

Perspectivas de la educación religiosa en el contexto de una sociedad pluralista*

Joaquín Silva S.

- **La educación religiosa**

El concepto de "educación religiosa" es sin duda muy amplio. Por una parte, el concepto pudiera delimitarse desde una de las tantas relaciones que se establecen –o pueden establecerse- entre dos sujetos . Por ejemplo, como una relación que principalmente acontece por la interacción entre familia-escuela; o entre familia y comunidad; entre padres e hijos; entre jóvenes y adultos; entre hombre y mujer; entre profesor y alumno; entre sacerdote y comunidad; entre animador y grupo; entre Iglesia y sociedad; etc. Si en los procesos pedagógicos en la fe se privilegia la relación entre sujetos , entonces se podría intentar comprenderla desde algunas de esas relaciones. ¿Desde cuál? Desde la que se considere más decisiva, más elemental, más fundante. ¿Pero cuál de ellas es –de hecho- la relación pedagógica más fundante?

Por otra parte, el concepto de educación religiosa pudiera delimitarse en razón de una de las tantas comprensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje . Por ejemplo, la educación religiosa puede ser comprendida, principalmente, como un proceso de socialización , es decir un proceso mediante el cual una persona asume los contenidos culturales –y por tanto también religiosos- de una determinada sociedad (valores, normas, modelos de interpretación) haciéndose ella misma sujeto de su transmisión (1). También la educación religiosa puede ser comprendida como un proceso de interacción o de comunicación . Desde esta perspectiva, construida principalmente por la sociología y la psicología social, el acento de la educación religiosa estará puesto en los procesos de influencia recíproca entre individuos (2). O bien, la educación religiosa pudiera comprenderse, principalmente, como un proceso a través del cual una persona es interpelada por determinados modelos de vida cristiana (3).

Por otra parte, también se podría operar una reducción del concepto en razón del espacio en donde se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje . Así, la comprensión de la educación religiosa estará determinada por el lugar en donde se considera ella principalmente se realiza: en la sociedad, en determinados medios socio-culturales, en la familia, en la Parroquia o Comunidad, en los grupos informales de amigos, en el Colegio, en la Universidad , etc.

También el concepto de educación religiosa puede adquirir contornos más precisos según sean las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje . Si la educación religiosa se comprende como evangelización , es decir como el “anuncio de Cristo pregonado por el testimonio de la vida y por la palabra” (4), entonces ella se podría diferenciar de una práctica más formal e institucional de educación religiosa, como pudiera ser la catequesis , por ejemplo (5). En esta misma perspectiva, la educación religiosa adquiere rasgos específicos según ella sea realizada como catecumenado, como catequesis pre-escolar, como clase de religión, como preparación al sacramento de la confirmación, o como formación de adultos.

Por último, también se pudiera establecer una delimitación del concepto de “educación religiosa” en razón de sus objetivos más próximos . En este sentido pudieran reconocerse procesos de enseñanza y aprendizajes diversos, según ellos procuren reconocer la dimensión trascendente de la existencia humana, mediar los principales símbolos de la fe, introducir a una adecuada comprensión de los principales contenidos de la fe cristiana, introducir a una vida de oración, entregar herramientas para la interpretación de la Sagrada Escritura , conocer las diversas tradiciones religiosas presentes en la cultura, suscitar el compromiso político, ayudar a vivir la sexualidad, etc.

Según sea la perspectiva que se asuma, o la combinación que de ellas se haga, la educación religiosa adquirirá un sentido más particular y específico. Para efectos de nuestra exposición intentaremos no reducir el concepto a una perspectiva específica. Comprendemos que en la educación religiosa efectivamente se dan múltiples relaciones polares, pero que en ninguna de ellas –al menos en principio- se agota la experiencia de educación en la fe. Del mismo modo, comprendemos que

existen distintas comprensiones y prácticas educativas, como también espacios y objetivos según los cuales es posible desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje respecto de la fe.

Si optamos por no reducir el concepto de educación religiosa a un determinado modelo o práctica pedagógica, ello no se debe a que hayamos querido rehuir a tomar una opción y a justificarla, sino más bien a una exigencia que hemos reconocido en la misma problemática de la que aquí se trata: la educación religiosa en el contexto de una sociedad pluralista.

Justamente, si observamos el desarrollo de la sociedad y de la Iglesia durante los últimos 40 años, percibimos la irrupción de lo plural. Las relaciones educativas en el ámbito religioso hoy no se reducen a una sola polaridad. Si antes predominó la relación sacerdote-fiel, por ejemplo en el campo de la catequesis de primera comunión, hoy –en ese mismo campo y según el modelo de la Catequesis Familiar- se establecen una multiplicidad de polaridades que interactúan entre sí: matrimonios guías y papás; animadores de catequesis y niños; padres e hijos; sacerdote y comunidad. Y si atendemos a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la irrupción de la pluralidad también se hace manifiesta: hoy ya no predomina la comprensión según la cual el educador es quien posee “algo” –un conocimiento, una comprensión, un significado- que puede ser traspasado en su integridad objetivable al educando, sino que se establecen diversas comprensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje en razón de una mayor diferenciación de los diversos contextos comunicativos. Por otra parte, si nos preguntamos por los objetivos de la educación religiosa, aquí también se ha producido un proceso importante de diversificación: hoy la educación religiosa no busca –al menos principalmente- la memorización de ciertos contenidos doctrinales, sino que provocar la adhesión a Jesucristo, promover la responsabilidad ética - particularmente de cara a los graves problemas sociales, económicos y políticos del continente-, desarrollar habilidades, etc.

Es cierto: en el concepto de “educación religiosa” habitan múltiples significados. Pero no es casual que así ocurra; ni tampoco ello representa un límite para el pensamiento. Más bien esa pluralidad de

espacios, de sujetos, de prácticas y de propósitos a los que remite el concepto de "educación religiosa", se debe salvaguarda en el mismo concepto. Cualquiera reducción no sólo representaría una falta de comprensión del fenómeno, sino que además se haría sospechosa de querer encubrir el propósito de privilegiar unos espacios por sobre otros, de reconocer el protagonismo de unos sujetos en desmedro de otros, y así sucesivamente.

2. La educación religiosa en el contexto de una sociedad pluralista

En la última Conferencia del Episcopado Latinoamericano -Santo Domingo, año 1992-, los obispos hablaron de un profundo cambio cultural y lo calificaron de "una crisis de proporciones insospechadas" (6). En las últimas Orientaciones Pastorales de la Conferencia Episcopal de Chile 2001-2005, los obispos afirman: "Lo que es claro es que estamos en un cambio de época de grandes proporciones [...] Estamos muy conscientes de que se trata de un cambio de época que todavía no termina y que probablemente nos introducirá en un tiempo de la historia en que lo normal será vivir en situaciones cambiantes" (7); "vivimos – afirman los Obispos chilenos- una situación de cambios acelerados en múltiples direcciones. Ellos se traducen en un cambio de horizonte cultural , desconocido para nosotros, que plantea interrogantes muy vitales a la familia, a la vocación y misión del varón y la mujer, a la manera de organizar la vida en sociedad, a la pedagogía de la vida, a lo que valoramos como bienes esenciales y a lo que deseamos, a veces, con ligereza" (8).

Ciertamente los cambios culturales y su impacto en la educación religiosa adquieren rasgos muy diversos de acuerdo a la realidad específica de nuestros países y de las diversas regiones al interior de ellos. Como decían los obispos en Puebla, "América Latina está conformada por diversas razas y grupos culturales con variados procesos históricos; no es una realidad uniforme y continua. Sin embargo, se dan elementos que constituyen como un patrimonio cultural común de tradiciones históricas y de fe cristiana" (9). Concientes, por tanto, de la diversidad cultural en América Latina, y de los propios condicionamientos históricos, aquí nos proponemos

caracterizar uno de los rasgos a nuestro juicio distintivo del proceso de cambio cultural que hoy vivimos, y que conforma el contexto al interior del cual hoy se desarrolla la educación religiosa: no referimos al pluralismo de la sociedad actual.

En primer lugar, el pluralismo al que hacemos referencia es aquel que resulta del derrumbamiento de la cristiandad que caracterizó al occidente medieval y que, aunque con muchos matices de diferencia, en las sociedades latinoamericanas ha posibilitado expresiones tales como "civilización cristiana", "continente católico", "peso social de la Iglesia", "alma nacional" y otras semejantes (10). En efecto, hoy la tradición de la fe cristiana parece ya no ser más esa orientación espiritual básica capaz de dar coherencia a las diversas prácticas y representaciones que se producen en la sociedad. Esta ya no se comprende a sí misma como un *corpus christianum*, como una comunidad religiosa, cultural y política a la vez. De modo general, se puede afirmar que la educación religiosa no cuenta hoy con un contexto cultural que la pueda efectivamente promover y garantizar. Y si en determinadas legislaciones, como en la chilena, se favorece la educación religiosa –la católica, o cualquiera otra “siempre que no atente contra un sano humanismo, la moral, las buenas costumbres y el orden público” (11), entonces ella ya no encuentra entre los niños y jóvenes una común manera de comprender su vida, sus tradiciones culturales, sus símbolos o sus representaciones, incluso religiosas.

En segundo lugar, y casi como consecuencia de lo anterior, el pluralismo representa una situación en que la misma educación religiosa se ve impulsada a participar en el mercado de las competencias ideológicas (12). Al disolverse una comunidad homogénea de comprensión, los grupos y personas que la componen se ven obligados a autojustificarse, no pudiendo recurrir sin más al expediente de la descalificación, aduciendo alguna supuesta inferioridad intelectual o moral del otro. Así, el dar razón de sí mismo sólo puede transitar por el camino del reconocimiento y de la negociación con las otras pretensiones de verdad y de sentido que concurren en el mercado ideológico. Por su misma constitución social, la Iglesia aparece en el plano de lo social empírico, como uno de los grupos concurrentes en la concepción del mundo. Este hecho, como afirmaba K.Rahner, "los cristianos hemos de experimentarlo y soportarlo en toda su crudeza" (13). Hoy ya no se habla tanto de "confesiones religiosas", sino más bien, de "preferencias

religiosas". Según Peter L. Berger, esta última expresión "implica una elección libre, pero también una actitud superficial de consumo. En cambio, la antigua palabra «confesión» llevaba implícito el dar testimonio, el compromiso total, incluso el martirio" (14).

Un tercer factor que caracteriza el cambio cultural, su globalización y pluralismo, está dado por la fuerza ilimitada de convicción del pensamiento científico y tecnológico. Las ciencias y su productividad técnica han logrado un reconocimiento y prestigio con el que difícilmente puede competir la conciencia religiosa, y más aún, la educación religiosa. Las disputas en torno a los planteamientos de Galilei o de Darwin, aunque formalmente superadas, dejaron en evidencia en la conciencia social "la diferencia fundamental e irreductible en la manera de entender el mundo que tienen la ciencia y la fe" (15). El "espíritu de las ciencias" o el "pensamiento científico-tecnológico", no ha quedado reducido al ámbito del conocimiento de la naturaleza y de las posibilidades de intervenir en ella, sino que se ha constituido, de hecho, en una posibilidad global de comprensión del hombre, de su historia y del mundo que habita. La crítica interna del pensamiento científico, las condenas en contra del racionalismo, del positivismo y del empirismo, las objeciones en contra de la razón instrumental, o el descrédito de la misma razón en algunas corrientes de pensamiento llamadas "posmodernas", en muy poco han erosionado el poder fáctico que la ciencia y la técnica han alcanzado en el amplio ámbito de la cultura. En la educación escolar, es evidente, la importancia que adquieren las asignaturas científicas y tecnológicas, en desmedro de las ciencias sociales y del hombre, y de las artes.

En la misma educación religiosa, muchas veces, ha prevalecido esta "mentalidad científica y tecnológica": por ejemplo, cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje se comprenden como una mera adecuación entre medios y fines, como un proceso mecánico, en lo que lo decisivo es la previsión, la planificación, la construcción (16). Sin duda la práctica educativa requiere de la determinación de fines y medios; sin embargo, cuando de lo que se trata es de la mediación de la experiencia de la fe, ésta no será nunca el resultado mecánico de los procesos planificados. Nuestra voluntad infinita de poder y dominio muchas veces también se quiere imponer en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero son estos mismos procesos los que se encargan de mostrarnos la ingenuidad de esa voluntad (17).

