

Cultura y Fe. Los bloqueos de una ignorancia recíproca

Por GUY COQ *

Otra vez acepto hablar, y precisamente desde una ignorancia que me atormenta: ¿por qué el mensaje cristiano parece inaudible, hoy, en esta sociedad?; ¿qué hemos hecho para no ser capaces de dejar al Evangelio que se anuncie por medio de nosotros? Estas preguntas concretan mi ignorancia. Pretendo explorar algunos obstáculos erigidos por nosotros a la accesibilidad de la fe. En lugar de acusar al mundo, es decir, a los demás, haríamos mejor en buscar en nosotros mismos el origen de las dificultades en el crecimiento del Reino.

Adoptaré una perspectiva precisa: la cultura y la educación. Se trata pues de buscar cómo las tendencias culturales dominantes (de las que participamos) hacen de pantalla respecto de la escucha del mensaje cristiano. Examinaré cómo esta cultura se traduce en la educación y en la escuela y despliega en ella al mismo tiempo obstáculos al descubrimiento de la fe.

Obstáculos culturales a la fe

Es empresa arriesgada. Consiste en analizar hechos y tendencias de la cultura contemporánea que suponen algún obstáculo para la escucha

(*) La Revista «Catéchèse», en su número 110-111 (enero-abril 1988), ha publicado este texto de Guy Coq, profesor de filosofía; forma parte de las comunicaciones habidas en el encuentro nacional de equipos diocesanos de catequesis de Francia (La Pommeraye, junio 1987). Agradecemos su atención al permitirnos reproducir el artículo dentro de «Sinite».

adecuada del mensaje cristiano. Tal cuadro no puede ser sino parcial, porque la cultura contemporánea no se reduce evidentemente a ello.

Además, hablar de obstáculos podría ser discutible. Porque, según nuestra manera de enfrentarnos a estas realidades, podrían convertirse por el contrario en ocasión para un nuevo impulso del cristianismo.

La crisis de pertenencia

El primer hecho que subrayar se refiere a la crisis de pertenencia, que se acompaña hoy con cierto malestar en la identidad. Es como si una humanidad centrada en los individuos hubiera llegado a no saber quién es ella misma. Porque el individuo moderno se ha formado al precio de una relajación de las relaciones de pertenencia. Le es difícil vivirse como perteneciente a instituciones o colectividades sociales. Esta posición del individuo moderno ha sido analizada muchas veces en estos últimos tiempos. No solamente señala una crisis de las implicaciones espontáneas sino que se refiere también a la dificultad en los compromisos voluntarios. La mayoría de los análisis comprueba este hecho, admitiendo la existencia de una sociedad de individuos, sin interrogar el efecto de crisis que resulta de ellos respecto de la consistencia misma del lazo social.

Sin embargo, la emergencia del individuo moderno produce igualmente una crisis de las prestaciones sociales. «Libres» de pertenencia, los individuos no consiguen asumir la historia y el espacio. Las representaciones que se hacen de lo social no están arraigadas en el retomar la tradición o la memoria: están fabricadas sobre la estadística instantánea de la opinión; no suponen implicaciones individuales. Hay pues a la vez identidades colectivas y modalidades por las cuales pueden construirse.

Devaluación de las ideologías.

Hay una segunda tendencia circulando insistentemente un poco por todas partes: se trata de la devaluación de las ideologías y de la neu-

tralización del lugar del sentido. ¿Acabaremos por decir que la cultura animada por la ideología tenía un aspecto positivo, que arrancaba al individuo del repliegue sobre el pathos individual, que le llevaba a balbucear una reflexión sobre lo vivido, incluso si demasiado a menudo se quedaba como esclerotizada en un lenguaje de estereotipos? Incitaba a cierta confianza en las palabras. El paso del reino de la ideología al imperialismo del afecto es uno de esos movimientos pendulares que no abren precisamente el camino del progreso. El hecho de que las antiguas cuestiones «metafísicas» (¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?) se hagan casi insignificantes, es a mi juicio una regresión. Sí. El hecho de expresar el sentido espiritual de lo que vivimos ha reemplazado al sexo en los antiguos tabúes. Decir que ese sentido último concede alguien a lo que vive, suena como una obscenidad. Las únicas respuestas serán pseudocientíficas: en cuanto al sentido de la vida nos refugiamos en un discurso referido a la «autoridad» de la investigación. La cuestión del origen del hombre comporta de hecho una interrogación más radical sobre el sentido mismo de la humanidad. No podría resolverse o iluminarse más que por una vuelta del espíritu sobre sí mismo. Y he aquí que, para encontrar una respuesta completa en el terreno del conocimiento, pasa a una visión aproximativa de la evolución de las especies.

