

JUAN VECCHI
JOSE M. PRELLEZO

4

Estudios
de PASTORAL
JUVENIL

PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL

Conceptos
fundamentales

Editorial CCS
MADRID

ESTUDIOS DE PASTORAL JUVENIL

Estudios de pastoral juvenil en el mundo latinoamericano

1. El rol de la familia en la formación del joven cristiano
2. El rol de la escuela en la formación del joven cristiano
3. El rol de la comunidad en la formación del joven cristiano
4. El rol de la iglesia en la formación del joven cristiano
5. El rol de los medios de comunicación en la formación del joven cristiano
6. El rol de los líderes juveniles en la formación del joven cristiano
7. El rol de los grupos juveniles en la formación del joven cristiano
8. El rol de los programas juveniles en la formación del joven cristiano
9. El rol de los servicios juveniles en la formación del joven cristiano
10. El rol de los espacios juveniles en la formación del joven cristiano

Este estudio de pastoral juvenil en el mundo latinoamericano es el resultado de un trabajo de investigación que se realizó en el marco del proyecto de investigación "Estudios de pastoral juvenil en el mundo latinoamericano" financiado por el Fondo de Cooperación para el Desarrollo Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de la Argentina.

ESTUDIOS DE PASTORAL JUVENIL

Colección promovida por el Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil

1. Ricardo TONELLI, *Pastoral Juvenil. Anunciar la fe en Jesucristo en la vida diaria.*
2. Valentín DE PABLO, *Juventud, Iglesia y Comunidad. Una propuesta de Pastoral Juvenil en la línea grupal-comunitaria.*
3. Miguel Angel CALAVIA, *El sentido de Dios: la Trascendencia, un reto a la Pastoral Juvenil.*
4. Juan VECCHI y José Manuel PRELLEZO, *Proyecto educativo pastoral. Conceptos fundamentales.*

«No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.»

JUAN VECCHI - JOSE MANUEL PRELLEZO

PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL

Conceptos fundamentales

*Iniciativa del Dicasterio para la Pastoral Juvenil
de la Congregación Salesiana
y de la Facultad de Ciencias de la Educación
de la Universidad Pontificia Salesiana
de Roma*

EDITORIAL CCS - MADRID

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID
SERIE DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
N.º 100

Deposito legal: M. 3.717.—1986
ISBN: 84-7043-398-9
Deposito legal: M. 3.717.—1986

© 1984. Librería del Ateneo Salesiano. Roma
© 1986. Editorial CCS. Alcalá, 164 / 28028 - Madrid
Con aprobación eclesiástica
Portada: José Luis Mena
ISBN: 84-7043-398-9
Depósito legal: M. 3.717.—1986
Imprime: Industrias Gráficas España, S. L. / Comandante Zorita, 48 / 28020 - Madrid

Presentación

El presente volumen vio la luz, recientemente, en lengua italiana. Pero, ya de entrada, conviene advertir al lector que la elaboración del mismo tuvo, desde las primeras fases preparatorias, una preocupación de apertura internacional. El equipo que planificó y realizó la obra estaba compuesto por expertos pertenecientes a diversos países (Argentina, Austria, Bélgica, Checoslovaquia, España, Italia).

En la Introducción general se hace referencia precisamente a este hecho y a las diversas experiencias y aportaciones maduradas en diferentes continentes, que están en el origen de la iniciativa de preparación del trabajo.

Por lo que se refiere al área hispanoamericana, no carece de significado destacar, además, la nacionalidad argentina y española, respectivamente, de los dos colaboradores que han coordinado la obra y se han responsabilizado de la edición.

En su edición original italiana, el libro ha tenido buena acogida por parte de numerosos educadores comprometidos en la ardua tarea de elaborar un proyecto educativo pastoral. La crítica pedagógica más atenta ha subrayado certeramente el carácter del volumen: «un libro-guía», en el que se armonizan, de forma sugerente, la reflexión teórica seriamente documentada y la preocupación por ofrecer una orientación accesible y práctica (OrP 1984, 551).

Es precisamente, el aspecto que ha sido destacado también por algunos críticos españoles. Según J. María Reyes (RC 1985, 144), la obra que presentamos «es un auténtico prontuario, escrito de forma muy concisa y esclarecedora y combinando los últimos hallazgos de las Ciencias de la Educación con la visión actualizada de la Catequética y Pastoral. El lector se percata en seguida que además de tener delante un extraordinario compendio para realizar un proyecto educativo pastoral, el libro presenta una reflexión profunda sobre los aspectos generales del proyecto educativo, los objetivos, metodología, sujetos y ambientes. En definitiva, un análisis metodológico de todos los elementos que integran un proyecto concreto».

En este contexto se coloca la iniciativa del Centro Nacional Salesiano de

Pastoral Juvenil de presentar al público español y latinoamericano la edición castellana.

*Los criterios seguidos en la traducción * encuentran suficiente justificación en las consideraciones hechas hasta aquí. Y resulta casi ocioso decir que se ha procurado mantener la «apertura internacional» de la obra, la cual se puede apreciar ya en la orientación bibliográfica con que se cierran los diversos elementos modulares o capítulos. Por eso, se ha preferido reproducir los títulos originales citados directamente por los autores de las diferentes colaboraciones, y se han añadido, entre paréntesis, las eventuales traducciones castellanas. En cambio, se han sustituido las obras traducidas en italiano por las correspondientes traducciones españolas, siempre que ha sido posible.*

Para facilitar a los lectores de lengua castellana la profundización de los temas, se ha completado la bibliografía con algunos títulos recientes particularmente significativos. Esta integración se ha hecho, vez por vez, de acuerdo con los redactores de los diversos trabajos.

Por lo que se refiere a los contenidos propiamente dichos, la labor de «adaptación» se ha reducido, intencionadamente, a lo mínimo indispensable: casi a meros retoques formales. Descender a otras ejemplificaciones hubiera significado, no sólo el aumento excesivo de la mole del volumen (ya, de por sí, notable), sino también un cambio no indiferente en el enfoque mismo de los diversos trabajos, en los que se ha querido tratar cada uno de los temas desde una perspectiva general abierta. Que no quiere decir, ni mucho menos, hacer un discurso pedagógico aséptico y desarraigado de las situaciones en que, día a día, se debaten los educadores.

Se puede suscribir, sin más, lo que afirma A. Sanz Arribas (VR 1985, 399): la temática afrontada constituye una «referencia utilísima» para quienes —comprometidos en la acción educativa y pastoral— «tratan de superar planteamientos superficiales, discontinuos, poco rigurosos, y de elaborar responsablemente su propio proyecto».

JOSÉ MANUEL PRELLEZO

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pontificia Salesiana

* Han colaborado en la misma: E. Alberich (5, 34), J. M. García (3, 9, 33), A. García Verdugo (1, 6), J. Garralón (4, 10, 13), J. G. González (16, 21, 30), L. Onrubia (8, 25), A. Quesada (7, 11, 14, 15, 18, 19, 22, 24, 29), A. Sánchez Romo (20, 26, 31), L. Zuga-zaga (2, 12, 23, 28, 32). Ha coordinado y revisado el trabajo: J. M. Prellezo.

Abreviaturas

- ACS = *Atti del Consiglio Superiore della Congregazione Salesiana*
- AG = *Ad Gentes*
- ASC = *Archivo Salesiano Central*
- BS = *Bollettino Salesiano*
- CG = *Capítulo General de la Congregación Salesiana*
- CGS = *Capítulo General Especial de la Congregación Salesiana*
- CT = *Catechesi Tradendae*
- DCG = *Direttorio catechistico generale*
- DH = *Dignitatis Humanae*
- DV = *Dei Verbum*
- EC = *S. CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, La Escuela católica, 1977*
- EN = *Evangelii Nuntiandi*
- GE = *Gravissimum Educationis*
- GS = *Gaudium et Spes*
- LG = *Lumen Gentium*
- MB = *G. B. LEMOYNE - A. AMADEI - E. CERIA, Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco, San Benigno Canavese-Torino, 1898-1937.*
- MO = *G. BOSCO, Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855, Torino, SEI, 1946.*
- MR = *Mutuae Relationes*

- NA = *Nostra Aetate*
- OA = *Octogesima Adveniens*
- OE = G. Bosco. *Opere Edite*. Prima Serie: *Libri e opuscoli*, Roma, LAS, 1976-1977.
- OrP = *Orientamenti Pedagogici*
- PP = *Populorum Progressio*
- PT = *Pacem in Terris*
- QA = *Quadragesimo Anno*
- RC = *Religión y Cultura*
- RdC = *Il Rinnovamento della Catechesi*
- RH = *Redemptor Hominis*
- RN = *Rerum Novarum*
- SSP = G. Bosco, *Scritti sul Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965
- VR = *Vida Religiosa*
- ↷ = Remite al concepto indicado. Ejemplo [↷ EDUCACION]. Ver capítulo 2, pp. 29-40.

Sumario

<i>Presentación</i> (J. M. Prellezo)	7
<i>Abreviaturas</i>	9
<i>Sumario</i>	11
<i>Introducción</i> (J. Vecchi)	13

Primera parte

ASPECTOS GENERALES

CAPÍTULO UNO: <i>Proyecto educativo pastoral</i> (J. Vecchi)	19
CAPÍTULO DOS: <i>Educación</i> (C. Nanni)	29
CAPÍTULO TRES: <i>Evangelización y educación</i> (G. Groppo)	41
CAPÍTULO CUATRO: <i>Enseñanza de la religión y evangelización</i> (J. Gevaert)	53
CAPÍTULO CINCO: <i>Catequesis</i> (E. Alberich)	64
CAPÍTULO SEIS: <i>Sistema preventivo</i> (J. Vecchi)	75

Segunda parte

OBJETIVOS

CAPÍTULO SIETE: <i>Objetivos</i> (M. Pellerey)	95
CAPÍTULO OCHO: <i>Hombre</i> (C. Nanni)	103
CAPÍTULO NUEVE: <i>Promoción integral</i> (G. Groppo)	113
CAPÍTULO DIEZ: <i>Cristiano</i> (C. Bissoli)	132
CAPÍTULO ONCE: <i>Valores y actitudes</i> (P. Gianola)	144
CAPÍTULO DOCE: <i>Cultura</i> (G. C. Milanese)	156
CAPÍTULO TRECE: <i>Profesionalidad</i> (N. Zanni)	165

Tercera parte

METODOLOGIAS

CAPÍTULO CATORCE: <i>Método</i> (P. Gianola)	175
CAPÍTULO QUINCE: <i>Itinerario</i> (M. Pellerey)	188
CAPÍTULO DIECISÉIS: <i>La experiencia como método educativo</i> (L. Macario)	197

CAPÍTULO DIECISIETE: <i>La asistencia como presencia activa del educador</i> (H. Franta) ...	206
CAPÍTULO DIECIOCHO: <i>Didáctica</i> (G. Proverbio) ...	219
CAPÍTULO DIECINUEVE: <i>Orientación</i> (K. Poláček) ...	226
CAPÍTULO VEINTE: <i>Orientación y pastoral vocacional</i> (J. Vecchi) ...	242
CAPÍTULO VEINTIUNO: <i>Comunicación social y educación</i> (F. Lever) ...	257
CAPÍTULO VEINTIDÓS: <i>Participación</i> (G. Malizia) ...	273
CAPÍTULO VEINTITRÉS: <i>Animación</i> (M. Pollo y R. Tonelli) ...	284
CAPÍTULO VEINTICUATRO: <i>Evaluación</i> (S. Sarti) ...	308

Cuarta parte

SUJETOS

CAPÍTULO VEINTICINCO: <i>Persona</i> (C. Nanni) ...	323
CAPÍTULO VEINTISÉIS: <i>Condición juvenil</i> (R. Mion) ...	331
CAPÍTULO VEINTISIETE: <i>Educador</i> (J. M. Prelezo) ...	342
CAPÍTULO VEINTIOCHO: <i>Animadores</i> (A. Ellena) ...	352
CAPÍTULO VEINTINUEVE: <i>Relación educativa</i> (H. Franta) ...	361

Quinta parte

AMBIENTES

ARTÍCULO TREINTA: <i>El ambiente, como factor educativo</i> (L. Macario) ...	375
CAPÍTULO TREINTA Y UNO: <i>El grupo</i> (P. Scilligo) ...	382
CAPÍTULO TREINTA Y DOS: <i>Comunidad educativa</i> (R. Tonelli) ...	395
CAPÍTULO TREINTA Y TRES: <i>La sociedad</i> (G. Gatti) ...	413
CAPÍTULO TREINTA Y CUATRO: <i>Iglesia</i> (E. Alberich) ...	425

<i>Índice temático</i> ...	439
----------------------------	-----

<i>Índice general</i> ...	443
---------------------------	-----

Introducción

1. Detrás de cada libro hay una historia particular e irrepetible como la de las personas. Está hecha de inspiraciones, sufrimientos, colaboraciones, encuentros, careos, verificaciones...

El presente volumen tiene también su historia. Se quiere decir con esto que ha nacido de una acendrada preocupación y de una profunda sintonía con los educadores y con los operadores de pastoral.

Desde hace bastantes años, los educadores cristianos son invitados a formular proyectos educativos. Excepto un reducido número, que cree descubrir en los proyectos complicaciones tecnicistas y que ve en la programación ciertas oscuras tendencias opuestas a la mística, la gran mayoría de dichos educadores ha reconocido en esa propuesta una línea de solución a la exigencia de unidad, convergencia operativa, continuidad, adecuación permanente y organización de la acción, que se percibe cada día en contextos marcados por la fragmentación, por la fugacidad de los estímulos y por las prestaciones a compartimientos estancos. Proyectar, en efecto, es recuperar el aspecto creativo, finalista, gratuito y vocacional de la tarea educativa y de la acción pastoral. Significa, pues, dejar atrás el entusiasmo genérico, la repetición rutinaria y la falta de profesionalidad.

Pero cuando uno se pone a proyectar, surgen las dificultades. Es más fácil dar conferencias sobre proyectos que elaborar uno. En un primer momento, parece que los obstáculos provienen de la dinámica (*quién y cómo*) y de las técnicas (a través de qué *pasos y procedimientos*). Pero se trata sólo de una impresión que, después de verificarla, viene corregida y superada. Una vez comprendida la dinámica y dominadas las técnicas, uno se da cuenta de que las dificultades reales están más en la raíz. Tienen su origen en la comprensión fundamental de algunos puntos-clave que se refieren a la educación y a la pastoral. Se puede citar, por ejemplo, el significado de la educación en la cultura actual, con el posible predominio en su concepción de los procesos de transmisión, de socialización o de personalización; la relación entre educación y pastoral o la imagen de hombre que subyace en la formulación de

los objetivos; la función de la catequesis en los procesos educativos y viceversa o el significado de la orientación profesional.

No es difícil entender que todos estos temas deben ser introducidos en el proyecto educativo. Existe acuerdo en los principios generales. Cuando se trata, en cambio, de formular un itinerario concreto, emergen tanto los límites de la comprensión, como la diversidad de concepciones, o las ambigüedades no precisadas. Proyectar quiere decir no sólo voluntad de operar. Requiere también un conocimiento del campo, una definición de las modalidades y una elección, entre múltiples alternativas, de los fines y de los caminos. Y nadie puede definir lo que no conoce a fondo, ni escoger entre los instrumentos y las vías de los que tiene sólo una información aproximada.

He aquí por qué, en la medida en que se procedía en los proyectos, se sentía la necesidad de aclarar algunos puntos, para una mejor formulación y para una más segura difusión entre los que participan en la elaboración de los mismos. Se deseaba una clarificación en la que confluyesen la experiencia de los operadores y la capacidad de iluminación y de perspectiva propia de las disciplinas científicas.

De estas consideraciones, nació la idea de elaborar *módulos* sobre los principales *puntos-clave* del proyecto. A través del estudio de numerosos esbozos provenientes de centros educativos, fueron individualizadas treinta y cuatro voces que aparecían constantemente, y que forman la trama, la urdimbre de todos los proyectos. Se ha querido limitar el número. En efecto, los términos más comprensivos evocan otros, a través de los cuales son explicados. Incluir todos habría significado presentar un «producto» diverso del que se quería ofrecer; se hubiera convertido, quizás, en algo así como un diccionario de pedagogía y pastoral.

El Consejero General de Pastoral Juvenil de la Congregación Salesiana pidió, entonces, el concurso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Salesiana de Roma (UPS). Entre los dos organismos se había iniciado, desde hacía tiempo, una fecunda colaboración, basada en convergencias temáticas y en la posibilidad de ofrecer aportaciones complementarias, de acuerdo con las respectivas competencias. El Dicasterio de Pastoral Juvenil de la Congregación Salesiana es, en efecto, un organismo de orientación y de animación; la Facultad de Ciencias de la Educación, una institución de investigación y de enseñanza.

A la declaración de disponibilidad, siguieron las fases que pueden fácilmente imaginarse: reuniones de planificación y toma de acuerdos, aclaraciones sobre el enfoque y finalidades, coordinación del trabajo, intercambios de puntos de vista...

La reflexión que presenta el volumen está, pues, ligada a la experiencia de un nutrido grupo de educadores esparcidos por el mundo que se inspira en Don Bosco y que encuentra en la Familia Salesiana su reserva de fuerzas y su sistema de comunicación. En algunas páginas se percibe claramente. A partir de tal patrimonio, el volumen afronta problemas generales de educación y de pastoral, y ofrece, acerca de ellos, una contribución práctica cien-

tíficamente fundada. En este sentido, su valor y sus posibilidades de aplicación van más allá de las referencias originarias.

2. Sobre cada una de las voces individualizadas se ha elaborado un «módulo». Desde el principio, se ha entendido el término «módulo» según el significado comúnmente aceptado, de «elemento asumido como base para repetidas utilizaciones semejantes».

El libro no se presenta, pues, como un tratado de pedagogía o de pastoral, que sigue un orden sistemático determinado por el objeto de una disciplina. No quiere ser tampoco un manual para enseñar el modo de realizar una determinada tarea; y tanto menos, un directorio. Es, más bien, un prontuario para ayudar a quien se pone a elaborar un proyecto y, teniendo que introducir un punto particular, desea esclarecer el alcance del mismo y sus consecuencias prácticas. Por esto, la distribución de la materia sigue las referencias fundamentales de un proyecto: aspectos generales, objetivos, metodologías, sujetos, ambientes.

Los módulos tienen todos una estructura semejante; el orden de las diversas partes es, sustancialmente, el mismo. Comienzan siempre con la definición de la voz a través de acotaciones conceptuales o históricas; subrayan después las razones de la importancia del elemento en cuestión desde el punto de vista educativo y pastoral; presentan, a continuación, su contenido esencial de cara al Proyecto educativo; y se cierran con una orientación bibliográfica de tipo funcional accesible a los educadores. A esta bibliografía se refieren las citas (autor, año, página) introducidas, ordinariamente, en el texto.

En todos los módulos se ha seguido un criterio fundamental: trazar una panorámica suficiente, una especie de síntesis de los conocimientos fundamentales necesarios y, al mismo tiempo, abrir pistas para ulteriores profundizaciones. Por consiguiente, se ha procurado presentar los puntos ya consolidados, seguros, de más fácil uso; pero también, informar acerca de los puntos problemáticos; con prevalencia de los primeros, dada la finalidad del trabajo. El volumen contiene, pues, planteamientos puestos al día, más que experiencias para imitar. No se ha querido dar recetas de consumición directa, ni se ha querido indicar fórmulas de aplicación inmediata o ejemplos de fácil reproducción. Pretende, más bien, ampliar la sensibilidad y formar mentalidades en la dirección en que se han manifestado las necesidades de los operadores; y deja a éstos la tarea de proyectar, usando precisamente el material ofrecido.

Hay temas en los que convergen diversos módulos desde perspectivas complementarias. No era posible delimitar la materia de tal forma que se evitase toda sobreposición. En estos casos, ha parecido mejor hablar dos veces que privar al lector de una visual.

Las referencias que aparecen en el texto facilitan la consulta simultánea. Además, el índice temático ofrece la posibilidad de encontrar otros argumentos (*currículum*, escuela, pluralismo...), que, a pesar de no haber sido objeto

de un «módulo» específico, han merecido una cierta atención en contextos diversos.

Los autores que han colaborado son veinticuatro. Cada uno de ellos tiene familiaridad con el tema afrontado y una competencia demostrada a través de la enseñanza y de escritos precedentes. La cantidad de nombres lleva consigo ventajas: el estudio especializado, dentro de criterios de esencialidad, y la pluralidad enriquecedora de perspectivas. Pero tiene también sus desventajas: la dificultad de lograr la unidad de visuales y la continuidad de estilo. La primera dificultad ha sido superada por la colaboración anterior y por los acuerdos básicos que han tenido lugar al comenzar el trabajo. En cuanto a la unidad formal, se ha hecho un esfuerzo por parte de los que han cuidado la edición. Quedan aquellas diferencias naturales en un trabajo articulado en módulos y realizado en colaboración.

De todo lo que se ha dicho, se puede intuir cuál es la utilidad del volumen y qué uso puede hacer de él el agente de pastoral. Este encontrará aquí un cuadro de referencia seguro y sustancialmente completo sobre los puntos neurálgicos del Proyecto educativo pastoral. Será tarea suya confrontar ese cuadro con cuanto él mismo ha aprendido a través del estudio y de las propias experiencias, y servirse de todo para formular cada punto del propio proyecto.

3. El trabajo ha supuesto la superación de diversas etapas: lectura paciente de los proyectos, determinación de las voces, búsqueda de los puntos de acuerdo fundamentales, responsabilización de los colaboradores, recogida de las aportaciones, organización del material, unificación formal. Ha implicado, por tanto, a un cierto número de personas. Algunos nombres aparecen en el texto. Otros que prestaron, sobre todo, obra de coordinación, pero que no participaron en la redacción de las voces, permanecen desconocidos para el lector. Cito, en particular, al profesor GULIELMO MALIZIA, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, que ha motivado a los redactores y ha logrado mantener los términos de colaboración fijados; al profesor JOSÉ MANUEL PRELLEZO, que ha cuidado la edición; y al equipo del Dicasterio de Pastoral Juvenil de la Congregación Salesiana, que ha colaborado, con modalidades diversas, en las sucesivas fases. A todos, gracias y feliz encuentro con los lectores.

JUAN VECCHI

Consejero General de Pastoral Juvenil
de la Congregación Salesiana

primera parte

ASPECTOS GENERALES

PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL

JUAN VECCHI

1. *Significado.*
2. *Las razones actuales.*
3. *Aspectos de contenido.*
4. *Dinámica de elaboración de un proyecto.*

1. SIGNIFICADO

Los términos proyecto y proyectar no figuraban en el lenguaje pedagógico hasta hace poco relativamente, aunque todo educador consciente y todo estudioso de los problemas relacionados con el hecho educativo tuvo siempre en sus perspectivas de trabajo y de estudio una organización de objetivos, de métodos y de contenidos, lo llamase como lo llamase.

Parece que este hecho se debe, más que a razones especiales, a un desarrollo global en el área de las ciencias de la educación, en la que apareció con mayor claridad la conexión orgánica de las exigencias del complejo proceso de crecimiento de la personalidad en su fase evolutiva.

El impulso decisivo lo dio la didáctica, que introdujo el concepto de *curriculum*, es decir, «una tentativa de comunicar los principios y las características esenciales de una propuesta educativa, de modo que quede abierta a cualquier revisión crítica y susceptible de una conversión eficiente en la práctica» (STENHOUSE, 1977, 18).

También su uso es reciente en la pastoral. Se introdujo tan tarde en esta área, no sólo por los mismos motivos anotados respecto a la educación, sino por una postura teológica que se resistía a expresar una relación clara y prácticamente traducible entre don de Dios e intervención del hombre.

En efecto, un determinado sector de la reflexión pastoral se opone a la organización de una intervención humana en el dominio de la fe, porque ésta sería puro don que no se puede enmarcar en las técnicas elaboradas por el hombre, sobre todo frente a problemas del mundo socioeconómico. Por una razón diferente, pero con el mismo resultado, otra tendencia hace coincidir exactamente el crecimiento de la fe con la educación, eliminando así la posibilidad de un proyecto pastoral con finalidad y contenido propios.

La irrupción del criterio y del término *proyecto* en el área pedagógica y en la pastoral es índice de cambios estructurales y funcionales en la concepción de los respectivos cometidos. Ha cambiado, efectivamente, la relación

recíproca entre estas disciplinas y la que tienen con las realidades objeto de su reflexión, bajo el influjo de los dos grandes factores que han dado origen a la «proyectación», es decir, la ciencia y la técnica. Como consecuencia, se ha producido una redefinición de los fines específicos y de los caminos igualmente específicos para alcanzar esos fines [↗ OBJETIVOS ↗ ITINERARIO].

Por otra parte, los impulsos a proyectar están conectados con la existencia humana de hoy en su globalidad. En efecto, la existencia humana, y no pocas de sus manifestaciones individuales y sociales, se expresan hoy como dimensiones de un proyecto. Se habla de un «proyecto personal de vida», de un «proyecto de sociedad», de un «proyecto cultural». La categoría de proyecto parece que nace de la nueva comprensión que ha alcanzado el hombre y de su modo peculiar de afrontar la existencia bajo el impacto de fenómenos característicos.

El sentido y el fin de esta existencia, que viene «dada» en su realidad radical, deben construirse a través de una organización, conscientemente enlazada, de metas, itinerarios y condicionamientos. Confunden el significado de la proyectación los que la contraponen a los impulsos creativos incluidos en las categorías de «gracia», «vida», «espíritu» o «misterio», como si se tratase de una pretensión mecánica de encerrar o dominar estas realidades.

El proyecto aparece, en cambio, como la asunción consciente y seria de la propia libertad y de la propia energía, convenientemente orientadas hacia horizontes inspirados por la vida, por la gracia, y voluntariamente aceptados.

Por la novedad y la acogida que ha encontrado, muchos usan este término con significados ambiguos e imprecisos. Esto puede llevar a prejuizar planteamientos y perspectivas cuando se le quiere convertir en un instrumento concreto de acción. Ayuda, pues, el esfuerzo semántico de comparar su significado con el de otras voces que circulan en el ambiente educativo con intenciones normativas y de orientación.

En relación con las acepciones que tienen en la «ciencia pedagógica» o en aspectos parciales de la misma, el proyecto presenta, sobre todo, la connotación de referencia a una situación particular, de proximidad a lo concreto, de encuentro libre con lo real desconocido. Un proyecto no es un tratado sobre la educación, ni un estudio sobre los educandos, ni una exposición sistemática del papel del educador con carácter de universalidad. Es, en cambio, un modo especial de unir, seleccionándolos y traduciéndolos en los términos prácticos más a propósito para una situación peculiar, elementos suministrados por la ciencia con otros obtenidos en las observaciones y reflexiones personales, fundidas a la luz de determinadas opciones existenciales.

Entre el proyecto y los productos de la ciencia pedagógica hay la misma diferencia que existe entre un tratado de ingeniería y el dibujo de un edificio que hay que levantar en un determinado terreno y que debe servir para satisfacer las necesidades concretas de sus inquilinos.

Se trata, pues, de una operación creadora de la imaginación, sostenida por la ciencia y la técnica, pero que no deriva sin más de las conclusiones

de éstas. Se pueden hacer parecidas observaciones a propósito de las «tradiciones» pedagógicas en las que se inspiran determinados grupos de educadores.

El proyecto supone una intención operativa. En esto se diferencia también de un estudio. El que lo hace intenta aplicarlos y lo hace en términos aplicables. Procede, por tanto, a través de términos alcanzables y verificables, y no sólo con ideales o principios, aunque éstos figuren en el horizonte. No se para en una explicación racional de la realidad, sino que expresa una intención de intervenir para modificarla. Su finalidad es la acción. Las ideas con las que se alimenta tienden a aclarar las fases de una acción eficaz hacia la consecución de los fines. La modalidad de elaboración del proyecto es, por tanto, la praxis correctamente entendida. Hay que superar la tendencia idealista que reduce a elementos secundarios experiencias, itinerarios, formas de comunicación, basándose en la premisa discutible de que un valor u objeto racionalmente iluminado y explicado tiene en sí mismo todas las condiciones para ser comunicado y realizado.

Hay una segunda confrontación que hacer. En el área educativa era frecuente, hace algunos años, tener que hacer revisar los programas y/o las programaciones. La palabra y el procedimiento son frecuentes en el ámbito escolar y, por lo que se refiere a la pastoral, en la catequesis.

Se trata de la formulación y organización de las metas que desea alcanzar la enseñanza, y la correspondiente planificación de los contenidos, teniendo en cuenta los métodos oportunos. Aún hoy las programaciones y los programas están en relación estrecha con la didáctica [↗ DIDACTICA].

La insistencia sobre los programas daba por descontado un cuadro de valores y de fines tan evidentes que ni siquiera hacía falta enunciarlo. Se estaba casi siempre de acuerdo sobre lo que quería decir «un hombre honrado», «un buen ciudadano», «un verdadero cristiano» (para los creyentes). Los objetivos de la educación parecían naturalmente e indisolublemente conectados con los objetivos didácticos en sus detalles.

No se sospechaba entonces que la cultura, la enseñanza y la sociedad pudieran «psicoanalizarse» y que, a través de este proceso, apareciesen conceptos globales diversos de las intenciones confesadas.

Desde hace algunos años se insiste en pasar de las simples programaciones a los proyectos. Las primeras contienen indicaciones organizativas e instrumentales y objetivos sectoriales. Los segundos exigen explicitaciones de los fines y de la concepción global en la que estos fines encuentran una justificación. Se trata de ordenar y explicitar la totalidad de una imagen del hombre y su destino, recogiendo los fragmentos en una visión unitaria y orgánica. Así se entiende tanto en los documentos civiles que exigen a las instituciones que se cualifiquen en el pluralismo por medio de un proyecto, como en los documentos de la Iglesia.

Estos últimos afirman, en efecto, repetidamente que el proyecto educativo de la escuela católica «revela y promueve el sentido nuevo de la existencia y la transforma capacitando al hombre a [...] pensar, querer y actuar según el Evangelio», y que «es precisamente en la referencia explícita y condividida

por todos los miembros de la comunidad escolar —aunque en grado diverso— de la óptica cristiana como la escuela es «católica», ya que los principios evangélicos se convierten en ella en normas educativas, motivaciones interiores y, al mismo tiempo, metas finales» (EC 34).

En relación con los significados y las acepciones que se dan en las normas o en los reglamentos de las comunidades educativas, el proyecto presenta la diferencia de que se refiere a un resultado futuro, a una situación hacia la que se camina y desde la que se juzga la validez de las intervenciones.

Un proyecto no es una norma; no se lee ni se aplica como tal. Es un movimiento más que asegura cumplimientos, indica una dirección y un conjunto de fuerzas que hay que poner en juego. No se juzga ni justifica por la exactitud de su cumplimiento, sino por los resultados, que aparecen siempre en un «después» que se construye calculando transformaciones efectuables a partir de la realidad que tenemos delante. Proyectar no es la virtud de la exactitud en el cumplimiento, sino más bien el arte de la anticipación.

Además de que la fuente de la que cada uno de ellos procede y su modalidad de aplicación son diversas, el proyecto presenta la explicitación de los fines, que en las normas están sólo implícitos o se expresan en términos vagos y cualitativos. El proyecto, en cambio, explicita los objetivos y establece, asimismo, los niveles de su alcance.

Además, en las normas está casi incluida la intención de poner límites a las conductas negativas; el proyecto, en cambio, se orienta totalmente hacia el desarrollo de actitudes positivas. Es propósito más que protección y custodia; se dirige casi todo a la persona y su desarrollo, mientras que los reglamentos tienden a mantener las relaciones entre los roles dentro de las estructuras.

Los reglamentos constituyen códigos de educación cuando los valores objetivos y los modelos de comportamiento social se consideran inmutables y, por tanto, no se fijaban ni se prevenían límite de tiempo a la validez de las normas. El proyecto acepta, por el contrario, el ritmo de cambio y, por consiguiente, la necesidad de una revisión periódica de objetivos, modelos y normas.

Existe aún la categoría «modelo», que se usa y se aplica con frecuencia a diversas realidades: comportamientos, acción, estructura. Los modelos son imágenes intencionadamente simplificadas de realidades complejas, en las que aparecen mezclados los diversos elementos de unas realidades, según una síntesis y un equilibrio en el que reside el principio de su diferencia. Esta imagen de carácter un tanto estático sirve para lanzar perspectivas y para facilitar, por tanto, el análisis de la praxis. Los modelos son representaciones que tienden a actuarse (ver, por ejemplo, el modelo de la iglesia-institución, el modelo de la teología política, el modelo de la pedagogía no directiva).

En el campo de las orientaciones tenemos un «modelo ideal» que puede servir como marco de referencia para la acción. Por ejemplo, en pastoral, el modelo de Iglesia comunión-servicio; en pedagogía, el modelo no-directivo. Si se trata de esquemas de acción que, por su ya comprobada eficacia, aparecen como recomendables, hablamos de modelo operativo. Si «modelo» se re-

fiere a un tipo de relación global que es preciso privilegiar y, por consiguiente, nos referimos a formas de agregación, hablamos de modelos estructurales.

El proyecto parte de un modelo global y camina hacia él; está guiado por él como la singladura de una nave se ve orientada por un mapa, por la brújula y las estrellas: es su aspecto utópico. El proyecto asume también modelos de acción y de estructuras, pero lo suyo específico es la descripción de los itinerarios con la correspondiente división de contenidos, momentos y experiencias, así como la búsqueda de los instrumentos. Es el camino o el recorrido que acerca al modelo desde una situación concreta.

El término más próximo y casi equivalente, según los elementos que expondremos, es el de *plan*, usado frecuentemente, pero no desde hace mucho tiempo (BONICELLI, 434), en la pastoral y en algunas áreas culturales, también para la educación. La única diferencia semántica entre *plan* y *proyecto* es que este último manifiesta mejor la intención utópica y la idea de movimiento. *Plan*, en efecto, se usa también en el sentido de presentación ordenada de realidades existentes; por ejemplo, plan o plano de una ciudad. También en pastoral los planes se paran con frecuencia y con preferencia en la síntesis de orientaciones doctrinales y en la presentación de los recursos; y ofrecen un espacio libre a la acción, que, sin embargo, no se «proyecta» adecuadamente según la propia dinámica y hacia objetivos posibles.

En la expresión usada como título, el adjetivo *educativo* se completa y tal vez toma significado del término *pastoral*. Las exigencias del proyecto son las mismas, tanto si se aplican a la educación como si se hace con la pastoral: visión de los fines, intervención orgánica en la realidad para su transformación desde una situación dada a otra conscientemente querida. En el caso del proyecto pastoral, el contenido de estas exigencias es específico. Conectado con el término *educativo*, indica una relación especial entre ambas áreas. El objetivo final y, por tanto, los objetivos intermedios de un proyecto que es al mismo tiempo educativo y pastoral, será el de encaminar al joven hacia la madurez cristiana y formar la comunidad eclesial a través de un camino educativo, tanto desde el punto de vista de los contenidos, porque asume el desarrollo de toda su persona según la propia originalidad, como desde el punto de vista metodológico, porque se rige por criterios de gradualidad y de atención a la situación de los sujetos y a itinerarios adecuados a la propuesta de fe.

2. LAS RAZONES ACTUALES

Las insistencias actuales sobre el Proyecto Educativo Pastoral corresponden principalmente a cuatro exigencias: la coherencia interna de la propuesta, la convergencia práctica de las intervenciones, la adecuación continua de la propuesta a la condición de los destinatarios, la identificación de las diversas ofertas de educación en un contexto caracterizado por la pluralidad de orientaciones y agentes.

El proyecto educativo tiene en primer lugar una función dentro de la

misma propuesta educativa. Esta puede encontrarse hoy sometida a un eclecticismo irreflexivo, fruto de un ambiente marcado por la fragmentación y atravesado por las corrientes más dispares, una difícil referencia a un cuadro coherente de significados y valores, y desprovista, por tanto, de una orientación interior unitaria. La educación puede convertirse de este modo en un conjunto de prestaciones profesionales con dispersión de las orientaciones, si no se recogen éstas en un cuadro condividido y formulado por medio de intenciones y valores. Del mismo modo, la pastoral puede expresarse por medio de una serie de intervenciones inspiradas por los más dispares impulsos (devocionales, misticoides, funcionalistas, sacrales, socializantes, etc.), en una difícil y nunca aclarada relación con el proceso educativo, si las definiciones, los criterios y las orientaciones no convergen para hacerse coherentes entre sí.

La urgencia aparece más apremiante cuando se considera que la ausencia de una referencia unitaria sobre el sentido de la existencia se extiende a toda la sociedad, y que la institución educativa debería ayudar a los jóvenes a encontrar criterios y puntos de discernimiento y unificación para que puedan optar.

En conexión con este primer aspecto hay un segundo: a una propuesta orgánica e internamente coherente debe corresponder un conjunto de intervenciones convergentes en la finalidad y en el estilo. Las intervenciones educativas son variadas ya a partir de la misma proyectación, porque están reguladas por diversas disciplinas. Efectivamente, en educación y en pastoral, como en todas las demás áreas de acción, se impone la interdisciplinariedad. La división crece cuando el trabajo se subdivide entre los operadores, las áreas específicas, los roles, los tiempos, los lugares, y los agentes, entre los que, por otra parte, se busca cada vez más un acuerdo necesario. En esta inevitable multiplicidad hacen falta instrumentos de convergencia, no sólo en las declaraciones, sino en los hechos, que midan la intensidad de cada aspecto y, sobre todo, aseguren la conexión concreta de la totalidad hacia el objetivo.

Las instituciones educativas se convierten en «lugares de trabajo» y las legislaciones los hacen caminar a remolque. Se siguen así las normas de división de los cometidos, y éstos se pueden desempeñar de modo que uno ignore a los demás. La multiplicidad de intervenciones no coordinadas hacen difícil la síntesis. El proyecto tiene, precisamente, la función de hacer converger los roles y las prestaciones de modo que se evite el sectorialismo y la yuxtaposición.

Pero el proyecto tiene todavía otra función: la de lograr la adecuación continua de las propuestas educativas y de las modalidades con que se ofrecen, a la situación general y a las necesidades de los destinatarios, tanto si las manifiestan ellos mismos como si se descubren a través del análisis de la condición juvenil [↗ CONDICION JUVENIL].

Los jóvenes acusan un ritmo acelerado de cambios debidos a la misma cultura en la que están metidos. La función educativa es también evolutiva por su relación con las personas, con la cultura y la sociedad. Basta pensar

en los ambientes, en los contenidos y en los métodos educativos de la época anterior, en la que no predominaba ni la mentalidad de participación ni la comunicación a través del lenguaje total ni el concepto de formación continua ni la unificación del mundo en lo que se refiere a la repercusión de los acontecimientos y la asunción de causas comunes (paz, ambiente, derechos de la persona), para entender cómo cada generación exige una adecuación de la propuesta; adecuación que toca, no sólo a contenidos parciales o detalles de método, sino que requiere la reformulación de los objetivos generales y un nuevo cuadro de valores según los «nombres» concretos, la armonía y la conexión que requieren las experiencias vitales de los sujetos.

Podemos avanzar con la imaginación, porque ya está en nuestro horizonte, en la época de la informática y de los ordenadores, que las nuevas generaciones viven ya como fenómeno educativo con nuevas exigencias, no sólo de habilidad operativa, sino de horizontes mentales y de armonía de valores.

Por último, un motivo final. La sociedad actual se presenta pluralista en las instituciones, en las opciones existenciales, en los comportamientos sociales. El pluralismo no es sólo un hecho tolerado, sino un derecho radicado en la profundidad de la convivencia actual política y social, hasta el punto que donde no es reconocido, denunciamos una estructura perversamente organizada contra las personas.

La educación y la pastoral reflejan esta situación. Hay instituciones educativas interiormente pluralistas y hay también pluralidad de instituciones educativas, que ofrecen propuestas caracterizadas por valores y orientaciones definidos. Del mismo modo que es la persona la que escoge el horizonte del sentido de sí, es también ella la que selecciona lugares, programas e instrumentos que le vienen ofrecidos por los diversos agentes. Por esto deben identificarse las instituciones. Un proyecto educativo distingue y califica a un grupo de educadores en una sociedad que concede un lugar a cada óptica del hombre y de la realidad y a los procesos culturales ligados a aquélla.

3. ASPECTOS DE CONTENIDO

Un proyecto educativo y pastoral articula, en momentos sucesivos o simultáneos, diversos niveles de indicaciones y opciones, referidas inmediatamente al campo concreto en función del cual se elabora el proceso mismo.

El primer nivel es un conjunto de *orientaciones ideales* sobre el concepto del hombre y, en particular, sobre los fines de la educación y de la intervención educativa. Es una especie de declaración de principios o criterios que definen una filosofía de la educación o, si se trata de pastoral, una opción de perspectiva global. Se trata de un elemento bastante estable, con validez a largo plazo y aplicable igualmente a un contexto cultural amplio. Este elemento tiene gran valor porque constituye el fundamento y, aunque no contenga aún propuestas de actuación, explícita, sin embargo, las opciones que orientan la acción. Es ya un momento proyectivo, porque no se propone la repetición de módulos sacados de la antropología o de las ciencias de la

educación, sino que contiene opciones precisas y operativas. Basta pensar cómo se presenta esta parte del proyecto en América Latina, en África o en Europa, para entender que aún expresándose a nivel de principios y de imágenes ideales, admite diferencias provocadas por la realidad.

El segundo nivel y momento es el *análisis de la situación* en la que debe desarrollarse el proyecto. Los análisis de situación son diversos según las perspectivas elegidas. En nuestro caso se trata de un análisis de la situación educativo-personal, que no excluye, sino que más bien exige referencias y acentos de otro tipo, pero que tiende, en su conjunto, a aclarar los objetivos y los itinerarios que debe asumir la educación.

Se trata de un análisis interpretativo y no sólo de una descripción fenomenológica. Precomprensiones, parámetros, guías, aun con el riesgo de una lectura selectiva y funcional que pueden presentar, son indispensables; y no pueden dejarse sino a la formalidad de las ciencias de la educación y de la pastoral. Pero al momento de interpretación se añade además el momento de revisión. Dado que el proyecto toma su orientación de un horizonte de valores, aunque pretenda enfrentarse a una situación dada, se impone dar un juicio sobre los elementos que configuran esa situación. Sin esto no sería posible ni siquiera la dinámica del proyecto [↗ VALORES Y ACTITUDES].

De la confrontación de un cuadro de valores con una situación, nacen las *opciones operativas* (tercer momento), constituidas por los objetivos en diferentes niveles, en los que se enuncia, como actitudes y aptitudes que adquirir, el punto de llegada al que se tiende; punto de llegada verificable según un nivel igualmente declarado. A los objetivos se suman los principios del método elegido, con los criterios de aplicación que corresponden a la situación.

Se formulan las experiencias educativas que hay que proponer, con los posibles núcleos de contenido y el conjunto de actuaciones que mejor permita el paso de la situación dada, según el análisis, a la situación deseada, según el enunciado de los objetivos. El conjunto de estas opciones pretende unir las exigencias que presentan las necesidades con los valores de que los agentes se sienten portadores. Se pueden añadir además indicaciones instrumentales que establecen roles y responsabilidades, articulaciones de áreas, previsiones de posibles obstáculos.

Por último, el cuarto momento o nivel es la revisión que permitirá medir objetivamente la validez del proyecto, su impacto con la realidad y su posible realización; y que consentirá el replanteamiento y la «reproyección». Para esta revisión se indican en el proyecto criterios y pasos.

La revisión constituye el último momento de una fase del proyecto y el primero de la fase siguiente. El proceso de proyectación, en efecto, tiene que concebirse de manera continua y circular. La revisión remite a una nueva lectura de la realidad y ésta pone en estado de reformulación también el cuadro de referencia, y exige actualizar las opciones del proyecto. Se evita así imponer un esquema deductivo, con el que se leería la situación a la luz de un esquema rígido, que la juzga sin dejarse atacar, niega lo que no coincide en las interpelaciones con sus premisas y trata de modelar a las perso-

nas con una medida presuntamente «objetiva». Por otra parte, se evita también el riesgo opuesto, representado en el concepto funcional de educación como satisfacción de preguntas.

La circularidad, pues, es necesaria para librar al proyecto de fijeza ideológica y, al mismo tiempo, para desarrollar una pedagogía de valores y no sólo de necesidades. El cuadro de referencia, por consiguiente, no se forma de las necesidades, sino que está conectado con una antropología que, a su vez, se puede reformar ante peticiones que no han encontrado en ella todavía una respuesta conveniente. El estudio de la pregunta precede, sin duda, a la formulación de objetivos particulares, que nacen de la confrontación entre ella y el cuadro de valores.

4. DINAMICA DE ELABORACION DE UN PROYECTO

Una de las preguntas que con frecuencia se plantea, cuando se trata de hacer un proyecto, se refiere al sujeto agente. En las respuestas prácticas que se dan está ya realizada una concepción de la acción pastoral o del proyecto educativo, y también una valoración de cada uno de sus elementos y momentos.

Algunos preferirían que el proyecto lo hiciesen una o pocas personas a las que se reconoce la autoridad del cargo o la competencia. Los demás miembros de la comunidad serían ejecutores y, cuando más, inteligentes y creativos encargados de adaptar el proyecto a la propia área.

Se trata de un modelo «centralizado», «dirigista», «selectivo», que mira mucho la perfección formal, lo completo de los contenidos y la rapidez de redacción; y poco los procesos de participación, asimilación vital y adherencia concreta a lo real, que supone también el riesgo de la estrechez de perspectivas.

Por otra parte, las experiencias de proyectar, realizadas siguiendo una participación total, según un «itinerario democrático» o «asambleario», o llegan a dejarla a grupos selectos preparados, o se encallan en un esfuerzo inútil de llegar a conclusiones satisfactorias.

Y, sin embargo, si no se considera el proyecto sólo como un escrito, sino como un proceso de clasificación e identificación comunitaria, las tres palabras claves serán: corresponsabilidad, participación, colaboración. Se debe concluir con que el itinerario más interesante es el compromiso diferenciado, que interesa a todos, pero que confía a cargos y competencias especiales los cometidos más difíciles.

Las etapas de elaboración y reformulación del proyecto podrían ser las siguientes:

En primer lugar, hace falta crear un grupo animador, capaz de conducir también el proceso por el dominio de nociones y elementos específicos; estudiar con él las posibilidades de motivar a las personas y asumir en total corresponsabilidad la redacción del proyecto y seleccionar estímulos para hacer recorrer juntos las diversas fases: definición del cuadro de referencias,

análisis de las preguntas, de la situación, formulación de líneas operativas. El grupo descubrirá también el modo más conveniente de hacer conocer lo elaborado.

El segundo momento es el de comprometerse y hacer participar a la comunidad. En algunos casos se ofrecen formulaciones ya elaboradas para discutir, meditar o modificar por los diversos grupos que participan en el proceso educativo. En otros se presentan sólo cuestiones o problemas a los que la comunidad responde según la propia sensibilidad.

La tercera etapa consiste en recoger todo el material y en considerarlo a través de la información, ofreciendo una síntesis ordenada, hecha por el grupo para una aclaración ulterior, especialmente en las cuestiones en las que no se hubiese dado todavía algún acuerdo. Se llega así a una formulación completa condivida.

Puede ser que se objete a este itinerario lentitud excesiva. Pero hay que recordar que la finalidad de un proyecto no es tanto poner en manos de los operadores un nuevo reglamento de trabajo, sino ayudar a los grupos a actuar conscientemente. A través del intercambio y de las aclaraciones recíprocas es como se llega a formulaciones en las que los participantes se encuentran, que son su plataforma de ideas y el grado de conciencia que el equipo educativo y los otros componentes han alcanzado.

Se trata, en cualquier caso, de formulaciones provisionales, al menos en un primer momento, que después se organizarán mejor y se pondrán al día progresivamente, a medida que se descubran y se dé valor a nuevos y más ricos conceptos en la profundización de la reflexión.

El proyecto, efectivamente, está siempre abierto a ampliaciones y perfeccionamientos. A líneas relativamente estables se llega sólo después de un cierto trabajo y con la maduración de la experiencia y la colaboración.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BALDASSARRE, A., BRESCIA, E. M. y MAROLLA, A., *Il progetto educativo: obiettivi, messaggi, controlli*, Palermo, Herbita, 1976.
- BONICELLI, C., «Piano Pastorale», en: *Dizionario della comunità cristiana*, Assisi, Cittadella, 1980.
- CORCHADO MORENO, J. M., *Programación y educación personalizada*, Madrid, Magisterio Español, 1977².
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL, *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano: Elementos y líneas fundamentales* (serie Vector 2), Madrid, Editorial CCS, 1981.
- EQUIPO NACIONAL SALESIANO DE PASTORAL JUVENIL, *Proyecto de pastoral juvenil en línea catecumenal*, Madrid, Editorial CCS, 1982-1985, 12 vols.
- GAGNE, R. M., *La planificación de la enseñanza*, México, Trillas, 1979¹.
- GIANOLA, P., *Il progetto educativo: quale processo?*, en: «Orientamenti Pedagogici», 29 (1982) 5, pp. 836-850.
- HEPP, N., «Piano Pastorale», en: *Dizionario di Pastorale*, Brescia, Queriniana, 1979.
- JOHNSON, H. T., *Curriculum y educación*, Buenos Aires, Paidós, 1982.
- PELLERREY, M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.
- Progettare: come e perchè*, en: «Da Mihi Animas», 30 (1983) 7-8, pp. 3-62.
- Proyecto de evaluación de programas*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982.
- TONELLI, R., *Per fare un progetto educativo*, en: «Note di Pastorale Giovanile», 14 (1980) 6, pp. 57-66.
- VECCHI, J., *Per elaborare seriamente un progetto educativo*, en: «Note di Pastorale Giovanile», 13 (1979) 6, pp. 3-13.

EDUCACION

CARLO NANNI

1. *Enfasis sobre la educación bajo el signo de la ambigüedad.*
2. *La educación como problema.*
3. *Lo propiamente educativo.*
4. *La educación en la escuela.*
5. *Limites de la educación.*
6. *Educación, pastoral y vida laical.*

1. ENFASIS SOBRE LA EDUCACION BAJO EL SIGNO DE LA AMBIGÜEDAD

En la historia humana siempre ha habido un tiempo para criar, formar, educar. El emerger del hecho educativo parece constituir, sin embargo, una característica de la edad moderna, que coincide con la afirmación de la centralidad del hombre en el cosmos, la acentuación de sus capacidades operativas y transformadoras de la realidad mediante la razón, la ciencia, la técnica.

Desde entonces los problemas de la educación y de la escuela han venido a ser, cada vez más, problemas de todos, y han tenido un eco cada vez más amplio en el ámbito de la opinión pública, común o especializada. Los problemas educativos y escolares han llegado a ser una de las preocupaciones fundamentales de las clases dirigentes y empresariales: problemas de gran interés político y económico, además del interés cívico y humano, como lo testifican, entre otras cosas, los índices del gasto público para la escuela y para la educación en muchos países del mundo.

Sin embargo, esa acentuación del hecho educativo está marcada por una ambigüedad fundamental.

Efectivamente, la educación parece estar particularmente expuesta a la posible instrumentalización de aquéllos que, apuntando a las posibilidades de modificación de la conducta y de la mentalidad mediante la intervención educativa y la instrucción escolar, piensan en construir personalidades adecuadas a sus fines: la educación viene así a convertirse en una forma de mero adoctrinamiento, de fácil fábrica de consenso o de fuerza de trabajo cualificado, o, en el mejor de los casos, en pura y simple socialización. Tal énfasis sobre la educación y la escuela puede llegar a ser, en tales condiciones, un disfraz ideológico que justifica intereses particulares de dominación social, política, económica, cultural, etc. La misma tendencia a una educación «universalista» puede ser, a veces, simple fachada de una homogeneidad cultural consumista, promovida por las fuerzas del neocapitalismo multinacional;

o puede, también, contrabandear formas más o menos larvadas de cosmopolitismo, manejado por grupos hegemónicos de las superpotencias internacionales o por grupos nacionales de poder.

Nadie queda a salvo de esas eventualidades. A todos se impone una toma de conciencia crítica, ética, cívica y religiosa para llegar a concepciones y praxis correctas y liberadoras.

2. LA EDUCACION COMO PROBLEMA

La educación concretamente se identifica, a menudo, con otras actividades o realidades sociales, políticas, religiosas, culturales, interpersonales: es lo mismo que socialización, animación social y cultural, actividad catequética y pastoral, etc. [↷ EVANGELIZACION Y EDUCACION].

2.1. Los distintos aspectos de la educación

Analizar la educación comporta necesariamente un proceso de abstracción e interpretación.

En cuanto iniciamos esa tarea, nos llama la atención la complejidad y la riqueza de las articulaciones y diferenciaciones internas y relacionales que tiene la educación.

Como la etimología latina parece insinuar, *educar* quiere decir, ante todo, nutrir, criar, hacer crecer, no sólo físicamente, sino psicológica, intelectual, afectiva, social y operativamente.

La etimología alemana («*erziehen*»), por su parte, hace denotar una operación hecha con fuerza para llevar a una situación, física o moral, ideal. En este sentido educar recuerda, más bien, el adiestramiento, la disciplina dura para llegar a ser formados, adultos, educados. Pero no se haría educación si nos limitásemos a eso.

La educación consiste en desarrollar las facultades humanas: sensibilidad, inteligencia, voluntad. Para eso es necesario el aprendizaje, la instrucción. Ya Herbart decía: «Yo no consigo hacerme una idea de la educación sin instrucción». Y, sin embargo, el compromiso educativo no puede detenerse ahí. Educar no es una obra de individuos aislados, sino que comporta una serie de estructuras, procedimientos, instituciones sociales, intervenciones políticas, económicas, cooperación de distintas agencias. Es la escuela, sobre todo hoy, un poco su centro y filtro.

Asume con interés lo individual; pero, al mismo tiempo, lo relacional, lo social, lo colectivo.

Desde el punto de vista cronológico, la actividad educativa privilegia, ciertamente, la así denominada edad evolutiva, pero no se cierra en este arco temporal (y, mucho menos, dentro del período, más o menos largo, de la edad escolar), sino que tiende a abrazar toda la existencia, poniéndose como

educación permanente, educación para adultos, para ancianos, además de para niños, muchachos, jóvenes.

También Don Bosco, aun centrando su acción en los muchachos y jóvenes, intentaba, a través de ellos, alcanzar a los padres, y, además, continuó siempre interesándose por los ex alumnos.

Todas esas cosas son necesarias y verdaderas, pero ninguna de ellas expresa cabalmente ni abarca la educación en toda su extensión y comprensión. Y sería una forma de *reductivismo* si se delimitase el objeto de la educación a uno solo o a algunos aspectos de ella (crianza, adiestramiento, aprendizaje, instrucción, escuela, etc.).

2.2. Diversas perspectivas en la consideración de la educación

Cuando hablamos de *educación*, en el uso diario, entendemos, ante todo, una *actividad* humana particular, unida a determinadas figuras y a papeles especiales, como padres, maestros, enseñantes, sacerdotes, y orientada a mantener, cuidar, formar individuos de la generación en crecimiento. Es, sin duda, el uso más antiguo del término.

Con menos frecuencia, pero cada vez con más insistencia en la época moderna y contemporánea, la educación viene a ser considerada como *actividad y cometido de quien pertenece a la generación en crecimiento* y, en consecuencia, somos llevados a identificarla con el proceso de crecimiento personal, acentuando su aspecto activo.

En otros casos hablamos de *educación*, queriendo indicar el *resultado* total de tal actividad en un sujeto o en una pluralidad de sujetos. Así decimos que una persona es educada o maleducada; que ha recibido una educación técnica o clásica; que la educación del pasado ha sido maleada por tabús o hermetismos.

Otras veces con el término *educación* entendemos una serie de intervenciones ligadas entre sí según un cuadro más o menos coherente de fines, objetivos, contenidos, métodos y técnicas, concretamente relacionados con los procesos de inculturación, socialización, formación, instrucción, etc. (= *la educación como proceso e intervención organizada*).

En otras ocasiones, pensando en la educación, hacemos referencia a una *relación interpersonal*, más o menos extensa y más o menos profunda, que se realiza en la interacción viva y concreta con el ambiente, con las estructuras, con las instituciones.

Hoy, sin embargo, cuando hablamos de *educación*, normalmente evocamos, ante todo, *un sistema o una institución social*, en los que se realizan todos o parte de los significados enunciados precedentemente. Así, por ejemplo, hablamos de una educación diferente de nación a nación (educación europea, asiática, americana, etc.), de período histórico a período histórico (educación antigua, medieval, moderna); efectuada por diferentes instituciones o en diversas situaciones (educación familiar, escolar, eclesial, etc.); o según modalidades particulares, reglas de funcionamiento, estructuras (edu-

cación pública y privada; neutra y confesional; centralizada y descentralizada). A menudo incluso reducimos el ámbito del fenómeno educativo al sistema escolar, y, entonces, la educación viene a ser equiparada, en el lenguaje corriente, con *escuela*, aprendizaje, instrucción, y, paralelamente, el educador se identifica con el maestro, el enseñante.

2.3. Complejidad de los contextos educativos

Además de ser compleja por sí misma, la educación resulta difícil de ser comprendida y, sobre todo, de ser llevada a efecto, a causa de la complejidad y la amplitud de los contextos en que llega a encontrarse. La educación se presenta siempre como un aspecto del mundo de la vida, dentro de un sistema concreto socio-económico-político-cultural, etc.

Incluso cuando se pone el acento en la particularidad de la relación, se hace siempre referencia a un contexto: la relación interpersonal educativa se enlaza con el mundo de la naturaleza, de la civilización, de la cultura, de las estructuras (económicas, sociales, políticas, religiosas, etc.) que, de distintos modos, constituyen y condicionan el aspecto personal de la relación educativa.

Es lo que, tradicionalmente, se denominaba factor «ambiente», en el sentido, no sólo natural, geográfico, sino también social, cultural, simbólico.

Aún más, esos contextos son sometidos, a su vez, a un proceso histórico de complejidad.

Es claro que educar, hoy, en un mundo pluralista, altamente tecnológico, de dimensiones planetarias, resulta sumamente más sofisticado que, por ejemplo, en la «polis» griega platónica o en la «respublica christianorum» medieval, o, incluso, en la sociedad del reciente pasado.

Hoy está de moda hablar de sociedad educadora, no sólo para indicar la estrecha relación entre educación, escuela y toda la sociedad, sino, sobre todo, para poner de relieve que las vicisitudes de la educación no se cierran dentro de las paredes de la escuela o de la familia o de los centros de animación social, sino que están ligados, en conexión doble, con la vicisitud y el desarrollo económico, social, político y cultural. Toda la sociedad, aunque en formas diversificadas, está llamada a asumir las propias responsabilidades educativas, sin delegarlas cómodamente. El esfuerzo educativo malgasta gran parte de sus energías, si no está sostenido por la reforma moral, cultural, social, religiosa.

Queda clara la conexión entre educación y naturaleza, sociedad, historia, cultura, civilización, o, más en particular, entre educación, escuela y territorio, ecología, economía, política, ideología, arte; religión, ciencia, tecnología, medios de comunicación social, etc.

2.4. Multiplicidad y falta de homogeneidad del saber relativo a la educación

Múltiple y diferenciado, según sus diversos «grados», es también el saber relativo a la educación (que, en términos genéricos, llamamos pedagogía): comenzando por el conjunto de afirmaciones sobre la educación que son fruto de reflexión espontánea y personal, fruto del buen sentido, de la propia experiencia y de la propia intuición educativa, más o menos cultivada o experimentada. Existe, también, toda la serie de normas, preceptos, exhortaciones, ideas relativas a la educación que se hallan en las tradiciones orales y escritas de distintos pueblos: en el folklore, en los proverbios, en los usos, en los ritos religiosos, en la liturgia, etc. Han tenido especial relieve en la historia de la pedagogía y de la educación aquellas composiciones literarias que, sin ser «científicas», contienen intuiciones profundas o están completamente dedicadas a problemáticas educativas: poesías, cuentos, novelas, obras teatrales, poemas; por no hablar de los grandes textos sapienciales y religiosos de las diversas literaturas nacionales o de las diversas religiones históricas, comenzando precisamente desde la Biblia.

Existe, además, el saber, fruto de reflexión y de investigación científica, más o menos rigurosa, sistemática, lógica, comunicable y controlable.

Pero incluso en este campo, es distinto el desarrollo histórico, psicológico, sociológico, filosófico, metodológico; una obra sistemática o un ensayo, etc. Son diversas las perspectivas, los procedimientos y las técnicas puestas en marcha, los géneros literarios y los tipos de lenguaje utilizados, la organización científica de la investigación que se halla en la base.

Hecho y valor, descripción e interpretación, recogida de datos y valoración van frecuentemente juntos en este campo, no sin plantear problemas. De todos modos, es evidente la relación que viene a unir educación y conciencia, tecnología, filosofía, teología, literatura, cultura, ideología, sentido común, sabiduría educativa, etc.

3. LO PROPIAMENTE EDUCATIVO

Este repaso en torno al mundo de la educación, creo que habrá clarificado suficientemente tanto el carácter polivalente del *lenguaje* educativo, como la dimensión analógica del *concepto* de educación, como, sobre todo, la complejidad de la *realidad* educativa.

3.1. Educación intencional y educación funcional

Se comprende, lógicamente, la necesidad de esclarecer toda esta problemática, no sólo por motivos de *comprensión conceptual* (no todo es educativo en el mismo grado) sino, sobre todo, para evitar las *praxis descaminadas* que puedan derivarse.

Precisamente, para dar razón de estos hechos, ya desde el siglo pasado, se comenzó a tomar en consideración y a hablar de educación de la naturaleza, de las circunstancias, además que de educación como obra del hombre sobre el hombre.

Con la misma finalidad, pero con el deseo de una mayor precisión, tras los años veinte, los pedagogos empezaron a distinguir entre *educación intencional* y *educación funcional*. Por *educación funcional* se entienden todas aquellas influencias educativas sobre la personalidad en desarrollo, que surgen, sin plan ni finalidad intencionalmente educativa, de las fuerzas socio-culturales, políticas, económicas o del ambiente.

Con el término *educación intencional*, en cambio, se quiere caracterizar aquella serie de acciones e intervenciones intencionales y específicas, preparadas según cierto orden metódico y puestas por quien tiene cometidos y responsabilidades educativas, individualmente y/o colectivamente, en vistas a favorecer y promover el proceso formativo y propiamente educativo de la personalidad del educando.

3.2. Educación, inculturación, socialización

Desde hace algún tiempo, se ha descuidado bastante la distinción entre educación funcional y educación intencional, mientras que se tiende, cada vez más, a poner en relación la educación con la inculturación y la socialización. Estos conceptos están tomados de la psicología, de la sociología y de la antropología cultural, y reflejan la perspectiva que es propia de cada una de estas ciencias. Si se identifica la educación, total o parcialmente, con alguna de estas categorías, se corre el peligro de reducir, de modo indebido, sus dimensiones, y de vaciarla de su elemento específico. Según esta perspectiva, se corre el riesgo de atribuir una peligrosa prioridad a lo macrosocial (político, económico, cultural) respecto a lo microsocioal (educativo); entre las funciones de la escuela (política, reproductiva de la cultura, formativa) es precisamente la última la que tiende a ser la más sacrificada; entre las agencias educativas, la familia corre el peligro de ser tomada en consideración de modo inadecuado; del mismo modo, la condición humana corre el peligro de quedar reducida, únicamente, a los aspectos psicológicos o a sus modalidades de existencia cultural y social, las cuales implican, ciertamente, a toda la persona, pero no totalmente.

Es indudable que no se da un crecimiento humano en libertad y en humanidad sin participación en el patrimonio social de la cultura y en la vida comunitaria. En este sentido la socialización, la inculturación son parte o aspectos integrantes de la actividad educativa. Pero esta última no se reduce a aquéllas o a su sostén integrativo o, como decía DURKHEIM, a «socialización metódica».

3.3. El papel del educando en la actividad educativa

Todo cuanto hemos dicho se ha de considerar desde aquello que es el centro de atención de toda actividad educativa: el *sujeto educando*, «frontera interna» de toda actividad educativa, capaz de abrirse o cerrarse a las distintas intervenciones y actividades de naturaleza educativa. Su relevancia, a menudo descuidada en el pasado, ha sido exaltada en nuestro siglo hasta el punto de hacer hablar de «revolución copernicana» de la educación y de la enseñanza (DEWEY): el educando, el alumno, no ya objeto, sino sujeto de la educación, en torno a quien gira la actividad educativa en general y la didáctica en particular. Se ha hablado en esta línea de «educación a la medida» del educando (CLAPARÈDE), de educación «centrada en el educando» (ROGERS).

El educando no es un objeto pasivo de las acciones educativas, sino que *toma postura* de cara a lo que proviene de la actividad educativa, en el grado en que puede y es permitido por el nivel de desarrollo propio y por las oportunidades ambientales. De esta manera podrá pasar, gradualmente, cada vez más conscientemente y cada vez más globalmente de la *hetero-educación* a la *auto-educación*. En la base está la convicción de que no existe desarrollo personal que no sea autodesarrollo. En este sentido se ha dicho que el educando es «protagonista» de la educación. El resultado final de toda actividad educativa intencional depende, en primer lugar, de aquél que es su destinatario, el educando.

En este horizonte de sentido, es claro que *la actividad educativa intencional* no sólo es *uno* de los factores del desarrollo personal, sino que constituye también *un intento* de incidir en el desarrollo personal del educando y de contribuir a él. El acierto, el éxito, el resultado positivo no está inscrito en la acción misma. La actividad educativa puede, también, carecer de éxito. Al menos, a nivel inmediato. No se puede eliminar de ella el riesgo del fracaso, o hasta de resultados no deseados, de efectos «perversos», como se dice.

Por otra parte, es también cierto que el así denominado «protagonismo» del educando (cuando no se trata de una afirmación retórica), más que un dato de hecho, es algo que se ha de sostener, promover, permitir, ayudando a la formación de las estructuras que hagan posible el autodesarrollo y la autodirección: pero siempre sobre la base de las «potencialidades» presentes en el educando, el cual no es nunca un «recipiente que rellenar» o «blanda cera» que plasmar en la forma que nos parezca y guste.

Solamente *a la luz de una visión íntegra del fenómeno humano* se podrán superar las deficiencias de estas visiones unilaterales, y será posible, en particular, captar la línea de demarcación entre socialización y educación. El carácter específico del fenómeno humano permite definir *lo específico de la educación*, evitando reducirla, simplemente, a inculturación y a socialización metódica o a un trabajo de sostén integrativo. Aparecerá, en cambio, como *la serie de procesos, de actividades y de intervenciones, de colaboraciones, que suscitan y sostienen el desarrollo personal integral*. Bajo esta luz adque-

ren su justo peso las formas particulares que especifican la actividad educativa: el aprendizaje, la enseñanza, la formación cultural, la socialización y la inculturación, el mantenimiento y el sano desarrollo biopsíquico, etc., *de tal manera que el hombre sano, culto, socializado sea persona, y viva auténticamente.*

3.4. Un sentido fuerte de educación: la educación para la adquisición de la capacidad de decisiones responsables

Dentro de esta perspectiva de visión integral del hombre y de la promoción humana, se hace posible captar un *sentido fuerte* de la educación y alcanzar aquello que es el *centro* de toda actividad educativa, que dará sentido a la multiplicidad de sus manifestaciones. En efecto, si es verdad que sólo se realiza una obra propiamente educativa cuando se ayuda a crecer en «humanidad», cuando se actúa por la «génesis de la persona», todo eso se alcanza, en sentido estricto, cuando se hace una obra de iniciación en el obrar ético, es decir, en un obrar capaz de actuar, en lo vivo de la historia personal y comunitaria, una existencia de valor y de significado globalmente humano: una existencia libre y responsable.

En esta línea, la *finalidad propia y última de la educación* se podría definir como la promoción, en el educando, de la *capacidad* de decisiones responsables, con todo lo que eso supone y condiciona.

La responsabilidad significa ser y sentirse autor de los propios actos. Es capacidad de presencia personal, racional y libre de «responder», de rendir cuentas a sí mismos y a los demás (y, en sentido más preciso, al mundo, a la historia, al Otro que es Dios). Es hacerse cargo de los compromisos que se asumen y de las consecuencias de lo que se hace o se pone por obra, individualmente y comunitariamente.

Es claro que no es posible una libertad responsable sin una *identidad personal y social* satisfactoria.

Educar querrá decir, entonces, graduar y continuar *promoción de la autonomía personal*, ayudando a superar tanto la dependencia como la dispersión anónima en los otros, en el grupo, en la masa; pero, al mismo tiempo, sosteniendo y promoviendo la formación de una profunda conciencia cívica y la participación en el proceso histórico común de crecimiento personal y social.

Una libertad responsable supone también *la capacidad de saber mirar, de cara, a la realidad* circunstante, humana, social, ambiental, histórica, eclesial. La tarea de la educación conllevará, en consecuencia, el sostener el *aprendizaje de los aspectos y de los principios de valor*, presentes en la vivencia de la propia experiencia, y que reclaman una toma de postura y una respuesta en orden a su situación, construcción, introducción innovadora en el tejido de la existencia personal y comunitaria.

En tercer lugar, educar en la libertad responsable querrá decir, previa-

mente, *formar* en las *actitudes* de respeto, de aprecio, de compromiso, de fidelidad, de apertura a los otros y a los valores presentes en los mismos educandos y en torno a ellos [↷ VALORES Y ACTITUDES].

Siguiendo el ejemplo de Don Bosco, será preciso también *iniciar, concretamente*, en las responsabilidades, mediante la *inserción gradual en estructuras* e instituciones, y mediante la *participación* en las decisiones y en las actividades de los grupos o de las comunidades en las que cada uno vive.

Evidenciar este «centro» de la educación permite, además, distinguir mejor la educación de otras actividades ligadas a ella: en efecto, como el obrar ético da forma y dignidad humana a todas las demás esferas de valor en las que se desarrolla el articulado «oficio» de ser hombre, así también la educación, entendida según este significado fuerte, se actúa y da forma a la serie de intervenciones, que son educativas sólo en sentido lato, es decir, cuando son aplicadas al crecimiento en las distintas esferas de valor en las que se despliega la existencia humana; para tales intervenciones sería más exacto hablar de *formación* (física, psíquica, intelectual, profesional, etc.).

4. LA EDUCACION EN LA ESCUELA

La escuela desempeña múltiples finalidades y funciones sociales. Históricamente nació en el mundo greco-romano y se desarrolló en la tradición occidental para la *calificación profesional* de los administradores de los asuntos públicos, para la preparación de los eclesiásticos, de los técnicos de la industria, etc. Indudablemente, ante el mundo administrativo y económico sigue desempeñando tal cometido; aunque, ciertamente, no de forma exclusiva. Del mismo modo, según formas diversificadas en las distintas culturas, la escuela colabora junto a la familia y las demás instituciones sociales en la *transmisión del patrimonio cultural tradicional* a las nuevas generaciones (función de inculcación). Paralelamente, ante la sociedad civil, colabora en la *socialización* y desempeña una *función de vigilancia*, no sólo en los primeros años. Por algo decimos, a menudo, que, para muchos jóvenes, la universidad misma viene a ser un área de aparcamiento, es decir, el lugar en el que se les retiene, no pudiendo aún introducirlos, de lleno, en el mundo productivo. En estos últimos años se ha hecho cada vez más clara la *función política e ideológica* de la escuela. En efecto, colabora no sólo en la formación del consenso (y del disenso), sino también en la formación de conocimientos, actitudes y comportamientos políticos. Por todos estos motivos, decimos que la escuela es un indudable *factor de desarrollo social*. O nos lamentamos de que, en la situación actual de crisis, no lo sea suficientemente.

Pero es también indudable que la escuela se puede clasificar entre las agencias educativas, en las cuales se dan actividades e intervenciones educativas intencionales y sistemáticas, no sólo en sentido amplio, sino también en el sentido específico arriba indicado.

La escuela es *una* de las agencias educativas (no es la única ni totaliza la educación). Tal función la desempeña *en primer lugar* según su modalidad específica: *la enseñanza*.

La escuela puede cumplir su función educativa cuando, a través de la enseñanza, se dé cultura, entendida no como suma de saber prefijado, de una vez por todas, ni tampoco como «embotellamiento» de nociones eruditas, sino, más bien, como competencia general, como capacidad de saber sacar partido de los propios saberes para hacer frente a las situaciones en las que se halla viviendo: para ser, en una palabra, «responsables». Quizá la escuela no ha tenido nunca el monopolio de la información, pero esto aparece ciertamente más claro en nuestros días. Y, sin embargo, en la multiplicidad, no siempre coherente, de las fuentes de información y en el bombardeo de estímulos a que son sometidos los muchachos y los jóvenes de hoy, en la escuela, y quizás sólo en la escuela, pueden aprender a informarse y conseguir cuadros de referencia que les permitan situarse y colocarse en el desarrollo de la existencia histórica. Sólo en la escuela se puede cumplir la tarea de crítica, estimulación, integración, sistematización y unificación de los materiales provenientes de las distintas agencias de inculturación y socialización, sobre todo de los mass-media (medios de comunicación de masas), favoreciendo así la identidad personal y cultural que se halla en la base de los comportamientos responsables [↗ COMUNICACION SOCIAL].

El adoctrinamiento será evitado si la enseñanza es realmente enseñanza, es decir, oferta del nivel de informaciones y de estrategias de aprendizaje, adecuada a la demanda de los alumnos, de tal manera que les sea posible continuar investigando e instruyéndose por sí mismos. El peor riesgo de adoctrinamiento no viene de la «doctrina», sino de la ausencia de enseñanza que deja a la gente a merced de los propios prejuicios y de un falso saber; o puede venir, también, de una enseñanza demasiado apresurada y demasiado especializada, que abandona la formación del espíritu para limitarse a seleccionar y a fabricar «instrumentos» humanos, ricos en prestaciones mecánicas y técnicas («performances»), pero no en competencias.

En segundo lugar, los enseñantes, además de instruir, educan no sólo con su estilo de enseñanza, sino con su estilo de vida, con las múltiples formas de presencia y de testimonio (la «meta-enseñanza» o, en términos tradicionales, el buen ejemplo).

En tercer lugar, la escuela entera puede impregnar el ambiente de responsabilidad y de libertad, haciendo respirar un clima educativo y llegando a ser, ella misma, verdadera *comunidad educativa*.

A menudo, la escuela es pasiva y poco democrática. Pero es posible activar en la escuela formas de cooperación y de participación de los alumnos en la gestión de la enseñanza. Tales escuelas son escuelas de democracia, y forman, a través de la actividad escolar, en estilos de vida democráticos.

Finalmente, la escuela contribuye, sin decirlo y quizás sin saberlo, a transmitir modelos de comportamiento socialmente válidos. Pero puede evitar el que sea reducida a constituir una correa de transmisión del poder, ayudando

a controlar la impregnación de modelos políticos, sociales; llegando a ser el lugar en el que se habilita para la crítica, para la autocrítica, para las responsabilidades comunes.

5. LIMITES DE LA EDUCACION

Se ha visto ya que la actividad y la intervención educativa son siempre, en sí y por sí, un riesgo, una tentativa. Son múltiples, por otro lado, las limitaciones que brotan del contexto en el que tiene lugar el acontecimiento educativo.

Pero, incluso en su globalidad, la educación demuestra toda su naturaleza contingente y circunscrita. No abarca ni el conjunto de las tareas de una persona, ni el conjunto de las relaciones interpersonales. El educador es, también, por ejemplo, padre, sacerdote/laico, hombre/mujer, profesional, ciudadano, deportista, etc. El educando es, asimismo, hijo, amigo, muchacho, miembro de un grupo de iguales, etc.

Tampoco comprende la totalidad de la acción social comunitaria: la educación es sólo *un* modo de promoción humana. Mejor dicho, se podría afirmar que, en muchos casos, tiene el carácter intrínseco de realidad «penúltima», en el sentido de que termina dando inicio a algo nuevo, más allá de sí. La educación termina allí donde comienza una vida moral adulta. Permanecerá el amigo, el consejero, el compañero, el padre, la madre, el hijo, la hija, etc.

Con más razón aún, la educación está globalmente al servicio del fin último de cada hombre y del destino humano, en general.

En un horizonte de fe, la educación es retomada y orientada hacia la realización del fin último de la salvación y de la comunión con Dios.

6. EDUCACION, PASTORAL Y VIDA LAICAL

Concretamente, dentro de la vida de una comunidad cristiana, la actividad educativa viene a cruzarse, a menudo, con la actividad pastoral. Es evidente que no se disuelven la una en la otra.

Remitiendo a otros capítulos para los aspectos específicos, aquí se quiere recordar que la pastoral no es sólo actividad educativa; aunque la preocupación pastoral se especifica *también* como responsabilidad y acción educativa, para que el adulto en la fe sea, sobre todo, adulto; para que la libertad de los hijos de Dios se haga posible por la instauración de estructuras personales (además de sociales, materiales, culturales, etc.) de libertad.

Pero la preocupación pastoral deberá dirigirse, también, por ejemplo, a la cultura, a la vida política y económica, a las necesidades materiales primordiales de la subsistencia de las personas, de las comunidades, de los pueblos, además de (si no antes) a las formas propias de la vida de la comunidad eclesial (evangelización, catequesis, liturgia, comunión, servicio de la caridad, etc.).

Por otra parte, es evidente que la educación se especifica como obra «laical»: la historia de las congregaciones religiosas laicales dedicadas a la educación y a la enseñanza, y la historia de tantos maestros cristianos son confirmación elocuente de ello, además de constituir un testimonio.

Interesaría afirmar más: en la fe los cristianos y los creyentes reconocen la educación como marcada por el dedo y por la voluntad creadora de Dios que llama a todos los hombres, «desde el seno materno», a la vida, a la libertad, a la comunión, y que se hace providente, redentor, «pedagogo» respecto de ellos.

En este horizonte, los cristianos reconocen y viven en su actividad educativa un modo de participación en la construcción no sólo del Cuerpo de Cristo que es la Iglesia, sino de aquellos «cielos nuevos y tierra nueva» que ahondan sus raíces en los orígenes de la creación.

Es claro que éste es un nivel de comprensión que se hace posible a la luz de la fe. La educación, en efecto, es significativa por sí misma, en cuanto obra radicalmente humana, orientada a la promoción de aquella realidad que tiene dignidad de fin: el hombre. Por este motivo, los individuos y las comunidades cristianas pueden hallar en la actividad educativa un terreno de encuentro con «todos los hombres de buena voluntad», creyentes y no creyentes, en vistas a la promoción humana individual y colectiva; en vistas a la construcción de una sociedad a la medida del hombre.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- AGAZZI, A., *I problemi dell' educazione e della pedagogia*, Milano, Vita e Pensiero, 1978 (trad. cast.: *Pedagogia, didáctica, preparación del maestro: preliminares introductorios*, Alcoy, Marfil, 1982).
- BRAIDO, P., *Il sistema preventivo di D. Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964² (trad. cast.: *El sistema educativo de Don Bosco*, Guatemala/Madrid, Instituto Teológico Salesiano/Editorial CCS, 1984).
- BREZINKA, W., *La scienza dell'educazione*, Roma, Armando, 1976.
- ESCOLANO, A. et al., *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, 1978.
- FERMOSO, P., *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*, Barcelona, CEAC, 1982.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J., *La educación*, Barcelona, CEAC, 1984¹¹.
- MIALARET, G., *Introducción a las ciencias de la educación*, Barcelona, Oikos-tau, 1976.
- NANNI, C., «Educazione alla libertà responsabile», en: GIANNATELLI, R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Roma, LAS, 1981.
- *Educazione, socializzazione, inculturazione*, en: «Orientamenti Pedagogici», 25 (1978) 4, pp. 651-665.
- SOLTIS, J. F., *An introduction to the analysis of educational concepts*, London, Addison-Wesley, 1978.

EVANGELIZACION Y EDUCACION

GIUSEPPE GROppo

1. *Presupuestos y principios.*
2. *Consecuencias operativas.*
3. *Conclusión.*

1. PRESUPUESTOS Y PRINCIPIOS

Hoy no se puede hablar correctamente de *evangelización* en relación a un proyecto educativo, si no se tiene en cuenta:

a) Algunos documentos fundamentales de la Iglesia universal y de las iglesias particulares, a partir del Concilio Vaticano II, sobre la evangelización y la catequesis, tales como la EN, la CT, el DCG, la RdC, etc.

b) La reflexión sobre esta categoría central del credo cristiano (y de aquella colateral de *catequesis*) por parte de la teología postconciliar, y principalmente de la teología de la liberación y de la teología política («giro antropológico», Gutiérrez, Metz, etc.).

c) La praxis evangelizadora y catequística de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB), presente, de forma diversa, en toda la Iglesia, principalmente en América Latina.

1.1. La evangelización-catequesis implica un proceso de educación liberadora y humanizadora

La evangelización, entendida en sentido amplio y global, es esencialmente un *testimonio-anuncio* de la acción salvífica-liberadora de Dios, en Cristo, por medio del Espíritu y del mensaje en ella contenido (es decir, de la *revelación* como acontecimiento y palabra); pero es también, al mismo tiempo, *interpretación de la realidad y de la vida* a la luz de tal acontecimiento y tal palabra. Constituye la misión fundamental de la comunidad cristiana; precede, desde el punto de vista de la importancia y del valor, la acción sacramentalizadora y litúrgica de la comunidad. Tiene el fin de suscitar y llevar a término en el hombre la *conversión*, fundamento y centro de toda vida cristiana; sin

conversión no existe, de hecho, ni vida cristiana, ni comunidad cristiana, ni aún dentro de una sólida estructura eclesial con prácticas litúrgico-sacramentales.

La evangelización, así entendida, comprende también la catequesis; posee la doble dimensión: kerygmático-teológica (= testimonio-anuncio de la revelación como acontecimiento y palabra) y catequético-antropológico (= interpretación de la realidad y de la vida a la luz de la revelación).

a) *Finalidad de la evangelización*

Finalidad específica de la evangelización-catequesis es aquella de *suscitar y hacer madurar* en el hombre la respuesta de *fe*; es decir, una opción libre, responsable y total, impregnada de *esperanza*, fundamentalmente, aunque no exclusivamente, escatológica (= el Reino de Dios), animada por un radical compromiso de *amor oblativo o caridad* (= ágape) hacia Dios que se manifiesta en Cristo, y hacia todos los hombres llamados a formar el pueblo santo de los salvados. Dicho de otra forma, la evangelización-catequesis tiene como finalidad específica la de hacer surgir y madurar en el hombre el proceso de conversión, que es un hecho sustancialmente de fe, esperanza y caridad. El lenguaje cristiano tradicional expresa la meta de este *proceso de conversión* con términos como *santidad o perfección cristiana*. Se puede expresar también con otros términos, hoy más usuales: *liberación integral, promoción integral, salvación integral, etc.*, con tal que esta terminología asuma las riquezas semánticas del pasado y de la tradición cristiana, integrándolas en el nuevo contexto cultural y lingüístico.

b) *La evangelización-catequesis implica la promoción humana*

La conversión y, como consecuencia, la santidad o la perfección cristiana no son entendidas en sentido intimístico, y según la concepción dualística, propia de una cierta teología del pasado que había actuado en el hombre, a nivel ontológico y ético, una peligrosa dicotomía entre cuerpo y espíritu, entre natural y sobrenatural. Ellas son entendidas, en sentido integral, como la salvación traída por Cristo al hombre. Esta, en efecto, es la *salvación de todo el hombre*: no sólo salvación del alma, sino también del cuerpo; no sólo de la dimensión espiritual y eterna, sino también de aquella temporal y de todos los valores humanos. Y es una salvación que se actúa *ya desde ahora, aquí en la tierra*, aunque sea sólo germinalmente y en el misterio, si bien tiene, como punto de llegada y meta final, el mundo definitivo que Jesús inaugurará con su segunda venida (aspecto fundamentalmente, pero no exclusivamente escatológico).

La salvación a la cual Dios llama en Cristo a toda la humanidad es, por lo tanto, sobre todo *don, pero también empeño*; es decir, don que espera la respuesta de la fe, de la esperanza y de la caridad. Es don que espera el

empeño de la conversión. La caridad-ágape reviste todo el mundo y toda la humanidad, amada por Dios, llamada a la salvación integral en Cristo. El amor a los hermanos implica necesariamente un compromiso de animación cristiana de todas aquellas relaciones humanas que constituyen las comunidades humanas a todos los niveles; un empeño de liberación de todas las opresiones y de promoción humana personal y colectiva; un interés especial por los pobres, los marginados, los oprimidos.

Es tarea esencial del testimonio-anuncio cristiano, es decir, de la evangelización-catequesis, proclamar y testimoniar, con la vida, la integridad de esta salvación liberadora y humanizadora. Esto significa que la evangelización-catequesis posee necesariamente también una función de promoción y de liberación del hombre. La comunidad cristiana no puede, por lo tanto, separar su compromiso de evangelizar de aquel de promover una educación liberadora y humanizadora para todos los hombres, en particular para los pobres y marginados.

Así pues, la acción evangelizadora-catequética de la comunidad cristiana no puede realizarse, de modo adecuado, si no pone en acto los procesos educativos de liberación y de humanización. Ella no se identifica con los procesos educativos, pero los implica necesariamente [↗ EDUCACION].

Y esto por la misma dinámica de la fe, enteramente orientada hacia la ortopraxis en un horizonte escatológico de esperanza. La educación de las generaciones en crecimiento, como también la educación permanente de los adultos, aún permaneciendo una educación auténticamente humana, llega a ser una educación *cristiana*, porque es una *educación a partir de la fe*, una educación a la cual la educación cristiana ofrece horizontes de significado, motivos, impulsos, y, sobre todo, su finalidad última, la salvación y la santidad cristiana, el seguimiento y la imitación de Cristo, que les dan su sentido profundo y definitivo.

Con otras palabras, la educación queda incluida en un proceso pastoral, cuya finalidad suprema es la salvación cristiana, entendida en su significado más amplio.

1.2. La evangelización-catequesis como proceso educativo de maduración de la fe, de conversión en un mundo secularizado

El anuncio-testimonio de la acción salvífica-liberadora de Dios en Cristo y del mensaje en ella contenido, así como la interpretación de la realidad y de la vida a la luz de tal acontecimiento y mensaje, son dirigidos a hombres (jóvenes y adultos), inmersos de hecho en procesos de socialización y de inculturación, dentro de los cuales se debería poner en acto un proceso educativo crítico, liberador y humanizador, dirigido a lograr su maduración humana en un horizonte de fe. Ahora bien, la opción global de fe, que el primer anuncio tiene el fin de suscitar y la catequesis debe después explicitar hasta que impregne toda la vida del creyente, si de una parte es don de Dios, de la otra, en su realidad de acto humano, está sujeta a todos los con-

dicionamientos de una elección humana. Se sabe, de hecho, que la libertad humana y el sentido de responsabilidad son dotes que el hombre posee sólo germinalmente; dotes que cada uno debe hacer madurar gradualmente mediante la educación; dotes que, no cultivadas, se deterioran.

Por lo tanto, *en cuanto acto humano*, la opción global de fe tiene necesidad de madurar a través de los procesos educativos de los cuales hemos hablado. En este sentido, se puede hablar de educación de la fe; se trata, no obstante, de una educación de la fe sólo *indirecta*. Las opciones de fe de los cristianos, como individuos y como comunidad, serán cada vez más libres y responsables, cada vez más maduras, cuanto más humanamente maduros sean los cristianos que las realizan y las comunidades donde ellos viven su experiencia de fe.

Tal educación del cristiano, tal maduración indirecta de su fe o de todo su ser cristiano tienen lugar hoy en un mundo ampliamente secularizado e ideológicamente pluralista, y no en un ambiente de «cristiandad». Este hecho impone a las comunidades cristianas y a la Iglesia universal opciones nuevas y valientes, también en el campo de la educación y de la pedagogía.

El argumento, sin embargo, es demasiado arduo, y exige un tratamiento aparte. Digamos, por ahora, que la Iglesia debe preocuparse de formar personas y comunidades cristianas maduras; los cristianos, cada uno según su competencia y carisma, deben comprometerse en las estructuras e instituciones educativas existentes o proyectar otras nuevas, no tanto para que sirvan como instrumento de evangelización-catequesis, sino para convertirlas, bajo la inspiración de la fe, en instrumentos de auténtica educación crítica, humanizadora y liberadora en el horizonte de la fe [↗ CRISTIANO].

2. CONSECUENCIAS OPERATIVAS

2.1. Evangelización de los cristianos anagráficamente tales

La generalización indiscriminada del bautismo de los niños, ya denunciada por Dom Cabrol a principios de siglo, y la concesión del matrimonio-sacramento a gente incrédula o sin preparación, si bien bautizada, y con una práctica religiosa (misa-confesión) muy irregular, se han manifestado como «con-causas» del bajo nivel de vida cristiana de nuestras comunidades eclesiales. En efecto, muchos de sus miembros (bautizados, confirmados, que se casan por la iglesia, que exigen la sepultura religiosa para sus difuntos y tienen todavía una cierta práctica cultural) no se han convertido nunca verdaderamente al cristianismo, es decir, no han definido de modo explícito su opción global de fe. Por lo tanto, deben ser evangelizados, aunque hayan sido ya sacramentalizados.

El haber dirigido la Iglesia la mayor parte de sus esfuerzos hacia la catequesis escolar (por tanto, de los niños y adolescentes), realizada frecuentemente de modo inadecuado, y el haber, en consecuencia, olvidado frecuentemente la evangelización de los adultos, en una época en la cual las viejas

estructuras pensadas para tal fin (¡las catequesis dominicales en la iglesia parroquial!) han ido desapareciendo, constituyen otra deficiencia macroscópica de nuestra pastoral evangelizadora. Tal deficiencia ha sido puesta de relieve también en las recientes experiencias catecumenales.

El impulso renovador dado por el Concilio Vaticano II a toda la pastoral eclesial y, en especial, la promoción del catecumenado, han contribuido a evidenciar otra grave deficiencia: la escasa capacidad de la parroquia-institución, sea para realizar una auténtica acción kerygmática entre su misma población (sacramentalizada pero todavía no verdaderamente convertida), sea para actuar, con la ayuda de sus estructuras tradicionales, una verdadera formación cristiana de los eventuales convertidos.

Como consecuencia, ha surgido la necesidad de crear comunidades nuevas, dotadas de una fuerte carga misionera, con dimensiones reducidas respecto a aquéllas, con frecuencia enormes, de las parroquias urbanas tradicionales. En estas nuevas y verdaderas comunidades eclesiales, los neoconvertidos deberían poder encontrar aquel ambiente humano y evangélico, necesario para realizar una maduración de su fe. Los llamados grupos espontáneos, las comunidades de base, dentro o fuera de la institución parroquial (y alguna vez en oposición a ella), a pesar de sus intemperancias, expresan, quizá, la exigencia de un servicio kerygmático y catecumenal para la formación cristiana de sus miembros. Por lo tanto, no tienen por qué ser abandonadas o combatidas, deben ser, más bien, rescatadas.

Una de las consecuencias más evidentes de toda esta situación eclesial deficitaria es, quizá, la falta de una verdadera conciencia eclesial, la falta del sentido de pertenencia a la Iglesia como comunidad de salvados en Cristo, inserta en el mundo, pero en camino hacia una realización definitiva.

La religiosidad de estos cristianos bautizados, pero no convertidos, es, fuera de algunos empeños exteriores impuestos por la institución eclesiástica, casi exclusivamente individual; no existe ninguna participación dinámica en la vida de la comunidad. Y esto ocurre también porque, al menos en las iglesias tradicionales, el aspecto comunitario no siempre es visible.

2.2. Componentes de un itinerario de maduración en la fe (= educación en la fe)

a) Los componentes personales de la maduración en la fe

— La opción global de fe

Existen países que se encuentran de frente a una masa imponente de bautizados en la infancia, confirmados y que han hecho la primera comunión, instruidos en la religión durante el período de escolaridad, más o menos practicantes; pero que no han sido nunca evangelizados, y, en consecuencia, nunca verdaderamente convertidos.

La tarea principal de la Iglesia es la de evangelizarles, anunciarles el kerygma, ayudarles a madurar una opción global de fe.

Es una cosa evidente: al inicio de la *vida cristiana* está la *fe* o la *conversión* o la *metánoia* (son todos términos equivalentes). Es verdad que la fe es un don de Dios, pero también es un gesto libre y responsable del hombre. Y también es verdad que el don de Dios se comunica al hombre según el módulo humano: Dios pide al hombre sólo aquello que el hombre le puede dar. La libertad y la capacidad de responsabilidad cambian en el hombre según la edad (muchacho, adolescente, hombre adulto, persona anciana aquejada de arteriosclerosis), la situación psicológica y sociocultural de los sujetos. Por lo tanto, no se puede pedir a todos el mismo tipo de opción global de fe, en cuanto a libertad y responsabilidad: lo que se pide al hombre adulto y normal no se puede pedir al muchacho o al disminuido o a la persona en condiciones de vida subhumanas [↷ HOMBRE].

