

Posibilidades reales de educar en la fe por parte de las familias cristianas

JAVIER MARTINEZ CORTES

1. Introducción: la familia ¿educadora?

Las capacidades educadoras de la familia se han visto cuestionadas en la sociedad contemporánea. La misma familia, como institución, parece ser muy sensible a este cuestionamiento, y albergar serias dudas sobre sus posibilidades reales como agente educativo. La razón es que su influjo se ve seriamente contrarrestado por la inesperada irrupción de otros agentes "informalmente" educativos (o más bien des-educativos). Agentes "informales", en cuanto que su pretensión no es explícitamente educativa, pero cuyo influjo se deja sentir profundamente en las sociedades modernas: por ejemplo, los medios de comunicación social y el "grupo de iguales" (es decir la pandilla de amigos). Ellos se estarían erigiendo en potentes agentes de socialización práctica, que obligarían a los agentes "formales" (es decir, a la familia, a la escuela, y a la Iglesia) a repartir sus competencias educativas. Y repartirlas en unos drásticos porcentajes: así se suele atribuir un 20% de influjo educador a la familia, otro 20% se reparte entre la escuela y la Iglesia, y el restante 60% correspondería a los mencionados agentes de socialización informal. De tales porcentajes, lo menos que se puede decir es que constituyen

un modo absolutamente arbitrario, aunque muy gráfico, de visualizar un problema real.

Porque el problema es evidente. El cambio acelerado que implica la modernización de la sociedad ha alterado de modo importante el papel educador de la familia, la escuela y la Iglesia. Con anterioridad, estas tres creencias tradicionales de socialización poseían sus campos de influjo claramente definidos (con independencia de cómo lo ejercieran luego en la práctica). Hoy, en una sociedad móvil (donde el individuo pertenece simultáneamente a círculos de influjo contradictorio), permeabilizada por la omnipresencia de los medios de comunicación social, secularizada, no hay aparentemente lugar "reservado" a un sólo agente socializador.

En el terreno concreto de la familia, la eficacia contagiosa de los nuevos agentes informales de socialización (la T.V., el grupo de amigos) penetra, desdibuja y con frecuencia desborda el influjo directo familiar.

Es un efecto lógico del desarrollo comunicativo de las sociedades modernas. El hombre contemporáneo ya no vive en el seno, relativamente circunscrito, de instituciones "cerradas". Los ambientes institucionales (a menos de convertirse de algún modo en "sectarios") se ven atravesados por los flujos heterogéneos que emite permanentemente la "sociedad intercomunicada".

Estos flujos comunicativos hacen presentes elementos culturales, con frecuencia contradictorios a los de la institución familiar. La "neutralización" de esos materiales heterogéneos, o su integración crítica en una personalidad (relativamente) coherente, es una tarea educadora que en muchas ocasiones desborda a la familia.

La consecuencia es una cierta sensación de impotencia y desaliento en el "día a día" educativo frente a las nuevas generaciones. Hay en esta impresión una parte indiscutible (pero difícilmente cuantificable) de verdad. La socialización hoy se ha tornado "porosa". El individuo que se incorpora a la sociedad respira, por los poros de sus multiplicados contactos sociales, inevitables influjos que están ya fuera del control familiar.

Tales dificultades se pueden hacer aún más notoriamente presentes cuando se trata del tema de la educación en la fe. La reticencia de los hijos a aceptar la fe de los padres puede convertirse en una experiencia dolorosa de familias sinceramente creyentes, e incluso militantemente cristianas.

(Aclararemos que, en este contexto, vamos a utilizar la expresión "fe" en sentido no estrictamente teológico -la fe es un don sobrenatural-, sino sociológico, como transmisión de una tradición religiosa).

¿No es éste un ejemplo palpable de la impotencia educativa de la familia en una cuestión que para la familia creyente debiera ser capital?

Sin embargo, estimamos que esta **presunta impotencia** es una cuestión compleja. En ella se encierran factores heterogéneos:

a) unos serían de tipo socialmente genérico y desbordarían el marco estrictamente familiar. Se referirían a las dificultades para transmitir una tradición (cualquiera) en las sociedades modernas; y remitirían a un cambio en lo que los sociólogos denominan "estructuras de plausibilidad" de las ideas o de los valores;

b) otros afectarían específicamente a la familia, en cuanto agente transmisor. Se referirían, por una parte, a su voluntad, más o menos decididamente implicada en transmitir una tradición; y, por otra, a sus posibilidades reales de hacerlo, y a la consciencia que de tales posibilidades tenga.

Convendría considerar estos diversos aspectos por separado.

2. Dificultades para la transmisión de una tradición en las sociedades modernas: la radicalización de la conciencia histórica

El problema de la educación en la fe debe ser situado en un contexto cultural más amplio. Contra lo que se inclinaría a pensar una mentalidad secularizada, las dificultades que encuentra la transmisión de la tradición religiosa no son sustancialmente diferentes de las dificultades que, en la sociedad moderna, encuentra la transmisión de cualquier otra "tradición".

En este sentido, tanto las tradiciones religiosas como las seculares se encuentran ante un problema compartido. Cualquier sociedad -también la moderna- ha de contar, para sobrevivir, con el hilo tenue de la transmisión de tradiciones. Pero este hilo parece ser hoy especialmente frágil. Las sociedades modernas afrontan hoy una crisis general de transmisión cultural y social.

Nos encontramos, pues, ante un problema que afecta a casi todo lo que pudiéramos llamar "espacios ideológicos". De hecho, nuestro tiempo se ve confrontado con una cierta disolución generalizada de las grandes tradiciones (religiosas o no). Su signo más visible es la dificultad común que todas

experimentan en asegurar la iniciación masiva de las jóvenes generaciones. (Consúltese las listas de militancia juvenil en sindicatos y partidos políticos).

Los espacios sociales homogéneos se van rompiendo. Y el joven, situado en la encrucijada de múltiples caminos culturales, siente también una fractura interna de su "yo", que le inhibe ante la idea de asimilar *una* sola tradición, puesto que la estima incapaz de integrar la totalidad de sus experiencias. Pertenece a múltiples espacios sociales, y se vive como habitante, si no de todos, sí al menos de varios de ellos.