El silencio sobre el sentido de la vida

Otra actitud es el silencio. Por ser el sentido de la vida una cuestión individual, se considera que debe escapar a nuestro lenguaje. Forma parte de todo aquello que sentimos en el fondo de nosotros mismos pero que la palabra articulada no tiene por qué asumir, incluso si supera la ilusión doctrinaria de ser dueña del sentido. En fin, el repliegue de toda palabra acerca del sentido, supone confinar en la oscuridad la noción de norma. Se convierte en algo simplemente estadístico: la norma será la mayoría deducida de los sondeos. No habría otra manera de definir lo que conviene hacer. Ahora bien, si es verdad que la ética se refiere a opciones libremente adoptadas por cada sujeto, no vemos cómo podría instituirse una sociedad sin un mínimo de referencias éticas para simbolizar el espacio de la cohabitación de los individuos.

Todas estas tendencias de la cultura moderna remiten en el fondo a la cuestión del estatuto del individuo. La «realeza» de éste no debería disimular que se encuentra sometido a un doble tratamiento: es a la vez neutralizado y absolutizado. Cuando el pensamiento objetivante de las ciencias lo presenta como el resultado de un sutil entrecruzamiento de fenómenos naturales regidos en última instancia por el genio biológico, el individuo queda reducido a una apariencia efímera. Y decir, como M. Gauchet, que el individuo moderno integra en sí mismo la alteridad ¿no es privarle de una posible trascendencia que le sustraería a la inmanencia de lo social? Por otra parte se le absolutiza, si no en la práctica, sí al menos en el pensamiento. Con toda espontaneidad, el individuo moderno se encierra en los límites de su subjetividad. No se pronuncia sobre la humanidad. Y esta interesante modestia podría ser una dimisión dramática. Hace posible la apertura generosa a otro: como individuo tiene el derecho de decir o de pensar lo que quiera, y yo también por mi parte dispongo del mismo derecho. Pero situar todas las posiciones en el mismo nivel es la negación misma del valor de mi elección. Ciertamente todos los individuos tienen igual dignidad, pero no puedo aceptar un relativismo universal sin destruir mi propia posición. Sin embargo, en esa contradicción, en la que se destruye a sí mismo, es donde se sitúa el individuo moderno.

La razón, hoy, es una malquerida

Este paso al absoluto engendra otro rasgo de la cultura convertido en algo banal. Llega a poner en tela de juicio la posibilidad de un sentido común. La razón es hoy una malquerida. Sé bien que desde el alba de la filosofía, hace más de veinte siglos, ha sufrido muchos avatares... Las evidencias de la filosofía del siglo XVIII se han alejado... Pero las desgracias de la razón a través de la historia de los últimos siglos, las caricaturas que hablaron en su nombre, no deben cegarnos: la búsqueda misma de la razón sigue siendo algo de extrema urgencia. Ahora bien, asistimos hoy a una doble reducción de la razón. Ante todo se ha identificado con las ciencias. Así cualquier caminar racional habrá de ser uno de los métodos del conocimiento científico. Pero hay algo peor: hemos acabado por confundir la racionalidad científica y la racionalidad tecnológica. Tal desenlace es lo que per-

mite a no pocos de nuestros contemporáneos pensar que todo lo que es posible y factible, debe ser hecho.

El empobrecimiento de la práctica

En un sentido más amplio, y esto constituye como una quinta tendencia cultural que interrogar, nuestra época se caracteriza por el empobrecimiento de la práctica. Desde Aristóteles (e incluso Platón), hasta H. Arendt, los filósofos se han empeñado siempre en distinguir una pluralidad de formas en la práctica humana. Por no evocar más que la gran filosofía norteamericana, encontramos que distingue netamente: trabajo, obra, acción. Ahora bien, debemos reconocer que hoy toda práctica humana tiende a ser representada, incluso modelada, según las normas de la eficiencia tecnológica. No se trata de negar de ningún modo la utilidad y la grandeza de la eficiencia tecnológica. Pero es dramático comprobar que su prestigio tiende a borrar el sentido de la diversidad de las prácticas humanas, que la originalidad de la práctica pierde parte de su evidencia al producir una obra, que no se reflexiona la acción sino a través de la metáfora de la tecnicidad... La extrema importancia de ciertas prácticas simbólicas detectables en la educación, en la religión, en el interés, tiende a eclipsarse.

