

NUEVOS HUMANISMOS QUE DESAFÍAN A LA EDUCACIÓN CRISTIANA

Flavio PAGER¹

Corría el lejano 1936 cuando Jacques Maritain, que residía entonces en los Estados Unidos de América en calidad de docente invitado en la Universidad de Yale, publicaba su obra “Humanismo integral”, un clásico del siglo XX, obra en la cual exponía la utopía de un vuelco de los principios de la civilización occidental, en cuanto que «se trata –escribía- de llegar a una primacía de la calidad sobre la cantidad, del trabajo sobre el dinero, de lo humano sobre lo técnico, de la sabiduría sobre la ciencia, de la solidaridad social sobre el egoísmo individual». A casi ochenta años de aquella publicación (por coincidencia el pasado año se ha celebrado el 40º aniversario de la muerte del filósofo), debemos desdichadamente decir que la utopía de Maritain se ha revelado verdaderamente tal: solo una utopía, efectivamente. No solo eso, también tendremos que admitir que –para ciertos aspectos constitutivos de la identidad del hombre, como los ético-morales o los simbólicos-religiosos- la «civilización occidental» (como la llamaba Maritain) ha conocido desde entonces una progresiva extenuación, por no decir una evidente degeneración. En esos mismos años se publicaba “Man, the Unk-

1 Hermano de La Salle. Ha sido profesor en diferentes universidades italianas. Especialista en Enseñanza Religiosa Escolar. Fue Presidente del Forum Europeo de Enseñanza Religiosa y Director de la Revista “Religione i scuola” durante varios años.

nown” (1934) del biólogo franco-americano Alexis Carrel, premio Nobel de medicina, cuya tesis central se hacía eco de la llamada de Maritain: nuestra civilización ha enfermado porque ha ignorado al hombre; por eso se hace necesario emanciparse de la esclavitud de los dogmas de la civilización moderna –insiste Carrel- y orientarse hacia un concepto diferente de progreso humano.

CONFLICTO DE HUMANISMOS EN EL SIGLO XX OCCIDENTAL

Son incontables las obras literarias y los análisis filosóficos que a lo largo de todo el siglo XX han intentado identificar lo específico de la condición humana desde los ángulos más variados e irreconciliables entre sí:

- del “Uomo senza qualità” (1930-43) del austriaco Robert Musil al “One dimensional Man” (1964) del germano-americano Herbert Marcuse;
- del “Homo ludens” (1938) del holandés Johan Huizinga al “Homo patiens” (1984) del logoterapeuta vienés Viktor E. Frankl;
- del “Homme approximatif” (1931) del poeta rumano Tristán Tzara al “Homme révolté” (1951) del novelista Albert Camus;
- del “Homo Viator” (1945) del filósofo Gabriel Marcel al “Uomo planetario” (1990) del teólogo Ernesto Balducci;
- del “Homme et le sacré” (1939) del sociólogo Roger Caillois a la gigantesca investigación fenomenológica sobre el homo symbolicus, mythologicus, religiosus del historiador de las religiones Mircea Eliade...
- Sin olvidar que, si los milenios que hemos dejado atrás han visto madurar las multiformes potencialidades del “homo sapiens”, el nuevo milenio en el que nos estamos adentrando no ha encontrado nada mejor que caricaturizar irónicamente aquel noble atributo en el... “¡homo zappiens!”² .

2 Cf. W. WEEN, B. WRAKKING, Homo Zappiens and its consequences for Learning, Wor-

He evocado este puñado de nombres como ejemplo –aunque el elenco no es exhaustivo– para aludir no tanto a un improbable itinerario rectilíneo de una teoría sobre el hombre contemporáneo, cuanto a una red o mejor a un laberinto de visiones antropológicas más o menos parciales e incluso contradictorias. Un laberinto donde es más fácil perderse que encontrar una dirección de marcha coherente. Por otra parte, sabemos que no pocos pensadores se complacen en marcar la condición humana precisamente con los caracteres existenciales del límite, de la debilidad, de la herida. Se recordará que ya Freud, en un texto de 1917, escribía que, desde los comienzos de la Modernidad, la humanidad se había visto aquejada por tres graves heridas: la primera, en el plano cosmológico, era el hecho de Copérnico que se atrevió a decir que la Tierra era más pequeña que el Sol y que giraba alrededor de él: la segunda herida, biológica, fue causada por Darwin cuya teoría parecía haber dado un golpe de muerte al orgullo de la especie humana; la tercera, de orden psicológico, era el psicoanálisis que intenta demostrar cómo el hombre, a pesar de cualquier apariencia contraria, no es, a fin de cuentas, dueño de su propia alma.