En cuarto lugar, el pluralismo actual también se ha hecho problemático cuando él representa la pérdida de competencia de la Iglesia en una serie de ámbitos en los que su poder y autoridad eran incuestionables (18). Este proceso social, que se conoce con el nombre de "secularización" (19), y que ya ha sido problemático por quitar a la Iglesia competencias por ésta indebidamente asumidas, reivindicando así la autonomía del hombre, de la sociedad o de la ciencia (20), se ha hecho particularmente inquietante cuando él ha cuestionado la competencia de la Iglesia incluso respecto a cuestiones de orden ético y religioso (21). Hoy no representan posturas marginales aquellas que niegan o minimizan la competencia de la Iglesia respecto a cuestiones de carácter económico-político-social, o a cuestiones de ética sexual (22). Y respecto a cuestiones más directamente ligadas con "lo religioso", como pueden ser las representaciones simbólicas, la pregunta por el sentido de la vida, o la búsqueda de lo sagrado, en estos casos la sociedad tampoco reconoce a la Iglesia católica como la única portadora de un discurso pertinente o de una propuesta satisfactoria (23). Como afirma Adolf Exeler, la pedagogía religiosa se halla en este proceso de secularización ante un triple fenómeno: "una situación desesperanzada de la educación religiosa tradicional, una aspiración evidente a la vida religiosa, una diferenciación creciente entre religiosidad y pertenencia eclesial" (24).

En quinto lugar, el pluralismo también se ha hecho problemático porque no pocas veces él ha estado asociado un relativismo radical. Este postula, en el plano epistemológico, que nada es verdadero, ni falso; y, en el plano ético, que nada es bueno ni malo; "que los predicados «verdadero», «falso», «bueno» y «malo» deben ser simplemente proscritos" (25). A nivel social este mismo relativismo extremo se expresa en el escepticismo respecto a la verdad -ya expresado por Pilatos: "¿Qué es la verdad?" (Jn 18,38)-, en el pragmatismo del Estado, o bien en la convicción de que la verdad es aquello que simplemente la mayoría determina como tal (26). Aunque haya que conceder que la verdad o validez de una proposición o de un juicio dependen de las circunstancias o condiciones en que son formulados y comprendidos, es necesario reconocer que, cuando estas circunstancias o condiciones se establecen de modo absoluto, entonces dicho relativismo, además de conducir "rápidamente a la autocontradicción, puesto que admite la validez de su propia negación" (27), deja al sujeto preso en su propia

subjetividad, sin un correlato real, objetivo, trascendente e incondicionado, que sea capaz de interpelar su propia libertad.

En el campo específico de la educación, el pluralismo se hace también problemático porque pone en cuestión tanto los contenidos, como los métodos y los objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como afirma un sociólogo de la educación: "la incertidumbre moral y científica reduce la confianza en las certezas concretas relativas a lo que se enseña, disminuye la dependencia de los «mejores métodos», científicamente «comprobados», respecto de cómo enseñar y hace difícil garantizar el acuerdo moral sobre por qué se enseña lo que se enseña. Como respuesta a esto, los profesores se preocupan más de desarrollar sus propias misiones y visiones, se sitúan a merced de las fuerzas del mercado plasmadas en la elección de los padres, o se disponen a ensalzar y exponer las virtudes de los niveles, tradiciones y destrezas básicas de quienes reconstruyen nostálgicamente las certezas míticas de un pasado no muy bien recordado" (28).

La incertidumbre que produce el pluralismo moderno puede, sin embargo, "conducir a la necesidad de desarrollar una fe más lúcida y crítica. La modernidad implica reflexividad. Por lo mismo, exige creyentes con convicciones profundas y personales. La conciencia personal tendrá que apoyarse en una razonabilidad capaz de asumir el conflicto de las interpretaciones, los cuestionamientos de otras opciones religiosa y las serias dificultades que presenta el curso actual de diversas sensibilidades religiosas. Todo esto implica crecer en una fe razonable, en medio de amenazas a la misma razón" (29).

Por justificadas razones a la Iglesia le puede parecer insostenible un pluralismo cultural que lleve simplemente al relativismo extremo y sectores de ella pueden seguir añorando una sociedad en donde la Iglesia se establezca como única fuente de sentido, donde sus personas y estructuras establezcan una hegemonía cultural. Sin embargo, es necesario detenerse a pensar por qué esa hegemonía hoy no es posible, por qué sectores importantes de la sociedad rechazan hoy la tutela moral de la Iglesia, por qué el pluralismo relativista o pragmático se constituyen en posibilidades de ser en el mundo socialmente. Por otra parte, también cabe preguntarse si el "relativismo", en muchos casos,

no es más que un fantasma creado por aquellos que se quieren excusar de "pensar en serio sobre las encrucijadas de la libertad y la conciencia modernas" (30)

Ciertamente el pluralismo se hace complejo también porque hoy la existencia de lo otro, del alter, no es una magnitud meramente extrínseca a la propia Iglesia, a su misión de ser pedagoga en la fe. Hoy no sólo sabemos de la existencia de otros modos de ser, de pensar, de producir, de amar, de creer. Lo "otro" no es una simple facticidad lejana que en nada nos atañe, sino una realidad cotidianamente presente, principalmente a través del mercado y de los diversos medios de comunicación. Es más, lo otro y los otros, son una presencia cuestionante que no sólo disputa los mercados y otros espacios públicos, sino que también nos confronta ante exigencias y posibilidades que determinan internamente nuestra fe, nuestros símbolos, nuestro culto, nuestras prácticas institucionales y nuestro mismo lenguaje sobre Dios (31). De este modo, e independientemente de nuestra voluntad o de cualquier justificación teológica, el pluralismo también ha llegado a habitar en la Iglesia, o al menos golpea sus puertas. Y esto es problemático porque no siempre la Iglesia ofrece las condiciones de tolerancia y de libertad que el mismo pluralismo exige (32).

Sobre todo, el pluralismo se hace problemático porque el alter por excelencia de la educación religiosa, particularmente en América Latina, siguen siendo los pobres y su cultura. La preocupación de Puebla y de Santo Domingo por la evangelización de la cultura (33) expresa, entre otras cosas, la conciencia de una correlación entre la situación de pobreza y los procesos educativos: "La labor educativa –afirmaban los Obispos en Puebla- se desenvuelve entre nosotros en una situación de cambio socio-cultural, caracterizada por la secularización de la cultura, influida por los medios masivos de comunicación y marcada por el desarrollo económico cuantitativo que, si bien ha presentado algún progreso, no ha suscitado los cambios requeridos para una sociedad más justa y equilibrada. La situación de pobreza de gran parte de nuestros pueblos está significativamente correlacionada con los procesos educativos. Los sectores deprimidos muestran las mayores tasas de analfabetismo y deserción escolar y las menores posibilidades de obtener empleo" (34).

Por otra parte, estos sectores populares y sus modos históricos de resolver los desafíos fundamentales de la existencia, parecen estar cada vez menos cohesionados en un proyecto histórico de liberación. Las ideas y movimientos que se gestaron en las décadas pasadas ya no tienen la fuerza transformadora de entonces, ni tampoco constituyen hoy un elemento significativo de su ideario social. Los procesos de modernización capitalista, con la consecuente internacionalización y globalización de los mercados y de las comunicaciones, como asimismo la falta de alternativas de transformación y de cambio, han colaborado a pensar, desde una perspectiva netamente economicista, ya no en los pobres, sino solamente en la pobreza como un mal por erradicar. Procesos pedagógicos como los impulsados por Paulo Freire, que a través de la alfabetización buscaban crear las condiciones para que se expresara y desarrollara una conciencia y cultura liberadora entre los pobres, han perdido el contexto histórico que los impulsaba. Por importante y digna que sea la tarea de erradicación de la pobreza, ella, sin embargo, no puede olvidar que los sectores populares son también sujetos de una cultura y, por tanto, auténticos sujetos en el proceso de tradición de la fe.

Con todo, conviene reconocer que los mismos procesos de modernización, de globalización e internacionalización nos han ayudado a reconocer un pluralismo siempre latente en el continente latinoamericano : diversas razas, clases sociales, religiones, etc. Los mismos procesos de democratización, propios de la modernidad, han ayudado a que esta diversidad se exprese. Es un hecho que la educación religiosa en América Latina no ha tenido siempre en cuenta este hecho histórico contundente: el pluralismo que nos es propio y no sólo aquel que hoy irrumpe por lo nuevo, por lo que adviene a nosotros. ¿De qué modo, por ejemplo, la educación religiosa –en sus diversas formas- ha incorporado las tradiciones religiosas populares de América Latina: reconociéndolas, dejando que ellas se expresen, se desarrollen, etc.? La religión popular no constituye un hecho menor: ella ha sido la principal pedagoga en la fe para millones de hombres y mujeres en el continente (35), porque –justamente- ha demostrado una gran “capacidad de síntesis vital; así conlleva creadoramente lo divino y lo humano; Cristo y María, espíritu y cuerpo; comunión e institución; persona y comunidad; fe y patria, inteligencia y afecto [...] es un humanismo cristiano que afirma radicalmente la dignidad de toda persona como Hijo de Dios, establece una fraternidad fundamental, enseña a encontrar la naturaleza y a comprender el trabajo y proporciona las razones para la alegría y el humor, aun en medio de una vida muy dura” (36).

3. Perspectivas

3.1 La educación religiosa al servicio de la promoción humana

En el Concilio Vaticano II se afirma que la educación es una actividad humana que se despliega en el ámbito de la cultura y que, por tanto, tiene una finalidad esencialmente humanizadora (37). Recordando estas enseñanzas, en Puebla los Obispos comprenderán que “el objetivo de toda educación genuina es la de humanizar y personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente hacia su fin último que trasciende la finitud esencial del hombre. La educación resultará más humanizadora en la medida en que más se abra a la trascendencia, es decir, a la verdad y al Sumo Bien” (38). Y en un sentido semejante, en Santo Domingo los Obispos afirman que, por medio de la educación, “se escuchan en el hombre «palabras de vida eterna» (Jn 6,68), se realiza en cada quien la «la nueva creatura» (2 Co 5,17) y se lleva a cabo el proyecto del Padre de recapitular en Cristo todas las cosas (cf. Ef 1,10)” (39).

Estos textos nos ofrecen, a mi juicio, una perspectiva general y fundamental para la educación religiosa. Esta se encuentra ante la tarea específica de desarrollar expresamente aquello que pertenece a toda actividad educativa: la humanización del hombre y de su cultura (40). Y esto en un doble sentido: por una parte abriendo, reconociendo, posibilitando, esa dimensión hacia la trascendencia – a no vivir en la inmanencia de lo fáctico-; pero, por otro, comprendiendo que toda auténtica tradición de la fe, no constituye una fuga mundi, sino que debe conducir a la plenitud de hombre y del mundo que se le ha regalado para habitar y cultivar. Este doble movimiento el que va desde el hombre hacia Dios y el que va desde Dios hacia el hombre son inseparable; allí se expresa el misterio de la encarnación en toda su radicalidad. No se trata simplemente de una educación religiosa que venga a complementar otros procesos educativos humanizadores, sino que de una educación religiosa que ayude a descubrir la presencia salvífica del misterio infinito de Dios en la trama misma de la historia. Por otra parte, no se trata sólo de una educación religiosa que debe y

ayude a comprender la presencia salvífica de Dios en la historia, sino que al mismo tiempo de una educación que justamente en cuanto "religiosa", promueva y fortalezca todos los bienes de la dignidad humana y se comprometa al cultivo de ellos en este mundo (41).

La educación religiosa, para muchos hombres y mujeres de nuestro tiempo, no ha sido ese espacio de humanización que ella está llamada a ser. Como afirma Exeler, "con demasiada frecuencia se ha dado la impresión de que la religión y la fe conducen a la atrofia de la vitalidad, a la supresión del espíritu de iniciativa, al adormecimiento de la fuerza de contestación; en suma, a la alienación del hombre" (42). "Para la educación religiosa del futuro –continúa este mismo autor- es decisivo que el educador esté claramente convencido de que, con su actividad, ayuda al joven a encontrarse a sí mismo; y que el joven experimente sus propios esfuerzos en el campo religioso como plenificantes, gratificantes, liberadores y motivantes, de modo que se apropie la realidad, consciente de que, en caso contrario, corre el peligro de atrofiarse en una pereza existencial o en la oscuridad o en la superficialidad" (43).