Cultura escolar y fe

Las tendencias culturales que acabamos de examinar atraviesan toda la sociedad. Inciden sobre la educación y sobre la escuela. ¿Expresan simplemente una ignorancia recíproca entre cultura y fe? Para mí hay más: en lugar de ignorancia, obstáculos. Un estudio completo supondría examinar con precisión en qué puede una cultura obstaculizar a la fe. Una cosa, en todo caso, es cierta: no se puede ignorar la incidencia de los grandes movimientos culturales sobre la fe. A la vez no podemos refugiarnos en una especie de abstinencia. Ciertamente, la idea de una cultura cristiana no tiene mucho sentido. Pero se puede al menos contribuir a que una cultura humana no erija sistemáticamente obstáculos a la posible acogida de la fe. Actuando de esta manera, el hombre de fe no pretende llegar a una reconquista de la hegemonía sobre la sociedad. Su interés por las relaciones en-

tre cultura y fe no es el disimulo hipócrita de un objetivo de dominación de la sociedad. No se trata tampoco de determinar la cultura humana a partir de la fe, lo cual sería una terrible ilusión porque se haría entonces del mensaje cristiano un simple producto de la cultura, se le desviaría de su sentido. Toda tentación de poder, en este relacionar la cultura y la fe, traicionaría la libertad esencial que debe guiar la experiencia de la fe.

La educación y la escuela participan de las pesadeces de la sociedad. Por eso es posible descubrir en ellas obstáculos a la vida de fe. Y no es atreverse demasiado el adoptar como hipótesis que la enseñanza privada no escapa a este diagnóstico. Pero hay otras observaciones que se imponen: se refieren a los jóvenes.

Nuestros jóvenes

Ante todo, no constituyen, en sí mismos, una cultura, y hacemos mal al tranquilizarnos a través de una imagen global y simplificadora de la juventud. En muchos casos, la juventud expresa a su manera caracteres que pertenecen a la totalidad de la sociedad. O incluso se podría decir que por su propia juventud la sociedad busca un cierto reequilibrio de lo que es. Por eso, ciertas invectivas —todo esto no es sino «cucuterie», decía un conocido ensayista— no revelaban en noviembre/diciembre 1986 sino el rechazo de la realidad, el rechazo a dar sentido a un hecho de sociedad. Comprender que, en oposición al talante de los tiempos, los jóvenes manifestantes de 1986 hayan expresado que les preocupe lo ético, incluso en política, es discernir ahí un camino de responsabilidad. Había en ello un claro deseo de tomar a su cargo las instituciones. ¿Cómo ha sido oído? Este movimiento tenía algo de incómodo, porque invertía la ideología del individualismo-rey. No se trataba tampoco de una vuelta a las formas antiguas de compromiso. Se habría necesitado un diálogo. No tuvo lugar. El problema en cuestión es la relación generacional en la sociedad de las mediaciones. Hipnotizada por su miedo a envejecer, la generación adulta, la del 68 sobre todo, no soporta que haya jóvenes detrás. Querría ser la imagen inmortal de la juventud creadora. Su ombliguismo a propósito de su propia juventud se hace demasiado pesado. No es una cuestión menor el discernir la aporta-

ción positiva de la nueva generación. Sin embargo, esta tarea está por realizarse.

Por otra parte quisiera formular una observación que se me está imponiendo con insistencia desde hace algunos años. Se refiere a la percepción de una especie de cambio. Desde hace varias generaciones, el acceso a la vida adulta supone un distanciarse respecto a los modos de vida, respecto de las referencias culturales de la generación anterior; se trataba de asumir la mayor diferencia vivible respecto del pasado. Esto valía, sobre todo, para las masas nacidas de la emigración del interior hacia la ciudad. Concernía también a los cambios de los modos de vida producidos por las revoluciones tecnológicas. Antes uno se definía por la amplitud de las tradiciones abandonadas, por las rupturas con el pasado. Pues bien, en algún momento en este siglo este movimiento ha cambiado de sentido. Se ha extendido el gusto de buscar las propias raíces. Las herencias culturales se hacen objeto de interés, incluso de pasión. En los mismos jóvenes se puede percibir hoy que el gusto por uno mismo no presupone necesariamente el abandono de todas las herencias culturales. Hay incluso como una necesidad de reevaluar las herencias, y tanto por tanto ponerse en relación con el pasado. Este diagnóstico debe tomarse aquí como una pregunta.

Sea cual sea la interpretación de este fenómeno, resulta que el ámbito de lo escolar sigue siendo muy importante para los jóvenes desde el punto de vista cultural. Sin embargo, si no han faltado los debates sobre la calidad social de la escuela, sobre su relativa impotencia ante el paro, sobre su función selectiva, etc., todavía es balbuciente el cuestionamiento sobre la función cultural de la escuela. Y con todo, el impacto del ámbito escolar en la cultura, ha de ser precisamente el tema básico de nuestras preguntas. Nos limitaremos a cinco grandes ejes: el eclipse de la ética, la dominación de las disciplinas formalizadas y científicas, el riesgo de hundimiento de las enseñanzas literarias, el estallido de la razón, la cuestión de una cultura histórica.