No obstante, podemos afirmar que, en el orden dinámico, la opción global de fe, por muy tenue que pueda ser en sus componentes de libertad y responsabilidad, es considerada siempre como la meta del kerygma y la condición absoluta de cualquier acción pastoral ulterior que tiende a la maduración del cristiano, bautizado en tierna edad.

— De la opción global de fe al proyecto de vida inspirado desde la fe

La opción global de fe es sólo el inicio de la conversión, entendida como *metánoia*. La conversión es un proceso que tiene su punto de partida en la opción global de fe y su punto de llegada en la construcción de un proyecto general de vida, inspirado desde la fe (que asuma las expectativas, las esperanzas, las aspiraciones auténticamente humanas que el hombre de nuestro tiempo cultiva en su espíritu). Sólo cuando la fe se convierte en proyecto de vida logra su maduración.

Una persona madura es aquella que ha logrado crear una profunda integración en su conducta, unificando los componentes elementales en una estructura orgánica. Una de las condiciones más importantes, mejor, la condición primera para la realización de esta integración de la personalidad, está constituida por la presencia de un proyecto general de vida, que asuma las aspiraciones auténticamente humanas de la persona.

El hombre, que, movido por la gracia, se ha convertido, es decir, ha realizado la opción global de fe, no por esto ha efectuado una unificación profunda de su personalidad. Al contrario, muchas veces la fe provoca desconcierto, tanto en el campo del pensamiento como en el campo de la conducta práctica.

La fe no puede permanecer en esta situación precaria y conflictual. Es indispensable que el convertido, en el horizonte de la sabiduría que le proviene de la fe, logre hacer una elección entre las aspiraciones, las esperanzas y los deseos que él ha cultivado hasta ahora. Se trata de un trabajo largo de reconstrucción de sí mismo y del propio proyecto de vida, donde todo lo que es auténticamente humano encuentre su puesto justo, donde la jerarquía de los valores sea salvada.

Este trabajo difícilmente puede ser realizado en solitario. La necesidad

de una comunidad educativa —y por lo tanto madura—, que siga al convertido en su fatigoso proceso de construcción de un proyecto de vida inspirado en la fe, parece una cosa evidente. Volveremos más adelante sobre el argumento.

— De la opción global de fe a la adquisición de actitudes cristianas

Convertirse no significa solamente responder que sí a la invitación del Padre, aceptar a Cristo, haciendo una opción global de fe; convertirse significa también saber traducir en la práctica los compromisos que provienen de la propia elección. Cuando la opción global de fe se ha transformado en proyecto cristiano de vida, no por eso se ha colmado todo el vacío que existe entre las aspiraciones-esperanzas y la conducta efectiva. El itinerario de la maduración en la fe implica todavía un trabajo largo y fatigoso de adquisición de *actitudes* cristianas.

Por *actitudes cristianas* entendemos aquellas disposiciones permanentes o estructuras dinámicas, que orientan al sujeto a valorar o a actuar constantemente, con facilidad y satisfacción, sin disensiones interiores y sin ansias, según los objetivos remotos o inmediatos, contenidos en el proyecto de vida inspirado en la fe. Conseguir actitudes cristianas significa elaborar un trabajo de aprendizaje de la vida cristiana.

Hay que notar que el objetivo final de tal trabajo no está en la asimilación de un *modelo de conducta preexistente*, ni en el adaptarse a un *tipo de cultura* o en el integrarse en un *sistema*, provistos de la etiqueta cristiana. Consiste, en cambio, partiendo de la base de aquellos «rasgos positivos» de la personalidad que todo hombre maduro debería poseer, en promover en el cristiano aquella compleja estructura dinámica que le capacita para inventar, en las concretas circunstancias de la vida, aquellas actitudes y aquellas conductas que realicen efectivamente su proyecto de vida.

La necesidad de la acción educativa de una comunidad madura, para la realización de este largo y fatigoso itinerario, es algo que salta a la vista [↷ COMUNIDAD EDUCATIVA].

— Itinerario de maduración en la fe y sacramentos

Existen dos procesos profundamente relacionados e interdependientes: el paso de la opción global de fe a la construcción de un proyecto general de vida, inspirado en la fe y que abarca las aspiraciones auténticamente humanas del neoconvertido; la adquisición de las actitudes cristianas para poder traducir en la praxis el proyecto de vida. Estos procesos deben coexistir contemporáneamente. Su progreso unitario constituye el itinerario de maduración en la fe.

Este itinerario, además de ser, como hemos dicho, largo y fatigoso, es llevado a cabo —no debemos olvidarlo— por *convertidos ya bautizados*, es decir, por personas que han recibido en el pasado algunos sacramentos. Cabe la tentación de, una vez que ellos han hecho la opción global de fe, reinse-

rirlos rápida y plenamente en la práctica sacramental: misa dominical, confesión, comunión, etc. Estamos convencidos de que tal praxis pastoral sería un error por diversos motivos.

Ante todo, su conversión es global e inicial. Se han adherido a Cristo, han aceptado someter al Señor su pensamiento y su vida. No han precisado, sin embargo, todo el alcance de tal empeño. Deben todavía ser ayudados a transformar la opción global en un proyecto de vida; deben adquirir aquellas estructuras dinámicas cristianas que garantizarán una realización creativa de su proyecto de vida. Para esto necesitan tiempo. La práctica sacramental (misa dominical, confesión y comunión), para que no se convierta en pura formalidad, símbolo sin contenido, debe ser uno de los puntos de llegada de la formación precedente, debe entrar en el proyecto de vida a través de una elección libre y responsable.

Existe también otro motivo no menos importante. La praxis sacramental, tal como es generalmente vivida en una parroquia tradicional, no los ayudará a descubrir el verdadero significado religioso y comunitario; al contrario, podría servir más de obstáculo que de ayuda para la maduración de su opción de fe.

Por lo tanto, se impone la necesidad de no introducirlos rápidamente en la comunidad parroquial (que, muchas veces, es una comunidad más de nombre que de hecho), sino en una comunidad más pequeña, que sea verdaderamente tal, posiblemente parte de la parroquia o teniendo características particulares, de las cuales hablaremos más adelante.

En esta comunidad su formación cristiana no excluye, de hecho, una iniciación litúrgica (por ej., celebración de la Palabra, celebraciones penitenciales, ritos simbólicos, etc.), más bien la requiere, con tal que no sea aquella propiamente sacramental. A ésta los neoconvertidos deberán llegar sólo después de un cierto tiempo, es decir, cuando estén convenientemente preparados para ella.

b) *El componente comunitario de la maduración en la fe*

En las páginas precedentes hemos hecho continua referencia al elemento comunitario de este itinerario de maduración en la fe, en el sentido de una insistencia sobre la necesidad de una comunidad especial, diversa de aquella de la parroquia-institución, que prestase atención a estos neoconvertidos y los siguiera en el proceso de maduración hasta una plena inserción en la comunidad de los fieles. Ha llegado el momento de preguntarnos cuáles deben ser las condiciones para que esta comunidad sea un ambiente apto para la realización de este itinerario de maduración en la fe.

— La pequeña comunidad evangelizadora

Ante todo, no puede ser una comunidad demasiado grande. Sería una comunidad sólo jurídicamente, pero no en la realidad. Por esta razón, no

puede ser la parroquia tradicional que, además, está ocupada en una serie de tareas administrativas, que dejarían demasiado poco espacio para esta acción fuertemente comprometida e individualizada.

Deben ser, en cambio, pequeñas comunidades, en las cuales el elemento «comunidad» entre los miembros sea evidente: podrían ser grupos espontáneos o comunidades de base. No por esto la parroquia vendría excluida de esta obra de evangelización. Ella tendría la tarea de promover el nacimiento de tales grupos o comunidades; o bien, de aceptarlos, en el caso de que hubieran surgido espontáneamente en ella.

Aquí, sin embargo, tenemos que evitar un gran equívoco. Cuando hablamos de grupos espontáneos o de comunidades de base entendemos grupos de cristianos convertidos, que han recorrido ya un buen trecho de su camino de maduración en la fe, y que se empeñan en una acción de testimonio evangelizador. Está claro que un grupo espontáneo, formado por cristianos y no cristianos, que tiene como finalidad una acción de liberación humana en un determinado contexto social y político, es ciertamente una pequeña comunidad, tiene una validez humana y cristiana, puede y debe ser promovida y ayudada por la parroquia. No es, sin embargo, la pequeña comunidad evangelizadora de la cual queremos hablar, porque no nos parece el ambiente apropiado en el cual hacer madurar la opción global de fe de los neoconvertidos.

No excluimos que, una vez que su fe haya madurado, éstos puedan formar también parte de tales grupos, o ser, incluso, sus promotores. Sin embargo, en el proceso de maduración en la fe, necesitan otro tipo de pequeña comunidad: una comunidad en la cual la preocupación de una profundización de la fe, como opción y como contenido, sea puesta en práctica orgánicamente, en un gradual clima de oración y de compromiso por los hermanos. No excluimos de estas comunidades la dimensión de los hermanos necesitados y marginados; tal dimensión no puede ser única, ni siquiera la principal, sino que es integrada en el complejo trabajo de adquisición de las actitudes cristianas en todos los sectores de la existencia.

— La comunidad del diálogo

Parece que una de las condiciones principales, para que una comunidad pueda ejercer una función formativa sobre sus miembros, sea el *diálogo*. En el caso de los neoconvertidos, el diálogo, entendido de modo adecuado, parece ser la única vía para un crecimiento auténtico del cristiano, para evitar la detención de su itinerario de maduración en la fe en etapas infantiles o adolescentes, quizá bajo el engañoso pretexto de la obediencia o del respeto a las praxis tradicionales.

En una comunidad hay «diálogo», cuando éste impregna todas las relaciones interpersonales como *actitud*, como *comunicación* y como *colaboración*.

1) *La actitud de diálogo*.—Esta se identifica, en último término, con la apertura y la aceptación de la persona del otro, y se realiza, en concreto,

cuando uno sabe entrar en contacto con él, y de frente a un comportamiento (cualquiera que sea), se es capaz de responder (de forma verbal o no) con franqueza y sinceridad, sin incluir en esta respuesta un juicio (positivo o negativo) sobre la persona. Esta capacidad de diálogo como actitud está en íntima dependencia de uno de los rasgos más característicos de la persona madura, aquél de la *seguridad en sí mismo*, que libra de la necesidad compulsiva de defensa.

Por esto la comunidad que acoge al neoconvertido debe poseer cristianos humanamente maduros; además, todos sus miembros deben esforzarse en conseguir esta capacidad de diálogo como actitud.

2) *El diálogo como comunicación.*—Es posible, gracias a la aptitud precedente. Aceptando y estimando la persona del otro, es posible comunicar con él, es decir, poner en acción un proceso mediante el cual se transmite al otro un conocimiento, una información, un estado emocional, realizando con él una verdadera relación interpersonal.

La posibilidad de una auténtica comunicación es importantísima en este periodo de la formación cristiana y de maduración en la fe, porque es, sobre todo, mediante una comunicación vital y existencial como los cristianos, miembros de la comunidad, impiden al neoconvertido sentirse marginado, poniéndole, al contrario, en grado de asimilar los contenidos del mensaje cristiano y aquellos comportamientos que formarán lentamente en él las actitudes cristianas, haciéndole así cada vez más maduro en su fe.

3) *El diálogo como colaboración.*—Se trata de un corolario de las dos disposiciones precedentes. Aquí se habla de colaboración para la realización de una meta común: son hermanos en tensión y en camino hacia una conversión siempre mayor a Cristo. El que está más adelante, no por eso está en una situación de privilegio, sino de mayor empeño y de servicio hacia el otro.

Una colaboración en actitud de diálogo significa establecer una relación humana, en la cual las personas estén totalmente disponibles la una para la otra, y, al mismo tiempo, prontas a ser modificadas por la relación misma. En esta obra de conversión cristiana todos dan y todos reciben, y así la comunidad crece en comunión.

— Comunidad en la cual se actúa una maduración de la fe en dimensión catecumenal

De todo lo que hemos dicho resulta —al menos lo creemos— que estas comunidades realizan, aunque en una situación diversa de aquélla en la que se encontraba la Iglesia del siglo tercero, el principio inspirador de los grupos catecumenales. Entonces quien era admitido al catecumenado formaba ya parte de la comunidad cristiana (era un cristiano), incluso no perteneciendo todavía a aquélla de los fieles. Lo que significa que dentro de la

comunidad cristiana coexistían en plena armonía dos comunidades: una formada exclusivamente de fieles, y la otra, aquella catecumenal, formada por los fieles (los «garantes» o padrinos, los «doctores» o catequistas) y por los catecúmenos.

Las comunidades que hemos descrito en las páginas precedentes, a pesar de ser sólo de bautizados (de los cuales, sin embargo, una parte, como los catecúmenos del siglo III, son neocatecúmenos en la fe), realizan el espíritu que animaba las antiguas comunidades catecumenales, por lo tanto justamente se pueden considerar como las verdaderas herederas de aquéllas.

— ¿Y los grupos institucionales?

Una parroquia posee hoy toda una serie de instituciones tradicionales (pensamos en los grupos juveniles, en las múltiples asociaciones religiosas, en aquéllas de A. C., etc.), dentro de las cuales existen cristianos que han ratificado su bautismo con una opción de fe consciente y responsable. Algunos son cristianos ya maduros en la fe, capaces de diálogo, animados por espíritu misionero.

Creemos que estos grupos ya existentes pueden colaborar en la formación de las comunidades cristianas en su dimensión catecumenal, sea llegando a ser ellos mismos comunidades catecumenales, sea dando cristianos maduros a otras comunidades catecumenales en vía de formación.

3. CONCLUSION

Hoy el sentimiento de pertenecer a la Iglesia se ha debilitado o ha llegado a ser casi inexistente en muchos cristianos. Parece que tal sentimiento sea notablemente importante, como condición psicosociológica de una vida religiosa en un mundo descristianizado y secularizado.

Estamos convencidos de que uno de los caminos que se deben recorrer, para devolver a los cristianos un sentido vivo de pertenencia a la Iglesia, que alcance, en el mejor de los casos, la identificación con el grupo eclesial, sea la creación de estas pequeñas comunidades de dimensión catecumenal, en las cuales los neoconvertidos puedan recorrer el largo y fatigoso itinerario de maduración de la opción global de fe. No basta provocar conversiones; es necesario ayudar a los convertidos a madurar en su fe. Parece que la vía señalada tiene buenas posibilidades de éxito.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ALBERICH, E., *Naturaleza y tareas de la catequesis*, Madrid, Editorial CCS, 1973.
— *Orientaciones actuales de la catequesis*, Madrid, Editorial CCS, 1973.
- ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA, *La salvezza cristiana*, Assisi, La Cittadella, 1975.
- ALDAZÁBAL, J., *Eucaristía con jóvenes*, Madrid, Editorial CCS, 1974.
- BISSOLI, C., *Bibbia e educazione*, Roma, LAS, 1981.
- COUDREAU, F., *Si può insegnare la fede?*, Leumann (Torino), LDC, 1978.
- GROppo, G., *Educazione cristiana e catechesi*, Leumann (Torino), LDC, 1972.
- GROppo, G. y NANNI, C., *Educazione e pedagogia oggi: novità, ambiguità, speranze*, en: «Seminarium», 31 (1979) 2, pp. 293-317.
- SCHILLING, H., *Teologia e scienze dell'educazione*, Roma, Armando, 1974.
- TONELLI, R., *Pastoral juvenil. Anunciar la fe en Jesucristo en la vida diaria*, Madrid, Editorial CCS, 1985.

ENSEÑANZA DE LA RELIGION Y EVANGELIZACION

JOSEPH GEVAERT

1. *Algunas precisiones.*
2. *El pluralismo religioso.*
3. *La exigencia de la escuela educativa.*
4. *La ER como materia escolar.*
5. *Crear posibilidades reales para organizar la vida según la fe.*
6. *Enseñanza de la religión y evangelización.*
7. *Enseñanza de la religión y pastoral escolar.*

1. ALGUNAS PRECISIONES

Hoy existe un consenso bastante difundido sobre el hecho de que la enseñanza de la religión (= ER) en la escuela católica, como en la estatal, no puede identificarse simplemente con un curso de catequesis en sentido estricto, orientado a formar a los miembros de la Iglesia o a los catecúmenos que tienen la intención de hacerse cristianos. El problema, amplia y apasionadamente discutido por lo que se refiere a la ER en las escuelas estatales, y resuelto de modo satisfactorio en el documento del Sínodo nacional de las diócesis alemanas, ha sido también profundamente examinado en cuanto a las escuelas católicas.

La vuelta a este problema se justifica por el hecho de que no pocos sacerdotes y laicos tienden aún a considerar la hora de religión como la realización de la catequesis eclesial en sentido estricto. Querrían considerarla todavía como el modo obvio e indiscutido de cumplir el mandato eclesial de formar en la madurez de la fe a los jóvenes bautizados. Actitud que, luego, en la práctica de la clase, se traduce en amargas desilusiones y clamorosos fracasos educativos. O bien viven con la idea de que la estructuración escolar de la ER es, en el fondo, una traición de su carácter catequístico, y, en general, una renuncia de la escuela católica a su misión evangelizadora. Por otra parte, aun reconociendo el carácter particular y relativamente diverso de la ER respecto a la catequesis eclesial, muchos tienen dificultad en situarla concretamente tanto en la relación con los fines educativos como con la misión evangelizadora de la escuela católica.

Dedicando nuestra atención sólo al tema de la ER en la escuela católica, es indispensable precisar, antes de nada, que el problema de la educación cristiana y de la evangelización en la escuela católica es mucho más amplio y complejo. La ER (las dos o tres horas semanales de religión, obligatorias, insertadas en el horario escolar), aunque muy relevante e indispensable, constituye sólo un aspecto limitado. Sin exagerar, se puede afirmar que la or-

ganización cristiana global de la escuela católica es más determinante que el solo curso de religión. El proceso educativo completo, en teoría y sobre todo en la práctica, debe basarse en Jesucristo. Todas las actividades de enseñanza y de formación deben, en un cierto sentido, contribuir a la formación cristiana. Son particularmente significativas las relaciones educativas entre profesores y alumnos, como también la colaboración con las familias y con las parroquias. Ya, desde ahora, hay que decir también que, en el cuadro de la escuela católica, puede y también debe haber espacio para actividades de verdadera catequesis eclesial o catecumenal, fuera del horario escolar y en condiciones de libertad.

Sólo en el contexto de esta catolicidad operativa que se concreta en todo el enfoque educativo de la escuela católica, puede también plantearse con serenidad el problema de la ER y su relativo aporte a la evangelización. De lo contrario, la ER es un algo aislado, como desgraciadamente sucede en las escuelas estatales, donde no está sostenida por un proyecto educativo completo de inspiración cristiana.

En todo caso, es necesario un gran realismo para no formular, en relación con la ER, expectativas que ésta de ninguna forma puede satisfacer.

2. EL PLURALISMO RELIGIOSO

Un primer hecho determinante por el que la ER escolar no puede identificarse simplemente con la catequesis eclesial está constituido por el pluralismo religioso que, de hecho, incide profundamente sobre la escuela católica; y, en general, por la situación misionera en que ésta se encuentra.

a) La incidencia del pluralismo religioso se manifiesta, ante todo, en el sector de los padres que confían la educación de los propios hijos a la escuela católica. Indudablemente, hay también padres que se dejan guiar por convicciones de fe, deseando una educación escolar que, por lo menos, no sea dañosa o en contraste con la fe de los hijos. Muchos no se guían por el motivo explícito de la formación religiosa y cristiana. Muchos en la vida personal no son cristianos practicantes, o están sólo vagamente ligados a la Iglesia. Algunos ni siquiera son creyentes [↗ CRISTIANO].

Todo esto sirve para indicar que también el contrato educativo entre los padres y la escuela católica es diverso respecto a otros tiempos. Tácitamente se acepta, por parte de las escuelas católicas, que también los motivos puramente educativos, humanísticos y éticos, son un fundamento suficiente para participar en la escuela católica. Se acepta, de hecho, que los alumnos no vengán, en principio, en vista de la educación catequística o para la educación explícita como miembros de la Iglesia.

En concreto, pues, las escuelas católicas ya no existen, en primer lugar y para todos los alumnos, como *practicum* de vida cristiana. Se encuentran situadas de diverso modo respecto a la evangelización de la Iglesia [↗ IGLESIA].

b) El pluralismo religioso de los alumnos no es diverso del de los padres. También esto constituye un problema fundamental para quien quisiera organizar la ER como catequesis eclesial en el sentido estricto de la palabra.

La mayor parte de los alumnos que en Europa asisten a la escuela católica están bautizados, aunque el número de los no bautizados está en rápido aumento. Esto no significa, sin embargo, que estos alumnos sean «católicos» por opción personal. Tratarlos a todos indistintamente como personas que ya han hecho la opción de adherirse personalmente a Cristo y de organizar su vida según sus enseñanzas sería un error educativo y pastoral.

c) Por honradez, hay que hablar también del pluralismo religioso de los educadores. Entre los educadores y los profesores se encuentran personas que ya no practican o que no están de acuerdo con ciertas enseñanzas oficiales de la Iglesia. Este fenómeno causa grandes problemas a los responsables de la realización de un proyecto educativo, respecto al cual, al menos interiormente, formulan reservas y toman distancias.

Este conjunto de datos manifiesta hasta qué punto —al menos en Europa— la escuela católica trabaja, en este momento, en una situación de misión. Es necesario tener el valor de reconocer con realismo que la «misión» ya está dentro de la escuela católica. Además, el hecho de que todos estos alumnos, con una actitud tan diferente respecto a la fe, se reúnan en el curso obligatorio de religión constituye, prácticamente, un problema insuperable para aquéllos que querrían organizar este curso como una rígida catequesis para los miembros practicantes de la Iglesia.

3. LA EXIGENCIA DE LA ESCUELA EDUCATIVA

Un segundo hecho incide profundamente sobre la naturaleza y sobre la organización de la ER escolar. El hecho de que la ER se inserte en el plan didáctico de la escuela hace que la misma ER deba respetar lealmente los objetivos y los métodos de la escuela como escuela. También el documento vaticano sobre la escuela católica afirma que «para comprender profundamente cuál es la misión específica de la Escuela católica, es oportuno hacer referencia al concepto de “escuela”, precisando que, si no es “escuela” y no reproduce los elementos caracterizadores de la escuela, no puede ser escuela “católica”» (n. 25).

Tal principio evoca numerosos problemas de fondo que el espacio de que disponemos no permite desarrollar completamente. En concreto, aplicado a la ER, el principio del respeto de la figura autónoma y secular de la escuela significa: 1) que la religión cristiana se estudia dentro del horario escolar no sólo porque se trata de una escuela católica, sino también porque la madurez humana, cultural y social, que se debe alcanzar a través de la escuela, lo requiere; 2) que el estudio de la religión se haga, en todo caso, como contribución a la consecución de los objetivos educativos de la escuela;

3) que en el estudio de la religión cristiana se usen métodos de aprendizaje y formas de experiencia que, en general, se armonizan con el aprendizaje escolar.

En particular, se plantea la cuestión de cuáles son los objetivos educativos de la escuela moderna. Sin agotar este amplio y complejo problema, se puede detectar una sustancial concordancia sobre tres puntos, que, tanto el documento sobre la escuela católica como varios estudiosos católicos, han puesto de manifiesto:

— La escuela educativa moderna es «lugar de formación integral a través de la asimilación sistemática y crítica de la cultura [...], lugar privilegiado de promoción integral mediante el encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural» (n. 26).

Para nuestros fines, es decir, para clarificar la distinción entre ER y catequesis con referencia a la escuela católica, es más importante subrayar que de la escuela educativa se espera, ante todo, una mediación seria y profunda de la dimensión cristiana y religiosa de la cultura occidental (pasada y presente). Para comprender la cultura en la que se vive y a los hombres creyentes cristianos con los que hay que construir la sociedad del mañana, es indispensable remontarse, más allá del impacto histórico del cristianismo, hacia la fe cristiana que es la fuente de una gran presencia en todos los ámbitos de la cultura. La madurez del joven que deja la escuela presupone precisamente que tenga un conocimiento cualificado de lo que es la dimensión religiosa de la existencia, y, en particular, de la fe cristiana [↷ CULTURA].

— En segundo lugar, la escuela moderna tiende no sólo a la formación de la inteligencia científica, sino también a la formación personal del alumno, a la posibilidad de realizarse como ser humano a través del estudio de las principales dimensiones de la cultura. La identidad personal está particularmente conectada con los grandes interrogantes existenciales que se concentran en torno al problema del sentido último de la existencia humana.

— En tercer lugar, la escuela moderna cuida una transmisión cultural que forma una actitud crítica y socialmente comprometida. No se trata de adoctrinar en un particular patrimonio cultural o en una forma concreta de sociedad existente, sino de formar personalidades suficientemente críticas como para poder escoger fundadamente los elementos culturales necesarios para la construcción de un mundo más humano. Además, la escuela moderna es sensible a la importancia humana y social de todas las dimensiones culturales que se estudian.

Antes de pasar a una breve ilustración del modo en el que estas características de la escuela educativa moderna se concretan en la ER escolar, conviene llamar inmediatamente la atención sobre el hecho que son muy diferentes entre sí los objetivos de la asignatura de religión, en cuanto contribución a la consecución de los objetivos educativos de la escuela, y los objetivos de una catequesis en sentido estricto, orientada, ante todo, a la

formación de los que se profesan miembros de la Iglesia. Por tanto, desde el punto de vista de la escuela como tal, no es ciertamente evidente que tenga sentido incluir en el horario una o dos horas semanales de catequesis catecumenal; como, por otra parte, desde el punto de vista de la formación estrictamente catequística, es dudoso que el horario escolar sea un lugar verdaderamente adaptado. Quizás por esta razón, en los últimos años, los documentos oficiales de la Iglesia han insistido con una cierta frecuencia sobre el hecho de que el lugar apropiado para la catequesis es la comunidad de fe (la parroquia) y la familia, y, secundariamente, otros ambientes.

4. LA ER COMO MATERIA ESCOLAR

Si la ER quiere tener un puesto en el horario escolar y tener carácter obligatorio para todos los alumnos, en el pleno respeto del indiscutible pluralismo ante la fe cristiana, es indispensable que la ER asuma la modalidad de una verdadera y auténtica materia escolar. Para realizar su enfoque escolar, no es necesario fijarse, ante todo, en el modelo de la formación catecumenal, sino en las otras materias escolares.

a) Insistir en que la ER debe tener el carácter de una auténtica materia escolar significa, ante todo, que la formación del alumno se realiza a través del duro trabajo de estudio, es decir, a través del aprendizaje cualificado de una gran dimensión cultural existente.

Un estudio culturalmente cualificado del cristianismo requiere, por tanto, la explotación sistemática y orgánica de las principales dimensiones de la realidad cristiana. En concreto: 1) la dimensión doctrinal o cognitiva, por ejemplo, el credo; 2) la dimensión ética; 3) la dimensión de la experiencia religiosa y de los grandes interrogantes existenciales; 4) la dimensión eclesial o comunitaria; 5) la dimensión litúrgica y la oración personal; 6) la dimensión social y caritativa.

Varias de estas dimensiones tienen aspectos y componentes de naturaleza experiencial que se pueden aprender solamente en la participación personal dentro de la vida cristiana. Esto, sin duda, constituye un límite para la iniciación escolar en materia religiosa.

Realizarse como una verdadera materia escolar significa también tener objetivos claros y bien circunscritos, contenidos cuidadosamente seleccionados, una equilibrada programación para cada año, para los diversos ciclos, para los diversos tipos de escuela, estudio sistemático y orgánico.

Las ciencias de referencia (teología, ciencias de la religión, antropología) determinan simultáneamente la aproximación al estudio del cristianismo. Los lenguajes, los métodos y los medios de aprendizaje son aquéllos que pueden tener un lugar en la escuela.

La programación debe ser también extremadamente realista y tener en cuenta que en el reducido espacio de dos horas semanales no es posible un estudio exhaustivo de todos los temas relacionados con el cristianismo. En

general, será aconsejable recurrir al estudio de temas representativos, pertenecientes a las dimensiones constitutivas del cristianismo.

b) La ER como materia escolar debe, sin embargo, *formar* al alumno, y no sólo llenarlo de nociones objetivas.

Las grandes líneas y orientaciones de esta formación están ya trazadas por los objetivos de la escuela como tal: exploración cualificada del patrimonio cultural; particular atención a los problemas antropológicos que se relacionan con la identidad fundamental del alumno; sensibilidad por las consecuencias vitales y sociales.

Más específicamente, la formación religiosa y cristiana implica que el alumno llegue, a través del estudio cualificado, a comprender, de algún modo, qué es la dimensión religiosa de la existencia, cuáles son los puntos neurálgicos de la fe cristiana, cómo tal dimensión religiosa influye en la vida y en la sociedad.

Con este tipo de estudio, el alumno puede situar correctamente las grandes dimensiones de la cultura y de la historia, y se le ofrece también la posibilidad de aclarar el propio punto de vista. Análogamente, el estudio de la dimensión religiosa concretada en el cristianismo permite al alumno comprender esta dimensión de la existencia, apreciar su importancia para la vida y para el mundo, colaborar con cristianos creyentes en la organización de lo civil, tomar una posición personal frente a la fe cristiana.

5. CREAR POSIBILIDADES REALES PARA ORGANIZAR LA VIDA SEGUN LA FE

Aunque la ER escolar no trata primariamente a los alumnos como miembros de la Iglesia, se produciría, no obstante, un inaceptable dualismo en el caso de que tal ER se limitase solamente al objetivo de una cualificada transmisión cultural con fines de formación humanística general.

Tratándose de una escuela católica o cristiana, la dimensión «escuela» y la dimensión «cristiana» no pueden yuxtaponerse radicalmente. Por tanto, es indispensable, a partir del propio proyecto educativo que sostiene la escuela, que la asignatura de religión, aun respetando rigurosamente los objetivos de la escuela y el pluralismo religioso de los alumnos, ilumine de modo particular la fe cristiana. Sería incoherente y pedagógicamente insostenible proponer, de un lado, un proyecto educativo basado sobre Jesucristo y, por otra parte, no dar a los alumnos posibilidades reales de organizar la propia existencia según la fe en Jesucristo.

La expresión «dar posibilidades reales» no refleja una opción minimalista. En el fondo, expresa aquello que caracteriza toda auténtica evangelización y catequesis. En último análisis, no se puede hacer otra cosa, por parte del hombre, que no sea crear posibilidades de que el don de la fe —don absolutamente gratuito— pueda encontrarse mejor con la libertad del hombre

y ser acogido. Por otra parte, no existe ningún procedimiento educativo que pueda provocar la fe cristiana.

Sin embargo, afirmando que la ER en la escuela católica debe dar posibilidades reales de organizar la vida según la fe en Jesucristo, se piensa, sobre todo, en dos cosas. De un lado, se trata de subrayar que la ER debe estar estructurada y desarrollada de modo tal que el alumno pueda realmente sentirse fascinado, bajo la interpelación de la palabra de Dios, por la propuesta cristiana. En este sentido, es necesario tomar distancias de una ER neutral, que, por otra parte, es una pura utopía que no existe como tal. Por tanto, los objetivos didácticos, los contenidos, los métodos... se escogen de tal modo que el estudio del patrimonio cristiano pueda constituir una perspectiva concreta para organizar la propia existencia.

Por otro lado, estas posibilidades reales de organizar la existencia según la fe en Jesucristo se crean justamente a través del estudio y no a través del recurso a exhortaciones sentimentales, sermones moralizadores o presiones pedagógicas de ningún tipo.

Con esto se indica también la importancia de que el profesor de religión sea un hombre profundamente creyente, que, en el pleno respeto de las posiciones religiosas de los alumnos, deje conocer claramente sus propias convicciones.

6. ENSEÑANZA DE LA RELIGION Y CATEQUESIS

Hasta este momento, la ER ha sido examinada casi únicamente desde el punto de vista de la escuela como tal. La legitimidad de tal procedimiento está en el hecho de que la escuela católica requiere este respeto para la relativa autonomía de los valores y de las instituciones humanas, y, por tanto, también para las exigencias de la escuela.

Para nosotros permanece abierto, no obstante, un problema. Esta ER, organizada según las exigencias y las orientaciones formativas de la escuela, impartida a un público que es ampliamente pluralista frente a la fe cristiana, ¿cómo se sitúa frente a la catequesis y, más allá, frente a la evangelización?

6.1. La catequesis en sentido estricto

A la luz de todas las consideraciones precedentes, resultan bastante claras, sobre todo, dos cosas. De un lado, el horario escolástico no es el lugar apropiado para la catequesis en sentido estricto. Por otro lado, la ER escolar no puede considerarse simplemente como el equivalente de una verdadera y completa catequesis [↷ CATEQUESIS].

Varios documentos de la Iglesia han recordado el significado estricto del término *catequesis*. La *Catechesi tradendae* (nn. 18-20), por ejemplo, la identifica prácticamente con la catequesis catecumenal, es decir, con la formación de los que se profesan miembros de la Iglesia. La catequesis es la fase

que viene después del primer y conciso anuncio de la persona y del mensaje de Jesús, seguido de una primera conversión o adhesión a Cristo. Constituye el momento de la profundización de ese primer anuncio y sirve para conducir al candidato a la madurez de la vida cristiana y de la fe. Evidentemente, la catequesis debe, a veces, hacer una labor de suplencia, cuando las fases precedentes no han sido suficientemente desarrolladas o faltan por completo. En cualquier modo, la catequesis en sentido estricto presupone siempre una primera adhesión de fe, una opción personal por Cristo y una petición de recibir de la Iglesia la plena iniciación en la fe y en la vida del cristiano.

Además, el proceso de formación catequística en sentido estricto no es nunca solamente un proceso intelectual, cultural y educativo que se dirige al perfeccionamiento humanístico. Es un proceso formativo que se encuentra esencialmente imbricado en otras formas de experiencia y de aprendizaje cristiano. En particular: 1) la dimensión de la oración y de la celebración; 2) la inserción en una experiencia de comunidad creyente; 3) la dimensión de la caridad y del apostolado.

Aplicando este concepto estricto de catequesis, es evidente que la ER no puede considerarse «catequesis» a todos los efectos. De una parte, porque varios elementos formativos no pueden realizarse en el horario escolar. De otra, porque gran parte de los alumnos no se encuentran todavía al nivel de esta opción que permite la participación en una verdadera catequesis.

En esta misma línea se sitúan las actitudes de muchos jóvenes que acuden a la escuela católica. No rechazan el estudio del cristianismo como contenido. Incluso muchos desean una sólida y cualificada información. Rechazan, sin embargo, toda forma o apariencia de adoctrinamiento, de presión pedagógica, y también, simplemente, el ser tratados como cristianos creyentes cuando, en realidad, no se consideran tales. Sus actitudes concuerdan, por tanto, *grosso modo*, con las exigencias de la escuela en relación con la ER.

Para evitar posibles y desagradables confusiones, sería mejor no usar el término *catequesis escolar*, sino simplemente *enseñanza de la religión*. Así, por otro lado, se ha hecho ya en muchos países.

Aunque la ER no es, en general, un curso de catequesis en sentido estricto, esto no significa, de hecho, que no tenga nada que ver con la catequesis, y, mucho menos, que no sea extremadamente importante para la función evangelizadora de la escuela católica.

En efecto, según la posición personal de los alumnos ante la fe, este mismo estudio escolar de la religión cristiana puede tener una función diversa. Para una serie de alumnos será simplemente, una transmisión cultural cualificada, con repercusiones en su formación humana y social. Para otros será realmente el descubrimiento de una dimensión insospechada de la existencia, descubrimiento que hace posible la escucha de una llamada que desafía a hacer una opción personal. Finalmente, para otros, en concreto para los jóvenes que ya han madurado hasta un cierto nivel de fe, puede

funcionar también como elemento de verdadera catequesis y contribuir a la profundización de su fe.

Este último punto es, por otra parte, importante. Una de las exigencias de la catequesis juvenil es, precisamente, la clarificación de las relaciones entre fe y cultura, como también entre fe y vida. Una adecuada catequesis juvenil, a nivel de parroquias o de asociaciones, debería incluir, de todas formas, en el programa estrictamente catequístico algo análogo a lo que realiza la ER escolar; siempre a condición de que esta enseñanza se desarrolle según el enfoque descrito más arriba. Así las dos horas semanales de estudio escolar de la religión pueden tener un enorme significado catequístico para quienes hacen un verdadero íter catequístico. La mediación, no obstante, la tendrá que hacer otro sector de la escuela católica, que tiene cada vez mayor importancia: la pastoral de la escuela.

6.2. Relación con la evangelización

Al inicio hemos aludido a la situación misionera en que actúa la mayoría de las escuelas católicas. En este contexto, la ER se sitúa con mayor realismo en relación con las actividades de evangelización precedentes a la fase de la catequesis en sentido estricto, entre otras cosas, porque estas actividades no presuponen la opción de la fe y respetan plenamente la libertad del destinatario. Aun constituyendo un servicio particular de la Palabra, que no debe confundirse con las otras formas clásicas, la ER posee mayor afinidad con la primera evangelización [↗ EVANGELIZACION Y CATEQUESIS].

De hecho, aun sin salir de la rígida fidelidad a su carácter escolar, la ER en la escuela católica desempeña la mayoría de las funciones que en otros contextos cumple la evangelización misionera. La ER prepara el terreno donde la problemática religiosa adquiere importancia. Combate la indiferencia religiosa y halla motivos para que el hombre se interese seriamente de los grandes problemas de la existencia humana, que están también en el corazón de toda religión. Focaliza el problema de la necesidad de salvación, que el hombre vive profundamente con referencia a las experiencias negativas de la vida y en conexión con la búsqueda de un último sentido de la existencia. La ER lleva a una actitud crítica frente a las respuestas ideológicas en torno a problemas existenciales, y permite evaluar la limitación de numerosas visiones del mundo. Además, propone, en sus líneas esenciales, la persona y el mensaje de Jesucristo, con referencia a la realidad concreta de la Iglesia y de la vida cristiana. Todo esto se hace en el respeto a la persona, a fin de que pueda escoger, con la ayuda de la gracia divina, el camino de un posterior interés por el cristianismo, o, en cualquier modo pueda situarse conscientemente ante el problema religioso.

El hecho de que la ER desarrolle estas funciones a través del estudio y con métodos escolares no cambia nada de esencial en el papel que estos elementos pueden tener en el devenir del hombre creyente según la fe en Jesucristo.

7. ENSEÑANZA DE LA RELIGION Y PASTORAL ESCOLAR

Para muchas personas que tienen dificultad en reconocer la particularidad de la ER escolar y su relativa contribución a la catequesis, puede ser liberador tener presente la distinción entre ER escolar y pastoral de la escuela.

A diferencia de la ER, que es obligatoria para todos los alumnos y, por tanto, debe ser organizada de modo que pueda ser seguida lealmente por todos los alumnos, independientemente de su opción cristiana personal, la pastoral de la escuela debe operar sobre la base de un ofrecimiento libre.

La pastoral escolar organiza grupos de acción católica, grupos de oración, grupos de reflexión, grupos de compromiso social, itinerarios catecumenales para la confirmación o para jóvenes, etc. Coordina también la aportación escolar de la ER en el cuadro de conjunto de la pastoral escolar.

De este modo, a los alumnos católicos practicantes se les ofrece, por parte de la escuela católica, a través de la pastoral escolar, un *prácticum* de vida cristiana.

Además, es función de la pastoral escolar asegurar la colaboración con las familias cristianas (catequesis familiar, pastoral juvenil a nivel de las parroquias).

Se puede decir, por tanto, que el coordinador pastoral o catequista es el principal responsable de la catequesis en sentido estricto, es decir, de la formación de los jóvenes como miembros de la Iglesia.

* * *

Con todos sus límites, sus enormes dificultades y miserias, la ER es, de todos modos, un punto de encuentro donde la Iglesia encuentra el mayor número de jóvenes. Es el lugar donde con sinceridad pedagógica, y en el respeto de la libertad religiosa, se puede hacer un discurso religioso, y se puede realizar una colaboración que es de gran importancia para la evangelización. El hecho de que en los últimos años se haya ido situando gradualmente en el área de la evangelización misionera, y esté menos en la de la catequesis estrictamente confesional, no quita nada a la importancia que la ER tiene para la presencia de la Iglesia en el mundo y en la cultura.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ALBERICH, E., DUCH, Ll. y MARTÍN VELASCO, J., *Enseñar religión, hoy*, Barcelona, Edebé-Brufío, 1980.
- COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *Documentos colectivos del Episcopado Español sobre formación religiosa y educación 1969-1980*, Madrid, Editorial EDICA, año 1981.
- L'insegnamento della religione nella scuola. Opzioni della rivista «Tijdschrift voor catechese»*, en: «Catechesi», 47 (1978) 15, pp. 17-21.
- NUNES, S. A., *The Distinctive Roles of Catechist and Youth Minister in the Catholic High School*, en: «The Living Light», 17 (1980), pp. 144-149.
- S. CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica*, Roma, 1977.
- La scuola cattolica. Lettera pastorale dei vescovi olandesi*, Leumann (Torino), LDC, 1977.
- Scuola e religione. Vol. I: Una ricerca internazionale: situazioni, problemi, proposte*, Leumann (Torino), LDC, 1971.
- VERGOTE, A., *Per un progetto educativo fondato su Gesù Cristo*, Leumann (Torino), LDC, 1981.
- *La formation de la foi dans une éducation renouvelée. Tâche de l'école chrétienne*, en: «Lumen Vitae», 36 (1981), pp. 15-42.

CATEQUESIS

EMILIO ALBERICH

1. *Clarificación conceptual y terminológica.*
2. *Catequesis y proyecto educativo pastoral.*
3. *La renovación conciliar y postconciliar de la catequesis.*

1. CLARIFICACION CONCEPTUAL Y TERMINOLOGICA

No siempre se tienen ideas claras y concordes sobre el concepto de catequesis, sobre su inserción en el conjunto de la acción pastoral y sobre su relación con los demás componentes de la praxis eclesial (evangelización, liturgia, educación cristiana, compromiso apostólico, etc.). Será conveniente, por lo tanto, intentar una clarificación de términos.

La catequesis, aún en la diversidad de sus realizaciones históricas, se presenta siempre como un momento típico dentro de la *función profética* o *ministerio de la palabra* de la Iglesia. Según una división tradicional, se distinguen teóricamente *tres* grandes momentos o funciones en el servicio de la palabra: la *evangelización* (o «kerigma», o «predicación misionera»), la *catequesis* (enseñanza o profundización de la fe) y la *predicación litúrgica* (u «homilía», o «predicación comunitaria»). A veces este esquema viene ampliado con la alusión al momento previo de la *preevangelización* y la referencia a la *teología* como forma superior de profundización de la fe.

Tanto por razones teológicas como pastorales, esta división tradicional resulta hoy más bien abstracta e inadecuada, susceptible de «repensamiento», sobre todo por lo que se refiere a las fronteras demasiado rígidas y artificiales entre las distintas funciones pastorales:

— La llamada *preevangelización*, si se presenta como un verdadero testimonio del Evangelio —aunque sea todavía indirecto e implícito— merece ya el nombre de *evangelización* inicial, aunque deba ser completada hasta el anuncio explícito de Cristo.

— Del concepto y praxis de la *evangelización* se han ocupado en particular el Sínodo de Obispos de 1974 y la sucesiva Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi* (1975). Prevalece ya la convicción de que no conviene restringir el concepto de evangelización al solo anuncio formal de Cristo a los

no creyentes, sino adoptar una concepción más amplia y compleja (EN 24), como *anuncio y testimonio del Evangelio por parte de la Iglesia, a través de todo cuanto ella dice, hace y es*. La evangelización abarca así en cierta manera toda la acción eclesial, pero sólo en tanto en cuanto ésta llega a ser efectivamente anuncio y testimonio del Evangelio del Reino (EN 15).

— La catequesis, dentro del dinamismo global de la evangelización, es propiamente *toda forma de servicio de la palabra eclesial orientada a profundizar y a hacer madurar la fe de las personas y de las comunidades*. En las circunstancias de la pastoral actual, la catequesis debe potenciar su dimensión evangelizadora, con vistas a despertar y estimular la *conversión*, siempre que no exista de hecho una adhesión personal a la fe cristiana [↗ EVANGELIZACION Y EDUCACION].

— A pesar de la distinción entre catequesis y liturgia, hay que admitir que el *ejercicio de la palabra de fe* en las celebraciones litúrgicas (homilía, moniciones, exhortaciones, cantos, etc.) deben ser consideradas como *formas de catequesis* en tanto en cuanto buscan la profundización y maduración de la fe. Esto no significa, en modo alguno, ignorar las características particulares de la liturgia y de la palabra eclesial en la liturgia, características que deben ser siempre respetadas.

— La catequesis, tal como ha quedado descrita, puede ser actuada *en formas muy distintas*: privadas y públicas, ocasionales y sistemáticas, espontáneas e institucionalizadas: cursos, grupos de reflexión, itinerarios de fe, predicación litúrgica, uso de los media, iniciación sacramental, etc.

— Por el hecho de que muchos aspectos o momentos de la acción eclesial (como la acción educativa, el asociacionismo, los movimientos de juventud, etc.) contribuyen al crecimiento en la fe, no se deduce que todo pueda ser considerado catequesis, indistintamente. En sentido propio merecen el nombre de catequesis aquellas formas del ejercicio de la palabra de fe que tienden a la *explicitación y profundización* de la fe y a la *iniciación* en la vida cristiana. De las otras funciones pastorales se debe decir que, aún sin ser propiamente catequesis, poseen una *dimensión o valencia catequética*.

— Junto al término *catequesis*, se usan con frecuencia otras expresiones más o menos equivalentes, cuyo significado específico dependerá del uso concreto y del contexto cultural en que se encuentren. Por ejemplo, los términos *catecumenado* y *catecismo* (en cuanto forma de catequesis) constituyen formas históricamente bien definidas de desempeño de la función catequética. En el pasado se ha hablado de «doctrina cristiana», de «instrucción religiosa», de «enseñanza religiosa», con significados que sólo en parte corresponden a la concepción actual de la catequesis. Con más frecuencia se habla de *educación de la fe* o de *educación en la fe* como sinónimos adecuados de la catequesis. Otras expresiones frecuentes, como «educación religiosa», «formación

religiosa», «enseñanza de la religión», u otras semejantes, pueden coincidir de hecho con la realidad de la catequesis; pero tal coincidencia efectiva debe ser verificada en cada caso o situación concreta.

2. CATEQUESIS Y PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL

La atención a la catequesis ocupa un lugar primordial en la organización de la acción pastoral en general, y especialmente en todo proyecto educativo cristiano. En efecto:

— En la conciencia de la Iglesia, sobre todo a través del Sínodo de Obispos de 1977 y de la Exhortación Apostólica *Catechesi Tradendae* (1979), se ha consolidado la convicción del lugar absolutamente *primordial y decisivo* de la catequesis en el conjunto de las actividades y preocupaciones pastorales. «Se puede decir —afirma el mensaje final del Sínodo— que, en los últimos decenios, la catequesis ha sido en el mundo entero terreno privilegiado y fecundo para la renovación de toda la comunidad eclesial» (n. 4). Y en *Catechesi Tradendae* el Papa expresa su convicción de que, en estos años de fin de siglo, Dios invita a la iglesia «a renovar su confianza en la acción catequética como en una tarea absolutamente primordial de su misión. Es invitada a consagrar a la catequesis sus mejores recursos en hombres y en energías» (n. 15).

— También la Congregación Salesiana, sobre todo en el Capítulo General Especial (1971), ha reconocido en forma explícita y solemne la primacía de la misión catequética y evangelizadora: «En el momento particular que la Iglesia está viviendo, la Congregación Salesiana orienta decididamente su acción hacia la pastoral catequística y, por ello, se compromete, tanto a nivel mundial como inspeccional y local, en la catequesis como educación de la fe y promueve la renovación de las comunidades, a fin de que se tornen auténticamente evangelizadoras» (CGE n. 335).

En consecuencia, se insiste sobre la necesidad, para las comunidades salesianas, de «efectuar un cambio de mentalidad; adoptar una nueva forma comunitaria de reflexión y de acción; hacerse presentes en el mundo de una forma nueva» (CGE n. 339). Está en juego la identidad y autenticidad misma de nuestra misión en la Iglesia, puesto que «una comunidad será salesiana, en la medida en que sea evangelizadora» (ibídem).

— No es fácil adivinar hasta qué punto, en la realidad concreta salesiana, se respeta y realiza efectivamente el primado de la preocupación catequética y la renovación mental y operativa que ello supone. La experiencia atestigua que, junto a indiscutibles esfuerzos y realizaciones, hay que lamentar con frecuencia poca claridad de programación, dispersión operativa, falta de ideas y de convicciones en lo que atañe a la renovación de la catequesis. Con frecuencia la acción catequética y evangelizadora aparece relegada, de

hecho, a algunos ámbitos parciales de acción, como las funciones litúrgicas, la clase de religión, los días de retiro, los grupos más sensibles y selectos, etc. Es necesario plantear con mayor claridad el problema de la evangelización y catequesis, y apuntar con seriedad hacia la preparación y cualificación del personal responsable.

3. LA RENOVACION CONCILIAR Y POSTCONCILIAR DE LA CATEQUESIS

Punto de partida de una auténtica renovación catequética es, ante todo, la toma de conciencia del *viraje profundo* que nuestra época ha impreso, especialmente gracias al Concilio, a la concepción y a la praxis de la catequesis. Es un cambio tan decisivo y global que se explica, en parte, el desconcierto de no pocos agentes pastorales, así como los deseos nostálgicos de cuantos quisieran volver a la práctica catequística de antaño, utilizando por ejemplo los antiguos catecismos o instrumentos semejantes de la catequesis tradicional. Pero la posible dificultad de entrar en la nueva mentalidad no debe empujarnos hacia el pasado, sino encarar con apertura y voluntad la nueva conciencia catequética de la iglesia.

Se puede decir que *el Concilio constituye el fin de una época*, la que convencionalmente podemos llamar «época del catecismo». Se designa así un largo período histórico, prácticamente desde el Concilio de Trento hasta el Vaticano II, caracterizado por el lugar central del «catecismo», es decir, del tradicional compendio de la doctrina cristiana que, generalmente en forma de preguntas y respuestas, constituye el contenido esencial de la formación a la vida cristiana. La catequesis (llamada generalmente «instrucción religiosa», «enseñanza de la doctrina cristiana», o simplemente «catecismo») es concebida sustancialmente como *explicación y aplicación del catecismo*. Toda una visión teológica de la revelación, de la fe y de la Iglesia es el presupuesto de esta concepción que por mucho tiempo ha constituido la base de muchas actividades catequísticas, aún cuando no pocas novedades metodológicas hayan sido introducidas a manera de actualización y renovación (como, por ejemplo, los métodos activos, la dramatización, el uso de subsidios variados, el audiovisual, etc.).

El Vaticano II ha representado una transformación fundamental de esta mentalidad, recogiendo y superando con amplitud los impulsos más válidos del movimiento catequístico europeo, especialmente alemán y francés. El Concilio, aunque no haya tratado explícitamente del tema catequético, ha modificado *los horizontes teológicos y pastorales* de la acción catequética, como son la teología de la revelación y de la fe (DV), el significado de la evangelización (AG), la visión eclesiológica (LG, SC, AG, GS), la nueva concepción de las relaciones entre Iglesia y mundo (GS), entre fe y cultura, entre Iglesia católica y otras confesiones, religiones e ideologías (GS, DH, NA, AG, etc.).

El impacto conciliar sobre la catequesis ha sido amplio y profundo. Ha

surgido así del Concilio un período rico y fecundo, aunque no exento de excesos y ambigüedades, caracterizado por un *replanteamiento global* del significado de la catequesis y por la *búsqueda de nuevas vías* para la transmisión y educación adecuada de la fe. También en forma oficial las iglesias locales y la Santa Sede han promovido la renovación, especialmente por medio de documentos y momentos particulares de reflexión colegial. En este sentido poseemos hoy un notable patrimonio que merece ser conocido y profundizado: directorios nacionales, documentos de asambleas episcopales, el *Directorio Catequístico General* de 1971, los dos Sínodos de Obispos de 1974 y 1977, las Exhortaciones Apostólicas *Evangelii Nuntiandi* y *Catechesi Tradendae* (cfr. bibliografía al final).

La así llamada *renovación posconciliar de la catequesis* no es una línea unívoca o una teoría determinada sobre la catequesis, sino más bien una serie convergente de exigencias y principios inspiradores que en cierta manera esbozan el rostro renovado de la catequesis en la conciencia eclesial contemporánea. De este rostro renovado intentamos ahora presentar los rasgos más esenciales.

3.1. La catequesis, anuncio de Cristo como palabra significativa para el hombre de hoy en la experiencia de fe

Una primera serie de consideraciones acerca de la catequesis se relaciona con la nueva visión conciliar sobre la revelación, la palabra de Dios y su realización suprema: Jesucristo. En este sentido, todas las dimensiones o aspectos fundamentales de la revelación se pueden traducir en consecuencias para la identidad y función de la catequesis.

— La palabra de Dios posee una *dimensión cristocéntrica y personalista*, en cuanto se concentra en su plenitud en la persona y obra de Jesucristo, Palabra suprema de Dios y punto culminante de la economía de la revelación. De ahí deriva el carácter esencialmente cristocéntrico y personalista de la catequesis: «en el centro de la catequesis encontramos esencialmente una Persona, la de Jesús de Nazaret [...]. En este sentido, el fin definitivo de la catequesis es poner a uno no sólo en contacto sino en comunión, en intimidad con Jesucristo» (CT n. 5).

— La palabra de Dios posee un *carácter significativa y liberador* para el hombre, en cuanto mensaje que ilumina la vida y abre un futuro. La catequesis, en consecuencia, es un momento en la transmisión de este mensaje, acción de iluminación e interpretación de la vida, anuncio y profundización de una palabra que debe significar para cada uno «una apertura a los propios problemas, una respuesta a las propias demandas, una dilatación de los propios valores y, al mismo tiempo, una satisfacción de las propias aspiraciones» (Carta del Card. Cicognani al Congreso Cat. Francés de 1964).

— La palabra de Dios es *don del Espíritu*. También la catequesis debe ser concebida como *acción del Espíritu* y como mediación educativa para volver *dóciles al Espíritu*, abiertos a sus inspiraciones y fuertes y creativos con la fuerza del Espíritu.

— La palabra de Dios *se encarna en la historia* y posee una *dimensión escatológica*, en cuanto palabra *dada*, pero también *prometida*; palabra definitiva, pero siempre abierta hacia su clarificación y manifestación plena. La catequesis debe asumir, por lo tanto, el *carácter histórico* de la encarnación de la palabra y ser un momento del proceso de *inculturación* de la fe en las circunstancias históricas y culturales de los distintos pueblos y sujetos. Además, una catequesis de la palabra *dada pero también prometida* no se presenta sólo como transmisión magistral de un conjunto cerrado de verdades y certezas religiosas, sino que debe configurarse como un *camino abierto* de búsqueda comunitaria de la verdad cristiana, dentro de la fe compartida por los cristianos, con sus elementos seguros pero también con sus problemas abiertos y sus intentos renovados de vivir históricamente el cristianismo.

— La palabra de Dios resuena y es percibida *dentro de la experiencia de la fe*. Es inconcebible, por lo tanto, una transmisión de la palabra de Dios fuera de una auténtica experiencia religiosa: *sin experiencia de fe no puede haber comunicación ni educación de la fe*. De aquí la necesidad de que la catequesis ponga en el centro de sus preocupaciones la comunicación y profundización de auténticas experiencias de fe. Sólo de esta manera será posible alcanzar una integración satisfactoria entre mensaje de fe y problemas existenciales: sólo desde el interior de la experiencia religiosa, la fe llega a ser iluminación de la vida, y la vida llega a ser interpretada y vivida a la luz de la fe.

3.2. La catequesis, educación de la fe, para la profundización de las actitudes de fe con vistas a la madurez cristiana

La denominación de la catequesis como «educación de la fe» destaca su núcleo fundamental y su objetivo central. En cuanto educación de la fe, la catequesis no puede quedar reducida a simple instrucción doctrinal, a puro proceso de socialización religiosa, ni debe degenerar en forma alguna de adoc-trinamiento o instrumentalización ideológica. Definirla como educación de la fe significa, sobre todo, concebir la propia acción catequética al servicio de aquella actitud global de toda la persona con la que el hombre «se entrega entera y libremente a Dios, le ofrece “el homenaje total de su entendimiento y voluntad”, asintiendo libremente a lo que Dios revela» (DV 5) [↪ CRISTIANO].

Hablar en términos de «educación de la fe» significa también subrayar una dimensión que goza de especial resonancia en el contexto del proyecto educativo y pastoral *salesiano*. En la entraña misma del proyecto de Don

Bosco se encuentra, en efecto, la sensibilidad educativa, en sentido pleno. En esta perspectiva, resulta especialmente valorizada y exaltada la *naturaleza genuinamente educativa* de la acción catequética, que debe ser por tanto estímulo, ayuda, intervención intencional al servicio de un crecimiento personal, libre, interiorizado, hacia la madurez de la fe.

Todo camino de crecimiento en la fe puede ser caracterizado como un proceso que comienza (no necesariamente en sentido cronológico) con la *conversión*; continúa con la progresiva profundización de *conocimientos, actitudes y disposiciones* propias de la fe; y avanza hacia una plenitud de *maduración* que no puede ser alcanzada durante la vida, constituyendo, por lo tanto, un proceso permanente de crecimiento.

En la programación concreta y en la praxis catequética, revisten particular importancia la profundización y clarificación de dos elementos fundamentales del proceso educativo de la fe: las exigencias de las auténticas *actitudes* de fe y las características de la *madurez* de la fe, objetivo final hacia el cual tiende la catequesis [↷ VALORES Y ACTITUDES].

— La fe debe crecer, ante todo, como una auténtica *actitud*, es decir, con la solidez y estabilidad propia de un verdadero modo de ser, de una conducta global que, con respecto a las diversas situaciones de vida, moviliza la esfera cognoscitiva y valorativa, los procesos afectivos y las tendencias volitivas y operativas. De aquí, la importancia que reviste en la catequesis la atención dirigida a estos tres componentes de toda actitud vital: la comunicación de conocimientos y convicciones religiosas, la maduración de sentimientos y afectos favorables a la fe, y la iniciación a las diversas formas de vida y de acción propias de la existencia cristiana en la Iglesia y en el mundo. Sólo respetando esta complejidad, podrá la catequesis evitar los proverbiales reproches de unilateralidad y deficiencia que con frecuencia, y no sin razón, ha atraído sobre sí.

— Otra exigencia importante afecta a la recta concepción del *objetivo de la madurez* hacia el cual se dirigen los esfuerzos de toda educación de la fe. La fe madura, o en vías de maduración, presenta algunos rasgos típicos: está *integrada* (no es marginal) en el conjunto de la personalidad; es *informada*, profundizada (no superficial o ignorante); es *diferenciada* (no monolítica o integrista), en cuanto sabe distinguir lo esencial de lo secundario y mutable; posee *sentido crítico*, en forma equilibrada y constructiva; está suficientemente *motivada* y psicológicamente *equilibrada*, sin reducirse a la función compensatoria de desequilibrios y frustraciones sobre todo afectivas; es abierta al *diálogo* y a la *confrontación* (no es autosuficiente o intolerante); es *dinámica* y dispuesta a la *acción* (no estéril o inerte); es *creativa* y *coherente* (no disociada o inmóvil).

3.3. La catequesis, acción eclesial, obra de la comunidad para la comunidad

La *dimensión eclesial* de la catequesis constituye siempre un elemento esencial en la labor catequética. La catequesis es, en efecto, un momento de mediación eclesial, y carece totalmente de sentido fuera de su ambiente natural de iglesia [↗ IGLESIA].

El aspecto que consideramos recibe hoy toda una serie de connotaciones especiales en el horizonte del *giro eclesiológico* del Vaticano II, que coloca en el centro de su concepción de iglesia la *comunión* y la *diaconía* o servicio. Y dentro de una eclesiología de comunión cobra relevancia particular el redescubrimiento y valorización de los *carismas* y *ministerios*, dones del Espíritu a su Iglesia. En esta perspectiva, la catequesis recibe importantes matizaciones y acentos:

— El respeto de la variedad de los carismas eclesiales impulsa la catequesis hacia una valorización de los *distintos carismas de palabra* con vistas a la educación de la fe. A una visión monolítica de la catequesis tradicional sucede hoy la diferenciación de tareas y posibilidades distintas en el interior de la función catequética: el cometido de los *pastores* (obispos y sacerdotes); el papel insustituible de los *padres cristianos*, primeros educadores de la fe de sus hijos: la función particular de *catequistas* y *maestros*; el carisma original de los *religiosos* (también en orden a la catequesis); las innumerables posibilidades de los *seglares*, etc. Exigencia de fondo es la necesidad de promover y respetar todas estas funciones en su originalidad y riqueza, gracias también a la labor estimulante y formativa de los sacerdotes y religiosos.

— Otra exigencia actual de gran importancia concierne a la *referencia esencial a la comunidad* en el desarrollo de la catequesis. Se afirma con frecuencia, tanto en los documentos oficiales como en la reflexión de los responsables, que la *comunidad cristiana* debe ser considerada *condición* de la catequesis (si falta la comunidad no se da la catequesis), *lugar* de la catequesis (es en la comunidad donde tiene lugar la catequesis), *sujeto* y *objeto* de la catequesis (que es propiamente actividad comunitaria, desde la comunidad y para la comunidad), y *meta pastoral* de la catequesis (con la catequesis se construye la comunidad). Esta exigencia global así expresada obliga en cierta manera a superar la visión individualista y piramidal de la catequesis del pasado.

— En particular, la dimensión eclesial y comunitaria debe llevar asimismo a un cuestionamiento de la actividad catequética de muchas obras salesianas, especialmente de los colegios. La *escuela salesiana* debe examinar con atención y seriedad su carácter de comunidad educativa y evangelizadora, y el ejercicio de la comunión con la comunidad eclesial local, para evaluar y programar adecuadamente la propia acción catequética [↗ COMUNIDAD EDUCATIVA].

Otro particular merece atención, a la luz de la exigencia eclesial: la conveniencia de *no aislar* la pastoral juvenil del mundo de los adultos. Tal aislamiento constituye siempre de hecho un empobrecimiento, tanto para los jóvenes como para los adultos.

3.4. La catequesis, celebración de la fe e iniciación a la celebración de la fe

La estrecha relación existente entre catequesis y *liturgia* es uno de los temas clásicos de la renovación catequética de nuestro siglo. Después del Concilio, esta relación se presenta en forma nueva, como consecuencia de la reforma litúrgica y de la revalorización de la liturgia como culmen y fuente de la actividad de la Iglesia. La nueva mentalidad catequética debe tener en cuenta los problemas y perspectivas presentes en la pastoral litúrgica. Entre los muchos aspectos y aplicaciones que presenta un problema tan rico y complejo, subrayamos los siguientes:

— La acción litúrgica se encuentra hoy a la búsqueda de un estilo celebrativo que garantice, más que la validez, la *verdad*, la *autenticidad*, la capacidad *comunicativa* y la *transparencia* evangélica de la celebración. Al servicio de esta nueva *calidad* litúrgica se sitúa también la catequesis, que posee relevantes posibilidades en su cometido de introducción a la liturgia.

— Evangelización, catequesis y liturgia son momentos o aspectos pastorales *estrechamente unidos* entre sí, en una unidad orgánica que debe ser reconstruida después de que, a lo largo de la historia, han experimentado un proceso de recíproco alejamiento y empobrecimiento. La experiencia del *catecumenado*, hoy ampliamente recuperada, es signo elocuente de una experiencia unificada y armónica que aúna en sí celebración, enseñanza, testimonio y compromiso de fe.

— En la práctica sacramental y litúrgica se impone hoy un cierto desplazamiento de acentos pastorales. En el centro no se encuentra ya el rito o el sacramento en sí mismo, sino el *crecimiento en la fe* y la *vida de fe* de la que el sacramento es momento expresivo y ritual. Esto trae consigo una acentuación de las *valencias catequéticas* propias de la liturgia (liturgia de la palabra, expresión simbólica, alabanza y profesión de fe, etc.); pero también el esfuerzo por una *acción catequética* que prepare y siga los momentos propiamente litúrgicos.

— La catequesis, en su propio dinamismo de educación y profundización de la fe, *necesita el momento celebrativo-simbólico*. El símbolo, la fiesta, la celebración son formas expresivas del significado e importancia de la vida, de los valores, de la historia. En este sentido se puede decir, en general, que *lo que no se celebra no puede ser captado en su profundidad y en su sig-*

nificación para la vida. Es preciso por lo tanto garantizar lugares y tiempos, aún dentro de nuestras actividades, en los que la fe profundizada y estudiada pueda ser también celebrada y vivida.

3.5. La catequesis, acción liberadora e iniciación al compromiso responsable en la sociedad

Esta última consideración se refiere a la relación existente entre la acción catequética y el momento del *amor-servicio* o *diaconía* eclesial. En la conciencia actual de la Iglesia ha crecido la convicción de que el ejercicio de la caridad no puede limitarse a las formas individuales o asistenciales del amor al prójimo, sino que implica sobre todo el compromiso por la promoción integral del hombre y la lucha por la justicia: «La acción en favor de la justicia y la participación en la transformación del mundo se nos presenta claramente como una dimensión constitutiva de la predicación del evangelio» (II Sínodo de Obispos de 1971, *La justicia en el mundo*, introducción).

En este sentido se puede decir que la acción pastoral concentra hoy su atención en la misión evangelizadora encarnada en un compromiso promocional y liberador. «*Evangelizar en la promoción humana y a partir de los pobres*» es en cierto modo la opción pastoral que obliga a replantear toda la acción eclesial. Desde este punto de vista, la catequesis tiene un cometido importante que cumplir.

— La catequesis cuenta entre sus tareas esenciales la de *iniciar al ejercicio de la diaconía eclesial* en sus diversas formas de solidaridad, ayuda fraterna, compromiso cultural y político, presencia en el territorio, etc. Iniciar quiere decir concretamente dirigir, motivar, iluminar, involucrar, ofrecer elementos de discernimiento y decisión, etc.

— La catequesis aparece íntimamente unida en particular a aquella forma especial de diaconía eclesial que es la *acción educativa*, en función del crecimiento integral y armónico de todo el hombre y de todos los hombres. Especialmente en los ambientes salesianos, que tienen como propia la consigna: «educar evangelizando y evangelizar educando», la catequesis debe asumir también las exigencias de la educación integral, apuntando hacia un camino de fe que tenga como fundamento la maduración de una personalidad equilibrada, plena y humanamente conseguida [↗ EVANGELIZACION Y EDUCACION].

— Un campo particular de aplicación, no exento de problemas, es el del *compromiso social y político*. Dada la importancia de la acción socio-política para la transformación de la sociedad y la emergencia en nuestra época de la *conciencia política* como imperativo ético de presencia responsable en la historia, un proyecto de educación cristiana no puede ignorar esta

dimensión. También la catequesis está implicada en ello, en cuanto hoy se la concibe como iluminación e iniciación al compromiso social y político, como orientación cara a las opciones políticas cristianamente inspiradas, como guía y estímulo para un análisis crítico de la situación y de sus causas, con vistas a una inserción operativa seria y responsable.

Esta alusión rápida no permite adentrarnos en la concreción de tantos problemas prácticos que surgen en el ejercicio de la acción catequética y pastoral. Pero cabe destacar la importancia de una catequesis que tenga en cuenta las exigencias de un testimonio fehaciente de amor y servicio cristianos. Estamos ante una verdadera apuesta que decide de su calidad y autenticidad.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

Para una clarificación y puesta al día acerca de la identidad y tareas de la catequesis son de primaria importancia los documentos oficiales de la catequesis, como:

- VALLADOLID, J., *La educación de la fe según el Concilio Vaticano II*, Textos catequéticos conciliares, Salamanca, Sígueme, 1967.
- SAGRADA CONGREGACIÓN DEL CLERO, *Directorio General de Pastoral Catequética*, 2.ª ed., Madrid, EDICE, 1981.
- PABLO VI, Exhortación apostólica *Evangelii nuntiandi*, del 8-12-1975 (ed. esp.: *La evangelización del mundo contemporáneo*, Madrid, PPC, 1981).
- La catequesis en nuestro tiempo. Mensaje al Pueblo de Dios* (Sínodo de Obispos de 1977), Madrid, PPC, 1978.
- JUAN PABLO II, Exhortación apostólica *Catechesi tradendae*, del 16-10-1979 (ed. esp.: *Exhortación apostólica Catechesi Tradendae de Su Santidad Juan Pablo II*, Città del Vaticano, 1979).
- COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *Catequesis de la comunidad*, Orientaciones pastorales para la catequesis en España, hoy, Madrid, EDICE, 1983.
- III CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO, *Puebla. La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, Madrid, BAC, 1979.
- «Evangelización y catequesis», en: *XX Capítulo General Especial Salesiano*, Editorial CCS, Madrid, 1972, nn. 274-341.

Entre las numerosas publicaciones y estudios sobre la catequesis, señalamos:

- ALBERICH, E., *Catequesis y praxis eclesial*, Madrid, Editorial CCS, 1983.
- APARISI, A., *Invitación a la fe*, Madrid, Publicaciones ICCE, 1973.
- COLOMB, J., *Manual de catequética. Al servicio del evangelio*, 2 vols., Barcelona, Herder, 1970-71.
- GEVAERT, J., *La dimensión experiencial de la catequesis*, Editorial CCS, Madrid, 1985.
- GINEL VIELVA, A., *Catequistas para una catequesis de significación*, Madrid, Editorial CCS, año 1984.
- HUGUET, J., *Hacia dónde va la catequesis*, 2 fasc., Madrid, Editorial CCS, 1983.
- PEDROSA ARES, V., *La catequesis hoy*, Madrid, PPC, 1983.

SISTEMA PREVENTIVO

JUAN VECCHI

1. *Significado y fuentes.*
2. *Una inspiración unitaria.*
3. *El criterio preventivo.*
4. *Objetivos y contenidos: el hombre y el cristiano; la persona y el ciudadano.*
5. *El principio del método: la «amorevolezza» (amabilidad).*
6. *Intervenciones coherentes y convergentes.*
7. *Las «obras» o los programas educativos.*

1. SIGNIFICADO Y FUENTES

El movimiento educativo y pastoral que enlaza con la figura de Don Bosco se siente portador de un conjunto de inspiraciones pedagógicas y heredero de una praxis educativa a la que llama de forma general y sintética *Sistema Preventivo*.

La expresión, por sí misma, no se presta a descubrir el contenido y la visión global de esta pedagogía. Es comprensible para los iniciados, que conocen el repertorio anecdótico y acuden con frecuencia a los escritos del gran Educador.

Pero aun los escritos mismos son una expresión limitada y parcial de esta pedagogía. No carecen, sin duda, de originalidad, pero no hay que buscar en ellos ni el orden sistemático de las ideas, ni la perfección orgánica de la presentación. Son narrativos, didácticos, a veces confidenciales y familiares. Tienen como objetivo comunicar una experiencia ciertamente pensada y profundizada. La síntesis cuidada y prometida por Don Bosco sobre el Sistema Preventivo no llegó a ver la luz. Don Bosco nos dejó sólo una especie de índice de la misma, en la que se manifiesta una cierta sensación de insatisfacción por la falta de expresividad y transparencia del texto.

Más allá de los escritos, está la historia personal de Don Bosco, que es la manifestación más completa de su sistema. Escritos pedagógicos y vida deben ir, pues, unidos al mismo tiempo y, junto con ello, hay que poner toda esa reflexión menuda que tantas veces se concentra en expresiones brevísimas, en cartas y consejos. No se trata tanto de entender un sistema de ideas, como de entrar en contacto con una vocación pedagógica, con una experiencia vital y con una espiritualidad.

Además, hay que aclarar que en Don Bosco no se pueden separar el Sistema Preventivo y la perspectiva educativa de otras preocupaciones que los acompañan y que en algún momento los superan, sustrayéndolos también al tiempo: la preocupación caritativa, por la que quería liberar de

la pobreza y de la miseria a los jóvenes, y se sometía por ellos al penoso deber de pedir limosna; la tensión pastoral que le llevaba a buscar la salvación cristiana del pueblo y a intervenir en otros campos de la actividad eclesial, como escribir libros, construir templos, las misiones. La aproximación a las fuentes no consiente, pues, simplificaciones, esquematizaciones o enfatizaciones de fórmulas limitadas.

Pero su sistema no quedó completo al morir Don Bosco. Heredado por un movimiento de educadores, lo aplicaron éstos en una gran variedad de programas educativos. Para comprenderlo adecuadamente, hay que relacionar, pues, y confrontar la fuente (biografía, escritos de Don Bosco), la praxis que le siguió, es decir, la difusión de esta inspiración educativa en nuevos mundos y nuevas iniciativas, y la reflexión elaborada por los seguidores sobre la propia praxis y en confrontación con nuevas corrientes del pensamiento.

Sería un error querer tomar la totalidad del «sistema» sólo de Don Bosco, ignorando cien años de historia. Se trata, en efecto, de una pedagogía abierta, que asimila contenidos y metodologías en torno a un determinado núcleo identificador, que se enriquece, no sólo con nuevos accesos a las fuentes, sino también con nuevas aperturas teóricas y prácticas. En esto se mantiene la ley que reguló su nacimiento y sus primeras manifestaciones. En efecto, en la praxis y en la reflexión de Don Bosco se encuentran conexiones con los fermentos pastorales y educativos de su tiempo. El cuadro doctrinal que lo guía toma las ideas que propone de la teología y de la formación humanista de entonces. Se expresa y trabaja con esas ideas, haciendo los reajustes prácticos que la experiencia le sugiere. En las iniciativas toma con frecuencia modelos existentes (oratorio, escuela, talleres), si bien pone en ellos un estilo peculiar. Cuando delineamos su originalidad, aparece con suficiente claridad que nos encontramos ante un asimilador, un sintetizador. Hay canales de alimentación que le unen a las corrientes, a la mentalidad, a los problemas y a las iniciativas de su tiempo, aunque él no refleja sin más el ambiente, sino que selecciona, transforma, sintetiza y da a cada elemento una intensidad y un lugar singulares.

La síntesis final resulta original, sobre todo por las actitudes prácticas y por las soluciones concretas. El diálogo con las corrientes pedagógicas y pastorales contribuye a profundizar intuiciones que necesitan explicitaciones, y a incorporar nuevos estímulos.

De lo dicho hasta aquí brota un criterio para la comprensión y puesta al día del Sistema Preventivo y para un proyecto educativo que quiera inspirarse en él. Las formulaciones demasiado sintéticas y demasiado manoseadas y repetidas corren el peligro de eclipsar la riqueza original y los interrogantes que interesan más a la praxis actual, si no se decodifican. Más que normas u objetivos pedagógicos precisos, son inspiraciones o criterios de arranque, que hay que revisar y traducir en metodologías e itinerarios adecuados a hoy.

Hay que tomar como una indicación necesaria para una aproximación sería al Sistema Preventivo, lejos de la retórica y la devoción, lo que escribe PEDRO BRAIDO: «Afirmada la idea de que Don Bosco no nos ha dejado sólo un influjo indefinido de bien, o una inspiración genérica, es necesario decir

una palabra sobre la naturaleza dinámica del sistema en el momento de la creación, y hoy, en el momento de la traducción. No se podría justificar la referencia exclusiva a momentos o documentos determinados o que se consideraron privilegiados en su vida» (BRAIDO, 1982, 5).

Un sistema, pues, que sigue en desarrollo, aun teniendo una dirección en su movimiento, que ha sido siempre el mismo en su identidad y que puede también ser nuevo en sus manifestaciones y en la organización concreta de sus contenidos.

2. UNA INTERPRETACION UNITARIA

Lo primero que tenemos que tener presente cuando nos proponemos una traducción actual del patrimonio pedagógico y pastoral de Don Bosco es la importancia real de la palabra *sistema*. Se ha discutido sobre si Don Bosco fue el creador de un sistema o sólo de un método y de un estilo (BRAIDO, 1964, 21-46). Se ha aclarado que no se debe buscar en Don Bosco un sistema pedagógico en sentido técnico, riguroso, científico y formal hasta convertirlo en un especialista en pedagogía, es decir, un teórico de la pedagogía y de la pastoral.

Se sabe que la elaboración del conjunto de inspiraciones e iniciativas no siguió el camino típico de los sistemas intelectuales. Se ha advertido también que no estamos ante un hombre inclinado a construcciones conceptuales: no iban con su temperamento, no se lo permitían sus ocupaciones apremiantes, no formaba parte de sus objetivos.

Y, sin embargo, hay que valorarlas por las consecuencias prácticas de algunas conclusiones a las que, tras atento estudio, llegan los estudiosos.

Aun no queriendo «apririonarse» en un sistema rígido y estereotipado que le pudiese cortar la libertad y la agilidad de movimientos frente a nuevas iniciativas y exigencias, Don Bosco era muy consciente de los objetivos que quería alcanzar y de los pasos que debía dar. Del mismo modo que tenía una peculiar visión del hombre, de la sociedad y del mundo, que le servía de soporte y cuadro de referencia para sus opciones educativas.

Resulta claro de su biografía que no «actuó por casualidad en el campo educativo», echando mano de un método o de otro. En todas sus actividades se reveló, no como un improvisador, sino como un paciente «tejedor». El concepto responsable que tiene de la misión educativa y algunas recomendaciones suyas, por ejemplo, el cuaderno de las experiencias, nos lo muestran como un hombre que asimila, busca en la continuidad y compara.

Aunque nosotros conozcamos su experiencia a través de anécdotas, hechos, dichos breves y síntesis no exhaustivas, es posible, «observando su práctica y captando sus intuiciones, reconstruir una visión compleja y orgánica, tanto de sus principios teóricos inspiradores, como de sus aplicaciones metodológicas» (BRAIDO, 1964, 59-63).

Hay que distinguir, para comprenderlo mejor, dos momentos en la existencia de Don Bosco; dos momentos que no se contraponen ni se niegan;

más aún, se suceden igual que al momento del análisis sigue el momento unificador.

El primero se sitúa cuando, trabajando solo como joven sacerdote, guiado por intuiciones germinales y fundamentales, comenzó su encuentro con los muchachos. Es el tiempo del oratorio ambulante, rico de creatividad y modelo de actitud personal, de capacidad de encuentro y de diálogo; el tiempo de la búsqueda de soluciones para los problemas de los jóvenes.

En el segundo momento, muchas de las intuiciones iniciales, sin que perdiesen nada de su frescura y vitalidad, se habían concretado ya en una comunidad de educadores, con rasgos espirituales característicos y con una praxis definitiva, que aplicaba un método pedagógico, con objetivos claros, con convergencia de papeles pensados en función de un programa establecido, capaz de crear iniciativas coherentes con los objetivos escogidos.

Es en este momento de madurez histórica cuando las experiencias se convierten en sistema y Don Bosco se propone transmitir las del modo más orgánico posible, explicitando la concepción fundamental e indicando sus cimientos.

Lo prueban tres documentos fundamentales: *El Sistema Preventivo en la educación de la juventud* (1877), los *Recuerdos confidenciales a los Directores* (1871 y 1886) y *la Carta de Roma*, considerada como «el documento más límpido y esencial de la pedagogía de Don Bosco» (RICALDONE, 1951, 79).

Sistema, pues, indica un conjunto unitario y coherente de contenidos que transmitir, vitalmente unidos, y una serie de métodos y de procedimientos para comunicarlos. Indica también un conjunto de procesos de promoción humana, de anuncio evangélico y de profundización de la vida cristiana, fundidos armónicamente en una praxis (CG 1978, n. 80).

La palabra *sistema* evoca una *síntesis* de elementos diversos que se explican y se apoyan mutuamente, una convergencia armónica de factores que se iluminan y se influyen recíprocamente, de los que no se puede eliminar ninguno sin que los otros sufran y, sobre todo, sin que sufra el conjunto.

La sistematicidad, entendida como armonía de elementos, se aprecia en los objetivos coordinados que configuran una determinada imagen del hombre. Es difícil pensar en una formación religiosa, como la propone el Sistema Preventivo, sin tener en cuenta la maduración humana peculiar que ofrece el mismo sistema, y viceversa. El sistema no permite olvidar o poner entre paréntesis uno de estos aspectos sin que se resienta el otro.

La coherencia de los elementos se aprecia también en la unidad de las intervenciones, inspiradas todas en la *amorevolezza* (amabilidad), que confiere al sistema una sólida unidad metodológica.

La unidad del conjunto se ha ido descubriendo con más claridad a medida que se ha profundizado y vivido la experiencia original y su desarrollo sucesivo. En un primer momento, el Sistema Preventivo se presentó casi exclusivamente en su aspecto de *método pedagógico*. Se extendió después a todas las actividades de los agentes, fuesen explícitamente educativas o no, como un criterio pastoral peculiar.

Por último, se ha insistido en que pedagogía y pastoral suponen, conllevan y, al mismo tiempo, desarrollan una espiritualidad. Se han unido de este modo todos los puntos de un circuito de exigencias y aspiraciones que van desde la conciencia y la vida de los educadores hasta las iniciativas de trabajo, poniendo bajo una única luz e inspiración el estilo comunitario, los programas de actividad, los objetivos, los contenidos y los métodos pastorales.

Hay que confrontar, pues, aún hoy, la concepción del hombre histórico, los objetivos educativos, la figura del educador, la metodología general, las intervenciones típicas y los contenidos de las diversas áreas. Sin esta visión global, resulta difícil pensar en una traducción fiel y en una aplicación actual que supere el ejemplarismo moral. No vale afirmar aisladamente algún elemento suelto, considerándolo, al ceder a alguna tentación de énfasis, como único inspirador del sistema. Algunos han hablado de la bondad y han descuidado el sólido tejido de contenidos y compromisos. Otros han puesto el acento en la creatividad, sin atender a la valoración de las instituciones que viven en el sistema. No ha faltado quien ha aislado la catequesis, sin ver que ésta está inserta en un proceso de crecimiento humano o que, al insistir en el aspecto educativo o de promoción, no advierte que se trata de una promoción evangélica.

La síntesis, el carácter unitario, aunque abierto y dinámico, la coherencia de perspectivas, la inspiración orgánica, son la primera condición para un análisis ulterior de cada elemento. No se pueden estudiar éstos en su significado formal y aislado, sino más bien a través de una comparación con los otros puntos del sistema.

3. EL CRITERIO PREVENTIVO

«Dos son los sistemas que se han usado siempre en la educación de la juventud: el preventivo y el represivo» (SSP 1965, 291). Es evidente que en muchas afirmaciones de Don Bosco lo preventivo no es sólo un elemento peculiar en el sistema, sino una característica global, un centro de cristalización, una perspectiva. Es, pues, indispensable profundizar su significado.

La idea preventiva acompaña constantemente a la educación cristiana desde las primeras manifestaciones y se encuentra legitimada por premisas teológicas, psicológicas y prácticas.

En las primeras décadas del siglo XIX se afirma también en los sectores político y social, con el doble propósito de poner un dique (antes de que lo inunde todo) al mal que tiende a crecer y extenderse, con medidas de vigilancia y control; y, en segundo lugar, con el fin de eliminar la raíz de la causa de las plagas sociales a través de la promoción de las personas (BRAIDO, 1981, 2.º, 271). Se trata de cerrar el camino a la criminalidad, a la delincuencia, a la mendicidad, con la caridad, la atención a la infancia, el socorro a la juventud en peligro, la instrucción religiosa. «La categoría de lo preven-

tivo unifica todo el abanico de las obras de beneficencia, es decir, de atención y educación a los pobres» (ibídem, 274).

La idea se aplica de modo especial a la educación, a la que se considera como forma completa y eficacísima de prevención. El tema de la educación como prevención es anterior al de la prevención en la educación. En la misma línea se considera la religión, que ejerce «la más sublime y más valiosa influencia, sobre todo en su expresión suprema, que es el Cristianismo» (Ibídem, 278).

No sería difícil espigar en los escritos y en los comentarios de entonces citas que hicieran ver la extensión del concepto de prevención, su significado articulado y su variada aplicación. Igualmente fácil sería unirlos para hacer aparecer el punto de referencia final: la salvación de la persona y la preservación y el desarrollo de la sociedad en una línea dada.

No han faltado constelaciones de educadores, apóstoles y bienhechores que han aplicado el criterio preventivo, han defendido su validez, han explicado su sentido y hasta han acuñado expresiones idénticas a las que encontramos en Don Bosco, como «sistema preventivo», «disciplina preventiva», «método preventivo», etc.

Se considera a Don Bosco como un representante notable del Sistema Preventivo en la acción asistencial y en la educación, especialmente en lo que se refiere al aspecto práctico-operativo y a su difusión.

Que haya asumido la mentalidad y la idea preventiva está fuera de toda duda. El mismo nos cuenta cómo le barrenó la mente, mientras visitaba las cárceles y reflexionaba sobre el destino de los jóvenes encarcelados. «Ver grupos enormes de jovencitos, de doce a dieciocho años, todos sanos, robustos, de ingenio despierto... pero verlos allí ociosos, comidos por los insectos, sin pan espiritual ni material, hizo que me horrorizase... ¿Quién sabe —me decía a mí mismo— si estos jóvenes tuviesen fuera un amigo que se interesase por ellos, los atendiese y los instruyese en la religión los días festivos... Quién sabe si no podrían alejarse de su ruina o, al menos, disminuiría el número de los que vuelven a la cárcel?» (MO 123).

Parece que hizo la primera síntesis y exposición pública de esta idea cuando, en abril de 1854, explicó su sistema al ministro Rattazzi, que se había interesado por él, con estas palabras: «Su Excelencia no ignora que hay dos sistemas de educación: uno se llama sistema represivo; el otro, preventivo. El primero se propone educar al hombre con la fuerza, reprimiéndolo y castigándolo cuando ha violado la ley, cuando ha cometido un delito; el segundo trata de educarlo con la dulzura y, por tanto, le ayuda suavemente a observar la misma ley... Ante todo, aquí se intenta infundir en el corazón de los jovencitos el santo temor de Dios, se les inspira amor a la virtud y horror al vicio, enseñándoles el catecismo y con adecuadas instrucciones morales; se los orienta y sostiene en el camino del bien con avisos oportunos y amables; y, especialmente, con las prácticas de piedad y de religión. Además de esto, se los rodea, en cuanto es posible, de una amable asistencia en los recreos, en las clases, en el trabajo; se los anima con palabras de benevolencia y, apenas dan señal de que han olvidado sus

deberes, se les recuerda con buenas maneras y se les advierte con sanos consejos. En una palabra, echa mano de todos los recursos que sugiere la caridad cristiana para que hagan el bien y huyan del mal en fuerza de una conciencia iluminada y sostenida por la Religión» (BRAIDO, 1981, 2.º, 314-315).

El significado formal del término *preventivo* «no nos sirve ya para darnos la clave del secreto profundo de la pedagogía de Don Bosco» (BRAIDO, 1969, 90). Pero hay que notar que, a través de una serie de profundizaciones y síntesis sucesivas, aparecen con claridad su sentido fundamental y sus aplicaciones prácticas.

Preventivo significa:

— anticiparse a que prevalezcan situaciones o hábitos negativos en sentido material o espiritual; no es, pues, una pedagogía o una acción social clínica de recuperación, sino de iniciativas y de programas que dirigen los recursos de la persona todavía sana hacia una vida honrada;

— desarrollar las fuerzas interiores que darán al muchacho la capacidad autónoma de liberarse «de la ruina, de la deshonra»;

— crear una situación general positiva (familia, instrucción, trabajo, amigos...) que estimule, sostenga, desarrolle la comprensión, dé el gusto del bien: «hacer amar la virtud, mostrar la belleza de la religión»;

— vigilar y «asistir»: estar presentes para evitar todo lo que pudiera tener resonancias negativas definitivas o que más directamente pudiera deteriorar la relación educativa que sirve de mediación para las propuestas y los valores: es el aspecto de protección y disciplina de lo preventivo;

— liberar de las ocasiones que superan las fuerzas normales de los muchachos, sin cerrarlos con ello en un ambiente superprotegido; no poner en ocasión de mal, sino aplicar las fuerzas ya suscitadas en experiencias positivas.

El significado complejo y rico de la prevención que se extiende a las iniciativas, al método educativo, al estilo de disciplina, se clarifica con este vocabulario: anticipación, desarrollo, construcción de la persona, condicionamiento positivo, presencia estimulante, medida en las propuestas y en las exigencias, ayuda personal para superar los momentos presentes con resultado positivo, mientras se prepara para el futuro.

4. OBJETIVOS Y CONTENIDOS: EL HOMBRE Y EL CRISTIANO; LA PERSONA Y EL CIUDADANO

El programa educativo y pastoral está orientado por una concepción del hombre entendido no sólo como esencia, sino también como existencia histórica.

Dos grandes aspectos caracterizan esta visión. Para que se convirtiese en programa también para los jóvenes, Don Bosco la expresaba en fórmulas sencillas, pero claras:

- buen cristiano y honrado ciudadano;
- salud, sabiduría, santidad;
- estudio y piedad;
- bien de la humanidad y de la religión;
- encaminar a los jóvenes por el camino de la virtud y hacerlos capaces de ganarse honradamente la vida;
- trabajo en favor de las almas y de la sociedad civil;
- llegar a ser el consuelo de los padres, el honor de la patria, buenos ciudadanos en la tierra para ser después un día felices moradores del cielo.

Ultimamente, el significado de estas expresiones se ha traducido en nuevas fórmulas: «promoción integral cristiana», «educación liberadora cristiana», «evangelizar educando y educar evangelizando».

En el fondo, comprende la razón y la religión, al hombre y su encuentro vital con Dios, la dignidad humana y la salvación eterna, el Evangelio y la historia, el mundo en su consistencia y la llamada a la trascendencia. A cada uno de estos dos aspectos se le reconoce un valor propio, y ambos convergen en la formación del hombre completo.

El saber (el estudio), el deber (la responsabilidad), la buena educación (las relaciones), el trabajo (la profesionalidad), el respeto del orden (la socialidad) conforman la dimensión cultural. No como un compartimento estanco de la fe y la religión, sino como expresiones concretas de las mismas: «Nuestro programa será, sin cambio, éste; dejadnos el cuidado de los jóvenes y nosotros haremos todos los esfuerzos para hacerles el mayor bien que podamos, ya que así creemos poder ayudar los buenos hábitos y la civilización» (BS 1877, 2).

La moralidad, la conciencia, la fe, el conocimiento de las verdades del cristianismo, la práctica religiosa, el compromiso en la comunidad eclesial, conforman la dimensión religiosa, no apartada de las esperanzas humanas, sino dándoles profundidad y sentido.

Los dos aspectos no se yuxtaponen, sino que se impregnan, se sostienen y se ayudan mutuamente. La razón está llena de motivos que provienen de la fe, por lo que el sentido del deber es religioso, la socialidad hunde sus raíces en el precepto y en el ejemplo de caridad que nos viene de Dios; la moralidad se basa en un orden natural que es manifestación de la ley divina y en preceptos revelados. Viceversa, la religión es razonable y requiere la comprensión de las verdades que se proponen, la aplicación a la vida concreta para humanizarla, e impulsa hacia compromisos históricos evaluables.

Pero todavía no se ha dicho todo: entre los dos grandes aspectos, cultural y religioso, humanista y trascendente, promocional y evangelizador, hay

una jerarquía. Todos, creyentes o no, han reconocido que la síntesis pedagógica de Don Bosco se caracteriza por el alma religiosa, por la centralidad de la fe. En la totalidad hay, pues, un «primum» en importancia: el corazón religioso de la persona.

El hombre bien formado y maduro es el que coloca en el vértice de su saber el conocimiento de Dios; en el vértice de su proyecto, la salvación eterna; en el centro de su conciencia, la relación con Dios.

Queda aún un detalle por subrayar: el ideal integral de Don Bosco se caracteriza por la moderación, que huye tanto del futurismo del hombre nuevo e inédito, como del deseo de restauración, que propondría la vuelta a las viejas expresiones y a la adaptación de la conducta a formas idas de vida individual y social. Es una tentativa de síntesis entre lo esencial y lo histórico, entre lo tradicional y lo nuevo. El hombre que tiene ante sí Don Bosco es una síntesis del creyente de la tradición y del ciudadano del orden nuevo, de quien es consciente de su horizonte definitivo y vive en el tiempo.

La totalidad se vivió en un primer momento en un contexto peculiar: el cristiano y occidental. En ese ambiente, la Iglesia, aun afectada por diversas dificultades inherentes a algunos fenómenos en crecimiento, seguía siendo un hecho visible y relevante. Los sacramentos, la Virgen, el templo, eran referencias familiares para los muchachos. La sociedad que proyecta Don Bosco y en la que sus muchachos serían ciudadanos activos, es una «societas christiana» ideal, construida sobre los nuevos ideales de la igualdad relativa, de la paz y de la justicia, asegurados por la moral y la religión. Así como la persona debía ser buen cristiano y honrado ciudadano, la sociedad construida por sus esfuerzos, debía convertirse en espacio de paz y de bienestar y, al mismo tiempo, en estímulo de fe y salvación.