A esta tres heridas de la conciencia moderna, a decir verdad ya suficientemente cicatrizadas, nosotros, los hombres de la Modernidad tardía, debemos añadir otras cuantas: por ejemplo, habernos hecho conscientes de la relatividad – si no incluso de la mortalidad– de nuestra cultura; haber perdido aquella seguridad autorreferencial garantizada por nuestros seculares etnocentrismos nacionalistas; haber asistido al fin de las grandes ideologías que a su modo obligaban a atribuirse una identidad y una pertenencia;

king and social Life. 2008. En este libro, los autores holandeses miden el impacto de las nuevas tecnologías digitales sobre los comportamientos cotidianos en particular sobre las modalidades inéditas de aprendizaje de los llamados 'digitales de nacimiento'. De aquí el inevitable desafío que la revolución posmoderna lanza a todo el modo de la transmisión de la cultura, en especial a la pedagogía escolar, hasta ahora ligada sustancialmente a la cultura de Gutenberg y vinculada sobre todo a saberes disciplinares codificados mediante epistemologías analógicas, cartesianas y galiléicas, sin duda plausibles pero típicas de la primera modernidad.

haber tomado conciencia de que las mismas epistemologías de los saberes racionales más acreditados se han hecho lábiles y falsificables; sentirnos a merced de los “juegos” nada inocuos ni inocentes de la globalización; por no hablar, finalmente, de la amenaza desencadenada y que tenemos encima del terrorismo transnacional.

Duda, crisis, incertidumbre, miedo, precariedad: son algunas de las claves constantes para designar la actual condición humana. El sociólogo Zygmunt Bauman, en su libro “Catálogo de los miedos posmodernos”³, registra el miedo a la incertidumbre, es decir «la incapacidad de comprender lo que te está pasando y no saber cómo continuar» (p. 101), habla incluso de la «ambigüedad entre la fobia de lo mudable y la fobia de lo definitivo, es decir, entre el miedo de no alcanzar nunca la meta más elevada (y de desconocer el camino para llegar a ella), y el miedo de lograr alcanzarla (y saber definitivamente que ha sido alcanzada)» (p. 117). Por su parte, Peter Berger no duda en lanzarse a un modernísimo “elogio de la duda”, entendida como aproximación irónica frente a todo sistema construido que considere enemigo a cualquiera que piense de forma distinta⁴. Y el epistemólogo Edgar Morin llega incluso más lejos cuando afirma que «la adquisición de la incertidumbre es una de las mayores conquistas de la conciencia humana»⁵, y llega a enumerar la incertidumbre (entendida por él como actitud y capacidad positiva de someter a continua verificación toda certeza) entre los “siete saberes” que deberían ser enseñados y aprendidos por todos en la escuela del futuro.

3 Z. BAUMAN, *A Catalogue of Postmodern Fears*, en *Life in Fragments*, Oxford 1995, reproducido en traducción italiana en el volumen *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999, pp. 105-125.

4 Cf. P. BERGER, Anton ZIJDERVELD, *In Preise of Dubit, How to have convictions without bekomig a Fanatic*, HarperCollins, New York 2009 (tr. ital.: *Elogio del dubbio. Come avere convinzioni senza diventare fanatici*, Il Mulino, Bologna, 2011).

5 E. MORIN, *A propos del sept savoirs*, éd. Pleins Feux, Nantes 2000, p. 41-45.

En la base de este clima general de incertidumbre están miedos planetarios como los de la crisis ecológica, del boom demográfico, de la tecnocracia deshumanizante, de la invasión total de la informática, del choque de civilizaciones, y otros más. Y, en todo caso, una expectativa implícita y confusa de un “nuevo hombre” va abriéndose camino en estos últimos años en la búsqueda inquieta de formas experimentales de religiosidad, en el fenómeno espectacular del nomadismo espiritual. Ya desde un par de generaciones atrás, las ‘filosofías vitalistas’ del tipo New Age/Next Age, como otras corrientes esotéricas y sectarias, testimonian –en ocasiones en formas inéditas y paradójicas, casi prometéicas- el ansia de la llegada de un nuevo humanismo.

“Atreverse al humanismo en el diálogo entre creyentes y humanistas” es la tesis que la semióloga y psicoanalista búlgaro-francesa Julia Kristeva ha desarrollado con amplitud y profundidad de pensamiento en la inauguración del “Patio de los Gentiles”, en París, en presencia del cardenal Gianfranco Ravassi, en abril de 2011. El núcleo de su tesis sobre un «humanismo secularizado» es el siguiente: cortando los puentes con la tradición griega, hebrea y cristiana, pero también oponiéndose a ella sin hostilidad, el humanismo secularizado propone hoy una concepción sin precedentes de la universalidad humana, compuesta ya sea por los seguidores de los más variados cultos religiosos, ya sea por cuantos no profesan (más) creencia alguna: un humanismo des-occidentalizado capaz de repensarse a sí mismo en el choque con los nuevos actores que han irrumpido en la escena cultural y política: la cuestión feminista, una adolescencia enferma de idealismo y privada de futuro, una tecnología capaz de remodelar los estilos de vida, la hiperconectividad que amenaza el espacio interior, el encuentro/choque de las culturas, en particular el impacto inevitable con el enigma de la tradición china⁶.