El eclipse de la ética

El lugar de la ética en la cultura escolar raramente es objeto de un examen atento: encontramos, o bien el silencio, o bien la polémica vana.

Las almas bienintencionadas recuerdan de cuando en cuando que la educación se produce también en la escuela, y entonces se desencadena un hervidero de mediaciones: por ejemplo, se decide que se necesita una enseñanza de los derechos del hombre, y se omite por otro lado examinar si diversas disciplinas no asumen ya tal vez una responsabilidad respecto de este asunto. Además todo se desarrolla como si se creyera que la presencia de una educación en los valores supondría simplemente la adición de ciertas horas más de curso. Es un medio para no cuestionar la cultura escolar tal como, a pesar de todo, funciona. No puedo dejar de evocar esta enorme cuestión: ¿se trata de transmitir valores o más bien de despertar al niño y al joven a la inevitabilidad de los planteamientos éticos en la existencia? Además, en este tema, la calidad de la relación maestro-alumno tiene una poderosa incidencia sobre los contenidos enseñados. Por eso no podremos evitar durante mucho más tiempo el problema siguiente: la influencia de ideologías sociológicas y psicológicas ha producido una derivación objetivante de la realidad pedagógica.

Si el educador se sitúa frente al educando no en una relación interpersonal global en la que se encuentre personalmente implicado, sino en la posición neutra de un maestro en ciencias educativas frente al objeto de su estudio, ¿qué puede suscitar en el terreno de la reflexión ética? Pues bien, es posible que el mundo cristiano tenga aquí alguna responsabilidad. Durante largo tiempo ha podido ser soportable un cierto diluirse de la cuestión ética, en la medida en que la masa de niños era catequizada. Se podría hablar de un reparto del trabajo entre escuela e Iglesia. Este reparto ha podido de hecho disimular problemas y sobre todo la cuestión misma de una responsabilidad de la escuela en el plano educativo.

La dominación de las disciplinas formalizadas y científicas

Por otra parte, la cultura escolar ha sufrido una evolución muy importante por el hecho de la dominación de las disciplinas formalizadas y científicas. Porque se trata de una cierta forma de ciencia, cierta presentación de las ciencias, cierta manera incluso de concebir la cultura matemática. El hecho es fácilmente comprobable: el mirar de las demás disciplinas está ya subordinado a esta hegemonía de la ma-

temática escolar como instrumento de selección en vistas a confeccionar un semillero de candidatos a las escuelas superiores. La jerarquía de las disciplinas condiciona la manera de mirar el mundo tal y como se forma en la escuela. Hay en ello un peligroso empobrecimiento del espíritu: los únicos criterios del razonamiento riguroso tienden a ser los del matemático. Es el advenimiento de una cultura unidimensional. Al final resulta que la única mirada sobre el mundo que tiende a conservar un valor es la de la objetivación del tipo científico. Lo pensable de la realidad se reduce a lo objetivable. Entiendo por objetivación el hecho de delimitar lo real como lo que sólo las matemáticas y la experimentación científica pueden determinar. En el extremo, la totalidad de lo real se reduciría a la síntesis imaginada del conjunto de los conocimientos científicos. Todo lo demás pertenecería al orden de la pulsión o de lo afectivo, y quedaría excluido del campo del pensamiento posible.

Desde el punto de vista ideológico, el surgir de las ciencias del hombre ha conformado y legitimado esta posición. Podría parecer difícil admitir que la totalidad de lo real se limitara a los fenómenos físico-químicos; a la vez cabía imaginar un orden de realidad exterior a la ciencia. Las ciencias del hombre colman esta laguna. En adelante, sea cual sea el orden de la realidad considerado, se puede imaginar siempre una ciencia que agotará su contenido. Todo lo que es puede en adelante ser determinado como el objeto de una de las ciencias. Incluso la literatura encontrará así nuevos títulos de nobleza. Y es que la noción de las «ciencias» sufre una extremada obesidad. Con ello se destruye la necesaria pluridimensionalidad de la cultura general.

¿Hacia el hundimiento de las enseñanzas literarias?

La cuestión que entonces se plantea permite ir más lejos en la exploración de la escuela: ¿vamos hacia una liquidación de lo que se designa con el nombre de enseñanza literaria? En nuestra enseñanza francesa, desde luego, la literatura ha sido tradicionalmente portadora de cuestiones radicales para la humanidad. Lo es todavía en parte. Se trata de mucho más que de aprender el francés. El contacto con los textos literarios del pasado e incluso del presente pone en relación con toda una herencia cultural. En ella aparecen tipos de huma-

nidad y debates altamente simbólicos de lo que constituye esta civilización. Es también ocasión de un encuentro con las obras del espíritu, en el sentido fuerte del término, al que se refiere H. Arendt en «Crisis de la Cultura».

