

La pregunta por uno mismo y la formulación de la fe

PEDRO M.^a GIL LARRAÑAGA

El tema de la autocuestión es enormemente seductor. I dentro de sí un equilibrio muchas veces inestable entre la seguridad y la duda. Por de pronto, cuando una persona de guiar su vida por este patrón debe ser consciente de que ha de vivir en una seguridad siempre relativa. Pero, además, decidirse por la autocuestión como guía en la sistematización lógica supone trabajar a la vez con la ilusión de construir un sistema y con la sospecha de estar haciendo del hombre la medida de Dios.

Una comparación puede ayudar a comprenderlo.

Se refiere al sentido artístico concreto con que hoy se tratan los monumentos de otras épocas. La Plaza Mayor, de Salamanca, por ejemplo. Contemplando una fotografía de hace treinta años, puede verse una plaza totalmente distinta a la de hoy: llena de coches, árboles, verjas, con un quiosco central incluso. Sorpresa de su sabor a pueblo, y rápidamente encasillamos esta intención de nuestra plaza como no artística, como no consecutiva con su idea original.

Hoy la Plaza Mayor no tiene tráfico, ni árboles, ni quiosco. Está desnuda. Entre todos hemos ido criticando sus adornos de otros tiempos y hemos optado por reducirla a su esencialidad. Hemos proyectado sobre la plaza nuestra propia actitud de cuestionarnos por nuestro ser auténtico. El resultado ha sido doble: por un lado la Plaza nos gusta, concuerda con nuestra actitud personal; y por otro, a causa de esa misma concorde-

cia, nos inquieta la duda de si lo que entendemos por auténtico y humano lo es.

La autocuestión hace lo mismo sea con la Teología sea con la Catequesis. Nos lleva a reducir, a despojar, porque consideramos el ideal de la autenticidad en la desnudez última de las palabras. Los sistemas nacidos de tales palabras revelan así su consistencia o su futilidad. Las más de las veces, por un impulso perfectamente humano propio de las épocas que ante todo se creen distintas, los encontramos fútiles. Encontramos en ellos aditamentos no últimos, construcciones que distraen de la radicalidad de nuestros deseos.

No podía ser de otro modo. Las palabras y los sistemas deben reflejar nuestro modo de ser. Así, nuestra actitud ante tratados, manuales, o síntesis más o menos establecidos, es de rechazo o cuando menos de cautela. Igualmente, nuestra actitud ante una formación religiosa programada es de cautela o rechazo. No podía ser de otro modo, porque así precisamente es como hoy experimentamos la satisfacción y la inseguridad de la vida.

Importa dejar bien clara esta advertencia en el arranque del artículo. La autocuestión (llámesela como sea en otros idiomas o en cada teólogo) es el camino a seguir hoy. Ahora bien: nadie puede saltarse alegremente el problema planteado por su definitividad y por la autenticidad de sus presupuestos. En este artículo tratamos de fundamentar en cierto modo el concepto de autocuestión a través de tres pasos: el primero, la denuncia de un tipo de falsas representaciones religiosas, encontrando en ellas la falta de una dimensión cuestionante; después, recurrimos a la aportación de la crítica sociológica de la religión, como una aportación ya positiva a la delimitación del concepto; por último, como aclaración definitivamente positiva, recogemos la aportación de la crítica teológica al tema.

Cuando la expresión es falsamente religiosa

Los universos teológico y catequístico viven hoy como siempre una combinación de representaciones auténticas y no auténticas. Esto ciertamente está fuera de dudas. La simbología en que nos

movemos es muchas veces falsamente significativa. Es d
junto a representaciones que suponen y conducen a una s
ción religiosa, hallamos muchas que ni provienen ni provoca
situación. La raíz que nos lleva a denunciar estas últimas es
cisamente su falta de capacidad cuestionante. Ante ellas, los
bres de hoy no se sienten implicados, no les nace una preoc
ción personal por la realización de una vida con sentido. Cu
tal preocupación no llega a aparecer, por ejemplo, en nu
modo de hablar de Dios, es que estamos usando una lógica f
mente trascendental.

Para hacer más visible nuestra idea, agrupamos este tip
representaciones bajo dos constantes.

universalizar y personalizar

Podemos hallar un ejemplo de este tipo de representacione
todo lo que suponga universalidad, organización, o validez
versal. Así, hay que considerar un error el arranque de ta
presentaciones teológicas a partir del canon, a partir de lo
do previamente a la experimentación personal.

Es importante puntualizarlo. Por un lado está el dato indis
ble de la universalización de todo lo relativo al hombre (el
do convertido en la «aldea universal» de Mac Luhan). E
dato que parecería contradecir la hostilidad hacia lo univ
a que nos referimos en el párrafo anterior. Lo cierto es que
la realidad de una información universal va haciendo que c
parezcan las peculiaridades regionales. Hoy por hoy, lo pec
va quedando para el folklore, para el museo, aunque sea tre
do tener que reconocerlo. El hombre de hoy mira en tod
universo su propio modo de actuar, copia conductas, valor
símbolos.

Por otro lado, sin embargo, está su necesidad de ser él mi
Necesita identificarse en su ambiente más próximo. Y esta
cesidad es mucho más fuerte que la anterior.

Lo impresionante de esta situación está en que ambos polos
ben convivir. Olvidarlo ha sido causa de que en muchís
ocasiones los hombres tratados con un sistema excluivam
universalista o exclusivamente regional se hayan roto. Ne
tan, para vivir una existencia fecunda, la aceptación consci
de que hoy sólo se puede vivir en una situación de tensión

descanso. Esta nueva ruptura interna es hoy paradójicamente condición de fecundidad.

Esto nos lleva a una afirmación muy importante: lo universal y lo estatuido son representaciones preliminares de lo religioso; lo individual, en cambio, es la única representación auténtica de lo religioso. En efecto. Partimos de este supuesto: lo religioso dice una referencia a los intereses más profundos o últimos del hombre¹. Según ello, lo religioso habrá de referirse a lo que interesa a cada hombre por encima de todo, a sus objetivos y aspiraciones más comprometedores y comprensivos. Ahora bien: tales realidades están hoy ligadas a lo individual, a la originalidad personal. Por eso sostenemos que sólo será religioso aquello en que cada hombre halle comprometida su propia originalidad. Y por lo mismo llamamos no religioso sino camino a lo religioso a todo lo demás.

Evidentemente ambos tipos de representación —lo individual y lo universal— se interinforman: la suma de las constantes universales es el resultado de las variantes individuales, con lo que puede convertirse en ocasión de manifestarse para otras nuevas variantes. Lo fundamental en este juego es caer en la cuenta de la primacía de la variante personal, aun cuando no sea posible más que en una sistematización universal.

el concepto de
gía desde el que
n construye todo
tema. Cfr. la in-
cción de su *Teo-
Sistemática*, Vol.
rder, Barcelona,

significación de lo sobrenatural

Otro ejemplo igualmente importante viene dado por la actitud de nuestros hombres ante lo que hemos venido llamando «espiritual» o «sobrenatural». Así, hay que considerar un error aquella presentación teológica en que no se compagine tal sobrenaturalidad con la seducción y la misteriosidad del proceso personal de descubrimiento de sí y de maduración. Con el aditamento de que solamente dentro del misterio del propio ser puede el hombre hallar sentido a lo «sobrenatural» o «espiritual»: lo fundamental será por tanto caer en la cuenta de la primacía supuesta por el conocimiento y la aceptación de sí mismo.

Hay varios factores en la raíz de esta realidad. El primero es el carácter de novedad de nuestra cultura, que la hace presa de una especie de autoencantamiento. Por eso al hablar de novedad en la cultura de hoy hemos de poner en tal término una especie de connotación adolescente: en muy pocos momentos la

² Cfr. sobre el tema la obra de J. B. MAYS, *Cultura adolescente en la sociedad actual*, Lumen, Barcelona, 1969.

historia se ha sentido tan paradójicamente llena de posibilidades y contradicciones. En un trance de crecimiento puede no inexacto llamar adolescente a nuestro modo de vida ². Son también factores para tales posibilidad y contradicción: la universalización de la cultura, el grado de perfección técnica, la pluralidad y el pragmatismo, la politización de la vida y la conciencia de la desigualdad de oportunidades, la emancipación-individualización del existir.

En esta situación de embriaguez o falta de reposo no se ni lo espiritual o lo sobrenatural. Se lo ignora por irrelevante.

Es importante, también ahora, puntualizar.

Demasiado fácilmente reaccionamos con agresividad ante frases como las del último párrafo. Ahora bien: al hacerlo tal vez tenemos pecando de presunción, de propietarios de Dios. Por eso debemos recordar que no hay nada ni nadie que nos asegure la absoluta irrelevancia de lo «sobrenatural» hoy. Si somos prudentes al considerar la vida, encontraremos en cambio un cúmulo de situaciones en que lo sobrenatural o lo religioso han significado desde las situaciones más inverosímiles. Se nos dice, en este caso, una situación en que lo religioso no significa. Nada más.

Por lo tanto se debe llegar a ese algo que, en el mismo corazón de la experiencia más personal, «signifique». Tendrá que ser un esfuerzo muy largo y humilde por parte de quien lo lleve a cabo. Entre otras cosas, porque posiblemente su punto final sea una noción insospechada de lo sobrenatural. Por ejemplo: lo sobrenatural podrá asomarse en la profundidad de la experiencia de la comunicación, de la soledad, del bienestar, de la amargura. Es curioso que, si consideramos la historia, no hallaremos el modo de llegar a lo religioso. Lo que hemos llamado desde siempre sobrenatural significará algo en cuanto esté en relación con esas experiencias fundamentales. Ellas son las que lo hacen comprensible en la medida en que lo sea. Ellas, y no lo sobrenatural en sí mismo.

Descendiendo a un nivel más concreto, es fácil enumerar una serie de temas no significativos. Es decir: en la medida en que

les temas reflejan las dos observaciones anteriores, son incapaces de suscitar una implicación personal en el hombre. Tanto lo que hemos llamado «universalismo» como «espiritual» se refleja en los temas siguientes:

- los sacramentos, la liturgia: no en cuanto celebración de la presencia de Dios y de Cristo en mi comunidad, sino en cuanto rito;
- la gracia: no en cuanto objeto de una búsqueda u oración cristiana, sino en cuanto superestructura;
- la moral: no en cuanto algo relativo a la felicidad, al dolor, a la esperanza, o al servicio y el amor, sino en cuanto norma en lo que tenga de matemático;
- en educación de la fe, el programa: no en cuanto resultante, sino en cuanto previo e inhibidor de la búsqueda personal.

Muchas veces, en la práctica pastoral, hemos lamentado toda la insignificancia de éstos y otros temas. De lo que se trata es de llegar a una conciencia básica: tal como habitualmente se presentan tales temas, están respondiendo a un estatuto epistemológico inactual. En esos temas, o en su doble raíz, hay un modo de leer la vida en que la implicación personal no tiene lugar. El síntoma de esta inadecuación es precisamente el no nacimiento de una autocuestión ante tales temas.

Por ese motivo decimos que la autocuestión está en la base de la epistemología religiosa de hoy.

La llamada de la sociología religiosa

**individuo,
sociedad,
religión**

La crítica sociológica de la religión ha venido hoy a reafirmarnos en el sentido de la autocuestión como clave epistemológica. Lo consigue fundamentalmente desde su distinción entre la raíz individual o personal y la manifestación colectiva. O, si se quiere, entre la raíz colectiva y la expresión individual.

Esta distinción aparece al considerar el proceso de la reacción humana. El hecho básico es la interacción individuo-sociedad, entendida a la vez como fruto de la raíz religiosa del hombre y como origen de su expresión religiosa. Expliquémoslo.

Entre individuo y sociedad se establece necesariamente una relación en que cada uno proyecta su propias posibilidades, vez que recibe, multiplicadas por el hecho de estar potenciadas unas por otras, las posibilidades de los demás. El individuo llama así un primer nivel de trascendencia personal, al poder cluir y sistematizar en una visión de la vida y del mundo su propio pensamiento.

Ahora bien, hay un segundo nivel de trascendencia, manifestado en la necesidad individual y social de trascender incluso una determinada visión de la vida. Muestra parcial de este segundo nivel es la capacidad y la necesidad humanas de hacer una historia. Ante todo, de identificar el propio camino biográfico; y, después, de situarlo en una noción de tiempo, del devenir de la sociedad. Hay que llamarla muestra parcial porque es un paso todavía previo a la cuestión verdaderamente definidora de segundo nivel: aparece cuando el individuo y la sociedad preguntan por las leyes que rigen la evolución de las visiones del mundo y de la vida, por el sentido o el destino de tales leyes.

Cuando esta última cuestión aparece individuo y sociedad hacen de un modo u otro llamada a lo religioso. Una llamada aparece en la progresiva trascendencia del nivel inicial de la relación humana ³.

Tal vez, con todo, sea más justo hablar de «cabida» que de «llamada» respecto de lo religioso. En efecto: al pronunciar la cuestión última, individuo y sociedad quedan abiertos a una posible revelación. Esta posible revelación representa la trascendencia absoluta, que puede o bien recibirse realmente, o bien imaginarse que se recibe. De todos modos, sin la cuestión última la revelación es impensable.

³ Seguimos en esta exposición las ideas de Th. LUCKMAN, en su obra *La religión invisible*; de un modo muy semejante se expresa P. BERGER a lo largo de toda su obra (Cfr. por ejemplo *Rumor de Angeles*). El lector encontrará una referencia a estos dos autores en otro lugar de este mismo número.

**entre la
fidelidad
y el riesgo**

Si proyectamos este esquema sobre nuestra comprensión del cristiano, la hallaremos perfectamente viable, enormemente cunda, y peligrosamente vecina al subjetivismo absoluto.

Es perfectamente viable, como se comprueba por la naturaleza histórica de la revelación bíblica y del ser de Cristo. La historia del Pueblo de Dios no consistió más que en una progresiva evidencia del posible sentido de un Salvador y de su Salvación. Fue trabajo de los Profetas ante todo encontrarse con la realidad de una salvación historizada; después, el proponerla al pueblo; y finalmente, hacerlo de modo que cada israelita se viera cuestionado por la realidad venidera. Así el Pueblo de Dios fue aprendiendo el sentido de la dependencia respecto del Altísimo, el sentido de su compromiso y de su desprendimiento respecto del mundo, y el sentido paradójico del Cristo. Cristo podía así aparecer como la Encarnación de la Palabra de Dios sobre el mundo y la vida: una palabra que habla de pertenencia, de silencio, de trabajo, de satisfacción, de negación.

La Iglesia ha seguido esta misma pauta. Desde su modo concreto y progresivo de comprender la vida y la historia ha sido capaz de sentir viva en ella la Palabra una vez aparecida en la historia. Ha hecho dogma fundamental de su propia vida la realidad de la presencia de tal Palabra en el tiempo. O, lo que es lo mismo, la realidad del sentido de la vida, sentido que nunca se podrá manifestar en la plena evidencia de una afirmación o una negación definitivamente claras. Más bien, la fe en la realidad de la Palabra de Cristo en cada hoy hace de la Iglesia una institución que busca y que al buscar vive. La esperanza cristiana en el más allá y en el aquí mismo no tienen otro sentido.

De ahí la enorme fecundidad de este planteamiento. Nos está diciendo que sólo cuando se le respeta, nuestro ser cristiano es creador y significa para el mundo. En lógica consecuencia nos está dictando la actitud cristiana ante la vida y el mundo: cuestionarse acerca del sentido del existir en el convencimiento de fe de que tal sentido existe. Ahora bien: esta actitud, precisamente por pertenecer al inverificable terreno de la fe, se halla muy próxima al subjetivismo que niega de hecho la revelación. La revelación es algo a la vez a priori y a posteriori. En la unión misteriosa de ambos momentos nace lo cristiano en el mundo. Pero es un nacimiento siempre próximo al riesgo de una muerte real, sea por un apriorismo absoluto, sea por un a posteriori igualmente absoluto.