Si quisiéramos traducirlo a una imagen cosmológica, diríamos que hoy todos experimentamos que "la tierra es culturalmente redonda". Nos reconocemos como habitantes de un ecosistema cultural en evolución constante. Nuestra concepción del universo ha servido siempre de metáfora para la concepción de la sociedad. Y con el universo en movimiento, la sociedad también se ha hecho móvil. Con un movimiento que nos hace a todos relativos, que nos priva -para orientarnos- de puntos de referencia fijos (porque la totalidad también se mueve). Por esto, es quizá insuficiente decir que hemos perdido nuestras raíces (ello implicaría, tal vez, la esperanza de volver a encontrarlas). Es la imagen misma de "raíz" la que ha perdido su fuerza. Nos vamos haciendo confusamente conscientes de que ya no tenemos piedra inmóvil donde reposar nuestras cabezas y nuestras mentes.

Esta sensación difusa es grávida en consecuencias. Significa que todo lo que en otro tiempo aparecía como un "dato", sobre el que apoyarnos, hoy se está convirtiendo en tarea. Así, el porvenir del planeta (problema ecológico), la supervivencia de la especie (problema demográfico), las formas sociales de realización del sexo, (incluso la misma determinación del sexo), dependerán en adelante, más que de la "naturaleza misma" de

las cosas, de la decisión reflexiva de la comunidad humana.

Se está produciendo, pues, una radicalización general de la "conciencia histórica". Lo que hace unos años era un tema debatido en el interior de círculos ilustrados, se ha convertido en una vivencia cultural de grandes masas de población. Y no sólo de población occidental "desarrollada". También participan de ella las poblaciones del Tercer Mundo, sometidas al vértigo de las migraciones que provoca la actual instauración de una economía planetaria.

Esta evidencia de que la historia es nuestra condición propia, se vive hoy como un cambio global que borra los puntos de referencia; y conlleva un momento de profunda perturbación. Incluso en los comportamientos más fundamentales de nuestra existencia nos es difícil afirmar que hay que hacer hoy lo que se ha hecho siempre. Ya nada parece indiscutible. (La aparición agresiva de los fundamentalismos viene a confirmar la sensación anterior. No es sino una reacción frente a este vértigo de la movilidad de los fundamentos).

En este contexto, la tentación para el educador se viene a formular así: ¿qué transmitir en estas circunstancias? Por supuesto, descontemos el conocimiento técnico, hoy imprescindible para "progresar" (y para cuya transmisión, por cierto, la familia no está dotada). Pero el conocimiento técnico nos dice "cómo" se hacen las cosas: nunca nos dirá "para" y "por qué" se hacen. ¿Puede vivir el hombre sin conocer sus "porqués" y "para qué"? ¿Y qué instancia se sentirá con fuerza para transmitir una respuesta -escuchada- a tales cuestiones?

Esta duda parece ser una experiencia, común a muchos educadores. Más o menos tematizada, está también en la conciencia de una mayoría de los educandos. Y no sólo de los estratos cultivados, sino en la de los fracasados escolares, en los

barrios de las periferias ciudadanas.

Cuando el joven se enfrenta a las inevitables alternativas de la vida, a los problemas de la convivencia, a opciones que implican elementos éticos, ¿qué instancia educativa será capaz de pronunciar una palabra orientadora, qué criterio se llevará la primacía -ya que todo es relativo-?

Parece difícil que en esta atmósfera de relatividad, el joven se incline por aceptar -como norma general- los criterios de una tradición. La radicalización de la conciencia histórica (que hoy es un dato difuso, pero generalizado en nuestra cultura) plantea, como la Esfinge del mito griego, una pregunta cuya respuesta es vital para la propia sociedad: ¿qué transmitir?

Pero la cuestión tiene además un agresivo "reverso juvenil" (que hace aún más urgente el encontrar una respuesta adecuada): ¿acaso los adultos tienen algo que merezca ser transmitido?

Una y otra cuestión, conjugadas, constituyen el meollo de la crisis que hoy vivimos y que afecta no sólo a las tradiciones, sino incluso al acto mismo de transmitir.

En lo que respecta a la tradición católica, la dificultad es conocida (y está sociológicamente documentada): hay una especie de "emigración espiritual" desde las zonas de la tradición heredada hacia la indiferencia. No se sabe bien qué hacer para iniciar en una vida cristiana, suficientemente estable, a una parte (ya mayoritaria) de las generaciones que nos siguen.

3. Los cambios en la estructura de plausibilidad de las tradiciones

Esta crisis -constatable- en la transmisión de cualquier tradición remite a un cambio social menos visible (y que estaría en la base misma de tales dificultades). Se trata de una alteración notable en las estructuras de plausibilidad de las ideas, los valores y las creencias -que son el núcleo constitutivo de la tradición-.

Por "estructuras de plausibilidad" la sociología entiende el conjunto de procesos sociales (con sus correspondientes elementos materiales, instituciones, etc.) que hacen "plausibles" determinadas creencias o valores, Es decir, las estructuras de plausibilidad, con su evidencia empírica, vienen a hacer visibles (a mostrar como socialmente reales) ideas o valores, de suyo inmatereales. Dentro de lo que llamaríamos una "lógica social", la disminución (o desaparición) de ciertos valores, o de tradiciones, a lo que apunta es a una disminución (o desaparición) de las estructuras de plausibilidad que antes los mantenían.

Pues bien, en las sociedades modernas, complejas y pluralistas, la estructura de plausibilidad de las tradiciones (religiosas o no) se ha visto notoriamente alterada. Fenómenos habituales en la sociedad contemporánea, como la fragmentación de los entornos sociales en los que el individuo vive, la contradicción mutua de las informaciones heterogéneas que recibe, y lo que hemos llamado radicalización de la conciencia histórica, hacen que, en último extremo, el individuo moderno, enfrentado a la aceptación o el rechazo de una tradición, se sienta inclinado a primar los datos de su propia experiencia con esa tradición.