Pues bien, la humanidad hoy, contrariamente a lo que algunos tienden a creer, no se construye solamente a partir de sí misma, sino en virtud de la relación con otras figuras de humanidad. La idea merece examinarse. No podemos extraerlo todo de nosotros mismos; hay que tomar de otros seres humanos, de modelos escogidos. Pero la desvalorización que afecta a un término como «influencia» muestra bien la inconsciencia en la que ha caído esta necesidad de construirse tomando del otro. Esta idea contiene el principio de toda búsqueda cultural. Necesitamos, pues, una relación fuerte con la humanidad que nos ha precedido. Esto supone situarse en una historia, exige un trabajo de la memoria viva (no solamente una memoria de palabras, sino de las gentes más allá de las palabras). Esta relación con las herencias se hace en común: la relación común con las obras construye ya parte de la comunidad cultural.

Tratándose del pasado de Occidente, y de Europa en particular, tal relación con la herencia permite al mismo tiempo comprender el sentido del cristianismo en el devenir occidental: el arraigamiento de lo occidental en la conciencia del pasado le permite una inteligencia del cristianismo. Y, hay que precisarlo, la herencia cultural no sugiere ni una repetición ni el simple cuidado de conservar un patrimonio. Desarrollar el contacto con las herencias culturales del pasado a través de las enseñanzas literarias, tiene por objetivo el encuentro de humanidades próximas y alejadas a fin de que se construya una relación original y personal con esta herencia. Ahora bien, la certeza de que la reevaluación personal de las herencias culturales es en sí misma mediadora de una cultura para hoy, tiende a debilitarse en la escuela. Ha sufrido muchas agresiones en esta segunda mitad del siglo XX.

El estallido de la razón

El riesgo de ahogo de la enseñanza literaria no se corresponde sin embargo con un progreso de la cultura de la razón. Porque, como se ha

subrayado, se hace dudosa la posibilidad misma de una obra racional que no se identifique con el método de una de las ciencias. Así, el único universal que se admite hoy tiende a limitarse a la científicidad y al cuadro de un método preciso. Se trata pues, no solamente de un límite de la razón sino de su estallido. Esta situación tiene consecuencias en la formación escolar: se manifiesta en ello un retroceso en la cultura de la razón. De rebote, la pregunta por el sentido, talmente esencial para estructurar cultura y educación, pasa a pertenecer al orden de lo afectivo y lo indecible. Diciéndolo brevemente, el retroceso de la razón provoca el eclipse de las cuestiones sobre el sentido; engendra al mismo tiempo una pérdida de confianza en la posible comunicación de los individuos. En el caso extremo se llegaría a una cultura de dos polos: por un lado, la comunicación científica, por el otro, lo imaginario, como lugar indecible de proyecciones afectivas. Articulándolos y con la función de evitar una relación de exclusión entre la razón científica y lo imaginario entregado a pulsiones ciegas, se impondría un tercer polo, el del orden simbólico, en el que el pensamiento sería posible sin ser ciencia, en el que lo imaginario no quedara aparte de la posible palabra sobre el sentido.

El asunto de la cultura histórica

Finalmente, el asunto de la cultura histórica parece hoy peor asumido en la escuela. Habría que reabrir el debate sobre su verdadero alcance. La cultura histórica es portadora de mucho más que lo delimitado por una de las ciencias del hombre, porque sostiene las cuestiones que comprometen el sentido del devenir colectivo. Para que se asumiera esta función, se necesitaría que el historiador, incluso el pedagogo de la historia, fuera concebido como algo más que un simple tema del conocimiento objetivo.

Suspendamos ahora este cuestionamiento sobre las derivas que arrasan a la cultura escolar. Es un boceto destinado a abrir el campo de la reflexión. ¿Basta para mostrar que la escuela no podría ser neutra en el plano de las elecciones antropológicas? ¿Basta para indicar la urgencia de la reflexión sobre el problema cultural de la escuela, sobre todo desde el punto de vista del cristianismo? Porque todas las representaciones de la humanidad que se elaboran en una cultura no abren del mismo modo a la posibilidad de la fe.