⁶ Cf. Julia KRISTEVA, *Osare l'umanesimo*, en “Il Regno-documenti”, 1 de mayo 2011, pp. 314-320.

En efecto, las mismas religiones históricas -que desde siglos habían mantenido la presunción de indicar al hombre creyente su “verdadera naturaleza y vocación”- parecen haber entrado hoy en la era de la incertidumbre, de la liquidez: parecen haber llegado a ser impotentes para transmitir al hombre su identidad última. Ciertos fenómenos de fundamentalismo se explican precisamente como reacción identitaria al desvanecimiento, real o aparente, de las certezas de otro tiempo. El mismo cristianismo -más allá de la laboriosa recomposición interna de sus contenidos dogmáticos, éticos y disciplinares- sabe que, de ahora en adelante debe contar seriamente con el pluralismo de las creencias y de las convicciones seculares. Si hasta ayer, en una época en la que la epopeya misionera coincidía con la supremacía indiscutible del Occidente, las iglesias cristianas daban un juicio más bien pesimista sobre el futuro de las grandes religiones mundiales, hoy la teología cristiana de las religiones se ha convertido en una avanzada decisiva de frontera de la teología contemporánea. El teólogo dominico Claude Geffré aventura este paralelismo iluminador: «Igual que en los siglos XIX y XX el ateísmo ha podido ser el horizonte en función del cual la teología de la segunda mitad del siglo XX reinterpretaba las grandes verdades de la fe cristiana, así también el pluralismo religioso tiende a convertirse en el horizonte de la teología del siglo XXI y nos invita a replantearnos los grandes capítulos de la dogmática cristiana. Se trata de la respuesta a una situación histórica incontestable y también de la consecuencia de una intuición-clave del Vaticano II, que, por primera vez en la historia del magisterio romano, ha dado un juicio positivo sobre las religiones no cristianas»⁷.

El humanismo posmoderno y sus desafíos

La educación, por su naturaleza intrínseca, está orientada hacia el futuro: ella es, en verdad, transmisión de un patrimonio de valores,

⁷ C. GEFFRÉ, “Verso una nuova teologia delle religioni”, en R. GIBELLINI (ed.), *Prospettive teologiche per il XXI secolo*, Queriniana, Brescia 2003, p. 353.

conocimientos y competencias heredadas del pasado, pero sobre todo es proyecto prospectivo, proyecto de hombre que puede ser propuesto hoy a las generaciones que van creciendo. Pero justamente aquí nace el drama de tantos adultos de hoy, padres, educadores, pastores: tienen la convicción, o al menos la sospecha, de no tener ya un proyecto de hombre seguro y plausible que pueda ser ofrecido a las generaciones sucesivas. No es una casualidad que el tema de la educación haya sido apartado ampliamente de las dos instancias educativas por excelencia: de la escuela e incluso de muchas familias. La escuela tiende a refugiarse en un papel instrumental de instrucción sobre saberes y competencias, en función de las expectativas emergentes de la sociedad productiva, mientras la familia, lugar tradicional y natural de la primera socialización de los menores, se siente cada vez más expropiada e inerte frente a la invasión creciente del tiempo escolar y frente a la omnipresencia invasora de los medios y de las redes sociales. En el origen de esta difusa crisis de la educación se sitúan fenómenos culturales macroscópicos que es necesario identificar en su entidad, para no reducir a un discurso moralista e inter-individual un problema que tiene, también y sobre todo, raíces históricas y estructurales y dimensiones colectivas.

Queriendo recoger a grandes rasgos esquemáticos los principales desafíos que la cultura posmoderna plantea a la educación, diría que podemos condensarlos en estos cuatro⁸.

1. Pluralismo.- El primer desafío puede ser identificado en la creciente presencia simultánea de varias visiones del mundo y de la vida. Es lo que se llama comúnmente el fenómeno del pluralismo cultural y ético. La diversidad cultural constituye hoy un nudo problemático, tanto para la antropología como para el derecho, para la política como para la educación. El concepto de diversidad es asociado con frecuencia, aunque de modo abu-

⁸ He desarrollado más extensamente este análisis en el ensayo: F. PAJER, *L'educazione integrale in una società secolarizzata e pluralista*, "Seminarium", vol. XLI (2001) 2, 427-450.

sivo, a los de desigualdad, conflictividad, intolerancia. Desde siempre, y no sólo en la actualidad, la diversidad ha sido fuente de sospechas y de miedos, de autodefensas y de agresiones. Hoy, la ampliación del fenómeno migratorio, la debilitación del concepto tradicional de estado nacional, el acceso cada vez más fácil a fuentes informativas transnacionales y a modelos de vida inducidos desde otras culturas han desencadenado un proceso de inevitable encuentro/confrontación entre las múltiples identidades coexistentes.