Pasó después a ambientes en los que la actitud religiosa no tiene expresiones, signos y gestos cristianos. Y se enfrenta hoy tanto a los ambientes no cristianos, como a aquellos en los que la religiosidad popular tiene una vitalidad especial y a los dominados por una mentalidad secularista.

Aplicado con ductilidad, gradualidad y sincero respeto hacia los valores humanos y religiosos que se dan en las culturas y las religiones de los jóvenes, produce frutos en el plano educativo, libera fuerzas de bien, y en no pocos casos establece la premisa de un camino libre a la fe cristiana.

También en esta diversidad, según el nivel de los jóvenes, se da que todo el proyecto educativo encuentra su inspiración y sus motivaciones en el Evangelio (CG 1978, n. 91).

Es interesante acceder a algunas interpretaciones más recientes del binomio razón-religión, como síntesis de contenidos y como expresión de un objetivo.

El «primum» de la religión supone, según estas reformulaciones, tres opciones. La primera es que todas las actividades y propuestas que ofrecen los educadores, cualquiera sean su naturaleza y nivel, tienen una intención evangelizadora. Cuando aún no se propone explícitamente el Evangelio, la vida y las actitudes del educador lo manifiestan y lo ofrecen de manera deseable. La claridad del objetivo está de acuerdo con la gradualidad del ca-

mino, la dualidad de los criterios con la diferenciación de la propuesta allí donde los medios pedagógicos de la religión no se pueden proponer.

En segundo lugar, supone la conexión profunda del Evangelio con la cultura, y el progreso cultural con el Evangelio. Se trata de hacer ver cómo las grandes aspiraciones individuales y sociales encuentran en Cristo y en la comunidad que lo prolonga, una respuesta adecuada y una propuesta que remite más allá aún de lo que se le pide.

El itinerario puede partir de intereses culturales. En éstos, hace falta realizar una obra de liberación para superar instintos de posesión individual; hace falta estimular y proponerse preguntas sobre el sentido de estos intereses y valores, llevando la búsqueda hacia las últimas explicaciones, para abrir así, apenas se presente la oportunidad, el tema sobre la humanidad de Cristo.

Por último, el encuentro con Dios será el objetivo final de la educación, tanto si se puede proponer explícitamente desde el comienzo, como si hubiera que adoptar una gradualidad pedagógica que se pone al ritmo de la libertad del joven; tanto si este encuentro se realiza con la mediación explícita y aceptada de Cristo y de la Iglesia, como si queda en una tendencia de la conciencia o una manifestación aún genérica del sentimiento religioso. Religión querrá decir, pues, formación espiritual, desarrollo del sentido religioso, educación de la religiosidad, atención a la problemática existencial, información evangélica, conocimiento de Jesucristo al nivel de los jóvenes.

La razón y la exigencia humanista reclaman, en cambio, el conocimiento profundo de la condición juvenil, para descubrir qué estímulos de los que ellos viven facilitan una realización plena y cuáles se oponen. Exigen también la atención a los valores que, en una cultura dada, expresan el ansia de perfección humana y de progreso, según las condiciones y retos a los que esa cultura está expuesta.

Un cuadro de valores y planteamientos actuales que traduce el recurso a la «razón» como contenido, puede ser el que formulan en un momento de reflexión los educadores que actúan de acuerdo con el Sistema Preventivo: «En el plano del *crecimiento personal* queremos ayudar especialmente al joven a que construya una humanidad sana y equilibrada, favoreciendo y promoviendo:

— una graduai maduración en la libertad, en la asunción de las propias responsabilidades personales y sociales, en la recta percepción de los valores;

— una relación serena y positiva con las personas y las cosas, que nutra y estimule su creatividad y reduzca conflictividades y tensiones;

— la capacidad de situarse en actitud dinámico-crítica frente a los acontecimientos, en la fidelidad a los valores de la tradición y en la apertura a las exigencias de la historia, de modo que se haga capaz de tomar decisiones personales coherentes;

— una correcta educación sexual y para el amor, que le ayude a comprender la dinámica del crecer, darse y encontrarse, dentro de un proyecto de vida;

— la búsqueda y el proyecto del propio futuro para orientar y encauzar hacia una opción vocacional precisa el inmenso potencial que se esconde en el destino de cada joven, aun en el menos dotado humanamente.

En el plano del *crecimiento social* queremos ayudar a los destinatarios a que tengan un corazón y un espíritu abiertos al mundo y a las llamadas de los demás. Con este fin, educamos:

— a la disponibilidad, a la solidaridad, al diálogo, a la participación, a la corresponsabilidad;

— a la inserción en la comunidad a través de la vida y la experiencia del grupo;

— al compromiso por la justicia y por la construcción de una sociedad más justa y más humana» (CG 1978, n. 90).

La dimensión humanista lleva a valorar positivamente las instituciones educativas y culturales, en las que se ha hecho el esfuerzo de recoger lo mejor de las aspiraciones de una cultura y de lanzarse activamente a su dinámica.

5. EL PRINCIPIO DEL METODO: LA «AMOREVOLEZZA» (AMABILIDAD)

El «sistema» contempla también un conjunto suficientemente organizado de intervenciones, métodos y medios con los que se interesa y se estimula al muchacho a su autodesarrollo. La inspiración del método es coherente con el objetivo y con los contenidos. Además, enlaza, en una sólida unidad de orientación, los diversos momentos educativos, los diversos itinerarios, las diversas propuestas.

El principio que inspira de modo unitario la metodología es la «*amorevolezza*» (amabilidad). Es una realidad compleja, formada por actitudes, criterios, modos y comportamientos. Hay que buscar su fundamento y su fuente en la caridad que nos ha comunicado Dios, y por la que el educador ama a los jóvenes con el mismo amor con el que le ama el Señor, no sólo en intensidad, sino también en el modo que se manifiesta en la humanidad de Cristo.

Pero la «*amorevolezza*» se caracteriza en que la caridad se manifiesta a la medida del muchacho y del muchacho más pobre: se trata de una cercanía grata, de un afecto demostrado sensiblemente a través de gestos comprensibles, que crean confianza y hacen que surja la relación educativa. Esta

produce seguridad interior, sugiere ideales, sostiene el esfuerzo por superarse y liberarse. Es una caridad pedagógica que «crea a la persona», y que el muchacho entiende como una ayuda a su propio crecimiento.

En la «amorevolezza» se cimienta la descripción de los roles educativos básicos: «El director y los asistentes, como padres amorosos, hablen, sirvan de guía en todos los acontecimientos, den consejos y corrijan amablemente». De ella se esperan efectos inmediatos y ulteriores: «hace amigo al muchacho», «hace atento al alumno, de modo que el educador podrá seguir hablando el lenguaje del corazón, tanto durante el tiempo de la educación como después de ella»; «el alumno estará siempre lleno de respeto hacia el educador y recordará siempre con sumo agrado la dirección recibida, teniendo siempre a sus maestros y a los demás superiores como padres y hermanos».

La «amorevolezza» tiene manifestaciones típicas, y tal vez a ellas se debe prestar atención cuando se pretende hacer una traducción del Sistema Preventivo a un contexto determinado: son la amistad y la paternidad.

La primera aparece con mucha frecuencia en los escritos que se refieren a la experiencia pastoral y a la praxis educativa de Don Bosco. La amistad fue un rasgo de su juventud, demostración de su capacidad de dar y recibir afecto gozosamente y siempre de modo personal y profundo. Fue buen amigo de su hermano José, con el que pasó horas de confidencia y compartió planes infantiles de juego; amigo de los compañeros de Chieri, a los que ayudó a hacer sus deberes y con los que fundó la primera de sus asociaciones; amigo de Luis Comollo con el que recorrió un largo camino de fervor espiritual. La amistad ocupa un lugar relevante entre sus reflexiones pedagógicas. En las biografías de Domingo Savio, Miguel Magone y Francisco Besucco, la amistad delicada, constructiva, empapada de racionalidad y orientada hacia el progreso moral y la santidad, constituye uno de los capítulos más delicados y más interesantes.

Todo este conjunto hace ver la concepción eminentemente afectiva de la educación propia del Sistema Preventivo. Don Bosco lo dirá explícitamente en esta afirmación: «La educación es cosa del corazón, y todo el trabajo arranca de aquí; y si no hay corazón, el trabajo es difícil y el éxito problemático».

La amistad profunda nace de los gestos y del deseo de familiaridad y se nutre de ella. A su vez, produce confianza; y la confianza lo es todo en la educación, porque sólo en el momento en que el joven nos confía sus secretos, es posible educar.

La expresión concreta de la amistad es la asistencia. Se entiende como deseo de estar con los muchachos y compartir su vida: «Aquí, con vosotros, me siento a gusto». No es, pues, una «obligación de estado», sino una cierta pasión de entender y ayudar a vivir las experiencias de los jóvenes.

Es, al mismo tiempo, presencia física en los lugares donde los muchachos se encuentran, conversan y planean; es fuerza moral con capacidad de animación, es estímulo y de ánimo. Toma el doble valor de la preventividad: proteger de experiencias negativas precoces y desarrollar la capacidad potencial de la persona a través de propuestas positivas. Desarrolla motivacio-

nes inspiradas en la razón (vida honrada, sentido atrayente de la existencia) y en la fe, mientras refuerza en los muchachos la capacidad de respuesta autónoma a la invitación para tender hacia los valores que se les proponen.

Los más diversos gestos e iniciativas se pueden dar en concreto en la asistencia, fundados todos en una actitud fundamental: amar, estar presente, compartir orientando a través del testimonio, la ayuda, la disponibilidad.

La «amorevolezza» tiene otra manifestación singularísima: la paternidad. Es más que la amistad. Es una responsabilidad afectuosa y autorizada que ofrece orientación y magisterio vital y exige disciplina y compromiso. Es amor y autoridad. Es el carácter que distingue al primer responsable de un programa. Realizada a lo largo de toda la jornada, se concentra, no obstante, en manifestaciones individuales y colectivas, como la «palabrita al oído» y las «buenas noches». Citamos estas dos expresiones, no por su materialidad, sino porque revelan el perfil de la paternidad. Se extiende a cada uno y a la colectividad, y en esta colectividad hay que protegerla, defenderla y subrayarla. Se manifiesta, sobre todo, en «saber hablar al corazón», de modo personalizado y personalizante, porque se atienden los problemas que actualmente ocupan la vida y la mente de los muchachos; saber hablar, desvelando su importancia y su sentido, de modo que toquen la conciencia, la profundidad. Las «buenas noches» y la «palabrita» son dos momentos llenos de emotividad, que se refieren siempre a sucesos concretos e inmediatos y que conducen a una sabiduría cotidiana con que afrontarlos: en una palabra, enseñan el arte de vivir.

La amistad y la autoridad crean el clima de familia, en la que los valores se hacen comprensibles y las exigencias, aceptables.

6. INTERVENCIONES COHERENTES Y CONVERGENTES

La «amorevolezza», bajo forma de atención y condisión, de amistad equilibrada, de prevención afectuosa y de paternidad preocupada por el futuro, se concreta en una serie sistemática de actuaciones.

La primera es la creación de un clima educativo, rico de humanidad, que es ya expresión y portador de valores. La experiencia de la fuerza del ambiente se da ya en los primeros años del apostolado de Don Bosco y se convierte en una adquisición definitiva para el resto de sus días.

Don Bosco será el amigo-educador de muchos muchachos, a los que se acercará individualmente en los lugares más dispares; pero será también el animador de una comunidad de jóvenes, caracterizada por algunos rasgos y con un programa que desarrollar. Razones psicológicas, sociológicas y de fe, le confirmarán en la convicción de que hacía falta una ecología educativa, en la que se respirasen la religión y el compromiso y en que la caridad informase papeles, relaciones y atmósfera.

No sólo escoge, pues, un lugar, buscando estabilidad para su Oratorio y redactando un pequeño reglamento, sino que enuncia una teoría: «Cuando hay muchos juntos, se puede hacer esta miel de alegría, de piedad y estu-

dio. Esta es la ventaja que tenéis por estar en el Oratorio. Estar muchos juntos aumenta la alegría de vuestros recreos, elimina la melancolía cuando esta fea bruja trata de meterse en vuestros corazones; ser muchos ayuda a animarse a soportar la fatiga del estudio, sirve de estímulo al ver el adelanto de los demás; uno comunica a otro sus conocimientos, sus ideas; y así, uno aprende del otro. Estar con muchos que hacen el bien, nos anima sin que nos demos cuenta» (MB 7, 602).

El ambiente no es genérico. Por el contrario, tiene rasgos característicos. No es un lugar material, donde se va a un encuentro aislado de los demás, sino una comunidad, un programa, una tensión donde uno entra para madurar.

La segunda actuación es el grupo. El ambiente general, al tener que responder a intereses y necesidades diversas, se articula en unidades menores, en las que es posible la participación, la aceptación de los valores de la persona y la valoración de sus aportaciones.

Los grupos proceden de los comienzos de la experiencia del Sistema Preventivo. Apenas se estableció en Valdocco, una vez acabada la fase del oratorio ambulante, Don Bosco fundó la Compañía de San Luis, a la que se añadieron después otras, ideadas por los mismos muchachos o por sus colaboradores. Aunque la institucionalización posterior de estas iniciativas parezca haber relegado la experiencia del grupo a un lugar secundario, es un hecho que, mientras vivió Don Bosco, constituyó una de las propuestas más originales y más curiosas.

Es interesante recordar y subrayar las características de estos grupos, porque participan de la inspiración educativa del sistema.

En primer lugar, son una experiencia abierta al mayor número posible de jóvenes. No hay un único grupo para algunos escogidos, sino una oferta diferenciada, al alcance de todos. Aun con una matriz común, los grupos son muchos y variados, coordinados dentro del mismo ambiente. Hay, pues, una notable diversidad en lo que se refiere al interés central, al nombre y al nivel de exigencias. Hay grupos religiosos, pero no faltan grupos culturales, sociales, recreativos.

En segundo lugar, tienen una acentuada finalidad educativa. Todos los grupos se proponen como una oportunidad para madurar como personas y como un servicio al ambiente. Los muchachos son los protagonistas. Así lo escribía Don Bosco a los directores: «Que las compañías sean cosa de los muchachos; tú serás el promotor, no el director». El grupo sirve, no sólo para personalizar las intervenciones, sino también para hacer aparecer el sentido de responsabilidad, para despertar amistades, para madurar actitudes específicas. Dentro del ámbito de la formación cristiana, el grupo permite vivir una experiencia más clara de comunidad, de apostolado y de fe.

Por último, la «amorevolezza» llega a cada uno a través de la relación personal, que permite ver e iluminar el presente, el pasado y el futuro de cada uno. Hay que recordar la importancia que tiene el encuentro, de tú a tú, cara a cara, con los muchachos, en la experiencia educativa y pastoral de Don Bosco.

Algunos de estos encuentros han pasado a la historia como momentos excepcionales. El encuentro con Bartolomé Garelli en la sacristía de la iglesia de San Francisco de Asís echó los cimientos del Oratorio. En las biografías de los jóvenes, Don Bosco evoca con agrado sus encuentros con ellos y se detiene a reconstruir, paso a paso, el intercambio de expresiones. En la biografía de Domingo Savio reproduce los diálogos-encuentro que tuvieron lugar en la casa parroquial de Murialdo y en el despacho del director del Oratorio. En la vida de Miguel Magone hasta hay un capítulo que lleva como título «Un encuentro curioso».

Don Bosco no sólo revive estos encuentros, sino que los propone como norma educativa. Hace casi una exhibición de habilidad para inspirarse en la vida del muchacho. El encuentro parte siempre de un gesto de estima absoluta, de afecto y sintonía. Don Bosco entra inmediatamente y con sencillez en los temas importantes de la vida de su joven interlocutor (santidad, abandono, vagabundeo). El diálogo, pues, es serio en sus contenidos, aunque cada expresión esté cargada de alegría y de buen humor; ya que afrontan puntos importantes de la vida (y los afrontan seriamente y con alegría), estos encuentros se caracterizan por la intensidad de los sentimientos. Miguel Magone se conmueve; Francisco Besucco llora de emoción; Domingo Savio «no sabía cómo expresar su gozo y agradecimiento; me tomó la mano, la apretó y la besó varias veces».

Si era éste el recuerdo que habían dejado los encuentros en su espíritu, si era ésta la importancia que les da en las biografías, hasta hacer de ellos el eje de su narración, es porque está convencido de que la calidad del educador-pastor se manifiesta en el encuentro personal, y que éste es el punto al que tienden el ambiente y el programa.

Cuando un cardenal le retó en Roma sobre su capacidad de educador, Don Bosco le ofreció el espectáculo y la prueba de un encuentro personal y un diálogo con los muchachos en la Piazza del Popolo. Releyendo este episodio, se encuentra la estructura narrativa de todos los demás «encuentros»: el primer movimiento de amistad, el momento de huida de los muchachos, la superación de la timidez, el diálogo serio y alegre, la intensidad emotiva del final.

7. LAS «OBRAS» O LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

El temperamento concreto de Don Bosco y su espíritu realizador no podían aceptar que la caridad, la «amorevolezza» y la pedagogía se expresasen y se agotasen sólo en una relación individual gratificante. Falsearía la historia quien pretendiese presentar a Don Bosco como un hombre «bueno», sin preocupación ni mentalidad organizativa, con necesidad de una estructura, o su Sistema Preventivo sólo como actitud de benevolencia.

Prueba de esta mentalidad son los numerosos reglamentos, estatutos, organizaciones, instituciones y hasta las congregaciones fundadas por él. Por esto alquiló primero para sus muchachos un prado; después, compró un

terreno. En este terreno construyó un edificio que fue creciendo con los años y en él dio forma estable a sus propuestas educativas, superando así lo provisional, tanto en lo que se refiere a lugar como a programa. Fundó un oratorio, un internado, escuelas, talleres. Objetivos educativos, contenidos, estilo, actuaciones detalladas tienen su concreción y materialización simultánea en la obra. La obra permite ver el sistema completo y actuando. *Obra de Don Bosco* u *obra salesiana* es todavía hoy la expresión que define en todas partes las presencias más duraderas y complejas en las que se trata de aplicar el Sistema Preventivo.

La obra es edificio y programa, punto de referencia cultural y lugar de agregación social, morada de una comunidad religiosa y centro de servicios abiertos. Es de los educadores, de la comunidad educativa y del barrio, es estable y está bien arraigada con la perspectiva de superar el tiempo y formar tradiciones significativas; pero es dinámica por su adaptación a las iniciativas. Valdocco fue el primer ejemplo; en su evolución, mientras vivió Don Bosco, constituyó el «modelo» que se repitió en todas partes.

Las obras presentan estas características: tratan de dar respuesta a las necesidades de los jóvenes con un programa concreto y potencialmente integral: enseñanza, alojamiento, educación para el trabajo, para el tiempo libre. Se sitúan en el área cultural-promocional: se conciben como comunidades de jóvenes y educadores, que van adelante unidos en corresponsabilidad; incorporan también a los adultos, especialmente si pertenecen a los sectores populares o están interesados en ayudar a los jóvenes; es decir, son «abiertas» y no exclusivas. Son situaciones reconocibles y, por tanto, se pueden interpretar de acuerdo con su finalidad; tienen una proyección social que va más allá del propio círculo, porque buscan la relación con instituciones, territorio, pueblo y autoridades.

La primera obra que existió fue el *Oratorio*, después el internado, después los talleres; luego, las escuelas.

Cada una de ellas merecería un examen para captar su originalidad, la fusión de lo nuevo y lo tradicional, y la especial aplicación del Sistema Preventivo que supone ayer y hoy.

Esto escapa, no obstante, de la finalidad de este estudio y del espacio de que disponemos. Basta subrayar la conclusión: en el modelo de educación propuesto por el Sistema Preventivo y por su ideador, hace falta dar el justo peso a las instituciones-iniciativas-obras. Estas permiten desarrollar con continuidad una propuesta integral. En este marco, definido y estable, es posible crear un ambiente, hacer converger las diversas aportaciones, ofrecer espacio y expresión a una comunidad y mantener la viveza de un estilo juvenil, familiar y comprometido.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BRAIDO, P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964² (trad. cast.: *El sistema educativo de Don Bosco*, Guatemala/Madrid, Instituto Teológico Salesiano/Editorial CCS, 1984).
- (Ed.), *Scritti sul Sistema Preventivo nella educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola, 1965.
- *Don Bosco*, La Scuola, 1969.
- (Ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, vol. 2.º, Sec. XVII-XIX, Roma, LAS, 1981.
- *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana* (Quaderni di «Salesianum», 6), Roma, LAS, 1982.
- CAVIGLIA, A. (Ed.), *Don Bosco, opere e scritti editi e inediti*, vols. 1, 2, 3, 4, 5 y 6, Turín, SEI.
- CERIA, E., *Annali della Società Salesiana* (dal 1841 al 1921), vol. 1.º, Torino, SEI, 1941.
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL, *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano: Metodología* (serie Vector 1), Madrid, Editorial CCS, 1981.
- *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano: Elementos y líneas fundamentales* (serie Vector 2), Madrid, Editorial CCS, 1981.
- *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en las Parroquias confiadas a los Salesianos* (serie Vector 3), Madrid, Editorial CCS, 1981.
- *Proyecto Educativo-Pastoral en los Oratorios y Centros Juveniles Salesianos* (serie Vector 4), Madrid, Editorial CCS, 1981.
- *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en las Escuelas Salesianas* (serie Vector 5), Madrid, 1981.
- GIANNATELLI, R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco* (Seminario promosso dal Dicastero di Pastorale Giovanile in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione), Roma, LAS, 1981.
- Il sistema educativo di D. Bosco tra pedagogia antica e nuova* (Atti del Convegno Europeo Salesiano sul Sistema Preventivo di Don Bosco), Leumann (Turín), LDC, 1974 (trad. esp.: *El sistema educativo de Don Bosco: entre pedagogia antigua y nueva*, Madrid, Editorial CCS, 1975).
- Il sistema Preventivo come cammino di spiritualità* (Atti della Settimana di Spiritualità Salesiana, gennaio 1980), Leumann (Turín), LDC, 1980.
- STELLA, P., *Don Bosco nella storia economica e sociale* (1815-1870), Roma, LAS, 1980.
- *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 1.º: *Vita e opere*, Roma, LAS, año 1979².
- *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2.º: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Roma, LAS, 1981².
- VIGANÓ, E., *El sistema preventivo de D. Bosco*, Madrid, Editorial CCS, 1983.

segunda parte

OBJETIVOS

OBJETIVOS

MICHELE PELLEREY

1. *Algunas distinciones útiles.*
2. *Concepto de objetivo.*
3. *Problematización del concepto.*
4. *Definición y formulación de los objetivos.*

1. ALGUNAS DISTINCIONES UTILES

La acción educativa y pastoral, como toda acción humana, se dirige a uno o más fines. Estudiar los fines de la educación y de la pastoral es tarea de la reflexión teórica, tanto filosófica como teológica.

Por lo que se refiere a la educación, la problemática de la misma ha sido ya afrontada en un capítulo precedente [↗ EDUCACION]. De ahora en adelante, nos colocaremos en dicho ámbito educativo, si bien las consideraciones que se harán pueden aplicarse fácilmente al campo de la pastoral.

Distinto es el caso de los llamados *finés institucionales*. Se trata de fines que son privilegiados en el ámbito de una discusión general de los fines educativos. Opción basada en una visión particular del hombre, de la sociedad, de sus necesidades y perspectivas de desarrollo y de la tarea y estilo de los educadores. En el caso de la Congregación Salesiana, los fines institucionales vienen determinados por la tradición salesiana interpretada y actualizada por los Capítulos Generales. El Capítulo General XXI usa, por ejemplo, las tradicionales fórmulas de hacer «buenos cristianos y honestos ciudadanos»; de tender a la «salud, sabiduría y santidad»; y las interpreta en un contexto actual. Por otra parte, estos fines asumen también la característica de principios metodológicos cuando, partiendo de las conocidas expresiones «alegría, estudio, piedad» y «razón, religión y amabilidad», se expresan claramente principios de método y de estilo educativo. Los fines institucionales que vinculan la acción de la Congregación Salesiana son un cuadro de valores estructurado y coherente que expresa una opción pedagógica precisa [↗ SISTEMA PREVENTIVO].

Algo parecido —y, por eso, tendencialmente, elemento de conflicto— puede aplicarse a los fines institucionales expresados por la comunidad civil de la cual uno forma parte. Por ejemplo, en el ámbito de las instituciones escolares, muchas naciones tienen un proyecto educativo y didáctico que presenta fines institucionales bastante claros y definidos según los diversos tipos

de escuelas. Para poder actuar en estas instituciones promovidas por el Estado o por las distintas comunidades civiles, es necesario aceptar y procurar los fines que tales organismos se han fijado. Lo mismo puede decirse de la comunidad eclesial, cuando elabora un proyecto o un plan pastoral que sea válido para determinadas instituciones pastorales o educativas.

La expresión *objetivos*, en cambio, se utiliza aquí con referencia a una comunidad particular que es llamada a elaborar, en el tiempo y lugar concretos en que se encuentra, un proyecto educativo y pastoral. Los objetivos son, pues, intentos educativos, resultado de una síntesis entre las exigencias de los fines institucionales propios de la Congregación Salesiana y de la comunidad civil y eclesial de pertenencia, por una parte, y, por la otra, de la demanda educativa emergente en el grupo de jóvenes a favor de los cuales queremos comprometernos.

2. CONCEPTO DE OBJETIVO

En sentido general, un objetivo indica una meta o una referencia intencional; dirigidas explícitamente a un itinerario o a un proyecto. No basta, pues, una intención implícita, siempre presente en toda acción humana (*homo agitatur propter finem*), sino que es necesario que tal intención tome forma refleja y comunicable, aunque, quizás, nunca llegue a comunicarse. En un sentido más técnico (o tecnológico), un objetivo puede definirse como *una intención expresada de manera clara y no ambigua, con respecto a la cual es posible decidir si un itinerario o un proceso ha llegado a su meta y/o es válido para alcanzarla*. En el campo educativo (y pastoral) cristiano, esta definición se refiere al campo de la intervención: *intención definida y expresada de un modo claro y no ambiguo, por una comunidad educativa cristiana, como referencia explícita a la programación, conducción y verificación de un itinerario*.

Así, pues, es inherente a esta definición el proceso decisional, a través del cual la comunidad educativa llega a determinar y a formular las metas que se deben poner como fundamento de la acción educativa dirigida a un determinado grupo de jóvenes. Un tal proceso se desarrolla entre dos polos fundamentales de referencia: los fines institucionales y las necesidades de educación de los jóvenes. Los primeros se leen y se interpretan contextualizándolos en la cultura y en la condición juvenil del ambiente en que se actúa; las segundas son observadas del modo más fiel posible y que responda al tipo de intervención proyectada, e interpretadas después a la luz de los valores y de los fines institucionales contextualizados. Se trata de realizar una verdadera y propia mediación operativa entre un cuadro ideal y una situación real, entre un deber ser y un dato de hecho. Este trabajo permite también establecer prioridades entre varios objetivos. En efecto, por una parte, los valores y los fines educativos son considerados según un orden de importancia dictado por consideraciones generales; por otra parte, se estudia la distancia o discrepancia existente entre su presencia ideal en los

jóvenes y su presencia actual. Esto permitirá a la comunidad la elección y la organización de los objetivos educativos.

Vale la pena recordar aquí que en todo proyecto es necesario tener presentes dos tipos de objetivos: los que presiden el planteamiento general de la iniciativa educativa y los que se refieren más específicamente a una etapa o a un momento de su realización [↷ ITINERARIO].

Los elementos que permiten tal distinción son esencialmente de tres órdenes. El primero se refiere al contexto de referencia, o sea, si se considera a la persona en su totalidad o si, en cambio, se busca la adquisición de actitudes, valores, conocimientos o capacidades más particulares o sectoriales. El segundo se refiere a la extensión temporal que comprenden, sea todo el proceso educativo juvenil o la vida misma, o sea, más bien, un período más breve y controlable. El tercer orden tiene en cuenta el grado de especificidad, de precisión y de verificabilidad intersubjetiva que se quiere alcanzar.

En el ámbito escolar, los primeros son llamados frecuentemente objetivos educativos, y los segundos, objetivos didácticos. En otros campos, se suele hablar de objetivos educativos generales y de objetivos educativos específicos.

3. PROBLEMATIZACION DEL CONCEPTO

El planteamiento educativo basado en el principio de la programación ha sido contestado a menudo y, en particular, han sido objeto de discusión la definición y la formulación de los objetivos de la acción educativa. Las críticas en que más se ha insistido pueden agruparse en dos áreas fundamentales. Las referidas a la primera área acentúan la fundamental e irrepetible especificidad de los distintos sujetos educandos. Estos llevan en sí la memoria de historias diferentes tanto genéticas como culturales; están movidos por motivos e intereses divergentes. Quererlos implicar a todos en un único proyecto y en un análogo itinerario educativo significa, por una parte, desconocer la realidad y la dignidad de cada persona y, por otra, exponerse a amargas desilusiones y fracasos.

Las críticas de la segunda área parten del hecho de que es difícil prever con anticipación todas las necesidades y posibilidades educativas que irán apareciendo durante la actividad formativa. Ser prisioneros de un proyecto prefabricado vuelve ciegos y sordos a nuevas instancias, a ocasiones inesperadas, a nuevas presencias y perspectivas. Lo que realmente importa en el hecho educativo es la actividad y la experiencia que se propone, que debe estar cargada de virtualidades y de valores abiertos en muchas direcciones. Cada joven vivirá estas virtualidades y valores según su estado de ánimo y su motivación, las hará fructificar según sus propios ritmos y estilo, enriqueciéndose a sí mismo según sus propias exigencias y perspectivas. Es algo parecido a lo que sucede en familia, donde no se elaboran proyectos ni se determinan objetivos expresados explícitamente; pero, a través de la participación informal y de la comunicación interpersonal, se transmiten ideas, principios, orientaciones, y se promueve la interiorización de valores y de

actitudes. El centro del problema, en este caso, es el sistema de relaciones vivido y la realización de actividades y de experiencias ricas en significado, de estímulos y de gratificaciones personales [↷ COMUNIDAD EDUCATIVA].

A esta serie de objeciones se responde generalmente con una multiplicidad de argumentos. En primer lugar, se afirma que el proceso educativo que se da en la familia es distinto del que promueven otras instituciones. Estas llevan ya en sí mismas una orientación y una elección de fines y de razones de ser. Además, su tipo de intervención se caracteriza por la intencionalidad y por la sistematicidad. *Intencionalidad* significa que la comunidad educativa no está constituida como un dato permanente, sino como un medio transitorio de formación para llegar a específicos objetivos de promoción humana y de crecimiento cristiano. Su existencia va unida a tales fines y a los objetivos que la encarnan en los diversos tiempos y lugares. Y tiene la obligación de verificar las razones y la validez de su presencia. La comunidad educativa no emerge, pues, como un dato necesario en sí mismo (como son la familia, la comunidad eclesial y la comunidad civil), sino como una presencia válida y necesaria, en la medida en que responda a precisos fines y significados de las tres comunidades fundamentales.

La *sistematicidad* significa que los fines y los motivos de esta presencia se despliegan en el tiempo y se realizan en la historia de modo que puedan manifestar su bondad, eficacia y valor de cara a las familias, la Iglesia y la sociedad civil. De aquí, la necesidad de predisponer, realizar y evaluar los planes de intervención educativa, comunicables y, de hecho, comunicados.

Un segundo grupo de argumentos pone en evidencia que no es posible a este tipo de comunidad actuar sin elaborar una hipótesis educativa, que comprometa, tanto en su definición como en su realización, todas las partes interesadas. Sin una tal hipótesis, se andaría a ciegas, y cada cual iría por su camino, acaso contradiciendo unos lo que hacen otros. El uso del término *hipótesis* significa también que el proyecto concreto que se ha definido y formulado y los objetivos que pretende no tienen el papel de una camisa de fuerza o de una innatural reducción formalística de la complejidad del hecho educativo, sino que el proyecto es el cuadro, contextualizado y problematizado, de valores y principios de método y de estilo a los cuales uno quiere referirse, y que deben guiar la acción cotidiana.

Su traducción en un plan concreto y en una programación detallada deriva, entonces, de la exigencia de facilitar una praxis y un camino concreto de traducción práctica a cuanto, de otro modo, quedaría reducido a vanos deseos. Praxis y programación, por otra parte, deben ponerse en relación, de un modo continuo y dinámico, con los resultados de la acción educativa y con los obstáculos imprevistos con que se tropezará. De aquí la continua y dinámica reconsideración y adaptación del proyecto y de su plan de realización.

El papel y la función de los objetivos pueden, pues, resumirse en estos cuatro apartados:

— El primero atañe a la necesidad, ya señalada, de convergencia, en

las iniciativas educativas, de las acciones e intenciones de cada individuo y de los grupos particulares. En el caso de una institución vinculada explícitamente a una tradición y a un carisma específico, como una asociación religiosa, se debe asegurar también la autenticidad y la fidelidad sustancial a los fines institucionales. Un problema realmente complejo a causa del actual pluralismo cultural e ideológico [↗ CULTURA - SOCIEDAD].

— El segundo apartado se refiere a la posibilidad misma de elaborar un itinerario educativo y una programación de los tiempos, personas, lugares y medios. Los objetivos son criterios de juicio y de decisión a la hora de predisponer trayectos educativos concretos. Sin ellos es muy difícil llegar a encontrar y a seleccionar todo lo que es necesario, o sólo útil, para la realización de la empresa educativa que la comunidad se propone desarrollar.

— El tercer apartado hace referencia a las cuestiones de comunicación: comunicación entre los educadores y las familias; entre las comunidades educativas y las otras comunidades (civil, eclesial...). Por una parte, los jóvenes deben tener la posibilidad de participar en la elaboración de los objetivos, a medida que la edad y la madurez personal los hagan capaces de juicio y de discernimiento. Sería una contradicción que los primeros interesados en el proceso formativo quedasen excluidos de este momento decisonal. Por otra parte, los jóvenes deben ser informados, ya al principio, ya durante el proceso, sobre las intenciones que guían la acción y el empeño educativo de la institución.

— El cuarto apartado está relacionado con los anteriores. Los objetivos educativos son el horizonte concreto de valores, dentro del cual se mueve la comunidad educativa. Por tanto, ésta deberá confrontarse constantemente con ellos para verificar si las iniciativas, el clima, las relaciones, las opciones, los resultados, están de acuerdo con ellos, o si, por el contrario, se alejan más o menos y por qué causas. Esta evaluación continua es, en primer lugar, tarea de cada educador, el cual deberá llevar a cabo, sistemáticamente, esmeradas revisiones de su propia actitud, del propio estilo de relación, de las propias modalidades de intervención, de los contenidos que pretende transmitir y del modo como lo está haciendo; en segundo lugar, es tarea del grupo de educadores, que deberán llevar a cabo, conjunta y periódicamente, análogas revisiones. También los alumnos, si disponen de este cuadro intencional, podrán realizar más fácilmente una atenta autoevaluación de los propios comportamientos y del propio crecimiento personal e incluso podrán llamar a la coherencia a los mismos educadores, en forma y en tiempos oportunos. Por último, las otras comunidades —familiar, civil y eclesíastica— podrán tener parámetros de juicio acerca de la actividad educativa de la institución, tanto desde un punto de vista positivo como, si fuera necesario, negativo.

4. DEFINICION Y FORMULACION DE LOS OBJETIVOS

Ya se ha dicho algo sobre la definición de los objetivos educativos por parte de la comunidad educativa. Se trata de una tarea ciertamente difícil y que puede resultar cargada de tensiones. En efecto, pueden descubrirse diferencias notables, cuando no insanables, en la concepción del hombre y de la sociedad, en el sentido y perspectiva de la acción educativa y pastoral, en la interpretación y actualización del carisma y del sistema educativo de Don Bosco, en la comprensión de los problemas de los jóvenes y de su disponibilidad para responder a tales problemas de un modo serio y actualizado, etc. Realmente, la definición de los objetivos educativos, si se realiza como auténtica respuesta a la necesidad de educación de los jóvenes, es una atenta, si bien nunca definitiva, mediación entre muchas exigencias: los fines institucionales y los valores que contienen; la condición juvenil y social del ambiente en que se trabaja; la situación desde el punto de vista cultural, físico-psíquico y espiritual de los jóvenes actuales; las exigencias morales, religiosas, culturales y profesionales y de capacidad de uso del tiempo libre, exigidas por una sociedad en cambio. Este trabajo comporta, por una parte, capacidades específicas en los momentos de recogida de la información, de su interpretación, de su integración y síntesis operativa; y comporta también la aceptación inequívoca de la participación y de la corresponsabilidad y pluralidad de aquellas capacidades. Un proyecto es una respuesta propositiva que indica un camino orientado a metas comprensibles y que pueden ser compartidas.

Por otra parte, para que, una vez llegados (aunque sea con dificultad) a un acuerdo sobre los objetivos, éstos puedan ser realmente el polo de referencia de que se ha hablado en el apartado anterior, es necesario que estos objetivos se formulen de manera oportuna. Lo cual implica el paso de una expresión oral a una expresión escrita; y, por tanto, una acentuación del componente analítico y discursivo respecto al componente global y operativo. La exigencia de expresar por escrito los propósitos de nuestro trabajo ayuda también a entender mejor lo que ha sido el objeto de negociaciones en el diálogo vivo. Pero tratar con un texto no es lo mismo que discutir con personas. Puede darse el peligro de que las exigencias de una correcta y válida formulación escrita tiendan a ocupar de tal modo el tiempo y las energías que lleguen a producir casi una oleada de rechazo de todo lo que se refiere a esta tarea, volviendo inútil gran parte del trabajo precedente. Para ayudar a superar este peligro, ofrecemos las siguientes sugerencias:

En primer lugar, se debe hacer la distinción entre las diversas iniciativas y las diferentes obras en que uno trabaja. Porque no es lo mismo lo que se hace en una escuela, lo que se debe programar en un grupo juvenil de animación litúrgica, o lo que se realiza en una organización deportiva. El tipo de actividad, los contenidos educativos que se quieren transmitir o hacer experimentar o interiorizar mediante la misma, el grado de formalidad y de sistematicidad que requiere o soporta, el número de jóvenes, de educadores y de colaboradores comprometidos en ella, todo esto son elementos que hay

que tener en cuenta a la hora de decidir a qué nivel de precisión y de detalle conviene expresar los objetivos educativos y pastorales que queremos alcanzar. Con todo, se dan algunas características *comunes*:

La primera se comprende más fácilmente a partir de un error o, por lo menos, una impropiedad, que se observa a menudo. Consiste en expresar lo que debe hacer el educador, más que lo que se espera como resultado del proceso educativo de los jóvenes. Por ejemplo, en la tradición salesiana, algunos principios de método y de estilo de relación educativa engloban valores que constituyen auténticos fines institucionales; pero, en la formulación de los objetivos, deben evidenciarse los efectos que queremos alcanzar por medio de este planteamiento. En otras palabras, hay que explicitar las cualidades, actitudes, conocimientos y capacidades que los jóvenes deberán poseer, en un grado suficientemente estable y convincente, al final del itinerario educativo.

Una útil clarificación se obtiene a partir de los indicios o los indicadores (formas de comportamiento, conducta, tipos de opción, sensibilidad, percepción de sí mismo y de los demás, motivaciones y disponibilidad al compromiso, etc.) de su consecución. Esta operación facilita la elección de los medios de verificación y de evaluación. No se trata, pues, de escribir lo que nosotros, educadores, tenemos intención de hacer, sino lo que, al término de nuestro trabajo, deberán saber, saber hacer o saber ser los jóvenes. Esto facilita la atención a las condiciones reales y a la disponibilidad de los jóvenes; favorece el centrar la iniciativa en ellos mismos, atendiendo a su estado de preparación y de motivación; y evita la fácil ilusión de aquellos que, un poco burocráticamente, afirman: «¡Yo he hecho cuanto tenía que hacer; si no lo han aprovechado, peor para ellos!».

Una segunda característica de los objetivos nos viene dada también por otra frecuente impropiedad que se da: indicar pura y simplemente el contenido educativo. Esto sucede fácilmente, tanto en la actividad pastoral como en la educativa y didáctica. En efecto, a menudo uno se limita a enunciar valores, conocimientos, argumentos de estudio, etc., sin enunciar los modos según los cuales podrá manifestarse que tales objetivos se han adquirido o se han interiorizado. Es verdad que algunas cualidades más profundas e interiores del hombre no pueden detectarse a partir del comportamiento externo solamente, pero también es muy raro que haya dimensiones interiores que nunca aparezcan en la comunicación y en la acción externa. El mismo Jesucristo dijo: «Ex fructibus eorum cognoscetis eos».

En cuanto al grado de precisión específica que se debe obtener, esto depende, como ya se ha dicho, de la amplitud del empeño educativo considerado (sea desde el punto de vista temporal, sea del de las dimensiones educativas consideradas). Si se proyecta una iniciativa que se debe desarrollar en el período de un año o más, que comprende jóvenes de edades diferentes y que considera la totalidad de la persona, es evidente que no se podrá llegar a explicitaciones demasiado definidas. Pero si el período de intervención es de días o de meses, si el grupo de jóvenes es reducido y homogéneo, si la dimensión educativa es muy concreta y precisa (un aspecto de la formación

cultural o profesional, una o pocas componentes de la educación moral o religiosa, uno o más aspectos de la educación deportiva), en estos casos es evidente la posibilidad y la necesidad de descender a determinados detalles.

En este último caso también aumenta de modo notable la posibilidad de evaluar de una manera pertinente, válida y convincente. Del mismo modo en el caso de estos objetivos más específicos (como ya se ha dicho, en el campo escolar estos objetivos se llaman también didácticos), se pueden añadir otros elementos para una más correcta formulación. En primer lugar, se expresa la prestación final que los jóvenes deberán ser capaces de manifestar. Tal prestación se expresa mediante un verbo que no se preste a diversas interpretaciones (como saber, apreciar, entender), sino que se refiera específicamente a la acción, a la palabra o al gesto que el joven debe saber realizar. En segundo lugar, deben indicarse las condiciones en que el joven realizará esta prestación: solo o en grupo, con qué medios materiales e instrumentales, etc. Por último, se explicitará el nivel de la prestación que consideramos necesario para afirmar que se han conseguido los objetivos: tiempo máximo a emplear, características del resultado de la prestación (número máximo de errores permitidos, elementos que deben estar presentes, etc.).

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- CORTE DE y otros, *Les fondaments de l'action didactique*, Bruselas, De Boeck, 1979.
- GAGNE, R. M. y BRIGGS, L. J., *Principles of Instructional Design*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1979.
- FERRÁNDEZ, A., SARRAMONA, J. y TARÍN, L., *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1979.
- FULLAT, O., *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, Barcelona, Hogar del Libro, año 1984.
- GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Roma, LAS, 1981.
- LANDSHEERE, V. y G. de, *Objetivos de la educación*, Barcelona, Oikos-tau, 1977.
- PELLEREY, M., *Progettazione didattica*, Turín, SEI, 1979.
- *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., *Objetivos educativos*, Valencia, Servicio de Imprenta Universitaria, 1979.
- WIT, P., *Programación y tecnología educativa*, Salamanca, Anaya, 1978.

1. *Importancia de este tema en un proyecto.*
2. *La imagen del hombre moderno.*
3. *El hombre postmoderno.*
4. *Entre pluralismo y reduccionismo antropológicos.*
5. *Idea, proyecto, modelo, tipo.*
6. *¿Qué modelo de hombre?*
7. *Desde el proyecto-hombre a los objetivos.*

1. IMPORTANCIA DE ESTE TEMA EN UN PROYECTO

No hay técnicas o prácticas educativas totalmente neutras. Las actividades educativas y escolares, como las catequéticas y pastorales, no se realizan a mente *pura*, sin ideas; se ejercitan siempre dentro de unos esquemas de referencia más o menos conscientes, claros y orgánicos, pero que están siempre presentes.

En toda educación subyace una visión del mundo y de la vida; esa visión influye decisivamente en los fines, contenidos, metodología y técnicas educativas, así como en las relaciones educativas y en la organización social de la educación.

Durante los últimos años, se ha propuesto la programación y la reforma de los *currículos* como remedio a los males que acechan a la educación, particularmente la burocratización y la excesiva espontaneidad. Se programa en los colegios, en las comunidades, en las parroquias, en los centros juveniles... Y, sin embargo, también la programación —cuando se ha logrado realizar— ha tomado formas demasiado técnicas o funcionales al *statu quo*, unas veces con amplias perspectivas y otras, no.

Por otra parte, también se tienen fuertes dudas sobre la eficacia de las instrumentaciones puramente técnicas. La fragmentación de la existencia, el malestar subjetivo que ha cuestionado la identidad personal y cultural, la masificación, las nuevas formas de alienación en el trabajo y en las relaciones sociales, la pérdida del sentido de la totalidad y de un cuadro unitario de valores, todo ello, son males que han influido en todos, especialmente en los que se encuentran en un proceso formativo o en la edad del desarrollo.

A los ojos de todos está la perpetuación o el resurgir de los neoimperialismos: económicos, políticos, culturales. La llamada a la dimensión humana, como horizonte último, se ha hecho cada vez más fuerte, mientras se va presentando cada día más problemática su consistencia real. En ese clima, se va haciendo siempre más evidente que una programación educativa que

no logre responder a esos grandes problemas corre el riesgo de reducirse a un juego formalista, abstracto y cruel.

Por otra parte, cada día se hace más evidente que la comprensión de la educación y del papel de los educadores depende, en gran parte, de la idea que se tiene acerca del hombre y de su destino; esa idea sirve como cuadro de referencia a toda programación o proyecto educativo. Algo semejante se debe decir de la acción catequística y pastoral: ¿cómo evangelizar y profundizar el anuncio si no se comprende el contexto humano en el que se desarrolla o si no se perciben el clima y las tendencias antropológicas dominantes?

Pero los problemas se presentan muy pronto:

- cuando se quiere precisar qué idea de hombre se debe tener presente;
- cuando se pretende *encarnar* tal idea en un proyecto concreto.

Las cosas se complican con la crisis actual de los grandes sistemas filosóficos y el amplio pluralismo cultural e ideológico dentro de cada comunidad, grupo o escuela.

2. LA IMAGEN DEL HOMBRE MODERNO

Es difícil llegar a una idea precisa y unívoca de hombre; ciertamente es más fácil indicar los trazos fundamentales de lo que pudiéramos llamar la imagen del hombre moderno, cómo se ve, qué piensa de sí mismo, qué perspectivas tiene acerca de su existencia en el mundo y en la historia.

Las transformaciones políticas y económicas que siguen a la llamada revolución industrial, las conquistas de la ciencia y de la técnica, el enorme desarrollo de las tecnologías, las luchas sociales y civiles, el surgir de nuevas clases sociales en la vida política, han creado en el hombre moderno una nueva conciencia de sí mismo y de su capacidad para modificar la realidad, mediante la acción individual y colectiva, guiadas por las fuerzas de la razón.

El hombre moderno se presenta como centrado en sí mismo, más que en Dios o en el universo, como el hombre de épocas pasadas. Por ello, se habla del *hombre copernicano*, en torno al cual gira toda la realidad.

Dejando a un lado la dimensión creatural y de inserción en el universo, el hombre moderno ha exaltado su dimensión de sujeto constructor del destino por medio de la fuerza de su actividad y de su racionalidad: *homo fáber*, y no hombre ejecutor de un plan preestablecido. En esta línea, se ha llegado a poner entre paréntesis todo lo que significa límite, error, culpa, fallo, y también todo sentido de lo diverso, del otro, de la objetividad, de las cosas, de las estructuras, de las leyes, de lo establecido.

Esta imagen de hombre ha sido asumida y reforzada —aunque no siempre orgánicamente— por las grandes ideologías que dirigen la praxis político-social de las naciones y de los grupos dentro de las sociedades, dándoles coherencia, justificación racional, perspectivas y líneas de acción. En estos úl-

timos años, la imagen del hombre moderno ha sido propuesta fundamentalmente según dos versiones:

— la primera, que manifestaba su confianza en el poder de la ciencia, de la tecnología, de la producción económica, ordenada según las reglas del libre mercado; la podemos ver plasmada en la ideología del progreso y del desarrollo;

— la segunda, somete todo al previo cambio político y estructural; está sustentando la ideología del cambio, particularmente cuando valora las nuevas clases y sujetos sociales: proletariado, pueblos en vías de desarrollo, marginados, la mujer, etc.

En esas dos versiones se puede descubrir un tipo de religión secularizada o de fe laica, confiada en un progreso ilimitado, fundado sólo en las leyes de la ciencia y de la naturaleza, abierto a los horizontes de la liberación y de la felicidad para todos en un hipotético *reino de la libertad*, donde el hombre, superado todo tipo de feudalismo externo e interno, pueda acercarse a la absoluta y plena realización de la vida.

3. EL HOMBRE POSTMODERNO

La imagen de hombre moderno ha sufrido en los últimos años una crisis en diversos ámbitos. A nivel propiamente antropológico, se ha descubierto la debilidad de la idea de progreso indefinido, con sus límites y con las dificultades de un cambio de tipo revolucionario.

Además, los conceptos de racionalidad y subjetividad, que sustentaban la imagen del *homo fáber*, han sufrido erosión, desde dentro, por obra de las corrientes de pensamiento estructuralista, radical y nihilista. Así se descubre al hombre sometido a poderes y estructuras anónimas que lo controlan y envuelven, sin que pueda liberarse de la *férrea necesidad*. La libertad, según los estructuralistas, no es sino un mito vano e infundado. También se pone en duda la capacidad humana de proyectar y de alcanzar metas seguras a través de la racionalidad. La proclamación de la muerte de Dios (vista no tanto como una proposición atea, sino, ante todo, como afirmación de la inconsistencia de los valores inmutables, como el ocaso de todo tipo de verdad absoluta), promovida por el nihilismo nietzchiano, ha incidido notablemente en el hombre contemporáneo.

La subjetividad humana misma se desmorona ante la llamada *cultura radical*. El hombre queda reducido a un juego de pulsiones y necesidades que minimizan la existencia individual y colectiva. Son impensables una racionalidad inmanente en la historia o una normativa objetiva en la naturaleza.

En último término, el hombre es visto como un *rizoma* (planta sin raíces y sin tronco, que se ramifica y se desarrolla bajo tierra), y la existencia co-

lectiva se presenta como un *hormiguero* en el que cada individuo está determinado por un dinamismo que lo supera.

Del mismo modo (rechazada una fundamentación racional, toda relación sería con la tradición, todo intento de unificación personal) la existencia se considera una continua producción de necesidades y deseos que se debe ir satisfaciendo desorgánicamente.

A conclusiones semejantes llegan quienes, tomando en serio el reto del desarrollo tecnológico, no encuentran otra salida que el rechazo del humanismo tradicional, asumiendo la *cibernetización* de toda la existencia individual y social. Es necesario ir *más allá de la dignidad y la libertad* —según el título de la obra del famoso psicopedagogo F. B. Skinner— y someterse a un control y uso de las informaciones. Nada se deja al azar, a la fantasía, a las inquietudes personales o de un grupo; todo va determinado con precisión y *computerizado*, para evitar errores, pérdidas, desórdenes sociales o sufrimientos individuales.

En conclusión, a pesar de las diversas perspectivas, parece delinearse, cada vez con más nitidez, una imagen de hombre que difiere de la que se llamaba *hombre moderno*. Por eso, son muchos los que hablan de *hombre postmoderno*; es decir, de una imagen de hombre en la que se ha dejado espacio a la alteridad, a las diferencias, al límite, a las vías alternativas de emancipación o de liberación; y, en todo caso, la crisis es vista como paso hacia todo itinerario futuro del hombre.

4. ENTRE PLURALISMO Y REDUCCIONISMO ANTROPOLOGICOS

Esa crisis y las corrientes de pensamiento que la favorecen han puesto de manifiesto exigencias humanas irreconciliables, olvidadas en las anteriores imágenes de hombre: exigencias de carácter personal, interpersonal, de la libertad ante la política, ante las ideologías y ante el objetivismo científico; o exigencias del mundo emotivo de la persona, ante la supremacía de la racionalidad demasiado *clara y distinta*, que puede llegar a ser fuente y víctima de autoritarismo, de regresiones y de movimientos antiemancipatorios.

Por otra parte, estas corrientes de pensamiento parecen construcciones reaccionarias, cuando se proponen como afirmaciones apodícticas y totalizadoras. De este modo, calcan, aunque en sentido diametralmente opuesto, los errores del reciente pasado. Y esto porque, aunque explican la realidad, no explican *toda* la realidad. En efecto, a veces, pierden la perspectiva del pasado o del futuro ante las urgencias del presente.

Del mismo modo, la acentuación de los límites existentes puede hacer olvidar las posibilidades reales de la libertad humana, de las capacidades de las personas y de la sociedad, de la creatividad, de la inteligencia, de las fuerzas del amor, que se revelan como fuentes de energía superiores a toda previsión.

Así, al insistir demasiado en *dar la palabra a las cosas* existentes, y no a las llamadas vanas proclamaciones ideológicas, se puede terminar negando

los movimientos que van *más allá* de lo existente, aunque se encuentren en la realidad, al menos, como exigencia.

Desde este punto de vista, el pensamiento cristiano, a la luz de la visión bíblica de *imagen de Dios* y de la humanidad renovada en Cristo, ha criticado con fuerza algunas visiones modernas y contemporáneas acerca del hombre:

— sea la visión liberal-burguesa, que está a la base de la ideología del progreso;

— sea la elaborada por el socialismo científico y emancipador, sobre el que está la ideología del cambio;

— sea el pensamiento negativo o nihilista, sustentador de la llamada cultura radical.

En efecto, esas visiones del hombre parece que están afectadas por una fuerte dosis de *reduccionismo* antropológico, que se conjuga mal con la amplitud de posibilidades de la condición humana actual.

El hombre corre el peligro de quedar encerrado dentro del ámbito del mundo y del tiempo, quedando circunscrita su experiencia dentro de los límites de las relaciones interhumanas, de la vida social, del contacto con la naturaleza, de los procesos culturales (historicismo). Su liberación se hace coincidir casi completamente con los aspectos económicos, sociales, políticos (materialismo); y su felicidad —si llega a conseguirla y en la medida en que lo logre— parece que se reduce a los límites de su autorrealización histórica.

De aquí se desprende la necesidad de afirmaciones sobre el hombre, particularmente cuando se desea fundamentar una labor educativa. Por eso, sugerimos unos criterios de fondo.

Lo que más llama la atención en el hombre, a nivel individual y colectivo, es la complejidad de su ser y de su obrar; y, al mismo tiempo, una fundamental unidad y continuidad, rica de articulaciones, a veces, con paradojas y contradicciones. Señalamos algunos términos de aspectos antinómicos y complementarios: yo/mí; ser/conciencia; objetividad/subjetividad; esencia/existencia; hombre/universo; individuo/sociedad; libertad/necesidad; materia/espíritu; temporalidad/eternidad; cuerpo/alma; etc.

De las anteriores consideraciones se desprenden los siguientes criterios:

Primero. Es necesario asumir una imagen de hombre, que tenga en cuenta su complejidad, contradictoriedad, unidad, historicidad y su inquietud por realizarse. Los datos de la experiencia constituyen el punto de partida, al que se deberá volver y con el que se deberá confrontar después toda construcción teórica.

El segundo criterio es una consecuencia del primero: no anular la complejidad real con afirmaciones reduccionistas. Una visión parcial del hombre se refleja en una educación vista sólo como adiestramiento (propia de antro-

pologías de tipo biólogo, comportamentalista y fenomenista); o como intelectualismo (basado en ciertos racionalismos); o como formación moral o pietismo pedagógico (expresión de algunas formas de espiritualismo e idealismo); o como educación social o mera socialización (surge del sociologismo); o como pura superación de los condicionamientos ambientales y psicológicos (originada en ciertas tendencias naturalísticas).

Finalmente, un tercer criterio, que consiste en la afirmación de un pluralismo de modelos antropológicos, surgido de los diversos modos de organizar e interpretar la experiencia humana. Estos modelos están sujetos a la crítica y verificación. Como toda construcción teórica, deben ser coherentes, responder a la problemática en la que surgen, confrontarse con nuevos datos de la realidad humana y controlar sus consecuencias.

La elaboración de un modelo antropológico es siempre la consecuencia de un proceso hermenéutico, en el que entran en juego, de forma más o menos activa, el mundo de las precomprensiones subjetivas y el de las esperanzas o expectativas frente a la realidad, tal como es o tal como se quiere que sea.

5. IDEA, PROYECTO, MODELO, TIPO

Antes de continuar nuestra reflexión, conviene hacer algunas precisiones. Cuando hablamos de *idea*, nos referimos a la actividad humana de contemplar y captar racionalmente las características esenciales de una realidad —en nuestro caso, el hombre—. Con el término *proyecto*, indicamos, desde el punto de vista del contenido, algo que se debe hacer y construir en la realidad, respondiendo a urgencias, exigencias, demandas y *necesidades* reales, y sobre la base de una visión orientadora, de un cuadro de referencia, de una *idea* precisamente.

Y todo ello organizado en una construcción lógica y racional, que expresa globalmente la hipótesis que se va a tener presente para conseguir, de forma eficaz, el objetivo de la acción individual y colectiva. Un proyecto, además, comporta, más concretamente, la indicación precisa de los fines, contenidos, medios, estrategias e instrumentos de control y verificación [✓ PROYECTO EDUCATIVO].

La elaboración de un proyecto presupone el análisis de la demanda y el diagnóstico de la situación, que posibilitan la programación adecuada. Pero el análisis, el diagnóstico y la programación no se realizan sin una visión teórica. A veces, esta visión parece informe e implícita; pero, al realizar el proyecto, nos referimos siempre, más o menos explícitamente, a *modelos teóricos*, culturalmente *determinados*.

Un modelo, como sabemos, es una construcción mental, que recoge los datos de la experiencia, de forma orgánica y unitaria, simplificando la complejidad de la realidad y resaltando algunos aspectos más que otros, con el fin de que se pueda individuar o interpretar o aplicar una cosa. Se trata de

un instrumento operativo. No pretende ser la única y perfecta expresión de la realidad, sino un medio adecuado y eficaz para conocerla.

Como la lengua me sirve para expresar y comunicar mis intuiciones, haciendo posibles mis palabras, así el modelo me sirve para obtener una verificación *objetiva* y *definida* que —cuando quiero ver, juzgar y actuar— me evita andar con ambigüedades e indeterminaciones.

Después de Max Weber, se habla también, en el lenguaje ordinario, de *tipo*, para indicar una construcción mental que se propone clasificar y unificar los complejos y dispersos datos de la experiencia. A veces, deja traslucir la inconfesada imposibilidad de llegar a *un* concepto unitario. En Max Weber hay, quizás, una cierta vena de relativismo general. De todas formas, el *tipo* viene a identificarse frecuentemente con un *modelo*, en sus líneas más generales.

Todos estos términos —idea, proyecto, modelo, tipo— se hacen más complejos en nuestro trabajo, porque se refieren a la realidad humana, la cual es *realidad* y *proyecto* al mismo tiempo, problema y misterio, sujeto y objeto, realidad libre y condicionada, individual y social, terminada y por hacer, privada y pública, personal y política.

6. ¿QUÉ MODELO DE HOMBRE?

Desde la perspectiva educativa, se suelen preferir algunos *modelos de hombre*. Parecen insuficientes los *modelos de hombre especulativo-esencialista* que, en líneas generales, pretenden desvelar la esencia del hombre y hablan de él con categorías abstractas (= inteligencia, libertad, espiritualidad, etc.); o en términos de dimensiones fundamentales (= individualidad, socialidad, autotranscendencia, etc.); o de su *estatuto sobrenatural* (= gracia, pecado, virtudes teologales, etc.). Esta antropología en clave de *naturaleza*, de esencia profunda, corre el peligro de olvidar los elementos dinámicos de la persona, de su dimensión existencial, de la dialéctica del hombre en el mundo y en la sociedad, de la historia de la salvación, en camino hacia los *cielos nuevos y la tierra nueva*.

También parece insuficiente, en el horizonte de la educación, una visión del hombre de tipo *existencial-relacional*, preocupada por las condiciones de una existencia humana auténtica (= el hombre visto como realidad misteriosa, *sujeto en situación*, interrelación, libertad condicionada, búsqueda de sentido). Esta antropología en clave de *intersubjetividad* puede descuidar, por una parte, la *materialidad* de las estructuras y de los contextos concretos en que se desenvuelve la existencia (= lo supraindividual y colectivo), y por otra, la base subjetiva-personal (= esencial subjetividad), que entra en relación con las demás personas.

Respondiendo a las necesidades educativas —demanda actual de educación— parece más adecuada una *perspectiva histórico-práctica*, que concibe al hombre en términos de sujeto y pueblo, de hombre y mujer, que es y se hace persona, libertad, historia, cultura, civilización, en y mediante la labor

común transformadora de la realidad concreta en la que se vive el proceso de emancipación y liberación. En esta perspectiva, es decisivo el análisis de las situaciones concretas en las que la humanidad vive.

Según la perspectiva que adoptamos, el punto de *referencia último* es el hombre real, no la *idea* de hombre o la *naturaleza* humana o el hombre *en general*, sino la persona concreta en su situación diferenciada. Además, esta persona, históricamente inserta en *grupos sociales*, grupos que se mueven dentro de situaciones más amplias a nivel económico, político, social y cultural. Así, por ejemplo, desde el punto de vista político-civil, el criterio decisivo está en la democracia real, no sólo la jurídico-formal. Desde el punto de vista catequético-pastoral, el criterio será la situación concreta en la que el cristiano —persona y comunidad— vive la llamada a la salvación en Cristo. En el ámbito específicamente educativo, el criterio será el nivel que alcanza el hombre-educando concreto en el proceso histórico de conquista de la autonomía y decisión responsable.

En esta concepción *dinámica*, las dos perspectivas anteriores son asumidas como fundamento y horizonte de la praxis histórica; y, además, sirven de instancia crítica de cara a la realidad.

La dimensión histórico-situacional (= el hombre como es en realidad) se clarifica a la luz del enfoque ideal (el hombre *esencial* y *relacional*); el proceso de la acción se ilumina ante la diversidad de *posibilidades* y ante el *sentido* último de la acción misma.

Casi ni es necesario hacer notar que la educación es una forma específica en este proceso global de promoción humana [↗ EDUCACION]. Desde una perspectiva educativa, es importante recordar que esta *cualidad de sujeto* (persona que se realiza en la historia humana común) es un *atributo fundamental* del *niño*, del *muchacho*, del *adolescente*, del *joven*; un atributo a desarrollar, sostener, promover, enriquecer, cultivar: en una palabra, educar. En todo caso, lo *humano* no es nunca pura mercancía de importación.

7. DESDE EL PROYECTO-HOMBRE A LOS OBJETIVOS

La realización de un proyecto-hombre no interpela sólo a la educación. Además, y junto con la acción educativa, es necesaria la acción económica, política, cultural, religiosa. Igualmente, la idea de hombre no es, de por sí, un *producto acabado*, que se pueda aplicar directamente a la educación. Para que esto sea posible, se deben realizar una serie de precisiones, acercando la *idea* a distancias más cercanas, que no sean, simplemente, las del hombre en general.

Es necesario considerar, en primer lugar, las múltiples y articuladas posibilidades de aplicación a la acción educativa: la *educabilidad*, no en general, sino en sus articulaciones, sea de carácter cronológico (en las diversas etapas de la edad evolutiva), sea de carácter estructural (biopsíquicas, socio-culturales, espirituales y éticas, religiosas y de fe, privadas y públicas, individuales y colectivas).

En términos más concretos, es necesario tener en cuenta la teoría del *aprendizaje* y de la *instrucción* que se tiene. Es muy distinto, por ejemplo, educar a un hombre basándose en una teoría comportamentalista (según la cual, todo está ligado al condicionamiento ambiental), o en una teoría psicoanalítica (con el dominio del subconsciente y del súper-ego sobre el yo), o en otras teorías que dedican mayor atención a la persona, a su riqueza interior, a su apertura al mundo y a los demás.

Todo esto se hace más claro cuando se desea plasmar la idea de hombre en objetivos educativos y didácticos precisos. Se advierte enseguida que resulta imposible un deductivismo rígido y mecánico. En efecto, hablando de objetivos, nos colocamos en la perspectiva del proyecto educativo, en el que —como se ha visto— se trata de combinar exigencia, necesidades y demandas con un cuadro de referencia ideal. Además, como propone una correcta programación educativo-didáctica, los objetivos hacen referencia a comportamientos observables. Por ello, deben ser expresados en términos de aprendizaje de conocimientos, de actitudes y de habilidades que alcanzar a breve, medio o largo plazo. Estos objetivos deben responder también a necesidades institucionales, sociales o personales, determinadas con precisión: aquí y ahora, aunque ciertamente con una perspectiva de futuro, más o menos amplia y determinable, al menos hipotéticamente [↗ OBJETIVOS].

Es evidente que, en esta perspectiva, la idea de hombre (aun cuando se articule según los diversos planos de acción y se tenga en cuenta el carácter típico del aprendizaje y de la instrucción) indica sólo el horizonte de sentido en el que deben colocarse los objetivos, para evitar la atomización y mecanización de la educación y de la personalidad de los educandos.

Aquí radican, por otra parte, sus límites. En efecto, si la idea de hombre responde a la exigencia de totalidad, unidad y coherencia educativa y personal, tal idea es inadecuada, al menos, en dos sentidos: primero, porque manteniéndose en un nivel universal y conceptual es siempre general y abstracta; segundo, porque, al indicar las finalidades que se deben alcanzar, no señala, al mismo tiempo las modalidades y caminos que conducen a las mismas.

Para encarnar la idea de hombre en los objetivos educativos, no sólo se requiere tener clara, previamente, la naturaleza y las dimensiones reales de la *demanda* educativa, sino que es necesario tener en cuenta las posibilidades y modalidades concretas de traducción operativa. En otras palabras, la idea de hombre guía, regula, inspira y orienta la acción educativa, ofreciendo el *cuadro de referencia ideal*. Pero hemos visto que *no* es la *referencia última* del proyecto. En el caso de la educación, la *referencia última* es el hombre-educando concreto.

Y aun cuando la idea de hombre indica un *deber ser*, lo hace como norma *teleológica* (= que indica el *fin* que se debe conseguir); pero no como *norma técnica* (= no dice todavía cómo, con qué medios, por qué caminos).

En este sentido, el esfuerzo teórico por llegar a un modelo de hombre, que exprese comprensivamente una idea de hombre, adecuada a los conocimientos, al momento de desarrollo y a las exigencias de la educación con-

temporánea —algo nada fácil—, es sólo *una* de las competencias exigidas por la elaboración del proyecto educativo. Pero aquélla no cubre el espacio reservado al análisis psicosociológico-antropológico, y mucho menos al reservado a la modelación tecnológica, a la prudencia individual, ni a la ideología, entendida en el sentido positivo de pensamiento histórico, que combate por una idea que se debe actuar en la praxis.

El proyecto educativo se hace necesario precisamente para unir todas estas competencias en vistas a una acción educativa unitaria y común; con la convicción de que ninguno, en este mundo, tiene la receta infalible para una acción eficaz, y aún menos, el monopolio de la verdad acerca del hombre; y, al mismo tiempo, con la convicción de que, en común, se pueden encontrar respuestas más adecuadas a una demanda, como la educativa y juvenil, que no es, ni mucho menos, fácil y unívoca.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- CASSIER, E., *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando, 1972.
- GARAUDY, R., *Perspectivas del hombre. Existencialismo, pensamiento católico, estructuralismo, marxismo*, Barcelona, Fontanella, 1970.
- GEVAERT, J., *Il problema dell'uomo*, Leumann (Turín), LDC, 1978 (trad. cast.: *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1976).
- *Antropologia e catechesi*, Leumann (Turín) (trad. cast.: *Antropología y catequesis*, Madrid, Editorial CCS, 1973).
- MARCEL, G., *El Misterio del ser*, Barcelona, Edhasa, 1971.
- Quis est homo? La verità dell'uomo e la formazione dei futuri sacerdoti*, en: «Seminarium», 1980, n. 1 (número monográfico dedicado al problema).
- Realizzare insieme un «progetto d'uomo» veramente umano. Un impegno per gli anni '80*, en: «Civiltà Cattolica», 1981, cuaderno 3.133, pp. 3-14.
- SCURATI, C., *Profili nell'educazione. Modelli e ideali nel pensiero contemporaneo*, Milán, Vita e Pensiero, 1977.

PROMOCION INTEGRAL

GIUSEPPE GROppo

1. *El cristiano, la educación, la salvación integral, la evangelización-catequesis*
2. *La educación cristiana como promoción humana integral.*
3. *Proyecto de promoción integral (humano-cristiana).*

1. EL CRISTIANO, LA EDUCACION, LA SALVACION INTEGRAL, LA EVANGELIZACION-CATEQUESIS

El término *promoción integral*, hoy muy usado en contextos socio-políticos y pedagógicos, es considerado por nosotros principalmente, no exclusivamente, en el horizonte del proyecto educativo. Somos, de hecho, conscientes de que la actividad educativa no puede ser separada de la actividad socio-política, y que sólo una transformación de las estructuras que mantienen el actual orden social y cultural posibilita una adecuada solución de la compleja problemática que hoy agita la «provincia pedagógica». Con todo, creemos también posible concentrar nuestro análisis sobre el sector educativo, convencidos de que «prescindir» no significa «excluir».

El cristiano, mejor, las comunidades cristianas, si quieren ser coherentes con su fe:

— deben, sobre todo, confrontarse con el modo de entender y de vivir la educación, propio de los hombres de hoy; no pueden ignorar la realidad educativa y las teorías pedagógicas contemporáneas, dado que deben vivir su fe, encarnándola en el contexto socio-cultural, en el cual han nacido y viven;

— deben, en segundo lugar, concebir la salvación cristiana en su significado pleno e integral (puesto de relieve por la teología postconciliar y por numerosos documentos de la Iglesia), es decir, como salvación de todo el hombre, de manera tal que incluya también la promoción integral del hombre y su liberación de todas las opresiones.

— deben, finalmente, tener presente la función humanizadora y liberadora de la evangelización-catequesis [↗ EVANGELIZACION Y EDUCACION. ↗ CATEQUESIS].

1.1. El cristiano, la educación y la escuela

Hoy la educación es comúnmente entendida como un proceso crítico de promoción integral; como esfuerzo de liberación de todas las opresiones en función de una progresiva humanización de cada persona y de las comunidades, lo mismo que de las instituciones; como promoción de maduración integral a nivel personal y comunitario. Es opinión cada vez más difundida que la educación, no obstante su inserción en los procesos de inculturación y de socialización, no se identifica ni se reduce a ellos. Su finalidad y sus objetivos son diversos, como también son diversamente entendidas sus estrategias proyectuales (medios, métodos, instituciones).

a) *Educación, inculturación, socialización*

La configuración total de los modelos de comportamiento, de las conductas, de las costumbres, de los estereotipos, de las actitudes, del cuadro de valores de una determinada sociedad, es aquél que los antropólogos culturales llaman *cultura* en oposición a *civilización* [↗ CULTURA].

Los procesos mediante los cuales el miembro de un grupo humano adquiere la cultura del grupo son llamados procesos de «inculturación» o de «socialización».

La *inculturación* es un aspecto del proceso de socialización, y se puede describir como el proceso mediante el cual se adquiere y se interioriza, en contacto con el propio ambiente social (histórico y ecológico), de manera casi automática, el bagaje cultural necesario para la normal inserción en la sociedad.

Cuando se habla de *socialización*, se refiere generalmente a aquellos procesos mediante los cuales las personas son introducidas en grupos cada vez más grandes (familia, escuela, grupos juveniles, asociaciones culturales, políticas, religiosas, etc.), e interiorizan la cultura de estos grupos. En tales grupos el cuadro de valores que se interioriza proviene del ambiente social.

Estos procesos no son concebidos como algo puramente pasivo. Implican ciertamente la actividad, sea de los «educadores», sea de aquéllos que son socializados, en función de la adaptación y de la integración en la cultura propia del ambiente (inculturación). Se trata de procesos fundamentalmente *impositivos* —como hemos dicho ya— y, en parte, también mecánicos. Son regidos por las fuerzas hegemónicas del sistema socio-cultural, económico, político, religioso, etc., dominante a través de la posesión y la utilización de los múltiples agentes educativos: familia, escuela, mass-media. Tienen la finalidad de *integrar* a las personas y los grupos menores en el sistema, marginando (de modo diverso) a cualquiera que se oponga.

Muchas veces la educación se identifica, de hecho, con estos procesos de socialización inculturizante.

Aquellos que hemos llamado procesos de socialización otros los llaman

«ultrasocialización», mientras que llaman «socialización» lo que nosotros llamamos «educación».

La educación, incluso introduciéndose necesariamente dentro de los procesos de socialización e inculturación, no se identifica ni se reduce a ellos. Su finalidad es diversa; diversos son, por lo tanto, sus procesos, sus medios y sus métodos (las estrategias proyectuales).

La educación, hoy, es comúnmente entendida por los pedagogos como proceso crítico de promoción humana; como proceso de liberación de todas las opresiones en función de una creciente humanización de cada persona y de las comunidades; como promoción de maduración de cada individuo y de la comunidad.

Tarea de una educación así entendida es, sobre todo, el desarrollo en los jóvenes de una *creciente capacidad crítica* de frente a los valores propuestos o impuestos por las fuerzas hegemónicas del sistema cultural dominante, en el que son inmersos mediante los procesos de inculturación y de socialización. Se trata de llevarlos a una *actitud crítica* de frente a las expectativas y aspiraciones, a los proyectos de vida que los procesos de inculturación han desarrollado en ellos.

Una segunda tarea de la educación es la de ayudar a estos jóvenes a construirse un *proyecto de vida*, auténticamente humano, y a adquirir las actitudes correspondientes, aun cuando el proyecto y las actitudes estén en contraste con el cuadro de valores y con los proyectos de vida adoptados por el sistema cultural dominante.

Finalmente, la educación debe desarrollar en los jóvenes *la aspiración hacia un mundo más humano*, libre de opresiones, orientándolos hacia un compromiso serio en este proceso de liberación y humanización del mundo.

Se debe tener presente que, en las primeras fases del desarrollo (niñez e infancia), la imposibilidad de un pensamiento lógico-abstracto, y, por lo tanto, «crítico» hace que la educación se identifique, prácticamente, con el proceso de socialización. Lo que la diferencia y lo que salva su especificidad, también en este período, es la actitud crítica del educador y, en general, de los agentes educativos frente a los valores propuestos por el sistema cultural [↗ EDUCACION].

b) *La función educadora de la escuela y el hecho religioso*

Si existe un punto en el que todos están de acuerdo hoy es que la escuela no puede reducirse a ser una pura agencia socializadora al servicio de un determinado sistema socio-cultural, sino que debe existir en función de una educación liberadora, produciendo en los alumnos una siempre mayor capacidad crítica de cara a los valores propuestos o impuestos por la cultura dominante, formando a la creatividad, etc.

La escuela debe realizar su función educativa en cuanto escuela, y por lo tanto en el respeto de su naturaleza específica, de sus medios y métodos, es decir, por resumirlo en pocas palabras, a través de lo que se llama *enfoque*

científico-cultural. Con esta expresión entendemos la asunción y la concientización de la experiencia mediante las estructuras típicas de las diversas ciencias pertenecientes a la realidad en su poliedricidad [↗ ENSEÑANZA DE LA RELIGION].

1.2. Salvación cristiana y promoción humana integral

El problema de la salvación cristiana es central, hoy, en la teología: la presencia de diversos humanismos ateos (todos, no obstante, con mensajes de salvación para el hombre contemporáneo) constituye un desafío a la fe cristiana en la salvación aportada por Cristo, poniendo en crisis las concepciones individualistas, dicotómicas y puramente escatológicas; concepciones que tuvieron consecuencias deletéreas, para la actividad pastoral de la Iglesia, vista como extraña en relación con la liberación y la promoción humana.

La reacción a esta concepción parcial de la salvación cristiana en sentido individualista, espiritualístico y puramente escatológico, ha provocado, en los años setenta, sobre todo en el ámbito del tercer mundo y en particular en América Latina, toda una reflexión teológica (teología de la liberación) y praxis revolucionaria en favor de los oprimidos. Algunas de estas corrientes o de estos movimientos de liberación llegaron a identificar la salvación cristiana con la liberación humana, el acontecimiento salvífico con el proceso histórico de liberación, la hermenéutica de la fe con la hermenéutica marxista de la liberación. La salvación cristiana parece diluirse en la liberación humana, perdiendo todo su contenido misterioso. También aquí nos encontramos con un nuevo tipo de reduccionismo, esta vez de tipo horizontalista y no verticalista, como el precedente. La salvación cristiana es enteramente secularizada, la fe pasa a ser ideología al servicio de un movimiento político.

De frente a estos dos reduccionismos es importante llegar a una concepción integral de la salvación cristiana, que salve, por una parte, el contenido y el significado misterioso (Dios salva al hombre por medio de Cristo en el Espíritu a través de la mediación de la Iglesia, como sacramento de salvación) y, por otra, la indisoluble conexión con la salvación y la liberación-promoción humana.

— La salvación cristiana es, sobre todo, *comunitaria*: es salvación de toda la humanidad en Cristo. Toda la familia humana es llamada a ser salvada y a salvarse en Cristo. Israel antes y ahora la Iglesia no son sino sacramento (la segunda de modo más pleno) de la presencia salvífica del Espíritu de Cristo en la historia humana. Sólo dentro de esta salvación comunitaria se realiza la salvación individual.

— La salvación cristiana es, en segundo lugar, *salvación de todo el hombre* en Cristo. No sólo salvación del alma, sino también del cuerpo, de todos los valores, de todas las dimensiones del hombre, también de las temporales.

— En tercer lugar, la salvación cristiana *se realiza ya desde ahora*, aquí en la tierra, aunque sea sólo germinalmente y en el misterio; pero tiene como punto de llegada y meta final el mundo definitivo que Cristo inaugurará con su segunda venida (parusía).

— Finalmente, la salvación cristiana es, ante todo, *don*, pero, después, es también *empeño*. Es don de Dios por medio de Cristo en el Espíritu; pero es don que espera una respuesta, empeño que se traduce en fe, esperanza y caridad (= santidad). La caridad-ágape cristiana abraza todo el mundo amado por Dios, en particular la humanidad, y, en la humanidad, a los pobres, los marginados, los oprimidos. Tarea fundamental del cristiano hacia los hermanos es la de animar el entramado de relaciones humanas, que constituye las diversas comunidades, con un amor que se dona, que no instrumentaliza a ninguno, que reacciona contra las opresiones, que paga en primera persona, para una auténtica promoción y liberación de todos.

Como se ve, una concepción integral de la salvación cristiana conlleva necesariamente procesos de promoción humana integral, de humanización plena, de liberación total.

Es finalidad esencial del anuncio cristiano proclamar la integridad de esta salvación «liberadora y humanizadora». Lo que significa que la evangelización y la catequesis poseen también necesariamente una función promocionadora de humanidad y de liberación. La misión evangelizadora y sacramentalizadora de la Iglesia no se puede separar de la promoción humana.

En la línea de los documentos conciliares y postconciliares, la obra evangelizadora y catequística de las comunidades cristianas implica necesariamente una estructura de procesos educativos en función liberadora y humanizadora.

2. LA EDUCACION CRISTIANA COMO PROMOCION HUMANA INTEGRAL

De las reflexiones precedentes, resulta claro el modo con que los cristianos deben pensar y vivir su acción educativa. Hablar de *educación cristiana significa*, en este contexto, hablar de:

— una educación actual, que responde a las exigencias auténticamente humanas del hombre de hoy en un horizonte de fe;

— una educación específicamente cristiana.

2.1. Educación actual, auténticamente humana, en un horizonte de fe

La nueva situación en la cual se encuentra la educación hoy, el nuevo modo de concebirla, las profundas tensiones que provoca, las perspectivas

utópicas que suscita, todo esto constituye aquel «signo de los tiempos», que el cristiano debe interpretar a la luz de la palabra de Dios, confrontando estos nuevos acontecimientos, que desafían la conciencia eclesial, con la imagen total de la economía de la salvación, para descubrir el sentido y determinar el comportamiento que debe asumir frente a ellos.

La fe del cristiano ejercitará, de cara a la praxis y a las teorías pedagógicas contemporáneas, una función crítica, estimuladora e integradora. La praxis educativa resultante, las teorías pedagógicas que los cristianos inventarán, podrán justamente llamarse cristianas, porque la fe les ha ofrecido horizontes de significado, motivos e impulsos para la crítica y la creatividad. No obstante, ni la praxis educativa ni las teorías pedagógicas tendrán la pretensión de lo absoluto: se contentarán de ser ensayos de encarnación de las exigencias de la fe en el mundo de la educación y de la pedagogía. Además, tanto la praxis educativa como las teorías pedagógicas denominadas cristianas se actuarán en continuo diálogo crítico con todas las ciencias humanas que se interesan por los problemas educativos.

2.2. Educación específicamente cristiana

La educación cristiana, además de ser una educación auténticamente humana, actual, en un horizonte de fe, debe tener las siguientes *características que la especifican intrínsecamente como cristiana*:

— debe ser *gradual iniciación al misterio de la salvación*: es tarea sobre todo de la catequesis; se obtiene a través de una maduración de la experiencia de fe;

— debe ser *iniciación gradual a la vida litúrgico-sacramental*, animada por aquella auténtica religiosidad interior que tiene su modelo en la actitud de Cristo hacia el Padre;

— debe ser *estudio gradual de la vida moral auténticamente cristiana*, caracterizada por el radicalismo de las bienaventuranzas, en la cual insertar el proyecto de vida auténticamente humana, animándolo interiormente;

— debe ser *iniciación gradual al apostolado eclesial*, no entendido como proselitismo, sino como testimonio gozoso de una liberación acaecida, recibida como don, en espera de aquella definitiva (testimoniar la esperanza que llevamos en el corazón);

— debe ser finalmente *diaconía de los auténticos valores humanos* para una sociedad, para un mundo más humano. Aquí la educación cristiana comprende y anima enteramente la educación humana, entendida como liberación y promoción integral de los valores humanos.

3. PROYECTO DE PROMOCION INTEGRAL (HUMANO-CRISTIANA)

Un proyecto tal debería comprender las líneas portadoras de un proyecto de maduración humana y cristiana, en relación con los procesos de conversión y de santificación, que constituyen la meta de la respuesta cristiana a la acción salvífico-liberadora de Dios en Cristo.

3.1. Componentes fundamentales de la madurez humana

Nos parece que la madurez humana es el resultado de la presencia de dos tipos de disposiciones permanentes:

— la capacidad de acoger claramente las aspiraciones auténticamente humanas de la persona y de hacer de ellas las supremas reglas de la conducta, unificándolas, de modo orgánico, en un proyecto general de vida;

— la posesión contemporánea de todos aquellos «rasgos» positivos, que habilitan a la persona humana para realizar con una cierta facilidad, con satisfacción, sin grandes conflictos interiores y sin ansias, las finalidades auténticamente humanas, contenidas en el proyecto de vida propio.

Hablemos ahora de cada uno de estos tipos de disposiciones, teniendo en cuenta que, en parte, son fruto de la naturaleza misma de la persona humana y, en parte, son, en cambio, el resultado de una educación lograda.

a) *La capacidad de construirse un proyecto de vida auténticamente humano que unifique orgánicamente las aspiraciones auténticamente humanas de la persona*

Las aspiraciones auténticamente humanas de la persona no son todas reducibles a la estructura fundamental del hombre (espíritu encarnado, horizonte entre dos mundos); un cierto número de las mismas son condicionadas por su individualidad y por su inserción en un determinado contexto socio-cultural. Por esto, algunas son fundamentalmente comunes a todos los hombres, otras cambian según las diferentes culturas, los diversos grupos y las diversas individualidades.

En cada hombre se dan aspiraciones, deseos, esperanzas. No todas, sin embargo, son auténticamente humanas. Algunas pueden ser o directa o indirectamente deshumanizadoras.

Hablamos del primer índice de madurez, cuando el sujeto es capaz de distinguir entre las aspiraciones auténticamente humanas y las deshumanizadoras, optando por las primeras y rechazando las segundas.

No es nuestra intención enumerar todas estas aspiraciones. Sería, por otra parte, prácticamente imposible, pues muchas de ellas están condicionadas

por situaciones extremadamente concretas y, por lo tanto, imprevisibles. Podemos, sin embargo, enumerar brevemente las más comunes, las que provienen de las mismas estructuras de la persona humana, y ésta insertada en el contexto de nuestra civilización.

— Aspiración a la afirmación de sí

Es una aspiración primordial de la persona humana. Se identifica, a nivel biológico, con el instinto de conservación y, a niveles superiores de la persona, con la aspiración legítima a afirmarse en la vida, a ser alguien, a no desaparecer en el anonimato. Son incluidas, en este deseo primordial, la aspiración a la grandeza, a la gloria, al éxito; la aspiración a la posesión y goce de aquellos bienes terrestres y culturales que permiten un fortalecimiento y una afirmación de la persona humana; la aspiración a reaccionar contra los obstáculos que se interponen a la afirmación del propio yo, etc. Por el hecho de ser primordial, tiene un valor de alguna manera condicionante respecto a las demás aspiraciones, aunque algunas de éstas sean objetivamente superiores.

— Aspiración a ser aceptado, respetado, comprendido, amado por otras personas

Es como una consecuencia de la aspiración precedente. Nace del hecho que la persona humana —por su sociabilidad— está necesariamente insertada en una sociedad pluralista, debe mantener contacto y diálogo con otras personas. Precisamente, ella exige ser aceptada por estas personas, y respetada como persona, comprendida en sus expectativas y problemas, amada con amor oblativo, es decir, con un amor que no la instrumentalice jamás.

— Aspiración a la posesión de la verdad sobre el hombre y sobre las cosas; a la aceptación de los valores en su jerarquía objetiva; y a la comunión interpersonal

Es ésta una aspiración compleja, común al hombre de todos los tiempos y que constituye la suprema dignidad de la persona humana. Ha sido escrito recientemente: «Estoy siempre dispuesto a defender la tesis que el conocimiento es un bien en sí, quizá el único bien absoluto. La más alta actividad humana es tratar de comprender cómo están las cosas. Sé muy bien que es anticuado defender esta tesis. Pero, al final, el éxito de cualquier revolucionaria ingeniería social dependerá del hecho que tengamos o no adecuados conocimientos acerca del hombre y de las cosas. Reconozco que forma parte de la naturaleza de todo nuevo conocimiento el ser peligroso: si no fuese peligroso no sería nuevo. Pero no hay nada más noble, en el hombre, que

la pura investigación, el trabajo de quien tiene, como único interés, no demostrar esta o aquella tesis, sino descubrir la verdad» (GROPPO, 1972, 90).

El hombre, en sus procesos cognoscitivos de adquisición de la cultura transmitida por el pasado y de ulterior descubrimiento de la realidad, aspira a comprender siempre mejor la estructura y la unión de las cosas, objeto de su experiencia; busca conocerse siempre mejor a sí mismo y conocer el sentido de su vida; tiende a unificar sus conocimientos en una sola síntesis. En todo esfuerzo cultural humano está siempre presente, consciente o no, aceptada o rechazada, una fuerte aspiración al orden, a la unidad, a la síntesis, lo que equivale a decir que existe una tensión profunda a aquella «filosofía primera», que en la afirmación de Dios, como supremo principio de todo ser y explicación definitiva de todas las cosas (aquello por lo que la experiencia no es absurda), encuentra su cumplimiento.

El hombre, con su voluntad libre y responsable, aspira a asentir a los valores, según su jerarquía objetiva, a producir aquellas obras de cultura y de civilización, por las cuales el mundo y las cosas se humanizan y son puestas al servicio de la persona.

El hombre aspira, desde lo profundo de su ser, a superar la soledad, a entrar en diálogo y comunión con otras personas mediante un amor oblativo que acepta y respeta, si bien en la ansiosa espera de una respuesta semejante. Cada valor atrae al hombre; las personas humanas pueden suscitar recíprocamente profundos amores e intensas amistades. En cambio, precisamente en estas experiencias, el hombre, mientras descubre gozosamente su libertad, su poder de autodeterminación, toma conciencia también de sus límites, de sus fracasos, de sus pecados, de aquella insatisfacción profunda que ninguna criatura logra colmar. Dios, entonces, aparece como el Valor Supremo, como el vértice de la pirámide de las aspiraciones humanas, en la cual están incluidos todos los otros valores finitos y temporales. Dios, sin embargo, aparece no como Valor anónimo, sino como Persona, como Espíritu, y la aspiración hacia Dios se convierte en deseo de comunión, de diálogo con él. El hombre que, en cuanto persona, es capacidad de diálogo y comunión interpersonal con Dios, en la aspiración a tal diálogo y comunión encuentra el vértice de sus esperanzas.

— Aspiración a construir un mundo más justo y más humano; a crear instituciones al servicio de la persona; a librar a la humanidad de las opresiones, de la violencia, de la guerra, etc.

Es ésta una tensión que se afirma cada vez más en nuestro mundo contemporáneo, sobre todo, entre los jóvenes.

— Aspiración a construirse de modo orgánico y racional a sí mismo, a realizar una personalidad armónica, equilibrada, integrada

Los componentes elementales de la conducta humana son múltiples: técnicas perceptivas y de pensamiento, reacciones emotivas, impulsos, diná-

mica de los recuerdos, conexiones psicofisiológicas, influjos psicossocio-religiosos, dinámica de los hábitos, etc. La persona tiende a hacer que estos procesos no se desarrollen de modo anárquico, sino que se compongan jerárquicamente en una estructura, en la cual las nociones, las técnicas, las tendencias, las costumbres, etc., más elementales sean puestas a servicio de proyectos y cuadros más vastos. Con otras palabras, la persona toma conciencia de la aspiración, presente en ella, a la formación de una estructura ordenada y unitaria de su conducta, a un estado de «integración personal».

Aquí el término *integración* es usado para indicar que todos los componentes elementales de la conducta son concebidos como orgánicamente ligados a una estructura, de modo tal que cada uno sea modificado por la presencia de los otros y todos juntos formen una jerarquía, por lo que algunos son vistos como centrales y más importantes y los otros como puestos al servicio de la realización de los primeros.

La aspiración a esta integración personal considera las diversas dimensiones según las cuales ella puede realizarse:

- la dimensión individual transversal;
- la dimensión individual longitudinal;
- la dimensión social;
- la dimensión existencial.

Se trata de una aspiración a unificar toda la conducta humana en torno a un único proyecto general de vida, construido sobre la base de las aspiraciones auténticamente humanas de la persona, vista en el contexto socio-cultural donde vive, y en aquél, más grande todavía, que la metafísica le revela. Sólo así la persona puede evitar aquella desorientación existencial, que puede impedirle madurar y, en casos más graves, llevarle incluso a la neurosis.

b) *La posesión de «rasgos positivos» de la personalidad*

La persona madura es aquella que no sólo tiene la capacidad de acoger claramente las aspiraciones auténticamente humanas de la persona, unificándolas en un proyecto general de vida, sino que posee también la capacidad efectiva de traducir en práctica tal proyecto de vida. En otras palabras, es la persona que ha logrado colmar el vacío entre las aspiraciones auténticas y su conducta efectiva.

Tomando una imagen del lenguaje deportivo, podemos decir que la persona madura es la persona que está «en forma»: no sólo posee un proyecto de vida válido que realizar, sino también está en grado de llevarlo a la práctica efectivamente, y posee todas las disposiciones necesarias para traducirlo en la vida vivida de cada día.

Lo que permite a una persona humana estar en forma viene determinado por los «rasgos positivos» de la personalidad.

Con este término *rasgo positivo* —que tomamos de la psicología de G. W. ALLPORT— entendemos una disposición constante a valorar o a obrar con facilidad, con satisfacción, sin conflictos interiores y sin ansias, según las finalidades auténticamente humanas contenidas en el proyecto general de vida.

El rasgo no se identifica con la costumbre. Esta consiste en la habilidad de cumplir acciones fundamentalmente idénticas y, en consecuencia, repetitivas. Las costumbres positivas son indispensables para la integración de la personalidad, pero no son suficientes, por sí solas, para producir tal integración. El rasgo, en cambio, es una disposición constante a valorar y a obrar de manera coherente en un cierto proyecto de vida en situaciones semejantes sólo analógicamente. La costumbre, siendo esencialmente repetitiva, es rígida, sus mecanismos se ponen en marcha sólo a partir de situaciones unívocamente idénticas, y provoca conductas igualmente idénticas. El rasgo, en cambio, es extremadamente más flexible. Aun situaciones muy diversas, con tal de que tengan el mismo significado para el sujeto, pueden poner en marcha el mecanismo; y esto puede comportar conductas materialmente muy diferentes, pero todas ellas tales que cumplan la misma función.