A partir de este análisis es posible detectar ciertas imágenes que emergen espontáneamente del ámbito escolar y que son síntomas de obstáculos a la fe. Pasemos sobre la ignorancia de la Biblia en el universo escolar, que no es sino un aspecto del encogimiento de la cultura literaria, histórica y filosófica. Esta ignorancia es acaso la causa directa del triste simplismo de las ideas de Dios que circulan con insistencia. ¿Cuántas veces habré tenido la impresión de que para el joven alumno de instituto Dios es siempre el nombre del consuelo de otro, el nombre de la ilusión de los demás? Raramente Dios llega a ser la experiencia que vive otro, y cuyo sentido él podría formular. ¿Por qué no sería una palabra que escuchar de parte de alguien? Así, el creyente es como un objeto lejano. Y solamente el miedo a ser acusado de racismo conduce a respetar la afirmación de su fe que hace el joven musulmán.

Por el contrario, la afirmación de la convicción cristiana es muy rara. Esto suscita preguntas. Porque por lo menos hay jóvenes cristianos... Las posiciones de ateísmo se expresan, pero sin la capacidad de cuestionar la imagen divina que es así negada. Otro signo importante que examinar se refiere al eclipse de Jesús. ¿No habría que decir que ante la presencia ocasional de Jesús podría asumirse la fe en Dios? Pero Jesús se convierte en el personaje que sobra. ¿Pagamos acaso así la utilización de Jesús para fines puramente éticos, o incluso de fundamento de una ética social del compromiso? Haciéndole demasiado próximo, ¿no se hace de él un compañero de infancia que no apetece volver a ver? La especificidad cristiana se encuentra así puesta en tela de juicio, y tanto más duramente cuanto que la presencia musulmana presenta la imagen de la trascendencia divina de manera simple, sin el peso de una difícil mediación. Toda una incultura religiosa ha conducido al occidental medio a esta incapacidad de comprender la originalidad del hecho cristiano. Más ampliamente incluso, habría que hablar de una incultura sobre la larga historia religiosa de la humanidad. En fin, la misma Iglesia aparece como una realidad incomprensible y como verdadera pantalla para el cristianismo.

Es un cuadro rápido. Indica las tendencias y sería grave generalizar. Habría que completarlo sobre todo con una reflexión sobre la escisión entre cultura y fe que me parece presente a veces en el joven cristiano. El joven me parece como atrapado entre dos mundos que ni

siquiera se comunican en el interior del mismo joven: el de la escuela, en el que se baña en un universo cultural que ignora la fe, y el de la catequesis en el que es sumergido en un discurso de la fe sin comunicación con su cultura profana.

¿Hay que avanzar que así se construye una personalidad escindida? Es al menos una hipótesis que no se puede apartar sin examinarla. Ilumina ciertos hechos bastante fáciles de observar. En el medio escolar es relativamente raro que un joven se sitúe como cristiano. Los creyentes se encierran en una especie de silencio. Dejarán a otros presentar desde el exterior una caricatura de la fe, un lugar en el que pudiera instaurarse el diálogo sobre el sentido de la existencia. Es verdad que actitudes dominantes que caracterizan la sociabilidad contemporánea suponen un obstáculo para la escucha de la palabra de otro. Expresar el sentido de lo que se vive tiene algo de indiscreto. Cada uno tiene el derecho de pensar lo que quiera: ¿por qué expresarlo ante otro? Cada uno tiene sus ideas, por tanto, callémonos. El medio escolar no escapa a este tono de nuestro tiempo. Además, a propósito de la fe cristiana, parece que no se la recibe espontáneamente como expresión de una experiencia humana real, con la que siempre es posible el diálogo, incluso aunque uno mismo no la viva. El discurso sobre la fe reduce frecuentemente a condicionamientos.

Atreverse a dar razón de sí no es de ningún modo poner en tela de juicio el respeto de la laicidad que rige el servicio público. Pero la hipótesis de la escisión individual queda así reforzada. Añadamos que existe por los dos lados. Porque lo que ocurre en la escuela desde el punto de vista cultural parece no entrar en la catequesis, ni siquiera en el quehacer del capellán. No se reinterpreta la cultura escolar desde un punto de vista más global, en el que se relacionaría con el sentido de la existencia. El problema se impone de modo abrupto: ¿Dónde y cuándo se ayuda a los jóvenes a construir la síntesis personal sin la cual las aportaciones culturales diversas no son sino las piezas en desorden de un inmenso rompecabezas, y la fe un impulso, una convicción sin palabra que planea por encima sin encarnarse en el mundo humano de la cultura? ¿Estamos condenados a un doble fracaso: el de la cultura incapaz de alcanzar al individuo allí donde urgen las cuestiones decisivas sobre la existencia, y el de una fe abierta a la sensibilidad ética pero desenraizada de la cultura humana? Si la cultura no

contribuye a mediatizar las respuestas sobre el sentido de vivir, ¿cómo puede construir la humanidad? ¿Y debemos en este caso extrañarnos de la crisis de la cultura general? Por el lado de la fe la interrogación llevaría entonces a referirnos a una educación cristiana centrada sobre un despertar a la generosidad, cómodamente fusionado con la sensibilidad «cool» pero que no llegaría fácilmente a hacerse cultura personal. ¿Qué debería o podría ser esta cultura? En términos más abstractos, pero ya más precisos, nos preguntaremos: ¿una cultura escolar llevada a reducir lo simbólico a simple imaginario no está acompañada por una formación cristiana demasiado inclinada a enfrentarse con la razón?