En el seno de las culturas occidentales, aunque no de modo exclusivo, conviven hoy concepciones inmanentes y trascendentes, materialistas y espiritualistas, totalitarias y libertarias, agnósticas y fundamentalistas, laicistas y confesionales... Un abanico de visiones filosóficas, o mejor, de estilos de vida que, en lugar de contraponerse en rígidas polaridades dialécticas, como podía suceder en tiempos pasados, coexisten hoy de forma más bien indiferente en el mundo de la política así como en el de la educación pública, impregnan los sistemas de comunicación de los mass-media así como los espacios del tiempo libre, y cada vez de modo más frecuente cohabitan incluso en el seno de los núcleos familiares, con independencia de las variables de edad, sexo o profesión.

¿Será todavía posible, en tales contextos de difuso pluralismo teórico y práctico, educar para una visión específica de la vida? Si el relativismo y el agnosticismo están ya ampliamente difundidos en las conciencias adultas y agreden inevitablemente las conciencias juveniles, ¿cómo podrá imponerse, y a qué precio, un proyecto educativo que quiera inspirarse en una particular concepción de la vida? Este es el dilema que hoy desafía a todo sistema educativo: o introducir a los jóvenes, de modo equidistante y sin valoración alguna, a las variadas visiones de la vida presentes a la vez, con la ilusión de lograr una neutralidad tan improbable como vacía, o bien educar de forma participativa y apelante a una visión particular –la del propio credo filosófico

y/o religioso- aunque con el riesgo de formar personas no preparadas para insertarse y convivir en una sociedad pluralista.

Es indudable que hay que dar preferencia, aunque solo sea desde el punto de vista pedagógico, al segundo aspecto del dilema. Pero, al menos, con dos condiciones: la primera es saber superar tanto una mezquina autorreferencialidad al patrimonio de los propios valores considerados como exclusivos, como la tentación del “culto a la identidad” a toda costa que ahorra la fatiga de las necesarias mediaciones culturales. La segunda impone que no se minimicen, en la acción educativa, los providenciales aspectos positivos del mismo pluralismo que obliga a los creyentes a verificar proyectos e instrumentos educativos pensados en tiempos y contextos de ‘cristiandad’, y que compromete a las organizaciones religiosas a vínculos de interdependencia y solidaridad con las múltiples e inéditas expresiones del rostro político y cultural de las sociedades civiles.

En otras palabras: se trata de iniciarse en la propia cultura aunque sin pretender absolutizarla y de saber comprender las otras culturas sin subordinarlas a la propia por prejuicios. En términos más directamente educativos: se trata de conocer de modo autocrítico la propia posición cultural; de conocer y tolerar sin prejuicios desfavorables las posiciones de quien es diferente a nosotros por ideas y comportamientos; de reconocer positivamente los valores de los otros, incluso aunque sean percibidos como incompatibles con los propios; de comprometerse, más allá de las ideas y de las convicciones personales, en actividades comunes de integración recíproca, sin olvidar que, más allá del diálogo retórico de las ideas y de las palabras, puede y debe existir un diálogo de cooperación en el plano de los compromisos concretos (en la economía, en la política, en la investigación científica...).

2. Insignificancia.- El segundo desafío, consiguiente y complementario del primero, viene dado por la pérdida de significatividad de un cierto modelo de antropología y de educación cristiana monocultural, etnocéntrica, regulada por parámetros de ortodoxia veritativa y de ortopraxis moral, pero indiferente a los nuevos cánones estéticos, emocionales, simbólicos. Si educación significa ayudar a apropiarse creativamente del patrimonio simbólico elaborado por las generaciones precedentes para dar un significado a la propia vida, demasiados indicios dejan hoy entender no solo que una determinada transmisión de valores y estilos de vida no puede ser ya puesta en práctica como en otro tiempo, sino que esos mismos contenidos que resultaban significativos para las generaciones de ayer resultan con frecuencia literalmente 'in-significantes' en la cultura actual.

El acceso al sentido global de la vida, que ayer se hacía posible gracias a un tejido social que lo sostenía y que objetivaba el patrimonio cultural en costumbres y lenguaje, en ritos civiles y religiosos, en normas e instituciones, hoy se ve obstaculizado por la desintegración de dicho tejido social como consecuencia de la autonomía de cada una de las esferas de la realidad social (política, economía, religión, familia, escuela, público/privado, etc). Los grandes sistemas de significado tradicionales han perdido, en las sociedades occidentales, credibilidad, absolutidad, centralidad; se da un rechazo instintivo de las grandes síntesis, de los grandes relatos. De aquí la crisis de las evidencias éticas sostenidas en nuestros pueblos por la tradición cristiana, evidencias que constituían el horizonte dentro del cual se definía objetivamente el sentido del vivir y del convivir humano. De aquí también el actual distanciamiento entre moralidad pública y desviación privada, en el sentido de que las conductas transgresoras que amenazan por ejemplo los derechos del hombre, la coexistencia comunitaria o el ecosistema resultan más amenazantes y condenadas, mientras que aparecen justificadas o fácilmente justificables las actitudes transgresoras de las normas que regulan la vida privada del individuo.