Se produce con ello (nos guste o no) una des-objetivación de las estructuras de plausibilidad, que antes se situaban en el

"exterior" y ahora se ven reconducidas a la interioridad del sujeto. La experiencia personal se erige así en una de las estructuras de plausibilidad decisorias a la hora de aceptar, (total o parcialmente: se marca así el fenómeno de las "lealtades parciales" -también en el campo religioso-, e incluso de las "religiosidades a la carta"), o bien rechazar, una tradición.

Tal experiencia puede estar más o menos racionalizada, contener un número mayor o menor de elementos intelectuales. Como es obvio, toda experiencia se produce en un determinado marco de categorías, que posibilitan que sea "ésta" (y no otra) experiencia. Pero todo ello no hace sino situar epistemológicamente el "hecho social" evidente: las estructuras de plausibilidad de cualquier tradición se han subjetivado. El marco conceptual que encuadra este cambio es la fuerte acentuación de la libertad personal; libertad que, a su vez, oye la llamada de su propia experiencia.

La experiencia es la que -dificultosamente- tratará de reducir a unidad, mediante filtros afectivos, la multiplicidad heterogénea de información y posibilidades que la sociedad moderna, en repetidos cruces de caminos, va ofreciendo al sujeto.

4. La situación de la familia en el contexto socializador de la cultura contemporánea

En estas circunstancias, ¿qué agente social puede estar mejor dotado para ofrecer al sujeto una **primera experiencia**, una experiencia originaria de la vida que enmarque sus futuras experiencias (es decir, que sea verdaderamente antropológica, en el sentido de que deje huellas en el modo de ser hombre en sus estratos fundamentales)?

Procediendo a priori, podrá decirse que las condiciones desea-

bles para esta tarea serían:

- a) tratarse de una agencia social inmediatamente accesible a todo individuo;
- b) que estableciera con él vínculos primarios, de carácter afectivo, con los que se dibujara el horizonte pre-conceptual del mundo (toda experiencia humanamente asimilable posee este carácter intelectualivo-afectiva);
- c) y que sirviera como estructura de plausibilidad (como elemento empíricamente palpable) de la transmisión de la tradición. Ello permitiría dotar a la tradición de la autoridad suficiente para que -en el momento crítico en que la personalidad se está constituyendo- el sujeto pudiera realizar, una experiencia positiva de dicha tradición, que pudiera servir de marco previo a sus experiencias posteriores.

Es decir, el retrato robot de tal agencia de transmisión apunta a la familia.

La conclusión de esta "lógica social" puede parecer hoy paradójica dada la sensación de impotencia educativa que afecta a la institución familiar. Pero creemos que la argumentación tiene su fuerza. En el contexto de la crisis general de transmisión, propia de la cultura contemporánea (y debido a la alteración de las estructuras de plausibilidad), la familia es la institución que mantiene una mayor cercanía a la experiencia primigenia del individuo. Y por tanto una mayor posibilidad real de un influjo educativo de "primer orden" (anterior al de otras experiencias de "segundo orden", que posteriormente pueden combatir este influjo).

Todo ello en el supuesto de que la familia sea capaz de cumplir ciertas condiciones. Porque el influjo **educativo** no está, sin más, garantizado por una suerte de automatismo social. Lo que sí está garantizado es el hecho antropológico de que la familia "marca" al sujeto de un modo profundo: éste arrastrará las huellas familiares a lo largo de su existencia. (Huellas que con frecuencia pueden ser traumáticas).

Si nos dejáramos llevar por la tentación de una (abhorrecible) metáfora contemporánea, nos atreveríamos a decir que la familia es algo así como el ordenador indispensable (el "hardware") para un programa ("software") que el individuo utilizará de un modo u otro el resto de su existencia. La cuestión central es: ¿qué tipo de programa se aloja en el ordenador familiar?

Porque toda familia, lo sepa o no, es portadora de un "software", que -para mal o para bien- transmite. Con formas de transmisión pre-verbales, a menudo involuntarias, e incluso inconscientes (y éstas suelen ser las programaciones más eficaces). La inconsciencia puede afectar no sólo al sujeto que recibe la programación, sino a la propia familia que la transmite (el "ordenador" ignora el "software" del que es portador).

Sería necesario hacer a la familia consciente de los efectos ineludibles de su propio "programa" consciente o inconsciente. Programa que, a su vez, ella "archivó" (al menos en parte) recibéndolo de sus familias de origen. La familia aparece así como una verdadera correa de transmisión de formas culturales, ¡incluso más allá de sus propias intenciones.

Pero aquí entra en juego la **crisis de las formas tradicionales** de familia.

Subrayemos lo de formas tradicionales. Porque la familia "en

sí", (esto es, en cuanto forma antropológica de existir humanamente), está demostrando su excepcional poder de adaptación al cambio cultural. Diríamos que es una especie de animal mutante, capaz de resistir cualquier tipo de cataclismos históricos. Sucesivas revoluciones -reales o pretendidas- en la producción, las costumbres o la política, han conseguido derribar sistemas económicos, tabúes o Estados: pero no parece que hayan podido hacer nada definitivo contra ese entramado de afectos, deberes y formas comunicativas que nos agrupa a los humanos con la fuerza del cariño y de la autoridad. Ninguna institución parece ser tan elástica y funcional. Ninguna tan perenne.

Pero las tradicionales formas establecidas de la vida familiar sí que están padeciendo el embate del cambio cultural. La familia "clásica" está inserta en esta corriente de la tradición -en parte- erosionada. Y experimenta una aguda sensación de inseguridad (cuando no incapacidad) a la hora de transmitir su propia tradición, especialmente la tradición religiosa.

Inseguridad percibida por los propios hijos en etapas muy tempranas; lo que puede minar sustancialmente (y de hecho está minando) la función educativa en el seno de la familia, y configurando un nuevo tipo de cultura.