Dejando para más adelante una consideración un poco detallada de esta última dialéctica, tratemos de llegar a un par de conclusiones sobre la experiencia religiosa en el hombre de hoy a partir de la valorización del autocuestionarse que hallamos en la sociología de la religión.

de lo eclesial a lo religioso

Ante todo, la distinción religión-iglesia. Creemos que esta distinción es fruto tanto de la universalización de nuestra cultura como de su acento conscientemente antropológico y positivo. Así, la difusión de la cultura va haciendo a los hombres de cada vez más conscientes de los procesos por los que necesariamente pasa la humanidad en su búsqueda del sentido. Esto supone, en el plano más superficial, una catalogación de tales o cuales modos hasta hoy religiosos en modos culturales. Esta catalogación puede revelar en los pretendidos modos religiosos bien una interpretación alienante y manipuladora de la religión o bien un momento imperfecto o necesitado de progreso en ella que no habría ninguna connotación negativa. Sea cual sea la interpretación mayoritaria de la sociedad en cada caso, la situación final es la misma: progresiva limitación de lo religioso al fuero personal y alejamiento de la institución religiosa o, más nitivamente desmitizada.

Se trata de un proceso que por fundamental ha existido siempre. Y afortunadamente para la Iglesia, porque le ha permitido purificarse a lo largo de toda su historia. En nuestros días, sin embargo, este proceso se ha agudizado. Ya no se trata de tratar o cuales modos institucionales, sino de la institución misma que pone en tela de juicio la necesidad y el sentido de institucionalizar la experiencia religiosa, sea del individuo, sea de la sociedad.

Apresurémonos a observar que la extrema agudización de este proceso es el mejor síntoma de su falta de realismo y, por tanto, de durabilidad. El ser del hombre se hace en la dialéctica dinámica-forma: necesita tanto sentirse libre y creador (dinámico) como asegurado por unos límites ya alcanzados (forma). Ciertamente deberá pasar de un polo al otro, en la conciencia de que ninguno de los dos tiene sentido sin el otro.

Por este motivo pensamos que tampoco está lejos del corazón de los hombres de hoy la búsqueda de algún tipo de institución

todo lo distinta que se quiera, pero institución al cabo. De lo que se trata en esta situación es de caer en la cuenta del porqué de tal proceso: ha nacido del encuentro con lo religioso como una implicación personal ante el sentido de la convivencia y la historia. Lo religioso deberá por tanto estar pensado desde la realidad de la relación entre los hombres. Formulaciones y celebraciones deberán ser función de tal realidad y no de la institución.

**de lo
comunitario
lo individual**

Esto nos lleva a una segunda consecuencia: la primacía observada hoy de lo individual sobre lo comunitario.

Se trata de una situación defectuosa, desde luego, pero real. La primacía de lo individual sobre lo comunitario se produce en toda sociedad que no haya llegado a un grado de reflexión sobre la naturaleza individual-social de la cultura. Cuando en una sociedad más o menos amplia, lo cultural es lo histórico en un sentido puramente cronológico, cuando lo cultural equivale de lo técnico y lo productivo, entonces aparecen el egoísmo y la competencia. Lo individual tiene la primacía sobre lo comunitario. Ocurre que en tal sociedad la cultura transmitida por los medios de educación no llega a humana. Porque no penetra en la naturaleza humana del progreso, y porque no permite la relación, el diálogo, la comunicación. En su lugar, lógicamente, se instala la competencia, la discusión, y la soledad. Esta situación, por repetida y diagnosticada, tiene remedio.

Ahora bien, aunque una educación adecuada pueda a la muy larga cambiar la noción de cultura, no podrá eliminar la tendencia a la privatización de lo religioso. En efecto: la educación que puede cambiar nuestra cultura se apoya sobre la conciencia humana de que todo se construye a partir de la reflexión sobre la relación. Por lo tanto el modo de superar la competitividad y el aislamiento será precisamente la revalorización de la reflexión y el compromiso personales.

Que ésta es una labor por hacer está fuera de duda. Por eso están también fuera de duda dos tareas concretas para tener en cuenta la constante de la primacía de lo individual sobre lo comunitario.

Ante todo, necesitamos erigir en criterio codirector para lo teo-

lógico una recomprendida noción de la realización individual. Habrá que dar el valor máximo a esta realidad. El camino es claro: la autocuestión. Ninguna sistematización teológica podrá escapar a los reproches de divagación o manipulación no se construye desde la compaginación entre el apriori cristiano y la realización individual. En esta compaginación, hay que tenerse en cuenta que el apriori cristiano se queda en apriori filosófico si desde un principio no provoca la autocuestión en el hombre a quien se lo presenta.

Y después, recomprender la noción de comunidad. Se tratará de vivir una relación, no de estructurarla desde unas reglas de juego. La comunidad habrá de ser función de la individualidad no para reducirla a una suma de unidades, sino para reconocerla como lugar de potenciación de tales unidades. Habrá de estar animada por una clara dialéctica de pertenencia y realización. Como en todo lo que venimos hablando, el camino para la clarificación de tal dialéctica será la autocuestión, el examen personal del porqué y el cómo de la relación.

La autocuestión como actitud teológica

Esta primacía del individuo sobre la comunidad lleva definitivamente al planteamiento teológico supuesto por la autocuestión.

En esta consideración teológica del tema hay que distinguir dos aspectos. El primero: la situación o el alma última de la autocuestión dentro del proceso de dialectización de la teología hoy. El segundo: aclaración sobre una posible reducción de la teología a humano que como hemos podido ver aparece tras el tema. En ambos aspectos hallamos como constante la primacía de lo religioso a que nos acabamos de referir. En lo dialéctico, en cuanto ha de ser cada hombre quien active ese proceso hasta una síntesis original. En la posibilidad reducida, en cuanto cada hombre ha de jugar el riesgo de hacer una síntesis no a su medida, sino a la de Dios.

La autocuestión como actitud teológica podría nacer de la presencia de la dialéctica en la teología sistemática. Entendemos por dialéctica, en este caso, el proceso hipótesis-tesis-síntesis; es decir, el proceso en que lo revelado es el inicio de un proceso de verificación y personalización que concluye en la configuración como objetivo de cada existencia humana.

Sin remontarnos más atrás y en un sentido relativamente amplia obsesión de verificar el mensaje tan típicos de la Ilustración, puede entenderse así la actitud de confrontar el dato revelado con la realidad humana en vistas a la constitución de una nueva síntesis. Puede, en este sentido, interpretarse el racionalismo o la obsesión de verificar el mensaje tan típico de la Ilustración, como algo muy próximo a la autocuestión. En el fondo, la verificación entre mensaje y realidad significa hacer de la capacidad autocuestionante del hombre concreto el criterio para lo teológico.

Encontramos igualmente esta actitud en la teología liberal y en la idea modernista. Es claro que en la presentación más visible de estos dos movimientos aparecía más una actitud racionalista o disolvente de la objetividad de la Palabra. Tal vez esto fuera la causa de que en su preciso momento no se percibiera en la medida esperable lo positivo de estas teologías.

Así el entusiasmo con que se recibió la nueva ortodoxia de Barth impidió ver en lo que a nuestro juicio es una clara continuidad con la raíz de estos movimientos anteriores. En Barth, en efecto, la Palabra se sitúa en una trascendencia absoluta, desde la que Dios interpela a los hombres. Así creemos que se da una comprensión parcial de Barth cuando se insiste en la separación que ciertamente establece entre Dios y el hombre, pero se olvida la relación que de hecho establece. El hombre debe sentirse sacudido por la Palabra, la cual por tanto debe significarle algo. Aunque este algo sea la negación de lo que el hombre es. La Palabra debe así ser trascendente y a la vez encarnada, suscitadora de un eco o una actitud en la que bien puede leerse una proximidad con la autocuestión. En el fondo la autocuestión no es sino poner en crisis lo que uno es o sabe para llegar a una aceptación de lo que no es ni sabe. Para Barth no es ciertamente la autocuestión el inicio del existir cristiano, sino la recepción de la Palabra. Pero la continuidad en la recepción de

tal Palabra es función del valor cuestionante de su primera
sencia ante el hombre.

Siguiendo adelante, es clara la presencia de la autocuestión
las teologías existencialistas de la posguerra. Así, en la lec
de la existencia concreta que estas teologías tratan de hacer
de lo cristiano se está de hecho tomando como guía y esta
epistemológico una conciencia determinada de los hombres.
concreto, será la conciencia de una crisis o de una necesidad
sentido, lo cual es un modo de autocuestión.

La reciente teología del mundo, teología política, o teol
práctica, responde a la misma actitud. En realidad todos e
modos teológicos parten de una especie de intuición segú
cual debe haber una relación entre lo cristiano y la politiza
del existir. En esa línea se dedican a sistematizar lo teoló
desde un patrón concreto o más empeñativo. Con ello no ha
sino erigir en criterio teológico lo que a su juicio preocupa
a los hombres.

Tras este criterio, las más conscientes de tales teologías se
fuerzan por colocar una fundamentación epistemológica que
riosamente nos remite a la dialéctica. Así creemos puede de
se que en la base de estas teologías hay una comprensión
léctica de la Encarnación. Según ella, la relación entre hom
y Dios obedece al patrón del viejo *aufheben* de Hegel: asu
significa a la vez afirmar y negar lo asumido ⁴. Se afirma la
lidad de los dos polos en relación, pero sólo en la medida en
desaparezcan en tal relación. De este modo la existencia hu
na, en concreto, se entiende a la vez como posesión y care
de sentido, con las que se pone en correlación Cristo y Dios.
Palabra se correspondería así en última instancia con el preg
tarse del hombre que le nace de su incompleta realización
sentido. Lógicamente la Palabra Encarnada de Dios sería
última fuente del sentido que los hombres buscan en su preg
tarse acerca de la realidad: la afirmación del valor de guía
tal cuestión y la negación de su definitividad ⁵.

⁴ Como obra impor
tante sobre el tema
anotamos aquí la de
KÜNG, *La Encarnación
de Dios*, Herder, Bar
celona, 1974.

⁵ Cfr. por ejemplo
METZ, *Teología del
mundo*, Sígueme, Sa
lamanca, 1971, págs.
29-33.

Esta comprensión dialéctica de la Palabra supone una sub
vación de lo cristiano: esto es claro. En la autocuestión se e
el concernimiento personal en criterio: para que algo me
relevante teológicamente deberá ser capaz de suscitar en m

necesidad de pronunciarme a su favor o contra, la necesidad de incluirlo de un modo u otro en mi proyecto personal. Más aún: cuando algo religioso no sea capaz de corresponderse con una autocuestión, no sólo deja de ser religioso para mí; simplemente, deja de ser. No existe una realidad para lo religioso aparte de su correspondencia con la autocuestión.

Formuladas así las cosas, se puede estar muy próximo a la disolución de lo trascendente en inmanente. Trataremos de explicar cómo a nuestro juicio no hay tal disolución.

la variable cultural y la revelación

Ante todo hemos de pronunciarnos contra lo que se podría llamar una objetivación del mensaje. Con esta expresión entendemos una sistematización de la presentación de la Palabra válida para todas las épocas, con la necesidad de que toda autointerpretación cultural del hombre hubiera de corresponderse con tal sistematización. Esto comportaría una sacralización de un sistema cultural concreto en el que una situación determinada habría expresado lo cristiano. Si por valor objetivo del mensaje ha de entenderse esto, hemos de rechazarlo.

Esta sacralización de lo cultural concreto sería una infidelidad radical al Espíritu. Si somos consecuentes con entender la Tradición como lugar de comprensión y realización de la Revelación, habremos de rechazar toda sacralización o definitividad expresiva. Baste, para confirmarlo, recordar la fidelidad al Espíritu con que siempre se ha mirado la personalísima obra de Pablo, de los Padres (pensamos, en concreto, en Ireneo, Clemente de Alejandría, Agustín, Juan Crisóstomo, Jerónimo), de la Escolástica de Tomás y Buenaventura, de Belarmino y Suárez, de Juan de la Cruz, Newman, Lagrange, y del existencialismo-positivismo de Rahner, Lubac y Schillebeeckx.

No vale la objeción de que en todo este camino se han mantenido determinadas constantes, si con tales constantes se trata de mantener un vocabulario, una escala de valores, o una determinada comprensión del hombre. El motivo: es demasiado evidente que, por ejemplo, Verbo significa cosas distintas en Agustín, Tomás y Rahner; o que hombre sugiera cosas distintas en Clemente, Belarmino y Schillebeeckx. No vale, por tanto, el que todos ellos se expresen en palabras formalmente semejantes.

Se trata de realidades distintas. Como pueden serlo también que se expresen en esas mismas palabras desde una toma de postura como la que venimos exponiendo.

Lo que en cambio sí vale como constante es la realidad de salvación que se espera y se va realizando a la vez. Cada interprete de lo cristiano siente su necesidad de otra cosa, de trascendente, o espiritual, o escatológico. Encontramos como constante una conciencia de carecer y de que lo esperado o de algún modo corresponderse con tal carencia. Cristo será tendido en función de lo específico de esta conciencia. Así, habrá casos en que se lo entienda de un modo entre metafísico místico, o bien metafísico y sistemático, o bien espiritual y de conducta, o bien como representación máxima de la categoría del encuentro, o bien como misterio y estímulo-seducción.

En ninguno de estos casos se trata de negar el valor de formaciones de otros tiempos. Se trata de recomprenderlas. A través de esa recompreensión incluirá un olvido consciente de aquellas mutilaciones; otras, las más, nos hallaremos ante el misterio perpetuamente repetido de la realización individual y distinta algo tenido por norma. También a veces —a nuestro juicio equivocadamente, en lo que esto suponga de agresividad y falta de poder creador— se las rechazará. Afortunadamente en esta última posibilidad y correspondiendo con esa misma falta de actividad, hallamos la oposición desde lo establecido: se establece entonces una dialéctica de la que surge la auténtica actividad, a menudo incluso tan aparentemente alejada de la dialéctica que parece no tener ninguna relación con ella.

Lo que se mantiene, repetimos, es la relación entre lo objetivo y la implicación personal. En esta relación se constituyen lo podríamos llamar los dos polos de la situación cristiana. González de Cardedal, por ejemplo, los condensa en la fórmula encuentro, fórmula que en su caso concreto se refiere a la Cristología⁶. Es una lectura que ciertamente podemos aceptar como de la interpretación de la autocuestión: el encuentro es esencialmente una categoría que supera lo subjetivo y lo objetivo, cuanto en ella se entiende 1) un tipo concreto de objetividad 2) una concreta subjetividad entre los dos términos del encuentro, y 3) el elemento nuevo de una relación en que tales objetividad y subjetividad son asumidas y afirmadas. Este es el sentido de lo que desde un vocabulario tal vez más concreto llamamos autocuestión.

⁶ En su obra *Jesús de Nazaret, aproximación a la Cristología*, BAC, Madrid, 1975, 613 pp.

preguntarse,
igual a
sponibilidad

Por otra parte hemos de completar esta visión con un rechazo positivo de lo que en ella pueda parecer absolutización de lo subjetivo. Creemos que en realidad, entendiendo las cosas como se hace en los párrafos anteriores, no hay razón para tal reproche. Con todo, dada la frecuencia con que se presenta en la realidad pastoral concreta, este riesgo debe ser denunciado. Tanto más cuanto que esa posible práctica equivocada puede pretender basarse en planteamientos como los que se hacen en este artículo.