Además de ser liberado del dolor, de la enfermedad o de la muerte, el hombre necesita ser liberado del absurdo del sin-sentido de la vida, de la insignificancia de sí mismo, del tiempo, de las cosas, que inquieta y mortifica su naturaleza de ser dotado de razón. Si falta un sentido de la vida, se viene abajo también el sentido del futuro, la capacidad de hacer proyectos, la llamada a realizar una vocación personal en la historia. Psicólogos y psicoterapeutas han ofrecido notables contribuciones a la educación del descubrimiento del sentido. Dos nombres entre muchos, bastante conocidos en las ciencias humanas, que elijo expresamente de la cultura humanista no eclesiástica: Alfred Adler, que mantenía con buenas razones que en el sentido de la vida reside la regla que guía en cada individuo el pensamiento, la afectividad, las actividades lúdicas y productivas; es necesario, sin embargo, que enseñanza, educación y terapia ayuden a la persona a sintonizar el sentido ideal a la vida real y viceversa. El otro nombre es Viktor E. Frankl, fundador de la logoterapia, que, gracias a una filosofía de la vida en permanente búsqueda de significados⁹ y de tareas a realizar, no solo ha dado el vuelco a las obsoletas interpretaciones psicoanalistas, que veían en el origen de los problemas psíquicos solo represiones y complejos, sino que, sobre todo, ha identificado los itinerarios que hay que seguir para ayudar a la persona a ir construyéndose una identidad o a recuperarla cuando la haya perdido, ayudarla a encontrar las razones necesarias y suficientes para vivir y vivir plenamente.

3. Un tercer frente de desafíos a la educación está constituido por un amplio abanico de fracturas estructurales y culturales que amenazan la unidad de la persona y rompen los vínculos de la comunidad humana, por lo que plantean un obstáculo objetivo al proyecto educativo. He aquí algunas de las principales fracturas, tomadas frecuentemente de los análisis de sociólogos y filósofos contemporáneos:

9 Cf. V.E. FRANKL, *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, raccolta di testi a cura di D. Bruzzone e E. Fizzotti, Erikson editore, Trento 2005, donde el autor prueba la tesis de que el ser humano es "una criatura fundamentalmente orientada a la búsqueda de sentido"



- el distanciamiento entre progreso y valores del espíritu, constatable, por ejemplo, entre un orden socio-económico que tiende solo al disfrute competitivo de los bienes materiales, por una parte, y, por otra, la proliferación inofensiva de declaraciones de principio sobre la dignidad de la persona humana y la solidaridad social; entre un sistema educativo quizás a la vanguardia en cuanto a tecnologías de instrucción y a programas funcionales a favor del sistema productivo, aunque, precisamente por esto, sea incapaz de cumplir en la vertiente primordial e irrenunciable de la educación crítica y de la formación de la conciencia personal;
- la disociación entre la cultura científico-técnica imperante y los saberes simbólico-religiosos, estos últimos reducidos con frecuencia a disciplinas marginales o incluso sin influencia en los currículos de estudio y a partir, a menudo, de los primeros años de escolarización; se trata del 'gap' entre el primado de hecho de los saberes instrumentales, que ofrecen competencias que pueden ponerse a la venta en el mercado de las actividades productivas, y la marginalidad de los tradicionales saberes simbólicos, las llamadas disciplinas humanísticas, gratuitas y desinteresadas; la ilusión de la escuela, también de la escuela cristiana, es mantener la presunción de que el sentido global de la vida, que en tiempos de la cristiandad era transmitido por la vía natural del contexto vital cotidiano, pueda llegar a ser elaborado hoy por vía conceptual mediante la enseñanza verbal;
- la distinción –que a veces se radicaliza en separación- entre la esfera pública y la esfera privada de la actividad humana, con la consiguiente y abusiva implosión de la actividad religiosa y de las opciones éticas en la esfera de lo privado personal.