Permítasenos aquí una esquemática alusión a la tipología que establece la antropóloga Margaret Mead. En su texto *Cultura y compromiso* describe cómo en la historia de la humanidad se van perfilando estos tres modos de transmisión-aprendizaje:

a) **Cultura posfigurativa:** se aprende de los padres, que a su vez lo recibieron de sus abuelos. Cuando este pueblo emigra, o recibe influjos externos, esta transmisión jerárquica se relativiza, y surge otra dinámica de aprendizaje.

b) **Cultura cofigurativa:** los niños ya no aprenden de sus padres; aprenden de sus afines (otros niños u otros jóvenes); se trata del "grupo de iguales".

En nuestra sociedad abunda la transmisión cofigurativa, (es una consecuencia de la alteración de las estructuras de plausibilidad, a que aludíamos más arriba). Más que el saber de antaño, se transmiten las ideas del presente (la moda cultural) a través de los "iguales" (los amigos, los compañeros). La TV, la radio y la prensa son como nuestros "amigos" que nos inician en las realidades y las novedades de hoy. Hay una democratización de la cultura, en cuanto ésta alcanza -aunque a niveles muy elementales- a todos los grupos, sin distinción de jerarquía social o status económico. Ha coincidido socialmente con un ascenso generalizado del consumo (consumo que también alcanza a la información), y da origen a una banalizada "cultura de clases medias". Dentro de esta cultura, las instituciones tradicionales, encargadas de la transmisión (escuela, Iglesia y también familia) perciben el embate y experimentan el subsiguiente desconcierto.

c) **Cultura prefigurativa:** en la cual quienes enseñan son los jóvenes. Los adultos se hallan sobrepasados por los cambios tecnológicos y por las nuevas actitudes ante el cambio. El aprendizaje se convierte en una carrera imparable, y los adultos tratan de imitar a los jóvenes, que son quienes se hallan más "puestos al día".

Huellas de este aprendizaje posfigurativo se pueden encontrar en las zonas rurales que sufren la invasión acelerada del cambio tecnológico y la cultura urbana. Y en la atmósfera occidental moderna no se pueden ignorar los rasgos de una paradójica "juvenilización de

la cultura" -que no va mucho más allá de las apariencias- en medio de una población notablemente envejecida.

Hasta aquí el esquema. La realidad es mucho más compleja y combina, en medidas diversas, elementos de lo que M. Mead llama globalmente "culturas". La utilidad del esquema derivaría de la posibilidad de analizar hasta qué punto (y en qué temas específicos) los elementos posfigurativos de nuestra cultura (es decir el influjo educativo de la familia, la Iglesia, la escuela) ve su importancia disminuida por la presencia de rasgos fuertes de tipo cofigurativo, o incluso prefigurativo.

Porque abrigamos la sospecha de que se han formulado juicios apresurados en este terreno, fruto de una primera impresión no sometida a ningún tipo de análisis, ni a la prueba del tiempo.

Dentro de tal ambiente de crisis generalizada de los elementos posfigurativos, la familia es uno de los ámbitos donde esta impresión ha sido más rápidamente asimilada, ante las indudables dificultades experimentadas. La propia familia ha proclamando su impotencia educativa ante el cambio de las estructuras de plausibilidad. La sensación se hace aún más aguda cuando se trata del tema de la transmisión de la fe.

5. La crisis del catolicismo español. El papel desempeñado por la familia

En el caso del catolicismo español, la crisis general de la tradición en las sociedades modernas debe ser considerada en el contexto de las específicas circunstancias nacionales.

¿Cuál era el proceso habitual de la educación en la fe en España, país de cultura arraigada, pero conflictivamente

católica?

Ensayemos una especie de "retrato robot" de tal proceso, hacia los años 50. Podríamos decir lo siguiente: la madre, en el caso de que viviera su religiosidad con hondura (lo que no siempre es lícito presuponer), iniciaba la educación de la fe en los primeros estadios de la niñez de sus hijos; posteriormente ésta se confiaba a los colegios de religiosos/as.

Este solía ser el "modelo" de las clases medias urbanas. En el mundo rural, la función del colegio religioso era realizada por una combinación educativa de "maestro católico de escuela" y catequesis parroquial. Pero solía gravitar también sobre algún tipo de influjo religioso de la madre, en los primeros estadios del desarrollo de la religiosidad.

Tal "modelo" de educación en la fe se apoyaba sobre una serie de presupuestos socio-culturales, que hoy la modernización de la sociedad española ha dejado al desnudo. Y encerraba (como todo "modelo" sociológico) una serie de puntos débiles. He aquí algunos de estos **presupuestos**:

En primer lugar, el peso cuantitativo (y cualitativo) de los colegios de religiosos/as en el conjunto del sistema educativo español. Ello posibilitaba la educación mayoritaria de las clases medias en un ambiente católico. En los ambientes rurales, el presupuesto era la "catolización" oficial de la enseñanza en la España de la posguerra. El relativo status cultural otorgado a la figura del párroco y la exigencia de "catolicidad" dentro de las Escuelas de Magisterio permitían una colaboración activa de ambos en la transmisión de la tradición católica.

En segundo lugar, el ambiente general de una cultura

oficialmente católica. Sus aspectos negativos son hoy -a distancia- fácilmente apreciables. Suponía una posesión pacífica de la fe, en ambientes relativamente cerrados y homogéneamente creyentes. Esta aparente "falta de contraste" con otras posturas ideológicas inclinaba a no cultivar los aspectos intelectuales de la tradición, y a conceder escasa atención a las modulaciones de la cultura moderna.

Y por último, un curioso "implícito" de nuestra cultura familiar: la transmisión de la fe era asunto individual y exclusivo de las madres. Pero la institución familiar como tal (padre, madre, y el ambiente que ellos crean en el hogar) no pareció asumir como obligación explícita suya la educación de sus hijos en la fe.

Hoy estos presupuestos se ven sustancialmente alterados. En el "modelo" de las clases medias, el peso cuantitativo de los colegios religiosos se ha reducido en el conjunto del sistema educativo: las clases medias ya no son mayoritariamente educadas en instituciones con un horizonte religioso.