La autocuestión no puede suponer de ningún modo reducción de lo trascendente e inmanente, si entendemos por reducción el situar la religión en los límites de la subjetividad humana. Es evidente que, si esto fuera así, se traicionaría la realidad de Dios, siempre superadora de lo humano. La autocuestión, en cambio, permite ser simultáneamente fiel al Dios siempre superador y al hombre siempre limitado. Lo consigue gracias a su dialéctica interna de concepto y anticoncepto.

Autocuestionarse significa definirse como buscador, aceptar que la propia necesidad de ser o saber está suponiendo una realidad que nos supera. La autocuestión, por tanto, significa que cada concepto o formulación a que el hombre llega con su guía lleva dentro su propio anticoncepto. Esta realidad impide que desaparezca la actitud autocuestionante haciéndola moverse entre un logro y una carencia constantes. Así, un concepto determinado no puede ser mantenido de modo que haga olvidar la necesidad de que tomó origen, necesidad que se vuelve a encontrar viva a pesar de la llegada a tal concepto.

Dicho en otros términos: cuando uno hace de la autocuestión guía de su propia realización religiosa, nunca puede conformarse con un resultado concreto. Acepta la realidad inasible de Dios, así como la necesidad humana de ir encerrando ese inasible en conceptos. La justa conciencia de esta necesidad le lleva a la fe en que siempre es posible saber algo más de Dios pero nunca lo bastante. Por eso nunca puede dejar de autocuestionarse, y de negar así el valor de cada concepto conseguido.

Posiblemente sea éste el camino para la solución de la paradoja, enunciada más arriba, entre el carácter a priori y a posteriori de la situación cristiana. En efecto: la autocuestión reconoce la «realidad a priori» de una autenticidad humana revelada en Cristo, a la vez que reconoce la necesidad de los hombres de ir incorporando la autenticidad. La naturaleza religiosa de la re-

velación se realiza cuando cada hombre establece dentro de la posibilidad de una correspondencia con aquella auténtica. Es decir: sin la referencia personal concreta, la sistematización de la revelación de Jesús no es tal sistematización religiosa ni cultural. Porque sólo la referencia personal concreta es capaz de ver en una formulación cristiana el carácter dialéctico que le presta la fe.

Sólo cuando cada hombre se cuestiona ante el Evangelio y recibe éste con su entraña de fe, es decir, de misterio y de presencia. Si una sistematización del sentido de Cristo no llega a comunicar esta realidad de misterio y de presencia, no es refiriéndose a Cristo sino a una visión determinada que surge en el hombre concreto que la formuló. Probablemente para el hombre esa sistematización tuvo ese valor de presencia de fe, y por tanto fue una formulación religiosa. Pero en cuanto deja de suscitarla pierde esa dimensión religiosa para quedarse en el aspecto formal-cultural de toda expresión humana.

El compromiso personal con la expresión religiosa

Cuando la autocuestión nos acaba llevando al terreno de la experiencia, hecho de misterio y evidencia, encontramos su auténtica posibilidad.

La autocuestión obliga a trascender el plano que llamaríamos intelectual, racional, o sistemático. Obliga a entender ese terreno no desde la necesidad de la participación en el misterio. No se trata de caer en la cuenta de la provisionalidad o incluso la nada de cualquier formulación, si no nace de la experiencia personal. En efecto: sólo quien vive la realidad inefable de Dios es capaz de expresar su vivencia y de sobrepasarla. Sólo es consciente en el grado exacto de lo defectuoso del habla religiosa. Y paradójicamente sólo él es consciente de la necesidad de tal habla. Quien vive la inseguridad del misterio está allá de las formulaciones. Todas ellas se le convierten en cuestión personal, con lo que proyectan sobre sí mismas la cuestión de su validez y se revelan provisionales.

⁷ Coincidimos en este lugar con la actitud crítica de Adorno respecto de todos los pensamientos existencialistas, cuando en su obra *La Ideología como lenguaje* (Taurus, Madrid, 1971) los denuncia como portadores de un lenguaje falsamente significativo.

La autocuestión —siempre que nazca de una consciente participación en lo Innombrable— es el único criterio de la teología. Repetimos una vez más que esto no significa anular el criterio máximo que siempre debe ser Jesús. La autocuestión supone en cambio la presencia de ese criterio máximo en mi existir. Esa presencia —y sólo ella— es la que me llenará de la ilusión y la inseguridad de estar escuchando la Palabra. Sólo desde esa presencia seré capaz de proyectar sobre todo mi hablar cristiano la misteriosidad de Cristo. Y, lo que es más, sólo ella me hará consciente de la auténtica naturaleza de lo teológico: hablar sobre una participación.

De este modo ponemos punto final. Con una llamada expresa a la necesidad de identificar el habla teológica con la propia experiencia del teólogo. Solamente puede «significar» la expresión nacida en un compromiso personal. Sólo ella es capaz de suscitar una implicación personal en quien la recibe. En la medida en que provenga del compromiso, la palabra religiosa es válida; será más o menos completa, más o menos significativa, pero será. Realidad que desgraciadamente falta en nuestras facultades y en nuestras catequesis.

¿Motivos?: dos. Ante todo, el riesgo. A pocos les ocurre aprovechar la gracia de crear. La tenemos a nuestro alcance, pero de hecho no queremos creer en ella. Resultado: la repetición estéril. Segundo motivo: el no haber experimentado la satisfacción del descubrimiento. Son muy pocos los cristianos que llegan a ello. Porque son pocos los que llegan a entender su vida como compromiso. A esos pocos el miedo al error se les convierte en ilusión de vivir, porque la experiencia de crear el propio lenguaje es algo tan hermoso que no podría darse sin la presencia de Cristo en el fondo de uno mismo.

Los que lo han probado nos han dicho que esto es así.

La ansiedad y la interrogación por el propio destino, en el adolescente

MARIANO MORALEDA

La ansiedad es una respuesta global de la personalidad en situaciones que el sujeto experimenta como amenazadoras para su existencia organizada. Subjetivamente se caracteriza por un afecto de incertidumbre e impotencia ante una amenaza que es percibida del todo o que lo es en forma vaga e imprecisa.

La ansiedad, aunque es una experiencia universal que puede hacerse presente en el hombre en cualquier época de su vida, lo es de modo particular en su adolescencia debido a las transformaciones estructurales y funcionales que se operan en ella, así como a los cambios significativos y presiones de su ambiente familiar y social.

En este ensayo vamos a detenernos sobre todo en dos tipos de experiencia que son de modo particular fuente de ansiedad en el adolescente: una, la crisis de identidad que éste sufre como consecuencia de la alteración profunda de su individualidad. Otra, la culpabilidad, como consecuencia de su rebelión ante las normas morales que, aunque transmitidas por sus padres y el medio, éste ha llegado a interiorizar y aceptar como válidas de modo que operan desde su interior. Como último apartado incluiremos también un breve estudio de algunos de los mecanismos psicológicos que el adolescente emplea en su defensa contra esta ansiedad.

1. La crisis de identidad

La adolescencia ha sido siempre considerada como un período de crisis en la continua y periódica alternancia de fases de activa evolución y fases de reposo de que se encuentra jalonado el proceso del crecimiento humano.

El término «crisis», aplicado a nuestro caso, encierra una idea esencial: la de violenta y súbita ruptura de una forma ya acabada en la cual se había establecido el individuo durante la infancia, a fin de renacer a una forma y un orden nuevo. El término «identidad» traduce una temática de contenido existencial: la de la continuidad y la ipseidad del individuo que se interroga a través de los diferentes cambios críticos por su propia realidad ¹.

Diferentes escuelas se han interesado por el problema de la identidad personal. Para Erikson, por ejemplo, por limitarnos sólo al autor más representativo de estas escuelas, la identidad es el resultado de una doble reflexión y observación simultánea:

— la reflexión y observación del individuo sobre su propia ipseidad y continuidad en el tiempo;

— la reflexión y observación del individuo sobre cómo los otros reconocen esta misma ipseidad y continuidad ².

ERIKSON, E. H.,
escence et crise.
s 1972, p. 17.

un proceso específico

El proceso de adquisición de la propia identidad o conciencia de la especificidad individual hunde sus raíces en las primeras identificaciones objetales y edipianas de la infancia, gracias a las cuales el niño logra salir de su narcisismo y conseguir el estatuto de individuo en la comunidad humana. Con todo, estas primeras identificaciones y este ejercicio de roles durante la infancia se manifiestan demasiado indefinidos e inconsistentes: no son sino tentativas inadecuadas del individuo en la búsqueda de una identidad de su Yo. La identidad o «conciencia de sí» surgirá sobre todo en el sujeto durante la adolescencia, su crisis normativa, como expresión y resultado de la interacción de un doble proceso:

³ ERIKSON, E. H., *Ego development and historical change*. En *Identity and the Life Cycle*, p. 23.

— el de individualización, por el cual el sujeto se despoja las formas caducas que le sujetaban al mundo de la infancia adquiere unas nuevas que le diferencian como persona;

— y el de socialización, por el cual el sujeto se integra en el nuevo mundo de los adultos ³.

Esta crisis de identidad de la adolescencia es, por paradójico que parezca, una crisis relativamente reversible, fácil de superar y que se caracteriza por su abundante energía, fuente de nuevas oportunidades y asociaciones. Mas también despierta en el adolescente no poca ansiedad, por los vertiginosos y profundos cambios de que va acompañada que originan en él frecuentes conflictos al intentar conseguir éste su identidad. Describimos a continuación algunos de estos cambios conflictivos, más importantes, y a guisa de ilustración.

el cuerpo

Uno de ellos hace referencia a la rapidez de crecimiento del cuerpo y madurez genital física que durante esta edad experimentan los adolescentes. Estos cambios somáticos ofrecen al individuo nuevas posibilidades de identificación a los modelos de los adultos; mas al mismo tiempo son fuente en él de ansiedad. Anna Freud, para mostrar el poder de la ansiedad en la adolescencia a causa de estas transformaciones y presiones que el sujeto sufre por parte de los instintos soliviantados, habla del fenómeno de la «angustia instintual» ⁴.

⁴ FREUD, A., *Le moi et les mécanismes de défense*. PUF. Paris 1936, pp. 141-160.

Pero lo que verdaderamente despierta la ansiedad en el adolescente es, según Kestenberg, el hecho de encontrarse media este crecimiento precipitado con «una adquisición instrumental que sobrepasa al sujeto ya que no está apoyado por la maduración psico-afectiva» ⁵. De aquí nace el sentimiento de inadecuación por referencia a la nueva imagen del cuerpo y el exceso de centralización sobre sí mismo.

⁵ KESTENBERG, E., *L'identité et l'identification chez les adolescents*. En *La Psychiatrie de l'enfant*. 1962. 5, pp. 444-445.

modelos y relaciones

Otro cambio conflictivo hace referencia al problema de las relaciones objetales, según el psicoanálisis, de la crisis de encarnación y revisión de modelos, según la psicología genética

de la desatelización, según expresión de Ausubel. Kestenbergl subraya el trastorno en el sistema relacional adolescente por referencia a las imágenes parentales: el chico se siente impulsado a abandonar y rechazar a sus padres y las ideas éticas y sociales de los adultos al paso que se abre camino a nuevas amistades más íntimas e idealizantes y adopta un ideal colectivo opuesto al de sus padres. Estas amistades como también las primeras tentativas amorosas que florecerán en esta época, vienen a ser, escribe Erikson, «una tentativa de definición de su identidad, proyectando sobre los otros las imágenes difusas de sí mismo y viéndolas reflejadas así con mayor claridad»⁶.

ERIKSON, E. H., *Op.*
p. 128.

Este movimiento pendular entre la familia y el medio extrafamiliar va a ser una de las características de la maduración adolescente. Mientras los objetos familiares son desvalorizados conscientemente y valorizados inconscientemente, los objetos extrafamiliares son idealizados conscientemente y temidos inconscientemente. Esta situación determina la oscilación entre los elementos opuestos como una defensa típica de la ambigüedad adolescente. En el plano inconsciente, el rechazo de los objetos familiares suscita ansiedad depresiva; mientras que la tendencia hacia los objetos extrafamiliares suscita ansiedad persecutoria. El hijo pródigo podría ser un buen ejemplo del adolescente que experimenta el medio familiar, súbitamente, como desprovisto de sentido. Cuando la relación exterior idealizada entre en crisis, el joven tornará a los objetos antiguos con aumento de ansiedad y nostalgia hasta el momento en que, empujado por la ansiedad opuesta, se verá otra vez solicitado a vivir nuevas experiencias y a luchar por conquistar nuevos objetos.

La raíz profunda de esta ambivalencia puede encontrarse en la profunda herida narcisista que supone la desvalorización de las imágenes parentales; pues un tal comportamiento no hace sino confirmar al adolescente su falta de valor personal. Por lo que, como defensa, procura encontrar la posibilidad de una distanciación con respecto a sus padres en las actividades de grupo, al asumir como propio el ideal de la comunidad.

La profesión

Un tercer cambio conflictivo, por fin, hace referencia a la necesidad de tener que elegir una profesión o trabajo concreto en

la vida. Esta profesión representa para el adolescente algo que sobrepasa la simple posibilidad de conseguir una remuneración o un estatuto en la vida. La profesión supone para él sobre todo la posibilidad de adquirir un valor y ser reconocido por demás; la de consolidar su poder de afirmación personal y esperanza de llegar al mismo nivel que las demás personas comprometidas en su misma dirección en la vida. Pero al mismo tiempo supone también para él no pocas veces una limitación del ideal de su Yo ante un mundo concreto que sobrepasa sus posibilidades reales; supone igualmente un compromiso serio con el mundo de los adultos que limita sus posibilidades de acción; y supone, por fin, una puesta a prueba de sus habilidades en competición, frecuentemente, con los demás. Todo lo que impone en los adolescentes una buena dosis no despreciable de inseguridad y ansiedad.

Ante estas dificultades que le perturban e impiden establecerse en una identidad profesional, no pocos adolescentes reaccionan identificándose provisionalmente con los héroes de pandillas y masas hasta llegar a una pérdida completa de su individualidad.

Para concluir con este apartado, permítasenos dos indicaciones. La primera es una constatación: la identidad personal tiene una larga historia individual, pues no emerge de un solo golpe, sino que se acaba sino cuando a través de la lucha contra el sentimiento de alienación e irrealidad que amenaza con romper la continuidad del sentimiento del Yo, el individuo experimenta el sentimiento de unidad entre sus experiencias internas y externas y la capacidad de establecerse en tanto que persona autónoma ante el otro. De esta primera constatación se deduce que si la crisis de identidad es el resultado de «una incapacidad del Yo para establecerse en identidad»⁷, es también, por otra parte, una ruptura del núcleo de la persona. Erikson habla a este respecto de «confusión de identidad»⁸. Al elegir una identidad negativa, el adolescente intenta defenderse de la ansiedad que le cida ante la amenaza de la pérdida de identidad.

La otra indicación es la siguiente: la ansiedad se hace presente en el sujeto tanto en la lucha por conseguir su identidad personal como ante el riesgo de perderla.

⁷ ERIKSON, E. H., *The problems of Ego Identity*. Op. cit., p. 122.
⁸ ERIKSON, E. H., *Adolescence et crise*. Op. cit., 139 y ss.

Con Boutonier podemos concluir que la ansiedad se sitúa en el camino de la vida y caracteriza la aventura del hombre cada vez que éste se arriesga a renovarse.