Son fracturas de diversa naturaleza y de diverso origen y alcance. Aunque todas, precisamente por su potencial disociador y disgregador, concurren a hacer más problemática una educación integral, que ambicione integrar los fragmentos provenientes de varios mo-

delos coexistentes de vida en la totalidad orgánica de la persona. En este contexto resulta problemática –alguno llega incluso a decir imposible- una educación para la verdad, entendida como proceso unitario que busca descubrir lo verdadero de las cosas y, al mismo tiempo, llegar a ser verdaderos como personas. Es claro que esta educación para la verdad debería implicar todas las dimensiones constitutivas de la persona, desde las intelectuales y científicas hasta las afectivo-sentimentales, desde la dimensión simbólico-religiosa hasta la ética-comportamental. En cada una de las esferas es necesario saber dominar un cierto patrimonio de conocimientos objetivos verificados y, al mismo tiempo, saber verificar (es decir, hacer verdadero, efectivo) en la vida diaria aquellas adquisiciones, mediante el ejercicio de la capacidad de discernimiento, de opción, de conducta coherente, de autoverificación.

Esto en línea de principio. De hecho, son conocidas las dificultades en las que hoy se debate todo educador que quiera promover verdades en el sentido pleno del término: reducción de lo verdadero a lo empíricamente verificable, primacía del criterio de la eficacia técnica, vitalismo y subjetivismo (el mejor terreno para la cultura del pensamiento débil), relativismo inducido por un mal interpretado pluralismo, condicionamiento mediático (existe y se considera importante solo aquello que llega a través de los medios), la exposición prolongada a la seducción de la llamada ‘realidad virtual’, la pérdida de contacto con las raíces históricas del patrimonio cultural heredado, la extenuación de la capacidad de hacer proyectos en las nuevas generaciones, como he recordado más arriba... En semejante clima cultural, el choque entre generaciones y entre las respectivas visiones de la vida parece inevitable. Y también la escuela se encuentra impotente, o a menudo con retraso, para volver a ser lugar de elaboración, no de la verdad sin más –es obvio- sino de los presupuestos culturales y de los instrumentos críticos que deberían permitir a cada uno un acceso personalizado a la verdad.

4. Un último, cuarto desafío, se refiere más de cerca a los procesos de educación religiosa: podemos llamarlo el desafío de la pertinencia cultural del hecho cristiano. En el contexto cultural de la posmodernidad, el cristianismo se encuentra con el deber de llevar a cabo una re-inculturación del anuncio evangélico, o bien de resignarse a dejarse marginar como un residuo del pasado. La inculturación en el mundo clásico, realizada por las primeras generaciones cristianas y después poco a poco modulada a través de dos milenios, muestra su obsolescencia a partir de su gramática básica. La antropología tomada de la cultura griega, sobre todo después del giro constantiniano, aparece hoy superada e, incluso, ignorada por la percepción prevalente de las nuevas generaciones. Por ejemplo, el dualismo carne-espíritu, alma-cuerpo que –a pesar de ser fundamentalmente extraño a la espiritualidad de los profetas del Antiguo Testamento y al núcleo del Nuevo- ha sido hegemónico en el cristianismo occidental, es hoy día cada vez más una prisión, aunque sea dorada, para la comunicación de la fe cristiana. Golpea y choca con la mentalidad actual esta antropología de separación y de contraposición (hombre-mujer, blanco-negro, rico-pobre...) que ya no resulta compatible con la conciencia democrática de la igualdad, de la no-discriminación. Aquí tiene también su raíz esa especie de deslizamiento moralista que tanta gente percibía en los discursos del magisterio y de la pastoral de la Iglesia, mientras esta misma gente está dispuesta a asombrarse y a apreciar positivamente los nuevos signos y lenguajes adoptados por el papa Francisco, que de modo manifiesto intenta tomar distancia de costumbres curiales, de barreras sociales, de estándares lingüísticos que desfiguran la comunicación de la fe.

En nuestras iglesias –tengo presentes sobre todo a las comunidades católicas de Occidente- desde algunas décadas hasta hoy, la experiencia religiosa, incluida la propiamente litúrgica y sacramental, es vista como una experiencia emotiva, quizá también a causa de un difuso clima de abdicación de la razón fuerte a favor del llamado ‘pensamiento débil’ (acuñado desde hace unos diez

años por el filósofo turinés Gianni Vattimo¹⁰). Desde cierto punto de vista, el mensaje cristiano –que pertenecería más propiamente al orden simbólico-analógico que al racional-especulativo– podría encontrarse con ventaja en este clima cultural marcado por la primacía de lo emocional sobre lo racional (como recuerda, junto a otros analistas, la socióloga francesa Danièle Hervieu-Léger¹¹).

Además, este mensaje se encuentra hoy con un notable handicap: el hecho de haber sido formulado tradicionalmente en términos de ortodoxia doctrinal más que en códigos simbólicos, afectivos, estéticos, experienciales, hace que se le perciba instintivamente como distante de las condiciones de plausibilidad y de inteligibilidad del hombre contemporáneo; en esto reside la dificultad de la fe para traducir sus contenidos verbales a aquellos lenguajes universales propios de la creatividad artística, que durante siglos –desde la música a las imágenes, desde la arquitectura a los ritos litúrgicos– han constituido el camino feliz y eficaz de un “con-sentir” eclesial y comunitario en torno a los valores que daban sentido profundo y permanente a la vida. Era el tiempo en que ni siquiera se hacía necesaria una verdadera y propia educación cristiana o iniciación programada intencionalmente, ya que bastaba dejar actuar a aquel automatismo sociológico de metabolismo mimético-cultural, que los estudiosos de los procesos culturales llaman socialización religiosa.