En cuanto al modelo rural, ha perdido sus rasgos diferenciales respecto a la cultura urbana: hay una tendencia a la homogeneización, que disminuye la posición privilegiada de la parroquia. Y la figura del "maestro católico" -más o menos ilustrado- hace tiempo que cedía el paso ante una nueva imagen de un "enseñante" religiosamente neutro.

Todo ello no son sino aspectos estructurales del fenómeno global que conocemos bajo el nombre de secularización de las sociedades modernas. En lo que respecta a la cultura, la llegada de la democracia supuso un alejamiento generalizado de toda temática religiosa. Ya con anterioridad, la liberalización cultural trajo una "crítica de lo religioso" -constatable sobre

todo en la producción literaria- como protesta contra los aspectos impositivos de nuestro catolicismo.

En este contexto generalizado de protesta (o al menos de "sospecha de lo religioso", propio de la Modernidad) se produce también un fenómeno interno a la familia: un cambio en la socialización religiosa, tradicionalmente a cargo de la madre.

Este cambio, inicialmente, no se puede interpretar -dentro del esquema de M. Mead- como un paso más en la disminución de los elementos posfigurativos (puesto que la madre sigue siendo la que transmite) en nuestra cultura. Lo que se percibe es un cambio de orientación en el proceso pedagógico de la educación en la fe dentro de la familia. Y su origen está en un cambio de la mentalidad de la mujer frente a la religión.

Dentro de este proceso se podrían distinguir tres etapas:

En la **primera etapa** (digamos, en la década de los 50) las necesidades de los hijos se ven en plena continuidad con las de las madres (hay todavía una representación "continuista" de la cultura). La socialización se realiza concediendo un lugar central a lo religioso -el que ocupa en la conciencia de la madre-. Esta socialización religiosa se produce dando una relevancia primordial a los aspectos rituales, y sin ningún tipo de ansiedad por la utilización de prácticas autoritarias de control externo de las conductas.

En la **segunda etapa** (hacia los años 60-70, iniciado el desarrollo económico), la socialización religiosa se centrará sobre todo en los aspectos ético-morales de la conciencia. En lo pedagógico, la madre intentará eliminar el uso de mecanismos de control externo, con

un claro rechazo de los procedimientos autoritarios. Se busca el inducir a los hijos a una conformidad interna con las expectativas de los padres. El razonar las exigencias familiares -también en lo religioso- será el mecanismo considerado como más apropiado para obtener esta conformidad.

En la **tercera etapa** (ya sucedida a la transición política), la socialización se centra sobre el desarrollo de las posibilidades y las aptitudes del niño, y en ofrecerle horizontes para una opción individual (esté o no en continuidad con las tradiciones familiares: se percibe el clima de cambio rápido y la desconfianza frente a los elementos posfigurativos de la cultura). Lo religioso entra aquí ya sólo como una posibilidad ofrecida al niño, dentro de ese horizonte de opciones libres e individuales, de las que se quiere alejar cualquier condicionamiento¹.

Es apreciable, en estas etapas cronológicamente escalonadas, una especie de "ansiedad social" (muy participada por las sucesivas generaciones de madres) por alejarse de cualquier mecanismo socializador que pueda suponer coacción. Y, ante todo, coacción religiosa.

Actitud digna de la mejor consideración. Pero que, como toda actitud reactiva e impregnada por la ansiedad de no incurrir en el modelo autoritario, puede conducir a errores pedagógicos, por ignorar las precondiciones en que se desarrolla y madura

¹Para una consideración más articulada de este proceso puede consultarse la *Memoria Académica 1981-82* del Instituto Fe y Secularidad. Allí se resumen los resultados de una investigación realizada por los miembros de un Seminario (R. Aparicio, J. Benavides y J. Paulino) a propósito del tema de la socialización religiosa en la familia.

la libertad humana.

Esta ignorancia, digamos, de carácter antropológico, lleva a falsas actitudes pedagógicas (también en lo religioso). La aceptación (libre) de cualquier tradición, pero sobre todo la educación en la fe, requiere una experiencia de la misma para poder pronunciarse (en pro o en contra). Tal experiencia puede ser iniciada en el seno de la familia, en las etapas primarias de la socialización... siempre que la familia la ofrezca.

Ofrezca, decimos, **una verdadera experiencia**. No un simple marco de categorías religiosas —aunque éstas sean indispensables— o unos comportamientos rituales meramente externos. Porque la experiencia constituye el rasgo fundamental de las estructuras de plausibilidad en la sociedad contemporánea.

La sospecha sociológica, por tanto, sería que un justificado alejamiento de modelos estrictamente autoritarios, un erróneo concepto de la libertad humana —y posiblemente también, en muchos casos, una pobre experiencia personal de lo religioso— se han combinado en un pésimo modelo pedagógico, que puede desembocar en una paradójica transmutación de la familia —incluso la creyente— en un agente de "secularización generacional".

La ironía histórica estribaría en el hecho de que (en el contexto de la actual socialización compleja de que es objeto el individuo) la familia sería la más indicada para poner los cimientos de una fe madura,

¿Qué le ha faltado? A nuestro juicio, **dos elementos fundamentales**: uno -debido a un problema generalizado de estrategia pastoral- sería la conciencia clara de que la transmisión de la fe constituye una misión ineludible de la familia creyente. Otro, el desconocimiento de sus posibilidades reales en el

terreno educativo. Tales posibilidades suponen, para su realización, una voluntad decidida. El abandono de sus funciones educativas y la confirmación empírica de la impotencia de la institución familiar ante la concurrencia del "grupo de iguales" y de los mass-media constituyen un auténtico "círculo vicioso", que se refuerzan mutuamente.

No es que se ponga en duda la eficacia penetrante de lo que antes hemos denominado "socialización porosa". Es que, previa a ella, se dan los estratos profundos de la socialización en la familia, de carácter antropológicamente fundante.

En esta extendida sensación familiar de impotencia educativa se da una cierta trivialización del concepto mismo de educación. Tal trivialización lleva a una minusvaloración de las posibilidades reales de la familia en una etapa -la de la socialización primaria- en la que aún no tiene competidores.