Los rasgos positivos que hacen posible la integración de la personalidad son múltiples; además, pueden realizarse según diversos estilos, dependientes, por último, de la irreplicable individualidad de la persona; finalmente pueden tener una mayor extensión y profundidad, en el sentido que pueden crear integraciones más o menos vastas de la conducta humana.

— El rasgo de la «proactividad»

Decíamos anteriormente que una de las aspiraciones primordiales de la persona es la que siente el hombre hacia la afirmación de sí mismo y la construcción de una personalidad armónica, equilibrada, integrada. Por lo tanto, se deberán conseguir los rasgos positivos necesarios para tal fin.

Ahora bien, como los dinamismos tendenciales pueden desviar de los fines auténticamente humanos, contenidos en el proyecto general de vida, bien por exceso bien por defecto, será necesario dotarles de rasgos positivos (es decir, de disposiciones estables) para actuar con equilibrio, sea en la tensión hacia la posesión de los diversos bienes humanos, sea en el intento de superación de los obstáculos que se interponen. Por lo tanto, se deberán adquirir los rasgos positivos generalísimos de la moderación en la posesión y de la firmeza en el esfuerzo, los cuales, a su vez, son el resultado de la presencia de rasgos menores, como por ejemplo: una estable seguridad emotiva; un equilibrio y sereno dominio de la propia sensibilidad; un profundo realismo contra toda forma de loca fantasía; una gran seguridad interior contra todas las ansiedades irracionales; un vivo sentido del humorismo contra la rigidez fanática; la necesaria decisión y seguridad en realizar las elecciones hechas contra toda forma de debilidad y de desaliento, etc. Todos

estos rasgos pueden ser resumidos en un único rasgo: aquel de la «proactividad» contra todo tipo de reactividad incontrolada.

— El rasgo del amor oblativo

Otra de las aspiraciones profundas del hombre es la aspiración a la comunión interpersonal, precisamente porque la vida de la persona está destinada a vivir en diálogo abierto con las demás personas y a integrarse en una sociedad pluralista. Deberá adquirir, por lo tanto, los rasgos generalísimos de la disponibilidad, del respeto total, de la comprensión, de la aceptación de los otros contra toda forma de egoísmo.

Estos rasgos se pueden resumir en aquel rasgo generalísimo de la justicia y del amor oblativo a las otras personas.

El hombre, en su aspiración a la verdad, al bien, a la comunión interpersonal, encuentra en su camino a Dios, como Persona a la cual abrirse en un diálogo pleno de respeto y de amor. De este hecho se deriva la necesidad de adquirir el rasgo positivo de una auténtica religiosidad, entendida en su significado más profundo de supremo respeto y sumo amor oblativo al esencialmente Otro, al Tú supremo.

— El rasgo de la sabia creatividad

Finalmente la persona, para realizar su proyecto de vida, debe poseer un rasgo bastante complejo (que podemos llamar sabia creatividad) mediante el cual inventar, en las concretas circunstancias de la vida, aquellas acciones que cumplen efectivamente las aspiraciones auténticamente humanas, contenidas en el proyecto de vida. El equilibrio, la seguridad emotiva, la disponibilidad y el amor oblativo en relación con los otros, la firmeza de la decisión, el coraje de superar las dificultades, y todas aquellas disposiciones permanentes o rasgos positivos de la personalidad, que predisponen al sujeto a la realización fácil y gozosa de su proyecto de vida auténticamente humano, serían inútiles, si no fueran acompañados por el rasgo positivo de la sabia creatividad, a la cual toca transferir en las elecciones concretas de cada día la opción de fondo contenida en el proyecto de vida.

Este rasgo, sin embargo, es bastante complejo. Está formado de experiencia, tanto personal como colectiva, cristalizada en la historia; de intuición y penetración, de docilidad, de sagacidad, de dúctil discursividad, de prevención, de circunspección y cauto control, de equilibrado y realista sentido del riesgo. Aquél que lo posee está en grado de inventar soluciones prácticas siempre nuevas y siempre auténticamente humanas, adherentes a lo concreto, realistas, pero, al mismo tiempo, conformes con la opción fundamental propuesta.

c) *La personalidad integrada o madura*

La presencia simultánea de todos estos rasgos positivos de la personalidad y de un proyecto general de vida auténticamente humano crea en la persona una profunda integración, que justamente es llamada madurez.

Como se puede fácilmente deducir de cuanto hemos dicho, esta madurez no es algo estático, un capital que una vez que se ha conseguido permanece inalterable de una vez para siempre; es, más bien, una especie de equilibrio dinámico, que posee la nota de la estabilidad, pero que, si no es continuamente cultivada, puede gradualmente desaparecer; si es cultivada y cuidada, puede, en cambio, consolidarse cada vez más.

Esta integración profunda de la persona, este equilibrio dinámico estable es la meta última del proceso educativo. Cuando se la alcanza, cesa la educación en su formalidad propia.

3.2. *La madurez cristiana*

Como la educación cristiana no es otra cosa que una educación auténticamente humana en un horizonte de fe y una maduración humana de la opción global, con la cual el cristiano se convierte, así la madurez cristiana no es sino la madurez humana en el clima propio de la vida cristiana, hecho de fe, esperanza y caridad, de vida sacramental y de compromiso en el mundo a la luz de la fe.

a) *La condición ontológica del cristiano como «vida de gracia»*

— La «gracia»

La gracia es esencialmente un don que «diviniza» al hombre. El hombre como persona es de modo particular imagen de Dios, como lo puede ser un yo finito de frente a un Tú infinito. La gracia es un perfeccionamiento de esta vida personal, un aumento de ser, de conocimiento, de amor, en una línea inesperada por parte del hombre, porque lo asemeja a Dios en cuanto Dios, es decir, al misterio trinitario, por vía de la filiación adoptiva, es decir, de la participación a la vida del Verbo Encarnado. Por esto se llama «sobrenatural».

Esta asimilación a Dios Trinidad por medio de Jesucristo se configura, según el modelo humano, e impregna al hombre en toda su realidad, sobrenaturalizándola enteramente. No es algo que se añade desde fuera, sino algo que nace del interior del hombre, pero no por obra del hombre, sino mediante la acción del Espíritu Santo. Puede ser representada de modo análogo a una vida, con un principio fundamental y sus dinamismos. La fe, la esperanza y la caridad son precisamente los dinamismos principales de esta vida. Ellos son «gracia», son los principios dinámicos de la nueva vida

misteriosa que el Padre dona al hombre por medio de Cristo en el Espíritu; por medio de ellos la vida divina se arraiga en los dinamismos de la persona y se convierte en actividad vital personal. Es fundamentalmente mediante estos dinamismos sobrenaturales que la madurez humana llega a ser cristiana.

— La función de la fe, esperanza y la caridad en la cristianización de la madurez humana

Las condiciones fundamentales de la madurez humana son dos: organizar todas las aspiraciones auténticamente humanas en un único proyecto de vida, y conseguir los rasgos positivos de la personalidad que hacen fácil y gozosa la realización de este proyecto de vida.

Ahora bien, la fe, la esperanza y la caridad contribuyen de modo preponderante a la cristianización de estas dos condiciones.

Mediante la fe y la esperanza, el hombre llega a ser capaz de construir un proyecto de vida cristiano, en el que asumir e integrar concepciones auténticamente humanas del mundo y de la vida, proyectos de desarrollo de la vida humana, ideales educativos humanísticos y técnicos, planos concretos de humanización de la técnica; de las estructuras socio-políticas, etc. Todos estos valores humanos pueden llegar a ser cristianos, sin perder su consistencia y validez propia, sin ser instrumentalizados en favor de la *metánoia* cristiana, sino únicamente a través de su asunción e integración en el gran proyecto salvífico cristiano. Los textos de la *Mater et Magistra*, de la *Gaudium et Spes*, de la *Populorum Progressio*, etc., son significativos en este sentido: tenemos ideales educativos y proyectos de renovación social, económica y política auténticamente humanos, que pueden ser también divididos, integralmente o en parte, por los no cristianos, y que son asumidos por el creyente como plenamente integrables con las exigencias de su fe. Esta puede, incluso, inspirar nuevos ideales educativos y proyectos de renovación social sin que por esto ellos tengan que perder su finalidad temporal.

Como el Verbo ha asumido en la unidad de la Persona divina una naturaleza humana completa sin menoscabo de ninguno de sus componentes, así la fe cristiana asume perspectivas, concepciones auténticamente humanas, sin anularlas, limitándose a someterlas bajo la sabiduría que proviene de Dios a través de la revelación.

También el horizonte de las aspiraciones y de las esperanzas humanas que emergen y se afirman en el hombre a partir de la adolescencia es integrado y asumido en aquel más vasto de la esperanza escatológica. Aquí el hombre se realiza totalmente a sí mismo; cada persona alcanza plenamente su grandeza en un clima de total fraternidad y amistad con Dios y con todas las demás personas y en un mundo enteramente humanizado y sometido a esta nueva humanidad, exultante de la misma alegría de Dios.

Sin embargo, tampoco en este caso la esperanza cristiana destruye las

esperanzas auténticamente humanas: se limita a redimensionarlas desde una perspectiva última, y a quitar de ellas el ilusorio absoluto.

Sabemos que Dios es el fin último de las aspiraciones más profundas de la persona humana, por lo que la felicidad humana suprema, también en el orden natural, se debe poner en la comunión interpersonal con Dios, hecha posible por el conocimiento, y realizándose en un amor oblativo sumo, porque, también en el orden natural, el hombre es llamado a amar a Dios como Persona, a amarlo por sí mismo, desinteresadamente. Esta inclinación natural de la voluntad es supraelevada por la caridad, por la cual el *bonum* mismo de Dios-Trinidad se convierte en el *bonum* del hombre, el cual, en consecuencia, es movido a amar a Dios sobre todas las cosas según una medida divina, es decir, como Dios se ama en el misterio trinitario, y a amar a las criaturas, porque y como las ama Dios.

Este amor oblativo sobrenatural es la caridad. La presencia de la caridad infusa —don supremo del amor salvador de Dios Padre por medio de Cristo en el Espíritu— impregna todos los dinamismos humanos mediante una acción objetiva, que la teología tradicional ha expresado con el término de *virtudes morales infusas*, con el fin de hacer que corresponda toda la vida del cristiano a su fin que es la santidad. De este modo, también los rasgos positivos, que el hombre fatigosamente conquista para lograr realizar su proyecto de vida, son interiormente sobrenaturalizados y proporcionados al fin sobrenatural. Tales rasgos permanecen numéricamente los mismos, precisamente porque el sujeto es el mismo. Pero no son formalmente idénticos a los rasgos puramente naturales, por el hecho de haber sido interiormente elevados por las virtudes morales infusas.

b) *Descripción de la madurez cristiana como madurez auténticamente humana en un horizonte de fe y como madurez del cristiano en su especificidad de creyente*

Cristiano maduro es aquél que no sólo ha sobrenaturalizado su madurez humana, sino que posee también un estilo de vida cristiano maduro, es decir, posee la fe, la esperanza y la caridad en el estado que es propio del hombre maduro.

Debemos, por lo tanto, buscar ahora cuáles pueden ser las características de la madurez que repercuten en la posesión de las tres virtudes teologales, en su ejercicio (y, en consecuencia, en todas las demás virtudes teologales, en los dones del Espíritu Santo) y, consecuentemente, dan a la vida del cristiano el sello y el estilo de la madurez.

— La fe madura

Todos sabemos que las dimensiones fundamentales, distintas, si bien existencialmente inseparables, de la fe cristiana son la adhesión de la per-

sona a Dios, que se manifiesta en Cristo, unida a la percepción consciente del contenido, al menos global, sea teórico sea práctico, de tal adhesión, a pesar de que este contenido permanece fundamentalmente no evidente. Todo esto como expresión de una conversión interior, que es rechazo del pecado y tensión hacia la vida eterna «in novitate vitae» (Rom 6, 4).

La adhesión global a Dios en Cristo, como se realiza, por ejemplo, en la conversión de un adulto, equivale necesariamente a una opción fundamental, a la aceptación de un proyecto general de vida, que impregna toda la persona en todas sus manifestaciones humanas.

Las características principales de esta opción fundamental parecen ser las siguientes: debe hacerse con plena libertad responsable; se debe tener conciencia, al menos confusa, de la universalidad de las implicaciones en todo el arco de la vida; finalmente, debe estar tan viva y presente en la conciencia que influya, directa o indirectamente, sobre todas las elecciones concretas.

Estas características se realizan plenamente sólo en la persona humanamente madura. Sólo ella, de hecho, posee plena libertad responsable y aquel estado de integración personal que le permite, bien percibir la importancia fundamental de su opción de fe, bien extenderla a todas las opciones concretas de la vida. En la persona psíquicamente inmadura (niño, preadolescente, adolescente), como también en aquella moralmente inmadura, aunque sea adulta, existen estas características, pero en un estado imperfecto, precisamente porque el inmaduro no posee todavía todas las estructuras necesarias fisiopsíquicas, cognoscitivas y éticas, para la actuación de una plena integración o unificación personal. El inmaduro puede ser también santo y tener por esto una fe heroica, pero según las modalidades propias del estado de inmadurez psíquica o moral que lo cualifican.

También el conocimiento de los contenidos de la fe (el conocimiento religioso) es considerado en relación a la evolución cognoscitiva del sujeto. Sin pretender canonizar la concepción de Piaget, y teniendo en cuenta las críticas que le han sido formuladas, sobre todo en materia de conocimiento religioso, se debe, sin embargo, admitir que sólo con la adolescencia el hombre accede al uso efectivo del pensamiento abstracto-formal, y sólo mediante una severa educación intelectual, sobre todo ético-religiosa, logra aquel *sano equilibrio crítico* (que evita sea los excesos del dogmatismo ingenuo, sea el del escepticismo apriorístico, sea la falta de realismo y de *esprit de finesse* que conduce a generalizaciones prematuras y al fanatismo), y supera las formas ingenuas de antropomorfismo religioso.

Así, pues, el cristiano maduro posee los contenidos de la fe de modo tal que puede lograr informar con ellos todo su saber, tanto teórico como práctico, cualquiera que sea la amplitud o el límite material de tal saber.

Evidentemente, si este cristiano posee también una notable cultura en cada uno de los campos del saber humano y ha conseguido integrar en la visión del mundo, que la fe le dona, las adquisiciones culturales humanas que él fatigosamente ha alcanzado, está claro que su fe, desde el punto de vista cognoscitivo-extensivo, se encuentra en un estado de mayor madurez

que aquélla que un cristiano no culto puede realizar en el plano cognoscitivo, supuesta en él la ausencia de dones místicos que podrían colmar esta deficiencia humana.

La fe alcanza una plena madurez en el plano cognoscitivo en el teólogo plenamente coherente consigo mismo, porque la contemplación sapiencial de Dios, que él ha alcanzado fatigosamente, ilumina y dirige toda su vida de pensamiento y de acción, sin desestimar la mediación de la cultura y de la sabiduría humana.

Debemos, sin embargo, añadir que por don de Dios —la contemplación infusa— el cristiano, aunque culturalmente limitado, puede poseer en forma madura los contenidos de la propia fe, como lo corroboran la historia de algunos santos. Pero téngase presente que todo cristiano confirmado, por el hecho de que posee los dones del Espíritu Santo en un estado de perfección ontológica, está abierto efectivamente a este don, el cual, si por una parte depende únicamente de la liberalidad de Dios, por otra, no excluye una preparación humana. Por lo tanto, el estado místico de la vida cristiana está, de por sí, abierto a todos los creyentes.

— La esperanza madura

La adhesión global a Dios, que en Cristo se manifiesta a sí mismo y su plan de redención y de salvación, actuándolo mediante la acción del Espíritu Santo, abre el ánimo del cristiano a una inmensa esperanza, cuyo objeto trasciende todas las esperanzas puramente humanas, temporales, aunque sin anularlas.

Esta esperanza teologal llega a ser madura, cuando el cristiano ha pasado ya de la fase reactiva a aquella proactiva, del globalismo a la integración (si bien a través de fases de diferenciación). Entonces, y sólo entonces, está en grado de esperar cristianamente como hombre maduro.

Sobre todo, comprende de forma más madura —y no por esto menos exaltante— los contenidos de esta esperanza: la misma bienaventuranza de Dios que impregna toda la realidad humana, poseída en comunión con todos los salvados en Cristo, en un cosmos físico, enteramente al servicio de personas, que viven en la alegría total su cumplimiento.

Además, se desarrolla en el cristiano maduro un estilo de confianza en la fidelidad de Dios a sus promesas y en la ayuda que dará para la realización de esta bienaventuranza (inmensamente superior a toda aspiración humana), estilo caracterizado por una gran serenidad interior, que la conciencia de los propios límites (= humildad) no sólo no destruye, provocando desalientos, sino que, al contrario, hace más realista.

Esta esperanza teologal impregna, en el cristiano maduro, todas las expectativas y esperanzas humanas, propias de una persona adulta y madura (amor, bienestar, amistad, cultura, conquistas, salud, pacificación entre los pueblos, mayor justicia entre las clases sociales y las razas, etc.). No destruye tales esperanzas, sino que las redimensiona, poniéndolas en sus justos

límites, por lo que, cuando alguna de ellas llegara a fallar, el cristiano no se desespera; logra, en cambio, soportar el dolor, provocado por el fallo humano, aceptándolo como algo constructivo en la economía redentiva del mundo, instaurada por Cristo, mediante la Cruz.

— La caridad madura

Dado que la perfección de la caridad es la esencia misma de la santidad cristiana, en cuanto que incluye necesariamente toda la vida moral del cristiano, parecería difícil hablar de una caridad madura, que no se pueda identificar con la santidad. Pero no es así, por poco que se reflexione sobre el hecho que la perfección de la caridad se puede tener, a partir del uso de razón, en cada edad, en cada condición y estado, con tal de que el hombre responda al amor de Dios con todas las fuerzas disponibles en la situación existencial en la que se encuentra.

La caridad madura, por lo tanto, no indica sólo un amor sobrenatural, a Dios y al prójimo, perfecto, es decir, total, sino que indica también aquel amor sobrenatural y perfecto, posible en un estado de madurez humana.

Tal amor no es sólo heroico, sino que tiene también todas las cualidades de la madurez humana: está lleno de sabiduría, de realismo, de creatividad, etc.; en una palabra, obra en la vida concreta según las modalidades de sabiduría creativa sobrenatural, infusa por Dios, y que perfecciona conquistada (presente ya en acto). Esta no excluye, de hecho, el riesgo y el empeño heroico, sino que, al contrario, hace posible la actuación de un amor oblativo, verdaderamente de acuerdo con las exigencias siempre nuevas de la situación existencial.

— El estilo de vida del cristiano maduro

Todo esto, es decir, fe, esperanza y caridad maduras, con toda la maduración moral que ellas suponen y alimentan, forman el estilo de vida del cristiano maduro [↗ CRISTIANO].

Esta es la meta última de la acción educativa cristiana, el punto de llegada que, una vez alcanzado, hace inútil toda educación en sentido propio, porque el cristiano ya puede tender a su fin sobrenatural autónomamente desde el punto de vista de la dirección de su vida, sin tener necesidad ya de aquella dependencia de las personas maduras, que la acción educativa necesariamente supone. Pero necesitará siempre todas aquellas múltiples integraciones sociales, sin las que no es posible vivir —ordinariamente— una vida auténticamente humana y cristiana.

Tales integraciones sociales pueden ser, a nivel de las comunidades humanas, ordenadas a la consecución de fines temporales, o bien, a nivel de las comunidades eclesiales, ordenadas a la salvación de los hombres en Cristo.

Este estilo de vida del cristiano maduro no es otro que la expresión de una integración total de la personalidad a nivel sobrenatural. Naturaleza y sobrenaturaleza están enteramente armonizadas, no sólo en el plano estático, sino también en plano dinámico. El obrar como cristiano (y, por lo tanto, como hombre) ha llegado a ser para la persona algo natural, fácil, gozoso, porque es vivido como valor en una personalidad unitaria, en la que toda la vida natural es, de hecho, ordenada, aun operativamente, a la sobrenatural.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ALFARO, J., *Esperanza cristiana y liberación del hombre*, Barcelona, Herder, 1972.
- ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA, *La salvezza cristiana*, Atti del VI congresso nazionale, Asís, Cittadella, 1975.
- CHIAVACCI, E., *Evangelizzazione e promozione umana. Riflessioni teologiche e opzioni pastorali*, en: «Catechesi», 43 (1974) 17.
- COLZANI, G., «La grazia e la costruzione del mondo», en: IDEM, *L'uomo nuovo. Saggio di antropologia soprannaturale*, Leumann (Turín), LDC, 1977, pp. 237-280.
- CONSIGLIO ECUMENICO DELLE CHIESE (Ed.), *La salvezza oggi*, Atti della Conferenza di Bangkok, Bologna, Dehoniane, 1974.
- GROPPO, G., *Educazione cristiana e catechesi*, Leumann (Turín), LDC, 1972 (trad. cast.: *Educación cristiana y catequesis*, Madrid, Editorial CCS, 1975).
- *Vocazione cristiana e vocazione sacerdotale e religiosa*, en «Note di Pastorale Giovanile», 5 (1975) 3, pp. 2-16.
- GROPPO, G. y NANNI, C., *Educazione e pedagogia oggi: novità, ambiguità, speranze*, en: «Seminarium», 19 (1979) 2, pp. 293-317.
- GUTIÉRREZ, G., *Teología de la liberación. Perspectivas*, Salamanca, Sígueme, 1985¹.
- MOLARI, C., «Liberazione», «Salvezza», en: BARBAGLIO, G. y DIANICH, S. (Eds.), *Nuovo Dizionario di Teologia*, Turín, Paoline, 1977, pp. 726-753 y 1.414-1.438.
- La salvezza cristiana*. La voce degli Episcopati dell'America Latina e dell'Africa al Sinodo dei Vescovi 1974, Roma, Quaderni ASAL, 1975.

1. *Significado original.*
2. *Problemas actuales.*
3. *Formar al cristiano, hoy.*

1. SIGNIFICADO ORIGINAL

En la *perspectiva pedagógico-pastoral*, que es aquí la dominante, el término *cristiano* se refiere a la persona del inmaduro al que se le propone un orden de fines, de medios y una praxis de vida, gracias a los cuales el sujeto se realiza como seguidor de Cristo (hombre como cristiano) y, al mismo tiempo, se influye en su crecimiento y en su maduración humana con ciertos aspectos peculiares (cristiano como hombre).

El término *cristiano* evoca, por tanto, globalmente un *proyecto de formación y de vida anclado en un don trascendente y, a la vez, encarnado en el desarrollo normal de la propia realización* [↗ PROMOCION INTEGRAL].

Inmediatamente, todo educador cristiano se da cuenta de cómo hoy resulta especialmente urgente el problema de ser «cristiano»: crisis dentro del movimiento de los cristianos; desafío desde fuera, por parte de las ideologías contrarias o, al menos, a causa de un clima de tranquila indiferencia y de tenaz oposición silenciosa; pero, también, descubrimiento de reales esfuerzos de autenticidad cristiana que, en ciertos aspectos, hace que nuestra generación se parezca a los inicios del cristianismo, especialmente en el mundo juvenil.

Pero, para valorar mejor toda esta problemática que hace de contexto inmediato de la intervención educativa, conviene delinear primero el contenido original del término a partir del Fundador y de los primeros testimonios, para llegar a unas orientaciones operativas, a través de la mediación del carisma salesiano.

La función, y el problema, fundamental del hacerse y vivir como cristiano es el «mirar»-creer (Jn 1, 39) en Jesucristo. Desde los inicios, los cristianos, por un don que han recibido, se sienten obligados por un compromiso: espíar a Jesucristo como Zaqueo, encontrarse con El como Nicodemo, detenerse junto a El como los primeros discípulos. Esto supone sustancial-

mente dos tareas: conocimiento de Jesucristo y de su proyecto de vida; participación experiencial en él.

Evidentemente, *las fuentes de información* para nosotros, hoy, no pueden ser otras que *los mismos cristianos*, es decir, el movimiento de personas que, desde hace veinte siglos, mira hacia Cristo (observatorio diacrónico) y se encuentra esparcido por todo el mundo con una incalculable variedad de formas (observatorio sincrónico). En este observatorio global debe, no obstante, distinguirse el *momento de los inicios o de los fundamentos*, la Biblia, en particular el Nuevo Testamento, y el período sucesivo de desarrollo postbíblico. En cualquier caso, se presentan siempre como *modelo* los testigos mejores, como los santos y las grandes personalidades cristianas; se presenta como *guía* el Magisterio de la Iglesia, cuya función es sustancialmente promover y purificar el crecimiento de los cristianos; hacen de *alimento* y de *auto-revisión* ciertas experiencias significativas como la oración (liturgia) y el ejercicio de la caridad hacia los pobres. No podemos referirnos aquí a la totalidad de la fuente. Hablaremos del momento de fundación bíblica. Y no porque sea el único ni exhaustivo, sino porque ciertamente es el primero. Como tal deberá valorarse, también en la fase educativa, pero se tendrán en cuenta los otros factores señalados más arriba.

1.1. Las líneas esenciales del cristiano

Llevar el nombre de Cristo no quiere decir en el NT quedarse en una imitación extrínseca y voluntarista de la persona histórica de *Jesús de Nazaret*, sino referirse a su realidad histórica, personal, *en el cuadro más amplio del proyecto de Dios* que El mismo ha querido revelarnos y en la certeza de participar en un Don (= Gracia) que nos precede, nos acompaña y sostiene nuestra libre respuesta.

Es encuentro con el «misterio» de Jesucristo.

Esto lleva necesariamente a tomar en consideración cuanto *Jesús mismo* expresó en su vida terrena; pero también las decisivas profundizaciones, con diversas acentuaciones, operadas por los apóstoles, especialmente por San Pablo y San Juan. En este sentido, el NT nos manifiesta —y ésta es una primera lección importante— que la necesaria referencia a Jesucristo se refleja y concreta en una pluralidad de modos de ser cristianos, según las situaciones de vida, de cultura, de problemas: judeo-cristianos, heleno-cristianos, cristianos provenientes del paganismo ya desde los inicios aparecen como las tres fuerzas mayores con ulteriores especificaciones en su interior.

Pero he aquí la pregunta esencial: *¿Qué es lo que hace de espina dorsal común en la pluralidad de los modos de ser cristianos?* Renunciando a formas más teóricas y abstractas de respuesta, partamos de la consideración del contexto en el que por primera vez en el NT ha aparecido el término *cristiano*. Más allá de la razón contingente y quizás irónica del título inventado por los paganos para los discípulos de Antioquía (Hechos 11, 26), Lucas,

autor de los Hechos de los Apóstoles, nos informa de un modo original de los elementos que constituyen esta ya universal calificación. Es en los capítulos 10-11 de Hechos, a propósito de la conversión del centurión Cornelio. Pedro, primero en casa de Cornelio y luego ante toda la asamblea eclesial de Jerusalén (11, 1-18), con una explícita alusión a la intervención divina, manifiesta los rasgos salientes de la identidad cristiana, con el mérito —justamente porque se trata del no judío Cornelio— de dejar elementos secundarios, equívocos, de los que los cristianos de la Iglesia-madre, en cambio, corrían el riesgo de quedar seducidos.

Pues bien, en la predicación y en la acción de Pedro, se puede ver como en miniatura, pero con valor paradigmático, el «quién es» el cristiano.

— Ante todo, está *la iniciativa de amor, y a la vez indiscutible, de Dios*, que mueve a la vez a Pedro y a Cornelio hacia el encuentro recíproco; hace superar las dificultades del ambiente (11, 2) y determina, al final, el reconocimiento gozoso de todos (11, 18). Tal iniciativa divina no se diluye, sino que se concreta en un don estable: el don del Espíritu (10, 44 ss.), y se expresa en el rito del bautismo (10, 47-48). Es una iniciativa abierta a todos, por la cual aparece claro que el hacerse cristiano es vocación universal: «Dios no hace acepción de personas, sino que quien lo teme y practica la justicia, cualquiera sea el pueblo al que pertenezca, le es acepto» (10, 34; cfr. 11, 18). Así pues, *una profunda, permanente realidad de don, de gracia, sin exclusiones, que une en Dios a todos aquéllos que acogen la invitación*. Es notorio cómo, en la historia de Jesús, el cristiano es el discípulo. Y el discípulo de Jesús, a diferencia de la costumbre del tiempo, no escoge a su Rabí provisionalmente, sino que es él mismo escogido y llamado por Jesús, una llamada sin negociaciones (cfr. Mc 1, 16-20; Jn 1, 35-42) ni revisiones (cfr. Mt 8, 16-22). Única y permanente es la actitud requerida, aquélla que podemos llamar la opción fundamental del cristiano: *el seguimiento de Jesús*, que significa comprometerse plenamente en el destino del Maestro, antes y después de Pascua (Mc 8, 32-38).

Estas son las raíces del cristiano.

— De cuanto se ha dicho, resulta evidente un segundo rasgo constitutivo: *la referencia a Jesucristo y, en consecuencia, a la que ha sido su causa: la praxis mesiánica del Reino* (Hechos 10, 37-39). Cornelio se hace cristiano porque acoge lo que Jesús ha predicado y realizado. Sabemos que somos el anuncio y los signos del Reino de Dios. Así pues, Pedro habla a Cornelio de un hecho como constitutivo del ser cristiano, del Reino que Jesús ha iniciado en la historia del mundo y del que Cornelio participa en la fe a través de la predicación apostólica. Es un hecho que Pedro, en sintonía con el Maestro —y, por desgracia, no suficientemente valorado en la catequesis posterior—, describe en términos muy concretos de liberación potente («Dios consagró en Espíritu Santo y potencia a Jesús de Nazaret, el cual pasó haciendo el bien y sanando a todos los que estaban bajo el poder del diablo, porque Dios estaba con El»: 10, 38).

— Pero justamente la dinámica del Reino lleva a recordar explícitamente los *hechos pascuales* (10, 39-42). Más aún, éstos, en la primera predicación, son el fulcro esencial (Hechos 2, 22 ss.). Bien pronto Pablo iluminó claramente la naturaleza pascual del cristiano y cómo los sucesos de la muerte y resurrección de Cristo son causa de nuestra salvación, aquello por lo que un cristiano, en último término, es tal (indicativo) y vive como tal (imperativo).

La Pascua de Jesús determina la importancia vital de los sacramentos, particularmente del Bautismo y de la Eucaristía, por los cuales la Pascua de Jesús se hace Pascua, acto de nacimiento y fuerza de crecimiento, del cristiano. Desde este punto de vista, la Pascua no constituye, sobre todo, una ética, por muy sublime que sea, sino personas nuevas, una «nueva creatura» (2 Cor 5, 17), un «hijo de Dios» (Rom 8, 15-17), más exactamente, una multitud de hermanos con Cristo primogénito (Rom 8, 29), un conjunto orgánico como un cuerpo, el cuerpo de Cristo (1 Cor 12). En la muerte y resurrección del Señor se manifiesta que la moral del cristiano no es, en último término, otra que la del ágape, dado que por amor Dios nos ha entregado su hijo (Rom 5, 8). No quiere decir, sin embargo, que el cristiano sea uno ya llegado a la vida en plenitud, a la libertad perfecta. Se sabe en camino hacia el Reino de Dios, «si participamos en sus (de Cristo) sufrimientos, para participar también de su gloria» (Rom 8, 17). «Salvados, por tanto, en la esperanza» (Rom 8, 24). Lo cual expresa otro rasgo de la identidad del cristiano, nacido entre la muerte y la resurrección: la lucha contra el pecado, ya que «la guerra no ha terminado», pero también una profunda, consoladora esperanza porque «la batalla decisiva ha sido ganada» en la resurrección de Jesús (O. Cullmann). De todo esto Pablo nos da un admirable anuncio (Rom 8, 13-39) y, a la vez, un testimonio personal (cfr. 2 Cor 11-12), sobre la forma de cuanto dijo Jesús (cfr. Mc 8, 34-38) y de cuanto vivió con dramática y ejemplar fidelidad (Mc 14-16).

— La acción de Dios en Jesucristo, muerto y resucitado, no se le recuerda simplemente a Cornelio, sino que se le hace experimentar, transformando en concreto al pagano Cornelio y a toda su familia (cfr. Hechos 11, 14) en cristianos. Será la *nueva situación permanente* de estas creaturas y de todos los creyentes. De ella se subrayan claramente tres aspectos:

a) La acción del *Espíritu Santo*, repetidamente recordado (10, 44-47; 11, 15-17), como animación decisiva. Es la vida en el Espíritu de Cristo, de la cual Lucas, en toda su obra (Evangelio y Hechos), describe la función vivificadora, dinámica, primero en Jesús, en los comienzos de la vida (Lc 1, 35) y del ministerio (Lc 3, 22), después en los inicios de la Iglesia (Hechos 2), y durante toda su misión, por ej. aquí, con Cornelio. Es la peculiar cualidad del cristiano, su «secreto», la propagación real de la Pascua de Jesús en su vida: «El Espíritu del que ha resucitado a Jesús de entre los muertos habita en vosotros» (Rom 8, 11). Y lo que comporta esta presencia del «Espíritu que intercede con insistencia por nosotros» (Rom 8, 26) lo desvela

Pablo en la carta a los Gálatas: se coloca como el principio fundamental de la conducta cotidiana del cristiano, cuyos frutos ponen abiertamente en evidencia la prolongación de los signos mesiánicos de Jesús (cfr. Gal 5).

b) El don decisivo del Espíritu Santo incluye un signo sacramental, el *Bautismo en el nombre de Jesucristo* (Hechos 10, 48), o sea, la ratificación de la pertenencia total, exclusiva y definitiva al Señor Jesús. El Bautismo, efectivamente, es el sacramento de la fe que más visiblemente, sobre todo en el caso de los adultos, provoca y expresa la libre opción, consciente y directa, de estar entre «los de Cristo» (1 Cor 15, 23), de adherirse a su proyecto de vida (cfr. Rom 6). Así un hombre puede adornarse con el nombre de cristiano. Pero en este momento, como en el caso de una criatura que nace, se establece un proceso de crecimiento. La santidad o amistad con Dios, como semilla sembrada en el Bautismo, debe poder desarrollarse, influyendo en toda la existencia, llevando al cristiano a la edad adulta, al estado de «hombre perfecto, en la medida que conviene a la plena madurez de Cristo» (Ef 4, 13). Es fácil ver cómo a través del uso de este lenguaje emerge una inevitable conjunción de dinamismos naturales de crecimiento según los recursos humanos y deberes y dinamismos más que naturales según recursos y deberes sobrenaturales. Será la función fundamental del operador pastoral y del educador cristiano el tenerlo presente.

c) Aparentemente silenciada, pero evidente en todo el conjunto, se expresa la *dimensión comunitaria del cristiano*: éste es tal en cuanto que pertenece a una comunidad, la Iglesia. Al inicio de los Hechos, la secuencia es justamente ésta: anuncio de Cristo, don del Espíritu, bautismo, vida de comunidad. De tal vida Lucas dice los rasgos salientes en el célebre cuadro de Hechos 2, 42-48. El cristiano vive la gracia de la *koinomía* o comunión: con la Palabra de Dios a través de la catequesis; con Jesucristo mediante la Cena; con los otros miembros gracias a la comunidad de bienes; con los no creyentes por medio del testimonio de la palabra y de la vida de alegría. Más aún, el cristiano Cornelio nos permite percibir qué resonancia eclesial puede tener quien se hace cristiano por primera vez. Pone en un cambio dramático, pero liberador, a la comunidad misma (Hechos 11, 1-18). Será así también con Pablo (Hechos 9, 15). Ocurrirá cuando los «bárbaros» entren en la Iglesia. ¿No deberá ser un modo nuevo de pensar y de hacer Iglesia la entrada en ella de culturas diversas como la china, la africana, la latinoamericana? ¿No será así también con relación a la «cultura juvenil»?

— De Cornelio no se dice que haya dejado mujer e hijos o que haya abandonado la carrera militar; ni respecto a él ni respecto a otros se nos informa en el NT de que los cristianos tuvieran algún secreto reglamento para los esclavos, en la educación de los hijos o en relación con el Estado. Hay como una especie de serena seguridad en un mundo en el que, sin embargo, como hoy, se dice que actúa el misterio de iniquidad (2 Tes 2, 7). ¿En fuerza de qué? Nos iluminan las «tablas domésticas», o sea los códigos

de deberes tomados de la ética estoica a propósito de las relaciones entre esposos, entre padres e hijos, entre amos y esclavos (Ef 5, 22-6, 9; Col 3, 18-4, 1). De todo ello se ve que el cristiano tiene como segura *vara de medida el Kyrios*, el Señor Resucitado y como *motivo el ágape*, «fe que opera mediante la caridad» (Gal 5, 6). Los cristianos no huyen, sino que participan en la vida del mundo pagano, no estando dotados de un cuerpo legal específico, como el judaísmo, ni de una necesaria cultura propia, ni de otras formas exteriores. Se encuentran, no obstante —eso sí—, «como quienes tienen esperanza» (cfr. 1 Tes 4, 13); aprecian «todo aquello que es verdadero, noble, justo, puro, amable, honorable, aquello que es virtud y merece alabanza» (Fil 4, 7); en el Señor saben sostener impávidos toda clase de tribulación (Hechos 5, 41); pero tienen cuidado de gozar de buena fama entre la gente (1 Tes 4, 12). Viven según la consigna del Maestro, como «sal de la tierra y luz del mundo» (Mt 5, 13-14), como fermento nuevo en una pasta que es de todos (1 Cor 5, 6-8), o, como dirá más tarde el anónimo autor de la carta a Diogneto: «Aquello que es el alma para el cuerpo son los cristianos para el mundo».

1.2. En síntesis: ¿quién es el cristiano?

La respuesta no permite hablar, ante todo, de un conjunto de virtudes, no define una situación estática, sino que propone un proyecto de vida al hombre en nombre del Dios de Jesucristo. Proyecto que tiene una conexión vital y permanente con Jesucristo, muerto y resucitado; tiene como propia la causa de Jesús, la venida del Reino; comporta, por tanto, una existencia común para cada hombre de este mundo, pero según un modo radicalmente nuevo de vivir: cargado de esperanza en el futuro cumplimiento del Reino; pero, a la vez, capaz de producir concretas anticipaciones en el presente de aquel futuro, según la potencia del Espíritu y de la Palabra que iluminan el camino hacia él. La pertenencia a la Iglesia garantiza y promueve la realización del proyecto. Traducir este proyecto de vida en términos operativos, formar cristianos, es la tarea específica de la pastoral y educación cristiana, tarea que comienza con la percepción de los problemas.

2. PROBLEMAS ACTUALES

Sobre el hacerse y el vivir como hombres y como cristianos hoy pesa un problema global: el de la identidad, reconocida y vivida. De forma más articulada, teniendo siempre presente el mundo juvenil, creemos que se deben subrayar los siguientes puntos:

2.1. Dificultad de una percepción orgánica y armónica de los diversos elementos que forman la personalidad cristiana

Piénsese en las concepciones fragmentarias del proyecto cristiano: ignorancia de los elementos esenciales, carencia de motivaciones, extrinsecismo de la fe, residuos folclóricos. El joven, en la globalidad de su estar-en-proyecto, no encuentra la propuesta evangélica como proyecto de vida.

Piénsese en la tensión emergente en las sociedades secularizadas, en términos excesivamente conflictivos, entre el ser hombre como creyente y como científico, técnico, deseoso del placer...

Piénsese en la incapacidad de traducir en reflexiones, motivaciones, comportamientos humanos, históricos, en una palabra, en cultura viva, los rasgos del hombre cristiano que emerge del proyecto-hombre Jesucristo. Y esto por carencia de mediaciones convincentes.

2.2. Sustrato antropológico apto para sostener el proyecto cristiano

Piénsese en los fuertes condicionamientos de la actual civilización consumista, determinada por modelos de pensamiento de tipo tecnológico, por los cuales se restringe, cada vez más, el espacio para una comunicación de tipo simbólico, comprometiendo gravemente el lenguaje de la fe. En otras palabras, ante una difundida filosofía del deseo (principio del placer, experimentación rápida, fuga de la espera de tiempos largos y de la renuncia, pérdida de la memoria y de las tradiciones, incapacidad de percibir el valor humano de la muerte...), ¿cómo es posible establecer un diálogo, una apertura adecuada a una propuesta de vida como la cristiana, tan opuesta en muchos aspectos?

Piénsese en el problema difícil en sí mismo, y tanto más hoy día, de la relación entre gracia y naturaleza: la cuestión de si al proceso de salvación debe corresponder o no una adecuada base de madurez humana y en qué términos; cómo se propone el ser cristiano a los menos-hombres (disminuidos); qué valores puede expresar una persona, un grupo, una sociedad no cristiana (de hecho o por una opción).

Piénsese en la grave tarea de la traducción cultural del proyecto cristiano y de la incidencia de la fe en la cultura.

2.3. Proceso educativo para formar a un hombre como cristiano de modo tal que pueda ser un cristiano verdaderamente hombre

Piénsese aquí en la tarea de la educación de la fe, pero también en la tarea de valorar el aspecto educativo de la experiencia de fe (por ej., la iniciación sacramental), evitando toda presuntuosa *pedagogización* del Evangelio; pero también toda indebida sacralización del hecho educativo. Gracia y libertad; causa primera y causas segundas; las razones y las usurpaciones

de la secularidad; norma y opción personal... [↗ EVANGELIZACION Y EDUCACION].

Piénsese en la confrontación con los modelos en el proceso educativo cristiano. ¿Quién se puede definir cristiano de modo tal que pueda sostener una confrontación? ¿Sólo el santo o todo creyente en la cotidianidad de la vida? ¿Es más exacto hablar de seguimiento de Jesús o de imitación de Jesús? ¿De qué modo la Biblia es grande, en el aspecto educativo? ¿O, más bien, se debe hablar de varios factores que nos dan una clave de lectura cristiana de personas y hechos históricos, en lo cotidiano y en el escenario más amplio del mundo?

Piénsese en el problema de elaborar un proceso formativo concreto a propósito de los ya cristianos o de quien no lo es todavía. ¿Qué camino seguir en las diversas edades del desarrollo? ¿Qué camino seguir en relación con las diversas situaciones humanas y pastorales en las que el salesiano opera, de hecho, en el mundo? ¿Cómo traducir en propuesta catequística la concepción del cristiano surgida después del Vaticano II?

3. FORMAR AL CRISTIANO, HOY

Si es verdad que no existe *el* cristiano, sino que existen hombres y mujeres cristianos en la especificidad de las situaciones, según la potencia operante del Espíritu de Cristo y la fuerza plasmante de la Iglesia, entonces debe considerarse seriamente el hecho de que en nombre de este Espíritu existen vías diversas de formación, con peculiares matices; gracias, en particular, al carisma de educadores eminentes suscitados por El mismo y reconocidos por la Iglesia, como ciertos santos, como Don Bosco para los Salesianos.

3.1. Una relectura salesiana

Una exigencia basilar para el operador salesiano es, pues, el entender qué modelo cristiano de vida ha suscitado el Espíritu, ante todo, en el mismo Don Bosco y luego, a través de él y de la mejor tradición salesiana, en una masa innumerable de pueblo, especialmente juvenil.

Algo se ha comenzado ya de esta relectura salesiana del proyecto cristiano en términos más rigurosos y codificados.

Se pueden vislumbrar ciertas características fundamentales del tipo de cristiano que debe orientar nuestras intervenciones:

— Un ser cristiano estrechamente referido a la persona de Jesús y a su misterio («conducir a Cristo viviente») (Cons., 21).

— La conocida afirmación de Don Bosco de querer formar al joven como honrado ciudadano y buen cristiano, recogida en las Constituciones de su Congregación como «promoción integral», subraya vivamente la figura de

un cristiano donde se armonizan profundamente promoción humana y promoción cristiana («progresiva semejanza con Cristo, el Hombre perfecto») (Cons. 17).

— Según un fecundo principio metodológico «evangelizamos educando y educamos evangelizando».

Es fácil ver cómo en este esquema se encuentran focalizados precisamente los problemas teológico, antropológico y metodológico que el proyecto de vida hoy comporta (v. parte segunda).

Por lo que respecta a nosotros, manteniéndonos en contacto con el terreno bíblico, tratemos de evidenciar ciertos aspectos dignos de atención en la perspectiva salesiana que acabamos de delinear.

3.2. Ser cristiano según Jesucristo

Es necesario tener la valentía y el gusto de *evangelizar mostrando quién es el cristiano*, haciéndolo resonar en términos de verdad y belleza como «buena noticia». Aquí la confrontación y el encuentro con Jesucristo se presentan como tarea sustancial y permanente según caminos diversos y modos convenientes. El cristiano es una persona viva, concreta, que tiene fe en Jesucristo, comparte sus esperanzas, hace propia su causa por el Reino, aceptando él mismo, ante todo, participar en él mediante la conversión y la fe.

Hay un momento sustancial de reafirmación de esta adhesión: la Cena o Misa, donde el proyecto de Jesucristo es anunciado y comunicado al cristiano. Más radicalmente todavía, reconoce que, a partir del Bautismo, gracias a la Pascua de Jesús, se hace familia de Dios, hijo del Padre, hermano de Cristo, criatura nueva animada por el Espíritu. El cristiano reconoce una dignidad, una responsabilidad, pero, sobre todo, una confianza interior levantada y sostenida por la misma sublime grandeza de Dios.

Hombre nuevo o renovado, el cristiano hace de su vida *una producción de signos del Reino* o signos mesiánicos. Percibe que su vida cotidiana es un haz de acciones impulsadas por un deseo vital: realizarse él mismo mediante felices relaciones con sí mismo, con los demás, con el mundo. Es consciente de la frecuente frustración de tal deseo y, por tanto, del malestar de su vida y de la del prójimo. Reconoce en la fe que la obra mesiánica de Jesús, su salvación, es sustancialmente promesa de realizar su sed de vida, si el hombre introduce la misma lógica de Jesucristo: manifiesta el amor de Dios con los signos concretos de la justicia que engendra la paz (relación con los demás); en el respeto de la naturaleza, como realidad creatural al servicio del hombre (relación con el cosmos); en la pobreza sostenida por la comunión (relación consigo mismo). Hace del nombre cristiano aquello que significa, una cualidad mesiánica de vida.

Es una persona en cuya área de vida se verifica continuamente la promesa de Dios y el compromiso del hombre de recibirla.

3.3. La humanidad del ser cristiano

El cristiano vive la sustancial solidaridad de Jesucristo con el mundo (Encarnación).

Se abre para leer con ojos nuevos toda la realidad que está en él y fuera de él. *Ama lo humano, ama la vida*, sufre, combate por ella.

Ciertos rasgos propios del humanismo bajo el signo cristiano le serán típicos: la atención hacia los últimos; el respeto y la promoción de la libertad; el reconocimiento de la trascendencia del otro como persona; el favorecer todo aquello que es amor, don, dulzura, paz, no violencia; la humanización de lo político; la afirmación del primado de la persona sobre la estructura y la personalización de ésta; el sentido de lo gratuito, de la admiración, del gracias, etc.

En la escuela del Maestro que no quiso levantar la voz, ni apagar la llama vacilante, ni quebrar la planta frágil, el cristiano acepta la confrontación con proyectos alternativos. *Es el hombre del diálogo constructivo, de la reconciliación*. Reconoce que vivir en el pluralismo no es una condena que hay que soportar, sino una magnífica gracia de poder dar cuenta de la esperanza que hay en él.

En particular, debe estar advertido y capacitado para una tarea. La tarea de valorar su fe como causa primera (razón radical, última) dentro del juego de las causas segundas, es decir, de las explicaciones y competencias típicas de la racionalidad, de las ciencias del hombre, de manera que no se haga del Evangelio una explicación y solución técnica, una especie de receta, y, por otra parte, sin falsificar el influjo real de la fe, sin comprometer la propia identidad del hombre como cristiano. Competente en la fe, el cristiano se hace competente en su profesión humana, que será asumida como vocación. Profundiza las razones de la fe y reconoce, al justo nivel, las razones de la investigación humana.

Se hace así capaz del fundamental ejercicio de mediación entre Palabra de Dios y realidad concreta, particular, sobre la cual intervenir. El cristiano será verdaderamente maduro cuando, según la visión paulina de recapitulación de todas las cosas en Cristo, sepa unificar, en su visión de la vida, el orden de la creación y de la redención (génesis y éxodo, proféticos y sapienciales, Pascua y búsqueda):

No porque sean iguales, sino para percibir la totalidad de las voces de Dios que habla: en los libros santos, en la comunidad de los hermanos de fe, en los hombres y en las expresiones de vida de hoy, en la historia, en el cosmos mismo. Se hace disponible a esta recapitulación de todas las cosas en Jesucristo que Dios está realizando, también por mérito suyo, respecto a toda la realidad.

Hay otro rasgo esencial que el pastor sensible advierte hoy en la función del cristiano: es la dimensión escatológica o *el futuro del ser cristiano*. Ante una impaciencia determinada por la voracidad del deseo, a su vez ligada a la vista miope y a la flaqueza de una sociedad angustiada y sin esperanza, el cristiano puede encontrarse en dificultades justamente por la paradójica

concepción de futuro, de éxito, de resultado, que recibe de su credo. Este, en efecto, habla de verdadera inexperimentabilidad de la totalidad de los resultados, de la provisionalidad de todo proyecto de salvación en el tiempo, para un cumplimiento que va más allá de las realizaciones de nuestro ser mundano. Si no se comprende bien, este modo de entenderlo lleva a una verdadera alienación del hombre, de la cual deriva tanta revolución vitalista actual (religión como opio).

Pero, si se olvida, puede crear una ilusión de éxito en un plazo más o menos próximo que lleva consigo fiebre apocalíptica y, por tanto, despreocupación progresiva o titanismo desenfrenado y, sobre todo, amarga desilusión como por una cita traicionada. Es necesario, pues, tratar de ello en términos correctos.

Fundamento esencial debe ser la praxis de Jesús. Este ha anunciado el Reino de Dios futuro con tal certeza que anticipaba los signos reales, históricos, experimentables. Sin querer decir por ello, sin embargo, que en el signo se agota la potencia del Reino y sin esperar del futuro algo que no llega nunca, sino obteniendo en el futuro el cumplimiento de algo que ya está sucediendo. Por otra parte, su resurrección es garantía de esta conexión entre el hoy y el mañana del Reino. Queda ciertamente el hecho de que el camino cristiano no es automático, no está exento de fatiga, está surcado por la oscuridad de la cruz: necesidad, por tanto, de adquirir el sentido positivo de los tiempos perdidos, de los fracasos, de los cambios, de la esterilidad. Poder decir como el cura rural de Bernanos: «Todo es gracia». Poder aceptar la ley de Cristo: «Uno es el que siembra y otro el que recoge» (Jn 4, 37).

Poder decir con RAISSA MARITAIN: «Tengo confianza en ti, oh Dios, no porque mi corazón sea puro sino porque tus ojos son buenos». Pero aquí no basta saberlo. Es un don que llega a quien se prepara para él.

3.4. Ser cristiano por experiencia

En ninguna parte como en el campo religioso, y en particular en el cristiano, la vida supera a la teoría, aunque aquélla debe ser guiada por ésta. Se trata, en efecto, de una propuesta total que llega a interesar el mismo futuro de una persona. Según el lenguaje eficaz del Evangelio, cristiano es aquél que hace la experiencia del encuentro con Jesucristo y cumple un itinerario con El [↗ EXPERIENCIA, MEDIO EDUCATIVO].

Desde un punto de vista educativo, este encuentro e itinerario reciben una adecuada traducción en tres diversos niveles: *cognoscitivo*, sobre todo mediante la catequesis; a nivel *afectivo*, por el cual los conocimientos se interiorizan y se convierten en motivaciones profundas; a nivel *de comportamiento*, mediante el efectivo ejercicio del vivir como cristiano en los diversos ambientes de la vida. La profunda compenetración entre dimensiones humanas y más que humanas que forman el cristiano, la necesaria integración entre fe y vida llevan al pastor a ser verdaderamente educador, hombre de Dios y hombre del educando, que tiende hacia una síntesis nunca conseguida,

la cual se puede expresar según el principio «evangelizar educando y educar evangelizando».

El «lugar» privilegiado de la experiencia cristiana es la *comunidad eclesial* [↗ IGLESIA]. Este es un paso difícil, sobre todo para algunos jóvenes. Pero es necesario ser claros sobre este punto y, sobre todo, apasionadamente creativos para suscitar una verdadera conciencia de pertenencia a la Iglesia y el ejercicio efectivo de ésta, porque no se puede ser verdaderamente cristianos de Jesucristo, sino como comunidad en comunión, como fraternidad misionera. Aquí puede tener un papel decisivo la experiencia del grupo eclesial animado para la asunción de los diversos elementos que hacen la Iglesia: la escucha de la Palabra de Dios, la celebración en la liturgia y en la oración, el indispensable compromiso diaconal, la misión mediante el testimonio.

Recordando la opción de Cristo por los pobres, que El pone como su sacramento viviente, una gran vía de iniciación cristiana y, a la vez, de maduración humana de extrema actualidad, está en la atención y el compromiso con los pobres y los marginados según las diversas formas, en términos de audaces y valientes perspectivas.

La atención filial a la *Santa Virgen María* da a la experiencia cristiana unas cualidades peculiares, propias de quien ha conocido a Jesucristo de un modo único, para hacerse así madre y maestra del ser cristiano.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ALVES, M. I., *Il cristiano in Cristo* [Braga, Ed. Teológica], Roma, Instituto Bíblico, 1980.
BALTHASAR, H. U. von, *El cristiano y la angustia*, Madrid, Guadarrama, 1964.
CERFAUX, L., *El cristiano en San Pablo*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1965.
GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. y otros, *Cambios históricos e identidad cristiana*, Salamanca, Sígueme, 1978.
GRAY, D., *Jesús, camino de libertad*, Santander, Sal Terrae, 1984.
KASPER, W., *Introducción a la fe*, Salamanca, Sígueme, 1976.
KÜNG, H., *Ser cristiano*, Madrid, Cristiandad, 1977³.
PENNA, R., *Essere cristiani secondo Paolo*, Turín, Marietti, 1979.
PHILIPS, G. y otros, *Le chrétien authentique demain*, París, P. Lethiélleux, 1970.
RATZINGER, J., *Introducción al cristianismo*, Salamanca, Sígueme, 1970.

VALORES Y ACTITUDES

PIETRO GIANOLA

1. *Valores y educación.*
2. *Actitudes como valores vividos.*
3. *Proceso de valoración objetiva, subjetiva, personal.*
4. *Pedagogía de valores y de actitudes.*
5. *Lugar de los valores y de las actitudes en la dinámica del proyecto educativo.*
6. *Principales valores y actitudes de un proyecto educativo.*

1. VALORES Y EDUCACION

La educación es el desarrollo de *relaciones justas con realidades válidas*. Por esto, se mueve sobre el eje del binomio valores-actitudes. El problema de los valores es de capital importancia, porque lleva consigo el del significado último de la existencia: significado que debemos transmitir a los jóvenes, que se hallan en proceso de crecimiento.

El valor es una propiedad de las realidades objetivas, ideales o proyectuales; es una cualidad de ciertas formas del ser y del actuar, por las cuales unas y otros son más o menos apreciados, deseados y realizados. El hombre es valor en sí y por sí mismo. Dentro y alrededor de sí mismo se dan realidades, que el hombre reconoce como valores, porque las juzga dignas de atención, de estima, de conquista, de relación, de empeño promocional: el cuerpo y la conciencia, las capacidades psíquicas y espirituales, la libertad y la felicidad, la naturaleza, los demás hombres, la sociedad y la cultura, Dios, Valor, en definitiva, es todo lo que existe, en cuanto existe. Valor es el ser, el ser que vive, porque vive y como vive. Es valor la vida, toda vida, porque la vida es el valor. Valor es todo lo que es vida (valor objetivo), y, por eso, da y comunica vida (valor subjetivo). Lo contrario al valor es la muerte y todo lo que mortifica la vida, que es muerte y da muerte.

Valor es, pues, ante todo, *la realidad* en los tres grandes sistemas que la componen: el átomo, la célula viviente, la conciencia. Es valor el *hombre persona*. Son valores *los demás*. Es valor *Dios*, que es la infinitud y la perfección de la vida, principio de todo ser y valor.

Son también valores las *cualidades* de las personas, sus *relaciones justas con todas las realidades válidas*, las *conductas* intrapersonales e interpersonales, los resultados de su acción, manual, mental o moral. Y son valores, precisamente, porque expresan y realizan modos y niveles de vida en el campo económico, cultural, estético, social, moral y religioso.

El valor «reconocido» se manifiesta como *derecho* a ser, a *realizarse*; se

impone como una *obligación* que se debe respetar, atender y promover en sus tensiones; se propone como *ideal* realizable y, al mismo tiempo, inagotable; como *tarea y proyecto*, que debe llevarse a término siguiendo unos procesos, y verificando los resultados obtenidos.

La historia del hombre es, en gran parte, la historia del descubrimiento, definición y determinación de los valores y de la expresión de los mismos en cuadros, jerarquías, proyectos y sistemas.

La educación compromete a los jóvenes en los resultados de las conquistas ya obtenidas, y los empuja a elaborar nuevos valores, que sean característicos de su generación.

2. ACTITUDES COMO VALORES VIVIDOS

Las *actitudes* expresan los distintos modos de situarse ante los valores de la realidad y de la vida. Una actitud es un sistema relativamente estable de percepciones y evaluaciones, de sentimientos y emociones, de tendencias a la acción, organizado en relación a una situación significativa o a un objeto propuesto (definición inspirada en KRECH, CRUTCHFIELD y BALLACHEY). Engloba, pues, elementos perceptivos, interpretativos y valorativos, y una disposición a la acción interior o exterior. Es una respuesta a una determinada situación de vida «valorada» de una manera objetiva o subjetiva. Comporta también una intensa participación emotivo-afectiva. Puede ser profunda, espontánea, vital o intencional y querida, impulsiva o libre.

Se puede decir que el valor es una síntesis de creencia, sentimiento y tendencia hacia realizaciones cualificadas. Está dotado de *dirección* (hacia un objeto-situación), de *sentido* (positivo, negativo, ambivalente y conflictual), de *tensión actuante* y de *fuerza ejecutiva* (por lo menos intencional y tendencial).

Las actitudes, pues, deben situarse entre los valores y la conducta, constituyendo la *mediación vivida* entre los primeros y la segunda. Derivan de los valores e inspiran y orientan la conducta, comunicándole precisamente dirección, sentido, tensión y fuerza. Y tienden a realizar todo esto de modo:

a) *autónomo* (capacidad de decidir y de escoger la conducta, sin depender de la influencia de las circunstancias del momento);

b) *coherente y constante* (capacidad de mantener en la conducta una dirección y un sentido constantes de cara a los objetivos fijados);

c) *tempestivo* (capacidad de evaluar, decidir, reaccionar con economía de tiempo y de medios, evitando la indecisión y la insignificancia operativa);

d) *fácil* (capacidad de aprovechar la aportación de los recursos internos en la dirección deseada, con rapidez y coherencia).

En toda persona se pueden distinguir actitudes fundamentales y actitudes derivadas o correspondientes.

Las *actitudes fundamentales* definen el modo de ser radical, profundo, la tensión dinámica desarrollada ante los valores primarios, para afirmarlos o negarlos, para servirles o para servirse de ellos.

Por ejemplo, en relación con el valor «hombre-persona» en sí mismo y en el prójimo, son fundamentales las actitudes de la responsabilidad, la iniciativa, el respeto, la justicia, la promoción, el amor, la estima... o sus contrarios [↗ HOMBRE ↗ PERSONA].

Respecto al valor «Dios», son fundamentales las actitudes de la fe, la esperanza y la caridad, o la carencia de las mismas. Y, en relación con los valores «libertad», «justicia», «paz», se desarrollan las actitudes fundamentales de su defensa, de la voluntad de poner en práctica sus condiciones internas y externas, de su expresión y celebración, o de la negligencia y manipulación de los mismos.

Las *actitudes derivadas o correspondientes* son modelos de tensión o de realización que derivan de las actitudes fundamentales y tienen relación con ellas, en el sentido de que son la condición de su sinceridad, madurez y voluntad de realización fiel ante las complejas situaciones y aplicaciones cotidianas.

¿Qué actitudes consiguientes asume, mantiene, pone en acto, comparte en las situaciones cotidianas, la persona que siente responsabilidad por los demás? ¿Qué actitud debe tomar, cada día, la persona de fe, ante sí misma, ante la naturaleza y ante las otras personas? ¿Cuál debe ser la actitud del hombre de esperanza? ¿Cómo se sitúa ante la vida el que ama la verdad, la bondad, la justicia, la paz?

Las *actitudes fundamentales* unifican y definen la personalidad en relación a las realidades-valores que constituyen el universo de la experiencia personal. Dan a la vida y a la conducta una orientación esencial, profunda, global; ofrecen los elementos definitorios de la imagen de sí mismo, que cada cual vive interiormente y comunica a los demás; traducen la información consciente de fondo en proyecto de personalidad y de conducta, de vida, de socialización, de transcendencia.

Las *actitudes derivadas* son tensiones y reacciones elaboradas para prolongar las actitudes fundamentales. Se aplican a una multiplicidad de situaciones, relaciones, conductas, ofreciéndoles diversos modos *correspondientes*. Presentan diferentes tipos, que exponemos a continuación:

a) en relación con su *armonía* interior, las actitudes de una persona pueden ser *coherentes* y unificadas, o *incoherentes* y discontinuas, alternas, contradictorias;

b) según su *consistencia* en relación al cambio o a la adaptación, las actitudes pueden ser *lábiles*, cuando no tienen bases sólidas ni derivaciones fuertes, y sufren el influjo de las variaciones situacionales incluso débiles; *rígidas*, cuando no admiten o no experimentan los influjos de aquel cambio

o adaptación que garantizan de forma más adecuada la sustancia de los valores y de las condiciones de su defensa y promoción; *fluidas*, cuando mantienen la fidelidad, tanto a los valores como a la dinámica que los conservan o desarrollan; pero admiten, e incluso favorecen, adaptaciones que expresan, de un modo más maduro, progresos y correcciones; siguen razones prudentes y adaptan libremente los medios a los fines;

c) por su *génesis*, se pueden dividir en *socio-culturales*, cuando son elaborados y asumidos por el grupo de pertenencia, con procesos de identificación, de adaptación y de imitación; y *personales*, cuando, en cambio, son fruto de una subjetiva elaboración creadora de nuevos modelos o recreadora original y crítica de los modelos del grupo;

d) se llaman *espontáneas* aquellas actitudes que nacen de la intuición, de respuestas casi mecánicas del organismo fisiopsíquico a percepciones y a experiencias de oportunidad o inoportunidad. En cambio, se llaman *reflejas* y *voluntarias* las actitudes que se han formado por medio de la atención y del análisis del campo, de pruebas y de verificaciones de las conexiones y de las aptitudes;

e) atendiendo al diverso nivel de *organización*, las actitudes pueden presentarse *aisladas*, cuando expresan respuestas momentáneas o sectoriales, y *orgánicas* y *armónicas*, cuando forman entre ellas constelaciones, o un único gran sistema de respuestas y tensiones coherentemente expresivas de una jerarquía de valores.

Pueden presentarse *integradas*, cuando tienen un sentido único, por lo menos en torno a un mismo objeto querido o rechazado; *conflictuales*, cuando en torno a dicho objeto se forman actitudes de signo diverso, nacidas de percepciones y de tensiones, presentes al mismo tiempo, o sucesivamente, durante un mismo período de experiencia y de conducta;

f) también pueden darse actitudes «*vencedoras*» y actitudes «*perdedoras*», *superadas* o *re-emergentes*.

3. PROCESO DE VALORACION OBJETIVA, SUBJETIVA, PERSONAL

En los últimos años, se ha observado un desplazamiento importante del interés por los valores en sí mismos (cuadro, sistema y definición de valores heredados de la tradición con aceptación autoritaria y receptiva) hacia el análisis del *proceso de valoración*.

En la educación, el acento se pone en la acción consciente o inconsciente, espontánea o refleja del sujeto que trata de *definir* y *organizar un cuadro y una escala de valores* para sacar de aquí, progresivamente, las actitudes fundamentales y derivadas, que determinan la conducta global y particular.

La idea de valores absolutos y permanentes ha desaparecido en muchos

ambientes. Se han dado posturas de relativismo, subjetivismo, evolucionismo, situacionismo interior y exterior... Pero, incluso los que no adoptan posturas tan radicales, deben reconocer en el hombre y, sobre todo, en el joven de hoy, una menor disponibilidad hacia valores simplemente transmitidos o recibidos... El proceso a que nos acabamos de referir se presenta más matizado y, también, más rico. Se aplica tanto a la humanidad en su desarrollo histórico, como a cada personalidad en proceso de educación.

a) La *valoración objetiva* es siempre un proceso válido, excepto para los que adoptan posturas reductivas extremas. ¿Cuáles son los valores objetivos y, por tanto, perennes, definidos por sus cualidades y dignidad intrínsecas, ontológicas, metafísicas? Es fácil heredar del pasado y conservar en el presente una fundamental conformidad en el cuadro y en la definición abstracta, indeterminada, categorial de estos valores. Sobre la cuestión de los nombres no hay ningún problema. Son valores objetivos: el hombre-persona, la sociedad-comunidad, la cultura, el trabajo, la religión, la moral, la naturaleza misma, la organización ordenada, honesta y justa de la vida y de la conducta personal, social y religiosa. Constituyen el resultado de un largo proceso secular y universal de reflexión metafísica; pero también de sentido común, de experiencia e intuición. Este proceso coincide con la lectura-percepción-interpretación-evaluación de la realidad en términos absolutos de consistencia ontológica de ser y de vida, de derecho y de deber, de necesidad moral y social. Valorar significa observar, interpretar, descubrir, definir el *sentido* y la *validez* de lo que se está valorando. Por consiguiente, se imponen actitudes, criterios de elección, proyectos, normas, modelos de conducta, que parecen imponerse siempre por una fuerza que les es intrínseca.

b) La *valoración subjetiva* es concreta en el tiempo y en el espacio. Es momento y proceso antropológico y también histórico, local, cultural. La valoración subjetiva determina concretamente los contenidos y las categorías de los valores objetivos en relación con los sujetos humanos, con la vida, la existencia, el orden, la perfección, la felicidad de los mismos. Los valores objetivos del hombre, de la sociedad, de la cultura, del trabajo, de la moral, de la religión; y, por tanto, los ideales, los derechos y los deberes, los proyectos, la acción promocional, la educación, se reconsideran en su relación profunda y existencial con el sujeto humano, con los sujetos humanos. Son releídos desde la perspectiva de su capacidad para producir, en tales sujetos, actuaciones útiles, felices y agradables, justas, «válidas», religiosas...

«Subjetivo» no significa caprichoso, ni privado. De por sí, no significa traicionar la objetividad. Se refiere, más bien, a la necesidad y a la inevitabilidad de un proceso de *referencia a la existencia* biopsicológica, espiritual, histórica, cultural, local, promocional del hombre-persona. Ciertamente, se da el riesgo de olvidar, o incluso negar, algún valor, o su contenido objetivo correcto. Es un proceso vivo y complejo. Lo «objetivo» debe referirse a las condiciones concretas de los *sujetos históricos* que viven en una situación determinada.

c). La *valoración personal* es el momento en que cada sujeto reconoce, define, asume lo que es *valor para él*: «sus» valores, los valores-motivos de «su» condición y perspectiva, de «su» proyecto de vida, «su» determinación existencial, aquí y ahora.

Este momento «personal» corresponde al individuo; pero puede corresponder también a todo un grupo social que realiza sus opciones y asume sus propios compromisos. La valoración adquiere carácter personal cuando la búsqueda, la interpretación, el descubrimiento o definición de sentido, las actitudes, las normas, los modelos son elegidos y asumidos por las personas que ven en todo ello un sentido para sí mismas, para el propio proyecto de vida, para la conducta en cada momento.

El *proceso de valoración* atraviesa actualmente una de sus crisis más desconcertantes. La *transición* de los valores es profunda, acelerada y, al mismo tiempo, confusa y manipulada. En esta transición, se están *perdiendo* valores, incluso fundamentales, como son la dignidad del hombre, la libertad y la responsabilidad personal y social, el deber y el compromiso, el sacrificio, el sentido de lo sagrado, la sociabilidad. Pero, por otra parte, se están viviendo fenómenos de *redescubrimiento, de nueva definición, de profundización, de nueva demanda*. Si, por una parte, tambalean los cuadros y jerarquías de valores del pasado, por otra, se trabaja por buscarles y por encontrarles un nuevo sentido y razón de ser. Son muchos los esfuerzos actuales por *redefinir* valores considerados perennes, dándoles una valoración y un significado nuevos: valores que sean más auténticos en su objetividad, más liberadores de la persona, más autónomos y responsables, más educadores de la creatividad.

4. PEDAGOGIA DE VALORES Y DE ACTITUDES

En el campo de la investigación pedagógica y en la acción educativa, no se ha llegado todavía a un acuerdo unánime sobre la prioridad de los valores y de las actitudes. Sin embargo, se están dando grandes pasos, sustituyendo o adheriéndose a otras posturas que privilegian cuadros de virtudes, modelos de comportamiento o de adaptación, procesos de maduración y de socialización.

Los valores son el eje principal de la educación porque:

a) son el resultado objetivo, subjetivo y personal de su proceso prioritario de *interpretación significativa* de la realidad y de cada una de sus partes;

b) son el origen del cuadro y del sistema articulado y armónico de *los motivos, de los criterios y de las normas, de los modelos y de los proyectos* del plan personal de vida que la educación busca y construye;

c) son las premisas inspiradoras y unificadoras de la *conducta madura* a que tiende la educación.

Los *momentos* más importantes de una «pedagogía de valores» se dan cuando cada sujeto, en condición de guía educativo:

a) *busca, elabora, reconoce*, explora la propuesta de valores, los examina con actitud crítica, los compara, los juzga, descubre su multiplicidad, pluralismo y conflictualidad;

b) *se decide* por un determinado cuadro personal de valores, cuyos contenidos y consecuencias acepta y asume;

c) *los constituye* como sistema de referencia que define y motiva sus propias actitudes y orientaciones, sus propios juicios teóricos y prácticos: se decide por...;

d) *los vive* con progresiva coherencia y constancia.

Se da una bipartición fundamental de la «pedagogía de valores» según la doble manera de entenderla y de conducirla:

a) como proceso de *transmisión* de los mismos, de su enseñanza-aprendizaje, de su inculcación socializadora, de su formación extrínseca, cultural, moral y social;

b) como guía de una *exploración y elaboración personal* o de un *proceso personal de valoración*.

La educación en los valores prevé los siguientes *momentos* de intervención:

a) de *guía en la búsqueda y descubrimiento* de la validez objetiva inherente a la *realidad* del hombre y del universo, de su vida, acción e historia, y a determinadas *maneras* de sentir, actuar y reaccionar;

b) de *guía en la comprensión de la correspondencia* entre los valores objetivos y las tensiones subjetivas de las necesidades profundas, deseos, intereses, proyectos, ideales auténticos, creativos, encaminándolos a la integración convergente y armónica entre la vida, la felicidad, la utilidad y los valores;

c) de *guía en la elección comprometida «personal»* de un propio cuadro de valores objetivos-subjetivos; buscando el equilibrio *entre realización y trascendencia de sí*; dedicándose a construir y a actualizar los proyectos en relación con los más vastos cuadros de realidades-valores a que uno pertenece: la naturaleza, los demás hombres en la sociedad y en la historia, Dios, con su orden creacional y redentor en Cristo;

d) de *guía en el examen crítico de cada propuesta de valores*, de cada encuentro, de cada definición y realización;

e) de *guía en la elevación e integración cristiana* de los valores y de las consiguientes actitudes proyectuales y modales humanas, en el orden de la fe, de la gracia, de la caridad sobrenatural, de la esperanza, de la vocación y de la misión.

5. LUGAR DE LOS VALORES Y DE LAS ACTITUDES EN LA DINAMICA DEL PROYECTO EDUCATIVO

El proyecto educativo, tanto en la fase de elaboración y definición como en la fase de ejecución, asume y utiliza los valores y las actitudes en diversos momentos: como objetivos, como contenidos, como procesos y como motivos.

a) En primer lugar, valores y actitudes forman parte del capítulo de los «*objetivos*» de la educación. Son las «razones» del proyecto. La función de una máquina consiste en descargar las energías concentradas en los elementos propulsores de sus movimientos. En cambio, un organismo actúa porque se siente impulsado a alcanzar el propio estado final de perfección organizativa y funcional, y a conseguir los objetivos de su más avanzado estado de madurez, de perfección activa, de felicidad.

Un proyecto educativo tiene su origen y está dirigido y sostenido por la *tensión hacia los valores* que trata de realizar en la persona, con la aportación libre y comprometida de la misma. Pero una relación justa de la persona con los valores sólo se produce cuando el hombre desarrolla unas *actitudes maduras* ante tales valores.

A *largo plazo*, un proyecto educativo se propone el objetivo de contribuir a solucionar, para toda la humanidad, *los problemas* que afectan a los valores y a las actitudes en la situación problemática actual.

A *medio plazo*, tiene el objetivo de resolver esos mismos problemas en los sujetos directamente interesados en la educación.

A *breve plazo*, está impulsado por el objetivo de realizar progresivamente las conquistas que son posibles en las diversas áreas o momentos de la situación interior y relacional.

b) Pero los valores y las actitudes forman parte del proyecto también como «*contenidos*» de la educación. Proyectos educativos mezquinamente centrados en los procesos de maduración o de cambio y adaptación de la función biopsicológica, o en torno a la salud clínica, la normalidad afectiva, las capacidades intelectuales, o las relaciones interpersonales... carecen de contenidos y de consistencia. ¿Qué deben proponer los proyectos educativos? Parece justa la siguiente fórmula: relaciones justas con realidades válidas. Son contenidos del discurso-proyecto-proceso educativo: las realidades, las cualidades, las conductas «valoradas», es decir, leídas, reconocidas, asumidas en términos de valores objetivos, subjetivos y personales; como también lo son las relaciones elaboradas y asumidas en términos de actitudes válidas y eficaces para el sujeto en proceso de crecimiento [↷ EDUCACION].

c) El proyecto educativo define también los «procesos» de la educación en torno a valores y actitudes. Los procesos son secuencias de actos que se deben cumplir y poner en práctica voluntariamente. Un aspecto prioritario del proyecto educativo es el proceso de *valoración*, que proporciona al sujeto el cuadro de valores, «valorando» las realidades, ciertos modos de ser y de actuar, ciertas relaciones o compromisos, los ideales, y ciertos modelos de existencia y de conducta. Otro aspecto importante en el proyecto educativo es el proceso de *interiorización* mental, afectiva, crítica, volitiva, que traduce en práctica los valores propuestos, y que *integra* las fuerzas físicas y psíquicas empeñadas y asumidas en la realización de los valores prefijados. No son procesos fáciles ni de breve duración. Constituyen la tarea progresiva de la educación [↷ ITINERARIO].

d) Finalmente, los valores y las actitudes están presentes en el proyecto educativo como *motivos* y como *mediaciones de la acción*. Constituyen el corazón de la dinámica del proyecto educativo. Para que este proyecto se traduzca en acto, es necesaria la acción de factores de dirección, de carga energética y de carga electiva.

La *valorización* objetiva, subjetiva y personal de los objetivos, de los empeños y de los actos educativos, de las propuestas y de las opciones, proporciona la más válida «motivación» del acuerdo, ejecución y fidelidad a tales objetivos, incluso cuando la tarea es difícil.

El paso a la acción no se produce de un modo directo, sino a través de la mediación que proviene del desarrollo de actitudes fundamentales y derivadas. Estas constituyen el momento del paso de la consideración de los valores al desarrollo de modelos privilegiados de conducta, personales, compuestos y unitarios. Tales actitudes están constituidas y sostenidas por percepciones orientadas, por evaluaciones y reacciones afectivas y opciones racionales, por conatos volitivos fijados en modelos precisos de conducta.

e) Las actitudes y los valores proporcionan al proyecto educativo el *cuadro dinámico* que constituye su *esquema evolutivo fundamental*. Estas son sus fases:

1) Fase de *nacimiento de algunas actitudes profundas, espontáneas o cultivadas*, de la existencia y de la vida personal. El niño y todo sujeto humano, cuando nace, experimenta una inclinación fundamental, genérica o articulada y definida, que se manifiesta como estímulo o tensión a la vida, al crecimiento, a la felicidad, a la eficiencia creadora, a la convivencia cada vez más amplia y significativa.

Es una actitud profunda unida a las necesidades-deseos-intereses de auto-realización naciente, creciente, relacional. Tiende a la «búsqueda» y «elaboración» de información y de significados, de motivos y de proyectos, de modelos de conducta lo más auténticos posible, definitivos, satisfactorios y comprensivos.

2) Fase de *conquista-elaboración de valores* (educación para los valores). Es una fase de percepción, valoración, elección y proyectación ideal y modélica de la realidad de uno mismo y de las realidades que se relacionan con uno mismo en términos de «valor», con un equilibrio creciente entre acentuaciones objetivas, sociales y culturales y subjetivas y personales; es decir, una fase prometedora y eficaz para la realización de las actitudes profundas. Es el momento de la *formación de los cuadros de valores*. Incluye también su *definición del contenido* y su *ordenación jerárquica* en un sistema orgánico y armónico, encontrando una solución a las compatibilidades y conflictos.

3) Fase de formación de *actitudes fundamentales* hacia estos valores y hacia cada uno de los siguientes valores del proyecto personal: atención, tensión, elección, preferencias, decisión, convencimiento y estima, amor y preocupación, voluntad de conservación y de expansión, confianza y compromiso de actuación, voluntad de coherencia y constancia, disponibilidad, responsabilidad, fe, caridad, esperanza... Pero cualquier otra actitud contraria o ambigua en relación con los valores citados define también el tipo de personalidad de cada uno.

4) Fase de *desarrollo de actitudes derivadas*, cada vez más concretas y más próximas a la acción, *consecuencia* de las actitudes precedentes, en el momento de traducir en la vida cotidiana tanto los valores como las actitudes fundamentales ante tales valores. Y esto, en relación a sí mismo, al ambiente, a la vocación y a los compromisos personales, a la sensibilidad y a la cultura.

6. PRINCIPALES VALORES Y ACTITUDES DE UN PROYECTO EDUCATIVO

Siguiendo el planteamiento que hemos propuesto, conviene insistir nuevamente en el lugar central del encuentro de las *realidades-valores*, en que, en último término, parece que se basa la vida y la educación.

Lo que hoy entendemos comúnmente por *valores* son, normalmente, *actitudes-valores*, *conductas-valores*, presentadas como dignas de aprecio, y, por tanto, objeto de educación en la persona y en su actuar interior y relacional. Su punto débil está, precisamente, en que, con frecuencia, tienen una escasa fundación y definición, motivación y actuación respecto a las *realidades-valores*.

De todos modos, aquéllos forman parte esencial de un proyecto educativo y sus contenidos merecen una especial atención, ya que proporcionan «validez» a la existencia y a la educación de la persona humana. Los expresamos con la siguiente serie de binomios:

— *Conocimiento-conciencia*: expresan la cualidad propia del hombre en cuanto hombre, sujeto mediador entre el ser y la acción, a través de una

fundamental *presencia intencional* de sí a sí mismo, de los demás a sí mismo, hasta captar y acoger su interpretación, significado, valoración y motivación en términos de valor, de bien, de deber, de tarea.

— *Libertad-responsabilidad*: expresan la cualidad del hombre en cuanto sujeto *protagonista* de sus propios actos, creador de sí, de su propia conducta y de sus acciones; que asume la «paternidad» y está dispuesto a responsabilizarse de las mismas; y es capaz de hacerse cargo de las cosas, de las personas y de los proyectos.

— *Solidaridad-justicia*: expresan la cualidad de la persona y de la conducta abiertas a *compartir* la realidad y las condiciones de los demás por una promoción fundamentalmente igualitaria.

— *Sentido crítico-creatividad*: expresan la madurez para reaccionar ante una situación o una información, leyendo e interpretando la relación *realidad-valor-ideal*. Igualmente expresan la capacidad de continuar en la búsqueda de las condiciones de adecuación ulterior.

— *Fe-amor*: expresan la capacidad de *percibir* el bien y el don, y de responder a ellos con fidelidad, hacia una *comuni3n* liberadora, que da y busca felicidad.

— *Esperanza-trabajo*: expresan la capacidad de usar las energías interiores e instrumentales para *producir bienes* de todo tipo, con tensi3n abierta hacia metas arduas, cuyo logro se considera posible o, por lo menos, cada vez m3s cercano.

— *Realidad-dignidad*: expresan una nueva tendencia a buscar y encontrar valores y fines, motivos y modelos *en la naturaleza*, en las personas y en las cosas, dotadas de una perfecci3n real e ideal, sea 3sta conocida y vivida, sea desconocida o maltratada.

— *Bondad-don*: constituyen la esencia de la *moralidad* y, consiguientemente, de la vida y de la educaci3n, incluso cuando las dificultades de la vida limitan su eficacia. En estos casos, dan fuerza para seguir luchando, incluso en el dolor de la impotencia y del remordimiento.

— *Autoridad-promoci3n*: expresan el principio dinámico de estímulo y de direcci3n, que *anima* a todo sistema vivo, y que es capaz de «hacerle crecer», ya sea actuando en su interior y dirigiendo su expansi3n, ya impulsándolo desde el exterior, siempre que no ejerza violencia, sino que suscite resonancias y derivaciones hacia la autoridad-libertad interna.

— *Autorrealizaci3n-transcendencia*: expresan la *síntesis* armónica y convergente (superando tanto los elementos extraños como los conflictos) entre

las necesidades-deseos-intereses de expansión interna (incluso mediante relaciones y comunicaciones externas) y las exigencias de respeto, adhesión, donación y colaboración con realidades, valores y deberes externos hacia el otro, los otros, el Otro, hacia una conciencia y un proyecto de comunión, hacia una felicidad en la comunión.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BARTOLOMÉ, M. y otros, *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*, Madrid, Narcea, 1979.
- CORRADINI, L. y otros, *Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi?*, Brescia, La Scuola, 1978.
- FROIDURE, E., *L'éducation aux valeurs*, Bruselas, Ed. des Stations de Plein Air, 1961.
- GIANOLA, P., «Il problema dei valori», en: *La famiglia di fronte al problema della cultura*, Roma, Coines, 1972.
- I.E.P.S.: *Estudios y experiencias sobre educación en valores*, Madrid, Narcea, 1981.
- MENCARELLI, M., *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1977.
- SCHROEDER, H. y otros, *Educación para la libertad*, Madrid, Narcea, 1976.
- TIESTOS, C., *Objetivos del educador respecto a la asimilación de valores para los adolescentes*, en: «Revista Calasancia», 1966, pp. 331-379.
- VÁZQUEZ, G., *Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1976.

CULTURA

GIANCARLO MILANESI

1. *Elementos conceptuales para una definición de cultura.*
2. *Cultura y socialización; cultura y educación.*
3. *Producción, difusión y fruición de la cultura en el proyecto educativo pastoral.*
4. *Conclusión.*

1. ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA UNA DEFINICION DE CULTURA

Las ciencias que se ocupan de la cultura son múltiples, y son bastante diferentes las definiciones que ofrecen de ella; sin embargo, es posible articular en una unidad la multiplicidad de elementos que contribuyen a definir la cultura, partiendo de una concepción fundamentalmente etno-socio-antropológica que la considera como «una configuración total de formas de vivir —y de sus respectivas formas de conciencia— cognoscitivas, expresivas, operativas, que son características de un grupo humano en un momento histórico concreto y en un ambiente determinado». Una definición como ésta exige alguna explicación y provoca muchos problemas:

a) La cultura, definida de este modo, representa, sobre todo, una «aproximación interpretativa» de la realidad; constituye, en efecto, el resultado de un intento de comprensión del hombre mismo y de sus relaciones con el ambiente que lo circunda. Por tal motivo, la cultura ha de considerarse, ante todo, como un «sistema de significados» compuesto por variados productos «mentales», como «percepciones» de la realidad y «juicios de valor».

Pero la cultura no es sólo un lenguaje expresivo (es decir, simbólico) en el que se codifican los significados atribuidos a la realidad; es, también, un código de comportamiento, en cuanto que la interpretación de la realidad viene a ser «norma» o «modelo» del vivir. La cultura es, precisamente, una forma del vivir y no sólo del pensar.

b) Además de las características anteriormente analizadas, que se refieren a los aspectos no materiales (o espirituales) de la cultura, hemos de subrayar que existe, también, una dimensión «material» de la cultura, es decir, el conjunto de *artefactos* (casas, utensilios, vestidos, máquinas, etc.) que expresan no sólo el intento de «interpretar» la realidad, sino también de dominarla, es decir, de tomar posesión de ella de manera significativa y cohe-

rente con la misma interpretación «mental». Los aspectos materiales y no materiales de la cultura constituyen, lógicamente, una unidad indivisible y dialéctica, en la que se verifican influencias y relaciones recíprocas.

c) Un problema de gran relevancia, en orden a los fines de la educación y de la pastoral, es el referente al influjo de una determinada cultura (o de más culturas) sobre la formación de la personalidad del individuo humano y de los grupos. Actualmente nadie sostiene, a nivel científico, una concepción determinista, según la cual, «la cultura hace al hombre», es decir, la cultura se impone al nuevo nacido (o al nuevo insertado) de manera automática y mecánica, a través de procesos de socialización de carácter impositivo que suponen una actitud meramente pasiva en el individuo que ha de ser socializado. Se acepta, al contrario, una concepción en la que, aun subrayando el fuerte condicionamiento ejercido por la cultura sobre la formación del individuo, se supone también una capacidad (más o menos acentuada en los diversos estadios del desarrollo evolutivo) de elaborar cultura por parte del hombre, por lo que es también «el hombre el que hace la cultura».

En otros términos: siempre se ha de considerar, en la relación hombre-cultura, tanto un aspecto prevalentemente receptivo, frutivo, consumístico, como un aspecto prevalentemente reactivo, creativo, innovativo. De este modo se subraya el hecho esencial de que el hombre es el protagonista del proceso de producción, transformación, difusión e interiorización de la cultura.

Todo eso implica que la cultura es, sobre todo, un instrumento del que se sirve el hombre para realizarse plenamente en la historia y no un fin al que ha de conformarse pasivamente; la relativización de la cultura al rango de instrumento impide, por tanto, que se transforme en ideología, es decir, en un absoluto totalizante y omnicomprensivo, desde el momento que es *la actual* (no la única y definitiva) configuración de lecturas provisionales de la realidad, que no agotan las complejas tensiones axiológicas y deontológicas de la persona y de la comunidad. Ello significa también que la cultura no agota jamás del todo la antropología subyacente que, a su vez, está basada en otros tipos de experiencia humana no reducibles al proceso cultural (como, por ejemplo, la fe, el amor, etc.).

d) Otra cuestión complementaria de las precedentes hace referencia al origen mismo de la cultura. El hecho de subrayar el aspecto derivado e instrumental de la cultura en lo referente al protagonismo del hombre significa, en efecto, que la cultura no es el precipitado automático de las condiciones materiales (sobre todo económicas) en las que el hombre es llamado a vivir históricamente; y significa, al mismo tiempo, que los aspectos materiales de la cultura no son «prioritarios» (cronológica y lógicamente) respecto a los no materiales. Ello no nos debe conducir a una concepción unilateralmente «idealista» o «intelectualista» de la cultura, según la cual «primero» son las ideas, las «concepciones» del mundo, los «valores», y después vienen las realizaciones que los expresan a nivel material. Hemos de concluir, más bien, que la cultura es, a la vez, fruto de condicionamientos ma-

teriales concretos (físicos, económicos, políticos, sociales) y fruto de opciones de valor que expresan la libre opción del hombre hacia ciertas concepciones antropológicas y no hacia otras. Esto es muy importante, desde la perspectiva de la educación, porque subraya el hecho de que la cultura se coloca en la encrucijada de todas las complejas interacciones humanas, evidenciando su carácter dialéctico (cuando no contradictorio) de libertad y condicionamiento, de novedad y de continuidad.

e) Otro elemento importante en la definición de cultura nos lo ofrece el hecho de que la «cultura» halla su elemento explicativo correspondiente en la «estructura» del grupo humano que lo expresa. En otras palabras, la cultura es, al mismo tiempo, un producto de una determinada «configuración de relaciones sociales relativamente estables» (tal es la definición de «estructura») e instrumento de legitimación de la misma. De esa manera, la cultura refleja la mayor o menor complejidad de la estructura social (y viceversa); cambia en relación a los cambios que se verifican en las estructuras (y, en general, con ritmos mucho más lentos); justifica las relaciones de poder expresadas por una determinada estructura social y, a su vez, es justificada por ellas.

El ejemplo más evidente de esta relación elástica entre cultura y estructura nos lo ofrece el caso del así denominado «pluralismo cultural», que no es otra cosa que la expresión necesaria del «pluralismo estructural», es decir, de una sociedad en que los grupos, los estratos, las clases son múltiples y elaboran, cada uno de manera relativamente autónoma, una cultura propia. Este hecho es muy relevante en el plano educativo, porque condiciona directamente los procesos de socialización: en las sociedades caracterizadas por «pluralismo cultural» competitivo o conflictivo, en efecto, los procesos de socialización no se desarrollan de modo lineal y homogéneo, sino de manera disociada y distorsionada, precisamente porque son regentados por una pluralidad de «agencias», cada una de las cuales intenta imponer la propia cultura a los socializandos.

2. CULTURA Y SOCIALIZACION. CULTURA Y EDUCACION

Desde el punto de vista que nos interesa, es importante tener presentes las modalidades según las cuales la cultura se transmite de una generación a la otra: ello constituye el objeto de una amplia reflexión sobre los procesos de socialización (o de inculturación y de aculturación, según la terminología propia de la antropología cultural) y sobre las intervenciones más específicamente educativas.

a) *El proceso de socialización*, si es analizado desde el *punto de vista sociológico*, se ha de considerar como una acción orientada a insertar a las personas en determinadas estructuras sociales (progresivamente en la sociedad en su conjunto) y a hacer interiorizar la cultura correspondiente a ellas. Bajo este aspecto, socializar significa imponer por transmisión una cultura, para

adaptar y conformar a ella al socializando: los procesos de socialización son entendidos y utilizados, y no por casualidad, como *instrumento de control social* (es a través de la cultura interiorizada como hacemos nuestras las normas sociales) y de *reproducción social* (es a través de la cultura interiorizada como la sociedad se perpetúa a sí misma en los nuevos nacidos). Por esta razón, los procesos de socialización, si no son corregidos adecuadamente por otras intervenciones más estimulantes, pueden servir directamente para fines de manipulación, adoctrinamiento, «conformización»; de hecho, esto llega a ocurrir a menudo en la sociedad, siempre que intereses económicos, políticos, sociales o religiosos exigen la movilización de masas obedientes y acríticas.

b) Bajo el *perfil psicológico* los procesos de socialización han sido estudiados como ejemplo específico de «aprendizaje social». Casi todas las teorías psicológicas del aprendizaje (excepto, tal vez, las formas más rígidas de *behaviorismo*) ponen en evidencia que el sujeto socializando no es jamás puramente pasivo al recibir por transmisión el mensaje cultural; es decir, no es una tabla rasa sobre la que se imprimen los símbolos culturales o un recipiente en el que se vierten los contenidos culturales. El sujeto posee, al contrario, una capacidad más o menos amplia de oponerse a los estímulos culturales, de seleccionarlos, de caracterizarlos con la propia subjetividad, de restituirlos al socializador enriquecidos por la propia experiencia. Pero estas capacidades reactivas son fácilmente vencidas por la preponderante y masiva acción «conformizante» de la sociedad, si no son desarrolladas y sostenidas por estímulos más específicamente educativos.

c) *La educación* propiamente dicha se diferencia netamente de los procesos de socialización, aun cuando, en cierto sentido, los presupone; se trata, por tanto, de una intervención específica, pero que no se contrapone antagonísticamente a la socialización. La educación (a diferencia de la socialización, que es un proceso sustancialmente automático, impositivo y, a menudo inconsciente) es una intervención intencional: tal intervención consiste, en efecto, en el encuentro libre y deseado entre una demanda educativa, y una propuesta educativa, allá donde la *demanda* se configura, fundamentalmente, como solicitud a entrar en una relación humana significativa para crecer hacia la plena realización de la propia humanidad, y la *propuesta* representa una oferta de un modelo de vida sostenido por un testimonio personal coherente.