2. El sentimiento de culpabilidad y la presión del Ello

Al introducir el concepto freudiano sobre la angustia, formulamos una distinción entre angustia objetiva, angustia instintual y angustia de conciencia. Nos limitaremos aquí a unas breves consideraciones en torno a este último tipo de angustia a la que Freud ha identificado con el sentimiento de culpabilidad. Intentaremos dar, en primer lugar, algunas precisiones teóricas para descender luego a ciertas aplicaciones a propósito de la adolescencia, en la que la culpabilidad asume una significación nueva con relación a la infancia.

culpabilidad consciente e inconsciente

Cuando se intenta abordar el problema del sentimiento de culpabilidad o falta, se cae en la cuenta de cuán intrincado y lleno de dificultades es éste. Muchas de sus ambigüedades y oscuridades encuentran su origen en la falta de distinción y en el uso indiscriminado de nociones que se refieren a la teología, a la filosofía o a la psicología. Nosotros hablaremos aquí de la psicología de la culpabilidad o sentimiento de culpabilidad, dejando a un lado los aspectos metafísicos inherentes a la noción de falta.

Freud mismo y otros muchos psicólogos tales como Jung y Hesnard han estudiado el sentimiento de culpabilidad. Ya como psicólogos, ya como psiquiatras, estos autores extienden el concepto no sólo al sentimiento de falta, sino a otras conductas que se encuentran implicadas en la culpabilidad.

Freud hace observar que existe una culpabilidad del orden del sentir y no del conocer⁹. Esta afirmación introduce ya una primera distinción entre culpabilidad inconsciente y culpabilidad consciente.

⁹ FREUD, S., *Op. cit.*, 89.

¹⁰ ODIER, C., *Les deux sources, consciente et inconsciente de la morale*. Delachaux et Niestlé. Paris 1947, pp. 215-216.

La culpabilidad inconsciente resulta de «la fuerza y actividad persistente de las tendencias, deseos, tensiones reprimidas, pero importa si éstas han sido realizadas o no anteriormente». La angustia que resulta no es sino una manifestación consciente de la falta reprimida y por lo tanto, alejada en el inconsciente. El proceso que está en la base de la estructuración de esta situación complexual se refiere a tres momentos sucesivos del desarrollo psíquico: la ambivalencia afectiva con respecto al padre, la formación del complejo edipiano y la represión del Super-Yo.

Todos estos procesos no tienen ninguna relación con la existencia, la evaluación y la comprensión de la culpabilidad en el sentido ético. Los elementos esenciales de esta última son la intencionalidad y la deliberación, es decir, la orientación consciente hacia una dirección precisa. Pues la noción de culpabilidad moral supone, en efecto, la de responsabilidad y por ende la de intervención de la voluntad libre.

No pocos autores se refieren también a la noción psicológica de culpabilidad consciente. Es decir, a la culpabilidad de los sujetos que se encuentran en conflicto con las normas introvertidas de la sociedad que les rodea (su Super-Yo) o las aspiraciones de su Ideal.

Vergote habla a propósito de esta última forma de culpabilidad propiamente psicológica a la que llama «herida narcisista». El sujeto culpable, en efecto, disminuido, degradado y rechazado por la sociedad, se compara espontáneamente con la imagen ideal que tiene inconscientemente de sí mismo. Según este autor se trataría también de una «culpabilidad sociológica» que la imagen ideal del Yo, se elabora siempre como respuesta a las expectativas de la sociedad ¹¹.

¹¹ VERGOTE, A., *Sicología Religiosa*, Madrid, 1969, p. 205.

culpabilidad psicológica y ética

Hemos hablado de culpabilidad psicológica y culpabilidad ética. La primera puede ser debida a lo reprimido (inconsciente) pero también puede ser el resultado de una falta vivida conscientemente. ¿Cuál es entonces su diferencia con la culpabilidad moral?

Con objeto de hacer comprensibles estas diferencias conviene distinguamos entre el Super-Yo de la Conciencia Moral. El Super-

Yo expresa esencialmente una instancia de autoridad, una marca social y colectiva, fruto de identificaciones precoces con los padres. Por lo que Freud afirma que el Super-Yo representa la «herencia del complejo de Edipo»¹². La Conciencia Moral por el contrario hace referencia no a prescripciones sociales sino a una ley ya sea ésta inmanente o trascendente. La cual llega, como juez interior independiente de la utilidad inmediata y de las opiniones exteriores, a tocar una verdad más profunda: la del verdadero bien y auténtico mal.

No obstante los límites de esta exposición teórica vamos a intentar desprender de ella algunos elementos que interesan a nuestro estudio sobre la culpabilidad adolescente. En primer lugar creemos útil remontarnos a los orígenes de lo que más tarde será sentimiento de culpabilidad. Todo ser humano, desde los comienzos de su vida, aprende a depasar el dinamismo primitivo de sus instintos por medio de una adaptación relacional con su medio. Los padres, objeto de amor del niño, representan también, por las exigencias educativas que imponen, una «norma» que lleva al niño a renunciar a su deseo continuo de satisfacciones; lo que puede llevar a crear entre ellos una cierta situación de oposición. El niño se ve obligado a contener, a reprimir, el lazo de amor, por miedo a romperlo. En este clima de ambivalencia se forma la primera noción del bien y del mal; noción muy subjetiva, por supuesto, que no conoce sino lo «permitido» y «prohibido» por los padres.

Este subjetivismo es tanto más verdadero cuanto que la inferioridad del niño ante el poder mágico de los padres, da a veces el valor de prohibición culpable a simples omisiones. Parece, pues, cierto lo que afirma Piaget: el niño llega a ser culpable solamente en los límites de una moral heterónoma en la que las obligaciones son concebidas mágicamente y como impuestas por fuerzas exteriores y no como desprendiéndose de una moral autónoma en la que las normas son libremente reconocidas, aceptadas y asumidas¹³.

Así pues, como consecuencia de una cierta angustia egocéntrica, concebida como amenazadora, el niño obedece a una ley introyectada pero no asumida. El adolescente deberá, por el contrario, haber asumido, a través de un proceso psíquico que se enraiza en la infancia una moral de ley heterónoma, que ha llegado a ser realidad interior en la conciencia. La culpabilidad

sería entonces de naturaleza ética, en el sentido de que he hablado anteriormente.

Pero si una culpabilidad propiamente religiosa, según Vergote es el fruto de un largo camino espiritual ¹⁴ podría decirse que tanto de la culpabilidad ética. Sólo el hombre normal, que llegado a la madurez, es capaz de un verdadero sentimiento de culpabilidad moral. Mientras el adolescente no tenga la conciencia explícita de que la falta cometida lo es ante los valores éticos o ante la Ley de Dios, no se puede hablar sino de culpabilidad psicológica en la que el punto de referencia no es el sujeto mismo. Venimos con esto a parar a la herida narcisista que Vergote señala como una forma de culpabilidad propiamente psíquica. La «norma», que para el niño no es objetivamente un bien sino subjetivamente la expresión emocional de la aprobación o castigo de los padres, en el adolescente sobre todo «el ideal que se impone a sí mismo» y al que se refiere como a su propia imagen.

La culpabilidad psíquica es generadora de ansiedad que tringe progresivamente a la conciencia afectiva del sujeto sólo cuidado de sí, a un miedo estrictamente egocéntrico.

la culpabilidad adolescente en concreto

¹⁴ Cf. VERGOTE, A., *Op. cit.*, pp. 246-247.

¹⁵ GILEN, *La conscience Morale à dix-sept ans*. En «Cahiers de Psychologie Religieuse» 1965, 1, pp. 123-238.

¿Cómo vive el adolescente, según esto, el sentimiento de culpabilidad? Las investigaciones realizadas entre los adolescentes por Gilen en Alemania, ponen de relieve los sentimientos que constituyen la experiencia de la culpabilidad ¹⁵. Este fenómeno comporta numerosos matices: sentimiento de un peso que dificulta el sentimiento de libertad; ideas fijas sobre la pérdida de algo; una angustia invasora que provoca la retirada de todo contacto; una falta sentida de modo opresivo. Los fenómenos de ansiedad y miedo se refieren esencialmente a la posibilidad de ser descubierto, al castigo infligido por el adulto y, también a la vergüenza ante los demás y ante sí mismo.

Ciertos adolescentes revelan una agitación durante varias semanas a causa de un pequeño robo, no pueden mirar fijamente los ojos de nadie y experimentan vergüenza ante los otros. Aun a lado de estas indicaciones, otros autores señalan otros fenómenos: la tendencia a reparar, la inseguridad, la desconfianza en sí mismo, noches sin dormir, aislamiento y búsqueda de la soledad.

La investigación de Gilen confirma cuanto hemos señalado anteriormente: para la mayor parte de los adolescentes la comparación entre lo que son y desearían ser o que la sociedad espera de ellos, que les lleva a una disminución de su sentimiento de valor personal, es la razón profunda del «desgarro interior» que constituye el sentimiento de culpabilidad.

BOVICI, S., *Les enfants de culpabilité: l'enfant et l'adulte*. Paris p. 85.

Lebovicí, en su reciente obra sobre la culpabilidad ¹⁶, observa cómo el adolescente tiene tras él una larga historia. Los antiguos conflictos de identificación pueden persistir y explotar con todo su vigor en el momento en que la fuerza de las pulsiones traduce el progreso de la maduración sexual.

La culpabilidad en este período de la vida se presenta con resonancias nuevas. La vida instintiva, en tensión por los cambios psicológicos, los deseos fantásticos y excitada por los cambios del medio, puede volver al adolescente y fijarle en la esfera sexual. Ciertas tendencias, residuos de aspectos autoeróticos de la niñez, pueden asumir un carácter obsesivo. El adolescente no hace sino reprocharse sus deseos y tendencias a causa del movimiento conflictual en que se debate por referencia a los imperativos morales. El adolescente experimenta de modo muy vivo, mucho más que el adulto, la oposición entre las llamadas que le elevan (el ideal al que aspira) y las pulsiones que parece le vulgarizan. Esta lucha puede ser más o menos consciente. La prohibición ascética contra la urgencia pulsional, no es frecuentemente sino un aspecto del conflicto de culpabilidad.

De la evolución afectiva del adolescente se desprende un fenómeno ya señalado a propósito de la búsqueda de identidad: el adolescente se revuelve, con rasgos de rebelión que le son típicos, no sólo contra los objetos familiares a fin de desprenderse de ellos, sino contra los principios morales que le han sido transmitidos. La tendencia del adolescente a afirmar su autonomía se añade a la convicción de que tales leyes morales no son sino para inhibir el desarrollo normal de sus riquezas afectivas.

Así pues, si una tal emancipación se caracteriza, como señala Blois, por el estado afectivo de «tristeza» ¹⁷, la resistencia a las influencias de los padres o su rechazo, va a causar un sentimiento ardiente de culpabilidad, tanto más intenso cuanto más fuertes han sido los lazos afectivos sobre todo por parte de los padres y el impulso a la realización de sí más persistente.

el fracaso en la identificación

Hemos visto cómo el adolescente, en la tentativa desesperada de dominar una situación en la que las posibilidades de identificación positiva fracasan, realiza la opción de una identificación negativa. Sabemos por Erikson, que con frecuencia la rebelión se busca colectivamente en los pequeños grupos, bandas de delinquentes o marginados de la sociedad. La delincuencia juvenil se presenta entonces como una forma personal y social de inadaptación.

Si nos detenemos unos momentos a considerar este problema es necesario aclarar un hecho: como ya lo puso de manifiesto Freud, puede existir un sentimiento de culpabilidad sin relación con un acto preciso del que el sujeto se acuse pero, por otra parte, puede existir también una falta o un acto antisocial, como parece ser el caso en ciertos delinquentes, en la que existe ausencia de culpabilidad, al menos aparente; no obstante la afirmación de Redl, quien estima no haber encontrado jamás un delincuente que no experimentara algún sentimiento auténtico de culpabilidad¹⁸.

¹⁸ REDL, F. y WINE-MAN, D., *L'enfant agressif*. Paris 1964, pp. 239-240.

En numerosos adolescentes, el comportamiento delincuente es sino reaccional ante un medio familiar indiferente u hostil. Por lo que estos sujetos, aun cuando no sean descubiertos sus faltas, experimentan a continuación de ellas un sentimiento de culpabilidad vivido bajo la forma de aislamiento y ruptura de cara al medio en que han vivido.

Por el contrario los adolescentes que llegan a adquirir una actitud de repulsa ante las reglas sociales e imperativos morales progresivamente se liberan de su culpabilidad, miedo y sentimiento de malestar, permitiendo así a su agresividad desarrollarse sin inhibiciones ni arrepentimientos.

Así pues, a partir de este ejemplo sobre los delinquentes se instalan en la delincuencia como estilo de vida, que pretende arrojar un poco de luz sobre la culpabilidad y angustia moral. Podemos llegar a la afirmación de que esta culpabilidad es necesaria. De que este sentimiento es en sí no sólo normal, sino característico de un psiquismo equilibrado.

Redl afirma que lejos de ser algo patológico en sí, los sentimientos normales de culpabilidad son elementos esenciales de la persona sana. Pero para que su presencia no impida la libertad de esa persona, se debe tratar de una experiencia auténtica.

culpabilidad no contaminada por una referencia a sentimientos de falsa culpabilidad, vividos, pero inconscientes y testigos de una estructura infantil.

3. Mecanismos de defensa del Yo adolescente contra la ansiedad

Hemos expuesto en las páginas anteriores algunas de las dificultades que presiden la maduración de los adolescentes. Un concepto que nos ha dado la clave de interpretación de muchos aspectos negativos de su conducta ha sido la ansiedad. Debemos indicar, no obstante, que la ansiedad no es un fenómeno aislado, sino que se ve seguido de reacciones más o menos positivas. En las páginas que siguen intentaremos completar la exposición precedente con una descripción de las maniobras adaptativas o defensivas que el Yo adolescente pone en práctica para dominar la ansiedad.

el concepto del Yo

Algunos psicólogos y psicoanalistas indican que la adolescencia es el período más favorable para observar estas estrategias adoptadas por el Yo a fin de continuar la función de manutención de su cohesión interna ante la presión del mundo exterior y de la conciencia moral.

El Yo, centro organizador de la persona, está considerado como la suma total de todos los procesos mentales que tienen por objeto preservar el funcionamiento mental. El es quien va a introducir el orden en la estructuración interior de la vida afectiva; quien va a integrar las impresiones y datos nuevos. Quien va, en fin, a asegurar la síntesis de la personalidad de tal modo que la identidad que resulte de esto, va a constituir el criterio más válido del éxito de una tal síntesis.

Al considerar la naturaleza del Yo, importa no perder de vista que el concepto del Yo no se ha desarrollado sino de modo gradual. Freud mismo no lo ha tratado sino tardíamente. Y que ha sido sobre todo su hija, Anna Freud, quien en 1936, en su

conocidísima obra *Le Moi et les mécanismes de défense* orientado el interés del psicoanálisis sobre esta instancia quica. La posición de A. Freud, entonces revolucionaria, será considerada, según expresión de Hartmann, como unal. Este psicólogo, en efecto, reprocha al psicoanálisis el haber tratado al Yo sólo en su situación conflictual con pulsiones y el mundo exterior (función defensiva del Yo), cuidando la función adaptativa por la que mantiene relaciones constructivas con la realidad (función autónoma del Yo) según Hartmann, existe pues una «esfera del yo libre de conflicto»¹⁹.

¹⁹ HARTMANN, H.: *La psychologie du moi et le problème de l'adaptation*. Trad. Rochelblave. A. M. Paris, PUF. 1962, pp. 1-16.

El Yo no es un epifenómeno del Ello que se desarrolla influencia del mundo exterior, sino una instancia autónoma. La autonomía postulada por Hartmann es doble: primero en el plan genético y segundo en un sentido de neutralización (liberación de función) de la energía conflictual que es puesta al servicio del Yo.