Sin embargo, una vez disminuida la conciencia de sus posibilidades, la familia no ejercerá adecuadamente sus funciones. No es que sea desplazada por otros agentes, sino que estos vendrán a llenar el vacío producido por su ausencia.

Y esta concatenación de fenómenos (ignorancia de los estratos antropológicos de la educación, abandono de las funciones familiares en este terreno, sustitución por otros agentes socializadores) nos parece que se muestra con especial nitidez en el campo de la transmisión de la fe.

6. Los estratos antropológicos de la educación

La educación debe ser considerada (lo que no siempre, por supuesto, se logra) como un proceso unitario, que exige un desarrollo a partir de unas bases. En tal caso, es inevitable el preguntarse sobre cuáles son estas bases y qué instancia está

inicialmente capacitada para ponerlas.

Estos estratos básicos serían los que afectan a la constitución misma del "sujeto" humano. Es saludable que reconozcamos que los procesos educativos se han dificultado. La realidad de nuestro mundo —y por tanto la realidad que viven nuestros jóvenes— es notablemente más compleja que la realidad que vivieron nuestros padres. Pero en lo referente a ciertos aspectos de la familia tocamos temas antropológicos. Es decir, temas en los que las variaciones que el tiempo y la historia introducen no hacen sino modular, en circunstancias diferentes, un tema básico de fondo.

La función inmediata de la familia, además de la conservación de la especie, es la función educadora. Educadora en un substrato tan básico, que tal vez el nombre más apropiado sea el de función humanizadora. El hombre no está totalmente programado por su herencia genética, y debe aprender su modo de ser-hombre.

Esta función humanizadora se podría, a su vez, desglosar en tres niveles:

- a) el de la constitución, en el recién nacido, de una libertad verdaderamente humana (es decir, de una libertad dentro de la noción de "límite");
- b) el de la emergencia, en el individuo, de la noción de "socialidad" (es decir, el reconocimiento y el respeto del "otro" en cuanto otro);
- c) y el de la transmisión de valores, que orienten a esa libertad ya humanamente constituida dentro de la socialidad.

Si tales estratos no están sanamente elaborados, todo influjo socializador en etapas posteriores (provenga de donde provenga) no hará sino ensayar la corrección del déficit (o aumentarlo según sea la dirección del influjo). En el mejor de los casos no serán sino sucedáneos -más o menos afortunados- de la institución familiar. No es necesario ser un freudiano convencido para estimar la potencia de la huella familiar.

Consideremos brevemente estos tres niveles.

a) La emergencia de la libertad humana

La tarea fundamental de toda educación se dirige a la libertad. Pero educar la libertad supone previamente hacerla emerger. Y emerger como libertad humana, es decir, limitada. La libertad humana nunca es infinita; supone siempre una opción, entre dos alternativas, un reconocimiento de límites.

Porque el ser humano no es sólo "espíritu" (capaz de moverse libremente), sino que forma parte también del "orden de la naturaleza", de la que laboriosamente emerge la libertad. ¿Dónde se realiza esta emergencia? En el seno de la vida familiar.

El niño viene a este mundo en estado de "naturaleza salvaje". Con ello queremos decir que el recién nacido está repleto de mera subjetividad. Ignora por completo (no puede saberlo) la existencia de un límite anterior y exterior a él. Se dirige hacia lo real sin tener conciencia de ello. Cuando comienza a percibir el mundo, lo hace simplemente como algo "exterior" a él. Esta exterioridad, al no ser verdaderamente conocida, puede ser soñada. Sueños que están agradablemente fabricados por sus deseos. Tal es la razón por la que el niño inicialmente se considera -se sueña- "omnipotente"; la realidad, para él, en principio está constituida por sus deseos.

En este contexto, la familia ejerce (debería ejercer) una función necesaria para la emergencia de la libertad humana: la de introducir al niño, de la manera menos traumática posible, en el "principio de realidad". El mundo exterior es algo con lo que la subjetividad "salvaje" del niño choca. Paulatinamente deberá ir aprendiendo que la realidad exterior tiene una consistencia superior a sus deseos. Tal consistencia deberá ser experimentada, en el seno familiar, no como una arbitrariedad de una voluntad más fuerte, sino como un "orden razonable". La percepción del límite, para ser humanizadora, debe ir acompañada de los atributos de "Razón" y de "Orden".

Tal "realidad razonable", en la que el niño encuentra, y acepta, un orden exterior a él, es ante todo una realidad doméstica. El "pequeño salvaje" tiene su encuentro con la civilización en el seno de la familia. Desde esta perspectiva el niño es, literalmente, "domesticado". Es decir, humanizado. La cultura es, propiamente, una interiorización de esta razón, que para el niño es -forzosamente- la razón de los padres. En las figuras parentales convive la percepción de una "razón" (diferente de los propios deseos) con el elemento del afecto, que asegura al niño de que el orden que tal razón impone no puede ser "malo".

En esta imposición de un "límite razonable", deberá haber como componente sustancial una apelación primera al consentimiento voluntario: es decir, a la libertad del niño. Apelación que deberá ser renovada a lo largo de todo el proceso educativo. Pero especialmente a lo largo del proceso de educación religiosa.

Porque será en el seno de la familia donde el niño podrá tener su percepción primera de Dios en cuanto "Padre". Es decir, en cuanto una Voluntad exterior a los propios sueños, pero amorosa, que establece un "orden" y constituye un elemento

sustancial de la propia "realidad". (Percepción que podrá, tal vez, ser suplida en encuentros posteriores con "lo sagrado". Pero que puede ser establecida ya, desde la primera percepción del "orden amoroso" en el seno de la realidad doméstica).

Tal realidad tiene, cómo no, sus ambigüedades. La aceptación de lo "razonable" no es un proceso fácil. Según el complejo análisis que Hegel efectúa sobre la dialéctica del amo y el esclavo, el primer lazo social visible sería el de la lucha a muerte. Pese al escándalo de los racionalistas, el hecho parece ser antropológicamente cierto. Y la familia, como toda realidad humana profunda, también lleva en su seno esta lucha, solapada o abiertamente.