Allí, creemos está una de las causas más profunda de la "soberana lata" que muchas veces ocasionan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la relación a la fe. Ciertamente podrá ayudar poner música, el ofrecer la posibilidad de interactuar virtualmente en la red, profundizar y aplicar mayores y mejores conocimientos didácticos, etc. Sin embargo, la pregunta persiste: ¿de qué modo a través de ello vivo un proceso de humanización?; ¿de qué modo todo ello representa una posibilidad de reconocimiento de mi mismo, de mi relaciones, de mi mundo?; ¿de qué modo todo ello despierta en mí la pasión y ansias de vivir?; ¿de qué modo todo ello me permite reconocer la presencia salvífica de Dios en nuestra existencia?; ¿de qué modo todo ello es un medio para cultivar mi relación con Jesucristo, con la comunidad de los que han creído en Él, con los demás hombre y con el mundo entero?

Como afirma A.Biesinger, "la religión es aquello que se hace cotidianamente" (44). En este sentido, la educación religiosa debe impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje en los que la persona aprenda a mirar la cotidianidad de su existencia, a comprenderla y

actuar en ella desde la cercanía trascendente del Dios de Jesucristo. En concreto, esto significa que la educación religiosa debe estar en condiciones de "tematizar" el despertar de la mañana y las disposiciones con las que iniciamos el día; el trabajo y sus motivaciones, los valores que están allí en juego, las posibilidades de que él sea reconocido como una co-laboración con la obra del Creador; la comunicación, las distancias o cercanías que se generan, la lealtad, la verdad, la posibilidad que en ellas se experimente la cercanía de Dios; los conflictos, el modo en que huimos de ellos o los enfrentamos, los juicios que emitimos en relación a los otros, la posibilidad de que en el otro nos salga al encuentro el mismo Cristo; la sexualidad, cómo reconozco y agradezco el eros y la sexualidad que experimento, la posibilidad de que el amor entre el hombre y la mujer esté lleno de sentido cuando es vivido como sacramento del amor de Dios; la culpa, los mecanismos de huida que se nos proponen, aceptamos, o buscamos, las posibilidades que ella nos abre para experimentar la verdad, el arrepentimiento, la misericordia gratuita de Dios; etc.

Estas y otras situaciones de la vida personal y social, muchas veces, quedan al margen de la religión y, por tanto, también de la educación religiosa. Cuando esto sucede, entonces se profundiza y extiende esa distancia cada vez mayor entre la fe y la vida que experimentamos en nuestra América Latina; una distancia que, como dijeron los Obispos en Santo Domingo, produce "clamorosas situaciones de injusticia, desigualdad social y violencia" (45). Y es que en esta distancia "el mundo del trabajo, de la política, de la economía, de la ciencia, del arte, de la literatura y de los medios de comunicación social no son guiados por criterios evangélicos" (46). Es la vida misma la queda al margen de la fe.

Las perspectivas que en este sentido se le abren a la educación religiosa son enormes. Ella pudiera contribuir eficazmente a superar esa distancia entre la fe y la vida, impulsando procesos de enseñanza y aprendizaje en los que niños, jóvenes, adultos y ancianos puedan experimentar la cercanía liberadora de Dios en las condiciones concretas de su existencia. No existe una dicotomía entre anuncio de Jesucristo y plenitud del hombre. Según el Concilio Vaticano II, la Iglesia "está obligada a dar a sus hijos una educación que llene toda su vida del espíritu de Cristo, y al mismo tiempo ayuda a todos los pueblos a promover la perfección cabal de la persona humana, incluso para el bien

de la sociedad terrestre y para configurar más humanamente la edificación del mundo" (47). La educación religiosa se verificará como tal en su capacidad para impulsar procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que creativamente se expresen los estrechos lazos – de orden antropológico, teológico y evangélico- que existen entre el anuncio de Jesucristo y la promoción humana (48).

La tradición de la fe, particularmente en sus diversas expresiones pedagógicas, no puede desconocer el nexo profundo entre Dios y el hermano, entre Dios y el mundo. La cuestión social, particularmente las situaciones de injusticia y de pobreza , se presentan como desafíos ineludibles para una educación religiosa que quiera ser fiel al Don recibido y a las condiciones históricas en el que éste puede ser acogido y creativamente vivido (49).

3.2 La educación religiosa como tradición de la fe

Si como decíamos al iniciar esta exposición en el concepto de "educación religiosa" queremos guardar aquella diversidad de manifestaciones del fenómeno, y desde allí queremos comprender la particularidad de la educación religiosa escolar, ello nos lleva a reconocer aquello que constituye algo así como una matriz común desde la cual se hace posible la pluralidad de significados. Y a nuestro entender aquella matriz común está dada por aquello que en teología denominamos la tradición de la fe .

En efecto, esa diversidad y pluralidad fenoménica a la que nos remite el concepto de educación religiosa, nos está indicando que ella es una expresión privilegiada del proceso de acogida, interpretación y transmisión de la experiencia de la fe. En cuanto constitutiva de la tradición viva de la Iglesia , la educación religiosa está remitida al acontecimiento fundante de la religión: la autocomunicación de Dios en Jesucristo. A este acontecimiento salvífico queda referido todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cualquiera de sus espacios y modalidades, cualesquiera sean sus sujetos, sus prácticas o finalidades específicas. La educación religiosa no inventa su origen y fundamento:

ella nace como acogida creyente de la iniciativa salvífica de Dios en Jesucristo. Por tanto, ella no inventa tampoco su contenido: este es Jesucristo y su Buena Noticia, el cual es reconocido como salvación para el mundo entero. La educación religiosa, por último, tampoco inventa la acción de anunciar a Jesucristo y su Evangelio: ella surge como vocación y misión para quien ha acogido en la libertad el amor misericordioso y transformador Dios.

Por tanto, al interior de la tradición viva de la Iglesia , la educación religiosa se validará en su capacidad para escuchar, interpretar y transmitir la experiencia de la fe en Jesucristo. Como escucha , ella deberá ayudar a reconocer la interpelación de Dios desde las condiciones concretas de la existencia personal y social. La educación religiosa podrá ayudar generar habilidades para mirar la vida con atención, admiración y valentía. Invitará a reconocer todo cuanto es, sin intentar retener en prejuicios ni conceptos la vida que explota en múltiples formas y colores, sin intentar huir de la muerte que lo amenaza y lo abarca todo. En las experiencias cotidianas de la existencia la educación religiosa podrá escuchar los múltiples testimonio de la cercanía del Dios trascendente. Al mismo tiempo, como escucha, la educación religiosa atenderá al testimonio de aquellos que nos precedieron en la fe: principalmente a aquel testimonio que, por inspiración del Espíritu Santo, fue consignado por escrito, pero también al testimonio de todos aquellos hombres y mujeres que a lo largo de los siglos han creído, amado y esperado. Estos testimonios, la educación religiosa los podrá reconocer en diversos escritos, pero también en la fe que ha sido celebrada y vivida en la cotidianeidad de la existencia creyente de los diversos pueblos. Así, la educación religiosa se deberá preguntar una y otra vez por aquellos testimonios y testigos que con mayor fuerza puedan hoy remitirnos al acontecimiento de la salvación en Cristo y puedan hacer presente –en las condiciones de nuestra historia- la irrupción de su reino, su llamado a la conversión y a la fe.

Como interpretación , la educación religiosa deberá fomentar procesos enseñanza y aprendizaje que favorezcan efectivamente una apropiación del testimonio recibido. La interpretación, al menos en este sentido, no será un momento segundo respecto de la acogida del testimonio, sino que representará su misma posibilidad, puesto que nadie puede efectivamente acoger aquello que no ha comprendido. Y a la comprensión pertenece no sólo el escuchar y recibir, sino que también el

hacer propio aquello que se escucha y recibe. Esta estructura interna de la tradición es la que nos narra hermosamente el Evangelio según San Juan, cuando una multitud de hombres y mujeres le dicen a la Samaritana : "Ya no creemos por lo que tú nos has dicho, sino porque nosotros mismos lo hemos oído, y estamos convencidos de que Él es verdaderamente el Salvador del mundo" (Jn 4,42). La "construcción de significados", entendida aquí al interior de la tradición, será por tanto una tarea ineludible de la educación religiosa. Se trata de una tarea que involucra tanto al educador como al educando y que se deberá desplegar en toda su pluralidad de acuerdo a los diversos contextos de comunicación.

Por último, como transmisión , la educación religiosa se constituye ya no sólo en referencia al testimonio recibido y recreado, sino que ahora lo hace de cara a un otro con la pretensión de invitarlo a participar de una acción comunicativa, cuyo principio y fundamento se encuentra en la autocomunicación misma de Dios, en su voluntad de justicia y de liberación. La transmisión, por tanto, no estará determinada por un "algo" que el otro debe recibir, sino por una interpelación a hacerse partícipe de la acción comunicativa de Dios en Jesucristo. Es la invitación a entrar en la dinámica de una relación de amor: del amor transformador y gratuito de Dios, que irrumpe en la historia por el testimonio de los hombres y mujeres que lo han acogido y hecho vida. La educación religiosa, como hemos dicho, puede tener múltiples propósitos; sin embargo, estos sólo se legitimarán cuando ofrezcan al otro la posibilidad de hacerse él mismo parte de esta cadena de testigos, cuando quien se ha reconocido inicialmente como destinatario, comienza ahora a vivir la experiencia de ser llamado e impulsado por el Espíritu a ser testigo (50).

3.3 Fomentar la pluralidad de experiencias pedagógicas en la fe

La educación religiosa, en el contexto de una sociedad pluralista, deberá ser ella misma plural, deberá posibilitar y fomentar la pluralidad de sujetos, de espacios, de comprensiones, etc. ¿Qué sentido tiene, por ejemplo, postular como alternativas la catequesis o la educación religiosa, para favorecer una determinada comprensión de la pedagogía de la fe? (51) ¿No dependerá todo ello del contexto educativo

particular? ¿Es posible construir una pedagogía religiosa sobre el solo supuesto de una sociedad secularizada? ¿No será más pedagógico, primero, reconocer los contextos educativos reales? Y estos, de hecho, son plurales. En algunos de ellos el énfasis quizás deberá estar puesto en acciones educativas que ayuden fundamentar teóricamente experiencias de fe en las que ha prevalecido la emoción. En otros será reforzar determinados contenidos doctrinales que implican una opción creyente. En otros será necesario favorecer principalmente la expresión de las preguntas y dudas de los educandos, como asimismo sus búsquedas de respuestas, sus símbolos y valores; etc.

En sus últimas Orientaciones Pastorales, 2001-2005, los obispos chilenos afirman: "Es importante tener presente las diversas situaciones de fe que encontramos hoy en la Iglesia y en el mundo: cada uno de estos grupos requiere de una especial pedagogía de la fe y procesos de madurez espiritual que les permitan un encuentro vital con Jesucristo" (n.87). Ya en Puebla los Obispos reconocían que "la creciente demanda educativa de diversa índole plantea también a la Iglesia nuevos retos, no sólo en el campo de la educación convencional (colegios y universidades), sino también en otros: educación de adultos, educación a distancia, no formal, asistemática, estrechamente ligada al notable desarrollo de los medios modernos de comunicación social y, finalmente las amplias posibilidades que ofrece la educación permanente" (52). Más aún, en el Concilio Vaticano II se afirma que esta pluralidad de propuestas y procesos educativos constituye un derecho inalienable: "Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, por poseer la dignidad de persona, tienen derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias, y, al mismo tiempo, abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos, para fomentar en la tierra la unidad verdadera y la paz" (53).