Vamos a detenernos en estas breves notas históricas ya que un examen más profundo sabrepasaría los límites que nos hemos propuesto. Estas notas con todo las juzgamos útiles ya que ayudarán a precisar este nuevo aspecto del Yo adolescente. En el que se va a centrar nuestra exposición en las páginas siguientes: el de su recurso a ciertos mecanismos psíquicos o medios temporales de protección contra los conflictos que encuentra en su proceso de maduración.

las tensiones del Yo adolescente

Durante el período de la adolescencia la energía del Yo es relativamente débil, como señala Freud, mientras que las pulsiones se muestran relativamente potentes. Riesgo tanto más grande cuanto que el adolescente se encuentra falto del apoyo y control de los adultos a los que rechaza como a fuerza que amenaza sus valores personales. En este estado de cosas, el Yo debe utilizar sus energías propias en operaciones de estabilización, de adaptación a la multiplicidad de tensiones que ejercen una presión sobre él. Las fuentes de estas tensiones, como ya hemos visto en apartados anteriores, son numerosas. Debemos admitir que con ocasión de no pocas modificaciones psíquicas, ciertos aspectos del Yo son revisados. La reorganización de la im-

corporal, por ejemplo, así como el reconocimiento del cuerpo, son aspectos de gran importancia.

Otra fuente de tensiones es la rebeldía contra los padres acompañada de una negativa a identificarse que, como contrapartida, revuelve las actitudes profundas del sujeto contra sí mismo. Lo mismo podría decirse de una serie de tensiones provenientes del entorno social. Pero ante esta multiplicidad de dificultades y ante la ansiedad que las secunda, la evolución del Yo continúa gracias a una mejor percepción de la individualidad propia y una mejor distinción entre su propia persona y la de los demás. Existe un paso progresivo de la subjetividad a la objetividad; las personas y el mundo son percibidos no como objetos de satisfacción sino como distintos a él.

Esto no quita que el Yo, para continuar su evolución y llegar a su acabamiento, deba hacer uso de ciertas defensas. Hartmann ve dos aspectos diferentes en la defensa: el aspecto patológico, de defensa contra el fracaso, y el aspecto adaptativo ²⁰.

El descubrimiento de esta doble cara de la medalla es de una gran importancia. Las defensas, lejos de ser exclusivamente patológicas, si se emplean de un modo adecuado, representan una fuerza positiva en la economía psíquica del Yo y están asociadas a la normalidad y a la salud mental.

Como el Yo dispone de una gran cantidad de mecanismos de defensa, desde los más normales hasta los más peligrosos, es evidente que su uso puede llegar a ser crítico si por su calidad o su intensidad comprometen la integridad del Yo. Para A. Freud, son sobre todo los «motivos quienes hacen considerar tal o cual impulso como peligroso». Ella distingue cuatro categorías: las defensas por miedo al Super-Yo, las defensas por miedo real, las defensas contra las pulsiones y las defensas que se refieren a la síntesis del Yo ²¹.

Después del desarrollo de la teoría de las defensas del Yo, aportado por A. Freud, vemos con claridad cómo se extiende el radio de acción de las técnicas defensivas. Mientras que para Freud estas técnicas tenían por objetivo sólo el «acudir en ayuda del yo en su lucha contra la vida instintiva», para su hija el Yo debe también protegerse contra los aspectos desagradables asociados a esta lucha: la ansiedad y el sentimiento de culpabilidad ²².

HMANN, H., *Psy-
lysis and the
t of Health*,
Op. cit., pp. 12-

UD, A., *Op. cit.*,
-57.

UD, A., *Op. cit.*,
; 58-62.

Para Hartmann, además, como para otros autores las defensas son consideradas en una perspectiva mucho más amplia. propone un esquema ternario que cubre los diferentes modos de la existencia: el Yo no se defiende únicamente contra las agresiones sexuales y agresivas, sino también contra las exigencias del Super-Yo, de la conciencia de las normas y contra el mundo exterior y la realidad ambiente a la que percibe como peligrosa y angustiante²³.

²³ HARTMANN, H., *Op. cit.*, pp. 11-13.

Así pues, si durante largo tiempo la atención se ha fijado en las defensas dirigidas contra los instintos, es importante tener en cuenta que el Yo hace uso en su lucha por lograr su realización de otros medios o mecanismos de defensa. P. Blos dedica como características de la adolescencia los mecanismos adaptativos, restitutivos y compensativos. Nos encontramos aquí ante la dificultad de establecer distinciones rigurosas: el mismo proceso puede, en efecto, aparecer, visto desde fuera como obstáculo al progreso del Yo; mientras que visto desde dentro, puede constituir una condición estimuladora de su maduración.

En una obra clásica, A. Freud se limita a describir, con ejemplos concretos, varios mecanismos de defensa. No es la intención de esta autora situarse en una perspectiva ni exhaustiva ni sistemática en la enumeración que nos proporciona. Sin embargo, no obstante tiende a señalar un hecho importante: ciertos mecanismos, normales en un estadio de evolución del Yo, cuando se reproducen en un momento avanzado, importantes trastornos psíquicos. Por lo cual, las diferentes formas de defensa utilizadas por los adolescentes, no tienen habitualmente ninguna relación con la psicopatología. Sino que son defensas especialmente móviles que le permiten sobrepasar el sentimiento de agobio que le sobreviene ante las demandas internas y externas que le asaltan.

²⁴ FREUD, A., *Op. cit.*, p. 75.

Vamos a dedicar las últimas páginas de este apartado a un examen de los procesos defensivos que son típicos en la adolescencia. Seguiremos en esta exposición lo dicho por A. Freud. Ella ha sido la primera en estudiarlos. Ella nos ha descrito dos tipos de defensas particulares: el ascetismo y la intelectualización. Ambas defensas muestran de modo concreto el lugar que desempeñan

éstas en la lucha contra la angustia instintual; es decir, contra el resurgimiento de la ansiedad ante el despertar de la sexualidad.

El ascetismo

Se trata sobre todo de un mecanismo restrictivo del Yo: maniobra de espera de este Yo, quien apenas hace el menor esfuerzo afectivo por comunicarse con el mundo exterior y situarse por referencia al mismo.

El adolescente, en el momento en que experimenta de modo más acentuado la necesidad instintual, se transforma en el adversario poderoso contra este deseo a causa de la angustia y la culpabilidad que le invaden. Por lo cual, en el comportamiento ascético del adolescente, toda satisfacción de los deseos, aun los más fundamentales, llega a presentarse como imposible. Su comportamiento absolutista no se limita sólo a las pulsiones problema, sino que se extiende a todos los deseos y necesidades. Nos encontramos aquí, bajo una forma extrema y singular, la actitud ambivalente que viene a ser como la característica de la adolescencia.

El ascetismo como mecanismo de defensa puede encontrarse relacionado con otros mecanismos defensivos, sobre todo con el de represión. No obstante difiere de éste en cuanto el mecanismo de represión va acompañado de sustitutivos o procesos, que conducen al compromiso; el ascetismo por el contrario puede llevar al adolescente a pasar a la actitud inversa y no respetar ninguna limitación, aun las normales.

La intelectualización

Se trata de una tentativa de desplazamiento o distanciación: entre su deseo y su Yo el adolescente va a interponer gustoso la relación conceptual.

Algunos psicólogos han señalado cómo el adolescente gusta del pensamiento abstracto, sobre todo de la discusión y la rumia de temas abstractos. Este proceso, normal, es exacerbado por el

²⁵ FREUD, A., *Op. cit.*, p. 149.

adolescente con el propósito de dominarse a sí mismo. Viv sus pensamientos que llegan a convertirse en él en activ estereotipada y a crearle una especie de desdoblamiento e lo que piensa y vive. A Freud se muestra asombrada al cor tar cómo las teorías y concepciones adolescentes, que frec temente muestran una gran amplitud de espíritu, a penas nen la menor influencia sobre su comportamiento ²⁵. No obs te es difícil negar el hecho de un trabajo de reorganiza mental. Y si podemos pensar, con A. Freud, que sus abstrac nes y teorías permanecen estériles, debe admitirse con otros tores que una tal actividad abre el camino a una organiza intelectual más sólida que la de la infancia.

Así pues, si la intelectualización proporciona al adolescent posibilidad de expresarse en las dificultades emocionales e medida en que el terreno intelectual se le presenta como al do de su conflicto, desempeña también, según decir de Kes berg, un papel más positivo en el trabajo integrativo del «El adolescente busca encontrarse conceptualizándose». El seo de conocerse no puede conseguirlo sino separándose en c to modo de sí mismo, para encontrarse de nuevo, a partin los datos metafísicos a través de la generalización que sup la semejanza con todo el mundo y la idea de grupo ²⁶.

²⁶ HARTMANN, H., *La psychologie du moi et le problème de l'adaptation*, p. 453.

Otras defensas

El sistema defensivo adolescente, que desempeña un papel significativo en este período, se encuentra formado por ot técnicas además de las indicadas. Nos limitaremos a enume las principales.

Las defensas narcisistas, tan características en esta época suscitan ante las dificultades en la identificación. Entre el m do instintual y emocional, reprimido como amenazador, y mundo real, en el que la adaptación frecuentemente es difícil huida al mundo interior en el ensueño y la ficción proporci on al adolescente la seguridad perdida.

Por otra parte, la identificación defensiva y las identificacio transitorias evitan el que el repliegue narcisista sea exces y peligroso.

A. Freud señala también el *negativismo* al que concibe como defensa contra la pérdida del sentido de identidad. En el mismo orden de ideas Erikson añade la elección de una identidad negativa. En su obra más reciente sobre la adolescencia, A. Freud señala aun la negación y la formación reaccional como dos refuerzos que los adolescentes emplean ante la ansiedad y la culpabilidad.

La proyección va a servirles para liberarse de la agresividad y hostilidad. En ella puede observarse cómo estos sentimientos son atribuidos a los padres, quienes por esta razón vienen a ser percibidos como opresores y perseguidores. También pueden volverse contra los objetos o contra sí mismo. De donde se originan los estados depresivos y una tendencia a la depreciación personal, que puede llegar, en los casos más graves, hasta el suicidio ²⁷.

ERIKSON, E. H.,
Adolescence. En *Psy-*
analytical Study
of the Child. 1958, 13,
271-272.

En relación con la función adaptativa del Yo más que con su papel defensivo, ciertos autores señalan el mecanismo de sublimación como mecanismo que lleva el adolescente hacia comportamientos socialmente aprobados y muy valorizados en el plano moral ²⁸. Gracias a la aplicación de este poder, el Yo adolescente sabrá fijarse objetivos aceptables y conscientes, sabrá aplicarse al trabajo y dirigirse cada vez hacia las actividades sociales y del grupo. La sublimación permite, pues, al adolescente la expresión de sus capacidades; el reconocimiento de éstas unido a los ánimos proporcionados por el adulto, le llevarán progresivamente a la realización de las tareas profesionales propias de la vida del hombre maduro.

Entre ellos FENI-
CH, KRIS, LAMPL de
HOUT, VAN DER LEEW.

Las áreas educativas, lugar y método de la autocuestión

JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ BELTRÁN

El sabio, tras haberme hablado durante treinta horas seguidas y haberme instado en todo lo que hay que hacer, me dijo:

«Te resumo la doctrina.

Contiene dos preceptos:

Todas las cosas diferentes son idénticas.

Todas las cosas idénticas son diferentes.

(P. VALÉRY, *Mauvaises Pensées*).

1. Introducción

Hoy resultaría imposible señalar a ciencia cierta en qué parte de la evolución ideológica, científica, cultural, nos encontramos. Igualmente difícil se nos hace predecir con certeza algo ineludiblemente futuro, incluso en aquello que tiene su pretendida certidumbre en la predictibilidad, como es lo científico. Nos parece absurdo afirmar algo que puede tener elevados índices de certeza.

La «certidumbre incierta» a que llega todo sistema racional de pensamiento —en expresión de E. FROMM¹— no puede consistir en biarse por certezas absolutas en ningún orden de cosas. Y es importante mientras nos interese seguir dando respuestas a las soluciones a lo que nos acucia como cuestión o necesidad. Tanto la cultura se viene montando sobre el andamio de soluciones y respuestas, mas no porque éstas sean base de algo, sino porque antes nos hemos planteado problemas y cuestiones que atañen a aquello que dominamos con el pensamiento o la técnica.

¹ FROMM, E., *La revolución de la esperanza*, Fondo Cultural Económico, México, 1970, p. 56.

así como a nosotros mismos en cuanto nos hacemos autocuestión.

Todo trabajo que quiera llamarse medianamente científico lleva consigo la exigencia de actividades variadas y concretas: ensayos, verificaciones, búsqueda bibliográfica, etc. Pero resulta difícil iniciar los pasos de investigación si antes no se ha sentido viva e intelectualmente el aguijón de la hipótesis hecha cuestión y autocuestión por afectarnos personalmente.

El giro de nuestra cultura se efectúa desde la polaridad de ser cultura de respuesta a ser cultura de cuestión. Esta a su vez se convierte en autocuestión porque el hombre ha aprendido a sentirse responsable de su historia y a implicarse personalmente aun en los hechos más lejanos, merced a la rapidez y fuerza con que se ponen a su alcance. Dicha autocuestión, por reciprocidad, se convierte en repercusión constructiva y guía al hombre de nuevo hacia la autocuestión personalizante. Ya desde la infancia nos parece conveniente que el niño encuentre preguntas, descubra interrogantes, más que el que se haga testigo de la palabra que se impone o del módulo de conducta que le amaestra.

Miramos al futuro y entre las sombras de lo incierto vemos los colores de la esperanza, no porque sabemos a ciencia cierta que habrá mayor progreso, sino porque sus días son incógnita, son cuestión que nos atañe, y por ello reducimos ese futuro a nosotros mismos y le rendimos un culto reverencial.

autocuestión ge del diálogo on el mundo

Es la eterna presencia del hombre frente al cosmos en diálogo continuo, en flujo y reflujo de cuestiones y respuestas. El cosmos ofrece para el hombre un sinfín de interrogantes y a través de ellos el hombre los siente sobre sí como suyos, se autocuestiona, y vuelve al cosmos para exigirle una respuesta al mismo tiempo que los elementos se la exigen a él.

Esta es la grandeza del pensamiento humano, el «desvelar el sentido de toda la realidad; no contento con interrogar al mundo se interroga él mismo sobre su propia significación: ¿no es la esencia del pensamiento pensar en el sentido del pensamiento?». Desde esta perspectiva y queriendo dar base a la capacidad creadora de la persona, R. BOIREL prosigue su reflexión y afirma:

² BOIREL, R., *Théorie générale de l'invention*, P.U.F. Paris, 1961, p. 199.

«La curiosidad interrogadora introduce en el hombre una mensión que hace al ser metafísico por excelencia, no solamente porque con él surge la inquietud creadora sino y sobre todo porque es capaz de hacerse cuestión él mismo y todas las cosas

El interés humano, que comienza en la acción por sí misma, durante la infancia, va progresivamente causando sentimientos de admiración por las cosas y elevando sobre lo que tiene puramente vital. ¿Qué puede ayudar al niño a mantener el vínculo sobre los intereses inmediatos sin perder al mismo tiempo el contacto con las cosas, que son origen de su admiración? Diremos decir que el autocuestionarse sobre las mismas y sobre lo que tienen de implicación personal.

2. De la cuestión a la autocuestión

Para comprender la génesis de la autocuestión conviene que nos acerquemos rápidamente a las páginas de la Psicología Evolutiva y tracemos a grandes rasgos los momentos más significativos que atraviesa el niño para ir desde la simple captación de las cosas hasta el sentirse implicado en ellas.