Además de ser un hecho intencional y libre (mejor, precisamente por ello) la educación es un proceso de tipo «propositivo»; en efecto, no tiene necesariamente la finalidad de crear personas conformes o adaptadas, sino, más bien, la de estimular una búsqueda autónoma de sentido y una inclinación crítica a la opción personal, es decir, una capacidad auténtica de planificar libremente la propia existencia. En este sentido la persona educada es aquella que, partiendo de una base cultural recibida por socialización (y, en consecuencia, suponiendo un mínimo de adaptación a ella), se halla capacitada para ejercitar sobre los mensajes culturales una acción de selección, discernimiento,

creatividad y conseguir de ellos los materiales para un proyecto de vida propio; el hombre educado puede, por consiguiente, ser, respecto a la cultura dominante que ha interiorizado, un no-conformista y, al extremo, un desadaptado. En otras palabras, la educación trata de dotar al educando de las capacidades de dominar autónomamente el condicionamiento social, que, junto al condicionamiento biofisiológico y psicológico, constituye la base de su desarrollo humano, poseyéndolo humanamente y liberándose de él progresivamente. Todo esto supone una concepción no neutralista de la educación: educar no es asistir pasivamente al desarrollo del individuo o a los procesos automáticos de socialización, sino que es estimular el crecimiento mediante una propuesta de valores rica, articulada y testimoniada [↗ EDUCACION ↗ VALORES Y ACTITUDES].

De cuanto hemos venido diciendo, se puede afirmar que la cultura no es objeto directo de procesos educativos; éstos, al contrario, impiden a la cultura que se vaya transformando en ideología, es decir, en sistema absoluto y cerrado de significados, precisamente porque la someten a una acción continuada de crítica y renovación.

d) La necesidad de integrar los procesos de socialización con intervenciones más específicamente educativas queda subrayada por el hecho de que la capacidad de reaccionar activamente ante el peligro de manipulación es limitada y esporádica en el individuo, y también por la constatación de que, en las sociedades complejas o en vías de desarrollo, los procesos de socialización son, a menudo, insuficientes, y conducen a resultados muy problemáticos (*hiposocialización*, es decir, falta de una mínima adaptación; o también, *hipersocialización*, es decir, excesiva dependencia y conformismo ante la cultura hegemónica). En estos contextos es aún más urgente la tarea más específicamente educativa, que, de algún modo, debe suplir las deficiencias de la socialización.

A menudo se asiste al hecho de que los jóvenes son sometidos a prácticas formativas que se agotan en simples tentativas de socialización (más o menos manipuladora) y que no alcanzan la plenitud de la intervención educadora; eso es evidente, de modo masivo, en el sector de la educación política de los jóvenes, en que se trata más a menudo de adoctrinar y de inducir de modo forzado al consenso y a la disciplina que de formar una capacidad autónoma de hacer opciones políticas libres; lo mismo se puede decir de la formación religiosa, que, a menudo, se reduce a transmisión de cultura religiosa (por otra parte muy importante), pero que raramente llega a estimular educativa-mente hacia la elaboración de un proyecto propio de vida cristiana.

3. PRODUCCION, DIFUSION Y FRUICION DE LA CULTURA EN EL PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL SALESIANO

Son muchos los aspectos problemáticos relativos a la cultura y a su dinámica que se refieren al proyecto educativo pastoral salesiano (= PEPS).

a) La importancia de la cultura es ya evidente en la misma *finalidad general* del PEPS, que es finalidad humanista-cristiana indisolublemente ligada a una concepción de la persona humana, del joven en particular, como totalidad de dimensiones y unidad de dinamismos existenciales, colocada en el centro de un proceso de crecimiento del que la cultura críticamente asume es la base, y del que la fe es motivo vital, inspiración unificadora, prospectiva última y esencial. En términos más específicos, es decir, en relación a *objetivos* más estimulantes del PEPS, la reflexión sobre la cultura se hace más actual allí donde se asigna al compromiso de «promoción humana» la tarea de «estimular y acompañar un proceso de educación que libere las posibilidades creativas de la persona y favorezca su inserción crítica en la cultura y en la sociedad».

El PEPS insiste en dos conceptos interrelacionados de «promoción integral» de la persona humana y de «centralidad» de ella en el proceso educativo. Eso implica la doble dimensión individual-social de la formación y el abanico de las múltiples *necesidades* del joven (psicofísicas, económicas, afectivas, sociales, culturales, profesionales, etc.); y supone también la valoración del protagonismo juvenil en la relación educativa. Sobre esta base, los objetivos relativos a la promoción humana de los jóvenes quedan determinados en la «construcción de la unidad de la persona» y en el «desarrollo de todos sus recursos hasta la maduración plena». Las opciones operativas sobre este punto son las más variadas y las más flexibles, incluyendo, prácticamente, los ámbitos en los que el joven está expuesto al influjo de la cultura-ambiente y en los que tiene necesidad de estímulos para poder adueñarse de ellos crítica y activamente.

La disertación se hace más exigente cuando se explicita el objetivo, complementario y prioritario, a la vez, respecto al objetivo de la «promoción humana», de evangelización, que tiene como finalidad «la educación a una fe personal y comunitaria, a través de la palabra anunciada, experimentada y vivida en la Iglesia». En efecto, esta fe no es pensable a no ser como fundamento esencial de una antropología que, a su vez, constituye la matriz de variadas elaboraciones culturales. En otras palabras, el PEPS parece proponerse, como prioritario, el objetivo de confrontar, verificar y encarnar la fe en la cultura, indicando en la creación de una «cultura cristiana» (expresión históricamente determinada por la antropología derivada de la fe) la meta concreta de un proceso formativo al mismo tiempo socializante y educante. Es sobre tal antropología ligada con la fe sobre la que puede contar el proceso educativo para proceder a la continua relativización de la cultura y a la afirmación de la centralidad y protagonismo de la persona humana; es desde ella desde donde se legitima una concepción activa y participativa y no sólo consumista del aprendizaje y de la fruición de la cultura; es sobre ella sobre la que se basa la posibilidad de superación indefinida de la cultura (o de las culturas) hegemónica [↗ PERSONA].

Es el caso de subrayar que en la acción de evangelización de los jóvenes, como en todo otro contexto de evangelización, el proceso de inculturación de la fe puede y debe encontrar dos embocaduras diferenciadas, precisamen-

te porque la relación de distinción y de conexión entre fe y cultura está continuamente mediada por la historia, y toda cultura posee su propia identidad peculiar. Resulta muy importante recordar que la antropología hecha propia por el PEPS, aún siendo común a todos los proyectos que, de algún modo, remiten a la fe cristiana, se diferencia de ellos por *algunas acentuaciones peculiares*; efectivamente, es indudable que es más compatible con la tradición de Don Bosco un tipo de cristianismo humanista y encarnacionista, que, por una parte, está abierto al reconocimiento de la autonomía de lo profano, y, por la otra, es poco proclive a experiencias religiosas de fuga o de extrañamiento de la historia; es también un cristianismo optimista y dialogante, más inclinado a traducir la contemplación en laboriosidad concreta que a reconducir la praxis a reflexión teórica abstracta.

b) De cuanto hemos venido diciendo, se puede concluir que la cultura, entendida en el sentido pleno indicado en la primera parte de esta aportación, es objeto señalado tanto de la acción encaminada a la «promoción humana», como de la «acción evangelizadora» referida a los jóvenes. La «promoción humana» no puede realizarse sino a través de una apropiación crítico-constructiva de la cultura transmitida por socialización desde las diversas agencias formativas; la evangelización no puede decirse que sea completa a no ser cuando se realiza la traducción del mensaje evangélico en una cultura que, interiorizada, llega a ser no sólo «conocimiento» e «interpretación» de la realidad, sino «norma» coherente de comportamiento. En otras palabras, la fórmula «evangelizar educando y educar evangelizando» presupone un ejercicio continuo de elaboración crítica de la cultura existente y de planificación valiente de cultura nueva a la luz de la antropología fundada sobre la fe [↷ EVANGELIZACION Y EDUCACION].

Esto puede llegar a darse de manera diversificada en los distintos contextos educativos; pero la sustancia del proceso no puede ser subestimada.

Particularmente en la *escuela*, se tienen las oportunidades para someter la cultura a un análisis crítico sistemático, precisamente porque la escuela ya no es entendida como instrumento de transmisión de aspectos únicamente cognoscitivos de la cultura, sino como lugar de confrontación y de transformación creadora de toda la cultura (o de todas las culturas presentes en el contexto socio-ambiental). Es éste el sentido en el que una escuela digna de tal nombre persigue un proyecto de «promoción humana»: no limitándose a entregar materialmente a las nuevas generaciones el patrimonio cultural elaborado por la generación precedente (lo cual sería solamente una intervención socializante), sino tratando de capacitar a los jóvenes a apropiarse de la cultura para hacer de ella el punto de partida y el material del propio proyecto de vida. Esto vale con mayor razón para la escuela católica, que no puede dejar de pronunciar sobre la cultura que transmite y sobre aquella que planifica el juicio crítico contenido en el mensaje cristiano; y es aquí donde la escuela católica puede llegar a ser lugar de evangelización, no tanto porque sea abstracta y apriorísticamente identificable como «comunidad cristiana» que anuncia directamente y sistemáticamente el Evangelio, sino porque,

ejercitando su función crítica sobre la cultura a la luz de los principios evangélicos, crea las premisas para la evangelización misma, abre espacios de interrogación y de invocación, sostiene la «demanda religiosa» de los jóvenes y hace plausible una propuesta de fe.

Otra consideración sobre *los grupos juveniles*, especialmente sobre los pertenecientes a estructuras parroquiales: muchos de ellos privilegian los aspectos más propiamente formativo-religiosos y, precisamente por eso, quedan expuestos al riesgo de una acción educativa que tiende a olvidar la relación con la cultura y a deslizarse de manera inadvertida en experiencias cada vez más fideístas; otros, por el contrario, privilegian, en su razón de ser y en su acción, actividades profanas que responden incluso a necesidades sentidas por los jóvenes (deporte, compromiso socio-político, voluntariado asistencial y educativo, cultura), pero que tienden a depauperar tanto la referencia a la más vasta dinámica cultural, como la explicitación de los componentes más propiamente cristianos de su acción, decayendo en pura praxis carente de consistencia educativa.

Tanto en un caso como en el otro, se ha de recordar que los grupos, aunque no puedan ser considerados formalmente como la escuela (un lugar de elaboración de la cultura), ofrecen una posibilidad mucho más concreta de relaciones directas con la experiencia total de la sociedad civil, política y religiosa, favoreciendo un tipo de análisis de la cultura mucho más vital, que resulta necesario y complementario respecto al ofrecido por la escuela.

Queda, por fin, el asunto referente a *la familia*, a la que el PEPS mira como a un modelo de estilo educativo y a la que dirige su atención, ofrece y reclama colaboración. A la familia, los mensajes culturales llegan filtrados tanto por la experiencia de los adultos como por la de los jóvenes, y tales mensajes son valorados en el contexto típico de las relaciones de afecto que caracterizan a toda familia dotada de un mínimo de funcionalidad educativa; aquí la acción de «evangelizar educando y educar evangelizando» debería hallar, en consecuencia, una típica expresión propia en la «cultura» específica que toda familia elabora, casi de manera inadvertida, seleccionando sus valores, modelos de comportamiento, ideales de vida e informándolos con una experiencia de fe que debería tener los caracteres de la espontaneidad, de la inmediatez, del gozo.

De hecho, muchas familias no se hallan capacitadas para ejercer sobre la cultura una acción incisiva a nivel educativo y cristiano y, en consecuencia, han de ser sostenidas o hasta sustituidas en tal tarea.

4. CONCLUSION

Dentro del ámbito de una renovada reflexión sobre el PEPS la dimensión «cultura» reencuentra su importancia a un nivel más amplio. La promoción humana integral del joven no puede reducirse a interpretar la exigencia cultural en los términos de «dar una instrucción» o «dar una formación profesional», que expresan un ideal formativo más bien reductivo, aun-

que importante. La misma concepción moderna de la «cultura» coloca a ésta en el centro de los procesos de socialización-educación, y hace de ellos el polo necesariamente referido a la fe, en el cuadro de un planteamiento cristiano de la acción formativa. Ante el PEPS, la reencontrada centralidad del concepto de «cultura» respecto a las finalidades y a los objetivos prioritarios de la «promoción humana integral» y a la «evangelización» de los jóvenes basta para justificar la atención que los educadores deben a las dinámicas culturales, sobre todo en las sociedades complejas. Y es a los motivos profundos, inspiradores del humanismo cristiano elaborado por la tradición salesiana, a los que han de remitir, en último análisis, las instancias o las demandas educativas emergentes de tales dinámicas.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BERNARDI, B. (Ed.), *The concept and dynamics of culture*, The Hague - Paris, Mouton, año 1977.
- DERISI, O. N., *Esencia y ámbito de la cultura*, Buenos Aires, Columba, 1975.
- DOLLOT, L., *Cultura individuale e cultura di massa*, Milán, Garzanti, 1977.
- KLUKHORN, C. y KROEBER, A. L., *Il concetto di cultura*, Bolonia, Il Mulino, 1972.
- LECCARDI, C., *Giovani e politica culturale; analisi di alcune esperienze italiane e straniere*, Bolonia, Il Mulino, 1979.
- LINTON, R., *Cultura y personalidad*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- LÓPEZ DE VIESCA, E., *Cultura popular y revolución cultural*, Madrid, Marsiega, 1977.
- LUZBETAK, L. J., *Un solo Vangelo nelle diverse culture*, Leumann (Turín), LDC, 1971.
- MASSARO, G. y otros, *Per un impegno de animazione socio-culturale*, Bari, Cacucci, 1978.
- PERETTI, M., *Cultura*, Brescia, La Scuola, 1978.
- POLLO, M., *L'animazione socio-culturale, teoria e metodo; una proposta*, Leumann (Turín), LDC, 1980.
- THURN, H. P., *Sociologia della cultura*, Brescia, La Scuola, 1979.
- VALLE, A. y otros, *La animación social y cultural*, Madrid, Marsiega, 1972.

PROFESIONALIDAD

NATALE ZANNI

1. *Profesionalidad, término complejo.*
2. *Modelos de profesionalidad.*
3. *Características de la profesionalidad.*
4. *Conclusión.*

1. PROFESIONALIDAD, TERMINO COMPLEJO

Es difícil hablar de profesionalidad sin entrar en lugares comunes. Y es aún más difícil decir qué es lo que se entiende por «profesionalidad», en base a qué criterios y parámetros se la define, entre otras cosas, porque la profesionalidad está ligada a una cierta teoría de la organización del trabajo, a un cierto «modelo organizativo», a una visión personal de quien desarrolla una determinada actividad. La palabra misma no se corresponde en todas las lenguas. No obstante, trataremos de observar algunos aspectos, de los cuales uno interesante es la dinamicidad de tal concepto, en el sentido de que evoluciona en el tiempo siguiendo el desarrollo de los modelos organizativos en la sociedad.

Lo situamos en un sistema de relaciones entre fábrica y sociedad, instrucción y desarrollo económico-social de un país, que cambian en el tiempo.

Es, por tanto, un «fenómeno» que abarca tanto una serie de conocimientos, factor importante de las fuerzas productivas, como un modelo de institución social.

«Cuando hablamos de profesionalidad, queremos indicar el conjunto unitario de conocimientos y competencias operativas mediante las cuales el hombre se coloca intencionalmente frente a la vida activa, referida a un preciso contexto histórico, mientras “posee” en términos positivos un trabajo propio» (CHIOSO, 1981, 153).

Es evidente aquí que el concepto de profesionalidad no puede ser visto sólo en su dimensión subjetiva (cualidad y valores requeridos a una persona), sino que hay que verlo también en su dimensión objetiva (relaciones con el mundo que nos rodea, y aportación que la persona da a tal mundo).

La profesionalidad aparece como una realidad compuesta que afecta a la dimensión cognoscitiva, las capacidades operativas, las actitudes con relación al trabajo, las mismas estructuras de las que tiene necesidad para una formación teórica idónea. Y tampoco puede prescindir de la concreta situa-

ción del ambiente del trabajo que contribuye a su determinación, a través de la peculiar realidad organizativa-estructural-productiva.

Tal realidad expresa el proceso a través del cual el hombre, mediante el trabajo, construye su proyecto de vida, sea el que sea.

En este sentido, la profesionalidad no expresa solamente la «cualificación» de la actividad, sino también la cualificación del hombre que trabaja. Por tanto, no es un estado sino un proceso que se realiza entre el hombre y la realidad dinámica objetiva.

Como se ve, no es simple, y puede ser reductivo, tratar de definir qué se entiende por profesionalidad. Puede ser más interesante darnos cuenta de lo que puede incluirse o de lo que debe excluirse en tal concepto.

En particular, refiriéndonos al ambiente pedagógico, se podría hablar de profesionalidad como de una sensibilidad por comprometer a la totalidad del proceso social, que hace emerger claramente la toma de conciencia de la interdependencia total de las relaciones educativas a partir de las relaciones que estructuran la más amplia comunidad social. Tal hecho es positivo, pero exige una transformación de algunos sistemas, una nueva «profesionalidad», vista como capacidad de obrar en grupo para proyectar y controlar las diversas intervenciones. Todo esto en una sociedad en evolución, donde «lo que se llamaba conocimiento se está convirtiendo, hoy, en información», como afirma Drucker; en una sociedad que exige una continua revisión del propio papel, de los criterios con los que se interviene en el ambiente educativo, para asumir verdaderamente un papel profesional capaz de formar unos jóvenes que se integren en el «sistema de la experiencia», capaces de interrobrar con él y, si es necesario, transformarlo.

Si nos referimos exclusivamente al ambiente educativo, profesionalidad podría ser entendida, por tanto, como capacidad de responder a peticiones que vienen del contexto social a través de proyectos educativos específicos.

Para profundizar en el problema, analicemos brevemente algunos modelos de organización de la sociedad que podrían llevarnos a diversas definiciones de profesionalidad. Pondrán de manifiesto, también, la complejidad del término.

2. MODELOS DE PROFESIONALIDAD

Un primer modelo de profesionalidad es el que se refiere a la organización científica del trabajo elaborada por TAYLOR.

Como es sabido, la tradición taylorística subdivide las tareas complejas de una organización en tareas individuales. Las tareas individuales de transformación del material después se distinguen, se analizan detalladamente, de manera que se descompongan en simples operaciones. Al trabajador, en fin, se le confían una serie de operaciones elementales que constituyen el oficio.

Lo importante no es el trabajador, sino el puesto de trabajo. Se excluye, a este nivel, un cierto tipo de profesionalidad, la investigación, la decisión

autónoma. Para valorar la profesionalidad, se valora el producto (*JOB evaluation*).

A nivel de intervención formativa, se usa el adiestramiento, entendido como acciones de adecuación de la capacidad del trabajador para sus funciones laborales, que consisten en el mejor desempeño posible del oficio.

En cierto sentido, se consagra aquí la pasividad del trabajador, subordinado a una parcelación mecánica de las operaciones productivas que no pueden, a la larga, no causar efectos macroscópicos de alienación y desapego.

Se parte, por tanto, de la consideración de que los dependientes de una organización, simple o compleja, son instrumentos pasivos capaces de desarrollar un trabajo o de aceptar directivas; pero no de promover una acción o de ejercitar una influencia de una cierta relevancia. Se exige, pues, una relación autoritaria superior/súbdito.

Según un tal modelo, la profesionalidad y la productividad humana están ligadas con el rendimiento individual, dentro de ciertos límites que presentan evidentes analogías con los de la máquina, por lo cual organizar con eficiencia significa definir la capacidad fisiológica del organismo humano, de forma que se consiga su más completa utilización.

Es éste un modelo organizativo que ha influido también sobre el ambiente educativo en lo que concierne al aspecto del mando, orientándolo hacia una posición autoritaria, una relación padre/hijo, que, por una parte, da seguridad y una cierta eficiencia ejecutiva; pero, por otra, no facilita una maduración completa, una gradual asunción de responsabilidad en primera persona.

La evolución del nivel tecnológico y una determinada composición del mercado del trabajo tienden hoy a superar tal modelo, superando la lógica del oficio y poniendo de manifiesto la función.

Mientras que el oficio consiste esencialmente, dentro de una relación de trabajo: empresa/trabajador, en realizar de la mejor manera posible una sucesión de operaciones, la función comprende, dentro de un sistema social que considera las aspiraciones, las esperanzas y comportamientos del trabajador, el conjunto de ocupaciones enriquecidas con una serie de relaciones de trabajo con los colegas, la empresa, la organización social. La «dimensión trabajo» del trabajador se ha ensanchado enormemente más allá de su posición de trabajador en una empresa.

La profesionalidad, por tanto, no se identifica ya con el oficio (una serie de habilidades y conocimientos que se deben ejercitar casi mecánicamente en el puesto de trabajo), sino que trata de asociar tanto un contenido operativo-tecnológico más rico como una dimensión cultural más articulada.

Un segundo modelo de profesionalidad deriva de la teoría de las «relaciones humanas». Se podría resumir así:

Una organización recibe de sus miembros actitudes, valores y objetivos. Los individuos deben ser motivados e inducidos a participar en el sistema de comportamiento organizativo, no existiendo un paralelismo completo entre objetivos personales y objetivos organizativos; por otra parte, del contraste efectivo o potencial de estos objetivos se derivan aquellos fenómenos de poder,

actitudes y estados de ánimo de importancia determinante para los fines de una explicación del comportamiento organizativo (MARCH y SIMON).

Con tal modelo de análisis, ya no podemos ver la profesionalidad como ligada únicamente a los procesos tecnológicos-productivos, sino también ligada a una adaptación en sentido operativo a la producción o reproducción de las relaciones sociales.

Aquí se pone de relieve que no es posible afrontar el problema del comportamiento humano en la organización (la profesionalidad) sin tener en cuenta como es debido, junto a los aspectos instrumentales y racionales, también las actitudes y motivaciones [↗ VALORES Y ACTITUDES].

Un tercer modelo de profesionalidad pone particularmente de relieve los aspectos racionales e intelectuales del comportamiento organizativo. Este modelo se encuentra hoy cada vez con mayor frecuencia, en obras de economistas, de estudiosos de los procesos de planificación, de psicólogos y de psicopedagogos industriales, de teólogos y de filósofos sociales.

Según este tercer modelo, todavía no bien estudiado, la profesionalidad puede definirse por una serie de elementos basados sobre la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas; sobre la capacidad de definir, vez por vez, las actitudes, los valores, los objetivos que deben seguirse y las condiciones, los parámetros cuantitativos y cualitativos, de su ejecución.

En esta nueva concepción, profesionalidad significa no sólo capacidad de comprender y juzgar los fines, la misión de las intervenciones, la capacidad de colaborar con los miembros del propio grupo de trabajo, de comunicarse con todos y desarrollar acciones positivas de influencia social, de «leadership»; sino, sobre todo, significa un nuevo modo de organizar el trabajo.

Este nuevo modelo en el que se desarrolla la profesionalidad supone organizar las intervenciones en que se utiliza la propia capacidad profesional con la mayor descentralización posible, tratando de coordinar la mayor participación, de modo que se armonicen y también se potencien la eficiencia con la democracia en las relaciones de producción y de trabajo (CONTI, 1981).

Los tres modelos responden a visiones diferentes del hombre en el mundo del trabajo. Concepciones que se traducen en modelos educativos con acentuaciones diversas, tanto en el modo de concebir el proyecto, como en la elección de los contenidos y modalidades de intervención para hacer adquirir una cierta profesionalidad.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIONALIDAD

Se ha dicho que el concepto de profesionalidad tiene un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas; puede ser examinado desde el punto de vista de la cualidad o de los valores requeridos de la persona; pero no es posible evitar su dimensión externa, de relación del producto, de los efectos, de la utilidad.

Nace aquí un problema de interacción con estructuras y personas. Centrando siempre la atención sobre una profesionalidad ligada a la capacidad

de proyectar empresas educativas, hagamos un intento de evidenciar algunas competencias que concretan una cierta figura profesional en tal campo. Existen intentos más detallados que los que aquí se exponen, pero generalmente se refieren a figuras profesionales más específicas (HOYLE, 1978).

Pensemos, por tanto, en la figura de un educador comprometido en actividades concretas, que debe proyectar y llevar adelante, respetando una determinada propuesta formativa, y tratemos de enumerar los aspectos más significativos que caracterizan su profesionalidad. Dejando elementos secundarios, podríamos resumirlos así:

a) *Conocimiento general y específico del papel que debe asumir*

Demasiado a menudo, los papeles se improvisan, pensando que informaciones generales son aplicables en cualquier contexto. Aun siendo necesarias informaciones amplias y diversificadas, es, sin embargo, indispensable también adquirir conocimientos específicos, para contribuir puntualmente a la resolución de problemas concretos en las diversas actividades.

Este es un aspecto no poco significativo, si se piensa en la complejidad del problema educativo. Tal conocimiento se hace necesario, no para crear situaciones de rechazo, sino para asumir la propia tarea con profundo sentido del límite y de la precariedad de las opciones humanas.

b) *Conocimiento de las características peculiares de una actividad educativa y de los contenidos que se quieren comunicar*

Para hacer un proyecto educativo, es necesario conocer a los destinatarios y sus problemas, tener un cuadro de referencia dentro del cual hacer las opciones, concretar, con las estructuras y personas disponibles en el lugar en que se está, la actividad proyectada.

Nace aquí la exigencia de conocer la situación inicial en la que se quiere actuar, formular los objetivos, escoger los contenidos y estrategias de actividad, valorar con sistematicidad los resultados alcanzados y las modalidades utilizadas para alcanzarlos.

El conocer todos estos elementos, de por sí, no quiere decir aún que se sepa actuar, pero es un primer paso para aceptar una colaboración sistemática de otras personas con competencias diversas, que afronten el problema con nosotros —en todos sus aspectos—, y propongan las soluciones más oportunas en aquel lugar y tiempo [↗ ORIENTACION ↗ VALORACION].

c) *Capacidad de respuesta a una demanda cultural que viene del contexto social en que se actúa*

Cuando se interviene en campo educativo es imposible prescindir de la sociedad en la cual se vive. Tal sociedad, además, hace emerger instancias

culturales, que el educador no puede ignorar, porque el destinatario se insertará luego en aquella sociedad con una propuesta cultural complexiva, que puede ser o no ser capaz de impregnar toda la realidad del trabajo humano, según la preparación recibida.

Normalmente, cuando actuamos, nos dirigimos a unos destinatarios que tienen determinadas características, positivas o negativas, a unos destinatarios reales, no ideales.

Tal capacidad supone una cierta consciencia de la incidencia de los factores externos sobre las actividades proyectadas, y una atención al momento histórico en que vivimos.

d) *Capacidad de imaginar soluciones diversas de las actuales*

A menudo, el adulto se queja del joven porque actúa de una manera incomprensible para él. Es verdad que en estas consideraciones entran diversos factores, pero también es verdad que existe una evolución social y, en consecuencia, una mutación de las modalidades de actuación. El mundo educativo es una realidad dinámica; las actividades que se dirigen a él no pueden ser estáticas. Por otra parte, raramente hay una única solución al afrontar los diversos problemas educativos. Hay diversas soluciones que, mejor o peor, se adaptan a aquel particular momento histórico.

El pensar que una solución tomada una vez sea la mejor, sólo porque ha dado buenos resultados en un preciso momento, es arriesgado y puede provocar situaciones rígidas que no favorecen una maduración global, particularmente la de un adolescente.

e) *Capacidad de colaboración en un contexto pluralista*

Una actividad educativa no se realiza nunca, en concreto, por obra de una sola persona. En las opciones de campo y en las opciones operativas emergen diversas posibilidades. Es, por tanto, indispensable discutir y elaborar decisiones respetuosas de una cierta pluralidad de puntos de vista, aunque también comprometidas para todos.

Colaboración no supone de por sí identidad de puntos de vista, y normalmente hay diversos caminos posibles para realizar un tipo de actividad. El camino que haya que seguir dependerá de los elementos contingentes y del cuadro de valores que deben estar presentes en el proyecto y en la realización.

La capacidad de colaborar y de integrar los conocimientos individuales en vista de la consecución de un objetivo común, es uno de los elementos principales que caracterizan la profesionalidad en el campo educativo. Resulta cada vez más problemático pensar en actuar de modo aislado. En el campo educativo no se puede prescindir de un trabajo de grupo, que tiene aspectos positivos y negativos, pero que ciertamente, hoy, da resultados mejores y más duraderos [↗ PARTICIPACIÓN].

4. CONCLUSION

Las observaciones hechas más arriba no son suficientes para agotar el tema de la profesionalidad. Sin embargo, nos permiten observar, en primer lugar, que el término expresa una realidad dinámica, un algo que varía, que se enriquece con el tiempo. No es, pues, pensable poder adquirir todo a los veinte-treinta años, sino que es necesario continuar confrontando cuanto se ha adquirido con observaciones, comentarios, que vienen haciéndose por parte de estudiosos de los problemas que caracterizan el ambiente educativo.

En segundo lugar, la profesionalidad en el campo educativo será tanto más válida cuanto más busque el conocer a fondo a los destinatarios sobre los que interviene, tal como son y no como el educador querría que fuesen.

El educador, por tanto, deberá servirse de otras personas más competentes que él en este análisis inicial. Se entra así en una lógica de colaboración, de integración de competencias. No es necesario saber hacer todo, sino saber conjugar las diversas contribuciones en vista de una intervención global.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BARALDI, R. y BARBARELLA, C., *Formazione professionale e occupazione*, Florencia, Guaraldi Editore, 1977.
- BETTONI, D., *Per definire la professionalità*, en: «Professionalità», 2 (1981) 3, pp. 5-8.
- CAMAROTA, P., *Educazione e professione*, Roma, Bulzoni, 1971.
- CHECCACCI, C., *Educazione alla professionalità: momento di maturazione della persona*, en: «La Scuola e l'uomo», 37 (1980) 4-5, pp. 97-99.
- CHIOSO, G., *Cultura, lavoro e professione*, Milán, Vita e Pensiero, 1981.
- *Sindacato e nuova professionalità*, en: «Professionalità», 2 (1981) 2, pp. 7-10.
- CONTI, D., «Cultura e professione: poli di riferimento fondamentali del processo educativo scolastico» (II), en: PELLERREY, M. (Ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981, pp. 124-149.
- HOYLE, E., *The role of the teacher*, Londres, Routledge/Kegan Paul, 1975 (versión italiana: *Il ruolo dell'insegnante*, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978).
- MARCH, J. G. y SIMON, H. A., *Teoría de la organización*, Barcelona, Ariel, 1981.
- MILANESI, G., *Educazione alla professionalità*, en: «Orientamenti Pedagogici», 26 (1979) 5, pp. 740-745.
- MOLLICA, S. y MONTORBIO, P., *Nuova professionalità - formazione e organizzazione del lavoro*, Milán, F. Angeli, 1982.
- VÁZQUEZ, G., *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*, Pamplona, Eunsa, 1975.

tercera parte

METODOLOGIAS

METODO

PIETRO GIANOLA

1. *Concepto.*
2. *Desarrollo histórico.*
3. *Los métodos en pedagogía y en educación.*
4. *El método en el proyecto educativo y pastoral.*

1. CONCEPTO

Método es hacer cosas justas (*válidas*) de una manera justa (*eficaz*).

La «validez» de un proyecto de educación depende del valor de los objetivos que se propone realizar, del valor de los contenidos que elabora y comunica, y de la disponibilidad de los instrumentos y de los medios necesarios para traducir las intenciones en procesos de acción [↗ VALORES Y ACTITUDES].

La «eficacia» de un proyecto depende, en gran parte, de la seriedad del método usado por los operadores.

La crisis actual de la educación es una crisis de fines, valores y objetivos; pero es también, sobre todo, una *crisis* (tal vez consecuencia de la anterior) *de método de preparación, de «proyectación», de intervención, de organización y de ejecución del proyecto y del acto educativo.*

El método es el camino racional que debe seguirse en toda acción. Corresponde a una interpretación dinámica y orgánica de la realidad y, consiguientemente, de la acción en torno a la misma. Según esta interpretación, los sistemas naturales o intencionales son dirigidos por «condiciones» determinables y organizables en cuadros de factores y en secuencias de operaciones ideales. Si se buscan, se aplican y se potencian tales «condiciones», se pueden garantizar formas más seguras y fáciles, más productivas e incluso más económicas de pensar y de proyectar las intervenciones en la realidad, para conocerla, dominarla y realizar proyectos en ella.

El hombre y su educación no son una excepción a este modelo. La eficacia de la educación depende del método.

El método es, pues, el modo racional de intervenir en una situación, de conocer los problemas, necesidades y medios, de organizar los factores dinámicos interdependientes, de modo que pueda obtenerse el máximo de funcionalidad, en cuanto a los resultados deseados, y se reduzcan al mínimo los desajustes, los riesgos y los esfuerzos.

El método se preocupa de escoger convenientemente los factores, y de definir su preparación y su justa coordinación operativa sincrónica y diacrónica.

El método pertenece al arte y a la técnica. La ciencia que lo estudia es la metodología, y ésta tiene como objeto: a) analizar con orden, en las situaciones de partida, de llegada y de camino, las condiciones reales e hipotéticas de funcionalidad convergente e interagente de los sujetos operadores, de los fines y objetivos, de los contenidos, de los procesos, de los medios, de los instrumentos y de las operaciones; b) obtener de todo esto, de forma «científica» (sirviéndose de la deducción, la hipótesis, la inducción, la experimentación, la comparación, etc.), «modelos óptimos de empleo»: los métodos.

Cuando entran en juego los hombres, la información es siempre aproximada, la objetivación de las variables está limitada por factores de libertad no del todo determinables, y, por tanto, no del todo previsibles y programables. La definición de los métodos, en este caso, es siempre abierta y perfectible.

Se puede hacer una distinción entre método y modelo operativo técnico («técnica»). La técnica puede mecanizarse, puede ser ejecutada por el hombre; pero también puede ser transferida a un mecanismo que la reproduzca. El método, en cambio, queda normalmente en manos del hombre, que sigue y ejecuta las indicaciones de una racionalidad que busca y fija modelos, aportándoles constantemente aquellas ulteriores adaptaciones que únicamente pueden ofrecer los recursos inagotables y creativos de la mente, la intuición sostenida por la afectividad y por la imaginación creativa. Por estos motivos he colocado el método pedagógico en el campo del arte, aunque algunas conquistas y tendencias modernas lo han vuelto a poner, a veces, en el campo de la técnica, es decir, de la acción modelada rígidamente.

2. DESARROLLO HISTORICO

Ofrecemos unas breves pinceladas. La historia de la civilización y de la cultura es, en gran parte, historia del método.

Testimonio de esto son las instancias lógicas de Aristóteles, las mediaciones de Platón sobre el «logos», y las investigaciones dialógicas de Sócrates. Son métodos del pensar, de organizar el espíritu, de guiar el diálogo que busca la verdad y la virtud; de alguna manera, son métodos de educar.

Quintiliano desarrolla métodos de formación de hombres completos en Roma, donde habían madurado y se habían extendido ampliamente los métodos rigurosos de organización de las leyes, de la guerra, de la administración, del arte y de la vida civil.

No carece de método la meditación de Agustín. Asimismo, los escolásticos serán maestros en el arte de pensar.

Con Galileo y Descartes se afirma una centralidad del método, que ya no

se abandonará jamás. Racionalismo, empirismo, idealismo, iluminismo, positivismo, marxismo, psicoanálisis, las nuevas ciencias de la naturaleza, del espíritu y de la sociedad... son aventuras del pensamiento, generadoras de un torbellino de métodos. Desde las nuevas ciencias, hasta las tecnologías que dominan y ocupan la vida de los hombres y de la sociedad actual, estamos asistiendo a una inundación de planteamientos metodológicos. Incluso las ciencias sagradas y la pastoral están buscando y siguiendo métodos nuevos, cada vez mejores, cuyo objetivo inmediato no es la salvación, sino ofrecer las condiciones favorables para hacerla asequible.

La pedagogía y la educación no podían permanecer indiferentes. También ellas contienen factores y operaciones, realizan unos procesos, tienden a unos resultados. La pedagogía mantiene relaciones estrechas con el pensamiento, con las filosofías, con las teologías, con las ideologías, ya que se encarna en los procesos sociales y culturales. Pero, cuando profundiza el conocimiento y manipula las variables de los factores espirituales, psicológicos (cognoscitivos, afectivos y volitivos), sociológicos, de los ambientes y de los grupos, se convierte, en gran parte, en metodología. Precisamente sus hallazgos son *métodos* de intervención, de análisis, de propuesta, de organización, de programación, de realización racional válida y eficiente. Vittorino da Feltré, Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Montessori, los Jesuitas y los Hermanos dedicados a la enseñanza, Don Bosco, etc., han sido grandes metodólogos, aunque no hayan impartido su enseñanza desde una cátedra.

Actualmente la pedagogía es metodología y la educación es acción técnico-artística que actúa, experimenta, renueva métodos. Todo lo demás pertenece a otras ciencias, aunque también giran en torno a la educación. O se trata de un modo de actuar no adecuado a la tarea, que procede de un modo incierto, no verificable y, frecuentemente, ineficaz.

3. LOS METODOS EN PEDAGOGIA Y EN EDUCACION

Ya se ha hecho referencia a la importancia y al desarrollo histórico del problema del método en el campo de la pedagogía y de la educación.

Recientemente, el tema ha recibido un nuevo tratamiento, tanto a nivel de reflexión teórica, como a nivel de análisis interpretativo de las prácticas antiguas y recientes. Son numerosos, sobre todo, los estudios dedicados a ilustrar o a evaluar críticamente cada uno de los métodos. Otros han intentado definir panorámicas más articuladas. Ejemplo de ello son H. HENZ, R. HUBERT y E. WEBER. Puede decirse que ya estamos en posesión de una «sistemática» de los métodos de educación.

En un proyecto educativo se puede hablar de «métodos» refiriéndose a opciones: a) de *modelos típicos* pedagógicos ideales o reales (*métodos educativos*); b) de *principios cualificantes* de modos de actuar (*principios de método*); c) de *modelos organizativos de la acción* (métodos como *procedimientos*).

3.1. Métodos educativos

Los *métodos educativos* se refieren generalmente a la acción educativa programada en su totalidad con características que la distinguen globalmente.

Tales métodos educativos están representados tanto por *tipos pedagógicos ideales* (estilos de educación), como por *tipos pedagógicos reales* (modos de educar).

Todo pedagogo suficientemente informado y todo educador genial y experto obtienen, a partir de sus convicciones teóricas y de su propia sensibilidad y experiencia, modos específicos de organizar y de realizar globalmente su propio proyecto educativo. Reciben orientación e influencia de diversos campos: antropológico, social, político, científico, experiencial, situacional, ideológico.

Generalmente, la «tipicidad» del método depende de la centralidad que en el proyecto asume cualquier factor, o también de la composición orgánica de los diversos factores del sistema en una unidad significativa y original.

Renunciando a una relación completa y a una descripción amplia y crítica, se ofrecen aquí los cuadros propuestos por H. HENZ (1963, 304-331). Este autor distingue un primer cuadro de *tipos pedagógicos «ideales»*, es decir, de estilos de educación. Corresponden a las «modalidades que todo educador prevé teóricamente» para su praxis educativa con referencia a la situación única en que actúa, a la personalidad única que él mismo tiene, a la selección de factores esenciales, es decir, «ideales». Estos son la idea de hombre (naturaleza, destino, gracia), el horizonte de valores, los fines del acto educativo. La «idealidad» se puede expresar también en la modalidad afectiva y dinámica, en la elección preferencial de los tonos, de los contenidos, de los medios y de las actitudes.

El segundo cuadro se refiere a los *tipos pedagógicos «reales»*, es decir, los *modos de educar*. Son los mismos ideales, considerados tal como se llevan a la práctica; son «modos de educar realizados, dotados de eficacia experimentada, y repetibles». Distinguiamos los siguientes:

a) *el método preventivo*: se centre en torno al nombre de Don Bosco: prevenir, en vez de reprimir; constante convivencia con los jóvenes; dedicación plena a la tarea educativa; programa de una vida juvenil plena, activa, rica de detalles; promueve también la «capacidad de diáspora»;

b) *los métodos educativos terapéuticos*: a diferencia de los anteriores, son «curativos», y se dirigen, ya a jóvenes en situaciones especialmente difíciles, ya a jóvenes que se encuentran con las dificultades normales de la vida y del ambiente; recordamos los *métodos de transformación proyectados* para cambiar las experiencias negativas en positivas y progresivas, y los *procedimientos no directivos* (ROGERS y TAUSCH);

c) *el método integrativo* o democrático: se funda en la relación de igualdad entre educador y educando; éste es estimulado a convertirse, progresivamente, en el protagonista de su propio proyecto educativo;

d) *el método autoritario*: al contrario del anterior, privilegia la dirección, la disciplina, la enseñanza, la transmisión, la obediencia y el control;

e) *el método de la pedagogía de los valores*: este método considera los valores como los nuevos ejes fundamentales, tanto de la teoría como de la práctica educativa; los valores son fines y objetivos, contenidos, motivos, lugares de ejercicio formativo, premio;

f) *el método ascético*: acentúa la guía activa de sí mismo; pone en primer plano la autodisciplina. Todos los esfuerzos del educador se dirigen a hacer del joven una persona *libre* de los impedimentos, de los impulsos internos y de las presiones del ambiente, de la ignorancia y de la inexperiencia del bien, para que sea libre «para» la vida espiritual y para Dios. En esta línea están el método de la «voluntad de los valores» (LINDWORSKY) y el método de la «lucha ascética» (V. GARCÍA HOZ);

g) *el método pedagógico existencial*: se propone la realización de las posibilidades que existen dentro de la persona, hacia la plenitud de su yo único e irrepetible, que surge en la experiencia de las situaciones; tiene en cuenta las discontinuidades de la existencia; y promueve profundos compromisos en situaciones excepcionales; es pedagogía de la crisis, del encuentro, del diálogo vocacional. Este método ha encontrado óptimas traducciones cristianas (PROHASKA) con referencia a la apertura y al compromiso con Cristo.

3.2. Principios de método

A nivel de pedagogía, son «opciones metodológicas». A nivel de educación, son «actitudes operativas». Tienen la característica de calificar fuertemente el proyecto y la acción educativa en el momento de su realización, no a nivel de definición de ideas y de contenidos, sino, más bien, a nivel de *estrategia y táctica de intervención*. Se refieren, pues, a los procesos, medios, relaciones, experiencias vividas, organización y guía de la intervención.

Principios: tienen el poder de ser *generadores* de juegos dinámicos positivos que estimulan y potencian la eficacia de los factores en acción.

De método: porque *se refieren a las condiciones* en que deben actuar los factores para obtener un objetivo. Según los distintos autores, reciben diversas denominaciones: «*principi di metodo*» (CORALLO), «*principios metodológicos*» (ALCALDE), «*principes de l'éducation*» (DIEL), «*opciones*» (BABIN), «*canoni metodologici*» (ELLENA), «*criteri orientativi*» (TONELLI).

En realidad, toda pedagogía, todo proyecto de educación, toda praxis educativa afirma y reconoce algunos de estos principios; permite observar, a través de un análisis serio, en qué «*principios de método*» se inspira, más allá de los sistemas ideológicos o de los modelos sociales y culturales a que se subordina.

Más tarde presentaré un propio cuadro hipotético. Ahora haré algunas *observaciones* fundamentales y generales.

Por más que los *principios de método* sean bellos, alentadores y actuales; por más que se funden en las ciencias de la educación y en la experiencia de grandes nombres; por más que vayan precedidos de gran fama, no pueden considerarse como técnicas mecánicas dotadas automáticamente de efecto seguro. Muchas veces, la aplicación de los mejores principios, por parte de personas incompetentes, provoca más problemas de los que resuelve. Una libertad mal planteada puede llevar al caos. Todo principio de método es más una manera de ser del educador que una manera de actuar. Es más un rasgo dinámico de su personalidad profunda y relacional que un simple modo de hablar y de dirigir. Es necesario tener una disponibilidad natural, que debe perfeccionarse con una madurez cultural, moral y profesional. Por esto, un mismo principio no es igualmente posible y eficaz en manos de cualquiera, en cualquier situación e institución, o en cualquier fase del proyecto educativo. Es necesario elegir, adaptar, adaptarse, avanzar. Un principio nuevo y moderno no puede introducirse, como una pieza nueva en un vestido viejo. O se renueva todo lo que entra en contacto y en interacción, incluso todo el modelo ideal y real educativo, o no funcionará el nuevo principio válido.

Por este motivo, un principio de método particularmente válido, precisamente porque es «principio», tiende a renovar completamente el método global, todo el estilo del proyecto. La introducción de un principio personalizador, crítico, activo, abierto, haría saltar totalmente un sistema anónimo, ejecutivo, autoritario, burocrático.

La comprensión y el significado de estos principios, o de cualesquiera otros que se quieran proponer en el proyecto, así como la actitud para adoptarlos, están estrechamente relacionados con el tipo de cultura en que se opera, con el tipo de sistema social, político, moral y eclesial dominante, y con la idea que uno tiene del hecho y del acto educativo. Pero, sobre todo, depende y está relacionado con el tipo de personalidad del educador.

3.3. Métodos como procedimientos

Es la tercera forma de hablar de «método» en pedagogía y de tratarlo en un proyecto de educación.

Nos encontramos en un nivel que podría llamarse también «tecnológico». En efecto, los procedimientos son *modelos operacionales* que se organizan colocando en correspondencia y en «*sucesión racional técnica*» los diferentes elementos personales, contenutísticos, instrumentales, metodológicos y tecnológicos. La organización relacional y funcional de los diversos factores prosigue con la determinación de la sucesión *diacrónica en el tiempo*: sucesión de elementos, de operaciones, de objetivos a largo, medio y breve plazo, inserción y solución de las condiciones de un buen proceso, verificaciones, pro-

seguimientos o reanudaciones que mejoran e incluso corrigen las situaciones precedentes...

Son los métodos entendidos como «modos de proceder»: qué hacer y cómo hacerlo. Tales métodos son infinitos, ya que son infinitos los modos de escoger, componer, ordenar e interrelacionar los elementos-factores de los actos educativos previstos en un proyecto de educación.

Actualmente, también en este campo se va a la búsqueda del rigor científico, o, por lo menos, de la prueba experimental o experiencial. Los métodos se deducen teniendo en cuenta las leyes del pensamiento, del aprendizaje, de la comunicación, de la interiorización cognoscitiva, afectiva y operativa, del cambio de conducta o de actitud, etc.

Muchas veces los procedimientos de la organización concreta e individual del acto educativo se confían a la inventiva de la genialidad, de la imaginación creadora y artística. El pedagogo-educador no debe dejarse desviar por la modelística de la metodología didáctica, o terapéutico-clínica, o psico-adaptante y política [↗ OBJETIVOS ↗ ITINERARIO].

La educación es un proceso atípico respecto a estas intervenciones y procedimientos. Si se vincula excesivamente a alguno de ellos, altera su acontecer y, consiguientemente, también sus resultados. En estos procedimientos la educación encuentra premisas y alianzas que son de gran valor, e, incluso, necesarias; su vivencia se caracteriza a nivel de realidades-relaciones-valores, de valoración crítica y electiva, de compromiso en la libertad moral.

4. EL METODO EN EL PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL SALESIANO

Muchos autores usan el término «método educativo» de Don Bosco, o salesiano, o preventivo, para indicar *el sistema educativo completo, el proyecto educativo total*, usado por Don Bosco y mantenido o desarrollado en la tradición salesiana.

Si tienen un fundamento las consideraciones que he presentado anteriormente de un modo rápido, hoy, con un conocimiento más reflejo, podríamos llegar más fácilmente a unas distinciones más claras.

Definimos como *sistema educativo* de Don Bosco y salesiano la realidad objetiva de la *composición original* (iniciada y desarrollada antes por el fundador, y después por toda la tradición) *de todos los elementos y factores pedagógico-pastorales*, para ayudar en la tarea de la educación de la juventud: objetivos, valores, contenidos, medios, métodos, ambientes, procedimientos, instituciones, instrumentos...

El *proyecto educativo* puede definirse como la *proyección programática de los objetivos que se quieren alcanzar, las cosas que se quieren realizar, los modos, tiempos, áreas, principios de método, verificaciones* que se deben llevar a término, tanto en relación con la obra salesiana en general, como en relación con las intervenciones y situaciones locales y particulares.

El *método educativo* de Don Bosco, y salesiano, es *el conjunto de las características morales y metodológicas originales y compartidas* por el sistema

educativo salesiano, e *incluidas* como inspiración y empeño en el proyecto educativo salesiano, sobre la base de las opciones ideológicas de fondo (estilo pedagógico ideal), sobre la base de la experiencia y de la reflexión acerca de las condiciones globales necesarias para una mejor eficiencia (estilo pedagógico real), y sobre la base de algunas opciones metodológicas consideradas como más válidas y eficaces (principios de método).

Un «sistema» elabora y realiza un «proyecto» en el cual se enuncia y se opera un «método» en el lugar justo; es decir, se expresan opciones y compromisos que se refieren a un estilo *pedagógico ideal y real* propio, a *principios de método propios*.

En otro lugar se desarrollan las características del sistema preventivo [↗ SISTEMA PREVENTIVO], con lo cual mi tarea se facilita, al centrarse en dar una respuesta a la pregunta: *¿cómo se elabora y se define el método en el proyecto educativo salesiano?*

4.1. En cuanto «método educativo global»

¿Cómo se puede llegar a formular el *estilo de educación* (el tipo pedagógico ideal) y el *modo de educación* (el tipo pedagógico real) del proyecto educativo salesiano?

Lo que generalmente debería y querría distinguir el proyecto-método salesiano de educación, en cada lugar y condición y obra, es la forma y la configuración; y esto, tanto en el momento central de definición, como en cada pequeña unidad local que quiera elaborar su propio modelo.

En todo caso, es la comunidad de los responsables la que debe elaborar el *método ideal teóricamente construido*. ¿Cómo?

a) La primera fuente es la elección de un *cuadro de preguntas y de respuestas*. ¿Cuáles son los presupuestos ideales, teóricos, antropológicos, teológicos, morales, científicos? ¿Cuál es el concepto de hombre que, para nosotros, define los valores? ¿Qué indicaciones o leyes psicológicas y sociológicas ponemos como base de los fenómenos pedagógico-educativos de la propia realización, de la relación, del aprendizaje y de la formación? ¿Cuáles son las actitudes relacionales y educativas que juzgamos más válidas y eficientes? ¿Cuáles son las opciones preferenciales según la edad, el sexo, la tipología mental y caracterial? ¿Qué estilo individual queremos reforzar en los educadores? ¿Qué estilos ideales de los que propone la historia de la pedagogía consideramos más asimilables? ¿Es un modo libre y liberador, positivo y promocional, en equilibrio entre realismo e idealismo? ¿Qué espacio dejamos a las capacidades individuales, a la bondad, al respeto, a la verdad? ¿Estamos abiertos a horizontes sociales, liberales, universales...?

b) Otra fuente de derivación del método, ciertamente más original, predominante y fuerte en Don Bosco y en los mejores representantes de la tradición salesiana, llega a través de los *jóvenes destinatarios* de nuestro em-

peño. La opción por los jóvenes que se encuentran con dificultades de crecimiento y de educación, pobres y abandonados, ha impuesto el método de dedicación total o, por lo menos, profunda..., la amabilidad, el estudio y el trabajo, la asistencia y también las formas de religión.

c) Todavía podemos añadir una tercera fuente que se encuentra en Don Bosco: *el estilo de personalidad típica de Don Bosco* y de sus fieles seguidores. Su personalidad humana, sacerdotal, laical, responsable, emprendedora, concreta y completa en la intervención y en la solución de las necesidades, comprensiva y atrayente, a su manera, constantemente joven... ha servido para definir el método del proyecto educativo salesiano.

El método salesiano, pues, está estrechamente vinculado a las opciones salesianas. Nuestros proyectos educativos estarán privados de un método original y concreto mientras no partan de *una premisa de concreta y original elección de campo y de las indicaciones provenientes de lo más vivo de la situación juvenil, asumida de forma concreta.*

Permaneciendo fieles a la mentalidad y al corazón de Don Bosco, con comprensión y competencia científica, cultivada, actual, creadora, incluso en un amplio arco de sensibilidades diferentes, la tradición salesiana puede actualizar en sus proyectos sus fundamentales estilos de método: *amabilidad, razón y religión*, que se convierten en *asistencia, convivencia ejemplar, diálogo, corrección, estímulo, mensaje cultural, fe, sociabilidad, trabajo.*

En cuanto a los *estilos pedagógicos reales, prácticos*, el campo juvenil elegido sugiere y casi impone al proyecto sus modelos correspondientes. El difícil trabajo con jóvenes que ya son víctimas del extravío, estimula a privilegiar en el proyecto el *método preventivo*, en los lugares y situaciones donde todavía es posible, precisamente en los ambientes en que el peligro parece mayor. El amor, la ayuda, la verdad deberían ser portadores del bien *antes* que del mal, del bien *más fuerte* que el mal. El compartir la pobreza de medios, pero también de aspiraciones, intereses y proyectos, privilegia la creación de un ambiente familiar.

La gravedad de las situaciones ya comprometidas, las heridas ya marcadas, las resistencias y los bloqueos ya desarrollados, requieren, a menudo, la inclusión en el proyecto de un *método terapéutico* para una liberación profunda, para una reorganización correctiva de la personalidad y de la vida, sin violencias, sin chantajes ni sugerencias, sino despertando y comprometiendo con amor la experiencia no vivida del yo mejor, que subyace quizás reprimido y latente. La rebelión de los jóvenes a cualquier tipo de dominación, aunque sea con buena intención, desaconseja todos los métodos de control y de dirección unilateral. Su creciente sentido de lo «personal», defendido hasta la hipersensibilidad, su sentido de la creciente vitalidad interior, de la libertad creadora, la experiencia de una libertad de la que ya, tal vez, se ha abusado, la intuición de una dignidad reconocida o, por el contrario, pisoteada..., son factores que imponen al proyecto un *método democrático* hecho de respeto, de igualdad y diálogo, de amplio espacio a la corresponsabilidad,

a la elección personal, a la iniciativa, a la autogestión personal, de grupo y comunitaria: *método de la participación*.

Los jóvenes se encuentran entre la dinámica impulsiva de su naciente y creciente vitalidad interior y la atractiva dinámica de los valores y de los ideales que se presentan con la capacidad de prometer y de dar calidad y felicidad.

El proyecto salesiano escogerá el *método de los valores*: de los valores *objetivos*, que fundan y motivan fines y metas, deberes y empeños; de los valores *subjetivos*, directamente unidos a las necesidades, a los intereses y a los estímulos de la personalidad juvenil general y local; de los valores *personales* que deben indicar el momento de la interiorización del proyecto educativo compartido y hecho realidad a través del uso comprometido de los medios.

El cultivo de los «valores difíciles», la voluntad de liberarse de todo lo que es falso, indigno, necio, inmaduro en sí mismo y en las propuestas que provienen del ambiente, el coraje de la minoría valiente, e incluso de los que se encuentran solos, con una actitud no de orgullo, sino de coherencia consigo mismo, desarrollarán un *método ascético*, no impuesto desde fuera, sino amado y querido, siempre y cuando se dé más importancia a las conquistas positivas que a las superaciones negativas, ambiguas o mediocres.

El *método existencial* no puede faltar en un proyecto que se propone acompañar la formación evolutiva de sujetos que viven con intensidad su cotidianidad. Se pensará menos en propuestas de cuadros de perfecciones ideales, y se asumirá más a menudo los caminos del acompañamiento fraterno de una existencia que nace y crece rica, compleja y exploradora; pero también que se interroga y busca ayuda para la comprensión, el juicio, la valoración y la justa reacción.

Los acontecimientos cotidianos —los acostumbrados, los insólitos y los excepcionales— se transformarán en «experiencias educativas» válidas y eficaces. El proyecto utilizará la riqueza de los contenidos humanos y cristianos que ayudan a vivir (el bien y el mal, la verdad y el error, la felicidad y el dolor, la exaltación y la vergüenza, la santidad y el pecado...); tendrá en cuenta la profunda participación subjetiva en una experiencia vital total (corpórea y mental, afectiva y racional, íntima y relacional, de naturaleza y de gracia, individual y colectiva...); y comprometerá la mediación del educador, que está presente y participa, que ilumina, dialoga, estimula, afianza...

4.2. «Principios de método» en el proyecto educativo pastoral

Un proyecto educativo que sea original debe enunciar algunas *opciones de método próximas a la actuación*, es decir *realizables*, verdaderos *principios generadores* de las modalidades características de la intervención, del proceso educativo total, de la conducta de los educadores. Son sus «principios de método».

Son *convencimientos* científico-experiencial-sapienciales; desarrollan *acti-*

tudes fundamentales derivadas y consiguientes: regulan *comportamientos*, tanto en la acción de los educadores, como en la reacción de los jóvenes. Al elaborar un proyecto educativo «salesiano», los autores deberían considerar importantes algunos principios en los cuales se expresan o pueden expresarse los convencimientos, actitudes y comportamientos en torno al acto educativo que han hecho válidos, característicos y merecedores de continuidad el pensamiento y la práctica de Don Bosco.

Uniendo tradición salesiana y pedagogía moderna, se puede examinar y aplicar, adaptándolo a cada ambiente y a cada caso, el cuadro hipotético de «principios de método» que propongo:

a) principio de *individualización-personalización*: afirma el «protagonismo» educativo del sujeto;

b) principio de *socialización*: exalta el valor educativo de lo «social»: grupos comunidades; dinámicas, técnicas y trabajos de formación comunicativa, colectiva (fundamento de la «comunidad educativa») [↗ COMUNIDAD EDUCATIVA];

c) *principio de valoración*: lleva a anteponer a cualquier propuesta-demanda-norma de educación sobre cualquier argumento, una ilustración del «valor objetivo» de sus contenidos mediante la toma de conciencia de su consistencia interna, y también una demostración del «valor subjetivo» de su actuación, mediante la conexión con las dinámicas de la vida que se presenta como necesidad, deseo y autorrealización prolongada en la relación y en la trascendencia;

d) principio de *democracia*: lleva a privilegiar y a madurar formas de igualdad, de relación fácil y abierta, de participación, de valoración de las capacidades, evitando toda forma de autoritarismo, discriminación, dirigismo violento o persuasivo;

e) principio de *positividad*: es la interpretación educativa de la confianza en la bondad de la naturaleza profunda de los jóvenes, incluso por debajo de la inmadurez evidente y hasta de los comportamientos extraviados en mayor o menor grado; es el cuidado en presentar siempre cualquier aspecto del proyecto en términos positivos de bien, de verdad, de bondad, de justicia, de crecimiento y desarrollo, de felicidad..., incluso cuando se trata de aspectos de corrección, de ascesis, de lucha interna o externa contra extravíos y perezas;

f) principio de la *experiencia*: afirma que cualquier objetivo, valor o actitud educativa (como la libertad, la responsabilidad, la fe-esperanza-caridad, la sociabilidad...) se conquista únicamente si se ejercita, naturalmente bajo un guía conveniente;

g) principio de *totalidad*: da toda la importancia a considerar y a comprometer, globalmente y siempre que sea necesario, la totalidad de los as-

pectos que componen la personalidad (corporeidad, funciones psíquicas y espirituales, inteligencia, afectividad, voluntad...), la totalidad de las condiciones ambientales que se relacionan entre sí, la totalidad de las dimensiones (íntimas, sociales, trascendentes, sobrenaturales...);

h) principio de la *tensión crítica* y del *conflicto ideal*: siempre instaura una «crisis» en el acto educativo; en sentido *positivo*, la reapertura de las organizaciones precedentes para avanzar hacia metas cada vez más adelantadas; y en sentido *negativo*, la eliminación progresiva del mal, del error, del límite. Este principio comporta estar atentos a dominar el inevitable conflicto, de modo que no sea demasiado fuerte, hasta el punto de desanimar; ni tampoco demasiado débil, hasta el punto de resultar inerte;

i) principio de la *fluidez* hipotética y de la *flexibilidad* de cada modo de actuar en educación: expresa el conocimiento claro de la complejidad de cada situación; exige la libertad y capacidad de volver a empezar con modos motivados, pero siempre dispuestos a ver y a entender las reacciones de correspondencia y de no correspondencia, siempre preparados para echar mano de otros medios; dispuestos a recurrir a otros medios, a revisar las demandas, y a adaptar y readaptar las intervenciones, con una actitud de alerta constante, problemática y crítica.

Un camino más simple, pero prometedor, consistiría en examinar las palabras, los escritos y los hechos de Don Bosco y de la mejor tradición salesiana, aprovechando los «principios de método» que se derivan de ellos. Por ejemplo: «hacerse amar para hacerse temer» — «amar a los jóvenes en lo que ellos aman, para que aprendan a ver el amor en aquellas cosas que les proponemos y que naturalmente les gustan poco» — «no basta amar, es necesario que los jóvenes sepan que son amados» — «el educador debe estar dispuesto a sufrir por sus jóvenes cualquier molestia, cualquier trabajo» — «poner a los jóvenes en la imposibilidad moral de hacer el mal» — «hablar con el lenguaje del corazón» — «dame la llave de tu corazón» — «considera tales cosas (asociaciones) obra de los jóvenes» — «nos encontrábamos, más que en un hospicio o en un colegio, como en una familia, bajo la dirección de un padre amorosísimo» — «la buena marcha de la casa se fundaba en el principio de la presencia de Dios y de la conciencia» — «encarrilar a los jóvenes por el buen camino antes de que experimenten el malo» — «insistir más en la belleza de la virtud que en la fealdad del vicio» — «convertir en *amigo* al alumno» — «dejaos guiar siempre por la razón, nunca por la pasión»...

La lista se haría interminable y podría enriquecerse con principios más recientes. De esto se habla en otro lugar [↷ SISTEMA PREVENTIVO]. Cuando el proyecto se acerca a la realización, debe enunciar, para los educadores y para los jóvenes, así como para todo colaborador, los principios en que se inspira el clima, las relaciones, el trabajo. Es la base para la condición ideal: querer juntos las mismas cosas de la misma manera.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ALCALDE, J., *Consideraciones en torno a los principios metodológicos de la pedagogía renovada*, en: «Sinite», 15 (1974), pp. 185-208.
- BETTELHEIM, B., *L'amore non basta*, Milán, Ferro, 1967.
- BRAIDO, P., «Filosofía pedagógica e Metodo educativo», en: *Questioni di metodologia e didattica*, Brescia, La Scuola, 1974, pp. 29-38.
- CORALLO, G., *Principi di metodo per l'educazione*, en: «Orientamenti Pedagogici», 1 (1954) 3, pp. 253-264.
- GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, Madrid, C.S.I.C., 1970.
- GIANOLA, P., *Significato di un corso universitario di metodologia pedagogica generale*, en: «Orientamenti Pedagogici», 27 (1980) 2, pp. 251-267.
- HENZ, H., *Tratado de Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Herder, 1963.
- HUBERT, R., *Tratado de pedagogía sistemática*, Barcelona, Herder, 1968.
- PERETTI, M., *Introduzione alla teoria del metodo educativo*, Brescia, La Scuola, 1966.
- SANVISENS MARFULL, A., *Métodos educativos*, en: «Revista Española de Pedagogía», 1972, n. 118, pp. 137-168.
- WEBER, E., *Estilos de educación. Manual para estudiantes de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1976.

ITINERARIO

MICHELE PELLEREY

1. *Concepto.*
2. *Problematización del concepto.*
3. *Elementos fundamentales de un itinerario.*

1. CONCEPTO

El término «itinerario» ha sido usado muy frecuentemente, tanto en los tratados de vida espiritual (p. ej., S. BUENAVENTURA, *Itinerarium mentis in Deum*), como en la organización de actividades pastorales y litúrgicas. Un ejemplo de itinerario son las iniciaciones sacramentales, propias del período cuaresmal, que, ya desde los primeros siglos de la Iglesia, fueron definidas en sus diferentes momentos y en su sucesión temporal. También se usa, a menudo, la expresión «camino de fe» para indicar el paso progresivo de un estado de poca o ninguna fe a otro en que la fe anima y da significado a la vida y a la experiencia humana. En la práctica educativa y escolar, el concepto de itinerario se ha relacionado a menudo con el concepto de método [↷ METODO] y todavía más con el de secuencia pedagógica y/o didáctica, es decir, la sucesión ordenada de actividades educativas o de lecciones escolares.

En *sentido genérico*, el concepto de itinerario se refiere al trayecto que se puede o se debe hacer para llegar a una meta preestablecida. En *sentido específico*, entendemos por itinerario una sucesión ordenada de etapas o momentos educativos (etapas estructuradas con sus objetivos particulares, con sus contenidos y métodos, con sus modos y tiempos de realización y con sus medios y protagonistas). Tal sucesión debe ser capaz, por lo menos hipotéticamente, de llevar a la consecución de los objetivos pastorales, educativos o didácticos que una comunidad responsable se ha propuesto. Se advierte, pues, claramente que el concepto de itinerario está directamente relacionado con el de objetivo; más aún, es su complemento necesario. Esto es consecuencia de las características propias de la educación y de la acción pastoral que se realiza en instituciones eclesiales y salesianas: la intencionalidad y la sistematicidad. La *intencionalidad* se refiere a la necesidad de definir y de enunciar explícitamente los fines generales y los objetivos específicos que se quieren obtener por medio de las iniciativas pastorales, educativas o didác-

ticas consideradas [↗ OBJETIVOS]; la *sistematicidad*, por su parte, se refiere a la consiguiente organización de un proyecto de intervención, estructurado en todas sus partes, también a su realización concreta, y a la evaluación continua, ya de los resultados, ya del modo como se ha llegado a los mismos.

Un itinerario bien estructurado trata de garantizar la sistematicidad de la acción pastoral, educativa y didáctica.

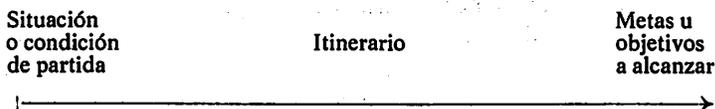
Conceptos directamente relacionados con el de itinerario son: la praxis y la programación¹.

En un sentido general, entendemos por *praxis* un camino sistemático de transformación o de codificación de lo ya existente, elaborado a partir de un proyecto claramente definido, y en estrecha relación con unos problemas y unas necesidades reales muy concretas.

La *programación* hace referencia, normalmente, a la organización concreta y a medio plazo de las condiciones y tiempos necesarios para la realización del proyecto. Se trata, en una palabra, de distribuir en el tiempo las intervenciones y las responsabilidades, como también de predisponer los medios materiales y las personas necesarias.

2. PROBLEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO

La definición y organización de un itinerario educativo —como también de un itinerario pastoral o didáctico— comportan necesariamente la clarificación de la meta que se quiere alcanzar y el conocimiento documentado de la situación o condiciones de partida de los sujetos interesados en el proyecto. Esto puede quedar más claro por medio del esquema siguiente:



El esquema ayuda a evidenciar algunas *tendencias* en la determinación del proyecto educativo y de la consiguiente programación de las actividades.

La primera tendencia pone el acento en las metas, consideradas sobre todo en su aspecto axiológico e ideal, es decir, el «deber ser». Lo que esta ten-

¹ En el campo escolar, junto al concepto de itinerario, se puede poner el de «currículum». Con este término, muchos autores definen una propuesta de acción pastoral, hecha comunicable y pública mediante la explicitación de sus elementos fundamentales: objetivos, contenidos, métodos, instrumentos y materiales, modos de evaluar, etc. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el concepto de «currículum» no va unido necesariamente al de secuencia de los pasos o momentos dirigidos a una meta; en efecto, puede entenderse referido a un sistema dinámico de relaciones entre sus elementos.

Habitualmente, a este significado se añade el de itinerario de estudios y/o de experiencias de trabajo, que está en la base de la competencia personal en un determinado campo («currículum vitae»), o que se debe seguir para obtener un título determinado o un certificado de competencia.

dencia privilegia es, pues, el aspecto utópico de un proyecto; pero, precisamente por esto, corre el riesgo de perder de vista la situación real y los tiempos, ritmos y modos propios de un crecimiento personal y comunitario. De este modo, todo puede quedar en un simple cuadro ideal privado de una auténtica praxis y de un camino concreto de realización.

La segunda tendencia, en cambio, se fija especialmente en las condiciones de partida, a menudo muy difíciles y precarias, tanto por parte de los educandos, como por lo que se refiere a los medios educativos o incluso a los mismos educadores. Esta tendencia podría definirse como realista, si no fuera porque, a veces, pierde este carácter, dejándose aprisionar por el presente y por la repetición excesiva de las mismas cosas.

La tercera tendencia busca continuas mediaciones entre las condiciones o situación de partida, las dificultades que se van presentando continuamente y el cuadro de valores de referencia o fines que se quieren alcanzar.

Otra tendencia consiste en poner todo el interés en el trayecto, o en las actividades que se realizan, sin pronunciarse sobre las reales condiciones de partida, ni sobre los objetivos finales, ya que, según esta tendencia, es imposible o imprevisible, dada la variedad y la peculiaridad de cada persona. Según esta opinión, lo importante es promover actividades y experiencias cargadas de valores; cada cual las aprovechará según su estado de ánimo y su disponibilidad. Y éste es el corazón del proceso educativo, ya que ni una descripción clara de la situación inicial, ni la definición precisa de las metas son, en efecto, capaces de realizar cambios profundos y duraderos en el ánimo y en la conducta de los jóvenes.

En este punto conviene recordar las posibles peculiaridades de la actitud de fe y del *estado de esperanza* de los educadores. La tendencia utópica puede pecar de presunción, en el sentido de creer que basta con enunciar ideales y valores elevados para tener seguridades; o que basta basta, simplemente, seguir un itinerario prefijado o transmitido por la tradición para asegurar la obtención de las metas. Una actitud contraria —la de desaliento— puede provenir del hecho de encontrarse en medio de dificultades y situaciones complejas y no ser capaces de mirar hacia metas más elevadas o de buscar caminos nuevos, que respondan más adecuadamente a las necesidades actuales.

La actitud que está más de acuerdo con el empeño educativo de las comunidades y de los individuos debe estar animada por la esperanza cristiana, que da fuerza y constancia en la tarea de buscar nuevos caminos y nuevos medios para resolver problemas antiguos, pero siempre diferentes, porque son diferentes las circunstancias históricas que los acompañan. Tal esperanza se sostiene en la tensión constante entre ideal y real, entre deber ser y ser, entre oscuridad del presente y anticipación del futuro. La esperanza es la fuente profunda de la confianza necesaria para predisponer un camino educativo, para recorrerlo con fidelidad sustancial y para adaptar constantemente el propio ritmo y estilo a las reacciones de los jóvenes.

Los itinerarios educativos se pueden elaborar según distintos *modelos*, cuyos polos extremos son: el modelo tecnológico y el modelo sociocultural.

El *modelo tecnológico* arranca del concepto moderno de tecnología, que

se basa en el principio de planificación («progettazione»), diferente del enfoque que se usaba en el pasado, basado en la acumulación de experiencias y en la reflexión relativa a la praxis. El principio de «proyectación» parte de la definición precisa de los objetivos generales del proyecto para, en un segundo momento, articular tal proyecto en subobjetivos coordinados y relacionados entre sí. A partir de este punto de referencia, se elabora un plan definido en sus procesos, instrumentos, materiales, personas y tiempos. Viene después la realización del plan, que se regula por un continuo control de los resultados y de los procedimientos que han conducido a tales resultados. El plan se expresa, a menudo, en formas abstractas y simbólicas, que a veces son de tipo matemático. Para evitar gastos inútiles y pérdidas de medios y de tiempo, el plan se especifica en todos los detalles y se estructura en todas sus partes, de manera que quede definido un itinerario óptimo. Aun por lo que se refiere a costos, el tiempo dedicado a la preparación del proyecto es, a veces, más elevado que la realización misma de tal proyecto.

El *modelo sociocultural* parte, en cambio, del concepto de interacción. La relación y la influencia recíproca entre las personas es la base de toda iniciativa. En efecto, el corazón de toda intervención es el desarrollo de un cuadro de símbolos y de significados. Ahora bien, este cuadro emergerá solamente si se dan auténticas transacciones entre las personas y una válida comunicación interpersonal [↗ RELACION EDUCATIVA]. La carga de valores y de significados potencialmente presente en el ambiente y en las personas deben tener preferencia sobre las metas preestablecidas. Ahora bien, el resultado de este intercambio no puede preverse anticipadamente, ya que todos los protagonistas tienen algo que decir y aportar.

La mayor atención a las aportaciones culturales introduce el concepto de *mediación cultural*. Tal mediación está promovida por educadores y operadores sociales, cuya acción consiste en estimular un encuentro fecundo entre lo que proviene de la cultura de pertenencia, entendida en sentido antropológico; lo que pertenece a las teorías y metodologías científicas; y lo que deriva del ambiente físico y social.

Un itinerario asume características y relieve totalmente opuestos en una u otra concepción. Sin embargo, es posible lograr una integración. En efecto, en toda acción educativa son elementos insuprimibles la base comunicativa interpersonal y la disponibilidad a reconsiderar integralmente, a causa de las situaciones contingentes, los proyectos educativos elaborados. Además, los valores y los contenidos de la educación deben tener preferencia sobre los procedimientos y los posibles formalismos proyectuales. Pero también es peligroso no disponer de una hipótesis educativa clara y no seguir un plan de intervención estructurado y organizado. Esto es particularmente cierto en la escuela y demás instituciones educativas. La falta de una praxis desarrollada detalladamente es, muchas veces, la principal causa de desilusiones y de renunciaciones, después de haber formulado grandes enunciaciones y aspiraciones educativas.

3. ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE UN ITINERARIO

Como ya se ha dicho, entendemos por itinerario una sucesión ordenada de etapas o momentos educativos. Una sucesión que debe ser capaz, por lo menos hipotéticamente, de llevar a la consecución de unos objetivos que se ha propuesto la comunidad educativa. A continuación, consideraremos los elementos fundamentales que se deben tener en cuenta en la elaboración de un itinerario. Examinaremos también algunos modelos de organización y analizaremos algún aspecto relativo al proceso decisional y regulador de los itinerarios educativos.

Teniendo en cuenta los objetivos previstos, la situación o condición actual y permanente de los jóvenes, y los medios de que disponemos, una de las principales variables que debemos considerar es *el tiempo necesario*. Es éste un vínculo real que no podemos olvidar ni subestimar, so pena de que fracasen nuestros proyectos... pensados exclusivamente sobre el papel. Los ritmos de aprendizaje y de interiorización de los conocimientos, de las actitudes y de los valores son, generalmente, mucho más lentos de lo que a menudo pensamos; sobre todo, si lo que pretendemos es alcanzar victorias que sean estables e influyan en las opciones y en la acción cotidiana.

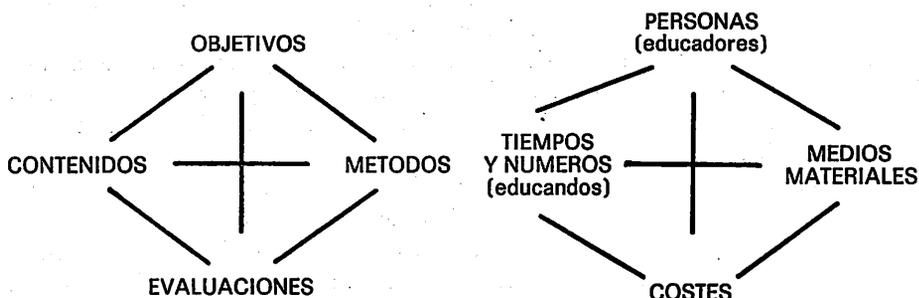
Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta es el *tiempo disponible*. Este debe ser organizado de modo inteligente, para que coincida, lo mejor posible, con el tiempo que se necesita. Lo cual significa, por una parte, que el *tiempo psicológico*, el que viven los jóvenes en sus experiencias educativas, no es homogéneo y lineal como el tiempo físico; es decir, no se desarrolla con uniformidad y continuidad. Pues, si bien hay continuidad, también se da una notable discontinuidad, ya en los tiempos largos (de uno o más años), ya en los medios (de uno o más meses), ya en los breves (de una lección, una reunión, una actividad educativa o un día). La atención y la sensibilidad a los problemas y a los conocimientos dependen, ciertamente, del estado de preparación y de desarrollo de los jóvenes; pero también dependen de su estado actual de motivación. En el período de una experiencia educativa se da una oscilación entre atención, empeño, distensión y reposo, por una parte, y, por otra, entre exploración, reflexión, diálogo y síntesis personal. En todo este proceso, se da una andadura que podemos definir cíclica: a momentos fuertes y de plena participación, siguen momentos de relajación y de distensión.

Por otra parte, también en el medio y largo plazo es necesario destinar tiempos y espacios a la consolidación, a la toma de conciencia refleja, a ejercicios que no consistan en pura repetición artificial. En definitiva, hay que destinar tiempos y espacios a realizar un verdadero y propio balance, personal y colectivo, de las metas alcanzadas y de las dificultades encontradas.

Lo primero que se debe hacer, a la hora de construir un itinerario, es distribuir el tiempo de una manera psicológica y socialmente válida y productiva. De esta distribución, derivarán ciclos, etapas y momentos educativos

que, coordinados e integrados entre sí, formarán el esqueleto de un proyecto educativo concreto.

Las etapas. Tanto si se trata de *ciclos formativos* (que consideramos aquí, de ahora en adelante, referidos al «período largo»), como de *períodos* más breves (que, según los casos, pueden llamarse módulos, unidades...) o de *actividades individuales* y experiencias educativas, estos momentos de iniciativa educativa deben estructurarse teniendo en cuenta algunas relaciones específicas, que representamos en los dos esquemas siguientes:



En el primero, se consideran aspectos más bien de estímulo a la acción, mientras que en el segundo se tienen en cuenta aspectos de vínculo o condicionamiento de la misma acción. En el primer esquema aparecen los objetivos particulares del ciclo, período o actividad educativa que se quiere realizar; los contenidos educativos que se quieren transmitir; el método o los métodos que se van a utilizar; el proceso de evaluación continua y final que se quiere adoptar. El segundo esquema, por su parte, comprende los medios materiales disponibles (espacios, materiales, instrumentos, etc.), las personas y las relaciones interpersonales con que se cuenta, los tiempos de que se dispone; el número de sujetos implicados en el proyecto, los costes de organización, y las fuentes de ingreso del dinero necesario.

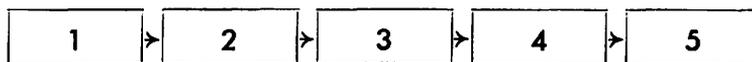
El análisis y la estructuración de cada etapa puede alcanzar niveles más o menos elevados de precisión según el campo y la actividad educativa que se considere. Evidentemente, en el campo escolar se exige un nivel más alto de articulación; mientras que en un centro juvenil o en una parroquia, la organización puede tener un carácter más general. Pero esto, hasta cierto punto, ya que la distribución de los trabajos y responsabilidades de los educadores, de los colaboradores, de los jóvenes y de todas las personas interesadas, debe expresarse de una forma suficientemente clara y precisa, en vista de metas comunes, de modo que se dé una convergencia en lo esencial y se eviten superposiciones, dudas o lagunas. Además, en todas las actividades —tanto en el largo, como en el medio o breve plazo— deben considerarse y especificarse las relaciones antes recordadas. (En otros capítulos se hace un análisis más detallado de estos aspectos: ↪ OBJETIVOS, ↪ ORIENTACION, ↪ EVALUACION.)

La organización secuencial de las etapas.—La necesidad de organizar una

sucesión ordenada de etapas se debe, en realidad, al hecho de que las actitudes, las capacidades o los conocimientos no pueden obtenerse de una vez por todas, sino que exigen una multiplicidad de experiencias y de actividades educativas; se debe también al hecho de que tales experiencias y actividades educativas han de distribuirse en el tiempo, con referencia lineal y sentido único. Además, conviene tener presente que la consecución de determinados objetivos parciales condiciona o facilita la obtención de otros objetivos, y que la actividad desarrollada en un sector, junto con las relaciones interpersonales que allí se experimentan, influyen también en los demás sectores educativos y didácticos, tanto en sentido negativo como positivo.

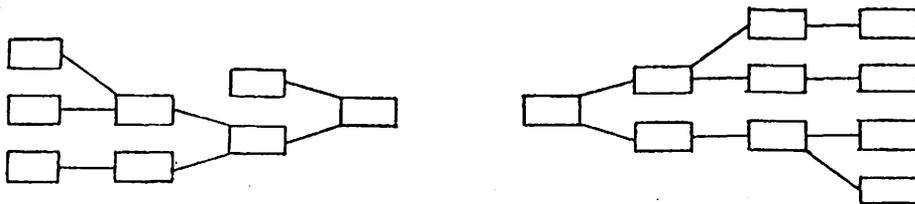
Teniendo presente las anteriores consideraciones, pasamos ahora a analizar los tres modelos o esquemas fundamentales de organización secuencial de las actividades y experiencias educativas: el modelo lineal, el modelo modular ramificado y el modelo recurrente.

El *modelo lineal* privilegia la continuidad en la acción educativa. Aun considerando momentos o ciclos educativos que se desarrollan con una dinámica psicológica precisa, el complejo del proyecto se articula según momentos o etapas directamente ordenadas en su sucesión: una después de otra, sin que se den actividades colaterales o paralelas. Antes de proceder a la etapa sucesiva, se debe completar y controlar la eficacia de la etapa precedente. El esquema de este modelo es el siguiente:



Es evidente que en este caso no se dan desviaciones ni recorridos paralelos. Todos los jóvenes comprometidos en el proyecto avanzan a un ritmo medio-igual, aunque pueden darse diferencias dentro de cada etapa.

El *modelo modular ramificado* considera tanto la necesidad de organizar las actividades y experiencias según grupos homogéneos, como la conveniencia de proceder según trayectos paralelos, si bien convergentes. Se trata de organizar módulos educativos o didácticos (ciclos medio-breves claramente definidos en sus objetivos y demás aspectos anteriormente recordados) que pueden relacionarse entre sí de diversas formas. Por ejemplo, desarrollando paralelamente algunos de los módulos y realizando después uno de integración de cuanto se ha aprendido; o también, distribuyendo a los jóvenes en grupos diferentes, que van recorriendo módulos análogos, pero de acuerdo con su propio ritmo, nivel y estilo de aprendizaje. Los esquemas pueden ser esencialmente dos, que reproducimos gráficamente:



El *modelo recurrente*, denominado también *en espiral*, organiza los diversos contenidos educativos de tal modo que se recorran de nuevo en tiempos sucesivos; pero profundizando y ampliando la temática que desarrollan. Se trata, pues, de repetir el camino, pero con una mayor intensidad y extensión.

Parecido, si bien psicológicamente diverso, es el llamado modelo *a mancha de aceite* o expansivo, que comprende esencialmente dos tipos de actividad: el primero tiene un carácter informal y experiencial y tiene como objetivo la acumulación de estímulos, la problematización del patrimonio cognoscitivo y comportamental ya poseído, la introducción en nuevos mundos y perspectivas, y la facilitación de contactos directos e indirectos. El segundo, en cambio, favorece la toma de conciencia refleja y precisa de los conceptos, principios, valores, habilidades, etc., que, de algún modo, ya han sido solicitados y preparados. El primer momento es más explorativo y problematizante, mientras que el segundo es más crítico y sistemático.

La expresión *a mancha de aceite* se debe al hecho de que, mientras la base experiencial precedente se consolida por medio de la reflexión y la sistematización, vienen propuestas contemporáneamente nuevas actividades de exploración y de iniciación, sobre cuya base se realizará, después, una análoga estructuración.

El proceso decisional.—La comunidad educativa, cuando elabora un proyecto, no puede quedarse en el nivel de los principios o de los fines generales, ni tampoco, en el enunciar una serie de objetivos educativos, aunque esto supone ya un paso importante. Es necesario descender al terreno de la práctica, el cual lleva progresivamente a la conquista de aquellos fines y objetivos. Este segundo paso exige una competencia precisa y exige también que se tengan en cuenta algunas modalidades metodológicas.

En primer lugar, se debe tener presente que no hay decisión, si no hay alternativas. Es decir, no tiene sentido llegar a una opción común, si no han estudiado detenidamente los diferentes elementos de un itinerario (tiempos, ambiente, etapas, organización secuencial de los mismos) y sus puntos de referencia (objetivos parciales, contenidos, métodos, evaluación; personas, tiempos y números, gastos), en vista de la consecución de los objetivos, y teniendo en cuenta, ya desde el primer momento, las condiciones iniciales y permanentes de los jóvenes.

Una pedagogía de respuestas y de propuesta es una pedagogía flexible, que sabe adaptarse a las situaciones y a las personas, y respetar los valores, los fines fundamentales y el estilo de una relación educativa válida y estimulante. Lo que comporta, por parte de los educadores, la capacidad de proyectar caminos y etapas diferenciadas, según las necesidades y condiciones personales, culturales y sociales.

La elección de un itinerario será, pues, objeto de transacciones y adaptaciones. Enunciado primero como hipótesis, en un segundo momento objeto de verificación y, eventualmente, de modificación, el itinerario permanece vinculante hasta que tal modificación no se haya decidido conjuntamente.

En efecto, es necesario que, en el momento de verificar concretamente la bondad del proyecto, se puedan considerar con claridad todas las partes que componen el itinerario y todos los papeles desarrollados por los educadores.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- CORTE, De y otros, *Les fondaments de l'action didactique*, Bruselas, De Boeck, 1979.
- GAGNE, R. M. y BRIGGS, L. J., *Principles of Instructional Design*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1979.
- FERRÁNDEZ, A., SARRAMONA, J. y TARÍN, L., *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1979⁴.
- FULLAT, O., *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, Barcelona, Hogar del Libro, año 1984².
- GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Roma, LAS, 1981.
- LANDSHEERE, V. y G. de, *Objetivos de la educación*, Barcelona, Oikos-tau, 1977.
- PELLEREY, M., *Progettazione didattica*, Turín, SEI, 1979.
- *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, *Programación especializada*, Madrid, UNED, 1976.
- WIT, P., *Programación y tecnología educativa*, Salamanca, Anaya, 1978.

LA EXPERIENCIA, COMO MEDIO EDUCATIVO

LORENZO MACARIO

1. *El hecho educativo.*
2. *Las cualidades de una experiencia educativa.*
3. *Guía de la experiencia educativa.*

1. EL HECHO EDUCATIVO

El hecho educativo se presenta como una relación dinámica entre personas, en un contexto ambiental, social, cultural: padres e hijos, profesores y alumnos, educadores y educandos; sociedad familiar, civil, religiosa, profesional y súbditos, fieles, miembros; generación adulta y generación inmadura.

La educación, escribe P. BRAIDO, «es una relación intencional interpersonal activa entre adulto y no adulto, orientada a lograr que éste, provisto de determinados recursos naturales, ambientales y sociales, mientras adquiere la capacidad de obrar libremente según el orden de la razón, y en función de esa adquisición, reciba una regulación humana de su conducta, digna de su condición humana, proporcionada a su estado actual y a las exigencias del estado de madurez al cual tiende» (BRAIDO, 150). Es un crecer, es un adquirir mayor grado de ser y de humanidad en el plano existencial y operativo. Un madurar a través de la experiencia vivida, y dirigida por los medios educativos [↗ EDUCACION].

En otras palabras, el joven alcanza la madurez humana ejercitándose con actos válidos y comprometidos. Debe ponerse en contacto con cosas, personas, que son los bienes educativos, y por tanto, valores humanos, capaces de suscitar y acrecentar el dinamismo espiritual. Es indispensable, por tanto, que en el proceso educativo se haga referencia a los medios: en tal relación los bienes-valores se comunican a través de lo sensible, lo perceptible, a través de signos adecuados.

Precisamente en el contexto de una comunicación de bienes-valores es donde se habla de experiencia y del significado de la misma en el proceso educativo.

Experiencia educativa es, en efecto, el ejercicio de actos gradualmente productivos de capacidades críticas, de decisión y hábitos de pensamiento y de comportamiento. Con esto se quiere subrayar que el «medio» no educa por su aptitud tecnológica o psicológicamente persuasiva, sino por los conte-

nidos educativos, por los bienes-valores que es capaz de encauzar y hacer vivir educativamente [↷ VALORES Y ACTITUDES].

2. LAS CUALIDADES DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

No hay relación educativa sin comunicación interpersonal; no hay comunicación interpersonal sin sensibilidad. Para que una experiencia pueda ser propia y formalmente educativa, deben respetarse algunas condiciones.

En toda relación educativa la experiencia educativa debe ser planteada y presentada en base a la riqueza de su contenido; no puede estar guiada genéricamente por la simple voluntad de permitir al joven obtener alguna cosa. Debe formar parte de un plan educativo preciso, en el cual se trate de crear una conexión entre un objetivo específico que hay que lograr, determinadas competencias del joven que deben ser implicadas y la experiencia misma que ha de ser realizada [↷ METODO].

No se puede aceptar la idea de una eficacia mágica de la experiencia, prescindiendo de una precisa y racional intencionalidad del educador. La experiencia de un medio, por tanto, resulta educativa no sólo por la riqueza de su contenido, sino también por su eficaz, consciente y orientada inserción en un sistema de fuerzas que tienen fines formalmente educativos.

Para que la experiencia sea educativa, debe ser hecha a la medida del joven: válida, rica, potente, provocadora por sus contenidos. En la etapa del crecimiento, los contenidos educativos serán prevalentemente realidades sensibles y perceptibles, es decir, acomodadas a la sensibilidad del joven.

Un encuentro, una conversación, una diversión, un gesto: ¿qué transmiten, qué densidad de humanidad, de calor, de afectividad contienen?

Entre profesor y alumno, entre padre e hijo, entre educador y educando no es posible el mismo diálogo que entre personas maduras: el joven tiene todavía necesidad de tocar, de sentir, de probar; no es suficiente la entrega personal, el sacrificio oculto del educador, para que su labor educativa sea eficaz.

La «bondad», la «eficacia» educativa de actitudes, medios, experiencias, está condicionada por su efectiva percepción operativa por parte del joven. No podemos dejar de recordar, a este respecto, algunas expresiones de Don Bosco contenidas en su «manifiesto pedagógico» (Carta desde Roma del 10 de mayo de 1884).

En el imaginario diálogo con un ex alumno del Oratorio (su primer centro educativo), Don Bosco evidencia esta característica de su método:

«¿Pero los jóvenes no son amados suficientemente? Tú sabes que los amo. Tú sabes todo lo que por ellos he sufrido y soportado a lo largo de más de cuarenta años, y todo lo que soporto y sufro todavía ahora. Cuántas penas, cuántas humillaciones, cuántas oposiciones, cuántas persecuciones, para poder darle pan, casa, maestros y, especialmente, para procurar la salvación de sus almas. He dado cuanto he sabido y podido por aquéllos que constituyen el afecto de toda mi vida. —No hablo de usted. —¿Entonces de quién? ¿De

quienes hacen mis veces? ¿De los directores, prefectos, maestros, asistentes? ¿No ves que son mártires del estudio y del trabajo, que consumen sus mejores años juveniles en favor de aquellos que les confía la Divina Providencia? —Lo veo y lo conozco; pero eso no basta: les falta lo mejor. —¿Qué es lo que les falta? —Que los jóvenes no sólo sean amados, sino que se den cuenta de que son amados...» (SSP, 320).

La gran revelación de Don Bosco es precisamente ésta: el corazón de la educación consisten en involucrar profunda y totalmente al joven; es esencial, fundamental, primario, lo que él siente, comprende, elabora, discute, logra, tal vez expresando dificultades, siguiendo caminos tortuosos y desconocidos.

En este aspecto, el educador conserva toda su validez y eficacia, sobre todo, porque está llamado a facilitar decisiones, preparaciones, modalidades.

El educador interviene, ante todo, eficazmente procurando medios e instrumentos con criterios precisos; selecciona los medios más aptos para los contenidos y los mensajes; prepara a los jóvenes para la experiencia; predispone el desarrollo de la experiencia misma, de modo que resulte articulada y eficiente (GIANOLA, 141-145).

El proceso educativo exige que el educador sea directamente activo, incluso en la fase de ejecución, y aun después: la experiencia debe ser interiorizada y valorizada por el joven más allá de su actuación inmediata, para que pueda producir su efecto con toda su riqueza educativa.

El educador habla, comunica a través de signos, a través de medios. Este es el lenguaje que garantiza la comunicación entre educador y educando, comunicación que se inserta siempre en un mundo en transformación, como es el del joven, inmerso, generalmente, en lo sensible, a merced de los cambios del tiempo y del ambiente, de las percepciones, fantasías e imaginaciones.

Será la prudencia educativa la que sostendrá al educador ante las paralizaciones; la que impedirá burdas fosilizaciones; la que le hará tener siempre despierta la intuición, la sensibilidad, la inteligencia práctica de las cosas que han de hacerse y de los medios necesarios para realizarlas.

Es la creatividad, iluminada por la inteligencia, la que ayuda al educador a establecer un sistema vital de medios y modelos que han de ser experimentados en modo tal que introduzcan al joven en una forma global de vida, favoreciendo la adquisición de un estilo personal y creativo de comportamiento: llevar a cada uno a ser él mismo, con características propias, dispuesto a utilizar al máximo los propios recursos interiores con sentido de responsabilidad, tanto individual como social.