Cuando no se atiende a esta pluralidad de contextos pedagógicos de la fe es porque no se ha comprendido, entre otras cosas, que la educación en la fe es un proceso que involucra la vida entera, sus diversas fases y momentos (54). La educación religiosa queda entonces fijada a una determinada edad o a la preparación para un determinado sacramento, normalmente a los de iniciación (bautismo, eucaristía, confirmación). Al no existir una comprensión de la educación religiosa como un proceso de formación permanente, entonces sólo a algunos se les asigna una

responsabilidad en ella: a los sacerdotes, a los catequistas, a los profesores de religión. A los padres se les reconoce "como los primeros y principales educadores de sus hijos" (55); sin embargo los padres muchas veces no sabemos el qué, ni el cuándo, ni el cómo ayudar a nuestros hijos a crecer en la fe. Y si lo llegamos a saber, experimentamos también que la complejidad de la tarea nos supera, que también requerimos de una comunidad eclesial y de una sociedad que colaboren en ella (56).

La consecuencia más importante de todo esto es, de nuevo, la separación entre fe y vida. Ante las situaciones respecto de las cuales es necesario tomar una decisión, ante los problemas y preguntas que plantea la vida laboral, social, política y económica, ante los problemas de la existencia cotidiana, entonces nos comenzamos a situar desde cualquier lógica, pero ya no desde aquella Palabra que se ha hecho carne para habitar entre nosotros. Ella ha venido al mundo, pero el mundo no la conoció. Esta sentencia del cuarto evangelista también cuestiona hoy nuestra pedagogía religiosa, su estrechamiento, su lejanía de los contextos culturales reales de las personas y de los pueblos.

3.4 Fomentar la educación religiosa escolar

Cuando hablamos de perspectivas para la educación religiosa en el contexto de una sociedad global y pluralista, entonces nos parece que la asignatura de religión requiere de una mención especial. No es que ahora queramos reducir la educación religiosa a la práctica pedagógica en la Escuela : ya hemos afirmado que el mismo pluralismo social exige de múltiples y variadas acciones educativas. De lo que se trata, más bien, es de poner un énfasis. Y éste se justifica en el hecho de que las clases de religión representan para la Iglesia una gran oportunidad para el anuncio de Jesucristo en medio de esta cultura cada día más global y pluralista. A diferencia de la catequesis, por ejemplo, la educación religiosa en el contexto escolar ofrece a la Iglesia múltiples posibilidades de diálogo con una gran cantidad de niños, jóvenes y adultos que no han tenido nunca la posibilidad de escuchar el Evangelio de Jesucristo, de un modo que los interpele efectivamente a acoger su amistad y a vivirla con otros en comunidad.

La Iglesia en Chile, a través de las Instituciones Católicas de Educación atiende el 15% de la educación escolar nacional y el 22% de la universitaria o terciaria (57). Sin lugar a dudas, la magnitud de estas cifras nos indican la gran responsabilidad social asumida por la Iglesia católica, en orden a contribuir a la formación de los niños y jóvenes del país. Y si bien ya al interior de estos establecimientos educacionales de la Iglesia católica se plantea el desafío de la educación religiosa, este desafío es aún mayor en los establecimientos públicos, lo que representan la inmensa mayoría del país. Actualmente, y en virtud del Decreto 924 del año 1983, en todos los establecimientos escolares se debe ofrecer a lo menos 2 hrs. de Clases de Religión, siendo optativo para las familias la participación de los niños y jóvenes en ellas. Aunque este Decreto ya fue dictado hace casi 20 años, la Iglesia aún no ha podido responder adecuadamente al desafío y a la oportunidad que ello representa. Vistas las cosas sólo desde un punto de vista cuantitativo: en el sistema escolar chileno, aproximadamente, se dejan de dictar 2 millones de horas de clases, y de estas, cerca de 500 mil corresponden a la asignatura de Religión. Las razones de este déficit son diversas, pero no hay duda que la más importante dice relación a la falta de profesores.

A este déficit cuantitativo, sin embargo, se suma uno cualitativo: la falta de claridad respecto de los objetivos de la asignatura, la deficiente preparación teológica y pedagógica, la escasa identificación vital con los contenidos que se pretenden enseñar, etc. En todo caso, la educación religiosa escolar debe responder a la siguiente pregunta: ¿de qué modo ella ha asumido responsablemente el hecho de que el Profesor de Religión será "el único y escaso contacto que tengan muchos niños y jóvenes con un proceso de evangelización"? (58). Efectivamente se constata una necesidad de mejorar la calidad de los profesores de religión y de los procesos pedagógicos, por la decisiva importancia que ellos tienen en la formación de la fe de los alumnos (59).

En el contexto de cambio cultural que hoy vivimos, y por el pluralismo que en él se manifiesta, se ha vuelto a poner la pregunta por la finalidad de la educación religiosa escolar, particularmente cuando ésta se desarrolla en establecimientos públicos de educación (60). Desde una legitimación que parta de la misión de la Iglesia, se enfatizará su

derecho a cumplir con su misión de anunciar el Evangelio a toda criatura y, especialmente, a impartir instrucción religiosa a quienes han sido bautizados. En esta perspectiva, la finalidad de la educación religiosa será la formación catequística de niños y jóvenes que, se supone, viven en un contexto de fe cristiana y que, a su modo, ya han adherido a Jesús, a su Evangelio y también a la Iglesia. El contenido de esta educación religiosa será, fundamentalmente, el Catecismo de la Iglesia Católica : un conjunto de verdades atractivamente presentadas, para que los alumnos y alumnas puedan así fundamentar y vivir mejor su fe.

Este tipo de legitimación de la educación religiosa es difícilmente sostenible en el contexto cultural actual, incluso al interior mismo de los establecimientos católicos: los procesos de secularización, el pluralismo, el abandono de la práctica cristiana, la indiferencia religiosa, la increencia, la apatía, etc., son todos fenómenos que, en mayor o menor grado, también se constatan en los establecimientos educacionales de la Iglesia.

De allí que otra perspectiva de legitimación de la educación religiosa partirá del reconocimiento de una dimensión religiosa de la existencia y de la cultura, del hecho de la religión. La finalidad de la educación religiosa será, por tanto, familiarizar al alumno con esta dimensión de su propia existencia y de la cultura de la que él forma parte. El contenido estará dado, en primer término, por aquellas experiencias de los niños y jóvenes en las que aparecen las preguntas fundamentales de la existencia humana y su referencia a lo absoluto y trascendente. Los testimonios religiosos –sean judíos, cristianos, musulmanes, o los que sean- deberán ayudar didácticamente a reconocer aquella dimensión religiosa de la existencia. Desde este reconocimiento el alumno podrá, si así lo quiere, fortalecer su vida religiosa y crecer en ella, cambiarla por aquella que más lo identifique o, simplemente, podrá optar por no adherir a ninguna de las grandes tradiciones en la que los hombres han vivido aquella dimensión religiosa de la existencia.

Como bien explica J.Gevaert, este segundo intento de legitimación de la clase de religión es “muy precario por insistir demasiado unilateralmente y en exclusiva sobre los problemas existenciales y porque el concepto mismo de «religión», en el que se basa, es muy problemático” (61). En

efecto, los problemas existenciales no conducen, necesariamente, a la religión ni a la dimensión religiosa de la existencia. Por otra parte, la religión no se funda sobre una base abstracta de significaciones trascendentes, sino en la experiencia histórico-salvífica de Dios con los hombres, en una relación particular con la divinidad. Por esta razón, esta perspectiva de legitimación sólo tiene la apariencia de ser tal. En los hechos no da cuenta de la legitimidad de la enseñanza de la religión cristiana en los establecimientos escolares del Estado.

Una tercer vía de legitimación parte de la misma Escuela y reconoce el derecho y el deber que a ella misma le asisten para ayudar al alumno a situarse con una madurez progresiva respecto de las religiones y sistemas de valores presentes en su cultura. Aquí no se trata sólo de la "dimensión religiosa de la existencia", sino que de las religiones concretas en las que dicha dimensión es vivida. La clase de religión será aquí un medio para que el alumno pueda comprender la propia tradición cultural en la que vive y para que, de ese modo, pueda colaborar en la construcción de una sociedad pluralista, capaz de reconocer y acoger las tradiciones que la constituyen.

Aunque esta perspectiva acomete el desafío de tratar la religión como una experiencia concreta de encuentro y de relación con Dios, como así mismo de los valores éticos que desde allí nacen y se nutren, ella tiene el problema de pretender una desafección y neutralidad que, en los hechos, se muestra mas ilusoria que real. La estrecha relación que existe entre conocimiento e interés (J.Habermas), es cuestión ya probada. Renunciar a la pregunta por la verdad, en razón de que todo es relativo, es caer en una contradicción que no se sostiene lógicamente y que, más seriamente aún, representa un modo también particular de comprender, de vivir y de ser, que subrepticamente se transmite a los alumnos.

Una cuarta perspectiva de legitimación de la educación religiosa se funda en la convergencia de la escuela y de la Iglesia. Como explica J.Gaevert, "por una parte se hace ver que la educación religiosa, realizada de un determinado modo, contribuye realmente a conseguir los fines de la escuela y, por lo mismo, pedagógicamente, no es ajena a las finalidades, contenidos y métodos del aprendizaje escolar. Y, por

otra, esta manera particular de estudiar la religión cristiana no se opone a la naturaleza del cristianismo y forma parte de la función diaconal (=servicio) de la Iglesia a la cultura y a la sociedad" (62). En un sentido pedagógico, la educación religiosa efectivamente se puede validar al interior de la Escuela por cuanto ella contribuye a que el alumno comprenda la tradición cultural en la cual vive, perciba mejor la densidad significativa de las preguntas respecto de las cuales va construyendo su identidad (la procreación, el nacimiento, la muerte, la esperanza, la amistad, la confianza, el perdón, la fiesta, el amor, etc.), y se sitúe de modo crítico en la sociedad. El sentido teológico y eclesial de la educación religiosa no se yuxtapone al pedagógico, sino que converge con él, por cuanto ayuda a develar el trasfondo bíblico, histórico y eclesial de las tradiciones culturales, muestra que aquellas experiencias más inquietantes de la existencia humana han sido asumidas y redimidas por el Verbo que se ha hecho carne y, por último, que el reinado de Dios se establece como el horizonte último que anima toda práctica a favor de la justicia, de la solidaridad y del amor.

En esta perspectiva de convergencia entre las finalidades de la Escuela y de la Iglesia, aunque en principio sea válida, a nuestro juicio no queda del todo disipado el peligro de la instrumentalización de la educación religiosa a los fines del Estado. La historia nos enseña que la instrumentalización inversa también es posible, pero no en el actual contexto cultural, el que se ha construido justamente desde la aspiración emancipatoria de todo tutelaje, muy especialmente del que en otros tiempos impuso y se le reconoció a la Iglesia católica. La convergencia entre los intereses del Estado y de la Iglesia puede ser efímera, precaria y muy parcial. Y si a la convergencia se le quiere dar el estatuto de un imperativo, entonces surge la pregunta por las necesarias negociaciones que se deberán establecer a fin de alcanzarla. Ni siquiera en la hora actual es posible demostrar que el Estado es siempre garante de la libertad, de la justicia o de la cultura. Y lo mismo se puede decir de la Iglesia: ella tampoco vive siempre en la libertad a la cual fue llamada.

Un ejemplo de lo anterior, lo ofrece el hecho de que en Marzo del año 1991 fue promulgada en Chile la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), la que ha impulsado una Reforma Educacional cuyos objetivos fundamentales son el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. Si como decíamos la educación religiosa no debe

situarse en función de políticas educativas gubernamentales, sino en función del Evangelio de Jesucristo, desde este mismo Evangelio, acogido y transmitido por la Iglesia, la educación religiosa puede y debe colaborar -críticamente, por cierto- a definir e implementar las grandes políticas educativas del país. Respecto a temas como el desarrollo, la equidad, la formación valórica, y otros semejantes, la educación religiosa cuenta con una tradición filosófica, teológica, y pedagógica que ella misma debe ser capaz de comunicar con convicción y libertad. Es sabido también que las metodologías educativas no son ni ética ni religiosamente neutras, que ellas expresan y posibilitan concepciones antropológicas determinadas, que la misma pedagogía religiosa puede ayudar a revisar críticamente.