El niño de uno a dos años está dotado del prodigioso mecanismo de la «curiosidad exploradora». Todo lo que está a su alcance ha de ser objeto de su posesión egocéntrica: cogido, dejado, tocado... sin interés especial por las cosas mismas sino por la simple necesidad de acción y de satisfacción de su mismo egocentrismo.

Toda la primera infancia es una conquista del mundo entorno que de esta manera se va ordenando en parte objetivamente pero sobre todo subjetivamente: aprendizaje de la ubicación espacial, de la distancia, del color y forma, del orden, etc. El niño, al realizar esta conquista y ordenación es el juego, como impulsor de todos los resortes personales hacia esas mismas operaciones ³.

Hacia los cinco años —y está superando ya la primera infancia— ese ordenamiento se convierte en deseo de saber por propia satisfacción y según el segmento más simple de conduc-

³ Las teorías sobre el juego pueden confrontarse sobre todo en: MOOR, P., *El juego en la educación*, Herder, Barcelona 1972. ZULLIGER, H., *Psicoterapia infantil por el juego*, Sígueme, Salamanca 1968. RUSSEL, A., *El juego de los niños*, Herder, Barcelona 1970.

Están actuando —dirá F. LERSCH— los estímulos impulsores de la vivencia de «ser viviente». Es el momento importante en el que surgen del niño los «PORQUES», sin orden lógico establecido; «porqués» que se refieren a lo inmediato, a lo más cercano, con total indiferencia de temas y objetos, simplemente al ritmo de su mayor o menor vivencia de «ser viviente».

Momento de la escolarización, de la E.G.B. para el cual viene dispuesto con determinadas adquisiciones que ahora va a completar y ordenar:

**niño busca la
«experiencia
total»**

- Debido a su propiedad de extroversión sigue su tendencia natural para descubrir el mundo y desea tener la «*experiencia total*» de las cosas: del medio, de la naturaleza, de la historia y las personas.

- Esta experiencia total puede tenerla gracias a tres factores en rápida formación: su inteligencia, su afectividad y su primera socialización. A partir de ahora las cosas se le han convertido en CUESTION: le ofrecen el misterio de lo desconocido y la posibilidad de llegar a su conocimiento.

Pero si tenemos en cuenta que el acercamiento que ahora hace por vía de inteligencia, afectividad y socialización, reúne los requisitos para llegar al conocimiento adulto —salvando las distancias cualitativas y cuantitativas respecto de éste— vemos que lo que es simplemente cuestión le implica de alguna manera y llega a hacerse para él AUTOCUESTION; descubrimiento de que él tiene su parte en las cosas y en la marcha de los acontecimientos.

La observación de sus manifestaciones intelectuales nos hace detectar que es capaz de realizar operaciones como: jerarquía de clases, sucesiones de elementos, distinguir simetrías, elaborar series, etc. Y al mismo tiempo estas mismas operaciones mentales puede acompañarlas de los llamados «*sentimientos noéticos*», de asombro, admiración, duda... con que frecuentemente acompaña el descubrimiento o la realización de algo nuevo.

Se ha llegado a la capacidad de «expansión de los horizontes noéticos» —en término de A. JERSILD⁴— o capacidad de llegar a límites que todavía no alcanzaba:

- es capaz de un conocimiento progresivo de las personas a que todavía predomine en este conocimiento el aspecto afectivo;
- puede mostrar mayor interés por el mundo circundante;
- es capaz de realizar trabajos en grupo;
- posee mayor capacidad para la generalización;
- es muy sensible a los cambios de actitud de las personas mayores.

En general, en los primeros años de E.G.B. asistimos al proceso oscilante que atraviesa el niño en su paso de la subjetividad a la objetividad o del subjetivismo al objetivismo. Dicho proceso lo señala PIAGET como la primera aparición de la conciencia, puesta de manifiesto por su capacidad de valorar los demás, por hacerlo todavía según sus propias reglas y por el nacimiento de un tipo de moral más autónoma que objetiva. Las experiencias y normas escolares las traslada a los diversos ambientes en los que vive, movido por esa primera responsabilidad adquirida al contacto con los demás, que se constituye en norma de sus comportamientos.

Hechos y personas le conciernen vitalmente

Si ese paso del subjetivismo al objetivismo decimos, con FREUD, que es «oscilante», fácil nos es deducir que la experiencia total que el niño tiene no le vincula totalmente ni fuertemente a la norma ni a la experiencia; sin embargo está presente en su campo de conciencia la posibilidad de autocuestionarse sobre hechos y personas, ya que todos ellos le conciernen vitalmente, aunque sus respuestas oscilen también entre lo objetivo y lo subjetivo.

Si aquellos «porqués» que para bien o para mal ha dejado nos hicieron detectar la conversión de los intereses hacia el mismo de los objetos encontrados —seguimos en esto a BUYTENDIJK⁵—, las reacciones diferenciadas con que responde a las llamadas de los adultos ahora nos hacen pensar en esa implicación cuestionante y personal. De los 6 a los 10 años el niño es sugestionable: elige sus modelos de identificación, se impresiona por los relatos, las noticias, las experiencias... y en todo ello se mantiene en actitud que cuestiona no solamente con nuevos «porqués», sino con actitudes reactivas, indicio de su implicación y autocuestión.

⁵ BUYTENDIJK, *Traité de Psychologie animale*, P.U.F. Paris 1952, p. 132.

Por el hecho de que el niño esté dotado de gran movilidad no podemos pensar que nada le atañe de cerca; precisamente su motricidad es fundamento del enriquecimiento de su afectividad y guarda con ella elevada correlación: lo «interesante», lo «agradable», lo «desagradable»... regulan sus reacciones de expansión, búsqueda o rechazo, que son formas de respuesta a algo que autocuestiona y para lo cual no se poseen todavía formas fijas de respuesta ya que los comportamientos no tienen unos mínimos de «objetivismo determinado».

Posteriormente nos vamos a referir a las Áreas Educativas y a la función de las mismas como formativas de la creatividad y autocuestión del alumno. A partir de su propia psicología hemos de dejar sentado que el niño de primera etapa de E.G.B.:

- a) Ha superado la simple curiosidad exploratoria.
- b) Está capacitado para realizar sus experiencias totales.
- c) Se siente implicado en numerosas situaciones que le autocuestionan.
- d) No se pueden predecir sus formas de respuesta, debido a lo «oscilante» de sus reacciones objetivo-subjetivas.

3. ¿Es la escuela lugar de respuesta o de cuestión?

La simple constatación de hechos nos dice que el niño ya dejando de hacer preguntas a medida que penetra en su segunda infancia. También se pueden encontrar grupos de niños en medio escolar, en los cuales la pregunta dirigida al maestro es algo que está a flor de labios. Sin embargo, cabe hacernos la pregunta: ¿Es realmente la escuela el lugar donde se favorece la maduración de la autocuestión?

No creo que exista la respuesta tan simplificada como para reducirla a un sí o un no. Caben distinciones diversas que dependen de los grupos, del educador, de cada niño, etc. Caso que po-

damos afirmar que la pregunta desaparece en el seno de una respuesta, se pensamos igualmente que lo es por alguna de estas causas:

a) El ambiente escolar reprime la manifestación espontánea del niño de modo que sus posibilidades quedan reducidas, en favor de una disciplina segurizante para el maestro pero coactiva para el alumno.

b) La metodología no programa los márgenes de libertad suficiente tal que admita en esos márgenes los imprevistos de respuesta y cuestión propios de cada alumno.

c) La actitud afectiva del educador respecto al alumno no es lo suficientemente «favorecedora» de la creatividad de éste.

Sean cuales fueren las circunstancias de cada educador respecto a su grupo, la afirmación más general se nos hace válida: la escuela posibilita o imposibilita la progresión del alumno en su autocuestionarse. Los refuerzos de algo que nace en el niño que quiere ser «*proceso de identificación con la cuestión*» están en apretada dependencia de: 1) el grado de autoridad del educador; 2) de las dosis de sobreprotección intelectual que conceda a los alumnos en su trabajo; y 3) de las condiciones afectivas que se creen en la tríada maestro-alumno-grupo.

Este «*proceso de identificación*» con la cuestión necesita la continuidad del educador. La pregunta sin respuesta, o bien la pregunta que incita a una respuesta personal, necesitan el esfuerzo y control educativos, pues de lo contrario el alumno tiende a desecharlas ya que las considera como insegurizantes: engendran angustia, y por tanto mueven sus propios mecanismos de defensa para inhibirse de aquello que le es molesto.

**¿Es educar
dar respuesta
a todo?**

Por eso mismo hemos de preguntarnos si educar consiste en dar respuesta a todo, o por el contrario es habituar al alumno a encontrar cuestiones nuevas allí donde parece haber llegado a la seguridad de la respuesta. Dicho de otro modo, nos preguntamos si educar es asegurar unos contenidos o formar el hábito de la CREATIVIDAD, considerada como capacidad de «*estructuración*» de elementos.

Como educador, creo que lo más importante es ayudar al espíritu del alumno en su proceso de maduración organizativa, lo cual nunca puede llegarse a realizar desde la seguridad de respuestas dadas y de formulaciones fijas, sino desde las organizaciones y reorganizaciones por él mismo conseguidas. Como coincide con la noción de creatividad, el tema de la autocuestión se hermana y extiende más allá de la simple pregunta y se constituye en base de metodología y de filosofía de la educación. Así CAUDE y MOLES explican y definen la facultad de la creatividad:

«Es la aptitud particular del espíritu para reorganizar los elementos del campo de conciencia de un modo original y susceptible de nuevas operaciones en cualquier campo fenomenológico»⁶.

CAUDE, R., y MOLES,
*Méthodologie:
une science de
l'homme*, G.-Villars,
1964, p. 248.

Ahora bien, una educación e incluso la instrucción que por un mal entendido hiciera de la pregunta algo con valor absoluto y exclusivo, podría conducir a los alumnos a situaciones intelectuales y psicológicas peligrosas. Está bien metodológicamente no dar respuesta a todo, mover al alumno para que en lo posible dé él mismo respuesta a sus interrogantes; pero ha de haber una medida para darse cuenta de los límites y posibilidades de cada uno en sus intentos de hallar la respuesta. Dejar al alumno sumergido en un mar de interrogantes puede llevarle a:

- tomar actitudes de inhibición al ver que todo en torno suyo se convierte en ignorancia e inseguridad.
- incrementar las situaciones angustiógenas al ver que sus esfuerzos resultan estériles.
- crear en él hábitos de desorden tanto intelectual como metodológico e incluso de comportamiento.

Vemos que los extremos pueden ser peligrosos: el de hacer una pedagogía de respuestas o el de convertirla en tormento de interrogantes sin posibilidad de solución.

Cabría, sin embargo insistir en el tema, deseosos de que el lector encuentre un término medio. ¿Es de desear que el educador sea el hombre seguro que ha solucionado ya todas sus contradicciones y se presente ante sus alumnos con esa solidez habitual que llamamos madurez? Siempre afirmaré que el educador necesita una gran seguridad en sí mismo como fruto de una gran

madurez personal; pero precisamente de esa seguridad es donde puede brotar su deseo de participarla con sus alumnos dejando que ellos lleguen a descubrir sus propios caminos ayudándoles a replantear sus propias cuestiones en términos que sean todavía más asequibles a su respuesta personal.

Hacer partícipes a los demás de la propia fuerza conductiva, admitir que el niño, el adolescente, o los grupos de ambos vean su propia fuerza inexorable de creatividad; creerlos capaces de crear su propia fuerza motivadora a partir de las condiciones que ellos mismos se plantean y procuran solucionar... encontrar la clave de una educación que descentra la figura del educador como exclusiva del acto educativo y coloca en el alumno al alumno en relación con su educador.

Condiciones pedagógicas de la cuestión

Si intentáramos señalar algunas condiciones pedagógicas para que la cuestión o autocuestión se haga viable como proceso — tanto como resultado — de auténtica educación, podríamos señalar las siguientes:

1.^a *Que el propio educador sea capaz de autocuestionar su propia función desde su persona.* El rol del educador, al cual simbióticamente unido hasta convertirlo en ídolo, ha de ponerse continuamente a distancia para poderlo ver con objetividad; desde esta distancia puede analizar sus métodos, su relación pedagógica, sus mecanismos de seguridad, etc. Si la autocuestión hace su entrada en la persona del educador, éste irá dejando a un lado todas sus pseudo-seguridades, sus dogmatismos y todo lo que suene a eco distante más que a palabra cercana a sus alumnos.

2.^a *La pregunta surge cuando hay una confianza en la pregunta;* y más aún que en la respuesta en la persona a quien la pregunta se dirige. Es, por tanto, condición indispensable entre el alumno y el maestro exista un grado de relación en el que el primero se sienta en plena libertad para expresar lo que piensa, lo que duda y lo que para él es cuestión fundamental. R. M. JONES, tratando de estudiar el desarrollo de la fantasía infantil pone unos fuertes subrayados en la importancia de la pregunta hecha por el niño a sus educadores, y puntualiza lo que sigue:

«...solamente formularán preguntas a sus propios maestros siempre y cuando realmente los estimen. Después de todo no se arriesga mucho contestando; la respuesta está equivocada o correcta y aquí termina todo; pero formular una pregunta es frecuentemente una invitación a inspeccionar lo que sabe el que la formula. Al igual que otros actos de afecto es algo que no realizamos con extraños»⁷.

ES, R. M., *La
sta y el senti-
o en la educa-
Nova Terra,
lona 1975, p. 50.*

3.^a *En una metodología creativa se ha de incluir la «cuestión» como base metodológica;* lo cual no solamente quiere decir que se acepte el que puedan surgir cuestiones, sino que se provoca la cuestión y se hace de ella técnica y método.

Como tal técnica y método ha de programarse y someterse a la normativa de todo sistema dialogal que tenga en cuenta a la persona: aceptación de la verdad o parte de la misma que el alumno diga; no convertirse en la máquina de respuestas; realizar continuamente el «reflejo» para reformular las cuestiones; servir de «Feed-back» al individuo y al grupo de modo que se sientan motivados a dar respuesta a lo que ellos mismos plantean.

4.^a Las materias y áreas, aun las que tienen contenidos más exclusivamente intelectuales, pueden servirse de la interrogación y cuestión del alumno para lograr la *máxima motivación del mismo*.

Cada materia tiene unos índices de tolerancia a la creatividad personal con frecuencia inimaginables: índices de posibilidad de enfrentamiento por sí solos con la dificultad; de esfuerzo personal; incluso de errores informativos...

Es importante para el educador saber hasta dónde llega la capacidad de riesgo del alumno, el momento en que se siente desamparado ante la dificultad, etc. Y todo esto no para salirle al paso y darle la respuesta a su cuestión —sea de contenidos o vivencial— sino para ayudarle en su enfrentamiento con el riesgo subjetivo, único medio para llegar a beneficiarse de su propia creatividad. Mantener la «*intención de curiosidad interrogadora*» que hizo su aparición en la primera infancia es la clave para desarrollar en el alumno todas las potencialidades técnicas, científicas o artísticas que posee.