En definitiva habremos de llegar a esta hipótesis. No conociendo suficientemente el universo escolar, la catequesis está a veces ciega en la acción formativa que lleva adelante. No percibe la realidad del universo fragmentado en el que se sumerge el niño. No discierne cómo queda situada la relación con el mundo escolar. Hay en esto toda una realidad que analizar. Para poner un ejemplo que está lleno de consecuencias: en su pedagogía la catequesis ha debido situarse a contrapunto, para no ser una escuela bis; recurre pues a los métodos activos; insiste en lo objetivo cuando la escuela se polariza en el intelecto. No juzgo lo que hay en ello de producto de la evolución. Querría comprender su alcance y su sentido.

Para una revalorización cultural del cristianismo

Dos grandes hipótesis han guiado esta reflexión: la primera es que conviene discernir en la cultura moderna la presencia de obstáculos en la acogida de la fe cristiana. A la vez, ahora que la cristiandad se ha hecho imposible, ella que hacía de la sociedad misma el espacio natural del cristianismo, se impone la tarea de trabajar para que la cultura no sea una muralla erigida entre el individuo y la fe. Esto supone, por la parte del cristianismo, el nacimiento de una capacidad de valorar la cultura humana. La segunda hipótesis se refiere al hecho de que precisamente el mundo creyente ha devaluado la cultura. Es como un movimiento de retirada que ha alcanzado igualmente a lo que llamaré una cultura de la fe.

De estas hipótesis brotan proposiciones de búsqueda que llevan sobre todo hacia la institución escolar y los lugares culturales que están implicados en ella. Ante todo abogaré por una renovación de la reflexión sobre los hechos de la cultura. Esta tarea es muy difícil porque debe guardarse de caer en el camino tan trillado de fantasear sobre el nacimiento de una cultura cristiana. El cristianismo está más allá de la cultura. Otra tarea urgente consiste en contribuir a que la sociedad y la escuela sigan siendo auténticamente laicas. Porque la laicidad es precisamente una de las características culturales que ponen menos obstáculos a la libre emergencia de la fe. La sociedad laica es la menos enemiga de la fe cristiana. El lugar del sentido está en ella desocupado, pero no está obstruido por ideologías portadoras de ídolos. La laicidad instituye algo de la esencia misma del cristianismo: su ruptura con los dioses de la ciudad.

En el terreno mismo de la escuela, como lugar social y cultural, la reflexión que precede ha podido delinear la amplitud del asunto. Se trata pues de descubrir de qué implicaciones es portadora la cultura escolar respecto del sentido mismo de la humanidad. La cuestión urgente no es a mi juicio obtener que la religión se convierta en tema de estudio en la escuela, ni que sea tratada como un «objeto de la razón», porque esto supondría poner en un ghetto aquello mismo que como dimensión de la cultura humana está normalmente presente en los estudios literarios, lenguas, historia, filosofía. Pero pertenece justamente a la escuela el no mutilar la cultura. En particular es cierto que los estudios históricos requieren un reequilibrio, porque el pasado cultural de Occidente está fuertemente marcado por la presencia del cristianismo. Pasada la época de los conflictos debidos a la conquista de la laicidad y que pudo engendrar una obsesión por minimizar el lugar del cristianismo en el historia, se puede imaginar hoy una mejor consideración de la realidad histórica.

En el plano de la catequesis y de la formación cristiana con los adolescentes, se hace urgente la exigencia de asumir una verdadera cultura cristiana de la fe. Esto no supone evidentemente un retroceso cualquiera sobre los imperativos de una fe viva. Si mi consideración implica una mirada crítica sobre la situación actual, se conduce igualmente por el rechazo a oponer lo que debe coexistir: la preocupación presente por una fe abierta a los compromisos humanos no tiene na-

da de contradictorio (al contrario) con la urgencia del enraizamiento de la fe en una cultura humana y en una cultura cristiana. Porque el imperativo cultural ante el que me parece situada la formación cristiana es doble: por una parte, se trata de la encarnación en la cultura humana, a falta de la cual se engendrarían personalidades escindidas, compuestas de dos almas que se ignoran la una a la otra, el alma creyente y el alma integrada en la humanidad de hoy; por otra parte, la formación misma de la fe, si se toma en serio este proyecto de construir un ser humano, no puede escapar a esta cuestión: ¿qué es «cultivarse» en cristianismo?