En fin, es evidente que el espacio y el tiempo de la educación religiosa no se limitan al aula durante dos horas a la semana. Su aporte lo realiza también, en un espíritu de diálogo y colaboración, en la definición de los proyectos educativos de los respectivos establecimientos escolares, y en la definición de las políticas educacionales. Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que estos espacios no son exigibles a priori y que, cuando se conquistan, ellos nunca se poseen para siempre. Estos espacios sólo se abrirán, se extenderán, o consolidarán, en la medida que la sociedad y la comunidad educativa reconozca y aprecie, por sí misma, el aporte que queremos hacer.

3.6 La educación religiosa escolar como pedagogía espiritual

Por lo dicho anteriormente, nos parece que la posibilidad más cierta para comprender la educación religiosa escolar, es la de comprenderla como educación religiosa, como una pedagogía que invite y promueva a una vida según el Espíritu. Que la educación religiosa se desarrolle en la Escuela, y en muchos países en las Escuelas del Estado, no debe hacer olvidar ese hecho primero y fundamental: ella es ante todo educación religiosa. Ciertamente el otro hecho, que sea escolar, no constituye un mero accidente, sino que la conforma internamente; es decir, la sitúa en un espacio determinado, en relación a sujetos particulares, en un contexto educativo y cultural específico. Toda esta particularidad obliga a que la finalidad, contenidos y métodos pedagógicos sean también coherentes con el contexto en que la educación religiosa se desarrolla.

Sin embargo, consideramos que esta especificidad de la educación religiosa escolar se comprende mejor y se enriquece si ella es vista en el contexto más amplio de la educación religiosa y de su pluralidad fenomenológica.

En el contexto de una sociedad secularizada y pluralista existe el riesgo de una profunda inhibición respecto de esta tarea y deber fundamental de la educación religiosa, cual es la de posibilitar a los hombres y mujeres de hoy el encuentro y relación con Dios . La distancia crítica hacia la Iglesia y hacia los cristianos, el desinterés por las religiones tradicionales, el gnosticismo -tan de moda en nuestros días-, el ateísmo, etc., pueden llevarnos a recluirnos en pequeños grupos de autorreferencia, muy gratos, quizás, pero con escasa capacidad comunicativa. El respeto de las diferencias y el imperativo de la tolerancia nos pueden llevar a una indiferencia y escepticismo respecto de las aspiraciones más honda del ser humano: la verdad, la justicia, la solidaridad, la libertad. Por la vía de que todo da lo mismo, todo llega a ser lo mismo.

La educación religiosa deberá cultivar la tolerancia, el respeto y el aprecio por la diversidad cultural, tanto en la Escuela pública como en la católica (63). Sin embargo, ello no la deberá inhibir respecto de su tarea propiamente pedagógica en el campo de la fe. Esta pedagogía es, sin duda, una interpelación a la libertad; pero en cuanto tal, deberá ser transparente respecto de su pretensión de ser tradición de la fe . Como ya lo hemos dicho, la educación religiosa deberá tratar de muchos temas, de muchas situaciones vitales tanto en el ámbito personal como social; ella deberá escudriñar y reflexionar críticamente sobre muchos significados, valores y normas de la cultura; deberá reconocer el significado salvífico de las diversas tradiciones religiosas presentes en la propia cultura; deberá promover una auténtica responsabilidad y compromiso con la suerte de los más pobres y excluidos; deberá, en último término, ayudar a vivir una vida más plena y feliz.

Pero hasta ahí, la educación religiosa no es aún -ni propiamente- una pedagogía en la fe. Para serlo ella debe ofrecer condiciones y posibilidades efectivas para reconocer, en esas y otras situaciones de la vida, la interpelación del Dios que es amor, y que en Jesús nos invita a

reconocerlo como Camino, Verdad y Vida. Esta pedagogía en la fe, si se quiere, será "astuta como la serpiente y mansa como la paloma", pero nunca su propuesta será solapada, engañosa, subliminal. Esta cuestión nos parece particularmente importante en los tiempos que corren. En el mercado globalizado escuchamos una multitud de voces y ello muchas veces confunde: quién dijo, qué dijo, qué quiere, qué ofrece, qué vende, qué regala, qué intercambia, etc. De todo se escucha en el mercado. Y eso es simplemente así, nos guste o no. El mercado es el espacio público, el espacio de todos, el lugar en que nos encontramos con otros para ejercer la libertad. Pero justamente por ello, allí debemos pronunciar nuestra voz con convicción y claridad.

En el sentido anterior, consideramos que especialmente hoy la educación religiosa debe ayudar a suscitar y cultivar una auténtica vida espiritual. La experiencia de la fe no nace, ni vive, ni se alimenta de la sola doctrina, sino que principalmente del reconocimiento gozoso de la cercanía trascendente de Dios, de la acción del Espíritu en la vida de los hombres y del mundo. No se trata aquí de una apelación vaga a "lo espiritual", a realizar determinadas "prácticas de devoción", a suscitar "sentimientos piadosos" entre quienes participan de los procesos educativos. Se trata, más bien, de generar procesos educativos que sean una posibilidad real de conocer al Dios de Jesucristo, de escuchar y meditar su Palabra, de cultivar la amistad y cercanía con Él. La religión se constituye como una relación entre Dios y el hombre, en la que éste –habiendo reconocido la cercanía liberadora de Dios – ahora quiere vivir la totalidad de su existencia en referencia al absoluto de Dios (64). Si la educación religiosa no es un medio para cultivar esta existencia en el Espíritu de Dios, una ocasión para despertar y fortalecer el sentido de Dios, entonces con toda tranquilidad ella puede pasar a llamarse educación cívica, educación ética, educación sexual o, más ampliamente aún, "educación para el crecimiento personal". Lo propio de la educación religiosa, aquello a lo cual ella no puede renunciar, es a ser una pedagogía para una auténtica relación entre Dios y el hombre (65).

Por el planteamiento que estamos haciendo pudiera surgir la preocupación por una suerte de reducción "personalista" y, además, "espiritualista" de la educación religiosa. Pero ello no es así. Tampoco estamos proponiendo una educación religiosa en función de la "demanda espiritual", que pareciera se ha acrecentado en estos tiempos. El sentido de Dios, y la vida según el Espíritu (Rom 8,9), a los cuales se debe la

educación religiosa, por el contrario, la comprendemos principalmente en función de la relación entre Dios y el hombre, una relación que viene a liberar al hombre de la desfiguración de su propia humanidad (66) y en la que irrumpe con toda radicalidad el reinado de Dios y su justicia, en la historia de los hombres y del mundo (67).

3.7 El lenguaje comunicativo y dialogal de la educación religiosa

Consideramos que muchas de las dificultades que hoy tiene la Iglesia –y en particular la educación religiosa- para participar efectivamente en la construcción significativa de la realidad están condicionadas por el “problema del lenguaje”, por la falta de atención a su estructura y exigencias internas (68). La preocupación y enseñanzas de Medellín tienen al respecto plena actualidad: “El lenguaje –afirman los obispos- reviste una importancia particular. Se trata tanto de las formas de la enseñanza simple –catecismo, homilía- en las comunidades locales, como de las formas más universales de la palabra del Magisterio. Se impone un trabajo permanente para que se haga perceptible cómo el Mensaje de Salvación, contenido en la Escritura , la liturgia, el Magisterio y el testimonio, es hoy la palabra de vida. No basta, pues, repetir o explicar el Mensaje, sino que hay que expresar incesantemente, de nuevas maneras, el «Evangelio» en relación con las formas de existencia del hombre, teniendo en cuenta los ambientes humanos, étnicos y culturales y guardando siempre la fidelidad a la Palabra revelada ” (69).

Comprendiendo que las características y exigencias del lenguaje son diversas (70), aquí atenderemos a algunas de las que nos parecen más relevantes para asumir el desafío de la educación religiosa en el contexto cultural actual (71).

Un primer aspecto por el que creemos que es necesario preguntar es por la capacidad autoexplicativa del lenguaje. Si en la educación religiosa el lenguaje no asume una función autoexplicativa, difícilmente podrá ser auténtico acontecimiento de habla. Más que en otros tipos de lenguaje, en el lenguaje pedagógico se espera y exige una identidad

fundamental del sujeto que habla con la "cosa" de la que habla: el sujeto debe identificarse con aquello que dice, él debe sostener con su vida la palabra que lee y pronuncia, él debe incorporar toda su vida al acontecimiento de habla del cual participa. Por tanto, para que esta función autoexplicativa se pueda efectivamente verificar, es necesario que el lenguaje religioso viva desde la realidad y verdad de quienes participan en él; quienes hablan, lo deben hacer desde sus propias experiencias de fe, desde su propia relación con Dios, desde sus propias condiciones histórico-sociales.

Lo anterior no implica, por cierto, establecer determinados estados espirituales, psíquicos o morales como condiciones previas del lenguaje religioso. Por el contrario, lo que la educación religiosa exige del lenguaje es que en éste se haga presente la vida real de los hombres y mujeres que participan de él: que se haga presente el amor y la fidelidad, pero, si es necesario, también el odio y la traición; que se haga presente la gracia y el pecado; tanto la fe, como la duda; la esperanza, como el abandono. Cuando la vida real no se expresa ni desarrolla en el lenguaje religioso, entonces éste se vacía, se hace estereotipado, y corre el peligro de volverse cínico e hipócrita.

Para que esta función autoexplicativa sea adecuadamente comprendida, ella se debe distanciar tanto del subjetivismo como del objetivismo, reconociendo así la tensión dialéctica de todo lenguaje. Del subjetivismo, porque el educador no está obligado a expresar siempre sus propias experiencias, sensibilidades u opiniones, respecto de la cosa de la cual habla. Esto es particularmente evidente, cuando quien habla se remite a un texto recibido y transmitido por una comunidad creyente; cuando el texto del que se trata, por ejemplo, es la Sagrada Escritura. En contextos comunicativos como éstos, quien da a conocer la Palabra recibida y testimoniada, no debe añadir algo distinto y extraño a esa Palabra, no debe agregar a la Palabra recibida sus propias experiencias y sensibilidades. La función autoexplicativa supone, más bien, un proceso permanente de identificación con esa Palabra; sólo así la subjetividad de quien la proclama no se establecerá como algo alternativo, sino que al servicio del movimiento de la fe que le dio origen.

Pero, "el temor a una falsa subjetividad no debe conducir al error contrario de un falso objetivismo" (72). La advertencia respecto de este error es tan necesaria como la anterior, puesto que los intentos de reproducir un lenguaje religioso descontaminado de toda subjetividad, no sólo van en contra de la actualidad y vitalidad de dicho lenguaje, sino que, además, ellos resultan tan ingenuos como inútiles. Dicho lenguaje pierde vitalidad porque ya no remite al contexto original de dicho lenguaje, como acontecimiento de habla, ni tampoco ahora él es capaz de recrearlo en un nuevo contexto de comunicación. Pero los intentos de reproducción de un lenguaje religioso "objetivo", son además ingenuos, puesto que no es posible abstraer del propio contexto de comunicación: éste existe independientemente de la voluntad de los individuos, de las interpretaciones que ellos puedan hacer de él, y condiciona internamente la estructura y dimensiones propias del lenguaje.

Una segunda cuestión que nos parece necesario considerar, la más decisiva, dice relación con la función dialogal y comunicativa del lenguaje. Esto significa, que el lenguaje que la educación religiosa articula para hablar de Dios, se constituye siempre en relación a una alteridad. Quien habla de Dios, lo hace siempre en función de alguien: de una persona, de un curso determinado, de una comunidad, o de Dios mismo. En este último caso, el lenguaje religioso sigue habitando en el espacio de la comunidad y cumpliendo una función comunicativa respecto de ella: quien habla personalmente a Dios en la oración, habla también con otros y para otros en el lenguaje de la comunidad.