4. Las áreas educativas, soporte del concernimiento personal

Los contenidos educativos, sintetizados y ampliados en diversas áreas educativas, si bien no afectan de modo crucial al concernimiento personal, lo hacen de modo fundamental en cuanto que proporcionan la materialidad del conocimiento y ayudan al planteamiento individual de numerosas cuestiones a través de la relación entre el alumno y el mundo. Su cometido no solamente desempeña una función instructiva; bajo sus enunciados subyace una serie clara de objetivos que quieren abarcar la progresiva maduración de la persona total. Así el área de EXPERIENCIAS (Social, Natural, Religiosa) persigue dar al niño el contacto con la realidad; desarrollar el espíritu de observación; las facultades de análisis y síntesis; hábitos de convivencia y responsabilidad; darle el sentido de pertenencia a la comunidad humana. El área de EXPRESIÓN (Verbal, Numérico-espacial; Plástica y Dinámica) quiere hacer del alumno un hombre capaz de comunicación interpersonal a través del medio de la expresión de sí mismo y de la comprensión de lo que los demás quieren expresar.

Dentro del proceso de orientación antropológica que la humanidad sigue con ritmo más o menos acelerado, la educación pretende colocar al niño en el puesto que le corresponde y ha de conservar en la sociedad posterior: puesto central, medio del cuidado de la personalización e individualización; pero ni la orientación pretendida ni los métodos por los que se trata son por sí mismos suficientes para lograr el objetivo, si quiere la implicación personal, el concernimiento permanente del individuo a quien atañe en último término su formación.

Toda la sistemática educativa debe crear alrededor de éste un campo de referencias complejo, amplio y dinámico; interrogantes sobre las materias y sobre la referencia que con él tiene, pero al individuo toca resolverlas convirtiendo en autocuestión la autorrespuesta.

4.1. *Área de Experiencia*

La finalidad específica de las materias comprendidas en esta área está puesta en la creación de un medio tal que permita

relación yo-mundo a cada uno de los alumnos. Relación que no quiere ser meramente a nivel de lo que comprendía la «asignatura», es decir, por relación intelectual y memorística, sino experiencial, y al decirlo nos referimos a la forma de descubrir la propia realidad y la forma de estar en el mundo y de que el mundo esté en el individuo.

Asimilar la experiencia supone el polo opuesto a irla percibiendo como algo amenazador y ante lo que hay que reaccionar con actitud defensiva. Si cada momento que el niño vive tiene algo de nuevo, cada experiencia anterior ha de darle módulos de comportamiento para saber asimilar y dominar la siguiente siendo capaz de organizar sus comportamientos de modo flexible y por una *organización personal cambiante*.

Conciérne lo
integramos
en nuestra
existencia

El modo de vivir el aquí y el ahora nos hacen descubrir el grado de madurez de la persona, la cual va quedando marcada por cada momento de su propia historia, con tal que viva abierta a ella por medio de la reflexión y la expresión de lo que en cada momento vive; es la toma de conciencia de lo que pasa en uno mismo, labor lenta y progresiva de la educación. Lo que concierne al alumno en su diario experimentar es aquello que se integra en su propia existencia y se convierte para él en auto-cuestión dinámica.

El área de experiencias quiere proporcionar a los niños contactos con el mundo natural, físico y social; pero en una postura de diálogo creador y en medio del intercambio mutuo de preguntas y respuestas. Dicho diálogo lo provoca el educador no por la sencilla memorización de los contenidos del área, sino haciendo que dichos contenidos se formulen de modo interrogante y concerniente. Provoca igualmente la inmersión del alumno en ese mundo del que forma parte; del que es testigo de su evolución; y del que ha de sentirse creador con los demás hombres.

Fácilmente llegará el educador con sus alumnos a vislumbrar los márgenes de lo trascendente; los niños lo harán más de forma intuitiva que por explicaciones y comprensiones; perciben que hay cuestiones cuya explicación queda más allá de las posibilidades de la ciencia. Es aquí donde el área de experiencias

toca de cerca lo religioso y cobra una nueva dimensión que brepasa lo natural y lo social.

Incluso en más de una ocasión la explicación religiosa se interponerá entre el niño y su propia experiencia. Los sentimientos de bondad, comprensión mutua, paternidad, etc., puede comprenderlos por vía racional, sino por la experiencia de esas mismas cualidades puestas de manifiesto en la comprensión y bondad de los demás. El educador avisado sabe que estos sentimientos llegan mejor a los niños a través de las narraciones, metalenguajes... que por explicaciones abstractas que nada tienen que ver con su pequeña experiencia.

A través de sus experiencias, ya sean concretas, ya sociales, míticas, el niño es capaz de irse trazando la escala de sus propios valores; si su escala no va a ser tan sistemática como la que recibe por revelación pedagógica sí lo será más personalmente concordante con su realidad. En la medida en que el educador sepa ir dejando la palabra a sus alumnos para que traduzcan en sus términos su experiencia irá surgiendo su propia cuestión. Una parte de la misma —quizá la menor— podrá resolverse por ser consciente; otra parte será inconsciente. El mundo de las propias experiencias no es totalmente traducible a palabras ni siquiera entre adultos. Aquí dejaríamos intervenir a A. DARDELIN, quien, basada en este mismo razonamiento nos dirá que ésta es la manera de «permitir la elección de los motivos en el interior de la elección, y su acción»⁸.

⁸ DARDELIN, M. J., *La liberté de croire*, G-Villars, Paris 1967, p. 105.

La autocuestión lleva a la identificación

Toda experiencia que deje en el aire un «¿por qué?» se está virtiendo en autocuestión y el hueco que deja sin llenar es el que cada alumno quiere ser completado de alguna manera. Crece entonces cuando el niño trata de completar dicho hueco a través del medio del fenómeno de la IDENTIFICACIÓN. Busca la seguridad en otra persona, ya preguntando lo que ignora, ya copiando un modelo de comportamiento que encuentra en otro, sea compañero o educador. *La autocuestión, por tanto, lleva a la identificación.*

El proceso completo apareciera como algo sencillito, al menos en su estructura teórica: toda cuestión de experiencia social

tural o religiosa provoca el fenómeno de la identificación del alumno con alguien; esto quiere decir que la persona del «otro» entra a formar parte del individuo como concernimiento personal; pero ese concernimiento no queda ahí, es el que permite llegar a la trascendencia como concernimiento último de la persona. Todo aquello que trasciende al individuo le concierne últimamente.

Tratando de casar esta concepción con la progresión concreta de objetivos trazados para los diversos cursos y etapas de Educación de la fe, podemos observar la coincidencia en su línea fundamental:

- PRIMERA ETAPA DE E.G.B. El objetivo de esta etapa es «crear un clima afectivo-religioso», en el cual las virtudes humanas y el acercamiento al otro vayan realizándose en un ambiente de comprensión. En realidad es el momento de hacer salir al niño de sí mismo para iniciarle en la «gratuidad» de sus actos cuando se trata de atender a los demás; es el primer paso del ego-centrismo y la captatividad infantil hacia la oblatividad adulta. Sin esta base poco sentido pueden tener los criterios y propuestas de la fe cristiana.

Hasta aquí la coincidencia con el proceso del concernimiento es exacta en sus primeros escalones: la relación con los demás puede plantear al niño —ayudado por el educador— numerosas cuestiones que de suyo lo son autocuestión; situación ésta que provoca en él la búsqueda de los modelos de identificación, pero todavía de comportamientos.

- SEGUNDA ETAPA DE E.G.B. El objetivo de esta etapa tiene muy presente la realidad de los otros, a quienes considera como unidad en el esfuerzo y a quienes hay que aportar el esfuerzo personal en actitud de colaboración, trabajo, solidaridad (Cfr. Nuevas Orientaciones).

Se pide que el preadolescente personalice su fe a partir de la vida, descubriendo los problemas de la humanidad y al mismo tiempo la presencia de Jesús como alguien personalizado en los demás.

Vemos cómo de la autocuestión —que sigue siendo base de planteamientos— y de la identificación se llega fácilmente a las personas como concernimiento personal inmediato. El pre-

adolescente ha de descubrir los problemas del mundo, de la Iglesia, de los grupos de jóvenes, etc., tratando de encontrar parte de concernimiento que la micro-sociedad le otorga y parte del mismo en la que él puede y quiere comprometerse.

• BACHILLERATO y F.P. El objetivo general propuesto en las sesiones de la Comisión Episcopal (julio de 1975) se nos señala:

«Descubrir a la luz del Mensaje cristiano el sentido profundo de las realidades que los adolescentes viven y posibilitarles una opción cristiana 'como orientación fundamental, que permita unificar constantemente su vida'» (DCG, 84).

Igualmente se transcriben las indicaciones del DGC:

«Favorecer la experiencia personal de la fe;
...una reflexión ordenada de las realidades religiosas;
...asumir las responsabilidades de la fe y hacerlos gradualmente idóneos para profesar públicamente su cristianismo».

A nivel de concernimiento se pide al adolescente que descubra el sentido último de las realidades de la vida tratando de encontrar el grado de opción personal que dichas realidades piden, no solamente en cuanto realidades que tienen solución de uno u otro tipo, sino ampliando las motivaciones por lo que tienen de ultimidad, es decir porque su cristianismo trasciende toda realidad pero se compromete con ella. Las realidades que los adolescentes son testigos y protagonistas son: libertad, amor, trabajo, relaciones, dolor, etc. Su llamada de trascendencia, una vez que va optando por el compromiso cristiano, experimenta como algo que le concierne profunda y últimamente; la alternativa es clara: ser cristiano en toda su significación, o dejar de serlo sin mediar los condicionamientos naturales, sociales, familiares... Lo importante es que esa experiencia de su concernimiento la sienta como llamada personal y personalizante.

Antes de cerrar el apartado notemos que la experiencia social-natural-religiosa es todo un proceso continuado de descubrimiento; no se logra de una vez para siempre ni existe el momento en que el adulto termina poseyendo la experiencia. Descubrimos de niños los descubrimientos a través de los pequeños contactos con el mundo por vía de comprensión intelectual.

* **NOTA:** hacemos uso del término «Concernimiento preliminar» usado por TILICH; Cfr. P. M.^a GIL LARRANAGA, notas de Curso «Antropología Cristiana de la Educación». Esta terminología atañe además a la unidad temática del presente número de SINTE.

PROGRESION DE OBJETIVOS DE EXPERIENCIA Y CONCERNIMIENTO ULTIMO			
AUTOCUESTION	→	IDENTIFICACION	→
		CONCERNIMIENTO PRELIMINAR*	→
			CONCERNIMIENTO ULTIMO
PRIMERA ETAPA:			
Creación de clima afectivo-religioso.			
Primera salida del egocentrismo infantil hacia la «gratuidad» oblativa por identificación.			
SEGUNDA ETAPA:			
Respuesta a los otros con actitudes de trabajo, colaboración, solidaridad.			
Personalización de la fe a partir de la vida y de la llamada de los demás hombres.			
BACHILLERATO Y F. P.:			
Descubrir el sentido último de las realidades de la vida.			
Iluminar ese sentido a la luz del Mensaje cristiano.			

medio de la gran abundancia de experiencias concretas; ca una de ellas dejó en nosotros cuestiones relativas a la identidad de los hechos y fenómenos, poco a poco fueron quedar como interrogantes que se repetían año tras año; eran los que nos concernían de modo «preliminar» o bien de forma «última». ahora somos adultos y en el fondo quedan algunas autocuestiones que son las mismas cualitativamente que aquéllas. La respuesta la vamos buscando día a día; pero importa sobre todo que las cuestiones sigan rondando en torno a nosotros. Mientras haya autocuestión habrá intentos de respuesta y por ende el siguiente concernimiento personal.

4.2. *AREA de Expresión*

Entendemos por expresión todo aquello que, por medio de signos, nos manifiesta lo que llevamos escondido dentro de nosotros mismos. El niño juega, dibuja, gesticula, y por sus signos externos conocemos su mundo interior con relativa precisión. Los signos no ser en su mayoría signos convencionales pasan a convertirse en símbolos; la expresión tiene, por tanto, función simbólica y guarda, además, relación analógica con el contenido que expresa.

Expresar es tomar conciencia

⁹ PONTY, M., *Signes*. Paris 1960, p. 112.

Y no queda ahí su contenido, ya que expresar —según definición de M. PONTY— es tomar conciencia⁹. El símbolo va más allá del lenguaje por el que me expreso, constituye una forma de «instrumento del pensamiento afectivo» y es capaz de darnos a conocer algo de lo inconsciente. Símbolo y lenguaje se van desarrollando paralelamente en el niño, si bien el primero se adelanta en su fuerza expresiva; el niño juega y en su juego va apareciendo roles variados; unos son instrumentales, en cuanto figuran deseos futuros, otros son expresivos simplemente y nos manifiestan el ajuste afectivo del sujeto respecto al medio en el que vive.

J. DROPSY señala muy bien que:

«La unión profunda que existe entre vida psíquica y movimiento expresivo es la base de toda comprensión directa de los estados interiores de los otros. Permite inconscientemente identificarlos».

tificar y reconocer en los otros el estado psicológico ligado a lo que la expresión de su cuerpo transmite. En efecto: la relación expresión interior-expresión corporal la hemos vivido ya en nosotros, conscientemente o no, y reconocemos el lazo de unión. Esta relación entre nuestras propias experiencias y nuestra capacidad de comprender al otro pone los límites de nuestra comprensión y su justeza. Se hace verdad el viejo adagio: sólo lo semejante reconoce a su semejante»¹⁰.

La toma de conciencia, como vemos, se realiza a partir de la propia expresión y de la expresión de los demás que actúan como de espejo en el que nos vemos nosotros mismos. Acercándonos al eje temático que nos ocupa nos preguntaremos enseñada cómo se puede relacionar todo lo que en educación incluimos bajo el título de ÁREA DE EXPRESIÓN y la autocuestión, e incluso con el concernimiento.

Lo expresado cuestiona en cuanto que tiende a hacerse semejante a la realidad que se quiere expresar. El niño juega con una silla, y escondido tras ella se siente invisible; luego va descubriendo que aquello no es real y acomete otros juegos en los que la fantasía se mezcla con elementos más reales; al final terminará por suprimir lo fantástico para quedarse con la realidad. En este proceso al querer expresar la realidad se ha ido encontrando con ella y se ha cuestionado sobre la misma, ya haya intentado reproducirla por el modelado, la pintura, el número, la palabra, etc.

• Analicemos, como aclaración y aportación pedagógica lo que ocurre, v. gr. en el ÁREA DE PLÁSTICA y DINÁMICA:

La toma de conciencia de las emociones aparece como algo inseparable de las manifestaciones corporales; o sea que «la imagen de sí mismo es una imagen del propio cuerpo»¹¹. A través de la expresión corporal o plástica, el niño da a conocer posibles fallos de comunicación o el desajuste que pueda haber entre su evolución y la relación que tiene con la realidad.

Otras veces la expresión denota que ha recibido previamente determinadas impresiones que, a su manera, le han cuestionado y ante las que responde con la forma menos consciente para él pero no por eso menos expresiva. «La expresión —señala ELCHINGER, L. A.— es a su vez una reacción vital de profundización, de enraizamiento, de lo que le ha impresionado»¹². Por

DROPSY, J., *Vivre
s son corps*, EPI,
is 1973, p. 17.

ibid., p. 40.

ELCHINGER, L. A.,
*grandes leyes de
educación de la fe.*
*Catequesis: edu-
cación de la fe*, Celam,
rova, Madrid 1968.

esa misma razón hemos de pensar que enseñar al niño a expresar física o plásticamente lo que ha aprendido, a reaccionar ante los mensajes pedagógicos en general, es la mejor manera de hacerle penetrar el sentido y el concernimiento que para él tiene; el niño se nutre de lo que absorbe por sí mismo.

La creatividad necesita cauces

¹³ CAUCHARD, P., *El cerebro y la mano creadora*, Ed. Narcea, Madrid 1972, p. 89.