Todo esto sucede en un contexto comunitario, en una convivencia —familia, grupo, sociedad— dentro de la cual uno se pone en contacto con los bienes educativos y se asimilan los valores de fondo, que pueden dar tono a la personalidad [↷ COMUNIDAD EDUCATIVA].

El punto esencial, para que la experiencia sea educativa, está en que la intervención del educador, tanto en la fase preparatoria como en la fase de ejecución, sea auténtica y concretamente razonable con respecto a las experiencias reales de crecimiento del joven.

En este sentido se podría considerar como educativa la experiencia que se caracteriza por las siguientes orientaciones metodológicas:

1) Tiene en cuenta, ante todo, la situación real de cada joven, de su historia personal, de su trayectoria, de sus preferencias, y, sobre todo, de su vocación a entrar y vivir con responsabilidad en el reino de la libertad.

2) Implica toda la persona íntegra del joven, y le exige colaboración y participación a través de instrumentos que se adaptan a su inmadurez y a la naturalidad del proceso de maduración.

3) Tiende a promover la auténtica madurez en el plano ético, mediante bienes y hechos que pueden ser asimilados por el joven como valores.

4) Se mueve por el convencimiento de que el proceso de maduración no se realiza transmitiendo conceptos universales y abstractos, sino comprometiendo (en actos válidos y significativos, en un ejercicio activo e ininterrumpido) a todo el joven: sensibilidad, aparato motor, pasiones, inteligencia y voluntad.

5) Tiene, finalmente, en cuenta que el proceso educativo se vive en concreto en la persona, mediante la habilitación para la capacidad de decisiones personales.

3. GUIA PARA LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Entre los diversos sectores de la maduración educativa, será útil elegir uno, y establecer, a modo de ejemplo, un itinerario pedagógico, en el que estén claros el cuadro y la secuencia de las metas próximas y de los objetivos finales. Tomando como base lo expuesto anteriormente, parece que el camino que conduce al joven a la madurez social debe pasar por estas etapas y exigir las siguientes experiencias:

— Progresivo perfeccionamiento de la autoconciencia, de la autonomía personal.

— Inserción, cada vez más personal, en la realidad y en el sentido de la vida.

— Adquisición o perfeccionamiento de la capacidad de contacto humano.

— Refuerzo del sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.

— Progresiva maduración de la elección profesional e identificación con su función correspondiente.

3.1. Perfeccionamiento de la autoconciencia, de la autonomía personal

Es el rasgo de la personalidad que está en la base, no sólo de la madurez funcional, sino también de cualquier relación con la realidad y con los otros. La autoconciencia y la autonomía, sin embargo, son también reflejo de las actitudes de los otros, y fruto de las diversas circunstancias de la vida: el ambiente en que se crece, las personas que se encuentran...

Parece ser que forman parte de la autoconciencia y de la autonomía personales los siguientes elementos: un concepto realista de sí, la aceptación de sí mismo, una suficiente apertura a la reorganización del concepto y del ideal de sí mismo, una suficiente fidelidad a sí mismo y a los propios valores, una adecuada libertad interior y exterior, espíritu de iniciativa y capacidad de decisión personal, sentido de la responsabilidad, cuidado y desarrollo de las cualidades personales.

Para llegar a semejante conciencia y autonomía de sí mismo, el joven debería: madurar, desde el punto de vista afectivo, a través de la superación de la tendencia a la posesión, al narcisismo, al egocentrismo, al parasitismo, y mediante el desarrollo de la actitud de oblación, de donación, de generosidad; cuidar la autenticidad, la sinceridad, sin defensas ni miedos injustificados, combatiendo los subterfugios, las hipocresías y simulaciones; aprender a obrar con una cierta elasticidad mental, amplitud de miras, superando la rigidez; ejercitarse en la iniciativa, en la actividad, en el valor de las propias ideas, superando eventuales inhibiciones o timideces, afrontando contrastes; corregir la actitud de dependencia infantil y la de rebelión y de rechazo, propias del adolescente.

Una situación privilegiada, que hace posible la aceptación de sí mismo y el desarrollo de la independencia adulta, es el clima de aceptación y de libertad responsable (no sólo formalista o artificial o diplomática) que debe reinar en el ambiente educativo; es la posibilidad de ejercitarse en actos humanos válidos y significativos.

En este punto es oportuna una precisión acerca de la obediencia y de la disciplina, que eran los pilares de gran parte de la educación de otros tiempos, precisamente por la problemática, muy sentida por los jóvenes, que la obediencia y la disciplina suscitan en relación con la formación de la autonomía y de la responsabilidad personal. La obediencia no debe llevar a la dependencia, a la ejecución pasiva y formalista; debe ser un acto inteligente, personal del sujeto, que tiene conciencia de sí y de su responsabilidad; pero que, al mismo tiempo, tiene conciencia de la necesidad de una aportación a la vida comunitaria, a la actividad de conjunto, y reconoce el papel propio del educador, maestro o responsable del grupo. Las normas disciplinares no deben llevar a una mortificación de la personalidad o a una uniformación, para seguir todos el mismo clisé, sino deberán ser vistas como medios necesarios para poder vivir juntos, para trabajar juntos, para aprender a trabajar juntos [↷ PARTICIPACION].

3.2. Inserción, cada vez más personal, en la realidad y en el sentido de la vida

El joven, en su fase de crecimiento, debe ponerse en contacto con las situaciones más variadas de la vida del hombre y de la sociedad, con las situaciones límite (enfermedades, desgracias, muerte). Así lo exige el hecho de crecer en un contexto social articulado; lo exige la necesidad de insertarse en una sociedad, en una cultura que concretamente se realiza en la historia; lo exige el deber de aportar la propia ayuda personal y positiva a los problemas de la vida.

No basta, sin embargo, únicamente sumergir al joven en la sociedad: la realidad puede también arrollar. Por eso, es necesario adquirir un cierto modo de ver y de tratar la realidad. En práctica, es necesario que el joven tome contacto con la realidad a través de visitas, coloquios, observaciones, participaciones de vida y de trabajo.

Muchos aspectos de la realidad no se pueden alcanzar directamente o no se perciben aisladamente; de ahí la necesidad de información crítica a través de la prensa, radio, TV, conferencias... Además, en la escuela y en las asociaciones, es necesario ejercitar a los jóvenes en la reflexión en el estudio crítico de los acontecimientos, para descubrir los principios del deber de las relaciones sociales, políticas, económicas; para hacer hipótesis de intervención operativa [↗ COMUNICACION SOCIAL].

Los elementos de este objetivo (contacto directo, información, reflexión y estudio) no son sucesivos: cuando el joven entra en contacto con las realidades y recoge informaciones, aplica ya un cierto esquema que limita y deforma la realidad misma. Por otra parte, el cuadro de referencia del joven se va constituyendo y reorganizando continuamente en interacción con el ambiente, después de las diversas experiencias. En la práctica, el joven deberá pasar continuamente de la teoría a la realidad; y de la realidad a la teoría, para reorganizar el cuadro de referencia, y para reajustar la percepción de la realidad.

Por tanto es indispensable iniciar al joven, para que vea la situación social a través de una experiencia. Es necesario que la exigencia de un justo conocimiento de los estados de vida en la sociedad y en la Iglesia, y, correlativamente, de su exacto papel en las comunidades civiles y cristianas, que vea satisfecha en el período del crecimiento y a través de una adecuada información. El esfuerzo educativo se concentrará, sobre todo, en la información acerca de los motivos de la elección, para lograr que estos motivos se integren en el estado de vida hacia el que el joven se está orientando. Sin embargo, un conocimiento intelectual no será suficiente para motivar una opción tan importante como la elección de un estado de vida. Es necesario lograr que el joven llegue a comprender que es también corazón, que es también experiencia. ¿Cómo elegir, por ejemplo, entre sacerdocio y laicado si no se tiene un conocimiento experimental a través de la vida fervorosa de una comunidad cristiana, o a través del ejemplo del educador sacerdote o laico?

Forma también parte de los objetivos, en vistas a un crecimiento adecuado, el dominio de sí mismo. Con la ayuda del educador, el joven debe descubrirse a sí mismo como cuerpo y espíritu; debe descubrir el mundo social y cristiano; debe hacerse preguntas, hacer una revisión, darse las primeras respuestas provisionales, permanecer siempre abierto a la voz de la experiencia y de la realidad. El joven debe llegar a comprender que la realización de sí mismo es lenta, que es un proceso, una conquista, un caminar siempre, con audacia, más allá de las fronteras ya ocupadas.

La maduración en sí exige un continuo renacer y, por tanto, requiere nuevas energías, luchas, esfuerzos, autodisciplina, valor para alcanzar el dominio de sí, que significa dominio de los propios sentidos y del corazón. El dominio de sí es un problema de elevación de todo el ser y de realización de un ideal, no a través de imperativos categóricos o moralistas, sino a través de la búsqueda, por parte de toda la persona, de una imagen mejor. El joven llega a hacer todo esto únicamente poseyéndose, y poseyéndose madura su capacidad de elección de un modo realista.

3.3. Adquisición o perfeccionamiento de la capacidad de contacto humano

El joven aprende a entrar en comunicación cada vez más profunda con los otros, mediante pasos sucesivos: ejercitándose en respetar a toda persona humana por su dignidad esencial, independientemente de su posición ideológica o moral, socioeconómica, de edad o de sexo; aceptando a los otros como son, conociéndolos y comprendiéndolos sin deformaciones o prejuicios; aprendiendo a entrar en diálogo con otro, desde el punto justo de partida; escuchando a los demás con respeto incondicionado, haciendo resonar dentro de sí lo que el otro comunica, meditándolo interiormente; aprendiendo la disponibilidad y la libertad de comunicar el propio ser y las propias ideas, los propios sentimientos; ejercitándose en respetar la autonomía, la libertad, la intimidad de los otros; entrenándose en recibir sus ayudas, consejos, sugerencias; sabiendo pedir la intervención de otras personas; aprendiendo a compartir la vida de los demás, aun en los momentos de dificultad o de perplejidad; poniendo a disposición las propias cosas, el propio tiempo, las propias habilidades, madurando de este modo la capacidad de darse, la disponibilidad al servicio y a la acogida de los otros.

Para poder entrar en contacto con los demás de manera auténtica, el joven debe ser capaz de conocerse y de aceptarse a sí mismo, ser él mismo; debe poder experimentar la aceptación, la capacidad de diálogo y la disponibilidad por parte de los otros, especialmente de los educadores. Si se cumplen estas condiciones, tal vez se tenga lo esencial.

3.4. Refuerzo del sentido de responsabilidad y corresponsabilidad

El joven ha desarrollado un cierto sentido de responsabilidad en el ambiente familiar; según va creciendo, su experiencia se extiende más allá del ambiente familiar, y se ejercita en tareas cada vez más diversificadas, y puede madurar hasta llegar a la capacidad de asumir responsablemente funciones varias. Los pasos necesarios y sucesivos que llevan a la maduración de la responsabilidad parecen ser los siguientes:

— Adquisición de la conciencia de pertenencia a un grupo, a varios grupos. El educador tiene el deber de facilitar este contacto con grupos diversos de la familia o de la escuela, y de procurar que este contacto no se reduzca a una mera evasión, y que la inserción sea efectiva, estable y positiva [↗ GRUPO].

— Toma de conciencia del propio papel en el grupo y en los grupos y, bre todo, armonización de las varias funciones ejercidas en grupos diversos. Importante es la obra del educador en ayudar a los jóvenes a distribuir bien el tiempo y el trabajo, a desmitificar la excesiva importancia dada a determinadas tareas, a estimular lo que es más importante para la persona o para el grupo.

— Entrenamiento en la actividad y en la participación social, ejercitándose en examinar juntos un problema, en buscar juntos las posibilidades de solución: decidir juntos, ejecutar juntos, sentirse responsables de lo realizado en común. En este aprendizaje, el educador debe tomar una actitud democrática, aunque la actividad común pueda resultar más trabajosa y lenta.

— Aprender a realizar con sentido de responsabilidad los propios deberes: la obra del educador en orden a la consecución de este objetivo se convierte en obra de estímulo y de animación; y, en ciertos casos, cuando se trata de deberes asumidos de acuerdo con todos, se convierte en una acción semejante a la del poder ejecutivo.

— Aprender poco a poco a asumir responsabilidades directivas, con todo lo que implica de actitudes democráticas, de capacidad de análisis de situaciones y de relaciones, de capacidad organizativa: al educador se le pide una acción, que va desde el estímulo hasta el dejar hacer, retirándose él y desapareciendo.

Hay síntomas que hacen pensar en un bajo nivel de sentido de responsabilidad, síntomas cuya progresiva desaparición puede ser un índice del grado de madurez de un individuo en este aspecto: no preocuparse de los problemas comunes, sociales y políticos; no preocuparse de las repercusiones de la propia conducta en los otros; descargar culpas y responsabilidades sobre el ambiente, sobre las estructuras, sobre los demás; no afrontar las conse-

cuencias de las propias acciones, ideas, palabras; disminuir la responsabilidad directa; hacer sólo lo mínimo indispensable; no continuar el trabajo comenzado por otros; no aceptar encargos y ocupaciones de servicio; liberarse de compromisos con la excusa de que otros no hacen nada; no realizar, como es debido, la propia preparación profesional; evadirse en el perfeccionismo, en los sueños, en lo irrealizable.

3.5. Progresiva maduración de la elección profesional e identificación con su función correspondiente

El proceso hacia la asunción del status y de la función profesional, coincide con la progresiva orientación vocacional-profesional (véanse para ello las voces: ↗ ORIENTACION, ↗ ORIENTACION Y PASTORAL VOCACIONAL).

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BEIRNAERT, L., *Experiencia cristiana y psicología*, Barcelona, Estela, 1969.
BRAIDO, P., *Appunti di teoria generale dell'educazione*, Roma, UPS, 1983.
GIANOLA, P., *Metodologia pedagogica generale*, Roma, Anno Accademico 1981-1982, vol. II.
HAVIGHURST, R. J., *Human Development and Education*, Londres, Longmans, 1953.
MATAIX, A. y CASTELLVÍ, P., *Plan ciclico de formación juvenil*, Madrid, Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 1973, 3 vols.
PERETTI, M. (Ed.), *Questioni di metodologia e didattica*, Brescia, La Scuola, 1974.
VANOLI, T. J. y otros, *Experiencia humana y pedagogia de la fe*, Madrid, Marova, 1970.

LA ASISTENCIA COMO PRESENCIA ACTIVA DEL EDUCADOR

HERBERT FRANTA

1. *Actualidad de una reinterpretación.*
2. *La asistencia como categoría pedagógica.*
3. *La asistencia: «expectativas de rol».*
4. *Conclusión.*

1. ACTUALIDAD DE UNA REINTERPRETACION

Las diferentes innovaciones en campo educativo, la complejidad de la vida social actual y las divergencias existentes en la misma hacen que el educador cristiano experimente diversas dificultades en la realización de su tarea educativa.

Entre los factores que contribuyen a crear tal situación, está frecuentemente presente la *incertidumbre* del educador al interpretar su *rol* y/o a desempeñarlo en la praxis educativa, a causa de los obstáculos que presenta la actual situación pedagógica. Las dificultades que hacen problemático o difícil su papel de educador son el resultado de algunos factores que pesan hoy sobre la realización de la tarea pedagógica.

Por lo que se refiere a la *necesidad* y *extensión* de la presencia del educador en la interacción educativa, muchas corrientes actuales desvalorizan la importancia del rol del educador, y proponen, desde una perspectiva paidocéntrica, que los educadores abandonen toda «directividad», que podría impedir el desarrollo espontáneo y auténtico de los educandos. Tales corrientes postulan, al mismo tiempo, espacios de interacción, en los que los educandos puedan autorregularse.

Es obvio que, a los defensores de la concepción paidocéntrica la asistencia, entendida como presencia activa del educador en la comunidad educativa, puede aparecer como «directividad» que se debe evitar.

Sin embargo, no es sólo esta concepción centrada en el educando la que hace difícil la interpretación y el desempeño del rol de educador. Hace también difícil esta tarea la *multiplicidad de expectativas* respecto a dicho rol. En efecto, muchas veces es muy difícil, para un educador, poner de acuerdo expectativas frecuentemente divergentes (por ej., las expectativas de los jóvenes, de los padres y de las instituciones). Y todo esto pone, al mismo educador, en una situación de conflicto difícil de superar.

Actualmente, en la praxis educativa salesiana (y no sólo en ésta), se nota

un cierto cambio en la *organización* de los espacios de interacción, cosa que muchísimas veces hace más arduo el desempeño del rol educativo. De hecho, mientras en el pasado la pedagogía y la praxis educativa miraban, fundamentalmente, a la interacción educativa en formas institucionalmente organizadas (por ej. el colegio, la escuela), actualmente la praxis pedagógica se desarrolla en formas menos estructuradas y en encuentros esporádicos, realizados sobre la base de la participación libre de los jóvenes.

Otro factor que dificulta la actuación del rol educativo está constituido por el hecho que el rol del educador salesiano ha adquirido una mayor *profesionalidad*. En efecto, mientras antes la tarea educativa venía desarrollada por miembros de la Congregación Salesiana, hoy es cada vez más frecuente que personas que no pertenecen a la misma entren a formar parte de una institución educativa salesiana en calidad de educadores, cuya tarea pedagógica está regulada por precisos contratos de trabajo.

Tal situación hace más compleja la misión de los educadores religiosos salesianos. Sobre ellos pesa, pues, no sólo la responsabilidad de que, como educadores, deben presentarse como modelos, sino también la urgencia de colaborar activamente con el personal externo de modo que éste pueda integrarse en la comunidad educativa y pueda dar su propia aportación de acuerdo con el estilo educativo salesiano.

Frente a los problemas tocados más arriba, podemos decir que se hace necesaria una reinterpretación del rol del educador, si se quiere que la asistencia continúe siendo el centro de la educación salesiana.

Tratamos ahora de interpretar la asistencia como categoría pedagógica. En un segundo momento, se añadirán algunas sugerencias sobre el modo de realizar la asistencia entendida como presencia activa del educador en la comunidad pedagógica.

2. LA ASISTENCIA COMO CATEGORIA PEDAGOGICA

2.1. Disciplina

Examinando algunos estudios de pedagogía salesiana, se puede notar que, por lo que se refiere a la asistencia, ésta no aparece definida de forma unívoca. Por ejemplo, desde la perspectiva de la función de la misma, BRAIDO (1955, 96) define la asistencia como «presencia amable y fraterna de significados e índices positivos y constructivos».

Desde el punto de vista del contenido, la asistencia es descrita como presencia activa que constituye el compendio de la pedagogía, del apostolado y de la espiritualidad salesianos (VALENTINI, 1960). En cambio, VIGANÒ (1978, 38) da una descripción desde el punto de vista operacional cuando afirma: «Lo esencial de la asistencia salesiana es estar entre los jóvenes, animando su actividad en un clima de convivencia y de familiaridad apostólica, ofreciendo elementos de maduración».

Prescindiendo de los matices de las diferentes descripciones de la asis-

tencia, y considerando ésta en un nivel de abstracción más alto, como categoría pedagógica, podemos decir que la asistencia comprende *la actividad amistosa y fraterna que nace del amor apostólico del educador para facilitar y estimular, en los jóvenes, la realización de su vida actual y la tarea de formación.*

Considerando la asistencia como presencia activa, no se examina, a nivel teórico, la presencia del educador desde el punto de vista del modo en que el mismo educador se relaciona con los demás en la interacción educativa (dimensión ya estudiada en ↗ RELACION EDUCATIVA); se examinan, en cambio, las *acciones concretas*, a través de las cuales el educador debería estar presente en la comunidad pedagógica según el estilo educativo salesiano.

Desde este punto de vista, nos proponemos, pues, estudiar, bajo la categoría de la asistencia, aquellas expectativas de rol que el educador salesiano debería desarrollar para responder a su tarea educativa.

Finalmente, podemos decir que el sistema educativo salesiano no se puede distinguir de otros sistemas pedagógicos sólo por los fines propuestos o por el tipo de relaciones que se recomienda establecer, sino que se distingue también por las actividades que se desean realizar en vista de la promoción o facilitación de la vida actual y de la formación de los jóvenes, en una auténtica comunidad pedagógica [↗ SISTEMA PREVENTIVO].

2.2. Necesidad e importancia

De acuerdo con el estilo salesiano, el rol del educador no es el de quien funge de espectador o «facilitador», tratando de alcanzar, por ejemplo, el ideal de la «no-directividad» o la actitud de *laissez-faire* (optando por una pedagogía negativa, con el intento de no intervenir en la vida espontánea del joven), sino que es un rol en el que el educador se compromete, en cada uno de los momentos de la interacción educativa, a estar activamente presente con sus aportaciones educativas.

A este respecto, BRAIDO (1955, 131) escribe: «El ambiente de la familia educativa de Don Bosco está constituido, sobre todo, por personas vivientes y activas. Nadie es simplemente espectador, ni los educandos ni los educadores, en este vivo encuentro de acciones e “interacciones” en función positiva y constructiva. Los educadores entran, más bien, en esta corriente consciente de vida espiritual, con una enérgica actividad personal. Ellos son verdaderamente, en sentido platónico, los “custodios” de la familia educativa. Custodios activos operadores y colaboradores con el muchacho, “asistentes”. ¡No “vigilantes”! Como es “asistente” en grado eminente el “director” que es el “Padre” del instituto de educación» [↗ EDUCADOR].

La exigencia de la asistencia en el sistema educativo salesiano no se basa sólo en que la falta de presencia activa crea en los jóvenes estados emotivos negativos (desorientación, confusión, abandono), sino que halla su fundamento en la condición psicológica y moral del mismo joven. En efecto, el joven, desde el punto de vista moral, es considerado como una persona que, limi-

tada por el pecado original, es frágil, tanto en perseguir el bien en general, como en lo que se refiere a sí mismo, en cuanto persona que no ha logrado aún una formación integral de la personalidad (entendida como madurez, competencia y responsabilidad), pero que está en camino para lograrla.

En esta óptica, la función de la asistencia viene interpretada en modo análogo al *engagement* (KLAFKI, 1964), o como responsabilidad de un Yo hacia un Tú (BUBER, 1954) o, en general, como presencia activa en función de la vida del joven.

Frente al hecho de que los jóvenes tienen necesidad de los demás para su vida presente y para su formación, la pedagogía salesiana se niega a interpretar el devenir de los jóvenes como un crecimiento espontáneo, y se contrapone a la pedagogía de la autogestión o autogobierno de los grupos educativos; e interpreta, en cambio, la interacción educativa como una relación interpersonal, en la que los educadores, con su presencia activa, contribuyen —respetando la dignidad de los jóvenes y su exigencia de formación— al éxito de sus vidas.

Tal presencia no tiene que ser entendida, sin más, como una imposición o vigilancia, sino, más bien, como una presencia fraterna y amistosa, que busca ser funcional a la eficiencia de la autoeducación de los jóvenes.

3. LA ASISTENCIA: «EXPECTATIVAS DE ROL»

El rol del educador en la interacción educativa es, más bien, complejo. De hecho, el joven es un todo físico-psíquico-espiritual en proceso de desarrollo, en tensión entre las expectativas personales (intereses, necesidades, etcétera) y sociales (exigencias por parte de los padres, del ambiente escolar, de las normas sociales, etc.).

En tal situación, el joven no sólo tiene necesidad de una cercanía afectuosa por parte de personas importantes para él, sino que necesita también la presencia activa de éstas, para que, a través de diversas aportaciones, lo pongan en grado de alcanzar las condiciones mediante las cuales pueda ser, realmente, protagonista de su vida actual y de su formación.

Las aportaciones que el educador debería ofrecer, para ayudar al educando en su período de desarrollo, son múltiples, según las diversas situaciones en que vive.

Pensamos que el educador puede ofrecer auténticas aportaciones en el ámbito de la interacción educativa cuando alcanza un conocimiento suficiente de las recíprocas expectativas, o sea, de las que él tiene respecto a los educandos, y de las que éstos tienen respecto al educador. En este marco se crean las condiciones que hacen posible, en un primer momento, el conocimiento de las expectativas recíprocas en la interacción, conocimiento del que el educador podrá servirse en su acción educativa reflexiva y responsable.

3.1. Expectativas personales

En las relaciones interpersonales, el éxito de la comunicación no depende sólo del modo en que vienen definidas las relaciones recíprocas, es decir, del modo de «interobrar», sino que frecuentemente el éxito depende también de las intenciones que se tienen al comunicar.

De esta manera, el educador, para poder ofrecer aportaciones educativas eficaces, debe estar en sintonía con las propias experiencias interiores (intenciones, convicciones, etc.). Sólo de esta manera, podrá hacerse responsable de sus intenciones, sin ser víctima de motivaciones inconscientes (por ej., conflictos no resueltos, motivos que nacen de un proyecto neurótico o ficticio), y podrá obrar movido por auténtica caridad apostólica.

Por tanto, sólo cuando se relaciona como persona auténtica, y cuando, al mismo tiempo, conoce y es responsable de sus propias intenciones, el educador está en grado de corresponder a las propias expectativas de cara al rol de educador.

3.2. Expectativas sociales

En la interacción educativa, el obrar del educador salesiano no es dejado al arbitrio de éste, sino que está ligado a las expectativas que provienen de su tarea específica (por ej., de enseñante, asistente, etc.), de las normas expresadas a través de las reglas que ordenan la comunidad educativa, y, finalmente, de los principios pedagógicos concebidos según el estilo educativo salesiano.

Prescindiendo aquí de considerar las expectativas respecto al obrar del educador salesiano, ligadas a su cometido específico y a las normas recogidas en los diversos reglamentos (por ej., los de una particular institución y de la organización rigurosamente ordenada), consideramos el obrar educativo en su sentido más amplio, refiriéndonos a típicas expectativas pedagógicas, a las que el educador debería corresponder para cumplir su misión educativa con estilo salesiano.

En este sentido, y con finalidad didáctica, consideramos útil distinguir, en la interacción educativa, las expectativas acerca de la actuación del educador salesiano, según tres dimensiones; es decir: respecto a la responsabilidad acerca de la *gestión*, respecto al *cuidado* y, finalmente, respecto al *contacto de diálogo*.

Somos conscientes de que esta distinción se debe considerar como una de tantas tentativas de sistematizar el obrar del educador en la interacción pedagógica (OSSWALD 1973, 25).

Creemos, sin embargo, poder diferenciar, de modo más concreto, la complejidad de la asistencia vista como presencia del educador. De todas formas, subrayamos, al mismo tiempo, que las actividades comprendidas en estas tres dimensiones no están separadas entre sí, sino que están en mutua interdependencia; o sea, que representan aspectos de un *todo* complejo cual es la asistencia salesiana.

a) *Presencia activa en función del autogobierno*

Respecto a la gestión del entero grupo educativo, y en particular de la vida individual del joven, la asistencia tiene, por un lado, la función de prevenir un uso impropio de la libertad por parte de los educandos, y, por otro, la tarea de estimular y facilitar el aprendizaje de comportamientos responsables hacia sí mismo y hacia los demás.

Entre las tantas actividades educativas que pueden ser llevadas a cabo con el fin de facilitar la formación de los jóvenes para un autogobierno responsable, presentamos aquí brevemente aquellas intervenciones que se refieren a la formación de los jóvenes en la disciplina, a la promoción de un aprendizaje a través de modelos, al ejercicio de un uso recto de la libertad y de la responsabilidad, y, finalmente, a intervenciones que se caracterizan por formas «metacomunicativas» referentes al comportamiento de los jóvenes.

— Disciplina

Una primera categoría de intervenciones, que hace a los jóvenes capaces de dirigir responsablemente su propia vida, está compuesta por actos educativos que favorecen, en ellos, la formación para la *disciplina*. De hecho, la comunicación, en cualquier situación social, significa también organización, o sea, participación en una serie de reglas que estructuran los momentos interpersonales. Cuanto más corresponden, tales reglas, a criterios de igualdad, justicia, flexibilidad y actualidad, y cuanto más logra, el educador, hacer comprender a los educandos que tales reglas constituyen una ayuda necesaria para la dirección de la propia vida en relación con los demás, y, finalmente, cuanto más estimula y facilita, mediante una presencia activa, su observancia (previniendo también el peligro de eventuales transgresiones o ayudando a los jóvenes cuando se les hace difícil su observancia), tanto más el educador ofrecerá ayudas válidas para que los jóvenes se comporten de forma disciplinada y se hagan igualmente protagonistas de la propia vida en sentido de autogobernarse.

En tal sentido, la disciplina no es una imposición, sino que llega a ser un auténtico factor que estimula al joven al autogobierno, sobre la base de una moral que no acepta pasivamente los hechos o las reglas, y, también, sobre la base de la comprensión de la organización social como presupuesto para una verdadera libertad y como ocasión para obrar moralmente (OSSWALD, 1973, 96).

— Comportamiento de modelo

En la adquisición de nuevos comportamientos, el aprendizaje a través del «modelo» constituye un factor importante. Mediante tal tipo de aprendizaje, las personas no sólo llegan al conocimiento de nuevos esquemas de

conducta, sino que frecuentemente se sienten motivadas a hacerlos propios. Esto es debido a la atracción experimentada hacia la persona que hace de modelo o hacia las consecuencias positivas experimentadas al imitar tal modelo.

El educador que omitiera el ponerse a sí mismo como modelo, o que descuidase el facilitar o proponer comportamientos ejemplares (por ej. mediante lecturas adecuadas, compañeros ejemplares, elección crítica de *mass-media* con relación a personajes que imitar, etc.), haría que faltase un elemento esencial, válido para ayudar a los jóvenes a conducir la propia vida, de manera significativa y responsablemente.

— Ejercicio del uso de la libertad

La asistencia, en su función de facilitar la formación de los educandos, se opone a la idea de una comunidad educativa como isla pedagógica en la que los jóvenes, separados del resto del mundo, son puestos, por una parte, en la imposibilidad material de cometer faltas, y, por otra, son «reforzados» cuando se comportan de la forma deseada. Un condicionamiento de su personalidad, según una estructura pedagógica cerrada, no sólo no formaría su personalidad, sino que constituiría un serio obstáculo para su inserción en la vida social.

Para que los jóvenes puedan crecer en su capacidad de asumir responsabilidades, el educador debe tratar de ofrecer todas las ocasiones en que aquéllos puedan asumir tareas y funciones de responsabilidad dentro de la comunidad educativa (por ej., desempeñar cargos, facilitar la organización de diversas tareas) y en los diversos espacios de vida fuera del ambiente educativo; si bien en estas áreas, al educador, le resulta más difícil estar activamente presente.

Dado que los jóvenes pueden ejercitarse en el uso apropiado de la libertad, y pueden llegar a ser capaces de asumir responsabilidades en los espacios de vida en que el educador no puede estar presente directamente, es necesario que la pedagogía salesiana reflexione, cada vez más, sobre la *asistencia indirecta*. Esta última forma de asistencia se hace, actualmente, siempre más necesaria; ya que, por un lado, el educando se mueve de modo flexible en las diversas áreas pedagógicas (grupo escolar, *peer-group*, etc.), confrontándose, de esta forma, con diversas mentalidades y enfoques de vida; y, por otro lado, la comunidad educativa vive en una relación más estrecha con otras organizaciones sociales (como por ej. instituciones culturales, deportivas, etc.). En tal condición educativa, se crea una situación pedagógica que ofrece cada vez menos ocasión, al educador, para poder estar presente personalmente con sus aportaciones.

Para ayudar a los jóvenes a vivir la propia vida con plena responsabilidad, es necesario no tanto renunciar a la asistencia, según la habitual praxis propia del estilo salesiano, cuanto ayudar, más bien, a los jóvenes de forma que, al ponerse en contacto con el mundo, allí donde el educador no puede estar directamente presente, sean capaces de evaluar críticamente los diver-

sos aspectos de la vida, y tengan la funcionalidad psíquica para afrontarlos, es decir, para entrar en relaciones auténticas, o bien para renunciar a tales experiencias. Esto no disminuye la eficacia del sistema educativo salesiano, sino que lo hace de mayor calidad por el hecho de que no sólo se basa en la relación personal entre educador y educandos, sino principalmente en el sentido moral.

Entre las actividades que el educador debería llevar a cabo con el fin de preparar a los jóvenes para afrontar las diversas relaciones con el mundo, se pueden indicar:

— Favorecer amistades positivas, de modo que el joven, fuera de la comunidad, no se encuentre solo, sino que pueda experimentar el sentido de la pertenencia, estableciendo lazos constructivos de vecindad, de ayuda recíproca, etc.

— Hacer conocer y ayudar a crear espacios vitales válidos o significativos para los jóvenes (por ej. grupos de estudio, asociaciones juveniles, clubs deportivos, etc.) fuera de la comunidad educativa.

— Dar a conocer al joven, cuando sea necesario, las situaciones de vida en las que puede correr determinados riesgos físicos o morales. Tal advertencia, para que alcance la finalidad educativa, debe ser explicitada mediante un diálogo en el que el joven reciba informaciones, para poder comprender, por sí mismo, el riesgo de la situación considerada peligrosa o dañosa.

— Ayudar a formar, en los jóvenes, las funciones psíquicas que les permitan relacionarse eficazmente con el mundo social. Desde este punto de vista, hay que tratar de ayudarlos a desarrollar las «competencias empáticas», es decir, la capacidad de ver e intuir más fácilmente el comportamiento de las personas; y hay que facilitar también, en los jóvenes, el desarrollo de la tolerancia frente a la ambigüedad y la frustración, de modo que lleguen a ser, más tarde, capaces de renunciar a las situaciones juzgadas incompatibles con su proyecto de vida.

Retenemos que a través de las actividades que se acaban de indicar —las cuales deberían ir acompañadas, sin duda, de otras— el educador no sólo se forma una idea general de la situación educativa actual, que deja poco margen a la presencia directa del mismo educador, sino que refuerza, en el sistema educativo salesiano, una formación de los jóvenes fundada sobre el sentido moral y la unión con la comunidad educativa, en la cual el educador, como «facilitador», ejercita una función constructiva.

— Formas «metacomunicativas» y «refuerzos»

Para estimular la interacción educativa en general, y para facilitar la autoeducación de los jóvenes, el educador se siente, frecuentemente, obli-

gado a «metacomunicar», es decir, a comunicar sobre el comportamiento de los jóvenes, a fin de que éstos se orienten hacia las expectativas sociales que le atañen (observancia de las normas, cumplimiento de sus obligaciones, etc.).

Las actividades concretas que entran en esta categoría están representadas, por un lado, por las intervenciones verbales, a través de las cuales, en la situación educativa concreta, hace presentes al joven sus responsabilidades, deberes y tareas; y, por otro lado, están constituidas por los refuerzos (como, por ej., alabanzas, premios, castigos, etc.).

En la primera categoría o tipo de intervenciones, que se refiere a hacer o recordar al joven las expectativas de rol (lo que se espera de él), el educador se puede servir de simples informaciones, invitaciones, avisos, consejos, peticiones, etc. Estas intervenciones o mensajes verbales no se hagan de modo autoritario (mandatos, órdenes, etc.), ni de forma genérica, sino de modo comprensible, y dando los motivos de los mismos, es decir, refiriéndose, lo más posible, a las exigencias de la situación objetiva (por ej., indicando un peligro inmediato, haciendo presentes las demandas que brotan de una exigencia concreta, etc.).

Otro tipo de intervenciones, después de que el educando ha puesto en acto ciertos comportamientos, es el uso de refuerzos. El educador puede intervenir con refuerzos positivos (alabanzas, premios, estímulos, etc.) cuando cree oportuno afianzar aquellos comportamientos del joven que ayudan a desarrollar la capacidad de ser responsable ¹.

El castigo (refuerzo negativo) sería, en cambio, aquel medio educativo a través del cual el educando es estimulado a obrar de modo que omita ciertos comportamientos no deseados.

Este último tipo de refuerzos está casi ausente en el sistema preventivo, y es admitido excepcionalmente en la praxis educativa sólo con la condición de que respete la dignidad de la persona del joven y sirva para hacer reflexionar sobre las consecuencias negativas de un comportamiento no apropiado.

Resumiendo las acciones educativas que se acaban de exponer, para el crecimiento de los jóvenes en lo que se refiere a la capacidad de autogobernarse, es necesario decir que éstas constituyen intervenciones que representan, para el educador, algunas de las posibilidades de estar activamente presente, sin tener una actitud directiva, con la perspectiva de hacer que los jóvenes aprendan a ser protagonistas en la dirección de su propia existencia.

¹ De todas formas, hay que decir que actualmente se hacen algunas reservas sobre el uso de los refuerzos positivos, pues el educando puede hacerse fácilmente dependiente de las alabanzas o de los premios a su comportamiento. Para evitar estas consecuencias, se propone dar los refuerzos de modo que se ponga en el centro el estado emotivo de la persona. Por ejemplo, cuando el joven ha ejecutado bien una tarea, en vez de decir: «Lo has hecho bien», se podría decir: «Estás contento de haber logrado realizar tal comportamiento». Obrando de esta manera, el refuerzo no se expresa tanto bajo forma de evaluación del comportamiento, sino que se centra, más bien, sobre un estado emocional real del joven, y no se asumen, por tanto, las consecuencias de un condicionamiento desde fuera.

b) *El cuidado como oferta de elementos de maduración*

El hombre tiene necesidad de otros para vivir. Esta exigencia es real, sobre todo, para los educandos que no han alcanzado todavía la capacidad de proveer a las cosas necesarias para su vida y para la formación de su personalidad.

Por tanto, en la interacción educativa, la asistencia, para ser presencia activa, debería ofrecer estas condiciones que representan, fundamentalmente, elementos de maduración en el proceso formativo de los jóvenes. En todo caso, tales elementos no deben ser considerados como ofertas de las que el educando puede servirse de forma pasiva, sino, más bien, como aportaciones mediante las cuales dicho educando puede ayudarse a sí mismo en lo que se refiere a los diversos aspectos de su vida. A este propósito, el educador tratará, entre otras cosas, de tener cuidado del *habitat*, de las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, y pondrá a disposición el material necesario para las diferentes actividades formativas (por ej. para el aprendizaje didáctico, el trabajo, el deporte), facilitando, además, las diversas actividades educativas.

Sería, por tanto, un error grave no ofrecer tales elementos de maduración, que representan condiciones indispensables para que los educandos puedan, no sólo vivir su vida de jóvenes, sino al mismo tiempo (al ponerse en contacto con tales elementos) lograr aquellas competencias que les permiten formar su personalidad.

Desde estas consideraciones, podemos decir que la asistencia, entendida como oferta de elementos de maduración, es el signo visible de la caridad pastoral del educador.

c) *Contacto de diálogo, como apostolado de la palabra*

La asistencia, como presencia activa, sería sólo parcial si, además de facilitar a los educandos la dirección de la propia vida y de ofrecer diversos elementos de maduración, no constituyese también un auténtico *contacto de diálogo*², en el que el joven adquiriese una visión crítica de sí mismo y del mundo.

² El apostolado del contacto de diálogo se coloca al lado de la instrucción informal, la cual comprende aquellas formas de comunicación (como, por ej., *mass-media*, representaciones teatrales, mesas redondas, etc.) de las que el joven puede sacar información sobre diversos aspectos de la vida, y donde puede confrontarse con diversos modos de pensar.

La asistencia quedaría, pues, empobrecida si llegasen a faltar las fuentes de información que constituyen un punto de referencia y de confrontación, mediante el cual el mismo joven puede llegar a conocer su mundo de forma crítica. No profundizamos aquí el estudio de estas formas de apostolado, pues se refieren, más bien, a un aspecto de las actividades tratadas ya anteriormente, es decir, las que forman parte de la dimensión «cuidado».

De hecho, el joven no aprende sólo a través de la instrucción sistemática-programada, sino también en las situaciones concretas de su vida, es decir, cuando él siente la necesidad de afrontar ciertos problemas personales, de alcanzar ciertas metas particulares, y también cuando se encara con momentos de crisis.

En tales situaciones, el joven es muy sensible y está muy motivado a recibir informaciones; no sólo para adquirir los conocimientos que le son necesarios, sino también para lograr una preparación en los diversos aspectos de la vida. Por tanto, una formación que tuviera lugar sólo mediante la instrucción sistemática e institucionalizada sería pobre, si, contemporáneamente, el educador no interviniese, momento por momento, impartiendo aquellas informaciones que necesita el educando para poder resolver los problemas que se le plantean respecto a sí mismo y a su mundo.

Todo esto requiere, sin duda, una presencia activa de diálogo, independientemente del lugar y de la situación; por ejemplo, la conversación durante el recreo, en los coloquios privados, en la confesión, etc.; o sea, en todas aquellas formas de comunicación en las que el educador puede estar presente a través de la palabra.

En estas formas de intervención, conviene que el educador trate de evitar todo tipo de superioridad o directividad (por ej., moralizando, interpretando, dogmatizando, etc.), y procure establecer —siempre que sea posible— un diálogo o comunicación discursiva, ofreciendo en el momento oportuno las informaciones objetivas y necesarias, proponiendo a los jóvenes examinar, junto con ellos, soluciones alternativas, de modo que se confronten con sus propios pensamientos no claros o con sus opiniones no maduras, etc.

En resumen, podemos decir que la asistencia, entendida como presencia educativa, sería un encuentro poco eficiente si en la interacción pedagógica faltase, por parte del educador, la propuesta de los elementos que estimulan a los jóvenes y les hacen más fácil vivir su vida actual, y prepararse para su vida futura.

Interpretamos, pues, las tres categorías de actividad educativa (gestión, cuidado y contacto de diálogo) como aportaciones formativas que pueden servir para especificar o diferenciar mejor el complejo concepto de asistencia.

La distinción de las actividades educativas según las tres dimensiones propuestas en este lugar (aunque constituyen sólo una de tantas posibles clasificaciones de las diversas actividades del educador) tienen, fundamentalmente, la función de permitir ver más concretamente la caridad apostólica como asistencia en los diversos aspectos del proceso educativo. Es obvio que este esquema pretende ser sólo orientador en vista de una reflexión más profunda sobre la asistencia en el sistema preventivo de Don Bosco.

d) *Principios fundamentales en la práctica de la asistencia*

El estudio de la asistencia, entendida como presencia activa del educador en la interacción pedagógica, desde el punto de vista del contenido, es decir,

por lo que se refiere a las expectativas de rol, sería incompleto si no se considerasen también los principios pedagógicos fundamentales que deberían guiar cada una de las acciones del educador.

Un primer principio de la acción pedagógica deriva de la naturaleza misma de la educación. En este sentido, la asistencia representa una válida aportación al proceso educativo de los jóvenes, sólo si viene realizada como acción que estimula y facilita su actividad, con el fin de que los mismos jóvenes lleguen a ser protagonistas de su propia vida. En caso de que la asistencia fuese una actividad que pusiese a los educandos en el rol de personas dependientes, consumidores pasivos de las diversas aportaciones, tal asistencia desempeñaría una función negativa, o sea, impediría la acción autoeducativa de los jóvenes.

Otro principio que regula la asistencia se refiere a la totalidad del proceso educativo. Por un lado, la educación tiene una dimensión social; es decir, normalmente se realiza dentro de una comunidad educativa, y, por tanto, debe considerar a cada uno de sus miembros en relación con el grupo; por otro lado, cada uno de los miembros debe ser considerado como una totalidad físico-psíquico-espiritual.

Por tanto, el educador (en su actividad pedagógica) no sólo debería examinar sus intervenciones según criterios de igualdad, sino que debería ponerse a disposición de las exigencias de los jóvenes en el plano físico, intelectual, moral, religioso, etc.

En la interacción educativa, la asistencia no es una presencia activa estereotipada, sino que se centra, sobre todo, en la situación particular de los jóvenes. Desde este punto de vista, el educador calibra su empeño a favor de los jóvenes, teniendo en cuenta la edad de éstos, su formación precedente, sus exigencias particulares, etc. De este modo, se puede disminuir poco a poco la asistencia, en la medida en que los jóvenes hayan adquirido la capacidad necesaria para afrontar la realidad y hayan demostrado responsabilidad en la conducción de la propia vida.

Aunque se lleva a cabo de forma diferenciada, es decir, de acuerdo con las condiciones particulares de los jóvenes, la asistencia se realiza también de forma continua, y sigue los criterios del tacto pedagógico. De hecho, si el educador estuviese condicionado en su actividad por factores personales (por ej., el humor, el sentirse estimado o no por los jóvenes, etc.), su empeño tendría poca influencia en la formación de los jóvenes. Por otra parte, para evitar que el joven se sienta inferior, débil o incapaz, el educador, al intervenir, tratará de desempeñar su cometido de asistencia de acuerdo con el criterio del tacto pedagógico; es decir, debe ofrecer su colaboración de forma respetuosa, escogiendo, en la medida de lo posible, los momentos oportunos, tratando, finalmente, de comportarse como un «partner» fraterno y amistoso.

4. CONCLUSION

En la interacción pedagógica, el educador salesiano no es, simplemente, un espectador; está presente activamente, facilitando con sus aportaciones el logro de la autoeducación de los jóvenes. La pedagogía salesiana describe la presencia activa del educador, presencia que tiene una función preservadora y constructiva, de acuerdo con la categoría de la asistencia. Podemos considerar tal categoría articulada según las tres dimensiones de las aportaciones que se refieren a la facilitación de la *gestión* de la vida de los jóvenes, del *cuidado* y, finalmente, de las aportaciones que comprenden la asistencia como *contacto de diálogo*.

En cuanto a la presencia activa del educador salesiano, hay que decir que sus aportaciones tienen lugar en la relación interpersonal con los jóvenes, en la cual el mismo educador viene experimentado como «partner» amistoso, como hermano mayor interesado por el bien de los jóvenes.

En este sentido, se integran las aportaciones educativas y el modo de relacionarse a través de una presencia capaz de favorecer un clima de «amorevolezza» (amabilidad).

Sobre el estudio de la asistencia, es necesario decir todavía que, además de profundizar el aspecto histórico-teórico, tal estudio debería, por una parte, confrontarse con las corrientes pedagógicas actuales y, por otra, debería referirse en mayor medida a la condición juvenil actual, profundizando el tema de la asistencia de forma indirecta.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- Bozzo, G., *L'assistente salesiano*, Turín, Direzione Generale Opere Don Bosco, 1959 (trad. cast.: Bozzo, J., *El asistente salesiano*, SEI, Madrid, 1960).
- BRAIDO, P., *Don Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969.
- *Il sistema educativo di Don Bosco*, Turín, SEI, 1955 (trad. cast.: *El sistema educativo de Don Bosco*, Guatemala, Instituto Teológico Salesiano, 1984).
- BUBER, M., *Schriften über dar dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert, 1954.
- DHO, G., «L'assistenza come "presenza" e rapporto personale», en: *Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Leumann (Turín), LDC, 1974, pp. 104-125.
- KLAFKI, W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, Belz, 1964.
- OSSWALD, P., *Erziehungsmittel, Werkzeuge der Manipulation oder Hilfen zu Emanzipation?*, Ratingen, A. Henn, Düsseldorf, Kastellaum, 1973.
- VALENTINI, E., *L'assistenza salesiana*, Turín, SEI, 1960 (Biblioteca del «Salesianum», n. 58).
- VIGANÒ, E., *Il progetto educativo salesiano*, en: *Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana* (Roma), 58 (1978) 290, pp. 3-42.
- WEINSCHENK, R., *Grundlagen der Pädagogik Don Boscos*, Múnich, Don Bosco Verlag, 1980.

DIDACTICA

GERMANO PROVERBIO

1. *El término*
2. *Premisas histórico-teóricas.*
3. *Una didáctica humanizadora.*
4. *Humanizar las disciplinas escolares.*
5. *La opción por lo provisional.*

1. EL TERMINO

El étimo del término de por sí no ofrece ninguna duda, si nos remontamos al griego διδάσκειν, que significa *enseñar*; sin embargo, los autores que, en el transcurso de la historia, se han interesado por los problemas de la enseñanza, han usado el término en un sentido prevalentemente pedagógico: HUGO DE S. VÍCTOR († 1141) lo usaba para indicar expresamente que el enseñar coincide con el educar, y el educar, con el enseñar; y así hasta COMENIO (1592-1671) que, en su *Didactica Magna*, trazaba prácticamente las líneas de una teoría de la educación; mientras que el mismo J. F. HERBART (1776-1841), con quien se va afirmando una cierta distinción entre enseñanza y educación, afrontaba el problema de la didáctica en términos de «enseñanza educativa» («Confieso [...] que no tengo ningún concepto de educación sin instrucción, como, al revés, [...] no reconozco ninguna instrucción que no eduque»); y O. WILLMANN, con su *Didaktik als Bildungslehre* (1882-1889), subrayaba la exigencia de un proceso de transmisión del saber que fuese, al mismo tiempo, didáctico y educativo.

2. PREMISAS HISTORICO-TEORICAS

A las diversas acepciones del término, corresponden, en tiempos más recientes, premisas teóricas claramente diferenciadas:

1) Los principios del idealismo gentiliano han dado origen a la *didáctica de la enseñanza*, o de las materias, que se basa en el presupuesto de que el dominio de una materia crea automáticamente la capacidad de enseñarla, sin ninguna exigencia en cuanto a técnicas operativas positivamente determinables.

2) Por el contrario, el positivismo experimentalista fundamenta la *didáctica del aprendizaje*, o de las técnicas, contrasignada ulteriormente por las diversas direcciones de la psicología, de la cual ha recibido influencia. En efecto, tiene sentido hablar, en general, del llamado *activismo* sólo si se definen sus caracteres específicos, propios de cada escuela:

a) la centralidad de las necesidades del niño, la búsqueda de motivaciones que permitan identificar los intereses, la promoción de la actividad espontánea sobre la base de proyectos y de objetivos determinados (J. DEWEY);

b) el «método global» y los «centros de interés», la individualización y la socialización de la enseñanza, el método de la investigación y el trabajo en grupo, la exploración del ambiente natural y social, el juego, las actividades expresivas y manuales, la composición tipográfica (O. DECROLY, C. FREINET);

c) la psicología genética de J. PIAGET, que reconoce a las escuelas activas una base científica, distinguiendo, con referencia a las etapas evolutivas del desarrollo del niño, el pensamiento operativo concreto (entre los siete y los once años aproximadamente), que se caracteriza por la manipulación de materiales reales; y el pensamiento operativo abstracto, capaz de producir representaciones simbólico-formales de la realidad;

d) el aprendizaje estructural de J. S. BRUNER, es decir, el aprendizaje de los principios y de las ideas fundamentales que constituyen las «estructuras» de las diversas disciplinas: estructuras que deben tomar formas o «versiones» que respondan progresivamente a las estructuras cognitivas del sujeto, en los varios niveles de aprendizaje (enseñanza en espiral);

e) el neo-comportamiento de B. F. SKINNER, del cual derivan todas las técnicas didácticas, que privilegian el momento de la información y del condicionamiento intelectual, recurriendo a programas estructurados en secuencias de unidades, siendo necesaria la solución de cada una de ellas, para poder proseguir en el programa (instrucción programada).

3) Finalmente, de la «ciencia de la comunicación y del control» depende la llamada *didáctica cibernética*, en cuanto abarca todos los problemas relativos a la «optimización» de los procesos de aprendizaje, entendida como relación comunicativa entre docente y discente [↗ RELACION EDUCATIVA].

A partir de este modo de interpretar la didáctica, han surgido importantes estrategias educativas, que pueden englobarse en un único término: «tecnología» de la instrucción. Tales estrategias son en particular: la programación por «currícula» (objetivos, contenidos, método, evaluación); las nuevas metodologías para un aprendizaje individualizado y una evaluación formativa (*mastery learning*); la orientación para distribuir la población escolar según grupos de aprendizaje en vez de grupos-clase, rígidamente constituidos y

erróneamente considerados homogéneos (*team learning* y *team teaching*); la confrontación continua con las demás «agencias educativas» y la promoción de la gestión democrática de la escuela, a través de los organismos de participación.

3. UNA DIDACTICA HUMANIZADORA

Más allá de estas conquistas de la didáctica, y de los éxitos positivos de su constante desarrollo bajo el estímulo y el desafío de las ciencias humanas con las cuales ha ido entrando en contacto progresivamente (filosofía de la educación, psicología, sociología, ciencias de la comunicación...), debe darse importancia al momento que ha caracterizado mayormente, y caracteriza todavía, la reflexión sobre la didáctica en el ámbito de un proyecto educativo. Aceptando, ante todo, una definición de didáctica como «teoría de la ayuda sistemática que se ofrece al muchacho que aprende en un ambiente especializado» (N. PERQUIN), se deriva de ella, en el plano operativo, la necesidad de una revisión radical de la relación entre maestro y alumno.

La relación didáctica, en que los papeles del docente y del discente estaban marcados por una concepción vertical y «depositaria» de la educación y por un trasvase de nociones e informaciones que se producía en la única dirección enseñante-alumno, intenta sustituirse por una relación dialógica y humanizadora, en que predomina una circularidad de comunicación entre enseñante y alumno, en vez de un movimiento de sentido único. P. FREIRE lo diría así: «No más educador del educando; no más educando del educador; sino educador-educando *con* educando-educador».

Si se debe reconocer todavía al enseñante un papel propio y específico, éste debe ser el del adulto, en cuanto se da cuenta de que, «cuando empieza este proceso (la nueva relación con el educando), se está preparando para morir. Sólo con esta muerte —que únicamente él puede aceptar en sí mismo— será posible su renacimiento como alumno, y el renacimiento del alumno como educador. El educador es aquel que vive el profundo significado de la Pascua» (P. FREIRE).

Esta nueva actitud del enseñante frente al alumno (no entendido ya como «recipiente» para ser llenado, sino como hombre a quien se debe «promover») comporta una auténtica ascesis y un esfuerzo de estudio continuo y de constante revisión de los «instrumentos» propios de la acción educativa.

Se trata de humanizar la didáctica, lo cual implica, ante todo, humanizar la cultura: es decir, superar el concepto y la praxis de una transmisión de contenidos prefabricados, absolutos y estáticos, para convertirlos en investigación y verificación constante; humanizar la cultura, todavía, en el sentido de no identificarla con la cultura «letrada», sino de dar igual valor al empeño por comprender el mundo y por transformarlo, con el propio trabajo, para hacerlo más humano: dondequiera y como quiera que el hombre actúe, es creador de cultura.

4. HUMANIZAR LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Humanizar la didáctica significa también humanizar las disciplinas, re-examinarlas en función del hombre. Esta atención al hombre, al mismo tiempo destinatario y actor del proceso didáctico-educativo, exige, ante todo, un esfuerzo por superar barreras existentes entre las disciplinas escolares. Y esto, en nombre del hombre «uno» y «total», y también en nombre de la misma realidad que el hombre tiene delante, no dividida en segmentos, sino «comprendida» en su integridad y en su totalidad.

No es fácil hipotizar un camino que permita unificar totalmente las disciplinas escolares. Pero esta dificultad no elimina, sin embargo, la urgencia de encontrar nuevas concepciones de las diversas disciplinas, que sustituyan otras concepciones «heredadas», ya superadas y, a menudo, inexactas; concepciones que nos permitan descubrir la unidad, a través de un proceso que, partiendo de las ideas fundamentales, o de las estructuras, de cada disciplina, lleve a descubrir nexos insospechados, por ejemplo, entre un «currículum» de matemáticas, el aprendizaje lingüístico y las más variadas actividades de expresión: nexos de fondo y no convergencias fortuitas.

De aquí resulta que la tensión hacia la unidad del saber —ideal que debe guiar toda investigación— se cultiva, sobre todo, profundizando en la propia disciplina, desde una perspectiva abierta, que haga complementarias las demás competencias, que lleve al experto —consciente de los propios límites— a confrontarse con los demás expertos, para ofrecer un verdadero servicio al hombre y a la verdad.

La confrontación, en efecto, al mismo tiempo que mantiene viva la tensión hacia la unitariedad del saber, evita también el riesgo de la absolutización de los contenidos de cada sector disciplinar, y reconduce continuamente al destinatario de la investigación, que es el hombre-educando, para que él mismo tome parte, como actor y como protagonista.

Iniciar ahora un estudio que considere las didácticas de las disciplinas en la perspectiva indicada, es posible si nos limitamos a las grandes áreas disciplinares: el área lingüístico-literaria; el área artística; el área de las ciencias sociales, y el área matemática, físico-tecnológica.

1) Para que el hombre sea verdaderamente el centro de los objetivos propios del *área lingüístico-literaria*, es necesario que esté siempre presente como sujeto «que habla», y no como objeto «hablado»: en efecto, es la lengua para el hombre, y no el hombre para la lengua. De aquí se desprende la necesidad de una educación lingüística que, abarcando todos los posibles usos de la lengua por parte del hombre, sin olvidarse, al mismo tiempo, de poner de relieve las normas que regulan aquellos usos, haga de la lengua un instrumento real de comunicación, y no una ocasión para simples ejercicios escolares, privados de toda motivación.

El texto literario, en particular, debe promover aquella estética de la recepción o aquella capacidad de percepción de la palabra, que permite al

lector «entrar como creador en lo que ha visto, oído y pronunciado», asimilar «el ritmo, la entonación, la tensión articuladora, la gesticulación interna (los movimientos creativos) de la narración, la actividad figurativa de la metáfora, etc.» (M. BACHTIN).

2) Las reflexiones sobre la lengua poético-literaria, sobre el texto como obra de arte, pueden aplicarse a todas las formas que componen el *área artística*. Con todo, mientras que para la obra de arte verbal el lector posee un cierto conocimiento de los materiales lingüísticos que, por un proceso de «extrañamiento» que realiza el artista, logran revelar en la poesía todas sus posibilidades («como si la poesía —escribe BACHTIN— expresiese todo el jugo de la lengua»), para las demás artes (arquitectura, artes figurativas, música...), el estudioso que desee acercarse al objeto artístico debe conocer también los materiales indispensables para la creación de la obra: las líneas y figuras de la geometría, el movimiento de la dinámica, el sonido de la acústica...

En cada caso, al hacer la confrontación con los productos artísticos del hombre, la educación para la crítica debe evitar las fórmulas dogmáticas, que, ante la complejidad del fenómeno artístico, pretenden poder presentar un solo método «salvador»; además, debe ensanchar el horizonte espacial, en el cual se encuentra la obra, para mirar al «tiempo grande», que permite ver la obra en su continuo realizarse, en el liberar sus potencialidades ocultas, muchas veces no percibidas por los mismos autores; en fin, debe crear un auténtico diálogo entre autor y crítico, entre hombre y hombre.

3) Al hablar del *área de las ciencias sociales*, nos referimos, en particular, a la enseñanza de la historia y de la geografía, con una clara presencia de la centralidad del hombre, tal como se encuentra en las mismas definiciones que se dan de ambas disciplinas.

En efecto, la historia se define como «conocimiento del pasado humano, conocimiento del hombre, o de los hombres, de ayer, de un tiempo, de cualquier otro tiempo» (H. I. MARROU); mientras que a la geografía se le asigna «el estudio, por parte del hombre, de la tierra, en cuanto planeta cuyo principal habitante es el mismo hombre» (R. HARTSHORNE), o también «el estudio de la tierra en cuanto casa del hombre».

Esta insistencia en el hombre, que no aparece sólo como sujeto de investigación, sino también como objeto, impone enseguida una reflexión: el hombre que estudia al hombre en el tiempo (historia) o en el espacio (geografía) no puede pretender llegar a un conocimiento objetivo. Donde interviene el hombre, cualquier fenómeno que «admite una explicación, admite un cierto número de otras explicaciones, con las mismas posibilidades de explicar la naturaleza del mismo fenómeno» (POINCARÉ): un fenómeno humano al que se dé una única explicación, queda, por decirlo de algún modo, todavía inexplicado.

En este sentido, debemos reconocer que la historia no conduce ni siquiera a una «casi certeza» (H. I. MARROU), y que ninguna verdad histórica

es irrefutable y vinculante. La pasión del historiador no es, pues, la búsqueda de la objetividad; su pasión es «comprender»: «Nunca llegamos a comprender bastante. [...] La historia [...] debe ayudarnos a sanar de este defecto» (M. BLOCH).

Para la geografía, la presunción de objetividad puede provenir de una cierta exclusión a que se somete el hombre, consistente en considerar como objeto propio de estudio la «naturaleza-menos-el hombre». Una vez introducido el hombre como objeto de la investigación geográfica, aquél no sólo constituye ya su elemento fundamental, sino que se convierte en la «medida» de lo que es significativo. La botánica, la zoología, la meteorología, la geología... son estudiadas por el geógrafo desde un peculiar punto de vista, que es el hombre. El carácter mutable de la tierra encuentra su justificación en el hecho de que la tierra es el espacio de la cotidiana experiencia humana, que es distinta de un lugar a otro.

Si bien la investigación histórica y geográfica no nos permiten conocimientos objetivos y absolutos, ellas, por lo menos, constituyen el momento importante en que se realiza «un largo encuentro de los hombres» (M. BLOCH).

4) Por último, del *área matemática, físico-tecnológica* nos llega la llamada a tener en cuenta el método científico con sus aspectos característicos. En efecto, el hecho de que tal método busque el conocimiento objetivo, recurriendo a instrumentos igualmente objetivos, no garantiza que la objetividad signifique resultados absolutos y definitivos: en efecto, un aspecto típico del método científico es la «revisabilidad» de los resultados cognoscitivos. Por tanto, cualquier explicación de un fenómeno, aunque se haya obtenido mediante las técnicas más rigurosas, puede ser sometida a discusión, como también los resultados más científicos pueden correr el riesgo de estar equivocados. La «falsificabilidad» es, según POPPER, la característica más importante de las ciencias: más que buscar los hechos que confirman una teoría científica, es necesario observar y buscar los hechos que pueden falsificarla.

El método científico, implantado por las ciencias experimentales, induce, pues, a no considerar nunca como definitivos los datos, ni siquiera aquellos que se han obtenido científicamente; a no absolutizarlos, considerando concluido todo proceso de observación y de investigación; a considerar las teorías científicas como relativizables, por principio, y provisionales. Más aún: toda teoría científica se presenta como hipótesis que debe ser verificada, como dato que debe someterse siempre al control de la observación.

Así entendido, el método científico es el camino más seguro para una educación al sentido de lo relativo, al uso de juicios formulados no tanto en términos de «verdadero» o «falso», cuanto, más bien, en términos de «coherente» o «no coherente». Lo que importa, para los fines educativos, es que, enseñando, por ejemplo, incluso la matemática, «por lo menos se puede intentar dar a las personas el gusto de la libertad y de la crítica,

acostumbrándolas a sentirse tratadas como seres humanos dotados de la facultad de entender» (GODEMENT).

5. LA OPCION POR LO PROVISIONAL

Del conjunto de las precedentes consideraciones, puede desprenderse, quizás, la sensación de una celebración de lo provisional y de lo relativo, de una opción que privilegia la inseguridad. La intención era únicamente liberar de la ilusión de las absolutizaciones, que fácilmente degeneran en la estaticidad y en ideologías cerradas, contra la dinamicidad y la apertura de la ciencia y del «hacer cultura».

El llamamiento es todavía más urgente para quien profesa una fe en el Dios absoluto y trascendente: en este caso, cualquier tipo de absolutización de los resultados de nuestras búsquedas —provisorios y relativos, como nos confirma la experiencia— es exaltación y celebración de otros tantos ídolos, que oponemos al único Absoluto. En cambio, la postura de asumir que, en una elaboración cultural cristiana, los datos ofrecidos por todas las ciencias, que tienen como objeto de su investigación el hombre y el mundo, «se fusionan con el conocimiento del hombre que ofrece la Revelación» (G. LAZZATI), es señal de que los datos humanos, siempre novedizos y provisionales, hacen también dinámica su confrontación con el dato revelado, y no permiten determinar una vez por todas el punto de encuentro y de «fusión».

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- AUDOUIN, F., *Cibernética y enseñanza*, Madrid, Narcea, 1974.
BRAIDO, P., *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, Zürich, PAS-Verlag, 1968.
GAGNE, R. M., *Las condiciones del aprendizaje*, México, Interamericana, 1979.
PACIOS, A., *Introducción a la didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981.
PELLERREY, M., *Progettazione didattica*, Turín, SEI, 1979.
— (Ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981.
PROVERBIO, G., *Problemi della scuola e della didattica*, Leumann (Turín), LDC, 1973.
— *Scuola, democrazia e cultura*, Leumann (Turín), LDC, 1976.
RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., *Didáctica general*, Madrid, Cincel, 1980.
TITONE, R., *Metodologia didattica*, Madrid, Rialp, 1981.
VERGOTE, A., *Per un progetto educativo fondato su Gesù Cristo*, Leumann (Turín), LDC, 1981.

ORIENTACION

KLEMENT POLACEK

1. *Términos.*
2. *Componentes y finalidad del proceso.*
3. *Componentes morfológicos y biofísicos.*
4. *Componentes de la personalidad.*
5. *Factores.*
6. *Acciones orientativas.*
7. *Teorías de la elección.*
8. *Fines.*
9. *Conclusión.*

1. TERMINOS

Este trabajo se propone exponer los fines y los métodos de la orientación, con el fin de precisar así el concepto de la misma. Para ello, es necesario clarificar previamente el significado de algunos de los términos más utilizados en este campo.

El término *Orientación* (*Orientamento*, en italiano, y *Orientation*, en francés) es el más adecuado, comparándolo con los términos utilizados por otras lenguas, porque expresa mejor la realidad a que se refiere. En realidad, viene a indicar la tensión hacia una determinada dirección, para encontrar, entre las varias direcciones posibles, la dirección más adecuada. Los términos usados por otras lenguas, como el inglés *Guidance* (guía) y el alemán *Berufsberatung* (consejo en cuestiones profesionales) son o demasiado directivos, o demasiado ajenos al proceso formativo.

Con el término *Orientación* se expresa un concepto general aplicable a cualquier realidad. Cuando se aplica a un campo concreto, se define entonces su naturaleza. Así, se habla de *Orientación «social»*, cuando se aplica a fenómenos sociales; de *Orientación «pastoral»*, cuando se ofrecen indicaciones para llevar a cabo la orientación pastoral, etc. Cuando el término se aplica al sector profesional, el campo se limita al proceso del desarrollo profesional y entonces podemos hablar propiamente de «*Orientación profesional*». La *Orientación profesional* tiene la finalidad de ayudar al individuo, durante su fase evolutiva, a prepararse para la actividad profesional que desarrollará más tarde, de modo que ésta sea expresión de un correcto proceso de maduración, y la elección realizada sea la más conveniente, como conclusión del mismo proceso.

Pero la inserción en el mundo del trabajo es la etapa final del proceso profesional, que ha sido precedido de otras fases, especialmente de la ins-

trucción escolar. La ayuda que se da al individuo en esta fase, sobre todo en el momento de elegir la rama de estudio, se llama «Orientación escolar». La Orientación escolar debe considerarse simplemente como una fase del desarrollo profesional, subordinada a la Orientación profesional. La mayor parte de los orientadores no están de acuerdo con la división de la Orientación, subrayando que el desarrollo de la persona es único y que tal distinción es teóricamente inútil y perjudicial en la práctica, en cuanto origina servicios sociales distintos y actividades orientadoras opuestas y contradictorias. Por lo cual, dichos orientadores proponen la institución de un único servicio de Orientación, que llaman «educativo», adoptando la expresión «Orientación educativa».

La anterior denominación Orientación educativa, si bien salva la unidad y la continuidad del proceso, presenta el inconveniente de no definir la especificidad de tal proceso. En efecto, la Orientación educativa comprende toda la acción educativa, de la cual el desarrollo profesional es una parte. Por esto no parece oportuno calificar el proceso con el adjetivo «educativo». Ya que con la acción orientadora se pretende ayudar al individuo, durante su proceso evolutivo, a realizar una elección profesional adecuada, es preferible adoptar la expresión «Orientación profesional».

Después de esta clarificación, es necesario todavía hacer otra precisión. Durante su desarrollo, el individuo es ayudado por especialistas a realizar una adaptación activa y vital, a superar los obstáculos que le impiden el progreso y, eventualmente, a corregir algunos comportamientos desviados. Esta actividad de los expertos, que siempre es individualizada, se llama *Counseling* (consejo). Se distingue de la Orientación en cuanto abarca todas las componentes del desarrollo del individuo. Esta acción puede contribuir, naturalmente a superar también los obstáculos que se presentan en la maduración profesional, pero no se limita únicamente al desarrollo profesional.

De todo lo dicho hasta ahora, se puede ver fácilmente cómo la Orientación va muy unida al desarrollo profesional. Dado que todo desarrollo es un proceso, la Orientación debe entenderse como un proceso continuo, que comienza con la fase evolutiva, en que el individuo es capaz de expresar sus primeras actitudes hacia el mundo del trabajo, y que concluye cuando cese la actividad laboral de la persona.

2. COMPONENTES Y FINALIDAD DEL PROCESO

De una manera simple, se puede decir que la Orientación facilita el paso que el individuo debe realizar de la familia a la sociedad; en particular, ofrece una ayuda para ampliar el campo de los conocimientos sobre el mundo del trabajo. Durante este lento y largo paso, intervienen diversos factores, cada uno de ellos con una peculiar relevancia según su naturaleza y su función en el proceso de la Orientación. El primero de estos factores, en el orden cronológico, lo constituye la familia, con su modo de ser; el último está constituido por las intervenciones programadas de los operadores socia-

les, los cuales, sirviéndose de metodologías científicamente válidas, pretenden alcanzar el objetivo final de la Orientación: la madurez profesional del individuo. En la *tabla 1* se representa esquemáticamente todo el proceso.

3. COMPONENTES MORFOLOGICOS Y BIOFISICOS

La personalidad se va construyendo a través de un proceso de interacción entre factores genéticos y factores ambientales. Al nacer, el individuo ya posee algunas características de tipo morfológico (aspectos externos) y biofísico (sistema nervioso y sistema endocrino) que orientarán el proceso interactivo, dando lugar al temperamento del individuo y contribuyendo después a la formación de su carácter.

Estas dos componentes tienen poca influencia en el proceso del desarrollo profesional y, si la tienen, se refiere, sobre todo, a los límites que presentan para elegir una determinada profesión. Tales impedimentos se conocen con el nombre de *contraindicaciones* (alergias, rechazos, molestias sensoriales, y similares).

Las dimensiones de la personalidad que se forman en esta interacción de los factores genéticos y los factores ambientales tienen poca importancia en el proceso del desarrollo profesional. En la práctica, individuos que ejercen las más diversas actividades profesionales se diferencian muy poco en las dimensiones de su personalidad.

En cambio, sí tiene una gran importancia en este proceso la variable sexo. Por lo cual, el orientador debe tener muy en cuenta si su acción se dirige a un muchacho o a una muchacha. Examinando las estadísticas sobre la distribución de las fuerzas de trabajo, se observa una notable desigualdad entre los hombres y las mujeres presentes en los diversos sectores ocupacionales. Igualmente son diferentes las expectativas sociales sobre lo que debe hacer un hombre y una mujer en el campo profesional. Pero las diferencias mayores se dan en las condiciones en que se desarrolla la carrera profesional de un hombre y de una mujer. La mujer que se casa ya pone límites a su futuro profesional y, si tiene hijos, se verá obligada a interrumpir su actividad durante un período más o menos largo, lo cual repercutirá en su progreso en el campo profesional.

4. COMPONENTES DE LA PERSONALIDAD

Del substrato morfológico y biofísico emergen tres componentes que tienen una gran importancia en este proceso. Estas componentes deben considerarse en su estructura, constancia y diferenciación. En la *tabla 1* aparecen, en orden cronológico, según su formación y maduración.

REPRESENTACION ESQUEMATICA

PERSONA	FACTORES
<p>FACTORES GENETICOS Y AMBIENTALES COMPONENTES MORFOLOGICOS Y BIOFISICOS</p> <p>Sexo - Temperamento - Carácter</p> <p>NECESIDADES - INTERESES</p> <p>APTITUDES</p> <p>VALORES - IDEALES</p>	<p>FAMILIA</p> <p>Nivel socioeconómico Aspiraciones Valores</p> <p>COMPAÑEROS</p> <p>Nivel socioeconómico Aspiraciones</p> <p>ESCUELA</p> <p>Modelos profesionales Contenidos</p> <p>SERVICIOS SOCIALES</p> <p>Centros de orientación Consultorios Unidades sanitarias locales</p> <p>MASS-MEDIA</p> <p>Televisión Cine</p> <p>FUERZAS POLITICAS</p> <p>Sindicatos Empresarios</p> <p>INVESTIGACION CIENTIFICA</p> <p>Análisis socioeconómicos Normatividad del desarrollo</p>

TABLA 1

DEL PROCESO Y DE LA ACCION ORIENTADORA

ACCIONES	FINES	SOCIEDAD
<p>AUTOCONOCIMIENTO</p> <p>Datos biográficos Técnicas estandarizadas</p> <p>DOCENTES</p> <p>Rendimiento escolar Observación sistemática Experiencias laborales</p> <p>PADRES</p> <p>Conocimiento del hijo Informaciones ocupacionales</p> <p>INFORMACION</p> <p>Fuentes Modos Niveles</p> <p>TEORIAS DE LA ELECCION</p> <p>Experiencias de la infancia Tipos profesionales Estadios evolutivos</p> <p>COLOQUIO ESTRUCTURADO</p> <p>Síntesis de las acciones Sujeto Docentes Padres</p>	<p>ELECCION VALIDA - MADUREZ PROFESIONAL</p> <p>Status social - Satisfacción profesional</p> <p>(UTILIDAD SOCIAL)</p> <p>PROYECTO PROFESIONAL</p> <p>(Concepto de sí)</p>	<p>ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA</p> <p>Papeles profesionales</p> <p>(BIEN COMUN)</p>

4.1. Intereses

El interés está en relación muy estrecha con la necesidad. La necesidad es una carencia del organismo que empuja al interesado a satisfacerla. Y esta satisfacción depende, en gran manera, del ambiente en que vive el individuo, pues le ofrece las posibilidades de satisfacer los diversos tipos de necesidades. Al repetirse unas determinadas soluciones, se forma el interés. El interés es, pues, una necesidad canalizada hacia objetos y situaciones, acompañada de una sensación de agrado. Lo contrario al interés no es el desinterés (= indiferencia), sino el rechazo, que consiste en la sensación de desagrado que se experimenta ante unos objetos y situaciones determinados. Aplicando estas consideraciones al campo profesional, el interés profesional consiste en la sensación de satisfacción que proviene del ejercicio de una determinada profesión; sensación que se convierte en desagrado e insatisfacción cuando el individuo se ve obligado a ejercer una actividad profesional diferente.

Los intereses profesionales son los primeros que se forman; ya los niños expresan sus gustos profesionales, fundados exclusivamente en la sensación de «agrado», en general, a un nivel puramente imaginario.

Dada la gran cantidad de títulos profesionales (más de 20.000), los estudiosos del tema han intentado agrupar las actividades específicas en áreas. La clasificación se ha realizado según unos criterios lógicos (contenido de las profesiones) y empíricos (examinando la homogeneidad de los contenidos, por medio de métodos estadísticos). Presentamos las áreas obtenidas con el segundo método, precisamente con el análisis factorial. En los diversos análisis realizados, las áreas más repetidas son: Trabajos al aire libre, Trabajos técnicos, Trabajos de contabilidad, Trabajos científicos, Trabajos basados en la persuasión, Trabajos artísticos, Trabajos literarios, Trabajos musicales, Trabajos de servicio social, Trabajos de oficina (ejemplos concretos de las actividades comprendidas en las áreas enumeradas, pueden encontrarse en nuestra obra: POLÁČEK, 1979, 80-84).

Los intereses profesionales alcanzan una estabilidad suficiente hacia los dieciséis años de edad, si bien en algunos sujetos tienen una cierta consistencia ya a los once-doce años. Muchas personalidades del mundo del arte y de la ciencia manifestaron, precozmente, un interés hacia las actividades en que, más tarde, han alcanzado una habilidad excepcional.

Como puede verse fácilmente, de los intereses depende la elección profesional (y, ya antes, la elección de los estudios), la estabilidad en el trabajo (y, antes, en los cursos universitarios) y la satisfacción en el propio trabajo (y, previamente, en los estudios).

Contrariamente a la opinión común, hay muy poca relación entre los intereses profesionales y las aptitudes.

Los intereses están subordinados, naturalmente, a las capacidades del sujeto y a las posibilidades de trabajo.

4.2. Aptitudes

Entendemos por aptitud una predisposición (innata) que se desarrolla en la interacción con el ambiente y se perfecciona mediante el ejercicio. Una aptitud desarrollada se denomina capacidad o habilidad. Un término afín es la inteligencia, a la cual se hace referencia en un doble sentido: en sentido estricto, en relación con los procesos cognitivos; y, en sentido amplio, en relación con la capacidad general de aprendizaje y la eficiencia en todos los procesos cognitivos.

En el proceso de la Orientación son importantes tanto las capacidades (cuando se trata de hacer una elección en base al nivel adquirido) como las aptitudes (cuando se trata de desarrollarlas mediante el aprendizaje).

También para este componente deben tenerse en cuenta la estabilidad, la estructura y la diferenciación.

La estabilidad de las aptitudes específicas no se ha verificado de un modo sistemático. En cambio, sí se han realizado muchísimas investigaciones sobre la estabilidad del desarrollo de la inteligencia, desde el nacimiento hasta el final del proceso. Y, según los diversos estudios, ya a los ocho años el desarrollo intelectual del niño es bastante estable, y tal estabilidad aumenta, naturalmente, con la edad. Para poder comprender cuántos cambios se pueden verificar a una determinada edad cronológica, algunos investigadores han fijado alrededor de los veinte años la etapa final del desarrollo intelectual de la persona. Previamente, habían señalado los diversos períodos del proceso y habían establecido retrospectivamente la percentual que correspondía a cada edad cronológica. El resultado de la verificación fue que, a los catorce años, los sujetos realizan más del 70 % de su desarrollo total, y a los quince años, más del 80 %. Estos datos indicarían que, después de los quince años, no pueden darse cambios sustanciales, pues sólo queda por completar el 20 % del desarrollo. A partir de estos datos, podemos concluir que, alrededor de los catorce-quince años, las aptitudes (más exactamente, la inteligencia) han alcanzado ya el máximo de su desarrollo. Debemos tener en cuenta que los datos expresados se refieren sólo al desarrollo cuantitativo, sin considerar el desarrollo cualitativo, que ciertamente continúa en la edad adulta, durante la plena madurez del individuo.

La estructura de las aptitudes varía según los presupuestos teóricos de los investigadores y de los métodos utilizados. Entre los diversos modelos, el más aceptado tiene la siguiente estructura, formada por seis «factores» (unidades lógicas y experimentalmente bastante independientes):

1) capacidad de organización perceptiva: se manifiesta por medio del material perceptivo y figurativo con una notable componente espacial (véase más adelante);

2) capacidad de invención y de producción: se manifiesta en actividades que requieren versatilidad, fluidez, inventiva y una visión global del problema;

3) capacidad de concentración: se manifiesta en tareas sencillas, pero que requieren una atención continua, rapidez de comprensión y velocidad en la ejecución;

4) capacidad de elaboración, pensamiento lógico-formal y capacidad de juicio: se manifiesta en tareas cuya solución requiere una amplia y rica información;

5) habilidad numérica: se manifiesta en el uso de los símbolos numéricos según normas precisas;

6) capacidad verbal: consiste en la riqueza de vocabulario y en el uso correcto de las palabras.

Cada una de estas capacidades se ponen en relación con las ramas de estudio, con las facultades universitarias y con las profesiones específicas. Esta relación se establece lógicamente (habilidad numérica — BUP en ciencias — facultad de matemáticas — programador) o empíricamente (conocimiento de las aptitudes, por medio de los tests, y confrontación de los resultados con los rasgos característicos de los diversos profesionales). La obra de LÉPORE (1968) ofrece indicaciones muy útiles sobre esta relación.

Después de presentar la estructura de las aptitudes, se plantea, lógicamente, la cuestión de la diferenciación. Según algunos investigadores, de un concepto unitario de inteligencia se pasa progresivamente a una diferenciación o especificación de los componentes intelectivos, concretados en los factores aptitudinales señalados. Los autores citados suponen que, de un modo análogo al desarrollo orgánico del individuo (que, a partir de una masa amorfa de tejidos, se va diferenciando en estructuras organizadas), también en el caso de las aptitudes hay que pensar en un proceso semejante. La cuestión es discutida, pues los estudios que han verificado la teoría son inciertos y, a veces, hasta contradictorios. Actualmente, se piensa que, aunque la diferenciación de la inteligencia sustancialmente pueda tener sentido, su aplicabilidad práctica es nula. En realidad, se sabe muy poco sobre cuándo nacen las habilidades específicas, cuándo se hacen estables, y en qué grado pueden ser modificadas.

4.3. Valores

Igual que los intereses generales, también los valores generales se aplican a la realidad del trabajo. En otras palabras, los valores generales, cuando se realizan en la actividad laboral, se convierten en valores profesionales.

La definición de los valores generales no ayuda mucho a entender los valores profesionales¹. Por esto, nos limitaremos a describirlos. Pero antes

¹ Véase la siguiente definición: «El valor es una convicción estable según la cual el individuo se comporta en la vida, ya privada, ya pública».

debemos distinguir entre los valores finales y los valores instrumentales. Los primeros encuentran en sí mismos su razón de ser (felicidad, serenidad), mientras que los segundos son sólo los medios para realizar los primeros (retribución).

Cada individuo se siente empujado interiormente a dar sentido a la propia existencia. Aspirando a ciertos valores, encuentra el sentido de la utilidad de la propia vida. Puesto que el trabajo ocupa la mayor parte del día, la profesión puede ofrecer al individuo la posibilidad de realizar algunos valores esenciales que, en cuanto asumen contenidos laborales, se convierten en valores profesionales. Un médico que salva vidas humanas, realiza valores importantes y se siente útil a la sociedad, pudiendo encontrar en ello la plenitud de su existencia y el sentido de su vida. Simplificando, podemos decir que los valores profesionales son motivos que empujan al individuo a preferir o a rechazar una actividad laboral determinada.

Hay una amplia gama de valores, diferentes en importancia y en «cualidad». Ya que no es posible presentar una taxonomía o clasificación completa de los mismos, nos limitaremos a una ejemplificación, distinguiendo entre los dos tipos de valores indicados anteriormente. Valores finales: creatividad, servicio social, perfeccionamiento, autorrealización; valores instrumentales: prestigio, retribución, seguridad, independencia, rendimiento, supervisión, perfeccionamiento, promoción en la carrera, responsabilidad, etc. [↷ VALORES Y ACTITUDES].

Cada individuo es sensible a valores diferentes y posee una jerarquía propia, más o menos coherente y estable, de los mismos. De los valores dependen, naturalmente, la elección de la profesión, como también la estabilidad y la satisfacción profesionales.

Los valores profesionales comienzan a formarse a partir de los diez años, pero, de los tres componentes indicados, son los últimos en madurar. La edad en que están suficientemente estructurados y estables es hacia los dieciocho años.

5. FACTORES

El proceso de la Orientación está guiado, promovido e impulsado por algunos factores, una parte de los cuales actúa simplemente (o preferentemente) con su modo de ser (los compañeros y la familia misma del sujeto) y otros, intencionalmente y con un fin claramente definido (servicios sociales). El enfoque de este trabajo no nos permite describir los papeles que cada institución desempeña en tal proceso, por lo cual nos limitamos a hacer una simple referencia a tales papeles [↷ AMBIENTE].

5.1. Familia

La familia, con su nivel socioeconómico, es el primer «agente» que facilita o limita el desarrollo profesional. El tipo de actividad que ejerce el padre

del sujeto guía ya las primeras actitudes del hijo hacia el mundo del trabajo. Además, sobre todo en el pasado, mas también en el presente, el nivel socioeconómico limita el acceso del hijo a los estudios superiores, sobre todo si la familia vive lejos de los centros urbanos.

La familia es también «portadora» de los valores profesionales que el hijo asimila fácilmente, basándose en las apreciaciones que frecuentemente se hacen en el ambiente familiar respecto a las profesiones específicas. En fin, la familia, normalmente, tiene sus aspiraciones más o menos claras, realistas o no, sobre lo que el hijo deberá hacer cuando sea mayor.

La influencia que la profesión del padre (y, en su caso, la actividad de la madre) ejerce sobre las preferencias del hijo es muy compleja (identificación-oposición), y aquí no podemos tratarla. Simplemente podemos afirmar que se da una continuidad entre el área profesional en que trabaja el padre y el área elegida por el hijo.

5.2. Compañeros

Los compañeros de clase, con su origen social, sus aspiraciones y sus opciones profesionales, influyen en el desarrollo del sujeto. Tal influencia es mayor cuanto más estrecha es la relación de amistad entre ellos.

5.3. Escuelas

Después de la familia, es la escuela la que ofrece los primeros modelos profesionales. Es conocida la frecuente identificación de los alumnos de la escuela elemental con la maestra y con el maestro. Pero la escuela contribuye al desarrollo profesional de los alumnos también con los contenidos de cada materia y, a veces, ofrece las primeras, si bien limitadas, experiencias de trabajo.

De modo particular, la escuela, valorando lo que aprende el alumno, contribuye a formar en él un concepto realista de sí mismo en lo que se refiere a sus capacidades intelectuales.

Recientemente se han hecho intentos significativos de poner en contacto la escuela con el mundo del trabajo, ya por medio de una instrucción organizada sobre el mundo del trabajo (movimiento de la *career education*), ya mediante experiencias directas de trabajo (alternando instrucción y trabajo).

6. ACCIONES ORIENTATIVAS

En este apartado expondremos, brevemente, el modo de intervenir en el proceso orientativo. Se trata de indicar algunos métodos para alcanzar el fin de la Orientación, expresado al comienzo de este trabajo. De acuerdo con la concepción personalista de la Orientación, el método que proponemos es

el individualizado, si bien alguno de sus aspectos puede aplicarse también en grupo.

6.1. Sujeto

De lo expuesto hasta ahora, se deduce claramente que el centro del proceso lo ocupa la persona. Y, precisamente por esta centralidad del sujeto, éste debe ser muy bien conocido en el aspecto del trabajo. Tal conocimiento se basa en diversos elementos, como son el examen de la situación familiar y el análisis y conocimiento de los componentes de su personalidad (expuestas precedentemente) por medio de técnicas estandarizadas.

El conocimiento de la situación familiar se obtiene, normalmente, por medio de una ficha, en que se recogen las informaciones de base (composición de la familia, nivel socioeconómico, etc.). La información sobre los componentes de la personalidad nos llega por medio de los tests (si se trata de aptitudes) y de los cuestionarios (si se trata de intereses, valores y actitudes).

6.2. Docentes

Como hemos dicho antes, los maestros desempeñan un papel importante en el proceso de la Orientación, con su presencia constante por medio de las materias que enseñan. Pero tienen una acción aún más específica, en cuanto, junto con el orientador, pueden contribuir a un conocimiento objetivo del sujeto. Su aportación se refiere, en particular, al rendimiento escolar del alumno, que posiblemente es diferente para cada materia. Además, a través de la observación sistemática del sujeto referente a sus preferencias por las actividades libres y extraescolares, pueden ofrecer una información más completa.

Por su parte, el orientador ofrece a los maestros las informaciones que ha recogido sobre el alumno. Así se llega conjuntamente a una síntesis, que se comunica al interesado por medio del coloquio.

Los maestros también pueden contribuir al proceso directamente, promoviendo actividades orientadas a ofrecer a los alumnos experiencias de trabajo. Además, pueden completar sus materias escolares de un modo más organizado, con referencias oportunas a actividades laborales.

6.3. Padres

Antes de que los padres intervengan en la orientación del hijo, es necesario orientar a los mismos padres. El orientador debe comunicarles la información recogida y sintetizada junto con los maestros, de modo que los padres tengan un conocimiento real del propio hijo. Además, deben ser informados sobre la situación ocupacional del país para fundamentar, de un

modo real, sus aspiraciones sobre el hijo. Son también los padres quienes, más tarde, deben sostener al hijo en la opción hecha, y quienes deben ayudarle a realizar su proyecto profesional.

6.4. Información

Entendemos por información una documentación, lo más completa posible, sobre la situación socioeconómica del país en que se realiza la Orientación. La información es tan importante como la misma elaboración del proyecto profesional personal. En efecto, todo el desarrollo profesional, desde el principio hasta el momento de elegir la profesión, debería hacerse teniendo en cuenta las constantes económicas del país.

Las informaciones de base pueden obtenerse de las oficinas centrales (por ej., I.N.E., en España) y también de las oficinas regionales. Existen, además, publicaciones que recogen datos sobre las categorías profesionales, indicando también la tasa de ocupación.

Actualmente, se están constituyendo entes que se ocupan de informar sobre la disponibilidad de puestos de trabajo en los diferentes sectores ocupacionales a nivel regional o provincial. Se llaman «observatorios» y se dedican a recoger las demandas de personal por parte de las empresas, depositadas en los llamados «bancos de datos». Los datos de este último tipo normalmente se introducen en un ordenador electrónico, con varios terminales. El uso de estas informaciones está previsto tanto para las comunidades escolares, como para los ciudadanos individualmente.

Una vez obtenidos los datos, se presenta el problema de su difusión. Los canales de difusión son varios: imprenta, audiovisuales, radio y televisión.

En la difusión de las informaciones se debe tener en cuenta el nivel de desarrollo individual de los destinatarios. La información debe adaptarse a la edad y ha de ser proporcionada a la importancia de la elección que debe realizar el interesado. Los datos deben ser también adecuados a la capacidad asimilativa de los interesados y no tienen que ser excesivamente analíticos y dispersivos.

Para una más amplia información sobre el tema, puede consultarse la publicación de VIGLIETTI (1980).

7. TEORIAS DE LA ELECCION

Las teorías sobre la elección profesional ofrecen al orientador la posibilidad de entender el proceso de la elección misma y de evaluar, consiguientemente, el desarrollo profesional de los sujetos que pretende orientar. Entre las varias teorías actuales, hemos escogido tres que presentan enfoques que difieren notablemente entre sí. Naturalmente, aquí nos limitamos a presentar unas breves indicaciones de las mismas. Actualmente, todas las teorías existentes son prevalentemente descriptivas.

7.1. Experiencias de la infancia

Hace unos decenios, la investigadora americana Ana Roe observó que muchas personalidades del mundo científico americano, pertenecientes a varias categorías profesionales, procedían de ambientes familiares diferentes. Roe supuso la existencia de una relación entre las experiencias de la infancia y la futura profesión del sujeto. Más en concreto, intuyó un nexo entre la satisfacción de algunas necesidades vitales del niño y su elección profesional. El niño que no ha satisfecho su necesidad de ser amado por los padres, tendía a preferir las actividades profesionales que implicaban el contacto con las «cosas» (ciencia y técnica). En cambio, el niño que había tenido una infancia feliz, amado por los padres, tendía a preferir las profesiones que favorecían el contacto con las «personas». En otras palabras, tendía a usar las competencias sociales también en su futura profesión, como terapeuta, médico o educador. La conclusión de esta teoría es que, a partir del clima familiar del sujeto, se puede prever su futura opción profesional, o, basándose en tal clima, es posible entender la elección ya hecha.

7.2. Tipos profesionales

Otro investigador americano, John L. Holland, ha intentado explicar la elección profesional por medio de las áreas y los tipos profesionales (POLÁČEK, 1975a).

Holland parte del convencimiento de que en nuestra civilización occidental los numerosos títulos profesionales pueden agruparse en seis áreas: Realista, Investigadora, Artística, Social, Empresarial y Convencional (para la descripción de tales áreas, véase la publicación antes citada). A estas seis áreas corresponden otros tantos tipos profesionales.

Las áreas, según su mayor o menor afinidad, se disponen en forma de exágono. Los individuos pueden tener preferencias muy diferenciadas, y, por tanto, pertenecer claramente a uno de los seis tipos; o, por el contrario, puede tener preferencias nada diferenciadas. En el primer caso —preferencias diferenciadas—, es necesario examinar si también son estables, lo cual se hace atendiendo a la disposición de las áreas en forma exagonal.

Entre el tipo y el área nace una tensión de atracción. El tipo Realista tiende a desarrollar una actividad del área Realista. Naturalmente, se da también el rechazo del área opuesta (según la colocación en el exágono); en este caso, del área Social. El individuo que tiende a trabajar en contacto con las «cosas» evita las actividades que implican el contacto con las «personas» (Holland no explica la razón de esto, pero puede ser válida la explicación de Roe). El sujeto que logra desarrollar la actividad profesional correspondiente a su tipo, normalmente, rinde más, está más satisfecho y es más estable en la profesión elegida.

La teoría de Holland ofrece la posibilidad de prever la elección (en base

al tipo formado), pero, sobre todo, de valorar si es consistente o inconsistente.

7.3. Estadios evolutivos

Un tercer investigador americano, Donald E. Super, ha delineado los estadios de la evolución y del desarrollo profesional. Su teoría abarca todas las fases, desde el desarrollo al ejercicio y, finalmente, el cese de la actividad laboral (SUPER, 1978). Aquí nos limitamos a describir sólo las dos primeras fases o, más exactamente, estadios evolutivos.