Impulsos para afrontar el reto educativo en la posmodernidad

Los numerosos análisis que, de veinte años a hoy, nos hablan del ‘hombre pos-moderno’ nos ofrecen la imagen de un hombre en el que se ha dado espacio a la diferencia, a la alteridad, al límite, a la complejidad. De aquí se deriva la necesidad de una suma cautelada en cualquier afirmación sobre el hombre. Diría que son, al menos dos los postulados básicos que la actual concepción antropológica ofrece a nuestra responsabilidad de creyentes y pastores:

10 G. VATTIMO y P.A. ROVATTI (ed.), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 2010.

11 D. HERVIEU-LÉGER, *Catholicisme, la fin d'un monde*, Bayard, Paris 2003.

- el del sentido del ser-hombre, desde el momento en que el límite y la relación entre naturaleza, técnica y moral (=ser, poder ser y deber ser) se han hecho problemáticos hasta el límite de la ruptura, interpelando a la conciencia personal y colectiva;
- y el de la comprensión y gestión del pluralismo y de las diferencias que este comporta a todos los niveles: de pensamiento, de opción moral, de cultura, de filosofía del desarrollo humano y social, de adhesión religiosa.

De aquí que resulten insuficientemente válidos:

- tanto los modelos de hombre de tipo especulativo-existencialista, que tienden a desvelar únicamente la esencia a-temporal del hombre, definida en términos de cualidades constitutivas (inteligencia, libertad, voluntad...), o de dimensiones fundamentales (individualidad, socialidad, politicidad, religiosidad...), o de su estatuto sobrenatural (gracia-pecado, virtudes teologales, etc.). Tal antropología cristiana, desarrollada en clave de naturaleza a-histórica, corre el riesgo de dejar en la sombra los aspectos histórico-culturales de crecimiento y de desarrollo del ser humano;
- como los modelos de hombre de tipo experiencial-relacional, contruidos en clave de inter-subjetividad, o de sola gratificación emocional, en cuanto corren el riesgo de dejar a un lado la necesaria dimensión propiamente comunitaria, institucional, contextual y meta-personal del crecimiento humano.

Por ello resultaría más plausible una perspectiva histórico-práctica de la educación, que logre pensar en el hombre en términos de sujeto y pueblo, de hombre y mujer, de ser que es y que se hace persona, libertad, historia, cultura, en y a través de la actividad común de transformación de la realidad concreta con la que tiene que convivir, que se convierte, ella también, de este modo en participante del mismo proceso de emancipación y de liberación. La última referencia, por tanto, es siempre el hombre real, no la idea de hombre y tampoco la naturaleza humana en sí o el hombre en

general, sino la persona concreta, materialmente individualizada, cronológicamente situada y culturalmente ubicada.

Toda educación es una acción situada en un contexto dinámico e interactivo. La pedagogía contemporánea, incluida la de orientación cristiana, ha expresado posiciones de ruptura frente a una educación entendida como transmisión impersonal de verdades depositadas o de valores atemporales o que se presumen socialmente 'inocentes'. Desde Don Lorenzo Milani de la Escuela de Barbiana hasta Paulo Freire de la 'pedagogía de la liberación' brasileña, la educación es fundamentalmente diálogo entre sujetos arraigados en precisos contextos socio-económicos, es cultura problematizadora centrada en las contradicciones del presente, por oposición a una cultura depositaria descontextualizada, que lleva al alumno a adaptarse hoy al orden social existente, aunque sea injusto, y mañana a defenderlo si corresponde a los intereses propios de su categoría social. La educación, entendida cristianamente, es "práctica de libertad" para aprender a ser ciudadanos libres en una sociedad que los preferiría súbditos, a ser creyentes responsables en una comunidad eclesial en la que, antes de las legítimas diferencias de roles y ministerios, debe estar vigente el principio de la igual dignidad personal y, hablando teológicamente, del sacerdocio universal de los fieles.

Para repensar la acción educativa cristiana en el nuevo cuadro de referencia que acabo de presentar, me parece que puedo añadir algunos criterios de fondo que considero prioritarios.