La creatividad interior del alumno, informada por lo que recibe como información necesita cauces de salida creadora: la expresión plástica, por ejemplo, es uno de sus mejores cauces. Cuando vemos que el alumno rechaza el control en sus expresiones pictóricas es porque quiere vivir en conformidad con lo que ve y quiere seguir formándose en el juego, no por lo que tenga incontrolado sino dentro del esfuerzo difícil que le va brindando los éxitos y posibilidades de respuesta ¹³.

Muchos son los educadores que, allí al comienzo de las aplicaciones de la reforma educativa, tomaron en serio esta área: muchos por desgracia los que la han dejado como algo de pricho pedagógico; la explicación más sencilla es la falta de profundización que ha presidido su hacer plástico y sobre todo dinámico y el desconocer que en toda expresión corporal y plástica estaba en juego una gran parte de la evolución de sus alumnos hacia los planteamientos cuestionantes que posteriormente irían surgiendo y en apariencia «nadie sabría de dónde ni qué»; la explicación hubiera estado en las bases que los primeros años hubieran puesto.

- Igualmente el ÁREA DE LENGUAJE nos presta unos elementos de reflexión y acercamiento al concernimiento personal.

El lenguaje se convierte muy pronto en medio de expresión infantil; es el momento del lenguaje egocéntrico por el cual el niño se coloca en el centro de su cosmos. Se constituye paralelamente en instrumento formador de la inteligencia. Pasa luego a hacerse lenguaje interior ¹⁴.

¹⁴ VIGOTSKI, *Pensée et langage*, Cfr. OLERON, P., *Langage et développement mental*, Ch. Déssart, Bruselas 1972, p. 63.

Existen mecanismos de «interacción circular» (PIAGET) entre lenguaje y el pensamiento; igualmente esta interacción se constituye en proceso circular como sigue: la sociedad tiene sus módulos de comportamiento lingüístico —la lengua permite la comunicación por las categorías tácitamente reconocidas— y el lenguaje llegamos a elaborar el pensamiento conceptual —

WACKENHEIM, G.,
*Communication et de-
veloppement personnel*, EPI,
1969, p. 217.

comunicación no es posible el concernimiento

contenidos de conciencia han de someterse a un lenguaje común para poder llegar a la comunicación ¹⁵.

En la posibilidad o imposibilidad de la comunicación está en juego el mayor o menor grado del concernimiento, ya que éste necesita conocer el grado de implicación que los demás exigen de nosotros. Lo que haría imposible este conocimiento no sería el lenguaje en sí mismo sino la deficiencia de los signos y «la movilidad de las conciencias que impiden llegar a la certidumbre», afirma WACKENHEIM, G. (o. c., p. 218).

La diversidad de sentidos que tiene nuestro lenguaje hablado o escrito es fruto de las múltiples situaciones de comunión, razón por la que podemos afirmar que el lenguaje no es por sí mismo cuestionante sino que lo es en cuanto vehículo para llegar a la comprensión del otro. Por él se matizan los significados de los símbolos, se esclarecen las analogías, se amplían las intencionalidades, quedan patentes las cuestiones.

En el ámbito escolar el lenguaje ha de constituir preocupación constante de los educadores: procurarán que el lenguaje de los alumnos parta de su propia experiencia y provoque la participación; cada jornada escolar ha de tener sus tiempos de expresión, realizada en un ambiente de escucha y acogida mutuas; los diversos materiales plásticos y audiovisuales han de ser variados y ricos en instancia expresiva y creadora.

De este modo logra el maestro que los alumnos dispongan progresivamente del medio de expresión por excelencia, que les capacita para decir y decirse a sí mismos. En la medida que «dicen», hacen uso del lenguaje como soporte de ideas más o menos impersonales que afectarán lo más a un grado de concernimiento preliminar; más en la medida en que aprenden a «decirse» con sus percepciones, sensaciones, emociones e ideas, en comunicación con los demás, aprenden el camino de la expresión plena de su persona y pueden llegar a un grado de concernimiento que supera su propia realidad, la trasciende y hace que ese concernimiento pueda llegar a ser último.

Haciendo alusión al grado elevado de restricciones mentales, inhibiciones, uso de palabras equívocas, etc., que usamos los adultos, ha de ser cuidado especial de la educación en la ex-

presión por la palabra, el conseguir que exista siempre la bida CONGRUENCIA entre palabras y actos en los individuos. Tanto las palabras como los actos pueden, de suyo, ser equívocos ambivalentes; cosa que resulta más difícil cuando forman a ambos una unidad, es decir cuando llegan a crear una SITUACIÓN SIGNIFICATIVA, o sea que la palabra emitida por la persona conduce o mueve un comportamiento similar, o bien cuando un comportamiento concreto es fruto de las palabras con las que el individuo ha expresado su manera de pensar.

En esta correspondencia y congruencia es donde la palabra va convirtiéndose en base del concernimiento y donde el hábito de responder de «sus propias palabras» se hace prueba fidedigna de la responsable respuesta de cada persona a su autocuestión. Por otra parte toda dislocación del comportamiento respecto a la palabra, o de la palabra al querer traducir los comportamientos ha de mirarse como algo preocupante ya que en ambas situaciones está en juego la configuración de la conciencia personal y la progresiva correspondencia entre realidad y subjetividad. Además de esta realidad que afectaría al propio individuo, esa dislocación haría imposible cada vez más la comunicación ya que no existiría correspondencia entre palabra y comportamiento y la persona quedaría cada vez más oculta tras sus mismas palabras o tras sus mismos hechos.

• EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Aparentemente existe contradicción entre el enunciado de esta área y la posibilidad de hablar de autocuestión. ¿Acaso la matemática es capaz de autocuestionar al niño o al adulto?

Si partimos de la concepción de la misma área como serie de elementos matemáticos que tratan de expresar los contenidos del pensamiento por medio de un determinado lenguaje, llegaremos fácilmente a concebir la matemática como el instrumento de trabajo que ayuda al niño a estructurar el medio partiendo de la propia inteligencia y llegando al ambiente por medio de la actividad matemática.

La realidad se va estructurando en la mente infantil cuando comienza a despojarse del «animismo» (PIAGET) con que trata las cosas. La matemática —pensemos sobre todo en los casos

juntos— le ayuda a tomar contacto con lo concreto para llegar a comprender la relación que existe entre las cosas; relación que se repite otras tantas veces según reglas determinadas, y no según reglas del subjetivismo ni la fantasía.

MANSUET, F., *La
ématique et ses
odes* en: N. R.
Pédagogie, 1971,
XVI, p. 547.

Por eso es importante —según estudia y afirma F. MANSUET¹⁶— que la metodología matemática favorezca la acción, la experiencia y el tanteo; la búsqueda activa, personal; para que surja un saber tanto más claro y sólido cuanto sea fruto del descubrimiento y de la creación. La realidad presenta numerosas situaciones capaces de ser reducidas a situación matemática; lo vivido se ha de analizar desde todos los ángulos posibles y uno de ellos es el matemático. La matemática ha de ayudar a matematizar situaciones de modo que luego puedan introducirse en diversos campos del saber y del vivir: lenguaje, historia... vida.

Matematizar situaciones

Esa luz que la matemática puede aportar ayuda a conseguir el objetivo base de la educación actual que quiere ser dar al alumno adaptabilidad a nuevas situaciones. En matemática el análisis personal de lo vivido puede ayudar a la síntesis; la fase operatorio-concreta, a la de las operaciones formales; llegar a las relaciones y formar el hábito del descubrimiento de los problemas con sus posibles soluciones y su transferencia a las situaciones concretas de cada día.

La naturaleza misma de los problemas, orientados de modo creativo, conduce al juego de cuestión y respuesta, situación que puede convertirse en habitual en otros muchos campos y vivencias. F. PAPY afirmará que en la pedagogía matemática ha de presidir siempre la *pedagogía de la «situación importante»*, así llamada por la autora a la situación que provoca tanto al maestro como a los alumnos¹⁷. Por eso afirma que las situaciones matemáticas han de ser abiertas, dando importancia no tanto a las operaciones cuanto a la modificación de datos, de detalles de la situación y al sentido de las relaciones.

PAPY, F., *Libertà
tiva*, en: R. *L'In-
amento della ma-
tica*, enero-marzo
p. 15 ss.

Así pensada, el área de matemáticas puede convertirse en auténtica área de creatividad y de concernimiento personal, puesto que parte de la situación existencial y permite al niño descubrir las relaciones y posibles transformaciones de los datos de la

experiencia. El instinto de superar las resistencias que el hallar soluciones pone en el camino, motiva suficientemente al alumno como para sentirse concernido por el material que lleva en las manos; el análisis detallado de las mismas situaciones matemáticas le habitúa al análisis de aquello que vive; y al llegar a la síntesis y respuesta creativa, siempre quedan interrogantes porqués incrustados en su propio campo de conciencia.

Hay que subrayar que el juego continuo, en la matemática, entre lo concreto y lo abstracto (ninguno de los dos existe de modo absoluto) hace que el alumno vaya realizando pequeños avances hacia algo que parte de la realidad pero se escapa de ella y la sobrepasa; no por ello está llegando al concernimiento: solamente tiene el dispositivo para hacerlo y lo consigue cuando la situación matemática sea vivencial e implique a la persona en relación consigo misma o con lo trascendente.

5. Conclusión: hacia la pedagogía de la autocuestión

Las anteriores reflexiones han ido jugando un tanto asistemáticamente con los términos «cuestión», «autocuestión», «concernimiento». En más de una ocasión las ideas iban desembocando en términos cercanos al de «creatividad». El marco pedagógico los iba asumiendo dentro de su contextura de personalización, experiencia y expresión.

Esta es la maraña de relaciones en la que el lector habrá podido situarse y quizá concluya por completar su lectura acudiendo a su experiencia de educador, a autores que le hablen de creatividad, e incluso a P. TILICH, de quien hemos partido al meter en el vocabulario base para elaborar estas páginas.

En efecto, el simple hojear de alguna obra de síntesis nos ha resaltado las siguientes expresiones: «concernimiento último», «concernimiento total», «preocupación de lo incondicional», «pasión infinita», etc., con las que el teólogo quiere fundamentar su doctrina en una terminología propia y significativa. Todas ellas son expresiones en las que a veces el profano no capta

el objeto concreto que «concierna» profundamente a la persona; quizá el mismo autor no quiera mostrarlo intencionadamente. Lo cierto es que nada de todo esto tiene sentido si se busca aquello que objetivamente puede ser el contenido de la preocupación última; sí lo tiene si el contenido lo pone cada uno, pues cada uno sabe qué es aquello que le concierne últimamente.

**1.- conclusión:
libertad radical**

- La primera conclusión pedagógica quiere ser una llamada hacia la educación en la plena libertad radical de los alumnos. El educador crea a su alrededor el clima favorable para que ellos vayan encontrando qué es lo que más preocupación les suscita, lo que les concierne como respuesta a la vida, lo que motiva su actividad con mayor «pasión». Luego ellos han de poner la respuesta y llenar ese objeto algo indefinido que les llama como concernimiento, que podremos llamar último si verdaderamente les orienta hacia lo incondicional, hacia lo trascendente y gratuito, aceptado como condición de su propia realización en plenitud.

P. TILLICH muestra a las claras que la condición de la contingencia de las cosas y los hechos es algo tanto mayor cuanto menos atención les prestamos; todo se hace importante en la medida en que le concedemos el privilegio de la existencia por relacionarlo con la nuestra propia.

**2.- conclusión:
educar en la
gratuidad
oblativa**

- No se hace esperar la segunda conclusión pedagógica.

Sabe muy bien el educador actual que la experiencia y la expresión son sus dos grandes recursos educativos, y lo son porque son capaces de hacer salir al niño progresivamente de su «yo» para abrirle a la experiencia de las cosas y los acontecimientos; para pasar del «yo» al «nosotros» y concluir en el «nuestro», es decir, en toda actividad que suponga la gratuidad y donación al otro ya que esto implica algo de lo «incondicional» y de la trascendencia de la persona.

Pues bien, la profundización en la experiencia y enriquecimiento de las formas de expresión se ha de cuidar con mimo especial. Dentro del contexto en que nos hemos movido y para llegar a

hacer realidad esa «preocupación última», la persona necesita «profundidad, dirección y unidad» a toda su vida y a sus preocupaciones. La escuela es el lugar de profundización del sentido de la vida y en la orientación de su dirección.

Desde cualquier concepción total de la educación sería muy difícil pensar en la posibilidad de realizarla suprimiendo la pretensión de «incondicionalidad» o de «absoluto», sea cual sea la solución que cada filosofía educativa haya dado; cada filosofía educativa se ha construido su dios dando respuesta a la presencia de lo «incondicional» entre sus supuestos básicos.

Desde nuestra concepción cristiana lo «incondicional», la «preocupación última», la tenemos establecida en la fe y por eso consideramos que la educación integral no puede traicionarse a sí misma queriendo impulsar ideologías neutras y que suprima la posibilidad de que los individuos den respuesta a sus grandes autocuestiones sobre aquello que les concierne últimamente.

3.- conclusión: de la experiencia a la «preocupación por lo Incondicional»

• La experiencia, como área, llega muy pronto a ser experiencia religiosa si consideramos como tal la que llega a la «preocupación por lo incondicional», como concernimiento último. No crea el educador —sobre todo el educador de la fe— que ese concernimiento último puede llegar a poseerlo el niño (la fe es cosa de adultos); por eso mismo su misión de catequista es ayudar la llegada de los concernimientos últimos por medio de todo aquello que pueda hacerse autocuestión; ella está muy cerca de aquél. No es momento de hablar de criterios ni de ideologías catequísticas, sino de dejar sentada nuestra convicción de que la educación integral lo es siempre que tenga en cuenta la dimensión última: la personalización de la fe en Cristo, comunicado por la Palabra y el Sacramento; hallado a través de la propia experiencia y expresión.

«La fe es el estado de quien posee la pasión de lo absoluto» (P. TILLICH) ¹⁸.

¹⁸ TAVARD, G., *Initiation à Paul Tillich, Une théologie moderne*, Ed. Centurion, París 1968, p. 52.

La enseñanza actualizada tiende —al margen de los vaivenes que las metodologías están experimentando hoy— a la individualización; por su parte, busca favorecer la comunicación entre los individuos a nivel lo más profundo posible. Conocer a sí mismo y conocer al otro es condición para poder conocer la vida y el mundo.

la con auténtica pasión; la experiencia, el camino de profundización en dicho conocimiento y vivencia.

**conclusión:
pre hay algo
de mantener
como
preocupación
última»**

- Las variaciones metodológicas son accidentales si se fijan claramente los objetivos educativos de cada área.

Trate el educador de mantener dichos objetivos de EXPERIENCIA y EXPRESIÓN inmovibles para permitir que los alumnos vayan llegando a los niveles de profundidad en los que se encuentra el auténtico concernimiento.

La pregunta implícita en todo hombre: «¿de dónde vengo y a dónde voy?» es el punto de aproximación de los concernimientos. Toda autocuestión que de alguna manera dé explicación a dicho interrogante está en vías de hacerse para el individuo «concernimiento último», «preocupación de lo incondicional», y «pasión infinita».

NOTA: PREOCUPACION ULTIMA: «Lo que da profundidad, dirección y unidad a todas nuestras demás preocupaciones, y por su medio a toda la vida. Una vida personal que presente estos caracteres es una vida integrada y el poder que realiza esta integración de la persona es la fe». (P. TILLICH).

LO INCONDICIONAL: «El elemento de toda experiencia religiosa que hace que sea religiosa... Caracteriza nuestra necesidad fundamental y por consiguiente incondicional, que llamamos Dios, el 'Ser en sí mismo', el 'Bien en sí mismo', lo 'Verdadero en sí mismo'... o con cualquier otro nombre» (P. TILLICH).