En efecto, la noción de dependencia y debilidad es introducida en el alma infantil como resultado de una perpetua comparación con sus padres. El ser humano sólo con una gran dificultad se deshará de ella. Por este motivo, toda afirmación que el niño hará de sí mismo implicará -más o menos confusamente- una rebelión contra la figura de los padres.

A medida que el hijo crece, el padre decrece. Entre padres e hijos, las relaciones son ambivalentes: están hechas de amor, sin duda, pero también de contradicción. De esta forma, una cierta tensión de lucha se inscribe en el origen mismo del afecto. Los padres, para ejercer su función con limpidez, necesitan una buena dosis de amor y desprendimiento para saber asociarse a este crecimiento de los hijos.

En cuanto al hijo, éste descubre lentamente que sólo puede realizarse de forma plena mediante la "muerte" (simbólica) del padre. Pensar por cuenta propia es, en primer lugar, atacar (un problema). Los jóvenes sólo comienzan a pensar verdaderamente por oposición a sus mayores (lo cual es muy diferente de que sus pensamientos sean acertados). Pero necesitan de

esta afirmación del propio juicio para hacerse verdaderamente adultos; esto es, capaces de pensar por sí mismos. Los hijos se desarrollan, fundamentalmente, frente a sus padres.

Por consiguiente, los hijos sufren el deseo (inconsciente por lo general) de que los padres desaparezcan en cuanto padres, (es decir, en cuanto representantes de un límite). Deseo que se mezcla a cualquier calidad de su amor por ellos. Los opone la ley misma de la vida, El conflicto de generaciones -en diversos niveles y con variable agudeza, según épocas- no es, pues, un hecho gratuito.

Es aquí donde la imagen de Dios, que se calcó sobre la imagen paterna, debe ser cuidadosamente disociada de ella. Esta es una tarea fundamental de la educación religiosa consciente. Dios, contra Freud, no es una mera proyección de la imagen paterna.

Pero si no se sabe desvincular, en el momento preciso, la imagen de Dios de la imagen de los padres, la lucha contra el "límite paterno", (que es necesaria para la afirmación de los hijos), se puede convertir -se convierte, de hecho, en muchos casos- en una lucha contra el "límite religioso". Dios no es percibido como una plenitud de la vida (así lo facilitaría una adecuada experiencia religiosa), sino como una barrera para la autorrealización.

La "muerte de Dios" -para sorpresa de muchas familias que intentaron transmitir su fe- no es sino un corolario lógico (y ojalá sea meramente transitorio) de la "muerte" del padre. Porque las relaciones establecidas con los adultos constituyen auténticas imágenes-símbolo, con los que el niño construye su universo religioso.

El deseo de Dios, en el niño, está profundamente ligado a sus

vivencias afectivas. Desde la fase narcisista, la unión madre-hijo deja una profunda huella en el ser humano, que unida a la experiencia de la protección paterna, constituye el fundamento de la felicidad. A esta felicidad es a la que debe ser vinculada la imagen de Dios. Más tarde se dará la fase de la apertura a la realidad, que permitirá al niño orientarse de forma más equilibrada hacia los demás, y posibilitará la superación de la primera imagen, forzosamente egocéntrica, de Dios.

La educación de la fe aparece, por tanto, como una delicada materia pedagógica, que implica una cuestión de pastoral religiosa: ¿ha sido la familia creyente adecuadamente preparada para ejercer su función de iniciadora primaria de la religiosidad infantil?

b) La emergencia de la socialidad

Decíamos antes que la familia, como toda realidad humana profunda, lleva en su seno la lucha (solapada o abiertamente). Lucha entre el deseo, no siempre consciente, de apropiarse la persona del otro -de utilizarla en mero provecho propio- y la resistencia de "otro" por afirmarse a sí mismo, por conquistar su autonomía y su libertad.

Pero por obra del espíritu (la sociabilidad verdaderamente humana lleva siempre un componente espiritual) la lucha puede cambiar de sentido, operar una "conversión" de la tendencia instintiva. Lo propio del vínculo del amor que se da en el seno de la familia sería esta transmutación del deseo del "otro" en reconocimiento de su dignidad, por encima de mis apetencias interesadas.

Esta confesión, ante mí mismo, de la dignidad y la libertad del otro, me libera de mi deseo posesivo para ponerme al servicio de ese otro a quien amo -y que depende de mí-. El padre y la

madre son los que ofrecen y se dan a sí mismos. Acceden así a la calidad de auténtico "padre" y "madre", más allá de las categorías de mero "genitor" o "genitrix". Esta transfiguración del deseo posesivo en los padres tiende a actuar, mediante la mimesis, como causa ejemplar para la transformación del deseo del hijo.

De esta manera, tal como yo habré reconocido al otro, el otro tenderá a reconocermé a mí. La familia es (debería ser) el lugar de la libre entrega mutua. Se establecen así los vínculos de un afecto humanizador, en la medida en que se respeta la legítima libertad del otro como ser humano.

Pero tal acceso a la socialidad en el seno de la familia se nos aparece como un problema fundamentalmente de comunicación de las conciencias: cada una -la de los padres, la de los hijos- deberá transmitir a las otras el mensaje difícil del reconocimiento de su dignidad.

Una dignidad no reconocida en abstracto, sino en las personas concretas. Por ello será siempre una dignidad "situada" (en cuanto padre, madre, o hijos). Cuando la comunicación de tal mensaje (no necesariamente verbal y explícito) se establece, nace la familia en toda su plenitud. Po muy grandes que puedan llegar a ser, con el paso del tiempo, las diferencias en otros niveles (ideológicos, económicos, etc.).

La familia, en tales circunstancias, revela su fortaleza como institución. En un cierto sentido podemos decir que, para existir auténticamente, es preciso nacer en una familia: porque eso es nacer reconocido. Los problemas que más tarde advienen al niño, al joven, o al hombre adulto provienen en gran medida de alguna deficiencia en este reconocimiento inicial por parte de su familia.