Respecto al carácter dialogal del lenguaje (73), en primer lugar debemos partir de la constatación básica de que quien lo articula y formula lo hace siempre en relación a un alter, a un otro al que se le reconoce igualmente su condición de sujeto libre y responsable. Sin este reconocimiento del otro es una mera ilusión pensar que el lenguaje pueda ser efectivamente dialogal. Ahora bien, y en segundo lugar, reconocer al otro como verdadero sujeto, implica la preocupación por articular y formular un lenguaje que sea no sólo inteligible en virtud de su cualidad lógica, sino que lo sea para el otro (74). Como afirma H.-G. Gadamer, "el que habla un idioma que ningún otro entiende, en realidad no habla. Hablar es hablar a alguien. La palabra ha de ser palabra pertinente, pero esto no significa sólo que yo me represente a mí mismo lo dicho, sino que se lo haga ver al interlocutor" (75). En tercer lugar, precisamente por su carácter dialogal, el lenguaje proferido será

también una interpelación para que el oyente o receptor responda desde su propia libertad a él. De este modo, "el lenguaje es un hecho interhumano que necesita de la polaridad del yo y del tú para la vida. Consiste en un recíproco dar y recibir que se realiza en el diálogo [...] Del mismo modo que el locutor ha puesto en juego su poder y su libertad, tiene también que prestar atención al poder y libertad del que responde. Es un hombre igual que el otro. Así, pues, quien se decide a hablar tiene también que escuchar; para hallar audiencia ha de prestarla a su vez" (76).

Estas tres condiciones de posibilidad para un lenguaje dialógico, - reconocimiento del otro como sujeto, inteligibilidad relacional y no sólo lógica, y disposición a escuchar- nos pueden ayudar a reflexionar críticamente acerca de nuestra pedagogía en la fe. En primer lugar cabe preguntarse por el efectivo reconocimiento que hacemos del otro como sujeto libre y responsable: ¿Se ha tomado suficientemente en cuenta que una de las características de la sociedad moderna es que en ella el hombre se reconoce a sí mismo como un sujeto autónomo, capaz de construir su destino histórico y de decidir responsablemente respecto a las circunstancias de su vida? Por adecuado que sea hablar de una autonomía sólo relativa, en virtud de los múltiples condicionamientos del ser humano y, especialmente, por su referencia absoluta a Dios, ¿justifica ello el que la Iglesia establezca una comunicación en que muchas veces el otro, simplemente, se siente considerado como un menor de edad, como un sujeto incapaz de pensar, de optar y de actuar responsablemente? (77)

En segundo lugar, respecto a la inteligibilidad relacional y no sólo lógica del lenguaje nos parece conveniente atender aún mucho más al hecho de que las acciones lingüísticas son de índole plural, y que debido a ello, por ejemplo, una "misma expresión lingüística puede producir efectos totalmente distintos según la respectiva situación coloquial" (78). Es necesario reconocer que "lo dicho nunca posee su verdad en sí mismo, sino que remite, hacia atrás y hacia adelante, a lo no dicho. Toda declaración está motivada; es decir, cuando se dice algo, es razonable preguntar «¿por qué lo dices?» y sólo si se entiende eso no dicho juntamente con lo dicho es inteligible un enunciado" (79) . Reconocer al otro como verdadero sujeto no es hacerlo en abstracto, sino atendiendo a la situación exacta en la que el otro se encuentra respecto al diálogo y, a la vez, implica poder explicitar también con transparencia el porqué

de lo que se dice. Así será posible formular un lenguaje pedagógico efectivamente inteligible, capaz de interpelar, de suscitar en el otro una respuesta desde su propia libertad. Como ha dicho el Cardenal Paul Poupard, "para que el Evangelio pueda penetrar eficaz y delicadamente en las culturas, hasta sus raíces, deber ser entendido por ellas, debe hablarse en su lenguaje" (80).

Nos parece que muchas veces la preocupación de la educación religiosa se ha centrado más en una inteligibilidad lógica que en una dialogal. Para establecer un diálogo efectivo con los educandos no basta la formulación de un lenguaje que sólo exprese la *adaequatio intellectus et rei*, él también debe ser capaz de probar su *adaequatio ad personam*. Desde esta perspectiva convendría revisar críticamente muchos pronunciamientos episcopales, homilias, catequesis, símbolos, ritos, etc. Aunque la inteligibilidad de un lenguaje no sea estrictamente un criterio para juzgar acerca de su verdad, ella sí constituye, al menos, la posibilidad de hacerlo. Por otra parte, también para hacer posible el diálogo, es necesario adquirir la mayor lucidez posible respecto al "desde dónde" estamos hablando, desde qué preocupaciones, desde qué preguntas y problemas reales.

Y en tercer lugar, respecto a la disposición a escuchar pienso que también habría mucho que aprender. Si lo que en verdad la Iglesia quiere es establecer un diálogo con el mundo -y también al interior de ella-, entonces no queda otra posibilidad que reconocer al otro como un auténtico interlocutor, como a alguien que también tiene algo que decir (81). Esto significa que el otro no está allí simplemente para escuchar, comprender y obedecer. El otro no es un sujeto anónimo, pasivo, meramente receptivo. Como afirma Gadamer, "la verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la del otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra" (82). Desde un interés y una actitud dialogal la educación religiosa debe reconocer al otro como un sujeto capaz de responder a la interpelación que ella le hace. Y de la capacidad que tenga para escuchar esta respuesta y, sobre todo, para aprender de ella, para dejarse transformar por ella, dependerá ya no sólo su actitud de diálogo, sino su práctica efectiva en favor de él y de la verdad (83).

Compartimos plenamente la afirmación de Welte, quien piensa que en esta función comunicativa radica una de las principales dificultades del lenguaje religioso (84). En efecto, esta función comunicativa del lenguaje supone una auténtica comunidad lingüística, la cual no se constituye por el sólo recurso a determinadas estructuras, formas, o contenidos del lenguaje, sino que, principalmente, por la participación real en una misma "comunidad de vida"; es decir, en un compartir los mismos intereses, anhelos, angustias y esperanzas.

Esta dificultad comunicativa no se supera con meras adaptaciones lingüísticas, con modernizaciones del lenguaje, con adaptaciones ligeras y superficiales. De lo que se trata, más bien, es de constituir una misma comunidad de vida con los hombres y mujeres a los cuales se intenta interpelar. Compartiendo los anhelos y esperanzas de la comunidad educativa, sus alegrías y tristezas, sus esfuerzos y tareas cotidianas, el educador en la fe podrá hacerse partícipe de los juegos de lenguaje que allí habitan y se desarrollan. Sus palabras y sus gestos, quizás muchos de ellos antiguos, se desplegarán ahora desde la trama misma de la existencia cotidiana. Será la misma comunidad educativa quien, en su propio contexto vital, los recreará en su sentido original.

Consecuentemente con lo que venimos diciendo, debemos afirmar que la acción comunicativa y dialógica a la que está llamada a participar la educación religiosa no busca la sacralización del orden establecido, no es el sustento de sentido de una sociedad que se construye fácticamente en la negación de cualquier horizonte trascendente. Más bien, la educación religiosa se inserta en una tradición de fe que muchas veces es crítica respecto al mundo, a sus valores, representaciones, interés y construcción tanto material como simbólica. De allí que cuando hablamos de acción comunicativa no postulemos una simple adaptación al mundo, sino un Evangelio que asume profundamente su dimensión profética y kenótica .

Por otra parte, la credibilidad de la actitud profética e incluso kenótica (1 Cor 12) se verifica cuando el referente absoluto de la práctica de la Iglesia no es ella misma, sus instituciones o personas, sino el reinado de Dios. Si la educación religiosa asume una actitud crítica respecto a determinadas prácticas sociales, valores o instituciones, es porque

comprende que lo que allí está en juego es la dignidad de la persona humana, sus relaciones con los demás y su comunión con Dios.

La práctica de Jesús nos enseña precisamente que la cruz tiene sentido cuando ella está en razón de los otros y del Otro absoluto que es Dios. Es así que la bienaventuranza ha sido prometida para quienes sean odiados, expulsados, injuriados y proscritos, " por causa del Hijo del hombre " (Lc 6,22).

En el sentido anterior, nos parece que Welte tiene razón cuando afirma que el verdadero y más auténtico lenguaje del testigo es aquel del amor : "de aquel amor que está dispuesto a caminar con los otros, para compartir sus cargas y preocupaciones. El lenguaje del amor, del auténtico amor, será siempre comprendido y siempre irradiará algo" (85). La atención a los diversos juegos de lenguaje y los intentos por superar las barreras lingüísticas y las distorsiones de la comunicación, serán siempre necesarios. Pero, esto mismo, no es sólo una técnica, algo que pueda encargarse a expertos en educación, en comunicación, o a una empresa de marketing. La función comunicativa del lenguaje de la fe se realiza en la dinámica del encuentro, del amor y de la solidaridad. En esta dinámica, se podrán desarrollar unas u otras técnicas de comunicación, y pueden llegar a ser de gran utilidad (86); pero no habrá que esperar de ellas algo que no pueden dar por sí mismas: el testimonio real de la solidaridad salvífica e incondicional de Dios. Ni siquiera esta praxis del amor debe comprenderse ni vivirse como hechura del hombre, como el simple resultado de su propia acción (87).

Notas

Publicado en Hünermann, P., Pérez, V. y Neuser, H. e. (ed.), *Formar, educar, aprender. Promoción humana integral en una cultura global*, Temas, Buenos Aires 2002, 257-289. (1) Cf. R. Ott, "Sozialisation", en: G.Bitter y G.Miller, *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* 1 (1986) 61 y ss.

(2) Cf. H.Schuh, "Interaktion", en: G.Bitter y G.Miller, Handbuch ..., op.cit., 74 y ss.

(3) Cf. A.Biesinger, Th.Schreijäck, "Modelle christlichen Lebens", en G.Bitter y G.Miller, Hanbuch ..., 92 y ss.

(4) Concilio Vaticano II, Lumen gentium , n.35. Los Obispos en Puebla dirán que "la educación católica pertenece a la misión evangelizadora de la Iglesia y debe anunciar explícitamente a Cristo Liberador" (Puebla , n.1030).

(5) Cf. K.H., Schmitt, "Evangelisierung", en: G.Bitter y G.Miller, Handbuch ..., 170-171.

(6) Santo Domingo, 230.

(7) Conferencia Episcopal de Chile, "Si conocieras el Don de Dios..." Jn 4,10. Orientaciones Pastorales 2001-2005, n.53.

(8) Conferencia Episcopal de Chile, "Si conocieras..." , doc.cit., n.57.

(9) Puebla , n.51.

(10) Fernando Castillo demostró cómo los documentos episcopales de Medellín, Puebla y Santo Domingo expresan una inquietud por el hecho de que "se está disolviendo rápidamente aquella cultura tradicional que hundía sus raíces en el pasado colonial, en la cual la Iglesia veía su más sólida base de influencias y que permitía hablar del «continente católico»" (en: "Cristianismo e inculturación en América Latina", Concilium 251 (1994) 114.

(11) Decreto Supremo N° 924, Art. 4° (12 de septiembre de 1983, Diario Oficial del 07.01.84).

(12) Cf. H.Zirker, Crítica a la religión , Herder, Barcelona, 1985, 35-38.

(13) K.Rahner, Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo, Herder, Barcelona 4 1989, 460.

(14) Peter L. Berger, "Wenn die Welt wankt. Pluralismus ist eine Chance für Christen", Lutherische Monatshefte 12 (1993) 13.

(15) H.Zirker, Crítica de la religión , Herder, Barcelona 1985,39-40. Este mismo autor afirma que "con su productividad técnica, las ciencias exactas modernas han conseguido un prestigio público como nunca se

habían conseguido en la historia pasada de la ciencia. La vida diaria de hoy está para cualquiera claramente marcada por las aportaciones de la investigación científica [...] En la ciencia y la técnica, el hombre experimenta el alcance de su propio poder. Ve el mundo a su disposición más que nunca, para salvar o para destruir. También el hombre se da más cuenta de ser sujeto de su historia, se abren nuevos ámbitos de actuación, caen sobre él nuevas responsabilidades que traen consigo problemas éticos insolubles a partir de las tradiciones religiosas. La conciencia de autonomía, también en el ámbito moral, se refuerza" (H.Zirker, op.cit., 38-39).

(16) Como afirma Mette: "en general, la comprensión contemporánea de la educación comparte el pathos de la "hacibilidad" (Machbarkeit) del individuo y de la sociedad. Su expresión más desencubierta se encuentra en las aspiraciones a concebir la educación tecnológicamente" (N.Mette, "Erziehung", en: G.Bitter y G.Miller, Handbuch ..., 52).