1. El criterio de la complejidad. Ante todo, tener en cuenta la complejidad de la nueva condición humana: complejidad en el ser y en el actuar, pero también en el interpretar y en el proyectar. Una complejidad que es el fruto – como recuerda Niklas Luhmann – de la desintegración del sistema social tradicional sustancialmente unitario en varios subsistemas autónomos (el económico, el político, el jurídico, el educativo, la ciencia, el arte...), cada uno de los cuales ya no necesita, como sucedía en el pasado, de la religión

como factor de 'integración social' o como horizonte de sentido. De hecho, es una complejidad secularizada, referida a un horizonte intrahistórico, incapaz e insuficiente para dar un sentido unitario y trascendente a la vida. Más aún, el hombre de hoy, viviendo su vida en un mundo cada vez más sometido a la estética y, por ello, dominado por las experiencias puntuales, mucho más expuestas a la discontinuidad y a la fragmentación, parece haber perdido la posibilidad de transmitir lo que ha aprendido de la misma experiencia: es decir, el conjunto de normas y comportamientos para cuya transmisión es necesaria una duración, en la cual puedan sedimentarse y estabilizarse las experiencias. En línea de principio, el criterio de la complejidad reclamaría a la acción educativa reconocer, desde luego, las antinomias, las contradicciones, las polaridades de la condición humana (yo/mi, existencia/esencia, materia/espíritu, individuo/sociedad, hombre/naturaleza, identidad/alteridad...), pero asumiéndolas en su irrenunciable complementariedad, bajo pena de caer en proyectos reductivos de educación, tales como el adiestramiento psico-físico dictado por un cierto biologismo antropológico, o, por el contrario, el plagio moralístico fundado en formas de pietismo o de espiritualismo pedagógico.

2. La estrategia de la "sabia gradualidad". La indicaba el cardenal Martini hace unos pocos años desde su cátedra de Milán: «No basta proclamar el valor de la vida o desencadenar batallas para defenderla. En una sociedad pluralista es más bien necesario atenerse a una sabia gradualidad evitando los dos extremos: por una parte, la inmediata y precipitada pretensión de traducir en políticas y en leyes del estado o en itinerarios educativos los valores cristianos, y, por otra, el olvido práctico de tales valores. No es aceptable hoy perseguir el objetivo de la cristianización de la sociedad con los instrumentos fuertes del poder, sino preservar la diferencia de la Palabra cristiana con respecto a las palabras corrientes, sabiendo que, justamente así, la Palabra será eficaz incluso para salvaguardar y promocionar el ethos publico de una nación»¹². Tras el

12 Cf. la referencia de prensa Adista, 15 febrero 2002, p. 5.

ocaso de la hegemonía, real o presunta, de la cultura cristiana en nuestras sociedades civiles, ha vuelto el tiempo de las obligadas y fatigosas mediaciones, el tiempo de una laicidad que hay que defender también como valor evangélico, en vez de combatirla como una enemiga de ciertas seguridades teocráticas.

3. El imperativo ético de la responsabilidad personal. No puede hablarse de educación cristiana si personas e instituciones no promueven el paso de una moral de la ley a una moral de la conciencia, o, más propiamente, de la responsabilidad. A la propuesta del elenco de los preceptos negativos debe sustituir la presentación de la vida cristiana según el ideal de la perfección, cuyos contenidos esenciales se contienen en el sermón de la montaña; a la concepción de la vida moral como adecuación a prescripciones rígidas y detalladas, se substituye una concepción alternativa, que apela a la conciencia como criterio último de valoración de los comportamientos e impulsa al hombre al pleno ejercicio de la responsabilidad en sus decisiones. La adquisición de este modelo es empresa larga y difícil; en efecto, son muchas las resistencias, debidas a la necesidad de salir de una condición de pasividad y de dependencia, que por otra parte es fuente de seguridad, para entrar en una tensión de discernimiento y de respuesta activa y personal a las exigencias del momento histórico y de la propia vocación; tensión que, al no contar con parámetros netamente definidos o con soluciones prefabricadas, puede generar estados de inseguridad y de ansia. Pero toda inseguridad y ansia pueden ser superadas si el proyecto educativo se inspira en aquel imperativo ético fundamental del evangelio: descubrir la verdad y hacer la verdad. Porque, en último análisis, “la verdad os hará libres” (Jn 8, 32).

Lo recuerda con acento solemne la voz del “humanista” Juan Pablo II, cuando al concluir su encíclica “Fides et ratio” (en el n.º 107), prorrumpe en esta afligida invocación:

*Pido a todos que fijen su atención en el hombre,
en su permanente búsqueda de verdad y de sentido.
Diversos sistemas filosóficos han terminado por engañarlo,
y lo han convencido de que es dueño absoluto de sí mismo,
que puede decidir autónomamente sobre su propio destino y su
futuro,
confiando sólo en sí mismo y en sus propias fuerzas.
La grandeza del hombre jamás consistirá en esto.
Sólo la opción de insertarse en la verdad, al amparo de la Sabi-
duría
y en coherencia con ella, será determinante para su realiza-
ción.
Solamente en este horizonte de la verdad comprenderá la reali-
zación plena de su libertad
y su llamada al amor y al conocimiento de Dios como realiza-
ción suprema de sí mismo.*