Aparecen entonces, junto a la consistencia de la familia, su problematicidad cuando no está a la altura de sus exigencias. Exigencias que no parecen ocupar un espacio importante en la cultura contemporánea. Si el vínculo familiar auténtico es la reciprocidad y no la posesión, si allí está el germen antropológico de la caridad, si implica el transformar la lucha por el dominio en el reconocimiento del otro en su dignidad "situada", ¿quién nos enseñará estos comportamientos? ¿Acaso podremos aprenderlos fuera del ámbito familiar?

Pero por otra parte ¿quién nos orientará para **ser familia**? (Es decir, para trasladar a la práctica estas posibilidades reales de aprender la reciprocidad).

c) La transmisión de los valores y el desarrollo de la identidad.

Toda la educación de la fe tiene como último objetivo el preparar a la persona del niño para que, en libertad, conciba su autorrealización como seguidor de la persona de Cristo, es decir, adquiera una identidad cristiana. El ser cristiano supone previamente el ser persona: una determinada manera de vivir y estar en el mundo con su individualidad constituida.

Para el niño esto supone un largo proceso de aprendizaje. Será necesario un acompañamiento respetuoso de las distintas etapas evolutivas. En este acompañamiento, la familia ya no estará sola, pero siempre gozará, por lo común, de una mayor profundidad en los vínculos afectivos.

El desarrollo de estas etapas permitirá avanzar

- desde la fase eminentemente subjetiva, donde el pensamiento está preso de la afectividad,

- a través de las fases de estabilización psicológica, que posibilitan el desarrollo de la sociabilidad y la adquisición de nuevas formas de expresión,
- hasta llegar a la fase donde predominan los valores de la intimidad, cuando el niño, comienza la construcción de su mundo interior. Aparece una búsqueda de sí mismo, se acentúan los valores sociales, y lentamente progresa hacia una identidad que brota desde dentro.

Estos procesos de constitución de la identidad tienen, como espacio social privilegiado, el ámbito familiar (aunque ya no exclusivamente). Es allí donde el niño vive un sentimiento profundo de receptividad. Debería apropiarse los dones de los adultos (los padres) para poder desarrollar él, más tarde -como ya hemos dicho- la disposición a dar.

Este es el primer mundo de relaciones que el ser humano experimenta. Son relaciones que necesitan ser aprendidas para que puedan darse de modo socialmente equilibrado. Para desarrollarse armoniosamente, el niño necesitará que su "yo" se apoye en el "tú" materno/paterno, que será ampliado progresivamente con todo el entorno social que le rodea.

Son los primeros ensayos de identidad, que irán madurando a medida que consiga una relación afectiva marcada por la reciprocidad. De esta manera se irá dando un proceso de creciente emancipación del niño con respecto a sus padres, y una progresiva inserción en otros grupos. Accederá entonces a nuevas (y heterogéneas) fuentes de socialización. Otros adultos, el grupo de iguales, los mass-media (TV, publicidad) irán siendo tomados como modelos referenciales. Vendrá entonces la competencia entre los nuevos (y tal vez contradictorios) modelos y los familiares. Pero la profundidad de las referencias familiares (positivas o negativas) será difícil de eliminar.

En conexión con esta vida de relación aparecerá la conciencia moral. Inicialmente, su moral será heterónoma: es decir, su comportamiento es íntimamente dependiente del mundo adulto que le rodea. A partir de los 7, 8 años, y favorecida por una educación de actitudes, el niño comienza a construir una moral autónoma.

Durante todos estos procesos, la cercanía de las figuras familiares pueden jugar un papel decisivo para la construcción de una identidad integrada y sólida. En ella el desarrollo de los valores se vivirá vinculándolos a las imágenes entrañables del padre y la madre. Si esto es así, se elaborará una experiencia primigenia de tales valores bien dotada para resistir a largo plazo la competencia posterior de los nuevos agentes informales de socialización.

La cuestión central es: ¿se da esta experiencia primigenia de los valores en el seno de la familia?

7. Conclusión

Del conjunto de las consideraciones iniciales (las que se refieren a las dificultades generales para la transmisión de tradiciones en las sociedades modernas, y las que aludían a los cambios en la estructura de plausibilidad de las creencias) nos pareció que la familia emergía reforzada en su papel de agente de transmisión, incluida la transmisión de la fe.

Sin embargo, constatábamos el desaliento educativo de muchas familias creyentes al comprobar el alejamiento religioso de sus hijos. ¿Cómo dar razón de la aparente paradoja?

La paradoja se acentúa cuando consideramos los aspectos an-

tropológicos fundamentales, en los que la familia (por su inmediatez al sujeto humano aún no constituido) se puede considerar agente único de socialización. Esta huella afectiva primigenia, que marca al individuo, puede incluir el despertar de la religiosidad infantil.

La sensación de impotencia educativa, por tanto, no se puede deber, sin más, a la concurrencia de nuevos agentes de socialización informal (grupo de iguales, TV y otros mass-media) a los que el individuo tiene acceso en etapas más tardías, sino a una dimisión por parte de la familia de sus funciones educativas.

Tal dimisión puede tener una doble base: por una parte, el desconocimiento de su real capacidad educativa en esos estratos antropológicamente fundamentales. Junto a ello, la falta de una adecuada preparación pedagógica para llevar sus posibilidades a la práctica. El problema entonces adquiere la formulación de una pregunta clásica: ¿quién educará a los educadores?

Pero la cuestión tiene también una base que no depende del conocimiento, sino de la voluntad. ¿Existe en la generalidad de las familias creyentes una lúcida conciencia y una correspondiente voluntad acerca de su misión evangelizadora con los propios hijos?

Son cuestiones de largo alcance social para la pervivencia de la fe. La pastoral de la Iglesia debería sentirse agudamente concernida por ellas. De lo contrario, la familia se irá convirtiendo en uno de los multiplicadores más eficaces de la secularización en la sociedad contemporánea. Una secularización no producto de la negación explícita de Dios, sino de la indiferencia.