(17) En las Orientaciones Pastorales 2001-2005 de la Conferencia Episcopal chilena, cuando los obispos hablan del cambio cultural y reconocen en la "sociedad tecnificada" uno de sus rasgos característicos, afirman: "queriendo dominarlo todo entramos a investigar y manipular las claves de la vida suscitando nuevos interrogantes a la relación entre la ciencia y la conciencia" (n.59).

(18)"La época moderna trajo consigo un cambio profundo. Sacó del ámbito de la competencia eclesial las distintas tareas sociales y les otorgó su propia responsabilidad independiente. La producción económica y comercio, la seguridad interna y externa del Estado, las leyes, los hospitales, la asistencia social, etc., pero también sobre todo la educación y la investigación pudieron acreditarse como capaces de funcionar sin las iniciativas de la Iglesia y sin motivaciones religiosas" (H.Zirker, Crítica de la religión , Herder, Barcelona 1985, 42).

(19) Cf. H.Fries, Teología Fundamental , Herder, Barcelona 1989, 221-230. Franz-Xaver Kaufmann caracteriza este proceso de secularización en relación a cuatro ámbitos diversos: "1) en un nivel social, como pérdida de la función de la religión como integradora de la sociedad y fundadora de su sentido, y con esto, como pérdida del monopolio de interpretación de las verdades últimas, socialmente válidas; 2) en el nivel del cristianismo en sentido eclesial, como debilitamiento o pérdida de la influencia de la Iglesia en los distintos ámbitos de la vida social; 3) en el nivel de la comunidad eclesial, como «desecclesialización», como retroceso de la participación en la vida de la comunidad, en particular, en los actos de culto, y 4) en el nivel del

individuo, como retroceso de la relevancia de la motivación religiosa y de las normas religiosas para la conducta de vida, y distanciamiento progresivo de la Iglesia " (F.X.Kaufmann, Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums , Freiburg-Basel-Wien 1979, 58, citado por H.Zirker, op.cit., 42-43).

Al respecto es interesante el artículo de P.Vanzan en el que después de "aclarar tanto el malentendido semántico como el hechizo ideológico" del que ha sido objeto el concepto de "secularización", propone hablar de una "transfuncionalización de la religión" en la sociedad posindustrial. Con ello quiere particularmente dar cuenta "del nuevo lugar y de la nueva modalidad de la experiencia de lo totalmente otro en mundo secularizado", cuestión a la que no atendió suficientemente la sociología clásica ni muchas de las "teologías de la secularización" (P.Vazan, "Secularización", en: L.Pacomio y otros (eds.), Diccionario Teológico Interdisciplinar , t.IV, Sígueme, Salamanca 1984, 271-286).

(20) Recordemos que el Vaticano II comprende como absolutamente legítima la exigencia de autonomía, "si por autonomía de la realidad terrena se quiere decir que las cosas creadas y la sociedad misma gozan de propias leyes y valores, que el hombre ha de descubrir, emplear y ordenar poco a poco" (Gaudium et spes , n.36).

(21) "Si por autonomía de lo temporal quiere decir que la realidad creada es independiente de Dios y que los hombres pueden usarla sin referencia al Creador, no hay creyente alguno a quien se le escape la falsedad envuelta en tales palabras. La criatura sin el Creador desaparece" (Gaudium et spes , n.36; cf. Apostolicam actuositatem , n.1)

(22) José Joaquín Brunner, por ejemplo, considera que "entre nosotros ocurre que temas altamente complejos como el del divorcio, el aborto o la sexualidad, tienden a ser discutidos a un nivel que ni si quiera es escolar, recurriendo permanentemente a un trasfondo ético autoritario o a unas tradiciones que hace rato se han desvanecido en el aire" (en: Bienvenidos a la modernidad , Planeta, Santiago 1994, 166).

(23) H.-J.Höhn afirma que "sobre el suelo de la civilización técnico-industrial florecen desde hace años el mito y la magia con más fuerza que nunca. Una nueva sensibilidad para lo mítico, lo esotérico y lo sobrenatural desmiente el tópico de una modernidad antirreligiosa" (en: Hans-Joachim Höhn, "Contingencia y osadía. La religión en la sociedad del riesgo", Selecciones de Teología 128 (1993) 253). Respecto a América Latina conviene tener en cuenta que "las clases dirigentes se

han secularizado en gran medida, pero la modernización latinoamericana no apaga en los otros sectores sociales -particularmente en los excluidos- las búsquedas y demandas religiosas. Pero éstas ya no se canalizan bajo el signo del catolicismo, sino en una vigorosa ebullición de iglesias evangélicas autóctonas (pentecostales), cultos sincretistas, sectas, cultos espiritistas y de sanidad, etc." (F.Castillo, "Cristianismo e inculturación en América Latina", Concilium 251 (1994) 116).

En sus últimas Orientaciones Pastorales, 2001-2005, los Obispos chilenos consideran que en parte por el mismo proceso de globalización, hoy es posible percibir "una referencia a Dios muy distinta a la que hemos conocido en el pasado. Hay un sentido de lo espiritual y hasta de lo religioso que se expresa de maneras muy diversas, sin necesaria pertenencia a las Iglesias tradicionales. Entre los jóvenes, por ejemplo, hay muchos que se declaran cristianos pero no adhieren a la Iglesia y otros que, declarándose católicos, no adhieren a las normas de la Iglesia. Ha aumentado el número de personas que no están bautizadas y de quienes no se casan por la Iglesia. Hoy se buscan experiencias espirituales íntimas y personales, se revaloriza la mística y vuelve a aparecer la atracción por otras dimensiones menos racionales del ser humano que la vida excesivamente tecnificada y pragmática ha contribuido a sofocar" (" Si conociérais el Don..." , n.62).

(24) A.Exeler, La educación religiosa , Central Catequística Salesiana, Madrid 1992, 46-51.

(25) J.Ferrater Mora, "Relativismo", en: Diccionario de filosofía , t. 4, Editorial Alianza, Madrid 1986, 2832.

(26) Una presentación y crítica de estas posturas se encuentra en Joseph Kardinal Ratzinger, "Die Bedeutung religiöser und sittlicher Werte in der pluralistischen Gesellschaft", Internationale katholische Zeitschrift Communio 5-6 (1992) 500-512.

(27) W.Henn, "Pluralismo teológico", en: R.Latourelle y otros, Diccionario de Teología Fundamental , Paulinas, Madrid 1992, 1060.

(28) A.Hargreaves, Profesorado, cultura y postmodernidad , Morata, Madrid 1996.

(29) F.Parra, "La inculturación, un desafío para la evangelización en Latinoamérica: pistas desde la reflexión teológica para los profesores de religión", en: J.Arenas y A.Navarro (eds.), Hacia la renovación de la

clase de religión hoy , Fundación Tiberíades-Fundación ISECH, Santiago 1999, 45.

(30) J.J.Brunner, Bienvenidos a la modernidad , Planeta, Santiago 1994, 204.

(31) Específicamente en relación al pluralismo religioso K.Rahner afirmaba que en otros tiempos "la otra religión era prácticamente la religión de otro círculo de cultura, de una historia con la cual se comunicaba sólo desde el margen de la historia propia, era la religión del extraño en cualquier otro aspecto. Ningún asombro por tanto, en que nadie se asombrase de que esos otros y extraños tuviesen también otra religión, ningún asombro porque no se pudiese considerar seriamente y en general esa otra religión como una pregunta a sí mismo o incluso como una posibilidad propia. Hoy es distinto [...] igual que se vive la cultura del otro como una relativización exigentemente concreta y existencial de la propia, así ocurre también lógicamente con las religiones extrañas. [...] tenemos una historia del mundo, en la que en cuanto una viven los cristianos y los no cristianos (esto es los antiguos paganos junto con los nuevos), estando en la misma situación unos frente a otros dialógicamente" (en: Escritos de teología , T.V, Taurus, Madrid 1964, 136.137.141).

(32) Francesco Chiovaro piensa que en la perspectiva de un modelo eclesiológico "impositivo", los valores de la modernidad (autonomía del sujeto, libertad, pluralismo, democracia, etc.) no son negados expresamente, salvo en posturas extremistas. Pero dichos valores "son concebidos como valores válidos sólo en las sociedades mundanas, que no afectan en nada a la sociedad eclesial, siendo ésta de origen divino" (en: "¿Dónde están los católicos hoy en Europa Occidental?", Moralia 59 (1993) 247).

(33) Véase Puebla , nn.385-469 y Santo Domingo , nn. 228-286.

(34) Puebla , n. 1014.

(35) En palabra de los Obispos que se reunieron en Puebla: "La religiosidad popular no solamente es objeto de evangelización sino que, en cuanto contiene encarnada la Palabra de Dios, es una forma activa con la cual el pueblo se evangeliza continuamente a sí mismo" (Puebla , n.450).

(36) Puebla , n. 448.

(37) Cf. Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes* , nn. 53.55.56.59.61. En la *Gravissimum educationis* se recuerda que: " La Iglesia , como Madre, está obligada a dar a sus hijos una educación que llene toda su vida del espíritu de Cristo, y al mismo tiempo ayuda a todos los pueblos a promover la perfección cabal de la persona humana, incluso para el bien de la sociedad terrestre y para configurar más humanamente la edificación del mundo" (n.3).

(38) Puebla , n.1569.

(39) Santo Domingo, n. 264.

(40) En este sentido, recuerda A.Bentué, no se debe olvidar que la pretensión fundamental de la Palabra revelada es ser un mensaje "por nuestra salvación": "La razón de ser de toda la llamada revelación divina es el hombre: que éste pueda ser realmente feliz" (A.Bentué, *Educación valórica y teología* , Fundación ISECH, Santiago 1998, 187.

(41) En este sentido, nos parece, debe ser comprendida aquella conocida formulación de Puebla, según la cual "la educación evangelizadora asume y completa la noción de educación liberadora, porque debe contribuir a la conversión del hombre total, no sólo en su yo profundo e individual, sino también en su yo periférico y social, orientándolo radicalmente a la genuina liberación cristiana que abre al hombre a la plena participación en el misterio de Cristo resucitado, es decir, a la comunión filial con el Padre y a la comunión fraterna con todos los hombres, sus hermanos" (Puebla , n.1026).

(42) A.Exeler, *La educación religiosa* , op.cit., 56.

(43) A.Exeler, *La educación religiosa* , op.cit., 56.

(44) A.Biesinger, "Dignificación – Glaube als Beziehungswissen", en: A. Biesinger, Ch. Schmitt, *Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde* , Herder, Freiburg-Basel-Wien 1998, 84.

(45) Santo Domingo , n. 24. En este mismo sentido, más adelante se afirma: "La falta de coherencia entre la fe que se profesa y la vida cotidiana es una de las varias causas que generan pobreza en nuestros países, porque los cristianos no han sabido encontrar en la fe la fuerza necesaria para penetrar los criterios y las decisiones de los sectores responsables del liderazgo y de la organización de la convivencia social, económica y política de nuestros pueblos" (Santo Domingo , n. 161).

(46) Santo Domingo, n. 96.

(47) Concilio Vaticano II, Gravissimum educationis , n. 3.

(48) Recordemos aquí las palabras del Papa Pablo VI: "Entre evangelización y promoción humana –desarrollo, liberación- existen efectivamente lazos muy fuertes. Vínculos de orden antropológico, porque el hombre que hay que evangelizar no es un ser abstracto, sino un ser sujeto a los problemas sociales y económicos. Lazos de orden teológico, ya que no se puede dissociar el plan de la creación del plan de la Redención que llega hasta situaciones muy concretas de injusticia, a la que hay que combatir y de justicia que hay que restaurar. Vínculos de orden eminentemente evangélico como es el de la caridad; en efecto, ¿cómo proclamar el mandamiento nuevo sin promover, mediante la justicia y la paz, el verdadero, el auténtico crecimiento del hombre?" (Evangelii Nuntiandi , n.31).