Que se entienda bien: esta cultura no consiste solamente en tomar conciencia del pasado cristiano de Occidente, en «estudiar» el cristianismo en la tradición cultural occidental, y para comprender mejor a ésta. Habría mucho que decir sobre el favor presente del que se beneficia cierto cristianismo cultural. Reducido a sí mismo, consiste en comprender el cristianismo poniendo la fe entre paréntesis. Se haría entonces de tal cristianismo un puro objeto cultural, del mismo tipo que la pintura o la literatura, incluso un «objeto para la razón». Esto, me parece, es abstraer la especificidad de lo religioso en la cultura humana. Una enseñanza inspirada así en las ciencias religiosas o de la historia religiosa, hace correr el riesgo de dar a entender que el asunto del que son portadoras las religiones podría ser aprehendido a través de una búsqueda neutra o pseudoobjetiva. En todo esto, conviene desconfiar del discurso que sobrevuela, del mirar del espectador absoluto y de su falsa neutralidad. Queda el hecho de que en un país como éste hay mucho por hacer para que en el estudio del pasado cultural se reconozca plenamente la importancia del impacto del cristianismo. Esto no impone la introducción de una disciplina separada, sino más bien un camino, una apertura, en varias disciplinas existentes. Proceder así no consiste en separar el hecho religioso para hacer de él un objeto autónomo, sino explorar todos los hechos de civilización, sin ocultar la manera como el cristianismo los ha marcado al inscribirse en ellos.

La cultura de la fe que evocaba más arriba no se limita a este punto de vista. Se trata de profundizar la inteligencia de la fe y al mismo tiempo de construir una (o unas) humanidad (es) sobre esta misma base. ¿Qué es una cultura cristiana de la persona? Es aprender un

cierto mirar la vida: es una relación, vivida pero ilustrada, respecto de la simbólica cristiana. ¿No es acaso tiempo ya de que cesemos, nosotros los que nos decimos cristianos, de despreciar la inteligencia? Si hemos de creer a ciertos hombres de investigación de hoy, esta inteligencia de la fe no supone menos generosidad, al contrario, porque se trata de una «claridad amante». La historia de la educación cristiana tal vez ha conocido dos grandes períodos antitéticos: un largo período en el que los contenidos estaban codificados en forma de una teología muy abstracta y la educación marcada por la inculcación del hábito de una práctica y de una moral; el otro período ha resultado marcado por el elogio de lo vivido, debiendo el contenido de la fe brotar de la existencia misma, quedando entonces la práctica centrada en el compromiso social. En esta antítesis veo una ruptura peligrosa para la cultura de la fe. Esta cultura tiene su lugar desde la catequesis: supone una comunicación entre lo vivido, lo afectivo, y la inteligencia. No limita el compromiso humano a las formas tradicionales, está atenta a los cambios de la sociedad. Despierta la fe a la memoria y se esfuerza por iniciar en el gusto de la frecuentación (inteligente y sensible a la gracia) de la Escritura. Deja que la palabra venga de los jóvenes, incluso cuando es para formular una fe imperfecta. Cuando les habla, se guarda de todo desprecio hacia su inteligencia. Porque las dificultades del orden del espíritu no deben ser reprimidas en un olvido en el que se desarrollarán todavía más. Esta cultura de la fe sabrá apoyarse en la cultura humana, sobre todo en la cultura del espíritu.

Los temas de un coloquio se plantean para ser contestados. La noción de indiferencia es uno de esos términos de fabricación eclesial que tiene el inmenso defecto de llevar a la actitud de los otros la única responsabilidad de su distancia de la fe; la indiferencia nos revela nuestras opacidades. Remite también a nuestros silencios, a nuestras faltas de acogida al otro, allí donde está. Pero este espesor, estas oscuridades, estos obstáculos que hacen inaudible la Palabra de Dios, actúan igualmente en la realidad humana cultural y social. Por ello nos era necesario cuestionar a la cultura y a los lugares en los que se transmite, para intentar una investigación sobre lo que nos retiene, en su interior, al margen de la luz.

Vemos que, con diversos signos, esta cuestión cultural, hoy va haciéndose esencial. La sociedad está enferma en su cultura: esto se hace

aplastante en la crisis de identidad, en la crisis de las transmisiones que conmueve la educación, en la crisis de los valores ante la igualización de todo, que es el principio dominante de los medios de comunicación. Por la amplitud que ha ido tomando, esta cuestión cultural debe suscitar nuestra reflexión.