a sus interrogantes profundos con frecuencia inconscientemente soportados.

Esto nos lleva a la segunda dimensión del encuentro: el individuo en el grupo y en la sociedad. El encuentro en la medida en que sea satisfactorio no puede reducirse a uno mismo. Por extensión brota espontáneamente hacia los demás que nos rodean como exigencia latente de identidad. Individuo y sociedad, persona y grupo se interaccionan permanentemente y se enriquecen por el encuentro resultante. En consecuencia se ha de buscar la mutua complementación como meta. Porque es indudable que «la complementación mutua entre la identidad grupal y la identidad del yo, entre *ethos* y *ego*, pone a disposición de la síntesis del yo y de la organización social un potencial de energía mucho mayor»³³. El individuo entrega al grupo su originalidad, le aporta su potencialidad y el grupo social le otorga el reconocimiento y la seguridad. De esta forma el proceso de integración social se va potenciando, hundiéndose sus raíces en la realidad relacional más originaria y cultivando la necesaria síntesis resultante del yo y de la organización social. A través de la mediación del grupo, o más bien del sistema

32 Cfr. Merleau-Ponty, M., *Les relations avec autrui chez l'enfant* (Centre de Documentation Universitaire, Place de la Sorbone, Paris) pp. 10-25.

33 Erikson, E. H., *Identidad, juventud y crisis*, p. 42.

de formación que inserte la modalidad grupal como instrumento³⁴ va a ser posible reemplazar los modos tradicionales de formación por unas relaciones interpersonales más plenas que, al ahondar en el conocimiento de uno mismo y en sus repercusiones sobre los demás, faciliten el encuentro³⁵.

En este esfuerzo relacional estará naciendo poco a poco la comunidad, que es tarea de toda catequesis.

Cuando un grupo de personas se reúnen y se encuentran —en el sentido más auténtico del término— cuando en la mutualidad generosa y en la búsqueda se vive y se expresa la existencia personal y colectiva, comienza a desarrollarse el germen primero y más consistente de una comunidad de fe. Allí la acción catequética puede instaurarse y hacerse mediación liberadora para el grupo.

Al interior de su propia vida, como inscrita en el corazón de su existencia, el grupo va descubriendo la Palabra de Dios que va ordenando y dando sentido a todo. Gracias a la acción catequética se va a establecer la coherencia entre la vida del grupo y la voluntad de Dios.

No es que el grupo invente la revelación. No se trata de sustituir la revelación de Dios por el descubrimiento del hombre. En absoluto, se trata de oponer el hombre a Dios, de establecer competencias entre la Palabra de Dios y la «palabra» del hombre, sino de admitir que el grupo ha de recrear —valga la expresión— la Palabra al interior de su vida, de su lenguaje propio que es el único que para él tiene sentido. El grupo, pues, no se inventa la revelación, simplemente la dice para sí en toda su verdad y busca la relación real que mantiene con esa verdad. Es decir, el grupo en cuanto grupo de catequesis, ni se inventa la verdad de la fe, ni la discute en sí; lo que somete a prueba es la representación que se hace de ella, encaminándose de este modo hacia una verdad más plena. En el fondo se trata de concederle al hombre y al grupo el derecho inalienable de intervenir personalmente en el descubrimiento de la verdad y éste de un modo profundo, real y vital. «Es cuestión de que nos acordemos continuamente de que la revelación del misterio de Dios es también, y al mismo tiempo, revelación del misterio del hombre y de todo el universo»³⁶.

El grupo, pues, por esta acción catequética desde sí y sobre sí mismo va a adherirse a la Palabra de Dios, desde sus propias peculiaridades y ésta

34 Nos estamos refiriendo sobre todo a la introducción en el campo educativo del grupo de formación. Cfr. Mailhiot, B., *Dinámica y génesis de grupo* (Marova, Madrid 1973).

35 Cfr. Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation* (Gauthier-Villars, Paris 1965). Aún aceptando que el grupo de diagnóstico no tiene por meta esencial la enseñanza, sino que le atribuye un valor marcadamente existencial, sostiene que es la mejor forma, la nueva forma y la nueva relación de educación pedagógica.

36 Coffy, R., 'La révolution du croyable', en *Catéchèse*, 40 (1970) p. 298.

será una vez más actualizada, creída y expresada de nuevo por ese grupo concreto que vive en un momento histórico específico y que ha elaborado legítimamente, junto a su propio lenguaje, los términos mismos de lo que cree.

Si su itinerario se fundamenta en última instancia en Cristo, habrá coherencia entre la fe del grupo y la de todos los creyentes; si su búsqueda común acepta tanto el progresivo desarrollo de su vivencia cristiana como el avance desde la particularidad del sentido de su fe —siempre relativo, deficiente y por supuesto discutible— hasta el sentido de totalidad que reconoce la fe de la Iglesia; si la Palabra de Dios no se ve encadenada por intereses subjetivistas, como estratificada por las limitaciones que engendra la exclusividad —la tarea de la Iglesia es hacer viva la revelación— sino contemplada en toda su amplitud y riqueza porque en definitiva el grupo quiere llegar siempre más allá de lo adquirido, ya que su dinamismo tiene su origen en el Señor; si todo esto es así, se irá haciendo comunidad de fe y presencia viva entre los hombres de su tiempo del proyecto salvador, siempre vivo y eficaz: la llegada del Reino.