(49) Como afirman los Obispos chilenos, la fe "debe ser presentada explícitamente en toda su amplitud y riqueza. Y en un país como el nuestro en que « la cuestión social constituye un aspecto relevante [...] conviene que las fuerzas que se gastan en nutrir el encuentro con Cristo, redunden en promover el bien común en una sociedad justa» Ecclesia in América , n.69" (Conferencia Episcopal de Chile, "Si conociérais ...", doc.cit., n. 87.

(50) Como enseñaba Pablo VI, "es impensable que un hombre haya acogido la Palabra y se haya entregado al reino sin convertirse en alguien que a su vez da testimonio y anuncia", Evangelii Nuntiandi, n. 24.

(51) Estamos de acuerdo con la necesaria diferenciación entre catequesis, teología y educación religiosa (Cf. James Morin, "Consideraciones epistemológicas acerca de la formación de profesores de religión en tiempos de reforma", en: Universidad Católica del Maule. Departamento de Teología (ed.), Primer Encuentro nacional de Centros académicos para la educación religiosa , Talca 1996, 135 y s.). Aunque cada una de esas prácticas puedan ser comprendidas al interior del proceso de tradición de la fe, ellas no deberán confundir sus respectivos contextos educativos, sus objetivos, ni sus métodos. La distinción que establece J.Morin entre educación religiosa y catequesis, sin embargo, no se justifica si a esta última se les asigna las funciones de "mensajera" y "traductora", y sólo para la educación religiosa queda reservada la función de "mediación". ¿Por qué la práctica catequética no ha de comprenderse también como una "mediación"?

(52) Puebla , n.1018.

(53) Concilio Vaticano II, Gravissimum educationis , n.1.

(54) Cf. A.Biesinger, "Die Gottesbeziehung: Ein lebenslanger Lernprozess", en: A.Biesinger , Ch. Schmitt, Gottesbeziehung ..., op.cit., 106-111.

(55) Concilio Vaticano II, Gravissimum educationis , n.2.

(56) Cf. Concilio Vaticano II, Gravissimum educationis , n.3. Cf. Juan Pablo II, Catechesi Tradendae , n.68 y el comentario al respecto de Christoph Schmitt, en: A.Biesinger, Ch. Schmitt, Gottesbeziehung ..., op.cit., 138 y ss.

(57) Conferencia Episcopal de Chile, "Si conociérais..." , doc.cit., n.235.

(58) Conferencia Episcopal de Chile - Area de Educación, Informe del Area de Educación a la Asamblea Plenaria de los Señores Obispos, Realizada en Noviembre de 1994, (I De la cobertura de las clases de religión en el país). [Este Documento de la Conferencia Episcopal , en la versión que nosotros hemos conocido, no tiene números de páginas ni de párrafos. Por ello, el texto es citado de acuerdo a los títulos bajo el cual se encuentra].

(59) Conferencia Episcopal de Chile, "Si conociérais..." , doc.cit., 115.

(60) Cf. A.Salas; J.Gevaert; R.Giannatelli, Didáctica de la enseñanza de la religión , Editorial CCS, Madrid 1993, 11-31; A.Biesinger, "Finalidad de las clases de religión", en: Universidad Católica del Maule. Departamento de Teología (ed.), Primer Encuentro Nacional de Centros Académicos para la Educación Católica , Talca 1996, 80-91.

(61) J.Gevaert, "Naturaleza y finalidad de la enseñanza religiosa en la escuela. La situación y el pensamiento teórico en algunos países europeos", en: A.Salas; J.Gevaert; R.Giannatelli, Didáctica de la enseñanza de la religión , op.cit., 17.

(62) J.Gevaert, "Naturaleza y finalidad...", art.cit., 19.

(63) Al promulgarse los "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos del Sector de Aprendizaje Religión", la Conferencia Episcopal de Chile, a través de su Area de Educación, expresa que entre los criterios considerados está el de "tender a fortalecer la fraternidad ecuménica con cristianos de otras confesiones, creando actitudes de respeto, diálogo y tolerancia. Esto es particularmente relevante cuando, -como

de hecho sucede con frecuencia- por razones administrativas asisten a la clase de religión católica alumnos y alumnas de otras confesiones y creencias. Estas mismas virtudes procura sean cultivadas por los alumnos y alumnas en el trato con los no creyentes" (Conferencia Episcopal de Chile – Area de Educación, "Sector Religión. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios Educación Básica y Media", Conferencia Episcopal de Chile, Santiago 1998, 9).

(64) Concordamos plenamente con A.Bentué cuando afirma: "El verdadero rostro de Dios y de la religión sólo aparece al descubrirse como el Absoluto que da sentido y así es capaz de fundar todo el proceso intramundano en el cual se ubica el hombre, interpeándolo a una decisión de gratuidad en el amor. [...] La clase de religión debería permitir al alumno profundizar en el descubrimiento de la profunda racionalidad de la dimensión religiosa del ser humano y de su auténtico significado, con los criterios objetivos que permitan distinguir la experiencia religiosa de sus deformaciones supersticiosas o ingenuamente infantiles" (A.Bentué, Educación valórica y teología , Fundación ISECH, Santiago 1998, 193-194).

(65) Concordamos con A.Biesinger, quien plantea que "la opción por cultivar la relación con Dios y no sólo la pregunta por Dios –como lo pueden hacer los filósofos bajo distintos respectos- será en el futuro uno de los aspectos distintivos de la clase de religión en las escuelas" (A.Biesinger, "Wie der Religionsunterricht Zukunft hat: Kognition, Emotion und religiöse Handlungsorientierung", Theologische Quartalschrift 2 (1999) 130). Tanto la reducción cognitiva como la reducción ética del cristianismo comportan un empobrecimiento de éste en cuanto relación con Dios . En la misma relación con Dios experimentamos que Él no necesariamente coincide con nuestras representaciones conceptuales ni con nuestros modelos éticos. La clase de religión deberá, por tanto, enseñar a "aprender, comprender y practicar" una relación viva con Dios, que incorporando las dimensiones cognitivas, éticas y emotivas no se reduzca a ninguna de ellas.

(66) En este sentido: "No es posible referirse a la espiritualidad como un mero conjunto de «prácticas espirituales» -del tipo que sean y por importantes y significativas que sean consideradas- sino como la irrupción de algo tan insospechado, tan vigoroso y transformador como es el hecho de que Dios se está haciendo presente de un modo singular en la vida de hombres y mujeres. Y cuando Dios se hace presente lo hace en lo que Él es, como amor fecundo y creativo, como irrupción salvífica que transforma una historia personal y comunitaria herida y deformada por el pecado" (M.Buvinic, "Una vida según el Espíritu: don y

misión", en: CELAM (ed.), *Espiritualidad y Misión de la pastoral juvenil* , CELAM, Bogotá 1995, 105).

(67) Como afirma G.Gutiérrez: "El fundamento místico es capital para la proclamación del Reino de Dios y de sus exigencias de justicia [...]. En esto se juega lo que debe ser la columna vertebral de la existencia cristiana: el sentido de Dios, la presencia de su amor en nuestras vidas. No se trata de compensar el compromiso con la historia apelando a dimensiones espirituales, sino de ahondarlo y darle toda su significación" (G.Gutiérrez, "Una teología de la liberación en el contexto del tercer milenio", en: Consejo Episcopal Latinoamericano (ed.), *El futuro de la reflexión teológica en América Latina* , CELAM, Bogotá 1996, 151).

(68) Cf. Juan Pablo II, *Catechesi tradendae* , n. 59. Según H.-G.Gadamer "el lenguaje es el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que sólo él llena: el ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos. El hombre es realmente, como dijo Aristóteles, el ser dotado de lenguaje. Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje" (en: *Verdad y método* , vol. II, Sígueme, Salamanca 1992, 152).

(69) Medellín , n.15.

(70) Wolfgang Beinert, por ejemplo, asigna ocho características fundamentales al lenguaje: es algo dado, es siempre lenguaje humano (en el sentido que a través de él se constituye el hombre como tal), es autocomunicación, es diálogo, es social, está referido culturalmente, es el instrumento de objetivación de nuestras experiencias y de su incorporación a los elementos del conocimiento ya existentes y, por último, el lenguaje es comunicación de algo (en: *Introducción a la teología* , Herder, Barcelona 1981, 81-85).

(71) Las ideas más generales y fundamentales al respecto las he presentado en mi reciente libro: *La verdadera religión. Un diálogo con Bernhard Welte* , Colección Tabor 18 – Universidad Católica del Maule, Talca 2000, 299-310.

(72) B.Welte, "Religiöse Sprache", en: *Zeit und Geheimnis* , 170.

(73) H.-G.Gadamer afirma que "el lenguaje sólo existe en la conversación", indicando así que este carácter dialógico es intrínseco a él

y no una mera posibilidad (en: , Verdad y método , vol. II, Sígueme, Salamanca 1992, 203).

(74) Cf. W.Beinert, Introducción a la teología , Herder, Barcelona 1981, 92.

(75) H.-G.Gadamer, Verdad y método , Sígueme, Salamanca 1992, 150. Si Platón expuso su filosofía en diálogos escritos -afirma el mismo Gadamer- fue porque "consideró un principio de verdad que la palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que las conclusiones que no vayan acompañadas del pensamiento del otro pierden vigor argumentativo" (p.205).

(76) W.Beinert, Introducción a la teología , Herder, Barcelona 1981, 83.

(77) En el siguiente texto de J.J.Brunner me parece se expresa bien la percepción que muchos tienen de las relaciones que sectores eclesiásticos establecen con la sociedad plural: "La fe de los creyentes [...] no puede imponerse queriendo que la sociedad hable, toda ella, con una sola e idéntica voz. Si llego a estimar que sólo mi lenguaje es válido o que sólo mi descripción responde a la profundidad de las cosas y del alma, desde ese mismo momento cierro la comunicación y empiezo a tratar a los demás como carentes de humanidad" (en: Bienvenidos a la modernidad , Planeta, Santiago 1994, 176).

(78) J.Schmitz, Filosofía de la religión , Herder, Barcelona 1987, 155.

(79) H.-G.Gadamer, Verdad y método , vol. II, Sígueme, Salamanca 1992, 151.

(80) P.Poupard, "El dinamismo cultural de la fe", Scripta Theologica 25 (1993) 1062.

(81) Hans-Georg Gadamer afirma, a nuestro juicio con razón, que "el no oír y el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo. Sólo no oye, o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno del aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro [...] El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre" (en: Verdad y método , vol. II, Sígueme, Salamanca 1992, 209).

(82) H.-G.Gadamer, *Verdad y método* , vol. II, Sígueme, Salamanca 1992, 184-185.

(83) Un ejemplo paradigmático de lo que aquí decimos lo constituye, a nuestro juicio, el número 44 de la *Gaudium et spes* , donde se habla de la "ayuda que la Iglesia recibe del mundo". Aquí " la Iglesia reconoce los muchos beneficios que ha recibido de la evolución histórica del género humano. La experiencia del pasado, el progreso científico, los tesoros escondidos en las diversas culturas, permiten conocer más a fondo la naturaleza humana, abren nuevos caminos para la verdad y aprovechan también a la Iglesia [...] la Iglesia necesita de modo muy peculiar la ayuda de quienes, por vivir en el mundo, sean o no sean creyentes, conocen a fondo las diversas instituciones y disciplinas y comprenden con claridad la razón íntima de todas ellas". Et passim.

(84) Cf. B.Welte, "Religiöse Sprache", en: *Zeit und Geheimnis* , 170 y ss. Sobre esta cuestión, Welte vuelve a escribir un año antes de su muerte: "Der Christ als Zeuge", en: *Was mich glauben lässt* , especialmente pp. 116 y ss.

(85) B.Welte, "Der Christ als Zeuge", en: *Was mich glauben lässt* , 122.

(86) En este contexto, Welte habla de que "el amor no se debe avergonzar, sino que asumir con valentía el instrumental de las ciencias y su consecuente tecnología" (B.Welte, *Dialektik der Liebe* , 100).

(87) Como escribe Welte: "El amor cristiano sólo puede vivir -y precisamente en la decisión de la fe y en la consecuencia de su praxis-, como un regalo libre, como apertura al Espíritu, como libre decisión ante el don de Dios, como fantasía en la entrega, como alegría de hacer feliz, como valor para perderse así mismo" (B.Welte, *Dialektik der Liebe* , 79).