1) *Estadio del crecimiento* (cero-catorce años): Durante este estadio, el sujeto se forma el concepto de sí a través de un proceso de identificación con los miembros de la propia familia y con las personas que ejercen una determinada actividad laboral, particularmente en el ambiente escolar. En esta fase predominan las necesidades, y se caracteriza por una viva fantasía; progresivamente se van formando los intereses y se van desarrollando las capacidades, gracias a una creciente participación del sujeto en las actividades sociales, y gracias al progresivo contacto con la realidad social y profesional.

Este estadio se subdivide en tres fases:

a) *Fantasía* (cero-diez años).—En esta fase predominan las necesidades, y las preferencias se dirigen, de modo fantástico, hacia una profesión específica. Tales preferencias se expresan en los juegos que representan las profesiones deseadas. Son conocidas algunas preferencias típicas de esta edad: actriz, bombero, bailarina, piloto, futbolista, etc.

b) *Intereses* (once-doce años).—Esta fase se caracteriza por los intereses hacia actividades específicas; la elección se basa, preferentemente, en razones de gusto (de agrado) («quiero ser médico porque me gusta»).

c) *Capacidades* (trece-catorce años).—En la preferencia por una actividad profesional, se tienen en cuenta las capacidades o aptitudes; los intereses se subordinan, normalmente, a las capacidades («me gustaría ser físico nuclear, pero no me van bien los estudios»). En esta fase, el sujeto tiene un mayor conocimiento de los requisitos de la profesión que quiere elegir.

2) *Exploración*: Es un estadio en que el sujeto se confronta, de un modo más realista, con las actividades laborales; algunas experiencias le llegan por medio de la escuela, y otras las busca él mismo durante el tiempo libre y, sobre todo, durante las vacaciones (tiempo parcial y trabajo a horas).

El estadio se divide en tres fases:

a) Tentativos (quince-diecisiete años).—La elección profesional se basa en los intereses, las capacidades y, en parte, en los valores; se tienen en cuenta las posibilidades ocupacionales; los trabajos que se realizan, se consideran provisionales.

b) Transición (dieciocho-veintiún años).—La realidad profesional adquiere una notable relevancia para el sujeto; su compromiso con el trabajo es cada vez mayor; se perfilan claramente los valores profesionales.

c) Prueba (veintidós-veinticuatro años).—El sujeto entra en el trabajo que, con toda probabilidad, realizará durante mucho tiempo.

El segundo estadio se refiere sólo a los jóvenes que no han comenzado los estudios secundarios. Para todos los que quieren seguir los estudios universitarios, las fases descritas se aplazan notablemente o se suprimen del todo. Piénsese, por ejemplo, en un licenciado en medicina o en carreras similares.

La teoría es útil para entender la sucesión de los tres componentes que se dan en el desarrollo profesional (intereses, capacidades, valores).

Ya hemos dicho que las tres teorías describen el proceso de la elección profesional desde puntos de vista diferentes. Por esto mismo ofrecen informaciones también diferentes, mejor dicho, complementarias. Dejamos al lector la tarea de realizar una síntesis, integrando las informaciones adquiridas sobre el ambiente familiar del sujeto, sobre sus preferencias y sobre sus fases evolutivas, y teniendo también en cuenta las informaciones, referidas anteriormente, sobre el desarrollo profesional.

En estas páginas no ofrecemos indicaciones sobre el modo de conducir el coloquio. Simplemente decimos que tal coloquio debe ser estructurado y finalizado: *estructurado*, de acuerdo con las informaciones anteriormente adquiridas (según su importancia y autenticidad); y *finalizado* al proceso profesional, prescindiendo de la problemática que no se refiere a la elección.

En el coloquio se ofrecen al interesado, de un modo sintético y organizado, las informaciones previamente elaboradas, estimulándolo a tenerlas en cuenta y también a reaccionar ante las mismas (confrontándose a sí mismo con dichas informaciones). En la fase conclusiva, se llega a una decisión sobre el proyecto profesional, o sobre la elección escolar (o profesional).

8. FINES

El más importante de los fines que se suelen señalar es el de la madurez profesional. En efecto, tanto la madurez como el proyecto se subordinan a la madurez.

En analogía con otros tipos de madurez (moral, afectiva, cívica y otras),

se da también la madurez profesional. Sin embargo, no está claramente definido en qué consista tal madurez. En el momento actual de la investigación, sólo existen unos modelos de «maduración» profesional, o sea, unos índices a que se hace referencia para definir el correcto proceso de madurez (para su exposición, véase POLÁČEK, 1977). Al final del proceso, el individuo llega a la «madurez», pero esto no dice mucho sobre su real madurez, ya que los comportamientos que indican la maduración no la representan. Por ejemplo, en uno de los dos modelos presentados en el estudio antes citado, el índice de la madurez en el período evolutivo es la planificación del futuro profesional. Naturalmente, una vez realizada la elección, aquel hecho ya no tiene ningún significado. Como también es posible ser profesionalmente maduro sin haber planificado el propio futuro profesional, porque la elección se ha hecho en condiciones muy favorables al individuo. Mayor utilidad pueden tener los índices de un segundo modelo, porque están más relacionados con el ejercicio de la profesión; por ejemplo: actitud positiva hacia el trabajo, jerarquía consistente de los valores profesionales, aceptación de las responsabilidades, y otros.

Pero existe un índice (aunque es más bien vago) de la madurez profesional, que consiste precisamente en la motivación intrínseca a la actividad laboral que desempeña el sujeto. El examen de los motivos y de los valores estrechamente unidos al ejercicio de la profesión son, actualmente, los índices mejores de la madurez profesional.

9. CONCLUSION

Hemos intentado describir el aspecto educativo del proceso de la Orientación, delineándolo bajo un aspecto ideal. Dadas la complejidad del proceso, la multiplicidad y la continuidad de las intervenciones orientativas, raramente puede realizarse tal proceso íntegramente. En la práctica, es necesario realizar opciones profesionales según las diversas disponibilidades, necesidades y conveniencias. En ocasiones, uno deberá limitarse a ofrecer una ayuda en las fases decisionales (al final de la enseñanza media) y realizar una serie de intervenciones colectivas, etc.; todo lo cual deberán ser evacuado por los responsables de la Orientación.

La ayuda a la madurez profesional, considerada como la acción más importante de la actividad orientativa, tiene fines altamente educativos. La madurez profesional va muy unida a la madurez humana y cristiana de la persona. La intervención orientativa contribuye a la elaboración de un proyecto de vida del joven, en el cual la dimensión laboral asume una notable importancia. El lugar que la profesión debe ocupar en la vida humana, como ocasión de una digna creatividad del hombre, ha sido señalado y sostenido con autoridad por el Sumo Pontífice Juan Pablo II, en su Encíclica *Laborem Exercens*.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- CRITES, J. O., *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*, New York, McGraw-Hill, 1969.
- DREVILLON, J., *Orientación escolar y profesional*, Barcelona, Laia, 1974.
- HERR, E. L., *Vocational guidance and human development*, Boston, Houghton Mifflin, año 1974.
- ITURBE, T. y DEL CARMEN, I., *El departamento de orientación en un centro escolar*, Madrid, Narcea, 1973.
- LEPORE, G., *Psicologia delle professioni*, Roma, Centro Didattico Nazionale, 1968.
- NAAP, R. H., *Orientación del escolar*, Madrid, Morata, 1978*.
- PODÁČEK, K., *La teoria di Holland e l'orientamento nella terza media*, en: «Orientamento Scolastico e Professionale», 15 (1975 a), pp. 6.182-6.191.
- *Parità dei sessi e orientamento*, en: «Orientamento Scolastico e Professionale», 15 (1975 b), pp. 6.280-6.298.
- *Maturità professionale: teoria, misurazione e promozione*, en: «Orientamenti Pedagogici», 24 (1977), pp. 840-856.
- *Inventario degli Interessi Professionali di G. Frederic Kuder, Manuale*, Florencia, Organizzazioni Speciali, 1979.
- REUHLIN, M., *La orientación preescolar y profesional*, Barcelona, Oikos-tau, 1972.
- SCARPELLINI, C. y STROLOGO, E., *L'orientamento: aspetti teorici e metodi operativi*, Brescia, La Scuola, 1976.
- SHERTZER, B. y STONE, S. C., *Fundamental of counseling*, Boston, Houghton Mifflin, 1974.
- SUPER, D. E., *Psicología de la vida profesional*, Madrid, Rialp, 1962.
- *Un modello di sviluppo della vita come carriera*, en «Orientamento Scolastico e Professionale», 18 (1978), pp. 7.309-7.330.
- VALCÁRCEL ARCE, J., *Orientación profesional y promoción humana*, Madrid, Narcea, 1973.
- VIGLIETTI, M., *L'informazione come educazione alla scelta professionale*, en: «Orientamento Scolastico e Professionale», 20 (1980), pp. 19-46.

ORIENTACION Y PASTORAL VOCACIONAL

JUAN VECCHI

1. *Noción.*
2. *Vocación y vocaciones.*
3. *Pedagogía vocacional.*
4. *Aspectos de programación y organización.*

1. NOCION

El término «vocación» es un concepto y una perspectiva religiosa de origen bíblico. La fuente principal para reflexionar sobre la vocación sigue siendo la Sagrada Escritura que incluye las grandes vocaciones de los llamados de Dios: Abraham, Moisés, los Profetas, María, los Apóstoles, Pablo. El concepto de vocación se vacía de su contenido específico, si se lo interpreta como pura aptitud e interés profesional sin referencia personal a Aquel que llama. Por esto, aunque hay relaciones estrechas y áreas comunes entre orientación profesional y maduración vocacional, ambas realidades son fundamentalmente diversas por los presupuestos teóricos de donde parten y por la reflexión que sirve de base a cada uno. En consecuencia, son también distintos, aunque complementarios, sus respectivos procesos y experiencias.

La orientación vocacional así concebida, está dentro de la pastoral. Y ésta parte de una reflexión teológica, aunque asuma criterios pedagógicos y admita instrumentos de investigación psicológicos, para verificar sus conclusiones. «Vocación» y «profesión» no son términos equivalentes ni desde el punto de vista de la materialidad de las opciones, ni desde el punto de vista de la conciencia del sujeto, ni desde el punto de vista de su inserción social. La vocación, más que a un área de ocupación concreta, hace referencia a un modo global de asumir la vida y lleva consigo toda la carga de trascendencia presente en una existencia humana. Se refiere, más bien, a un conjunto vital de valores y realidades, del que la prestación de un determinado tipo de servicios es sólo un aspecto parcial. La misma profesión puede ser actuada bajo el influjo de vocaciones diversas.

La vocación personal de cada uno es y se vive como una iniciativa de Dios, libre, gratuita, inserta en un plan providencial que afecta a cada individuo, no aisladamente, sino dentro de una comunidad. La vocación ofrece a ésta, más que servicios concretos, un testimonio y una propuesta de sentido.

El descubrimiento, la clarificación y la acogida de la iniciativa de Dios en la propia vida, se realizan dentro de un diálogo en el que cada persona debe escuchar y responder creativamente construyendo el propio «proyecto de vida». «Vocación» y «proyecto de vida» son dos aspectos de una misma realidad: la llamada de Dios y la respuesta del hombre. Son una visión de futuro sugerida y propuesta por Dios, mediante signos que se interpretan a la luz de la fe; y, a la vez, son un camino intuido, descubierto, asumido y elaborado por el hombre.

Asumir y seguir una vocación es escuchar al Señor que llama; orientar y acompañar una vocación es capacitar la persona para una respuesta a Dios. Este elemento —el diálogo con el Señor— es el punto de unificación y referencia para todos los otros en una auténtica vocación y, al fin de cuentas, la única motivación suficiente. Una orientación vocacional que minusvalorase o anulase esta realidad perdería sus raíces y su especificidad bíblico-cristiana.

Pero la vocación así concebida, como realidad misteriosa, divina en su origen, está profundamente enraizada en la personalidad, en su estructura fundamental, en sus preferencias inconscientes, en sus dinamismos y en sus opciones libres, una vez que la totalidad se inspira en la fe. Más que un don entregado de una vez para siempre, es una trayectoria, un camino. Más que un futuro previsto con precisión, es la orientación de todo el ser. Más que una tarea a realizar, es un proceso de unificación en Cristo. Por todo ello, la vocación es también una realidad que puede desarrollarse y madurar, anularse y extinguirse.

Unido a la idea del descubrimiento, la escucha y la respuesta, está el tema de las «señales» o gérmenes de vocación. Estas entran dentro del campo de los intereses, inclinaciones y aptitudes. Pero, sobre todo, se descubren en la estructura de la personalidad que es capaz de organizarse en torno a los valores que caracterizan una determinada vocación. En cuanto respuesta, la vocación es una decisión. Esta no proviene sólo de la existencia de aptitudes e intereses, sino de la habilitación de la conciencia a percibir la presencia de Dios, y de la maduración de la libertad para entregar la vida y las propias fuerzas. Las «señales de vocación», por tanto, se pueden manifestar en cualquier edad; pero la posibilidad de verdaderas opciones y decisiones comprometidas exige un desarrollo psicofísico y de fe, proporcionado, en la persona en que se manifiestan tales señales.

2. VOCACION Y VOCACIONES

La vocación nace con el origen de la existencia de cada persona, llamada a vivir «a imagen y semejanza de Dios». No es la vida en sí misma, sino la conciencia de su colocación en el misterio total del ser. Mediante esta conciencia, el hombre se coloca en una relación de dominio sobre el cosmos y de comunidad de destino con sus semejantes en la historia; se hace capaz de un diálogo, cada vez más explícito con Dios, de una respuesta consciente y libre de colaboración y creatividad que desembocará en la comunión con El.

La primera y más importante decisión de la persona, el punto de partida para una autodefinición posterior es el acoger la vida como tarea, don y misión, el aceptar en ella la «presencia divina».

El bautismo es la llamada a vivir como hijos de Dios y miembros de su pueblo —la parte de la humanidad que se ha hecho consciente de su relación con Dios— siguiendo a Jesucristo. «Dios convocó la asamblea de quienes, creyendo, ven en Jesús al autor de la salvación y el principio de la unidad y de la paz, y la constituyó Iglesia» (LG 9).

La Iglesia en cuanto Pueblo de Dios se presenta con variedad de carismas y ministerios. Mediante estos carismas, los fieles participan de diversas maneras en la misión de Cristo, que es también la misión de la Iglesia: anunciar el Evangelio, dar culto a Dios y transformar la humanidad en el hombre nuevo según Cristo.

Una de las tareas principales de la pastoral vocacional para tomar conciencia del seguimiento interior de Cristo, como rasgo esencial del ser cristiano, es despertar la conciencia de la «ministerialidad», mediante la cual toda la Iglesia está al servicio del hombre y toda vocación está al servicio de la misión de la Iglesia.

De la multiplicidad de dones y ministerios se originan las diversas «vocaciones específicas». Estas no se añaden a la vocación bautismal, sino que son modalidades peculiares de vivirla.

El conocimiento real de las diversas vocaciones y su presentación actualizada son indispensables para la orientación cristiana de los jóvenes. Se trata de destacar los rasgos específicos de la espiritualidad y el ministerio eclesial del laicado, del sacerdocio, de la vida religiosa, de la secularidad consagrada, de la vocación misionera.

La vocación laical tiene un valor intrínseco. A ella se responde de acuerdo con signos y manifestaciones específicas; sus contenidos y experiencias no se definen partiendo de otras vocaciones, sino partiendo directamente del bautismo y de la naturaleza y misión de la Iglesia.

Es preciso destacar algunos rasgos de la vocación laical.

Su *identidad y originalidad*: el Señor llama a los laicos a vivir el ministerio de Cristo y la misión de la Iglesia en medio de las realidades del mundo y siguiendo las leyes que rigen moralmente su dinamismo: familia, política, trabajo, cultura.

Con su presencia y acción los laicos intentan hacer el *mundo* más humano, mediante el espíritu del Evangelio, consagrándolo al Señor además con su compromiso por la promoción-redención del hombre. Dentro de la Iglesia contribuyen con su experiencia evangélica vivida en las estructuras y actividades seculares, y participan activamente en el culto externo y espiritual, en la animación y organización de la comunidad, mediante servicios personales y ministerios instituidos.

Su *actualidad*: en un mundo que se ha hecho complejo al ensancharse el campo cognitivo, operativo e institucional, la vocación laical es de plena

actualidad para la fermentación cristiana de las realidades temporales y para su humanización.

El aspecto «religioso», a pesar de ser una dimensión constitutiva del ser, que lo pone en relación con Dios, se reduce, sociológica y culturalmente, a un ámbito limitado. El laico lleva a Cristo y sus criterios al interior de unas realidades que sólo pueden ser transformadas desde dentro de sus propias leyes.

La actualidad de esta vocación supera, por otra parte, una valoración ocasional. Es perenne, puesto que va ligada al misterio de la encarnación de Cristo y constituye, por tanto, una vocación-signo de una dimensión de la Iglesia.

Su *multiplicidad de expresión*: son muchas las modalidades concretas que asume la vocación laical: el testimonio de los ideales y de la profesionalidad en la vida pública, la solidaridad con los pobres, la lucha pacífica por la justicia, la defensa de una mentalidad de paz, el diálogo sincero en una sociedad pluralista, el compromiso en la educación y en el tiempo libre, la dedicación a la comunicación social, el protagonismo en la elaboración de la cultura...

Diseminados en todos los campos, los laicos testimonian y actúan los valores de la fe y hacen presente la Iglesia, incluso donde ella no puede manifestarse, con estructuras e instituciones firmes o mediante la fuerza animadora de las organizaciones promovidas por creyentes.

La experiencia del matrimonio y la familia ocupa un puesto particular en la vocación laical por el significado que asume, dentro de la Iglesia, como signo del amor de Cristo y por la fermentación evangélica de valores fundamentales, expuestos al riesgo de la degradación (cfr. *Mensaje del Sínodo de los Obispos*, Roma, 1980).

Para que florezca en plenitud una vocación laical se requiere una maduración progresiva y una preparación específica, so pena de dejar la llamada mutilada e inactiva. Sus finalidades, de hecho, son proporcionadas al compromiso de una vida y se presentan con nuevas exigencias en cada etapa de la existencia [↷ CRISTIANO].

Pasamos a destacar algunos rasgos de *la figura sacerdotal*:

— El sacerdote es el *hombre de Cristo, de la Iglesia, de los hermanos*: objeto de elección gratuita, tomado de entre los hombres, consagrado mediante la imposición de las manos para dedicarse a favor de los hermanos, el sacerdote vive en medio de los hombres y participa en su vida como signo de la presencia del Señor.

— Es el *hombre de la Palabra*: la transmite en nombre de Cristo y de la Iglesia, encarnándola con esfuerzo en su vida personal y actualizándola según las exigencias históricas de las personas en su propia comunidad.

— Es *ministro de los sacramentos*, y, en particular, de la Eucaristía: «Por el Bautismo introducen a los hombres en el Pueblo de Dios; por el

sacramento de la Penitencia reconcilian a los pecadores con Dios y con la Iglesia; por la unción de los enfermos alivian a éstos. Sobre todo, por la celebración de la Misa ofrecen sacramentalmente el sacrificio de Cristo» (PO 5).

— Es el *animador de la comunidad cristiana*: la convoca en nombre del Señor, la mantiene en la unidad, hace emerger en la conciencia de los bautizados sus propios carismas y los dirige a la edificación de la comunidad, favorece la corresponsabilidad y hace que la comunidad cristiana desempeñe entre los hombres su propia misión y dé testimonio de los valores cristianos (PO 6).

— Es el *educador de fe individual y colectiva del Pueblo de Dios*. Ayuda a cada uno a desarrollar la propia vocación, a conseguir la madurez cristiana, a leer los acontecimientos a la luz de la fe, a ser sinceros y operativos en la caridad. Presta una atención particular a los jóvenes en desarrollo, a los que se inician en la fe, a quienes buscan a Dios y a quienes sufren pruebas o enfermedades.

— Finalmente es el *portador de una dimensión humana específica* en medio del mundo: dimensión que se inspira en el tipo de hombre que proviene de la fe en Cristo y que encuentra expresión «sacerdotal», incluso en diversos campos de la actividad temporal. Es quien abre a la transcendencia en medio de las actividades y preocupaciones temporales.

Los rasgos que hacen hoy inteligible la *propuesta de la vida religiosa* y pueden desarrollarse en motivaciones válidas son: *Cristo llama a algunos* de entre los sacerdotes y los laicos, a su seguimiento y al servicio del Reino, con exigencias de radicalidad que se manifiestan en actitudes concretas: el ofrecimiento a Dios de los bienes, la disponibilidad total a su servicio, el amor indiviso y preferencial a El y a su causa.

Este modelo de vida hace «espiritual e históricamente» más semejantes a Cristo y ofrece al mundo un testimonio visible del misterio de Jesús.

La opción de vivir para Cristo se convierte necesariamente en una opción de vivir para la Iglesia. Los religiosos toman parte en la construcción de la Iglesia (cfr. PC 26) de una manera peculiar, ofreciendo experiencias y caminos de santificación y desempeñando apostolados especializados (cfr. MR 11).

La vocación religiosa ha tenido en la historia *manifestaciones diversas*, siempre significativas y adecuadas a los tiempos. Fueron religiosos: San Benito, San Francisco, San Ignacio, San Francisco Javier, Santa Teresa, Don Bosco...: hombres y mujeres insignes, que sostuvieron y reavivaron la comunidad cristiana en momentos difíciles y llevaron el Evangelio a regiones no cristianas... Ellos iniciaron proyectos de vida y familias de espiritualidad que se siguen ofreciendo hoy como comunidades para buscar a Dios y la santidad personal y como lugares y ambientes de compromiso particular.

Es preciso destacar hoy el testimonio y la realidad de comunión con Dios, fraternidad humana y compromiso temporal que los religiosos manifiestan

de diversas formas: buscan un género de vida centrado en Dios y «ofrecen a los hombres de nuestro tiempo ayudas oportunas para la oración y la vida espiritual» (MR 24); participan en la fermentación evangélica de la historia, con distintas aportaciones y especialmente con su presencia profética; actualizan la preferencia de Cristo por los pobres, por los últimos, con múltiples servicios (misiones, escuelas, centros asistenciales, hospitales, etc.).

Existe también la vocación a la *secularidad consagrada*. Los «llamados» a esta vocación, la viven socialmente en los institutos seculares; son laicos, comprometidos en tareas seculares; se consagran totalmente a Dios con la profesión de los consejos evangélicos. Así, la secularidad y la consagración son los dos rasgos de su fisonomía espiritual: por su secularidad están presentes en el mundo, entendido como lugar propio de responsabilidad cristiana, para servirlo y configurarlo a Cristo, «desde dentro como la levadura»; por la consagración, su relación intensa y directa con el mundo viene a ser expresión y testimonio del amor y de la misión de Cristo.

Aunque la información sobre esta vocación requiera poco tiempo, su conocimiento adecuado es, por el contrario, fruto de un contacto más largo y de un testimonio perceptible de la síntesis entre valores evangélicos y secularidad, entre compromiso profesional y consagración radical. Todo esto puede presentar dificultades para la mentalidad corriente, acostumbrada a una separación más neta entre lo «sagrado» y lo «secular».

Por último, existe en la comunidad cristiana la *vocación misionera*. Toda la comunidad cristiana es misionera (cfr. AG 6); pero «Cristo el Señor, de entre los discípulos, llama siempre a los que quiere para que le acompañen y para enviarlos a predicar a las gentes» (AG 23). El «inspira la vocación misionera en el corazón de cada uno y suscita al mismo tiempo en la Iglesia institutos que tienen como misión propia el deber de la evangelización que pertenece a toda la Iglesia» (AG 23).

El misionero es un enviado de la comunidad eclesial, que se traslada a otra área humana para anunciar el Evangelio, hacer nacer la Iglesia y llevar la comunidad cristiana a su maduración. Con ello se convierte también en «signo», «instrumento» y «estímulo» de la apostolicidad y universalidad de la Iglesia.

Los rasgos que definen la vocación misionera son, por tanto: salir del propio ambiente, insertarse culturalmente en otro pueblo y en otra iglesia concreta, encarnándose en ellos, para promocionar y convertir integralmente a los hombres a imagen de Cristo; asumir este compromiso de un modo estable: la vocación misionera, como donación plena es, pues, distinta de las «experiencias» misioneras ocasionales.

3. PEDAGOGIA VOCACIONAL

La llamada de Dios, así como su Palabra, se encarna en las *mediaciones*.

Desde que nacemos se nos da a cada uno, en germen, un conjunto de aptitudes y cualidades para que las hagamos fructificar. La historia personal

va creando actitudes, relaciones y preferencias: su pleno desarrollo permitirá a cada uno orientarse hacia la plenitud propuesta por el Creador (cfr. PP 15).

Así la vocación pasa en el sujeto de una fase de disponibilidad por cualquier forma de vida a otra de orientación general por un área de valores y de modelos; y de ésta a una atención concentrada por un tipo de modelos, para desembocar en un proyecto de vida concreto.

La pedagogía vocacional consiste en poner en juego mediaciones oportunas y auténticas en el momento preciso.

Las mediaciones pueden ser comunitarias y personales: ambas son necesarias y complementarias.

El surgir y madurar de la vocación en el sentido más específicamente cristiano, va ligado a mediaciones capaces de iniciar en experiencias humanas y eclesiales válidas; desarrollar personalidades con sentido oblativo; ayudar a percibir los signos providenciales que revelan el plan de Dios; enseñar a corresponder a las mociones de la Gracia, sentida como una presencia de Amor en la propia vida; hacer de altavoces a Dios, que «llama» a quienes presentan disposiciones y aptitudes.

Para hacer posible esta pedagogía vocacional se aconseja una determinada metodología general: la *orientación*. Todos los jóvenes tienen derecho a que el educador cristiano les ayude a orientarse en la construcción de su personalidad y de su vida «según el Evangelio». *En todas las edades* es posible prestarles esta ayuda para el descubrimiento y desarrollo de su vocación: en la infancia, en la preadolescencia, en la adolescencia, en la juventud, etc., porque cada una de estas etapas de la vida tiene su tarea de crecimiento y requiere decisiones adecuadas que todo joven debe aprender a tomar responsablemente.

La orientación como criterio y método de ayuda para la maduración de la vocación-proyecto de vida se entiende en dos sentidos. *En el sujeto*, es el proceso interior mediante el que se autodefine progresivamente, es decir, «*se orienta*»: interioridad, libertad y responsabilidad personal son sus notas fundamentales.

Por parte del educador, es la asistencia-guía, el proceso de ayuda que se presta a la persona en camino de autodefinición [cfr. ↗ EDUCADOR ↗ ANIMADORES].

La orientación más que un «momento», por peculiar e intenso que sea, es un proceso que sigue el desarrollo unitario y armónico de la personalidad; se basa en el *protagonismo del sujeto* que se confronta, según las posibilidades de cada una de las edades, con los signos de Dios; ayuda al sujeto a definir su proyecto de vida y estructurar la personalidad mediante una relación adecuada y realista consigo mismo, una relación serena y generosa con los otros y con el mundo, y una relación intensa e íntima con Dios.

El educador-orientador vocacional tiene un papel facilitante en el proceso de orientación y lo desempeña mediante el encuentro personal y el diálogo formativo.

La orientación se realiza, por tanto, creando las condiciones que posibilitan el nacimiento y maduración de las vocaciones.

Se trata de cualificar los ambientes de amplia e inmediata referencia, donde circulan y se condividen valores cristianos, ayudando a las comunidades a dar importancia a los elementos de especial incidencia vocacional; de recorrer con los chicos itinerarios que favorezcan la aclaración vocacional, que ofrezcan base segura para el desarrollo de los gérmenes una vez descubiertos; y de acompañar personalmente la maduración de las decisiones.

3.1. Los ambientes

Entre los ambientes destaca, en primer lugar, la *Comunidad cristiana*.

La Comunidad es el terreno propicio donde las vocaciones pueden germinar y crecer. En la Comunidad, de hecho, se encuentran los signos y los modelos de las diversas vocaciones; se descubren las urgencias y los ministerios que requieren compromiso y entrega especial; maduran las actitudes que posibilitan la respuesta [↗ AMBIENTE].

La Comunidad cristiana se convierte en ambiente propicio para las vocaciones:

— cuando *prepara para la escucha y la acogida de la Palabra de Dios*: así crea una actitud habitual que dispone a discernir la propuesta personal del Señor;

— cuando es una comunidad que *reza y celebra*: la oración abre el corazón humano a la solidaridad y al servicio del prójimo; la celebración subraya la presencia de Dios y el carácter gozoso de la respuesta;

— cuando *impulsa a los bautizados a compartir espiritualmente* entre sí las opciones y los acontecimientos de la propia vida; en la vida de la comunidad cristiana se recogen como en un ciclo vital, el sufrimiento de los enfermos, la fatiga de los que trabajan, la rutina diaria de la vida familiar y de los deberes del propio estado, el celo y el esfuerzo de los entregados a la misión apostólica...;

— cuando *educa al sentido de donación*, de gratuidad, que lleva a las personas a la plenitud del amor y a las opciones generosas y altruistas;

— cuando *destaca la participación de todos* en la misión de la comunidad, mediante los diversos ministerios (ministerios laicales, tareas cualificadas, diáconos...);

— cuando *acompaña espiritualmente* a aquellos de sus miembros que han sentido la llamada a una vida de especial consagración (sacerdotes, religiosos-religiosas..., etc.) y celebra festivamente sus fechas significativas...

La *familia* constituye una experiencia de notable valor, porque condiciona la orientación, la estructura y los elementos dinámicos de la personalidad. La familia colabora con la iniciativa de Dios que llama:

— cuando *encarna un amor profundo y maduro*, atento a favorecer el desarrollo de cada uno de sus miembros;

— cuando *reconoce la presencia del Señor en la vida familiar* y la expresa mediante la oración;

— cuando *hace madurar actitudes de servicio*;

— cuando *mantiene vivo el sentido de los valores cristianos*, la disponibilidad al sacrificio y cierta austeridad de vida;

— cuando *educa en el sentido cristiano* ante acontecimientos, personas y noticias;

— cuando *supera el peligro de replegarse sobre sí misma* con proyectos egoístas respecto a los hijos, y se abre conscientemente a los planes de Dios.

La *animación vocacional de las familias* se hace más fácil cuando éstas se unen en *comunidades educativas* [↗ COMUNIDAD EDUCATIVA].

Hablando de proyectos educativos, es oportuno destacar el papel de las *estructuras educativas*.

Para que el ambiente educativo logre orientar vocacionalmente es preciso:

— que el chico viva su experiencia en el seno de una *auténtica comunidad* capaz de encarnar y transmitir valores e ideales (relaciones, participación, entrega, corresponsabilidad, expresiones de fe...);

— que el testimonio de los educadores irradie con fuerza *modelos existenciales* de cristianos realizados (religiosos, laicos...);

— que el conjunto orgánico de los elementos del *proyecto educativo* favorezca una maduración humanista y abierta, y el encuentro con Jesucristo, que abren a una perspectiva generosa y serena, respecto al propio futuro;

— que haya en ella una acción explícita y personal de *orientación cristiana vocacional*, facilitada a todos los miembros de la comunidad, en especial a los juveniles y a cada uno de los chicos;

— que haya *iniciativas específicas para los adolescentes y los jóvenes* que ofrecen signos de vocación de especial consagración.

Dentro de la comunidad educativa o conectados con ella están los *grupos y movimientos* donde los jóvenes encuentran campo apto para su protagonismo, comunicación y desarrollo [↗ GRUPO].

Los factores vocacionales de la vida de grupo son:

— la *experiencia de comunidad* vivida en términos más sensibles e inmediatos: el ver, juzgar y actuar juntos sobre ideas, realizaciones y sobre las mismas personas del grupo crea un hábito de atención y discernimiento que capacitan para la respuesta;

— la *acción directa en favor de los demás* que constituye una prueba inicial de donación, un contacto con las necesidades de los hermanos y una experiencia de la fuerza transformante de la presencia de Dios;

— el *descubrimiento de la misión eclesial*, mediante el encuentro personal, necesario para la identificación con las diversas vocaciones en que se expresa la misión: laicos, sacerdotes, religiosos, padres, animadores juveniles...;

— el *clima de reflexión sobre el propio destino*, que entrena para una actuación gozosa de las opciones en función de las necesidades de los hombres, de la Iglesia y de su misión salvífica;

— la *posibilidad de contacto confidencial* mediante el que los educadores descubren las disposiciones e inclinaciones, y ayudan a hacer coherentes los propios ideales.

Todo grupo comprometido se convierte así en «vocacional», primero *en un sentido lato*, porque el grupo se convierte en experiencia de pertenencia y de participación activa en la vida eclesial, y por ello, de actuación de la vocación cristiana, y *en sentido específico*, porque puede ofrecer elementos e itinerarios para la propuesta y el cultivo de vocaciones de especial consagración.

3.2. Itinerarios

Hay ciertos itinerarios indispensables para que los chicos vayan pasando con sabia gradualidad de los intereses iniciales al esclarecimiento de las motivaciones y a las primeras opciones conscientes [↷ ITINERARIO].

El primero es *la apertura a la realidad y al contacto humano*.

Es indispensable para llegar a un verdadero conocimiento (reflejo) de sí mismo; a una progresiva adquisición de elementos para la elaboración de un ideal y de un proyecto de vida; a una valoración de las disposiciones y aptitudes para una tarea y una misión.

Los jóvenes hacen una primera experiencia espontánea de la realidad natural e histórica a través de los contactos personales y los medios informativos. Sobre esta primera experiencia se apoya la acción educativa, ensanchando los límites y profundizando su sentido.

La labor educativa tiende a favorecer una actitud serena, objetiva y reflexiva frente a la realidad, de modo que surja una visión global positiva y un equilibrado juicio ético sobre sus límites y carencias [↗ VALORES Y ACTITUDES].

Es conveniente también una *apertura programada* a realidades humanas que se relacionan con valores y llamadas vocacionales; situaciones de pobreza material o espiritual, actuaciones ejemplares, personas, acontecimientos y ambientes culturalmente significativos.

Las *relaciones humanas* representan un sector privilegiado de la experiencia de la realidad. La actitud sociocéntrica y la capacidad de relacionarse afectivamente con los otros —actitudes básicas para una opción vocacional con garantías de madurez— no se pueden alcanzar sólo mediante una formación teórica. El único camino es el de colocar a los jóvenes en un clima de relaciones interpersonales de confianza, aceptación y estima que les ayude a dejar la postura cerrada y defensiva, a ser auténticos, a expresar y manifestar las propias motivaciones reales.

Viene luego el *desarrollo cultural*. La información cultural sistemática que se da a través de las asignaturas, la visión sintética del mundo y de los problemas que lo afligen, representan una ayuda y una condición para la orientación personal [↗ CULTURA].

Mediante el desarrollo cultural aumenta la capacidad de captar el significado de los diversos fenómenos humanos; se sensibiliza a la llamada de los valores; se arraigan hábitos de objetividad, concreción y metodicidad al afrontar los problemas vitales.

Objetivos más específicamente vocacionales del desarrollo cultural son: el llevar a captar el puesto central del hombre en todo fenómeno, actividad, problema y crisis del mundo; capacitar para la crítica tanto sobre los propios pensamientos, sentimientos y actuaciones, como sobre lo que el ambiente presenta como valores; ayudar a liberarse de los condicionamientos, relativizando lo inmediato (bienestar, consumismo), y a asumir valores más consistentes; encaminara a la responsabilidad personal y a la autonomía en las decisiones; enseñar a captar y profundizar la búsqueda de sentido; descubrir la originalidad del Evangelio y de la experiencia cristiana frente al mundo.

Pero el itinerario más importante es *la educación en la fe y la formación cristiana*; es el aspecto que constituye la base de la orientación integral de una persona en la vida.

La imagen de sí que el joven va completando en los años de su adolescencia y juventud debe quedar acuñada con la identidad cristiana: debe sentirse hijo de Dios, miembro de Cristo, inserto en la Iglesia, con una tarea personal.

La imagen ideal de sí mismo deberá construirse sobre las metas del Reino de Dios y sobre las actitudes de Cristo. El proyecto de vida personal deberá superar, aun presuponiéndola, una mera relación humana altruista, para transformarse en impulso de caridad y de amor de Cristo y del prójimo.

Objetivos vocacionales específicos de la formación espiritual serán: disponer al joven a percibir la llamada que proviene de los valores humanos y/o cristianos, y suscitar la capacidad de interiorizarlos, de hacerlos propios; ayudarle a plantearse la vida como diálogo y respuesta a Dios; estimularlo a tomar una postura de responsabilidad, de búsqueda activa de la voluntad de Dios y de donación; desarrollar el sentido de pertenencia a la Iglesia y de participación de su misión en el mundo; motivarlo a que asuma el esfuerzo ascético que exigen el encuentro con el Señor y los compromisos vitales [↪ IGLESIA].

La formación espiritual puede concentrarse en *algunas líneas* que se complementan.

La *Palabra de Dios* ayudará a aceptar la propia vida como don de Dios y como «llamada»; a profundizar la opción de fe y el bautismo como «vocación» (ver las grandes figuras bíblicas, los discípulos...); a ver la Iglesia como comunidad cristiana y «ministerial» al servicio de la salvación de los hombres; a captar el sentido de las vocaciones específicas, sobre todo, las de especial consagración; a comprender las condiciones y exigencias de una respuesta generosa; a acercar los grandes modelos de consagrados-llamados (María, los Apóstoles...).

La *iniciación en la oración y la liturgia* alimenta y ofrece campo de expresión al diálogo vital que es la vocación.

La iniciación en la oración comprende, a su vez: la profundización de las motivaciones; el entrenamiento en determinadas actitudes (reflexión, escucha, apertura a Dios, sentido de su presencia); el proceso de aprendizaje concreto por el que se adiestra uno a alternar fórmulas memorizadas con oraciones espontáneas, a urdir lo cotidiano con los «tiempos» de oración establecidos, a asumir las diversas expresiones (alabanza, acción de gracias, petición, simple diálogo); la práctica que supone perseverancia y compromiso.

Para el cultivo vocacional se presentan como de especial importancia:

— *la meditación-reflexión*: el pasar de la corteza de la propia vida al centro de unidad donde la persona se encuentra consigo misma, donde descubre su individualidad y la llamada personal que Dios le dirige;

— *los momentos de concentración* orientados a la búsqueda de los planes de Dios sobre la propia vida.

Mediante la *liturgia*, el individuo aprende a vivir la relación con Dios como miembro de la Iglesia, a percibir en ella la misión propia, a superar la experiencia subjetiva, para vivir en comunión con los hermanos en actitud de adoración.

Queremos destacar aquí el valor vocacional de la Confirmación como principio consciente del compromiso por el Reino; de la Eucaristía, en la que la vocación se percibe más claramente, se desarrolla y se define en contacto con la entrega gratuita y total de Cristo; de la Penitencia que es un «estímulo

a configurarse más íntimamente a Cristo y a hacerse cada vez más dóciles a la voz del Espíritu» (*Rito de la Penitencia*, premisa n. 7). Es importante que señale periódicamente las etapas de crecimiento de cada uno de los llamados, para favorecer también la tarea de discernimiento del plan de Dios sobre cada uno de los mismos. En la praxis salesiana es, a la vez, sacramento y encuentro pedagógico de orientación.

Finalmente, como itinerario vocacional, está *la participación activa a la vida de la comunidad eclesial*.

El compromiso social y apostólico se convierte para el joven en descubrimiento de los lugares y maneras concretas donde vivir una vocación.

El servicio a los más pobres y necesitados, cerca o en tierras lejanas, compromete progresivamente, exige gradualmente la donación total de quien a él se entrega. En esta donación de fe fácilmente surge el deseo y el propósito de ser, no sólo instrumentos ocasionales, sino, como Cristo, enviados a «llevar a los pobres el anuncio de su salvación» (Lc 4, 18).

Estas experiencias se convierten en pedagogía vocacional:

— cuando *profundizan las motivaciones* hasta hacer prevalecer las de fe sobre cualquier otra: «ser signos, testigos y portadores del amor de Dios»;

— cuando *ponen en contacto con actuaciones y personas* que reflejan claramente la originalidad cristiana en la acción y promoción social;

— cuando *crean una praxis que lleva a la reflexión* y a la oración y éstas, a su vez, a una profundización del compromiso.

3.3. La orientación personalizada

Es insustituible el contacto formativo, como acompañamiento por parte del educador [↪ EDUCADOR].

Con los chicos se presenta como coloquio educativo-pastoral. Es algo más que un simple diálogo, que un interrogatorio a base de preguntas y respuestas, que una charla didáctica por parte del orientador o que el intento de empujar al individuo hacia las preferencias y opciones vitales del mismo orientador.

Tiende a crear una relación interpersonal, mediante la que el individuo puede hacerse más libre y capaz de encontrarse consigo mismo, enfrentarse con la realidad y descubrir los signos de Dios; ofrece al sujeto elementos para una clara visión de la propia interioridad y de las motivaciones de la propia conducta; le dispone para acoger y comprender las mociones del Espíritu; ayuda a hacer la síntesis de las diversas experiencias y a orientarlas hacia un proyecto de vida en Dios; acompaña y sostiene la obra de Dios; la comprueba junto al joven, para ir desarrollando una segura espiritualidad cristiana; equilibra, educativamente, el posible surgir de elementos que se oponen al crecimiento cristiano (escrúpulos, devocionismo, intimismo, etc.).

El coloquio educativo-pastoral es dinámico, tanto en su forma como en sus contenidos. Puede centrarse tanto en la relación, como en el problema presentado o en las situaciones vividas. Requiere, en cualquier caso, que el orientador-director acepte seriamente la responsabilidad educativa de «asistir», tenga una proporcionada formación teológica y un conocimiento de las leyes fundamentales de la psicología y del aspecto concreto que trata de la vocación; que ofrezca el testimonio de una personalidad madura y una experiencia gozosa de la propia opción; que se ponga al nivel del interlocutor; que ejerza una función de apoyo de la inteligencia en fase de maduración y de la voluntad, aun no desarrollada, en la responsabilidad total de sus actos [↷ RELACION EDUCATIVA].

En el estilo salesiano el coloquio no se agota en un momento formalizado, sino que se desarrolla condividiendo la vida y aprovechando las múltiples ocasiones que ésta ofrece.

4. ASPECTOS PROGRAMATICOS Y ORGANIZATIVOS

Para actuar cuanto hemos intentado decir anteriormente, el proyecto educativo deberá dejar espacio para una sensibilización y una toma de conciencia de todos los componentes de la comunidad educativa sobre la orientación vocacional mediante un adecuado cuadro de referencia.

Deberá, además, cuidar que se destaquen los elementos de atención propuesta y discernimiento vocacional internos a las diversas áreas de contenidos y de intervenciones (culturales, catequísticas, comunitarias).

Puede, además, optar por iniciativas ordinarias y extraordinarias, aptas para ofrecer a los jóvenes elementos de conocimiento de las diversas experiencias cristianas.

Por último, hay que pensar en los roles y funciones de animación que mantengan siempre presente la dimensión orientadora en la programación y en la actuación. El servicio «técnico» de orientación profesional constituye un punto de apoyo válido, con tal que, junto a las propias instancias inmediatas y específicas, asuma además, las instancias, perspectivas e itinerarios de la pastoral general y de la «pastoral vocacional» específica [↷ ORIENTACION]. Esto requerirá una coordinación con quienes tienen la responsabilidad de la evangelización, la catequesis y la animación pastoral.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C., *Psicología y orientación vocacional*, Madrid, Marova, 1983.
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL, *Lineas esenciales para un plan inspeccional de pastoral vocacional* (serie Vector 7), Madrid, Editorial CCS, 1981.
- FAVALE, A. y otros, *Vocazione comune e vocazioni specifiche*, Roma, LAS, 1981 (trad. cast.: *Vocación común y vocaciones específicas*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, año 1984).
- GRIEGER, P., *I giovani oggi e il progetto di vita: la pastorale delle vocazioni, orientamento e formazione*, Roma, Rogate, 1979.
- RULLA, L. M., *Psicología del profundo e vocazione: le persona*, Turín, Marietti, 1981.
- *Psicología del profundo e vocazione: le istituzioni*, Turín, Marietti, 1981.
- RULLA, L. M., IMODA, F. y RIDICK, J., *Struttura psicologica e vocazione: motivazioni di entrata e di abbandono*, Turín, Marietti, 1981.
- II CONGRESSO INTERNAZIONALE PER LE VOCAZIONI, *Documento conclusivo: «Sviluppi della cura pastorale delle vocazioni nelle Chiese particolari; esperienze del passato e programmi per l'avvenire»*, Roma, Rogate, 1982 (trad. cast.: *«Desarrollo de la pastoral de las vocaciones en las Iglesias particulares; experiencias del pasado y programas para el futuro»*, Madrid, Edice, 1982).
- SOVERNIGO, G., *Progetto di vita e scelta cristiana*, Leumann (Turín), LDC, 1975.

COMUNICACION SOCIAL Y EDUCACION

FRANCO LEVER

1. *Aclaraciones preliminares.*
2. *Comunicación y sociedad.*
3. *Sujeto humano y comunicación de masas: modelo interpretativo.*
4. *Las áreas de intervención.*

1. ACLARACIONES PRELIMINARES

Cuando se habla de *comunicación social* es bastante fácil tomar un punto de vista más bien restrictivo y, por ello, desorientador: se termina por entender como comunicación social el conjunto de mensajes difundidos por los medios de comunicación (*mass-media*) y recibido por un enorme número de oyentes —conjunto considerado como un todo coherente—, como si se tratara del mensaje enviado por un super-emisor, que fuera aceptado pasivamente por cada uno de nosotros. Esto lleva inmediatamente a un moralismo simplificador, que ve exclusivamente la situación actual como raíz del mal y tiende a reducir el ámbito de intervención a formas de censura y a propuestas de mensajes alternativos.

De una posición como ésta no puede nacer algo realmente alternativo, puesto que se parte de la misma lógica, de la cual se acusa a la actual organización de los medios de comunicación. Es decir, *se busca un poder para oponerse a otro poder*. Probablemente es más inteligente plantear el análisis de manera diversa, más objetivamente. Estas páginas quieren ser una tentativa en esta dirección, es decir, partiendo de dos premisas:

a) *La comunicación*, para el hombre, no es un sector de su actividad, sino una modalidad de su vivir; no es una de las muchas acciones que puede realizar, como el caminar, construir, comer: es una dimensión de su ser-hombre. Hay comunicación en todos y cada uno de sus gestos, en cada acción, en cada comportamiento. Por tanto, no hay que entender la comunicación como sinónimo de *transmisión intencional de información*: el hombre comunica más allá de su propia intencionalidad.

Desde nuestro punto de vista, lo «determinante» no es la intencionalidad del emisor, sino la conciencia de un sujeto, capaz de reconocer y comprender determinados signos: en cierto sentido *es la existencia del receptor la que crea el hecho «comunicación»*. Por otra parte, un signo, un mensaje no tienen

vida por sí mismos: reciben su sentido por el hecho de estar situados dentro de una cultura, dentro de un sistema global, que no es otra cosa que el conjunto de mensajes elaborados y disponibles en una comunidad, tal como se evidencian en las estructuras sociales y en cada uno de los individuos. *Comunicación es la realidad en la cual vive el hombre*: lo mismo que el pez vive en el agua. No en el sentido de que las cosas no tengan su propia consistencia: la tienen. Pero la parte visible de esta consistencia es dada por el *nombre* que el hombre da a los objetos que encuentra: de hecho «no existe» realidad para el hombre sin la intervención de su palabra. Sin embargo, *realidad* y *palabra* no son equivalentes, no son intercambiables. La realidad tiene una consistencia propia y no se deja violentar. Cuando esto ocurra, exige ser reconocida, aun a riesgos de gravísimos costes por causa de la obstinación del hombre.

b) El acto de comunicar (ejercicio consciente de la dimensión *comunicación*) no hay que considerarlo como un intercambio de productos entre emisor y receptor, como si fuera un trueque y no un proceso. La diferencia entre las dos concepciones es bastante considerable, y aceptar su evidencia tiene importantes consecuencias prácticas.

Considerar el acto comunicativo como un intercambio de productos significa partir del presupuesto que la función decisiva sea la del emisor, y que cuando el emisor garantiza la *calidad* del mensaje, garantiza también la comunicación misma (del mismo modo que suministrar al receptor un mensaje *falso* resultaría una pérdida *segura* para el receptor). Exactamente lo que sucede en los trueques, donde los dos sujetos obran correctamente si poseen y dan al otro la cosa —exactamente aquélla— que han contratado. Una vez realizado el trueque, cada uno posee lo que el otro le ha dado: un cesto de frutas, un cordero...

En la comunicación humana no sucede lo mismo. Los elementos en juego son más numerosos y más aleatorios; no hay realidades tangibles, ni siquiera cuando los signos utilizados son tangibles; en el proceso comunicativo nadie, absolutamente nadie, puede estar nunca seguro de que el receptor haya recibido el mensaje que se pretendía transmitir, sólo sobre la base del propio convencimiento de que la codificación era perfectamente adecuada a aquello que se quería expresar.

En la construcción de un mensaje eficaz participan, de un modo decisivo, sea el receptor, sea —en modo diverso— la *circunstancia* concreta en la que se desarrolla el proceso; no sólo en el sentido de que en la formulación, el emisor debe tener anticipadamente presente la actividad de descodificación del receptor (código adecuado, referencia a experiencias en que se sabe que se ha participado, previsiones de variación de significado debidas al contexto, interrogantes y expectativas del receptor...), sino en el sentido —fundamental— de que el único mensaje recibido es aquél que el receptor crea a través de su trabajo sobre los datos puestos a su disposición por el emisor y por la situación tal como él los percibe. El receptor, en efecto, no recibe esos mensajes, sino una serie de estímulos oportunamente organizados, estímulos

perceptibles en cuanto tales y utilizables *sólo partiendo de lo que el receptor ya sabe*. Este *ya saber* incluye tanto el conocimiento de los códigos utilizados, como el cúmulo de informaciones poseídas: la imagen que tenemos del emisor determina la actitud de confianza o de desconfianza y, por tanto, el sentido que ha de atribuirse a las palabras; los interrogantes con los que entramos en la comunicación nos predisponen a leerlo todo desde su perspectiva; una circunstancia concreta, un precedente, pueden modificar radicalmente la clave de lectura que hay que adoptar.

La única garantía para el proceso de comunicación es el diálogo, entendido como *intercambio* de instrucciones sobre el modo en que han de ser utilizados los datos suministrados por los interlocutores, y como evaluación de la marcha del proceso mismo. El *feed-back*, en cuanto retorno de información e interrupción de control, mejora la correspondencia entre el mensaje enviado y el recibido. De este modo, emisor y receptor participan en un trabajo que sólo si es realizado a cuatro manos, tiene garantizada su calidad.

2. COMUNICACION Y SOCIEDAD: COMPLEJIDAD DE LA SOCIEDAD/EFICIENCIA DE LA COMUNICACION

Más que tomar en consideración la realidad «*comunicación de masas*» como realidad específica, conviene estudiar el fenómeno con relación a la sociedad dentro de la cual se ha desarrollado. Se tiene así una visión más completa, no limitada solamente al área de la diversión y de la gestión de la información.

Se puede afirmar, con suficiente certeza, que existe una relación estrecha entre la complejidad de las relaciones político-económico-productivas y la complejidad de las redes de comunicación; si en una sociedad se da un alto índice de interdependencia entre las partes, se da también una proporcionada eficiencia en las comunicaciones.

Cuando la supervivencia de un grupo está garantizada por la caza y la pesca o por un mínimo de actividad agrícola, es suficiente un mínimo de organización: se vive en pequeños clanes de espacios reducidos, la comunicación es de tipo interpersonal o de grupo; implica siempre la presencia del emisor y del receptor, con un mutuo control sobre la comunicación en acto; el aprendizaje se realiza por imitación y participación directa; la herencia cultural es confiada a la memoria, el control de las informaciones que circulan en el grupo es realizado por los ancianos y los jefes, pero dentro de la fidelidad a unas tradiciones concretas.

Nuestra sociedad, en cambio, es una sociedad con un índice de complejidad y de interdependencia muy elevado. Piénsese tan sólo en el mercado de divisas, en el mercado del oro: qué aglomeración de datos hay que conocer *en un tiempo real*, confrontar, memorizar, enviar a las más lejanas y disparatadas oficinas; y todo como oscilando en la imprevisión de noticias que podrían sacudir incluso a las economías más fuertes. Otro ejemplo puede ser

cualquier pequeña pieza de un coche: su producción y su precio están condicionados por un número elevadísimo de colaboraciones, por la disponibilidad de licencias de producción, por el grado de tensión sindical, por la eficiencia de la oficina de ventas...

La actividad productiva en nuestra sociedad ha multiplicado extraordinariamente las especializaciones y ha concentrado las unidades de producción: se hace cada vez más viva la necesidad de medios rápidos de transporte; más fuerte y desordenada la carrera de la urbanización; más largos los tiempos de escolarización; la máquina de control social ha alcanzado o tiende a alcanzar niveles extremos (datos anagráficos, fiscales, judiciales, clínicos, profesionales, informatizados y fácilmente disponibles). *Una sociedad así puede existir únicamente gracias a redes de comunicación, cuya potencia y velocidad es proporcional al ritmo de la economía y de la producción. No sólo, una sociedad así es todavía posible (no está aún bajo el control total de quien tiene en sus manos el poder económico y político) sólo gracias a las dimensiones, a la potencia, a la variedad y funcionalidad asumidas por los medios de comunicación.*

En el caos de las grandes ciudades, el individuo no se encuentra perdido y desesperado, porque con el metro, con el teléfono, los clanes pueden reconstruirse y vivir; el cine, la televisión reinventan un mundo simbólico y una mitología que después llenan de nuevos héroes y nuevos demonios; el poder político —en los países de régimen democrático— es administrado por personas que han recibido una delegación, que se puede renovar periódicamente y está *controlada* a través de redes de comunicación, que incluyen el trabajo de los profesionales de la información. Es un hecho que el trabajo de estos últimos ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor, en todos aquellos casos en los que se ha convertido en expresión de la conciencia y de la voluntad de los ciudadanos, dispuestos a utilizar de un modo renovador el instrumento de las elecciones.

Ejemplos clásicos serán siempre, a este respecto, la guerra del Vietnam (las imágenes, los reportajes, sacudieron la voluntad de intervención del electorado norteamericano; la reciente guerra del Líbano, ganada en el campo por Israel; pérdida, en cambio, a nivel de opinión pública internacional...). Es verdad que no en todas partes las cosas funcionan así, ni que siempre los servicios de información desarrollan coherentemente su función y, sin embargo, nuestra sociedad está en grado de ofrecer espacios de crecimiento personal y social mucho más amplios, a un número más elevado de personas que en cualquier época pasada (un juicio valorativo no puede hacer sólo referencia a un ideal, debe tener también presentes las situaciones reales de las cuales se ha partido); así, si una dictadura puede hallar aún hoy —no existiendo una voluntad popular de participación— los medios para encarcelar a un pueblo, de hecho le es después más difícil que en el pasado mantener una situación de este género, porque los engranajes son más complejos y tiene necesidad de demasiados «esclavos» para funcionar. Hoy —en cierto modo— cada uno de nosotros puede estar al mismo tiempo trabajando en su propio campo, discutiendo en la plaza y codeciendo en el senado.

3. SUJETO HUMANO Y COMUNICACION DE MASAS: EL MODELO INTERPRETATIVO

La situación personal vivida como situación óptima por parte del sujeto humano es aquélla en la que se da una consonancia positiva entre 1) su mundo intelectual; 2) la conciencia de su vida afectiva y racional; 3) la conciencia de su comportamiento concreto: su obrar es percibido como coherente con su mundo afectivo y con la imagen que tiene de sí y de la realidad.

El hombre no solamente vive positivamente la ausencia de tensiones, sino que busca y defiende esa situación. Cualquier contradicción entre las dimensiones de su realidad personal, cualquier *disonancia* implica laceraciones, costes, tanto más elevados cuanto más numerosos y radicales son las incompatibilidades halladas.

Para superar las situaciones de disonancia, cada uno de nosotros pone en acto un proceso que tiende a construir nuevos equilibrios. La energía que empleamos en esta búsqueda es directamente proporcional a la gravedad de la incomodidad y, por tanto, a la gravedad de la disonancia. (El ejemplo de la *falta de alimento* puede ser esclarecedor: la situación óptima es la falta de la incomodidad «*hambre*»; cuando la incomodidad se siente, se hace lo posible por eliminarla o para reducir su intensidad; cuanto más grave es la necesidad, tanto más grande es el sufrimiento y, por consiguiente, tanto más grande es la energía empleada en la búsqueda de alimento. Esto, mientras el ser humano tiene la fuerza de ser él mismo.)

Se ha hablado de *equilibrio*. De ninguna manera se pretende dar al término un peso moral, como si la *ausencia de disonancia* significara *hombre perfecto*. Se afirma, más bien, que cada uno organiza a su modo su estructura personal, dándose *un* equilibrio con el cual ha de ser tendencialmente coherente. A partir de esta situación y en función de ella cada uno obra, comunica, y acepta comunicaciones.

La afirmación hecha en campo psicológico de este dinamismo en la persona humana encuentra correspondencias importantes en otros dos sectores de estudio, que interesan a la comunicación interpersonal: uno preferentemente sociológico, el otro psicolingüístico.

Los estudios de Hovland, Newcomb, Katz, Lazarsfeld, Klapper han puesto de manifiesto que el receptor juega un papel activo frente a los mensajes que le llegan, en cuanto que los selecciona (*exposición selectiva*), los entiende a su manera (*percepción selectiva*) y los recuerda como más le conviene (*memorización selectiva*). En toda esta actividad, juegan un papel importantísimo los *lazos afectivos, la comunión de ideas y comportamientos* vividos por el grupo al que el sujeto se siente pertenecer. Desde el punto de vista psicolingüístico, se pone en precisa evidencia no sólo el amplio margen de libertad que el receptor tiene a la hora de descifrar el mensaje (el receptor decide el nivel en que se sitúa: si a nivel relacional o a nivel de contenidos; si presta o no atención a los meta-mensajes expresados por el emisor; qué signos descifrar...), sino que también se pone en evidencia que un mensaje no es comprendido, no puede ser comprendido, si no es a partir de los co-

nocimientos precedentes de receptor, a la luz de sus intereses; y que sólo se retiene en la medida en que se adapta al mundo cognoscitivo del sujeto (se adapta o se *re-adapta*).

Si, partiendo de estos puntos fijos, se mira al hombre puesto frente a varios mensajes disponibles, hay que decir que la acogida (en sentido fuerte) de uno o de otro no es ni casual ni está justificada por la fuerza del mensaje, sino, más bien, por la situación en que se encuentra viviendo el sujeto. La necesidad de tener ciertas justificaciones teóricas, ciertos modelos de comportamiento, ciertas respuestas a sus interrogantes, en una palabra, la situación de disonancia cognoscitiva, es lo que hace que unos mensajes sean más apetecibles (seleccionables) que otros. Obviamente, acoger un nuevo mensaje puede significar también ahondar más aún la disonancia; sin embargo, siempre es necesario un punto de contacto entre mensaje y sujeto, y este contacto lo ofrece siempre el sujeto.

En estas afirmaciones está explícita la exigencia de una neta reestructuración del discurso sobre el extraordinario poder de los *mass-media* para modificar los comportamientos y las ideas. En sustancia se trata de hacer un cambio preciso de perspectiva: el modelo no es ya *el destinatario individual a merced de la comunicación de masas*, presto a moverse, obrar, pensar según los mensajes que lo rodean (se observa el fenómeno desde el punto de vista del emisor); sino, más bien, este otro: *el receptor* —a quien se le reconoce su identidad propia y un proyecto de vida con un contexto preciso de relaciones interpersonales, inserto en unas condiciones físico-económicas determinadas— *tiene a su disposición una pluralidad de comunicaciones, de las cuales elige según sus exigencias y sus posibilidades concretas* (incluida la variedad y el número total de los mensajes alcanzables) *con el fin de mejorar la calidad de la propia vida*.

Se ha dicho *pluralidad* de comunicaciones y no *masa* de comunicaciones (a pesar de la atracción ejercida por el juego de palabras de las expresiones *comunicación de masas* y *masa de comunicaciones*), para evitar la idea de que las comunicaciones puedan tener para el sujeto un valor indiferenciado.

Los mensajes que llegan no son todos iguales y las vías de acceso no producen todas el mismo impacto sobre el sujeto. Cada uno de nosotros está situado como en la encrucijada de una serie de redes de comunicación que se *influyen recíprocamente*: la red de las comunicaciones interpersonales, de las comunicaciones de grupo... hasta la red pública de los *mass-media*.

Los diversos mensajes —gracias también a las continuas interferencias entre una red y otra— pueden llegar o no llegar hasta él; pueden mantener su claridad o no; pueden sufrir modificaciones tales, que provoquen una respuesta exactamente contraria a la que pretendía el emisor.

Este modo de observar la comunicación social no ha de ser entendido, de por sí, como una impugnación de la importancia y del peso de los *mass-media* en nuestra sociedad: es más bien un intento de apartarse de interpretaciones aproximativas, para comprender mejor su funcionamiento. Su eficacia —cuando se verifica— está muy lejos de estar justificada plenamente por las características del mensaje enviado. Aquí se ha puesto decididamente

el acento en la figura del receptor, evidenciando así que su papel no es un papel secundario; sin pretender, sin embargo, que sea el componente único, aislado de la influencia de otras fuerzas; *existe la emisión* con la masa de las comunicaciones; *existe un poder político y económico*, que interviene en la libre circulación de los mensajes según criterios no necesariamente liberadores; *existe una realidad concreta* —de la cual forma parte también el sujeto humano— que no puede ser violentada a placer y que, antes o después, exige verificaciones a las superestructuras ideológicas; *existe, finalmente, el receptor* que elige, entre lo que se le ofrece, aquello que le ayude a sobrevivir en el modo que, según su parecer, es el mejor de los modos posibles.

La novedad —por así decirlo— de la propuesta consiste en tomar al receptor como punto privilegiado de observación, en cuanto que en la totalidad de su comportamiento es observable la dinámica de la comunicación actual.

Un modelo puede ser valorado también por la capacidad que tiene de dar interpretaciones más comprensibles a los fenómenos que suceden. Hay, al menos, tres áreas en las que nuestro modo de leer la realidad se muestra válido:

a) Este modo de leer la comunicación social hoy no niega, de por sí, la existencia del fenómeno *masificación*; niega, más bien, que exista una situación construida e impuesta por los *mass-media*.

Atribuir el fenómeno de la *masificación* a los *mass-media* es, de hecho, un modo simplificador y engañoso de dar razón de nuestra sociedad. Tómese, por ejemplo, la difusión de un determinado comportamiento sexual: explicar la situación por la proliferación de la prensa, las canciones, los films pornográficos, puede ser el modo más inmediato, pero también el más superficial y el más paralizador. Si ésta fuera la única explicación posible, no quedaría otra solución que ejercer un buen sistema de control del mercado (léase censura) o contentarse con las propias lamentaciones.

Más que pararse en esta primera aproximación, es preferible ir a la búsqueda de las motivaciones que mueven al público a *comprar* este tipo de productos: ¿qué necesidades son atendidas?, ¿de dónde y por qué nacen esas necesidades? Se podría descubrir que el ser humano obligado a vivir en determinadas situaciones (ciudades superpobladas, trabajo no gratificante y despersonalizado, ofertas de vida contradictorias entre sí, limitaciones de las libertades personales, imposibilidad de intervenir en hechos que le atañen directamente, extensa conflictividad, carencias de propuestas creíbles...), vive en condiciones de *stress*: al intentar reducir los costes de una situación como esa, el hombre modifica sus comportamientos, incluido el sexual. Consecuencia de esta situación de disonancia es la búsqueda de cuanto se presente como una confirmación de su comportamiento. Algo semejante podría decirse a propósito de la violencia: como contraprueba están los resultados de las investigaciones positivas, las cuales documentan que se da un cierto tipo de público, que busca el espectáculo violento (y, por tanto, motiva al que se hagan determinadas inversiones de capital); no ha habido manera de documentar que sean los espectáculos los que crean un comportamiento violento

en quienes no estuvieran ya —por diversos motivos— predispuestos a este tipo de comportamiento.

El que ciertos mensajes llenen las estanterías de esos supermercados, que son las comunicaciones de masa, es debido esencialmente a una ley que regula todos los intercambios: cuanto más crece la demanda, tanto más tiende a crecer la oferta, mientras ésta siga siendo rentable. Creer, por tanto, que el camino que hay que seguir para modificar la situación es la censura, es inútil, porque no se trata de una intervención capaz de modificar la lógica de los hechos concretos.

Las causas son más profundas y más complejas, y es necesario intervenir en ellas y en sus efectos. Además, claro está, de comprometerse en educar la demanda.

b) Si los medios de comunicación social fueran verdaderamente eficaces por sí mismos, su posesión sería una garantía cierta para quienes detentan el poder y pretenden continuar deteniéndolo. Ahora bien, si algo nuevo ha sucedido en los últimos diez años ha sido la negación de esta ilusión.

En Irán los *mass-media* estaban en manos del Sha, pero no lograron «convertir» a la gente, y el nuevo modelo de desarrollo no fue aceptado: la población no estaba dispuesta a renunciar a sus propias tradiciones, a su propia identidad religiosa. Jomeini, en cambio, tenía las respuestas más pertinentes a las expectativas de su pueblo, y Jomeini —sin *mass-media*— venció.

En Polonia, TV, radio, prensa; están en manos del partido, pero la TV, la radio, la prensa no son creídas y se desarrollan redes de información alternativas sin duda más eficaces; por eso la autoridad se ve obligada, para mantener el control, a impedir no sólo las comunicaciones de masa alternativas (Radio Solidarnosc), sino también las interpersonales (interrupción de líneas telefónicas) y las de grupo (asociaciones, reuniones). Lo decisivo no son, pues, los medios, sino *la adecuación del mensaje a las expectativas del receptor*: el *producto* que el pueblo polaco busca no se lo puede ofrecer, de ninguna manera, el Estado marxista.

c) Hay, sin embargo, un sector, que parece que contradice cuanto se ha dicho: el mundo de la publicidad. Las campañas publicitarias son eficaces, tanto es así, que las industrias siguen gastando para esas campañas cifras de vértigo. Sobre el hecho de la eficacia de los mensajes publicitarios, no se discute: nuestra discusión está en si la eficacia se debe a los *mass-media*. Hay que preguntarse, en efecto, cuánto y por qué una campaña publicitaria es eficaz.

La respuesta hay que buscarla en el mundo mismo de la publicidad. Es bien sabido que antes de lanzar un producto, o mejor aún, antes incluso de que un producto esté concretamente disponible, 1) se realizan sondeos de mercado, para determinar con la mayor exactitud posible qué es lo que quiere la gente, cómo lo quiere, cómo y cuándo gasta el dinero, qué previsiones hay acerca de las inversiones del ahorro. 2) Se llevan a cabo investiga-

ciones de tipo causal para individuar los motivos profundos que mueven al comprador, con el fin de presentar el producto, asociándolo a imágenes que corresponden a sus *sueños*, a sus *aspiraciones*, sin crear sentimientos de culpabilidad de ningún género. 3) Se hacen de este modo valoraciones que miran, sobre todo, a la manera de distribuir la publicidad en la TV y en la radio (nacional y local), en los periódicos, en los semanarios, en las revistas especializadas, en las vallas publicitarias... a fin de utilizar los canales mejores para llegar al público, y sólo al público, que —por las investigaciones realizadas— se supone dispuesto a comprar el producto. 4) La imagen del producto es cuidadosamente estudiada: antes de su presentación a nivel nacional, se hace una verdadera y propia experimentación de su efectiva «legibilidad» por parte del público...

Estos hechos —aceptados, hoy, como proceso normal de cualquier campaña publicitaria— significan el reconocimiento más explícito de la imposibilidad de imponer, sin más, un mensaje, cuando éste se aparta de lo que el público quiere o podría querer. Por eso la publicidad se ha convertido en el arte de descubrir las expectativas de la gente, para decir después a la industria lo que debe producir, y presentar más tarde el producto al cliente, asegurándole que eso es lo que él pedía o sólo soñaba. Al hacer este trabajo, la publicidad puede lograr colar algunas «mentiras», pero no por largo tiempo. Esto es más fácil en aquellos sectores en los que entre publicidad y cliente se haya establecido un tácito acuerdo de que se trata casi de un juego (un dentrífico más bien que otro, un jabón en lugar de otro, una crema de belleza...).

En cuanto a los valores de fondo, la publicidad no sólo no trata de cambiarlos, sino que los presupone, porque construye sus intervenciones precisamente sobre el fundamento de los mismos. Sería interesante, a este respecto, afrontar el estudio de las campañas publicitarias que han tenido éxito, utilizándolas como instrumento para descubrir cuáles son los valores de un determinado grupo social.

De los elementos aportados parece que se puede confirmar la validez del cambio de perspectiva propuesto, el cual —como ya hemos dicho— no niega la problematicidad de la situación. Antes al contrario, hace de ella una descripción más articulada y más completa, evidenciando al mismo tiempo los márgenes de libertad que le quedan por realizar al individuo. ¿Se trata de una visión optimista? Si por optimismo se entiende que, a pesar de todo, queda espacio para tener confianza en el individuo, ciertamente ésta es una posición optimista.

4. LAS AREAS DE INTERVENCION

Las páginas anteriores no son una presentación irónica de la situación actual, como si no existiese el problema de una comunicación social aberrante en algunas de sus expresiones. Se ha intentado una lectura no reductora. A la luz de lo dicho, ¿qué intervenciones se preveen como posibles y eficaces?

Uno de los puntos-fuerza del razonamiento que estamos haciendo es la afirmación que la calidad de la comunicación en una sociedad depende de tres grandes áreas: *la realidad concreta en que se vive; el emisor con la masa de mensajes disponibles; el receptor*. Conviene referirse también a estas tres mismas áreas al hablar de la perspectiva de intervenciones correctoras. De hecho, sin embargo, tendrá más espacio el *receptor*, puesto que es el ámbito específico de la educación, punto de vista privilegiado por nosotros.

a) La calidad de la información depende de *la calidad de la vida vivida por una sociedad*: esforzarse en mejorar la comunicación exige la individuación de soluciones concretas para las dificultades que impiden, que reprimen a la persona humana en su diálogo con la realidad y con los otros. Es un empeño de tipo socio-político-económico: mejora de las relaciones de trabajo y de la participación en la gestión de lo que es común; promoción de los instrumentos de adquisición de conocimientos... Es un área de vastísimas proporciones, que supone una tarea no realizable en tiempos breves: ciertamente no se puede imaginar que vayan a llegar próximamente soluciones globales. Sigue, sin embargo, siendo importante evidenciar esta dimensión, pues resultarían inútiles los cambios entre las otras dos áreas, si no se pusieran las condiciones para reducir el peso de aquellos hechos que condicionan la situación. La no-solución, por ejemplo, más aún, el agravamiento de la desocupación juvenil, tiene grandes repercusiones en las comunicaciones internacionales, en las relaciones sociales, en la educación: no bastará ciertamente mantener un control de los mensajes disponibles, para mejorar el nivel de fruición de los *mass-media* por parte de los jóvenes.

Una campaña contra la difusión de espectáculos-periódicos-libros que exaltan la violencia está condenada al fracaso, si no se actúa al mismo tiempo en la superación de las situaciones de marginación, y no se trabaja por suavizar el clima de extremada competencia, en la que estamos viviendo. Por eso no tiene mucho sentido lamentarse de que los índices de audiencia de los programas televisivos de evasión sean desproporcionados a la calidad de dichos programas y absolutamente más elevados que los que se refieren a los programas culturales. Si no se logra que la escuela sea un servicio cualificado a disposición de todos, independientemente de la clase social y del área geográfica donde se habita; si no se actúa para que el trabajo resulte, para un número cada vez mayor de personas, un tiempo de vida personal y no un castigo al que hay que sobrevivir atiborrándose de tranquilizantes de diverso género, incluidos el cine y los programas televisivos...

El argumento merecería un análisis más adecuado con la intervención de competencias específicas; por lo que a nosotros se refiere, basta con haber subrayado que las intervenciones orientadas a mejorar la comunicación son inútiles, o poco eficaces, si no se suprimen las causas concretas que determinan las aberraciones señaladas, induciendo al receptor a realizar unas opciones antes que otras más positivas, pero ajenas a sus posibles intereses.

b) La segunda área de intervenciones se refiere a *la creación y a la gestión de los mensajes que han de difundirse en la sociedad*.

Se trata también en este caso de un empeño, sobre todo, político de gran envergadura. *Debe garantizarse un uso correcto y libre de las redes de comunicación, de modo que cada individuo pueda servirse de aquellos mensajes de los que siente necesidad;* y eso sin lesionar el derecho de los demás: deben tener libre circulación todos los mensajes que respeten sea la libertad y la creatividad del emisor, sea la autonomía y el derecho a la información del receptor. Para que esto pueda hallar una solución concreta, es indispensable valorar debidamente los procesos concretos a través de los cuales se construyen los mensajes, sea a nivel *lingüístico* (¿hasta qué punto influyen, sobre el mensaje efectivamente recibido el tipo de código utilizado y las condiciones concretas de fruición del mensaje mismo; cuáles son los medios posibles para ocultar, enfatizar o alterar una noticia?), sea a nivel *económico-organizativo* (ventajas y peligros de la concentración del poder de informar, como en el caso de las grandes agencias de distribución de información; modalidades de control por parte del poder político, económico, cultural, religioso; correctivos posibles del carácter concreto de mercancía que caracteriza hoy la noticia...). *Tomando como base estos elementos, es posible promover una legislación que mire a garantizar el correcto funcionamiento de las redes de comunicación.*

Esto implica también un esfuerzo de descentralización, que ponga a disposición de las comunidades locales los instrumentos para promover la participación. Es ilusorio, en cambio, creer que cada individuo puede ejercer *directamente* un control sobre las grandes emisoras. En una sociedad compleja como la nuestra, que opera a través de grandísimas concentraciones de capitales, tecnologías, estructuras, profesionalidades, se impone por fuerza el delegar en representantes «profesionales» el ejercicio concreto de la defensa de los derechos del receptor. Esta delegación sólo tiene sentido si se confiere a personas cualificadas, y si no se convierte en una abdicación.

En la tarea de hallar una definición de las modalidades de ejercicio del derecho a la comunicación, en la que se garantice incluso la posibilidad de control sobre la comunicación misma por parte del receptor, se choca con un problema de no fácil solución: ¿se debe o no se debe recurrir a la censura? El concepto mismo de *censura* parece contradecir cuanto se viene diciendo, porque implica una reducción de la circulación de mensajes. Por otro lado, ¿cómo se definen los criterios con los que hay que evaluar los mensajes, permaneciendo fieles a valores tales como la libertad, el pluralismo, la democracia?

¡Sería presuntuoso creer que agotaríamos aquí el problema, dando la solución! Sin embargo, es importante llamar la atención acerca de algunas premisas que favorecen una solución adecuada.

No parece que sea aceptable un concepto de censura entendida como una intervención que parta del juicio sobre el *contenido* de un mensaje en base a su confrontación con un *deber-ser* decidido por una mayoría o, peor aún, por el «jefe»: el derecho a la autoexpresión es derecho fundamental para el progreso del individuo y de la comunidad. En efecto, la existencia

de la disensión es una garantía de la salud de una comunidad, es el alma de la investigación científica y de la actividad artística.

No puede ser el contenido, *en cuanto diverso*, la justificación de una intervención de la censura. Parece, en cambio, no sólo posible, sino debido, prever algunas intervenciones de este tipo cuando el emisor dirige su mensaje a fines que no tienen nada que ver con una verdadera comunicación: *el juicio sobre la autenticidad del acto comunicativo es el que puede justificar la censura*. En otros términos: el derecho a expresarse es intocable mientras la comunicación sea *comunicación*: cuando el mensaje es intencionalmente realizado en modo tal que prive al receptor de elementos importantes de juicio, o bien cuando su función objetiva es la explotación económica de un cierto tipo de público; cuando se convierte en una forma de *terrorismo ideológico* o de agresión..., cuando no se salvaguarda el derecho a la información y a la participación consciente del receptor... En todos estos casos, no se garantiza la *comunicación*, y es conveniente la intervención. Se trata de intervenir para completar, clarificar, criticar; pero podría haber también una acción de censura cuando otras vías fueran impracticables o ineficaces.

De la situación concreta depende cuál de estas intervenciones es la más conveniente.

c) La tercera área de intervención se refiere al receptor. Se trata de ampliar lo más posible los espacios de libertad disponibles y, por consiguiente, de dotar a la persona de los instrumentos para vivir esa libertad. El educador está directamente implicado concretamente en esta obra. Por tanto, nuestro análisis de las diversas intervenciones posibles y debidas por parte del educador será más amplio y detallado [↷ EDUCADOR].

4.1. Formar una comunidad educativa en torno a una propuesta de vida

Las comunicaciones de los *mass-media* forman una red de información que no es ni la única a disposición del individuo, ni —de por sí— la más poderosa. Las comunicaciones interpersonales y de grupo gestionan mensajes más fuertes, más vinculantes, porque están cargados también del peso de los vínculos de afecto y de comportamiento creados en el grupo: los mensajes provenientes de los *mass-media* pueden ser anulados, o también potenciados, por la interacción *inevitable* con la comunicación interpersonal.

Un primer sector, por tanto, en el que hay que comprometerse es la creación de un grupo, de una *comunidad humana*, donde se garantice la calidad y la intensidad de la comunicación, donde las relaciones afectivas, el comportamiento, la globalidad de las actividades sean coherentes con el ideal de vida que se ha elegido. Cuanto más rico sea este entramado, tanto más se convertirá en punto de referencia y de verificación en confrontación con otros emisores y con otros mensajes.

Puede existir la tentación de crear un mundo separado, alternativo, donde

los mensajes provenientes del exterior sean rigurosamente seleccionados por autoridad, y sean eliminados los que circulan en el interior, pero que no corresponden al modelo oficial. Una selección de este tipo es, en primer lugar, una grave violación de la autenticidad de la relación comunicativa, puesto que es una imposición autoritaria. En cualquier caso es, además, una solución mezquina, miope, porque en una situación como la nuestra, que se caracteriza por la gran disponibilidad de mensajes alternativos, todos, antes o después, se verán obligados a elegir en primera persona. Será un impacto que causará tantas más disonancias y cambios dolorosos, cuanto menos conscientes e interiorizadas eran las opciones precedentes. Precisamente hay que formar la capacidad de elección, y no existe otro modo para hacer crecer esta capacidad que ejercitándola. El educador tiene el deber de ofrecer cuanto sea útil para que las opciones sean conscientes y válidas.

No creo estar lejos de la verdad al afirmar que el Oratorio de San Francisco de Sales como lo quiso Don Bosco, respondía a este planteamiento teórico. Es verdad que Don Bosco vigilaba la presencia y la actividad de los «malos compañeros»; pero no consta que esta manera suya de obrar sobrepasara el ámbito de las intervenciones de carácter excepcional. Don Bosco no creó una zona protegida, no seleccionó los muchachos que iban a ser admitidos en su prado. Ni les echó sermones, desinteresándose de la situación concreta en que vivían. La novedad que fascina a los muchachos es el clima de profunda aceptación y atención, de comunicación interpersonal auténtica.

4.2. Formar receptores conscientes

Para obrar en favor del conocimiento y de la capacidad de iniciativa del receptor, no es prudente esperar a obtener éxitos significativos en el campo de las condiciones concretas de vida y en la gestión global de las informaciones. Aun sabiendo que los resultados son parciales, el educador actúa mientras tanto utilizando todas las posibilidades que le ofrece el sistema. Resumamos en tres puntos:

a) *Ofrecer todas las informaciones útiles:* se trata de obrar de tal manera que todo aquél que esté buscando informaciones capaces de justificar opciones anticonformistas o de desenmascarar propuestas negativas o deformadoras, todo aquél que busque la confrontación con modelos positivos... en una palabra, todo aquél que viva en situación de disonancia por aspirar a una humanidad mejor *halle lo que busca*.

Esto significa que en la comunidad educativa deben circular tanto las razones que justifican opciones de libertad y de empeño, como las informaciones que fundamentan el rechazo de las falsas seguridades de quien se deja vivir. Se garantizará de este modo una mayor consciencia a los unos y un poco de inseguridad a los otros. El modo más eficaz para ello es el encuentro directo con personas eximias que informen sobre su experiencia (no necesariamente religiosa), y creen de este modo la sensación de que

en la comunidad se respira aire fresco en contacto directo con la realidad [↗ COMUNIDAD EDUCATIVA].

Acerca de los acontecimientos importantes, así como sobre los hechos culturalmente relevantes (cine, canción, teatro...), uno se puede formar una idea documentada, discutiendo abiertamente, con franqueza. Si el educador se compromete directamente en el campo del teatro o de la canción, los textos serán atentamente elegidos y la preparación cuidadosamente seguida: ¡lo cual no quiere decir que todo sea serio y compasado! Los análisis de propuestas que contradicen a las vividas por la comunidad no son aproximativos, indirectamente reductores. La obra del educador, en efecto, no pretende *convencer*: tener esta pretensión significa poner la premisa segura para el propio rechazo, en cuanto que, antes o después, esta meta-intención será desaprobada.

El servicio que hay que hacer a cada persona es ayudarla a encontrar el pan partido, el pan del cual tiene necesidad.

b) *Hacer transparentes los procesos de comunicación: Se trata de proponer el estudio de los procesos de comunicación, partiendo de una visión amplia de lo que significa comunicación: la dimensión que define al hombre es su capacidad de comunicación a niveles superiores; el hombre nace, crece, vive en la comunicación: el aislamiento puede significar su destrucción; todos sus comportamientos pueden leerse como transmisiones de información, aunque haya modos intencionales, códigos específicos, entre los cuales el lenguaje verbal ocupa un puesto relevante; la historia del hombre es, en gran medida, la historia del descubrimiento y de la utilización de instrumentos y de modos de tratar la información cada vez más poderosos; y es, al mismo tiempo, la historia de los reiterados intentos de controlar y administrar la información por parte de algunos, como poder y violencia sobre otros...*

Si se quisiera sintetizar este trabajo por lo que respecta a los *mass-media*, se podrían señalar estos *objetivos*:

— el *receptor* es consciente de que *todo* mensaje es fruto de una acción de codificación y, por tanto, es una visión parcial, que lleva en sí las consecuencias de la asunción de un punto de vista y de un determinado fin, el del emisor.

— el *receptor* a través del análisis interno de los mensajes y por medio de la confrontación con fuentes alternativas, sabe aislar los datos objetivos e individualizar las selecciones hechas por las diversas fuentes; sabe, por tanto, valorar si son correctas y creíbles.

— el *receptor* conoce y utiliza las estrategias de que dispone para actuar sobre la situación, consciente de que la comunicación no tiene necesidad absoluta de los *mass-media*: se pueden utilizar otros canales para mantener viva la conciencia de las propias opciones. Se trata de todos aquellos medios

que hoy se engloban bajo el nombre de «medios de grupo»: desde el ciclostil a la fotografía, al cassette, al video...

c) *Anticipar al periodo educativo las mismas responsabilidades que se asumirán en la edad adulta.* Se trata de hacer que el educando participe en la gestión de las comunicaciones dentro de la comunidad educativa, de *tal modo que la capacidad de asumir y desempeñar responsabilidades de este tipo tenga tiempo para desarrollarse y madurar.* (Obviamente, la participación no se limitará solamente al aspecto de comunicación.)

Se trata de comenzar a utilizar los *media* para conocer la situación actual, para conocer la cultura, para gozar de formas artísticas: todo esto educa el gusto y la capacidad de elegir los propios mensajes. Pero se deberán utilizar también para *tomar la palabra* sobre cuanto sucede, para *producir* momentos artísticos, para *hacer* cultura.

La utilización de los medios en calidad de emisores se convierte en una ocasión para promover y hacer madurar determinadas opciones profesionales de grandísima importancia: el periodista, el compositor, el director de escena, el fotógrafo, el operador, el organizador de programas son o pueden ser, hoy, garantía de crecimiento para la comunidad.

* * *

Co se ve, el ámbito del trabajo del educador es muy amplio. Implica una gran madurez personal, una *simpatía* hacia los tiempos que vivimos, una apasionada confianza en la validez del trabajo que ha de desarrollarse. El objetivo es la autorrealización del educando y ésta puede construirse únicamente a través de opciones personales y conscientes. Siguiendo el camino de la libertad y de la responsabilidad, el educando puede también elegir *contra* el educador y sus propuestas. Es un riesgo que hay que aceptar, ya que no se puede eliminar: no hay otro camino que lleve a la madurez humana. Enseñar a obedecer puede ser, en efecto, funcional a corto plazo, pero no a largo plazo, especialmente en nuestra sociedad que tiene a su disposición, en todo momento, voces capaces de servirse de cualquier medio para hacer vinculantes sus imposiciones. Es, sin duda, más eficaz enseñar que «*la obediencia*» *no es necesariamente virtud.*

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ABRANSON, N., *Teoría de la información y codificación*, Madrid, Paraninfo, 1980.
- BALL, R., *Pédagogie de la communication*, París, PUF, 1971.
- FESTINGER, L., *Teoría de la disonancia cognoscitiva*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1975.
- FRANTA, H. y SALONIA, G., *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1983.
- KATZ, E. y LAZARSFELD, P. F., *L'influenza personale nelle comunicazioni di massa*, Turín, ERI, 1968.
- KLASPER, J., *Los efectos de la comunicación de masas. Poder y limitaciones de los medios modernos de difusión*, Madrid, Aguilar, 1974.
- LEDUC, J. M., *El educador frente a la imagen*, Madrid, Marova, 1974.
- MCBRIDE, S., *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- PARISI, D., *Introduzione alla psicolinguistica*, Florencia, Le Monnier, 1981.
- SCHRAMM, W. y PORTER, W. E., *Men, messages and media Understanding Human Communication*, New York, Harper and Row, 1982.
- SILBERMANN, A., *Communication de masse. Eléments de sociologie empirique*, París, Hachette Université, 1981.
- VALBUENA, F., *La comunicación y sus claves*, Zaragoza, L. Vives, 1979.
- WATZLAWICK, P., *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1981.

PARTICIPACION

GUGLIELMO MALIZIA

1. *Concepto e importancia educativa.*
2. *La participación en la educación.*
3. *Educación para la participación.*

1. CONCEPTO E IMPORTANCIA EDUCATIVA

«Con el término “participación” [...] no debe entenderse el simple hecho de “formar parte de la vida social” —hecho que se ha dado siempre, desde que existe la relación comunitaria—, sino que se quiere definir un cierto tipo de presencia, por la que el hombre contemporáneo llega a ocupar, en la sociedad compleja, dinámica y evolutiva en que está inmerso, una posición tal que le permita ser y actuar no como un simple “objeto”, sino como “sujeto” en cierta medida “corresponsable” y “codeterminante” de todas las decisiones sociales que le comprometen de un modo cada vez más directo y vinculante» (MATTAL, 1976, 884). En otras palabras, se puede hablar de participación en los grupos y en las instituciones sociales, sólo cuando el individuo no es tratado como objeto pasivo, sino que interviene, de un modo *responsable y activo*, en la elaboración de las decisiones que le afectan.

Ante todo, es la *alta dignidad* de la persona humana la que justifica la atribución de corresponsabilidad decisional, y no admite que individuo alguno sea relegado a un «status» de minoría de edad. La participación en el ser da al hombre una consistencia permanente, y sus dotes de conciencia y de libertad lo convierten en centro, sujeto y fin de la vida social. Además, desde un punto de vista cristiano, el hombre es imagen de Dios, partícipe de la vida divina, llamado a continuar Su obra creadora y a realizar la recapitulación de todas las cosas en Cristo.

La demanda de participación ha *estallado* con carácter de urgencia, de globalidad y de universalidad en la sociedad actual. La elevación del nivel de instrucción de la humanidad y la difusión de los *mass-media* han llevado a una más plena y más amplia maduración de las conciencias; por lo cual, no es justificable excluir, de manera sistemática, a las masas de las responsabilidades decisionales. El progreso y, sobre todo, su uso desenfrenado, ha planteado a la humanidad gravísimos problemas como: la superpoblación, la contaminación atmosférica, el agotamiento de los recursos energéticos, la

posibilidad, por parte de los que detentan el poder económico y político, de manipular a los consumidores y a los ciudadanos, la expulsión del hombre del mercado del trabajo a causa de la competencia de la máquina. Son desafíos de muy amplio alcance y que no pueden afrontarse únicamente por la acción de los gobiernos. La finalización del desarrollo al logro de una mayor calidad de vida postula, por parte de cada persona, que asuma el destino de toda la especie y el compromiso responsable en el proceso decisional.

En términos más generales, se puede decir que nos toca vivir en la transición de la democracia política a la *democracia social*. La participación, desde abajo, en la gestión del poder social se va ampliando desde la sociedad política, donde la persona actúa como ciudadano, hasta la sociedad civil, donde la persona actúa según la variedad de los propios «status» y papeles específicos. Es una evolución a la cual ciertamente ha contribuido en gran manera la contestación juvenil. El movimiento del '68 ha superado una concepción de la política entendida como acción reservada a adultos especializados, a élites de profesionales, y ha afirmado con fuerza la necesidad de una dimensión participativa del hecho político, reclamando una continua verificación entre el vértice y la base, y privilegiando las acciones capilares en los contextos más específicos de la fábrica, el barrio, la escuela, en los servicios sanitarios y asistenciales.

El proceso de democratización ha invadido también, de un modo penetrante y con ritmos acelerados de cambio, los sistemas formativos, sobre todo, a partir de finales de los años '60. Se debe tener en cuenta que, en campo educativo, el término *participación* asume dos significados distintos. El primero, relativamente poco extendido, por lo que nos limitamos únicamente a mencionarlo, coincide con el concepto técnico de «*igualdad de oportunidades formativas*» entre las clases sociales. En otras palabras, se trata del problema de la «democratización de la educación» o del «derecho al estudio», o de la «escuela para todos» o «abierta a todos». Para ofrecer una información más completa, aportamos, de un modo sintético, la acepción más reciente, llamada «radical» o «sociológica», de igualdad de oportunidades. Según esta concepción, no basta garantizar a todos el acceso a la educación, sino que es necesario también asegurar la igualdad de los resultados entre grupos sociales distintos, al acabar el proceso formativo; la igualdad de posibilidades en la instrucción no significa igualdad de trato, sino igual posibilidad de recibir un trato diverso para poder realizar las propias capacidades; la responsabilidad del fracaso, en particular del fracaso escolar, recae, en primer lugar, sobre el sistema, el sistema escolar o la sociedad en general.

El significado más común se refiere a la *participación* de educadores, educandos, padres y fuerzas sociales *en la gestión* de las actividades formativas. Naturalmente, entendemos la palabra *gestión* en su sentido más amplio de conducción del proceso educativo, y no en la acepción limitativa de administración. Recordamos, además, que en la escuela se habla de *autogestión*, cuando la participación se limita únicamente a los educadores; mientras que

el término *cogestión* comprende también a los educandos y a los padres; y la expresión *gestión social* compromete también a las fuerzas sociales.

El fenómeno de la participación, que tiende a extenderse cada vez más, encuentra su justificación en motivaciones *internas* a la realidad educativa. La contestación estudiantil, aun con sus aspectos negativos de improvisación, extremismo juvenil e inconstancia, ha expresado (rechazando un tipo de formación represiva y marginadora) una profunda exigencia de libertad y de igualdad; en una palabra, de democracia. Por otra parte, la pedagogía contemporánea ha hecho suyas las razones de la Escuela Activa, que rechaza la consideración del educando como puro objeto del proceso educativo, y exige el respeto de su dignidad de sujeto responsable. Consiguientemente, reclama su participación activa en el proceso formativo.

En el crecimiento de corresponsabilidad en el campo educativo, ha influido también el afirmarse, a partir de comienzos de los años '70, del nuevo modelo de desarrollo de la *educación permanente*. Vamos a recordar dos aspectos básicos de la nueva estrategia:

a) Ante todo, la idea de la «sociedad educadora»: la educación es función de toda la sociedad, comunidad e individuos, que son llamados a llevar adelante, de un modo democrático, las iniciativas formativas. La educación de todo hombre, de todo el hombre, a lo largo de toda su vida, es una tarea tan amplia y tan compleja que la sociedad no puede confiarla a una única institución. Todos los sectores de la sociedad deben ser invitados a ofrecer, desde la administración pública, su colaboración, en la industria, en las comunicaciones y en los transportes. Análogamente, todos los grupos, las asociaciones, los sindicatos, las comunidades locales y los grupos intermedios deben asumir en primera persona la responsabilidad educativa que corresponde a cada uno de ellos. Evidentemente, no se puede pretender que, de repente, toda sociedad y toda la sociedad se convierta, sin más, en educadora. Las instituciones deberán adaptarse de manera que puedan desarrollar esta nueva función, sobre todo a través de una real democratización de los procesos internos.

b) El segundo aspecto subraya que la educación deberá constituir un derecho de todas las personas y de todos los pueblos; deberá presentar un carácter proposicional; deberá ofrecer instrumentos para poder elaborar un proyecto personal de vida; y estimular al educando a adoptar una actitud crítica e innovadora ante los mensajes que le llegan. «La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural» (FAURE, 1972, 209). El sistema formativo deberá estructurarse totalmente *de cara al educando*, que se pone como punto de referencia central de la actividad pedagógica. Desde sus primeros años, se deberá preparar y estimular al educando a participar en la organización de la vida de la institución formativa que frecuenta, en la elaboración de las normas disciplinares y en la elección de los métodos y contenidos.

Ya en el año 1972, durante el Capítulo General Especial, la Congregación Salesiana proclamó que una de las principales finalidades de la renovación pastoral de la acción salesiana entre los jóvenes debía consistir en la creación de auténticas comunidades pastorales, fundadas en la *corresponsabilidad* y en la colaboración. El núcleo central de tal comunidad está constituido por la comunidad consagrada a Cristo. Además, parte integrante de nuestra actividad pastoral es la comunidad educativa, de la cual son miembros activos los educadores, los padres, los colaboradores laicos y los jóvenes, «unidos por el diálogo y la corresponsabilidad a diversos niveles, en todas las fases del trabajo educativo» (CG 1972, 221). Por su parte, el Capítulo General 21 ha comprobado el desarrollo de la corresponsabilidad en las comunidades después del año 1972, ha especificado las deficiencias más importantes de participación, ha encomendado al director la tarea de animar la participación responsable de todos hacia la realización de un proceso comunitario único, ha reafirmado la extensión de la responsabilidad educativa a todas las personas realmente implicadas en los procesos formativos, y ha propuesto estructuras de participación que permitan la realización de las nuevas demandas de corresponsabilidad.

La demanda de participación desde abajo ha penetrado el mundo pedagógico, no sólo en el sentido de exigir un compromiso más amplio de todos los interesados en la gestión de los procesos formativos, sino también instando a los sistemas educativos a que preparen al hombre para desarrollar un papel activo en la nueva democracia participativa. La educación política ya no debe consistir en un adoctrinamiento ni en una formación de adultos pasivos, que obedecen de modo ciego, sino que debe despertar la conciencia política, formar las virtudes cívicas y democráticas, proporcionar instrumentos para una comprensión crítica de la naturaleza del poder y de los procesos decisoriales en las sociedades modernas. Además, el sistema educativo debe ofrecer ocasiones para el *aprendizaje de la participación*, sustituyendo el tipo tradicional de autoridad jerárquica y burocrática por un proceso decisional de naturaleza democrática.

Participación en la educación y educación para la participación constituyen los dos puntos fundamentales de la problemática pedagógica actual sobre la participación. A ellos dedicaremos los dos apartados siguientes, de cara a la elaboración de las dos temáticas en el proyecto educativo.

2. LA PARTICIPACION EN LA EDUCACION

Una participación ideal deberá ser, ante todo, *liberadora*, es decir, orientada, en primer lugar, a la promoción integral del hombre, y, sólo secundariamente, a la productividad y a la eficiencia; *personalizadora*, es decir, anclada en un proyecto de hombre-persona y fiel al mismo. Deberá ser también *abierto a todos*, sin discriminaciones de sexo, religión, raza o condición económica o social. Será también una participación *real*, en el sentido de que permita a los interesados influir verdaderamente en los procesos decisoria-

les y no conceda posibilidades de intervención sólo aparentes. Se impone, además, la ley de la *gradualidad*, por diversos motivos: los obstáculos que encuentra la actuación, el diferente nivel de desarrollo alcanzado por las personas, los grupos y el contexto social en que uno vive, la fisonomía propia y específica de la comunidad en que se actúa. Sin embargo, la falta de madurez no puede ser motivo suficiente para excluir de la participación, en cuanto la participación se aprende participando.

Será necesario asegurar un cuadro general de *derechos y de deberes*, que puede sintetizarse de este triple modo: *en primer lugar*, se trata del derecho de ser uno mismo en todas las dimensiones de la propia personalidad. A este derecho corresponde el deber del educador de favorecer el crecimiento de las capacidades personales del educando en el respeto a su conciencia, a la verdad científica y a la pluralidad de opiniones sobre temas discutibles. *También* se deberá garantizar el derecho de manifestar el propio pensamiento en un clima de discusión y de debate respetuoso y tolerante, sin el peligro de ser perseguidos por causa de las propias convicciones; y el derecho de crítica, es decir, el derecho de someter a la criba de la valoración personal todo cuanto se propone. *En tercer lugar*, se deberá asegurar el derecho de actuar de acuerdo con las propias convicciones, dentro de los límites compatibles con la pertenencia a la institución y con los fines de la misma; tales límites no deben establecerse de una vez por todas, sino que deben ser objeto de búsqueda y de diálogo entre las diversas partes.

La participación tiene otras dos características, que se refieren más a la responsabilidad de los sujetos que a la de las estructuras: la participación debe ser *exigente*, requiere una fuerte tensión moral por el sacrificio que comporta. En efecto, supone libertad de espíritu, desprendimiento, entrega, capacidad de diálogo, paciencia y tolerancia. Además, debe ser *innovadora y crítica*, en el sentido de no aceptar, de un modo pasivo, el «status quo», sino que debe tender al cambio, de cara a una humanización, cada vez más completa, de la sociedad.

Las características de una participación ideal no deben hacernos olvidar *los obstáculos* que dificultan su realización. Obstáculos que son, ante todo, de carácter objetivo y estructural: la estratificación de la sociedad en clases, la división social y técnica del trabajo, la desigualdad de oportunidades de formación entre jóvenes de grupos diversos y, a nivel internacional, las desigualdades norte-sur, con la explotación de los países del Tercer Mundo por parte de las naciones industrialmente más avanzadas. En este cuadro, minorías poderosas tienden a perpetuar sus posiciones de privilegio, intentando manipular el consentimiento de la mayoría. Con frecuencia, la realidad social presenta fenómenos de absentismo, indiferencia y apatía, que forman parte de la alienación que sufre el hombre actual en la vida social, en cuanto que la estructura política se presenta ante él como un mundo extraño e impersonal que toma e impone sus decisiones de un modo totalmente autónomo. Tampoco faltan obstáculos de carácter más personal, como la resistencia a cualquier innovación, el fanatismo, el dogmatismo ideológico, la intolerancia y la ambición.

Dada la extrema variedad de situaciones, no es posible trazar un cuadro detallado del modo de traducir en el campo organizativo los criterios ideales de participación. Sin embargo, podemos indicar las *variables* más importantes que se deben tener en cuenta y los principales problemas y perspectivas de cada una de ellas.

El *tipo de grupo* ejerce un condicionamiento que no se puede ignorar [↷ GRUPO]. En los grupos espontáneos, la participación se caracteriza por el compromiso intenso de todos sus miembros, aunque no siempre vaya acompañado de una adecuada conciencia crítica. En los grupos asociativos, el grado de participación efectiva depende de la consistencia, de la influencia y del conservadurismo de los círculos dirigentes. En cuanto a las instituciones, la extensión e intensidad de la participación dependen de la mayor o menor rigidez y «jerarquicidad» de los papeles que se deben desempeñar. Los sociólogos añaden también el caso —que no afecta a nuestro tema— de las unidades productivas, comerciales y empresariales, en las que la calidad y la cantidad de participación están determinadas por el grado de división del trabajo, la estructura jerárquica de la empresa, y la concentración de la propiedad de los medios de producción.

Otro grupo de diferencias significativas proviene del *tipo de institución formativa*. Los aspectos profesionales ocupan un espacio más notable y más amplio en la escuela que en una asociación juvenil. Por lo cual, en el primer caso es más probable caer en un modelo burocrático-tecnocrático de conducción, que se caracterice por la previsibilidad de los procedimientos, por el control de ideas y comportamientos, por el adoctrinamiento cultural de los jóvenes, por la rigidez del método, por un estilo de comunicación unidireccional: de parte del que manda al que obedece, de quien transmite la verdad y las reglas a quien las recibe y las pone en práctica. De todas formas, la animación del educador adulto en el grupo juvenil puede convertirse fácilmente en directiva, si se olvida que el primer educador es el grupo mismo, según el método del autogobierno.

Otra variable que se debe tener muy en cuenta se refiere a las *partes implicadas* en la gestión. El problema se ha planteado sobre todo en la escuela. Por ejemplo, se ha discutido mucho si las fuerzas sociales —las asociaciones culturales, los empresarios, los sindicatos, los entes locales— poseen un título educativo para participar en la gestión de un instituto escolar, y se ha contrapuesto un pentágono formado por las comunidades naturales —familiar, ideológica, profesional, local y estatal— al trinomio formado por la familia, los docentes y los alumnos. La polémica ha bajado de tono últimamente y la solución probablemente debe buscarse en una delimitación más precisa de los ámbitos y de los poderes que se deben reconocer a las fuerzas sociales. Mientras que la presencia de las fuerzas sociales en la escuela ha sido contestada, aduciendo el riesgo de una excesiva politización de la educación, también el peligro opuesto de una privatización del proceso formativo ha llevado a muchos a rechazar la participación de los padres en su condición de padres de alumnos de un centro. Tal objeción parece que hoy ya está superada, en cuanto que nadie puede dudar de la gran colabo-

ración que los padres pueden prestar a la escuela en la tarea de la educación de los hijos.

Otro problema puede presentarse en torno a la importancia del organismo a través del cual pueden participar las diversas partes, como también en torno a la consistencia de la representación que se concede a cada componente de un organismo en relación con los demás. En este sentido podría ser que la participación de una parte fuese sólo aparente, en el caso de que se relegase a organismos privados de poder real, o se situase en una posición de constante minoría.

La participación también puede estar condicionada por la estructura de los *organismos* en que se articula. Se deberán prever momentos de democracia directa (asambleas) y momentos de democracia delegada (consejos). Los organismos podrán distinguirse según las fases del proceso decisonal, las competencias y los poderes. Podrán estar constituidos por una sola o por más componentes. De todas maneras, la multiplicación de organismos deberá ser proporcionada a las exigencias de participación real y de eficiencia.

Otra variable importante está constituida por los *ámbitos* de los organismos. El campo de las materias abarca desde el sector pedagógico-formativo al cultural, didáctico, administrativo, económico, deportivo y recreativo, y todas estas materias requieren la participación de los distintos miembros según la competencia propia de cada uno.

Los *poderes* pueden ser consultivos, decisionales, ejecutivos y de control, sin olvidar que, actualmente, está muy extendida la opinión de que sólo se participa verdaderamente si se puede influir en las decisiones.

También se deben tener presentes los *tiempos* de convocación. En efecto, ritmos de reunión muy frecuentes o, por el contrario, muy raros, pueden producir efectos negativos en la participación, provocando indiferencia o desvirtuando la posibilidad de un trabajo en común.

3. EDUCAR PARA LA PARTICIPACION

Para poder proyectar con realismo la acción de nuestras instituciones formativas, parece oportuno presentar sintéticamente las conclusiones de la investigación sobre el papel de las principales agencias educativas —familia, escuela, grupo de iguales, *mass-media*— en la formación para la participación. El cuadro que presentamos se refiere a la educación política en general, ya que los dos aspectos están íntimamente unidos entre sí.

El análisis de la literatura científica nos muestra la existencia de un amplio debate sobre la *continuidad* o no de las actitudes y orientaciones políticas de los *hijos* respecto a las de los *padres*. Los que sostienen la tesis de la discontinuidad generacional apelan a la rapidez y a la profundidad del cambio cultural, a la pérdida de influencia funcional de la familia y a la indiferencia de los jóvenes respecto a los valores de los adultos.

Por su parte, otros autores, aún sin negar la presencia de conflicto entre padres e hijos, opinan que existió una continuidad sustancial entre las gene-

raciones. Donde parece que se da un mayor acuerdo es sobre la incidencia del *origen* social, que sería el factor que más influye en la personalidad de base del joven. De todos los elementos que se suelen agrupar bajo la etiqueta «origen familiar», el nivel de instrucción sería el que ejerce una mayor influencia positiva.

En cuanto a la *escuela*, parece que su influencia tiene una importancia *secundaria* en el proceso de socialización-educación política, si se la compara con otras agencias. Analizando después la naturaleza de la acción de la escuela, parece que la acción «*socializadora*» es más importante que la «*educativa*». La enseñanza estaría orientada principalmente a formar en el conformismo, a inculcar juicios favorables al sistema, a crear un sentido de pertenencia y de fidelidad al mismo. Algunos autores introducen una importante distinción en la predominante función conservadora-adaptante-consensual de la escuela: la enseñanza integraría a los jóvenes en el sistema político, o con una función directiva, a través de la red Secundaria-Superior (las ramas nobles de la enseñanza secundaria que dan acceso a las facultades universitarias de más prestigio), o con una función subordinada, a través de la red Primario-Profesional (los accesos escolares y extraescolares de preparación rápida al trabajo en la condición obrera). Aun con las graves deficiencias señaladas, no se puede negar que la escuela realiza una verdadera *educación* política, y es capaz de llevar al joven tanto a una participación política libre y consciente, como a una madurez política. Con todo, se trataría de una función que afecta a *minorías*.

Analizando la acción de los *grupos de iguales*, parece que tal acción no es muy eficaz en la transmisión de valores políticos aceptados ampliamente en la sociedad. Por el contrario, los grupos de iguales revelan una noble incidencia como *competidores* de las tradicionales agencias de socialización, en cuanto que son capaces de elaborar modelos culturales relativamente independientes. En este sentido, el grupo de iguales constituiría una fuente poderosa de discontinuidad entre padres e hijos, docentes y alumnos, y también una fuente de renovación de los valores políticos.

Todo el sector de las relaciones entre los *mass-media* y la socialización política parece que todavía es bastante nebuloso en cuanto a elaboración teórica y verificación empírica. En general, las investigaciones subrayan la importancia de los medios de comunicación con referencia a las distintas modalidades de la socialización política. Al mismo tiempo, otras investigaciones precisan que la influencia de las diversas formas de *mass-media* estaría relacionada, a su vez, con otros factores; es decir, su acción sería, más bien, de *refuerzo* de la predisposición a escuchar determinados argumentos, ya presentes en los sujetos: por ejemplo, el uso de los *mass-media* estaría condicionado por la familia, en el sentido de que la politización de la familia estaría en el origen de la cadena causal que explica los intereses políticos y la necesidad de información política de los jóvenes y, consiguientemente, la utilización política de los medios de comunicación [↗ COMUNICACION SOCIAL].

Estas breves indicaciones nos ayudan a intuir que nuestras instituciones formativas intervienen cuando la socialización política primaria ya ha actua-

do en la familia, frecuentemente de modo insatisfactorio, dado el origen social predominantemente modesto de nuestros jóvenes. La escuela puede ejercer una incidencia positiva, si bien secundaria, siempre y cuando nuestros institutos sepan desarrollar las capacidades positivas inherentes a la enseñanza. Seguramente se deberá valorar la acción de los grupos de iguales, dada su eficacia en la transmisión de valores alternativos, como son los valores de una educación política enmarcada en un horizonte cristiano.

Como en todo proyecto educativo, después de una rápida presentación de la situación de partida, se deben precisar los *objetivos* de la educación para la participación. Se trata de formar una «actitud», una «estructuración relativamente estable de toda la personalidad del sujeto, que se expresa a diversos niveles en la disponibilidad para la acción política». Como para cualquier otra actitud, tales niveles comprenden el aspecto cognoscitivo, el valorativo, el motivacional, el decisional y el comportamental. Con estos conceptos ya podemos enumerar algunas metas de la educación para la participación. Quizás parecerán demasiado genéricas o elementales; pero no podemos olvidar que tales metas cubren la mayor parte del arco de la vida humana, por lo cual deben adaptarse a la amplísima gama de niveles de formación considerados, y deben articularse según la variedad de instituciones formativas y de situaciones locales.

Un primer objetivo consiste en la capacidad de *identificar, interpretar y valorar los problemas sociopolíticos*. Se trata de capacitar para procurarse la información propia y la del propio grupo en una sociedad en que tal información llega manipulada de distintas formas y maneras. Será necesario ayudar a adquirir aquellos conocimientos que permiten penetrar la realidad social: en especial subrayamos la importancia de una seria formación científica que, comunicando a los alumnos el sentido del rigor intelectual y de la verificación de la experiencia, los inmunice del simplismo, del dogmatismo, del aventurismo de tantas actividades sociales. También se deberán asumir los parámetros de valoración, que pueden sintetizarse en el valor-hombre, la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, el amor y los valores de la fe. Concluyendo sobre esta meta educativa, se debe tener presente que la formación de la capacidad crítica no debe limitarse a ofrecer principios de valoración, sino que también implica una práctica sistemática y rigurosa de análisis social en situaciones apropiadas.

En segundo lugar, se trata de activar una serie de motivaciones para el compromiso político, que se deben concretar en un convencimiento explícito de la esencial sociabilidad de la persona humana, por el hecho de que el hombre debe considerarse como un ser destinado sustancialmente a realizarse en su dimensión social. Hay que alejar al joven de la tentación del individualismo y corresponsabilizarlo de la promoción integral de los demás. Esto requiere la formación de un «habitus» ético-social participativo, que estimule al individuo a prestar su propia colaboración en la tarea común, incluso en perjuicio propio. El servicio al pueblo debe ser el objetivo que se tiene que procurar de cara a un bien común que asegure a todos las condiciones necesarias para realizar la propia personalidad dentro de un cuadro de civilización

progresiva. Dedebrá eliminarse una concepción de la política como explotación de una clase por otra, de un pueblo por otros pueblos, como apropiación del bien común por parte de una minoría, como «carrerismo» y opresión. En síntesis, esta segunda meta puede definirse como la formación de la *voluntad de participar en la realización del bien común*.

Después de considerar las dimensiones intelectuales y morales de la educación para la participación, vamos ahora a tratar de la dimensión creativa o *capacidad utópica*. Naturalmente, con esta expresión no entendemos un sueño irrealizable, ni una cómoda coartada para eludir las responsabilidades inmediatas, sino que nos referimos a una imaginación prospectiva, capaz de determinar en el presente potencialidades olvidadas, y capaz también de elaborar un proyecto de transformación de la sociedad actual, que mire al futuro. Esta capacidad utópica debe darse en todo ciudadano, por lo menos, como capacidad de valorar los frutos de la fantasía política de los mejor dotados.

La formación deberá proporcionar al joven todas las *capacidades operativas* necesarias para la participación. Por ejemplo, la capacidad de programación, en particular, la capacidad de traducir en la vida actual las líneas directrices contenidas en un proyecto utópico: tal capacidad comporta la determinación de las necesidades, el reconocimiento de los medios de que se dispone, la formulación de las opciones prioritarias, la adecuación de los instrumentos a los objetivos que se quiere alcanzar y la fijación de los tiempos de realización. Incluso en este caso puede plantearse la duda de si tales funciones deben ser incumbencia del ciudadano común. Tal interrogante parece desaparecer si se tiene en cuenta la distinción entre programación local y programación nacional y, además, si se está de acuerdo con la afirmación de que la programación democrática debe avanzar desde abajo. Hay también unas capacidades técnicas que se deben transmitir, como la de crear un acuerdo en torno a un programa o a la elección de algunas personas, o la de utilizar las estructuras políticas para alcanzar el poder y realizar el bien común, o también la de ser capaz de llegar a un compromiso con fuerzas contrapuestas o rivales, sin tensiones preconcebidas o maximalistas, pero también sin claudicar vilmente en lo irrenunciable. Aún hay otras capacidades operativas de menor importancia, como son el dominio del lenguaje, la animación de grupos, las capacidades decisionales y las capacidades promocionales.

El tercer paso en la programación educativa comprendería la determinación de un *íter metodológico* [↷ ITINERARIO ↷ METODO]. En otros capítulos de este volumen se ofrecen las indicaciones esenciales para su formulación; por tanto, aquí nos limitamos a señalar algunos aspectos específicos de la educación para la participación. Indudablemente, la metodología general que se debe privilegiar consiste en lograr que el joven participe en acciones sociopolíticas concretas. Sin embargo, la participación directa debe realizarse con gradualidad, en forma de microrrealizaciones proporcionadas, inmediatas y fáciles: en la gestión democrática de la escuela, en la participación responsable en la gestión de los grupos, en el ejercicio continuo y respetuoso de

la dinámica de grupo, en acciones de barrio, en intervenciones en manifestaciones públicas por la defensa de las libertades civiles, de la justicia y de la paz. En la escuela, dado que actualmente la formación sociopolítica ya no se concibe como una disciplina específica, sino como una dimensión general de la educación que se imparte, la formación para la participación deberá organizarse en torno a «unidades» o «problemas» globales. En los grupos, es aconsejable poner el acento en el aspecto de la experiencia, recurriendo principalmente a métodos que se basan en la praxis más que en la elaboración teórica y cultural.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BELLERATE, B. M. (Ed.), *Educazione e politica*, Turín, SEI, 1976 (trad. cast.: *Educación y política*, Madrid, Oriens, 1978).
- BOBBIO, N. y MATTEUCCI, N. (Eds.), *Dizionario di politica*, Turín, UTET, 1976.
- BRENNAN, T., *Political education and democracy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- CORRADINI, L., *Democrazia scolastica*, Brescia, La Scuola, 1976.
- Dossier: *Educare oggi all'impegno politico*, en: «Note di Pastorale Giovanile», 11 (1977) 8, pp. 15-63.
- Dossier: *Giovani, partiti politici e gruppi ecclesiali*, en: «Note di Pastorale Giovanile», 13 (1979) 6, pp. 13-63.
- FAURE, E. y otros, *Learning to be*, Londres, Harrap, 1972 (edición francesa: *Apprendre à être*, Fayard; edición española: *Aprender a ser*, Alianza Editorial).
- FERIR, G., *La participation en matière d'éducation en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.
- ISTITUTO DI SOCIOLOGIA FSE-UPS, *Formazione professionale e politica*, Roma, LAS, 1978.
- MALIZIA, G. y otros, *L'area delle scienze sociopolitiche nel curriculum formativo salesiano*, en: «Quaderni di Formazione Professionale e di Educazione Permanente», 1978, nn. 8/9, pp. 190-202.
- MALIZIA, G., MILANESI, Gc. y MION, R., «Socializzazione politica e pluralismo: primi risultati di un'indagine su un campione di adolescenti romani», en: BELLERATE, B. M. (ed.), *Pluralismo culturale ed educazione*, Turín, SEI, 1979, pp. 305-313.
- MATAI, G., «Partecipazione», en: MARCHI, F. de y ELLENA, A. (Eds.), *Dizionario di Sociologia*, Roma, Edizioni Paoline, 1976, p. 884.
- MILANESI, Gc., MONAMÌ POMPILI, L. y CHISTOLINI, S., *Educare alla non violenza*, Roma, LAS, 1977.
- MORENO GARCÍA, J. M., *Organización de centros de enseñanza*, Zaragoza, Editorial Vives, 1978.
- PATEMAN, C., *Participation and democratic theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970.
- PERUCCI, C., *L'educazione politica nel quadro dell'educazione permanente*, Florencia, Le Monnier, 1976.

ANIMACION

MARIO POLLO y RICCARDO TONELLI

1. *¿Qué es la animación cultural?*
2. *Componentes metodológicos.*
3. *Objetivos de la animación cultural.*
4. *¿Por qué la animación cultural, hoy?*
5. *Instrumentos de la animación.*
6. *La animación en la pastoral.*
7. *La animación cultural y pastoral en el proyecto educativo.*

1. ¿QUE ES LA ANIMACION CULTURAL?

Con el término *animación* algunos indican un conjunto de actividades de tipo recreativo-lúdico; otros, actividades de tipo expresivo como las teatrales; y otros, por fin, actividades de tipo psicosocial orientadas a agudizar procesos vagamente terapéuticos y/o de aprendizaje en los grupos humanos. La lista podría ser bastante más larga; pero la que hemos presentado recoge ya el conjunto más significativo de las concepciones de la animación que se presentan en la escena educativa.

Cada una de estas concepciones, si no siempre tiene tras de sí reflexiones de orden teórico, tiene, por lo menos, una serie significativa de experimentaciones consolidadas que tienden a llegar a ser normativas para toda práctica de animación ulterior.

Ya desde la consideración de estas tres concepciones de la animación, y dejando, por tanto, aparte muchas otras concepciones existentes, emerge con claridad cómo la palabra *animación* representa en nuestra cultura un conjunto muy amplio de actividades que tienen incluso escasa afinidad entre sí. La excesiva amplitud de las funciones sociales designadas con la palabra *animación*, convierte el término en algo ambiguo o, por lo menos, da testimonio de los complejos significados que están imbricados en él a diversos niveles de profundidad.

Un paso ulterior en la definición del significado de animación, tal vez el más eficaz, es profundizar en las raíces lingüísticas y culturales. Estas están ligadas a la palabra *alma* (ánima) como principio de vida, unidad y actividad.

El verbo *animar* en sus raíces históricas indica fundamentalmente la actividad mediante la cual la vida infunde su ser al hombre y al universo. Designa, por lo tanto, una cualidad del actuar que pertenece a una vastísima gama de las acciones humanas y divinas, y que van desde el acto educativo mediante el cual el educador infunde intencionalmente en los educandos valores, principios, ideas, opiniones, etc., hasta la actividad del artista que,

animando la materia, crea la obra de arte, o también el acto de quien, animando a los demás con los propios sentimientos y con las propias convicciones, los mueve a la acción.

En la cultura, animar no es una acción particular, distinta de las demás, sino una cualidad o un carácter de muchas acciones humanas ligadas a la acción de dar, conservar y desarrollar la vida en su dimensión individual y social, material y espiritual, terrena y divina. Es un modo, más que una cosa o un contenido; tal vez puede ser un método peculiar de guiar las acciones humanas más directamente relacionadas con el sentido de la vida.

Si son éstas algunas de las raíces lingüísticas y culturales de las que se alimenta el significado contemporáneo de animación, no ha de extrañar demasiado la amplitud de actividades que el término designa en nuestros días. Por otra parte, muchos de los usos actuales de la animación están ya prefigurados, de alguna manera, en el núcleo de significado originario de la palabra, como aparecerá más adelante con mayor evidencia.

Es, precisamente, concretando esta cualidad de la animación como cabe la posibilidad de restringir el área demasiado extensa de significado tal como emerge de la historia antigua del signo, aun manteniéndonos sustancialmente fieles a él.

La animación es un símbolo que, en cuanto ligado, interrelacionado con los significados más genuinos de la existencia, coloca como extrañas al propio horizonte de sentido las formas de vida marcadas por la alienación, por la esclavitud, por la opresión del hombre sobre el hombre o sobre sí mismo, y que, en consecuencia, impiden a la vida humana individual desenvolverse con toda la potencialidad que ella encierra. El horizonte de sentido del símbolo animación remite a la libertad, a la creatividad, al gozo, al amor por los demás basado en el respeto de sí mismo, a la esperanza como sentido fundamental del ser, y, por fin, al riesgo amenazante, al fracaso como rasgo humano original de vida y no de desesperación destructora.

De esta inicial y breve reflexión brota una primera restricción de su significado. La animación es una cualidad que está en la base de los actos que liberan al hombre individual y social y constituyen la esencia de su radicación plena y total en el ser.

El uso social que se hace hoy día de la palabra *animación* nos ofrece una definición de animación como actividad de tipo formativo-educativo. Viene bien, sin embargo, hacer algunas precisiones respecto a la propiedad de indicar las actividades formativas de la animación bajo la etiqueta de las actividades educativas. Y ello porque, según nuestro modesto parecer, los procesos que tales actividades denominadas de animación designan, van más allá de las que la filosofía moderna de la educación define como educativas. Las actividades de animación abarcan, de algún modo, incluso los procesos de socialización y de inculturación. En efecto, la animación hoy tiende, en gran parte, a ocuparse de los procesos mediante los cuales los individuos, pertenecientes a una determinada sociedad y, en consecuencia, a una determinada cultura, adquieren las modalidades y configuraciones de conducta que les consienten una mayor o menor pertenencia y participación en la vida social. Sin contar, por

otra parte, los procesos que, favoreciendo la identidad cultural del individuo, sin embargo, de hecho actúan, de algún modo, sobre su personalidad.

Para una mayor precisión, es necesario subrayar que la animación, aun tocando tanto los procesos educativos como los de socialización y de inculturación, no pertenece orgánicamente a ninguno de ellos. En efecto, ella no es ni la educación, ni la socialización, ni, aún menos, la inculturación: la animación es una cualidad que puede existir o no existir dentro de esos procesos [↪ EDUCACION].

Se podría afirmar que la animación se propone el objetivo de la convergencia unitaria y armónica de estos tres procesos en un proceso de maduración y de liberación de los hombres que viven en un determinado momento histórico, en una determinada sociedad y cultura. Debería, por tanto, constituir una función social peculiar que permite, con actos intencionales, realizados mediante un método riguroso, implicar en un único proceso integrado la socialización, la inculturación y la educación que, demasiado a menudo, se desarrollan de manera desarticulada, contradictoria, en la sociedad, o se integran en un proyecto alienante de condicionamiento «robotizante» de la individualidad humana.

¡Cuántas veces, en efecto, los datos de la educación y de la socialización están en contradicción entre sí, o también, caso más común, violan la libertad, la posibilidad de los individuos de crecer de modo adecuado a sus potencialidades. La animación se propone la tarea, difícil pero no por ello utópica, de habilitar al individuo, y a los grupos sociales organizados, a que llegue a ser realizador o, por lo menos, participe activo y crítico de los procesos educativos, de socialización y de inculturación que impregnan su existencia cotidiana. Ello significa, en otras palabras, conceder al hombre la posibilidad de controlar, a través de la creatividad y el dominio crítico de la razón, aquellos proceso mediante los cuales el poder y la cultura social condicionan, de algún modo, su ser [↪ CULTURA].

La animación es un método ampliamente basado en los datos de las ciencias humanas; pero no sólo en ellas, porque también se deja impregnar por lo inexpresable, por el arte y por la poesía en los que están imbricados los valores y los sentidos más profundos de la existencia humana. La vida no es expresable a través de la ciencia sino a un nivel descriptivo; su sentido está más allá y sólo lo pueden alcanzar los símbolos.

La animación es una fragua de signos, algunos de los cuales remiten al valor cierto de los objetos racionales, otros al valor inexpresable de la poesía, del arte y de la fe.

2. COMPONENTES METODOLOGICOS

Si la animación, más que una actividad educativa particular, es una cualidad, y, en consecuencia, un método, eso significa que se la puede considerar un modo peculiar de dar forma y orden a los procesos formativos, ya sean

de socialización, de inculcación o más específicamente educativos. Significa también que ella introduce en estos procesos unos objetivos peculiares, pero que no se yuxtaponen a los típicos de ellos, sino que los reorganiza y selecciona. Es decir, la animación es un método que, además de agregar de una manera determinada las acciones educativas, permite redefinir y seleccionar los objetivos que éstas persiguen. Y ello en virtud de algunos procesos y concepciones.

La primera gran concepción sobre la que se basa la animación está constituida por la individuación de la actividad lingüístico-simbólica como la característica más importante que diferencia al hombre de los demás seres vivos.

La *relación* del hombre con lo que habitualmente llamamos la realidad, es decir, consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, no es directa, inmediata, como se podría pensar ingenuamente a primera vista. En efecto, tal relación se logra por la mediación de unos recursos, de los que el más importante parece ser el lenguaje.

El *hombre* no conoce la realidad directamente, sino la representación que sus sentidos, su cerebro y su cultura le suministran de ella.

La relación con la realidad pasa a través del ordenador del lenguaje y de los signos.

Aquí se entiende por signo una entidad de dos caras. Una de estas caras es material, de naturaleza sensible, concreta y, en consecuencia, capaz de estimular los órganos de los sentidos humanos. La otra, en cambio, es inmaterial, ausente, y no puede ser percibida por los órganos de los sentidos. La parte material y sensible es denominada por los lingüistas *significante*, y no es otra cosa que la forma material (gráfica, sonora, de olor, etc.), mediante la cual se presenta el signo.

La parte inmaterial, ausente, está constituida por el significado que el signo canaliza. En otras palabras, el signo está constituido por una asociación estable entre un *significante*, o sea, una forma material, y un significado dentro de una comunidad humana particular. Esta última afirmación es importante porque evidencia que un signo, para ser reconocido como tal, debe apoyarse en el hecho de que la asociación entre *significante* y *significado* es reconocida por las personas que constituyen una comunidad lingüística particular.

La clasificación de los signos o «quasi» signos más utilizada, especialmente por la escuela semiótica americana, comprende múltiples estructuras significantes de diversos nivel: señal, síntoma, imagen, indicador, signo simbólico, símbolo [↗ COMUNICACION SOCIAL Y EDUCACION].

Se puede decir que la animación, como método, coloca en el centro el interés por los procesos a través de los cuales el hombre manifiesta lo real, toma conciencia de ello y se diferencia, poniéndose en el centro del sistema viviente que habita el fragmento de espacio/tiempo denominado por los filósofos «mundo» y por los labradores «tierra» [↗ METODO].

Concepto fundamental de la propuesta de animación es también el siguiente: que tiende a considerar al hombre y a los grupos sociales en los

que vive en términos de sistema. En otras palabras, eso significa considerar al hombre y a los grupos siempre como unidades muy complejas. Efectivamente, un «sistema» se define como un sistema de unidades de interacción en relación entre sí. En un sistema, por tanto, no es posible considerar una unidad individual sino en el contexto de las demás que, con ella, forman el sistema.

Concebir al hombre como sistema significa considerarlo como un todo indivisible en que cada parte singular en que, a veces por comodidad de análisis, se suele descomponer conceptualmente, viene siempre vista y considerada en relación a las demás y al todo. Se trata de considerar al hombre utilizando el modelo suministrado por el círculo hermenéutico en el que el todo es explicado por la parte y ésta por el todo.

Además de esto, la concepción del hombre como sistema significa que él no es la suma de las partes que lo componen. El hombre no es, en efecto, la suma de materia y espíritu, psiquis y soma, mente y cuerpo, o de racionalidad, emotividad, afectividad, dimensión social, etc., sino una totalidad en la que existen dinámicamente y actúan en interacción todas estas partes, influenciándose recíprocamente [↷ HOMBRE].

Ningún comportamiento humano es, jamás, plenamente sólo racional o sólo afectivo o sólo social o sólo instintivo o sólo moral, sino que es siempre la síntesis de todo lo que constituye al individuo humano. La unidad, la síntesis que se desarrolla en la mente y en la conciencia humana, se hace posible por el lenguaje de los signos y de las símbolos que perfilan la cultura en la que viven los individuos y los grupos humanos.

Este concepto presupone, efectivamente, que el método de la animación sea de naturaleza global, es decir, de tal índole que tenga en cuenta que no es posible formar la dimensión racional de un individuo sin considerar los efectos que tal acción tiene sobre la dimensión afectiva, la dimensión social, y así sucesivamente. A primera vista, estas afirmaciones pueden parecer banales y obvias; si se mira, sin embargo, a las concepciones psicológicas e incluso médicas que han inspirado las principales corrientes pedagógicas en estos años recientes, nos damos cuenta de que están basadas, en gran parte, en el mecanicismo, es decir, en la descomposición de la psiquis y del cuerpo humano en tantas partes que eran estudiadas, una por una, separadamente, sin preocuparse de sus relaciones recíprocas y con el todo en el que estaban insertas.

«Método global» significa dar vida a unos procesos de animación cultural que apunten a abordar simultáneamente toda la complejidad humana y, en consecuencia, todas las partes que las conceptualizaciones científicas y filosóficas consideran constitutivas del ser humano.

El rechazo de la hipótesis mecanicista en el estudio del hombre lleva consigo, necesariamente, el rechazo de la aceptación del determinismo, es decir, que el estado final de un sistema determinado sea irrevocablemente determinado por sus condiciones iniciales.

La epistemología moderna y la lógica contemporánea han evidenciado que el principio determinista es aplicable sólo a los *sistemas cerrados*; es

decir, a los sistemas que no cambian ni materia, ni energía y, menos aún, información con el ambiente externo. El sistema cerrado es, por lo tanto, un sistema totalmente impermeable al ambiente externo.

En los *sistemas abiertos* es preciso sustituir el determinismo por el principio de «equifinalidad»; este principio postula que un estado final idéntico pueda ser alcanzado partiendo de condiciones iniciales diferentes; o también, que, partiendo de condiciones iniciales iguales, se puedan alcanzar estados finales diferentes.

Si este principio es válido para las ciencias físicas, lo es aún más para las humanas y, de modo especial, para las que se ocupan de la formación.

Aplicar el principio de la equifinalidad significa también que el mismo resultado puede ser alcanzado, tanto por quien parte desde posiciones de desventaja, cuanto por quien parte de posiciones de privilegio. Una última e interesante consecuencia de la equifinalidad es la de confirmar que el mismo resultado puede ser alcanzado siguiendo recorridos diferentes, y que idénticos recorridos pueden llevar a resultados diferentes.

Este principio consolida, por lo tanto, la específica e irreducible diversidad de toda situación educativa, de todo ser humano. Todo ser humano sigue en la propia realización vías y recorridos propios que no siempre pueden ser conducidos, de nuevo, dentro de los modelos y de los esquemas prefijados por el educador. Aceptar la equifinalidad quiere decir: perseguir un método formativo centrado en el usuario y no en valores estadísticos medios, o sólo y exclusivamente en la experiencia del pasado. Significa dar continuidad a la tradición, renovándola y reencarnándola de modo específico en toda situación particular. Ofrece, finalmente, la posibilidad de redefinir, de volver a revisar la propia conducta educadora desde la base de unos resultados efectivos y no desde esperanzas efímeras e irreales.

La equifinalidad asegura un gran valor de justicia social y humana, porque confirma la libertad de todo individuo y su posibilidad de construir, más allá de las condiciones iniciales, una vida que valga la pena de ser vivida, en cuanto lugar donde pueden expresarse sus potencialidades.

3. OBJETIVOS DE LA ANIMACION CULTURAL

Los conceptos que he expuesto hasta aquí representan la fundamentación del método de la animación, mientras que los que describiré a continuación, con el nombre de *objetivos*, son etapas a través de las cuales se puede desarrollar la secuencia de actos formativos que tengan la cualidad de la animación.

3.1. Capacitar al uso de símbolos y signos en el terreno unificante de la cultura

La cultura humana puede ser considerada un sistema de textos, de códigos, de valores, de estructuras de la personalidad y comportamentales, de modos

de producción y de vida, en general, que orienta y seleccionada la relación de la persona humana consigo mismo, con los demás y el mundo.

Algunos autores ven en la lengua y en los distintos sistemas de signos, lingüísticos o no, que todo pueblo usa, el lugar mismo de la cultura. Es ya conocida la expresión de HEIDEGGER que afirma que la lengua es la cultura de un pueblo.

El aprendizaje de la lengua, de los distintos lenguajes de imágenes, musicales, etc., que entretengan una cultura es, en consecuencia, fundamental; más aún, es constitutivo de cualquier proceso formativo. Para que sea «animación», es decir, posea la cualidad de ella, debe darse de un modo peculiar.

El aprendizaje de la lengua debe permitir, en primer lugar, a cada uno de los individuos, una fecunda y crítica relación con la tradición y la historia, no sólo hecha de informaciones, sino también de experiencias vividas, del grupo social en el que ellos nacen y viven.

Sin la asunción crítica de la tradición, en el sentido que viene leída a través del ojo del presente que mira al futuro, no se puede constituir una sólida, eficaz y coherente identidad personal por parte de los jóvenes habitantes del tiempo. La tradición puede, y en algunos casos debe, ser rechazada, pero solamente después de que haya sido plenamente asumida. Si se rechaza incluso antes de ser asumida, se desencadena un proceso de disgregación y de destrucción que, lejos de emancipar a los individuos, los hace precipitarse en el abismo sin nombre del hombre sin historia.

Sin embargo, para que la cultura pueda ser transmitida en su integridad y la tradición pueda mantenerse como espacio en el que el tiempo declina los múltiples horizontes de sentido de la experiencia humana, es necesario que ella, además de ser transmitida según los módulos de la razón dialéctica, de la ciencia sistemática, sea también narrada por medio de lenguajes evocativos que no desprecian la familiaridad de los símbolos, de las imágenes y de los mitos antiguos.

Narrar significa, fundamentalmente, llamar a alguien a tomar parte del propio mundo. Narrando, el anciano toma de la mano al joven y lo conduce a su propio mundo, se lo hace compartir, conocer a lo menos, si no aceptar. Hace asumir a los signos aquellos profundos significados existenciales que el vocabulario no les concede, que la lógica rigurosa de la sintaxis no puede hacer resonar, a no ser como nostalgia.

La lengua, para enraizarse, para que llegue a ser apertura de un ser a otros seres, para llegar a ser explosión y, al mismo tiempo, límite de significados a través de un enlace coherente de formas acabadas, tiene necesidad de ser aprendida no sólo como hecho fonético, como capacidad de denotar a través de sonidos y/o formas gráficas particulares objetos físicos y mentales o, finalmente, como conjunto de reglas combinatorias y, en consecuencia, como código, sino que debe hallar perspectivas y profundidad en la fuerza viva de la tradición acogida como acto de amor para con el futuro.

La segunda cualidad del aprendizaje de la lengua como animación está constituida por la estimulación al uso de la misma como acto de creatividad.

Ahora bien, la creatividad se expresa tanto en la posibilidad de formular

expresiones no dichas aún, como en la posibilidad de hacer juego con las palabras o las expresiones lingüísticas hacia significaciones inusuales o, de todos modos, diversas de las ya deterioradas por la costumbre. Basta pensar en el hecho de que, con palabras comunes, consigue evocar profundidades de significaciones impensables.

La tercera cualidad es, aparentemente, de naturaleza contraria a la segunda. En efecto, consiste en que, durante el aprendizaje y el uso de la lengua, se vaya estableciendo una relación no distorsionada, estable y compartida socialmente, entre los signos y los objetos por los que aquéllos, de algún modo, existen y a los que remiten.

El uso riguroso de los signos, su capacidad de significar con el mínimo de indeterminación, son los elementos que garantizan la comprensión entre los individuos, y que constituyen, de hecho, la posibilidad de la relación social.

Esta cualidad que parece, a primera vista, normal, trivial, en cuanto que es esencial a todo aprendizaje lingüístico, no puede darse por descontada en la situación contemporánea actual, especialmente a nivel juvenil.

Los numerosos análisis y las mismas micro-observaciones que cada uno realiza en el curso de la vida diaria, revelan que en el mundo juvenil los signos lingüísticos han perdido gran parte de su «objetividad», gran parte de la capacidad de significar, y se presentan dotados de muy frágiles, cuando no meramente subjetivas, capacidades de remitir a aquellas «realidades» por las que están o debieran de estar.

Volver a dar contenido a las palabras y a los signos, reformar desde la base un amplio pacto semántico, he ahí una cualidad que puede desvelar la animación para dar al lenguaje su capacidad de orientar al hombre en la realidad, sustrayéndolo del actual registro de enturbiamiento y obscurecimiento de la misma.

3.2. Capacitar a la valoración ética de los instrumentos y a su correcto uso

Con el término «instrumento» entiendo, en general, todo cuanto sirve para mediar la relación del hombre consigo mismo, los demás y el mundo. Instrumentos son las prolongaciones de los órganos sensoriales humanos, en cuanto sirven para potenciar las limitadas capacidades humanas: un antejo, un altavoz, un teléfono, una radio, etc. Pero son también instrumentos los que permiten potenciar la acción del hombre sobre la naturaleza: un martillo, una palanca, un torno, etc. Son instrumentos los que potencian las actividades motoras: una bicicleta, un automóvil. Son instrumentos, por fin, también los conceptuales y abstractos que ofrecen una ayuda al hombre en la comprensión del mundo. El mismo lenguaje, en último término, podría ser considerado un instrumento. Una teoría física es un instrumento como los materiales.

Los instrumentos, sean materiales o conceptuales, son siempre, en primer

término, mediadores indispensables de relación del hombre con la realidad. Pero esta mediación no es jamás neutral, puesto que selecciona y favorece algunos aspectos de la relación hombre-mundo, y margina otros.

Cada una de estas mediaciones ejerce su acción según la guía de una antropología muy precisa o, al menos, de una ideología que, de algún modo, prefigura, aceptando como «a priori» el mismo mundo que el instrumento debería o formar o describir. Yo hago un instrumento para transformar el mundo, pero teniendo en mí, no importa si a nivel explícito o implícito, una prefiguración del mundo como existe y deberá existir, y una precisa concepción del hombre que lo habita y deberá habitarlo.

Precisamente porque los instrumentos diseñan el mundo y al hombre que lo habita, poseen siempre una dimensión ética que es la síntesis de la antropología y de la ideología que subyace en ellos.

Animación quiere decir, en la adquisición de la cultura, la capacidad de dar a los educandos la posibilidad de captar la dimensión ética de los instrumentos que asumen o cuyo uso aprenden. *Animar* quiere decir, por tanto, hacer crítica la inculturación, poniéndola más directamente en relación con un sistema preciso de valores que, de algún modo, la juzga.

Avivar la conciencia de la dimensión ética de los instrumentos es fundamental para una formación humana más rica y libre. Y ello, incluso para evitar el creer en ciertos valores y, seguidamente, usar instrumentos que, de hecho, son la producción de valores contrastantes o, de algún modo, disonantes. Esta conciencia ofrece a todo individuo las posibilidades de estructurar con mayor clarividencia, eficacia y coherencia la propia presencia y la propia acción en el mundo.

3.3. Crear un espacio-tiempo discontinuo y no homogéneo, expandiendo su dimensión

Es preciso reafirmar la necesidad de que nuestra cultura, aun aceptando que el espacio-tiempo del mundo es todo él habitable y santificable, vaya creando algunas discontinuidades en él. Estas discontinuidades deberían favorecer la posibilidad del hombre contemporáneo de bajar a las profundidades de sí mismo y de escuchar las verdades que se deslizan del Ser hacia su conciencia.

Una primera discontinuidad es la de un lugar en que domine el silencio, el tiempo no corra y en que el espacio sea diverso, distinto de aquel en el que fluye la vida diaria. Un lugar en el que el hombre pueda reconsiderar el tiempo, la vida, con la distancia de un sentido que se encuentra más allá de las puertas del espacio-tiempo. En otras palabras, un lugar en el que el lenguaje sea el silencio, único lugar en el que pueda resonar la verdad sin nombre del Ser. Un lugar donde el tiempo no transcurre, y en el que la propia identidad se va confirmando más allá de las contingencias de la historia y queda ligada al sentido profundo del tiempo que precede y que sigue a la aparición del mundo.

La animación, en consecuencia, debe tender a actuar de tal forma que los individuos y los grupos «sacralicen» unas levaduras de su espacio-tiempo, sustrayéndolas de la monotonía homogénea de la vida material y social, y las eleven a lugares en que, de vez en cuando, reencuentren la verdad más profunda en torno a sí mismos, al mundo y Dios.

3.4. Inmunizar contra el principio de conformismo

En las sociedades industriales modernas el poder, la autoridad no se ejerce a través de coacciones de tipo material, como el uso de la fuerza física, sino a través de sistemas simbólicos. El poder llega a ser el control de los sistemas simbólicos que utiliza para los propios fines. Viene a la mente en este punto, por una curiosa asociación de ideas, un principio educativo propuesto por BERTRAND RUSSEL e indicado por él con el término *inmunización de la elocuencia*, y que clarifica con este ejemplo: «Comenzaría desde el jardín de infancia presentando dos tipos de confites: uno muy bueno y acompañado de una descripción fría y detallada de los ingredientes de que está hecho; el otro, muy malo pero recomendado por la mejor publicidad».

Lo que RUSSEL indicaba como inmunización de la elocuencia es, concretamente, un camino, una estrategia de animación que descubre las relaciones entre sistemas simbólicos y poder. Esta estrategia no exige necesariamente que sea identificada la fuente, el poder que suministra esa autoridad anónima.

La inmunización de la elocuencia es una parte del proceso que conduce a la liberación del *principio de conformismo* que viene transmitido en los sistemas educativos de nuestra sociedad, que van desde la familia hasta la escuela.

Como la educación del conformismo no es una educación por nociones, tiene lugar por sutiles y eficaces condicionamientos en los que juega un papel notable la parte afectiva, primaria del hombre. Es éste un proceso educativo que se refiere a las actitudes y, como tal, oculto en su complejidad a la investigación psicológica, por lo menos a su nivel actual de conocimiento. El antídoto contra el conformismo no es, por lo tanto, el derrocamiento de un poder, porque a un poder abatido le sustituye otro, tal vez más justamente distribuido, pero siempre fuente de estaticidad y acuerdos y, por ello, también él generador de conformismo. En consecuencia, quien es educado en el conformismo pasará, simplemente, de uno a otro y alienará el propio poder renunciando a liberarse a sí mismo.

El cometido de la educación, por lo tanto, no es tanto el de desvelar el poder, sino el de elaborar en las personas el antídoto contra el conformismo: educar en la libertad.

La animación no puede negarse a la educación de la liberación del poder, pero, no siendo ella una estricta acción política, no podrá hacerlo a través de una lucha, sino desvelando sus senderos, que son las prisiones sin barras a través de las cuales el poder se adueña del mundo. La prisión del hombre moderno es una prisión de símbolos cimentados tanto en la argamasa ma-

nifiesta de la lógica, cuanto en aquella invisible de los temores antiguos que conmueven la profundidad del hombre.

3.5. Una síntesis entre moral individual y moral social

Existe otra tarea igualmente importante para la animación; hace referencia a la relación entre moral individual y moral de los sistemas sociales. Von Bertalanffy observa a este propósito: «Los sistemas sociales [...] son entidades que, gracias a una función jurídica, adquieren los atributos de una personalidad y actúan y son autorizados moral y jurídicamente a actuar como si fuesen personas o individuos reales. Sin embargo, los conceptos morales aplicables a los sistemas sociales son distintos de los aplicables a los individuos. Dichos sistemas sociales pueden, en efecto, hacer, y de hecho hacen impunemente, muchas cosas que serían inmorales y punibles en el caso del individuo, de manera que surgen diversos conflictos entre los valores morales del individuo y los de las esferas sociales».

Esta escisión entre moral individual y moral social permite ser a muchas personas, por ejemplo, religiosas y honestas y, al mismo tiempo, protagonistas activos de situaciones de mal gobierno o de opresión del hombre por el hombre. Y esto, porque su comportamiento disociado no sólo es aprobado, sino que es incluso la norma de conducta en los sistemas sociales a los que pertenecen. Viven en paz con su conciencia porque su conducta social es conforme a la norma social y, al mismo tiempo, su conducta privada e íntima es también respetuosa ante una moral de carácter religioso, laico o del género y especie que se quiera.

Ahora bien, esta situación no es herencia de una pequeña parte del género humano; al contrario, es más bien amplia, se puede afirmar que es común a la mayoría de las personas que viven en sistemas sociales complejos.

Prácticamente, en las sociedades industriales se exige al hombre que sea, por un lado objeto y por otro sujeto del ejercicio del poder. En otras palabras, se le pide que sea un colaborador activo y, a veces, el protagonista de quien opera por su esclavitud. Es éste uno de los más sutiles juegos del poder en la sociedad contemporánea que, para realizarse, tiene, sin embargo, necesidad de una moral social distinta y separada de la moral individual [↗ SOCIEDAD].

En la moral social, la norma es colocada fuera del hombre, es el producto del comportamiento humano el que asume el valor de norma del hombre. El hombre es juzgado por sus propios resultados, al margen de que éstos sean útiles o perjudiciales personalmente. Se puede dar, en efecto, el caso de un hombre que realiza una acción que produce un resultado útil al sistema social y perjudicial para sí mismo. Ahora bien, esta acción asume un valor positivo para el sistema social, y la persona vive de modo positivo la propia acción, sin percibir, a menudo, la nocividad que la acción misma reviste para ella.

Un ejemplo significativo puede ser el del obrero que realiza un trabajo

nocivo. Para el sistema social y la empresa en la que trabaja tal obrero, su acción es positiva si él acepta la nocividad y presta la cantidad de trabajo requerida; es, en cambio, negativa si, para salvaguardar la propia salud, presta una menor cantidad de trabajo. En el primer caso el obrero tendrá gratificaciones morales y materiales, en el segundo frustraciones morales y materiales.

La paradoja es ésta: que para el juego del poder que hace prevalecer dentro de los sistemas sociales la moral social sobre la individual, un obrero muere, día a día, alentado por las gratificaciones, mientras otro salva la existencia propia desalentado por las frustraciones. Resulta que quien tiene el encargo de juzgar el comportamiento de los obreros de una fábrica y dispensa gratificaciones y puciones sea una persona honesta, piadosa y religiosa en la vida privada, o convencido observador de las libertades y de los derechos cívicos, siendo contrario, por ejemplo, a la pena de muerte; ahora bien, esta persona, en el ejercicio de su función de responsabilidad en nombre de la moral del sistema-fábrica en que trabaja, condena inefablemente a muerte, o a grave invalidez, a algún obrero, y reprime, de modo autoritario, a quien trata de salvar la piel o la salud.

Lo curioso de la situación es que la persona en cuestión no tendrá ni mínimamente turbada su conciencia, y estará convencida de ser una persona moralmente irreprochable.

Una verdadera conciencia debe ser capaz de integrar en su interior el conflicto entre moral individual y moral social, debe tener el sufrimiento de la coherencia y la felicidad de la adhesión a los principios. La animación debe ampliar esta conciencia, convertirla en verdadera y crítica, desvelando la ambivalencia de muchos sistemas simbólicos.

Sería, sin embargo, un error considerar que el problema de la conflictividad de las dos morales se pueda resolver simplemente a nivel individual, haciendo prevalecer la moral individual, la deducción sobre la inducción moral y, en consecuencia, la intensificación de la educación moral restringida a la interioridad del individuo.

La acción educativa debe tender a unir los valores individuales con los valores emergentes de los resultados del trabajo de transformación de la realidad. Es éste el único modo de unir la moral deductiva de los valores transcendentales y universales del hombre con la inductiva que nace del trabajo diuturno del hombre y de los sistemas sociales.

3.6. La dimensión religiosa del hombre

Otro objetivo para la animación surge de la comprobación de que la única vía del hombre para trascender los estrechos límites de la utilidad biológica está constituida por los lenguajes simbólicos.

Sería un tanto contradictorio predicar que a través de la animación se desea favorecer al máximo el proceso evolutivo de los individuos y de los grupos, y después no tocar en el proceso educativo la fase más alta de la

evolución humana, la trascendencia de la naturaleza no ya animal sino humana. La educación en el ejercicio del libre albedrío resulta una de las tareas centrales de la formación que se une estrechamente con la educación a la trascendencia.

Pero, ¿cuál es el camino a recorrer durante tal iter educativo? La animación no puede suministrar contenidos (se realiza para comunicar): la animación es un método; sin embargo debe orientar a la investigación en tal dirección, dando a la «trascendencia» toda la realidad que ella posee, rompiendo con aquella tradición que separa el problema religioso del hombre de toda su esfera cognitiva, como si no perteneciese también él al universo simbólico y no representase su punto supremo.

Nos olvidamos demasiado a menudo de que los más altos valores que arrancan a la humanidad de la barbarie y de la injusticia, de la violencia de la dimensión instintual carente de cualquier otro sentido que el de la supervivencia, y que penetran y atraviesan a todas las civilizaciones, son originados por los sistemas religiosos. Basta pensar en la civilización occidental en la que el amor por el hombre, el respeto del débil, la piedad, la caridad que son indicados siempre como el punto máximo del desarrollo de una conciencia humana cívica, son derivados de la enseñanza y de la vida de Jesucristo. Con ello, al margen de que un hombre se manifieste como creyente o no creyente, la religión ha puesto a disposición de todos la alta etapa del camino evolutivo alcanzado. Para el no creyente esta etapa será sólo un modo más evolucionado de vida humana; para el creyente, en cambio, esa etapa es sólo el inicio de un camino que lleva al hombre a trascenderse a sí mismo: la vía de acceso a lo divino.

La dimensión religiosa no puede ser excluida o separada de la educación del hombre, porque se sustraería el polo más alto a su camino evolutivo. Sin embargo, es necesario afirmar con la misma claridad que la religión no es suficiente por sí sola, si junto a ella no se van desarrollando los demás polos o sistemas simbólicos que pertenecen a la ciencia, al arte-literatura y a la política. El religioso es el polo más alto, pero no el suficiente y el único. Para ser verdadero y no un mero fetiche debe pertenecer orgánicamente al universo simbólico del hombre, a su cultura.

Por otra parte, uno de los objetivos para definir la animación cultural es: que debe dirigirse a la globalidad del individuo y estimular el crecimiento armónico de todos sus componentes, de todas sus dimensiones; en consecuencia, la animación es también una aportación cultural, en el sentido de que estimula y desarrolla la búsqueda de una cultura unificada del hombre, que es una síntesis más avanzada de las distintas culturas, científicas, humanistas, religiosa y, por qué no, populares.

4. ¿POR QUE LA ANIMACION CULTURAL, HOY?

Después de la definición general de animación que se ha desarrollado, parece necesario pasar a evidenciar los caracteres de la cultura y condición

socioeconómica actual que, de hecho, hacen necesaria la acción formativa de la animación y la cualifican como una respuesta válida a las necesidades culturales de las personas que viven en nuestro tiempo.

Una prueba totalmente empírica e inductiva del hecho de que exista una necesidad efectiva de animación, hoy, nos la ofrece el hecho de que ya ha sido elegida y utilizada por un gran número de instituciones, entes, asociaciones y grupos, como instrumento para la realización de sus finalidades de educación, de socialización o de inculturación.

4.1. La crisis de identidad histórico-cultural y de los mecanismos de transmisión cultural

Uno de los efectos, tal vez el más evidente, de los rápidos cambios culturales, ha sido el de la pérdida de la identidad histórico-cultural, es decir, la falta de asimilación de los modos de vida tradicionales. Se puede decir que la cultura industrial ha privado del pasado a las conciencias de los individuos, condenándolas a vivir en un presente romo en que no hallan espacio ni respuesta los problemas e interrogantes arcaicos relacionados con el sentido de la existencia.

Es inútil subrayar cómo una conciencia carente de pasado no tenga futuro y viva de manera alienada incluso el mismo presente.

La victoria «pírrica» de la cultura técnico-universalista se ha manifestado con plenitud, sobre todo en la sustitución de los modos tradicionales de trabajo, de formación y educación de los hijos, de nutrición, etc., con los ya sugeridos por la presunta racionalidad técnico-científica.

Los expertos han reemplazado, como depositarios del saber, a los ancianos, a los líderes, etc., es decir, a quienquiera que, de algún modo, detentase el saber de la cultura social. El modo de alimentar a los niños no viene ya recabado de la experiencia de la tradición por parte del grupo social, sino del pediatra o de la puericultora. El modo de comer y estar bien lo dice un médico y no ya la experiencia secular acumulada en el modelo alimenticio, en la cocina popular y tradicional.

La lista podría continuar en una serie de páginas, pero creemos que son suficientes estos modestos ejemplos para hacer comprender cómo ha ocurrido, concretamente, la victoria de la cultura técnico-universalista frente a la tradicional.

4.2. Una identidad fuera de un horizonte de sentido

En la cultura perfilada por la ciencia y la técnica quedan ocultas y empañadas, de alguna manera, las relaciones del individuo con el pasado; como se ha dicho ya, ha entrado en crisis su capacidad de adaptación a una vida que tuviese horizontes de sentido más allá del consumo y del bienestar. Las respuestas, tal vez ingenuas pero eficaces, de las antiguas culturas ru-

rales han sido archivadas y hasta ridiculizadas y, de todas formas, no se ha repropuesto una evolución de ellas que siguiese la marcha del tiempo y las transformaciones sociales y económicas que en tal marcha acaecían.

El resultado (medio) es el de un hombre contemporáneo, habitante de las ciudades industriales, dotado de poderosísimos instrumentos conceptuales y prácticos suministrados por la ciencia y la técnica contemporánea, pero indefenso ante la angustia que la vida provoca más allá de las apariencias de felicidad. Indefenso, porque se descubre como un náufrago abandonado en un territorio, en una isla riquísima, pero carente de signos legibles de vida humana.

La pérdida de las raíces culturales es uno de los modos más destructivos y angustiantes de la soledad. Un hombre sin raíces es, en efecto, un hombre a quien la cultura de hoy asigna una identidad hecha exclusivamente del reconocimiento de la posición que ocupa en el sistema social en cada instante; pero basta que entre en crisis su papel en el sistema, para que, de hecho, llegue a encontrarse en la condición de un no existente.

Esta identidad horizontal, recabada de los papeles que todo individuo desempeña en el sistema social, no es jamás capaz de ofrecer una colocación profunda y duradera en un horizonte de sentido que ayude a comprenderse a sí mismos y la propia existencia más allá de los límites y confines del hoy.

El verdadero problema, mejor, la verdadera respuesta a la crisis de identidad cultural, es la revitalización de los mecanismos de transmisión cultural, tanto en su vertiente psicosociológico-antropológica, como en la más propiamente educativa en sentido estricto. Estos mecanismos atañen tanto a los papeles de las instituciones educativas tradicionales cuanto a los de las modernas agencias formativas, constituidas principalmente por los *mass-media* y por las distintas formas y actividades asociativas. En otras palabras, no sólo el presente sino también el pasado, con sus horizontes no necesariamente científicos, debe penetrar, a través de la tradición, el desarrollo de la formación del individuo contemporáneo, ofreciendo consistencia a su enorme comunicación activa y pasiva.

4.3. La crisis de la transacción entre privado y público

Junto a la crisis de identidad cultural y quizás, a consecuencia de ella, aunque no exclusivamente de ella, la soledad y la alienación del hombre está marcada por la crisis, o mejor, por la quiebra de continuidad entre sistema social, racionalidad y sentido de la organización y la vida individual de las personas, de sus necesidades privadas y vitales. Es decir, está en crisis la transacción que conduce al hombre de su propia cotidianidad concreta a aquella más abstracta, impersonal y pública del sistema social.

Esta crisis se ha manifestado y se manifiesta todavía a través del progresivo aumento de la distancia psicológica entre el individuo y el sistema, entre los ciudadanos y las instituciones, entre gobernados y gobernantes y, por fin, entre las reglas que presiden el desarrollo de la vida privada del

individuo y las que, por el contrario, presiden y limitan el comportamiento de aquel que está puesto al frente del gobierno y del control del sistema social o del estado.

Esto conlleva, evidentemente, una serie de fenómenos sociales entre los que se señala, indudablemente, la denominada vuelta a lo privado y, sobre todo, el carácter particular que entreteje la comunicación, es decir, el lenguaje y los modos a través de los cuales se desarrolla la relación social de nuestros días.

En otras palabras, se podría decir que el sistema social contemporáneo aparece como un archipiélago de subjetividades, de pequeños mundos privados, ligados por enormes redes y cantidades de comunicación que, sin embargo, no consiguen romper el diafragma del aislamiento y constituir sistema. El sistema que sí existe se halla a otro nivel, y es más un sistema de coacciones y de vínculos externos que una verdadera y propia área en la que lo individual, con sus propias necesidades, se identifica, participando en una síntesis social de nivel superior. El sistema se vive como necesario pero, al mismo tiempo, como extraño, artificial y, sobre todo, lejano para permitir la síntesis de lo propio individual con lo de los demás en lo social.

4.4. Crisis de gobernabilidad y crisis de lenguaje

La crisis de transacción entre individual y social, entre privado y público y entre individuo y sistema es la que en el lenguaje de la política se denomina *crisis de gobernabilidad o distancia* entre el campo real y el institucional-político, y que las distintas vicisitudes de estos tiempos descubren con mayor o menor crudeza.

Casi todos los intentos de superar la crisis se han visto y se ven malogrados, o por lo menos carentes de influjo, en cuanto que se mueven todos ellos desde concepciones ideológicas, o, más genéricamente, culturales que, de modo más o menos descubierto, profesan la concepción de un sistema fuertemente centralizado y cuya imagen más difundida es la que circula bajo los despojos del *Estado*. En otras palabras, nos hemos quedado anclados en una concepción del tardío ochocientos respecto al sistema social, concebido desde las categorías de centro y periferia y pirámide de diversos niveles de información y de poder social, sin darnos cuenta de que la sociedad postmoderna no tiene ya centros ni periferias, sino que es un pueblo enorme en el que cada parte es centro (MCLUHAN) y los grandes sistemas de comunicación distribuyen cada vez más horizontalmente la información.

Es preciso reconocer, entonces, que las islas de subjetividad no son ya periferia respecto al sistema social y, en consecuencia, al Estado, sino centro para el que es necesario pensar en otras formas de transacción entre individual y social, entre público y privado.

Frente a esta crisis del sistema, del lenguaje y de sus formas, emerge

poderosamente la necesidad de un proceso formativo capaz de hacer recuperar a los individuos sus propias raíces, la propia cultura irrepetible, una dimensión social que sepa estructurarse entre privado y público y una fuerte tensión hacia la libertad y la verdad del ser.

La animación puede ofrecer una pequeña y modesta aportación en esta dirección en cuanto que, entre sus objetivos y en la calidad de su método, mira a la formación de personalidades humanas y de grupos sociales que:

- a) estén enraizados en una identidad histórico-cultural precisa;
- b) sean capaces de articular un lenguaje que abra efectivamente a la interacción auténtica consigo mismos y con los demás;
- c) sean capaces de desarrollar relaciones que, aún respetando la irreducible diversidad de toda isla de subjetividad, sepan construir el sistema o bien la solidaridad del contrato social;
- d) sean portadores de una capacidad creativa, que sepa conjugar la fidelidad a lo que ha sido y es del propio proyecto de sí con las exigencias del amor y de la verdad, comprometiéndose a fondo a sí mismos en la vida y en el lenguaje.

5. INSTRUMENTOS DE LA ANIMACION

Pero, ¿cuáles son los instrumentos que pueden permitir la consecución de objetivos tan importantes? A nuestro juicio, son principalmente tres:

1. la teoría de la comunicación;
2. el grupo primario;
3. el método de la investigación.

5.1. La teoría de la comunicación humana

El análisis de la comunicación es fundamental porque la comunicación es la función que concretiza los sistemas simbólicos. En otras palabras, la vía de acceso a los mundos simbólicos del hombre, la puerta que une el territorio de los símbolos con el de la naturaleza está constituida por la comunicación. Si la acción educativa quiere tocar los mundos simbólicos, debe preocuparse de guiar a los hombres a asimilar y a reestructurar los procesos de comunicación de ellos.

Otro motivo que hace necesario el uso de la teoría de la comunicación como instrumento de la animación, viene ofrecido por el hecho de que la

comunicación puede ser considerada como el tejido nervioso del sistema social, el camino a través del cual se realiza la socialización y, en consecuencia, la identidad individual, psíquica y cultural del hombre.

5.2. El grupo primario

El grupo primario ha sido elegido como lugar del espacio-tiempo privilegiado para la animación cultural, en cuanto que es el quicio, tanto del individuo como el de las organizaciones sociales más amplias. El grupo puede ser, y lo es en la vida práctica, el centro de los cambios de la personalidad individual y de los sistemas sociales. A través de las metodologías científicas puestas a disposición por la dinámica de grupo, es posible que el grupo, con la asistencia especializada del animador, controle bastante eficazmente los procesos de cambio individuales y sociales, orientándolos en la dirección deseada. En estos procesos de cambio juegan un papel fundamental la toma de conciencia y algunos factores de orden psicológico y sociológico [↷ GRUPO].

Con la expresión *toma de conciencia* se entienden, desde un punto de vista psicológico, cuatro fenómenos entrelazados en forma de secuencia:

a) La confrontación experimental entre las categorías de pensamiento del individuo, sus actitudes, y el dato concreto de su experiencia tal como emerge de su vida diaria. Es, en otras palabras, un análisis de coherencia entre los distintos sistemas simbólicos del individuo, en particular, entre los abstractos y los concretos. De ahí la comprobación subsiguiente de cuánto puede haber de falso, de distorsionado, de inadecuado, tanto en las categorías como en las actitudes *a priori* del individuo.

b) La sumisión de las comprobaciones precedentes a la reflexión racional; es decir, es necesario hacer pasar las categorías mentales, las actitudes y los sistemas simbólicos desde el nivel automático-inconsciente al nivel consciente-reflejo; y ello con el fin de desmitificar las certezas, el modo de colocarse *a priori* que la mayor parte de los hombres tiene en la vida diaria, y que desvía su relación con la realidad y con los demás.

c) El punto precedente hace posible el descubrimiento de una nueva realidad. El cambio, la desmitificación de los sistemas simbólicos precedentes y el nacimiento de otros nuevos provoca, de hecho, una nueva organización y constitución de la realidad. Precisamente en este sentido se habla de una nueva percepción de la realidad, que pretende ser más significativa que la precedente.

d) Y, por fin, un cambio de la orientación de la conciencia que, liberada de la herencia de esclavitud de sistemas simbólicos arraigados en el pasado, que le impedían captar el presente en su globalidad, puede, finalmente, incluir el futuro como parte integrante de su existir.

El proceso que se ha descrito, y al que se le llama *toma de conciencia*, es el necesario para la liberación de la capacidad de aprender o comprender en el individuo. Es preciso advertir que, en la mayor parte de los casos, la toma de conciencia sólo tiene lugar correctamente en el grupo, y deriva del estar en grupo.

5.3. La metodología de la investigación

La opción por la metodología de la investigación como tercer instrumento de la animación, deriva de la definición de animación dada precedentemente, cuando se la ha considerado como estrategia educativa capaz de desarrollar la autonomía, la capacidad de participar crítica y activamente en el uso y en la creación de la cultura social por parte de individuos y grupos sociales. El instrumento «metodología de la investigación» viene a ser, por consiguiente, en este contexto, la alternativa a la adquisición acrítica y pasiva de la cultura social, capacitando a los individuos y a los grupos para apoderarse, a través de la investigación, de todos los sistemas simbólicos que sirven para potenciar su capacidad de crecimiento y progreso.

La metodología de la investigación desarrolla, en este contexto, el papel desempeñado por la posesión de determinados métodos de búsqueda de alimento que dan a quien los posee la posibilidad de satisfacer, con un elevado grado de autonomía, las propias necesidades, sin tener que esperar a que otros lo asistan trayéndole el alimento del que tiene necesidad.

Poseer la metodología de la investigación significa, además, tener la garantía de que los propios descubrimientos y adquisiciones culturales están desarrollados según los procedimientos lógicos convalidados a nivel de cultura social y, en consecuencia, la posibilidad de comunicar y de confrontar con los demás los resultados de las propias investigaciones. La metodología de la investigación garantiza, en una palabra, que la autonomía de la investigación no es negación de la dimensión social.

Estos tres instrumentos no han sido elegidos sólo por sus características individuales y particulares, sino también porque su interacción recíproca produce efectos particulares proporcionados a los fines de la animación.

El efecto más característico que resulta de la interacción de los tres instrumentos es el de que favorecen, amén de un aprendizaje particular, el desarrollo progresivo, por parte de los individuos y grupos, de su capacidad de aprender. Y ello porque, desarrollándose en el grupo primario determinadas dinámicas, los individuos consiguen superar los bloqueos mentales y afectivos que inhiben el flujo, a nivel de conciencia, de gran parte de las informaciones provenientes del macrosistema en que están insertas y, al mismo tiempo, a través de una rigurosa metodología, las informaciones provenientes del mundo de la experiencia son sometidas a una rigurosa prueba de validez. Metodologías de investigación y dinámica de grupo, conjuntamente, vienen a ser un poderoso instrumento de revisión crítica de la relación

—que siempre es de comunicación— que los individuos tienen consigo mismos, los demás y la naturaleza.

Completando la definición de animación se puede decir que, para alcanzar, básicamente, los fines de un lugar en el espacio-tiempo del universo simbólico-social identificado en el grupo primario, ella se aprovecha de un método de investigación que promueve continuamente una relación o dos vías entre teoría y realidad, y, por fin, utiliza todas las técnicas que promueven la unión entre el lugar del aprendizaje y la experiencia total del individuo. Característica de estos instrumentos integrados entre sí es la de permitir alcanzar los objetivos de la animación, acelerando la reestructuración de los procesos de comunicación de los individuos y de los grupos por cuanto concierne a los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Concluyendo: se puede decir que estos instrumentos aceleran una estrategia de liberación, porque la animación es liberación de las capacidades de aprendizaje y de autogestión del hombre.

6. LA ANIMACION EN LA PASTORAL

La animación, como se ha explicado con amplitud más arriba, no es una actividad particular, sino un modo de dar forma y orden a procesos de crecimiento, convirtiendo a las personas en sujetos activos, críticos y creativos de los procesos sociales y culturales en los que están ímplicados. Por lo tanto, decir animación significa personalización, crecimiento de la conciencia, por encima de los mecanismos de socialización y de asimilación pasiva de cualquier patrimonio cultural o social con pretensiones de subyugar y colocar en dependencia a la persona.

La pastoral, por otra parte, es un área específica de acción que busca la salvación total del hombre, a través de la maduración de la fe y la formación de la comunidad de los creyentes llamada Iglesia. Ahora bien, salvación, fe, comunidad de creyentes no sólo no conllevan nada contrario a las palabras-realidades clave de la animación como persona, libertad, conciencia, creatividad, participación, responsabilidad, sino que las remiten a acontecimientos y exigencias que les dan un significado más pleno. Si no fuera así, la religión sería alienante y factor de dependencia cósmica y social.

Efectivamente, la reflexión teológico-pastoral afirma la presencia operante de Dios en el corazón y en el destino de la humanidad. Las manifestaciones de esta presencia son la encarnación de Cristo y la acción del Espíritu de Dios que impulsa al hombre a la trascendencia, lo llama a la participación hasta la comunión y la igualdad con Dios, a través de un camino histórico en el que debe liberar su creatividad a la luz de un destino alcanzado de forma progresiva, al tiempo que él, el hombre, lo busca y lo realiza creativamente. Precisamente esta convicción inicial proyecta hacia un horizonte sin límites a la persona, la conciencia, la libertad, la responsabilidad en la historia, la posibilidad de transformación, el primado de la persona sobre los sistemas.

Tampoco en la pastoral se trata de socializar verdades y creencias, de agregar personas a un «sistema», sino, sobre todo, de hacer a las personas conscientes del misterio que llevan en sí y capacitarlas para responder creativamente. Los criterios de la animación no sólo son compatibles o posibles, sino recomendables.

Entre los muchos aspectos de la animación pastoral queremos especificar dos: el proceso de educación de la fe y la formación de la comunidad cristiana [↗ CATEQUESIS].

La posibilidad de aplicar la metodología de la animación en la educación de la fe depende del contenido real que se da a esta expresión y, más concretamente, de la relación que se establece entre proceso de educación y proceso de fe. En la praxis pastoral se dan, de manera más o menos coherente y consciente, diversas interpretaciones de esta relación.

Algunos quisieran hacer depender directamente de la fe y de la revelación, en su consistencia objetiva, las indicaciones y las opciones concretas para un camino educativo que, de ese modo, viene vaciado de su autonomía y absorbido en los «hechos» típicamente pastorales. Es una concepción que parece basarse en una supuesta fe en la eficacia intrínseca de los medios sobrenaturales (oración, sacramentos, etc.). Por ello, existe una mayor preocupación por el contenido objetivo de la propuesta de fe que por los procesos que tienen lugar en la persona y por las modalidades existenciales de comunicación de la propuesta misma.

Quizá se habla incluso de educación de la fe y se insiste en las intervenciones para actualizarla. Pero el término *educación* no tiene el contenido propio elaborado por las ciencias antropológicas. En último análisis se vacía la dimensión educativa de la pastoral.

En este caso no parece posible hablar de animación, si por animación entendemos una opción precisa que educa al hombre apelando a las riquezas presentes en él, a su capacidad de asumir responsablemente el propio crecimiento, de llegar a ser constructor de cultura e historia.

Existe otro modo de concebir la relación educación-fe, que distingue drásticamente el momento educativo de la pastoral. Según esta concepción, el mundo de la fe no tiene nada que decir al mundo profano, y la salvación cristiana es extraña al interés educativo. Se rechaza la posibilidad de intervenir educativamente en el plano de la maduración de la fe. El ámbito educativo tiene su autonomía, pero no puede, de ningún modo, expresar el misterio de Dios y acercar a él.

También para este modelo cae toda posibilidad de optar por la animación para el campo más específico de la fe, precisamente porque la fe no tiene ninguna relación con el crecimiento de la persona en sus potencialidades y riquezas.

Si, por el contrario, se asumen con seriedad y respeto los hechos humanos, prioritariamente los educativos; si se piensa que la palabra de Dios, su salvación, está encarnada en la realidad y en la experiencia del hombre; si por el acontecimiento de la encarnación la vida del hombre, en su consistencia profana, constituye el aspecto visible, el signo, la mediación que permite al

misterio inefable de Dios revelarse al hombre, entonces, todos los procesos educativos que maduran a la persona la hacen capaz de abrirse al don de Dios presente en su vida y de responderle de manera madura y libre.

Se establece una unión estrechísima entre maduración de la persona y crecimiento en la fe. En consecuencia, se cree en la importancia y en la necesidad de la educación para que la persona llegue a ser capaz de una verdadera opción de fe y asuma, gradualmente, un estilo de vida que corresponde a las dimensiones fundamentales del «proyecto hombre» propio de Cristo.

Si lo humano tiene su propia importancia específica, su significado y su incidencia en el ámbito de la fe, es posible asumir, en toda su plenitud, la animación incluso en el campo más particularmente pastoral.

Si queremos optar por la animación en todo su significado antropológico, es necesario que nos pongamos en la tercera perspectiva, asumiendo, en la lógica de la estrecha interdependencia que ella establece entre educación y fe, entre vida y salvación, las instancias irrenunciables presentes también en las demás concepciones. Por ejemplo: no podemos olvidar, so pena de un reduccionismo pastoral, la prioridad de la acción de Dios, la eficacia educativa de la Palabra y de los sacramentos, la importancia de la fe como horizonte de juicio de la realidad humana; la alteridad y la transcendencia del misterio de Dios, la incapacidad de lo humano para alcanzar ese misterio, la autonomía y el valor de la realidad profana.

Creemos en la importancia y en el valor irrenunciable de la educación en orden a la opción de fe, en la estrecha interdependencia entre el proceso de maduración y de crecimiento de la persona y el proceso más específicamente pastoral que, a través de momentos y medios propios, hace al hombre consciente y capaz de responder al don de gracia presente en su vida.

Precisamos, sin embargo, que se trata de educación indirecta. La fe, efectivamente, como diálogo misterioso entre Dios y el hombre, escapa a toda intervención educativa. Y, a este nivel, no se puede hablar de animación, sino sólo de anuncio-escucha-celebración de la palabra de salvación en la Iglesia.

No obstante, como el diálogo de fe se realiza en lo concreto de la vida humana, con sus dinamismos y sus leyes, es posible afirmar la educabilidad de la fe. Esta se coloca en el plano de las mediaciones humanas históricas que tienen el cometido de abrir al don de la salvación y sostener la respuesta personal y libre a este don.

A este nivel es posible y verdadera la opción de la animación, aun cuando deba ir siempre juzgada desde la perspectiva de la fe. Una vez más, es importante subrayar la insuficiencia de todo proceso educativo en orden a la fe. Efectivamente, no se puede ignorar la relevancia educativa de la gracia, cuyo alcance escapa a toda intencionalidad educativa. Pero esa gracia requiere en el hombre una acogida consciente y libre, fruto de un progresivo itinerario educativo [↗ EVANGELIZACION Y EDUCACION].

El segundo aspecto al que se refiere la animación es la *construcción de la comunidad cristiana*, de sus relaciones internas, de su modo de elaborar las intervenciones pastorales.

La Iglesia, y dentro de ella toda comunidad grande o pequeña, se siente alentada por el Espíritu Santo. Esta afirmación no es la justificación de una exigencia de obediencia, sino un principio formidable de libertad y creatividad. La animación se basa en la convicción de la presencia inspiradora del Espíritu de Dios y en una actitud de escucha a este Espíritu, primer «animador» de todo el pueblo de Dios. Los hechos que manifiestan la presencia del Espíritu son las solicitudes de crecimiento del mundo en cuyo destino la Iglesia debe participar con una aportación original, y los acontecimientos y signos de la comunidad eclesial.

La Iglesia se presenta, hoy, como comunión de personas portadoras del misterio de Dios, consagrada al crecimiento de la humanidad. Las relaciones entre sus miembros no son de oferentes y usuarios, de poder a súbditos; son, más bien, vínculos profundos como de miembros de un cuerpo. La misión de la Iglesia se desarrolla en comunión orgánica, en conexión de interdependencia vital entre los miembros de la misma Iglesia. La experiencia de estos años de renovación hace ver que la Iglesia debe desarrollarse en un contexto de corresponsabilidad.

La consistencia de la comunidad eclesial y de toda expresión suya se mide, no ya en términos de agregación, sino en términos de pertenencia; la pertenencia se mide no en términos de servicios recibidos, sino en términos de participación; la participación se mide no en términos de aceptación, sino en términos de implicación (compromiso). De esta manera, cualquier comunidad eclesial no puede desarrollarse si no es a través del crecimiento de la conciencia personal y la corresponsabilidad en la acción [↗ IGLESIA].

De ahí proviene una manera de concebir los ministerios y las vocaciones. Ya revistan formas institucionales o carismáticas, en el profundo están orientados a la comunión y se manifiestan en ella. La autoridad no sólo reviste la forma externa del servicio, sino que es única y esencialmente servicio, manteniéndose como el elemento de dignidad o preeminencia en la categoría de ornamentos prescindibles.

7. LA ANIMACION CULTURAL Y PASTORAL EN EL PROYECTO EDUCATIVO

La animación, entendida en este sentido, puede insertarse en el proyecto educativo, concretamente respecto a cuatro aspectos: el modo de concebir el proceso educativo, la modalidad de la oferta cultural, el funcionamiento de la comunidad educativa, la educación en la fe.

El proceso educativo es considerado como un crecimiento, un desarrollo y una maduración de la conciencia, de la libertad y del sentido crítico. Superando tanto la acogida pasiva como la espontaneidad irrefleja, el joven se constituye en protagonista activo y crítico del propio crecimiento. La animación rehúye el modelo autoritario, el modelo igualador en base a parámetros objetivos, así como el modelo incomprometido o puramente permisivo. El proceso se realiza a través de un tipo de relación adulto-joven, a través de un

estilo de presencia que ofrece motivaciones, estímulos, perspectivas y posibilidades de expresión.

La cultura, especialmente en las estructuras educativas dedicadas a la enseñanza, puede ser impuesta bajo forma de elaborados, significados y símbolos. O también se puede, apoyándose en estos elementos, hacer un camino de reelaboración en el que «el alumno sea estimulado al ejercicio de la inteligencia a través del dinamismo de la dilucidación y del descubrimiento intelectual, aprenda técnicas, conocimientos, métodos intelectuales, actitudes morales y sociales que permitan desarrollar su personalidad e insertarse como miembro activo de la comunidad humana». En una palabra, se puede apuntar solamente a la adquisición de conocimientos para memorizar y repetir o, al contrario, guiar al descubrimiento de los datos y a la búsqueda de la verdad, con plena libertad y responsabilidad. En la oferta cultural, el método didáctico es un elemento fundamental que contribuye a producir «consumidores» o «sujetos de cultura» en la medida en que apunta a la asimilación o al desarrollo creativo.

Para la educación de la fe vale cuanto hemos dicho más arriba.

Finalmente, la animación es referida, de manera particular, a la comunidad educativa. Sus diversos componentes, a través de procesos y técnicas de información, de valoración de la realidad, de programación... adquieren conciencia plena del proceso en el que están llamadas a tomar parte y participan creativamente. Educadores, padres y jóvenes pasan, de esa manera, de usuarios a protagonistas. La animación tiende al crecimiento armónico, a la cohesión articulada de las partes y a hacer crecer la participación de todos en la vida del conjunto. El proceso de animación se manifiesta en el crecimiento de la corresponsabilidad y en el reconocimiento de la complementariedad, como expresión de un conocimiento adulto y de un estadio de madurez acrecentada.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ANDRÉS VELA, J., *Pastoral juvenil en América Latina*, Bogotá, Indo-American Press, 1978.
BLASICH, G., *Animazione nella scuola e nel territorio*, Leumann (Turín), LDC, 1983.
BRANCA, P. G., CONTESSA, G. y ELLENA, A., *Animare la città*, Milán, Istituto di Scienze Amministrative e di Promozione Sociale, 1982.
LIMBOS, E., *Cómo animar un grupo*, Madrid, Marsiega, 1979.
POLLO, M., *L'animazione culturale: teoria e metodo*, Leumann (Turín), LDC, 1980.
TONELLI, R., *Pastoral juvenil. Anunciar la fe en Jesucristo en la vida diaria*, Madrid, Editorial CCS, 1985.
VALLE, A., *La animación social y cultural*, Madrid, Marsiega, 1972.

EVALUACION

SILVANO SARTI

1. *Significado del término.*
2. *Evolución de la problemática.*
3. *Objetivo y función de la evaluación.*
4. *Momentos esenciales de la evaluación.*
5. *Instrumentos para la recogida de la información.*
6. *Recogida de la información.*
7. *Confrontación de la información con los «criterios»*
8. *Expresión de los resultados.*
9. *Los evaluadores.*
10. *Observaciones conclusivas.*

1. SIGNIFICADO DEL TERMINO

El término *evaluación* asume, aun en el campo educativo, una gran variedad de significados. Esto se debe, por lo menos en parte, al hecho de ser un vocablo de uso común, sujeto a diversas interpretaciones. En efecto, si buscamos en un diccionario la definición de la palabra que nos ocupa (o del verbo *evaluar*, palabra a la cual a menudo aquella definición se limita a enviarnos), encontraremos diversas indicaciones, que van desde la determinación del valor de una cosa en términos económicos a la del valor que se debe atribuir a cosas o a hechos, para hacer sobre ellos un juicio, una clasificación, etc.

En el contexto educativo, se pueden recordar algunos significados que han tenido consecuencias concretas, especialmente en el sector escolar, influyendo en la manera de concebir la enseñanza/aprendizaje y, por tanto, la relación docente/alumno:

— evaluar, en el sentido de hacer la estimación de algo, que comporta expresar un juicio sobre las cosas: en el campo escolar, tendría como objetivo formular juicios sobre el alumno, para decidir, por ejemplo, sobre su idoneidad para seguir los estudios;

— evaluar, como «apreciar», «estimar», en el sentido de considerar positivamente, reconocer, valorar las características, considerarlas justamente; se trata, pues, de reconocer, tomar en consideración, aprobar (valorar positivamente) las dotes naturales y los dotes adquiridas por el alumno (esta acepción, aunque sigue siendo estática, parece que responde mejor que la anterior a la dimensión humana de la relación educativa);

— evaluar, entendido como adquisición de conocimientos que se utilizan para mejorar una situación: concretamente, como una ayuda o guía para acompañar y favorecer la madurez personal del alumno.

Estas tentativas de precisar el significado que se tiene que atribuir a la evaluación en el campo educativo no agotan los matices que ha asumido y sigue asumiendo el término. Pero, por lo menos, deberían contribuir a llamar la atención sobre la oportunidad de distinguir entre evaluación y medición (recogida de información). Ambos términos se han usado y siguen usándose indistintamente. Pero, si se acepta la última acepción de evaluación como «conocimiento... para»..., resulta bastante evidente que la medición es una fase del proceso evaluativo, que no puede ni debe agotarse en ella.

2. EVOLUCION DE LA PROBLEMÁTICA

Las observaciones anteriores no aclaran del todo el significado y el alcance de la evaluación en el contexto de la actividad educativa, como tampoco precisan sus límites y modalidades. Pueden contribuir a lograr este objetivo unas breves referencias al nacimiento y desarrollo del tema de la evaluación en el campo escolar.

El origen de las discusiones sobre el tema va unido a una insatisfacción y a un malestar ante la práctica habitual de evaluar y de expresar el rendimiento escolar. Recordemos, a este respecto, la polémica de HORACE MANN contra la eficacia de algunos métodos de examen oral, y la propuesta de introducir pruebas escritas (1845). Y esto, con la finalidad de presentar a todos unas mismas preguntas, recoger más elementos de juicio y evitar la posibilidad de favoritismos o antipatías personales.

Unos años más tarde (1864), el P. GIORGIO FISHER preparaba y publicaba unas pruebas capaces de hacer más objetiva la evaluación escolar. Pero su tentativa no tuvo un éxito inmediato. En cambio, suscitó un mayor interés el intento de JOSEPH M. RICE, que utilizó pruebas de ortografía, presentándolas a mil alumnos (1897-98), poniendo de manifiesto grandes diferencias de rendimiento, y poniendo en discusión la eficacia de los métodos didácticos en boga.

Los ejemplos que hemos presentado llaman la atención sobre los métodos de evaluación (exámenes), sobre su subjetividad y sobre la conveniencia de pensar en instrumentos más válidos y fiables.

Otra aportación al debate sobre la evaluación está representada por un artículo de F. V. EDGEWORTH (1888) acerca de las notas escolares y su variabilidad.

Rápidamente se multiplicaron las críticas y los estudios sobre el tema. Nació una nueva disciplina, la *Docimología* (nombre propuesto por H. PIERON), para el estudio de los exámenes y de la evaluación.

El desarrollo contemporáneo de los estudios de psicometría ponía a disposición conceptos e instrumentos para la construcción de pruebas que mi-

diesen objetivamente el rendimiento escolar. Se distinguieron en esta empresa nombres de prestigio tales como E. L. THORNDIKE y W. MCCALL, en los Estados Unidos; C. BURT, en Inglaterra; R. BUYSE y O. DECROLY, en Bélgica; A. BINET, en Francia; etc.

Al multiplicarse los estudios y las propuestas, empezó también la discusión sobre los límites y el significado de la medición del aprovechamiento escolar. Y, en los Estados Unidos, empezó un vasto movimiento que tendía a superar tal medición y subrayaba la importancia de tener muy en cuenta la complejidad de la persona del alumno, adoptando diversos criterios de evaluación y múltiples instrumentos para la misma. Es el movimiento llamado de la *evaluation* y que, a menudo, se identifica con la obra y el nombre de RALPH W. TYLER.

Se empieza, así, a plantear, de un modo más explícito, el problema de los objetivos (entendidos como comportamientos) que se tienen que evaluar, y se inicia una reflexión, en esta dirección, que desemboca en las diversas taxonomías. (La de BENJAMÍN S. BLOOM y otros, sobre el área cognitiva, es del año 1956.)

El modelo propuesto por TYLER sigue llamando la atención preferentemente sobre el producto de la acción educativa, al mismo tiempo que intenta enriquecer los aspectos que se deben tomar en consideración. Pero muy pronto, con el florecer de tentativas orientadas a renovar la praxis didáctica, y, más en general, los «curricula», se plantea el problema de la evaluación del proceso educativo, además de la del «producto» o resultado final.

Empieza así una nueva fase de reflexión sobre los problemas de la evaluación: significado, métodos, resultados y utilización de los mismos. En este contexto, la evaluación del alumno sigue manteniendo una posición central (en cuanto la evaluación de «producto» tiene significado en sí misma y en relación con la del proceso), pero se inserta en una problemática más amplia y compleja.

3. OBJETIVO Y FUNCION DE LA EVALUACION

La discusión sobre la evaluación y su significado (relacionado, este último, con el desarrollo de las teorías y prácticas educativas, además de con los desarrollos técnicos de los instrumentos de evaluación) ha llevado a concretar y a distinguir entre finalidad y funciones de la misma.

Aunque se dan muchas definiciones de la evaluación, un examen detenido de las mismas presenta un elemento común, que podría considerarse como el objetivo fundamental, la razón de ser de la evaluación: ésta consistiría básicamente en un proceso de recogida de informaciones, con vistas a unas decisiones que se quieren tomar. Tales decisiones pueden referirse tanto al alumno como al docente, como también al proceso de enseñanza/aprendizaje o a la organización general de la escuela.

Si éste es, en líneas generales, el fin de la evaluación, ésta puede, sin embargo, desempeñar diversas funciones, según las decisiones que se tienen

que tomar, los diversos momentos en que interviene, o las informaciones que proporciona. En este sentido, se habla, por ejemplo, de evaluación *diagnóstica*, cuyo objetivo es identificar la situación al comienzo de una acción educativa, o los puntos débiles que se presentan en el curso de aprendizaje; de evaluación *prognóstica*, con vistas a la previsión de futuros resultados; de evaluación *continua y puntual*; de evaluación del *proceso* y del resultado, etc.

Una particular importancia ha adquirido la distinción, que hace especialmente M. SCRIVEN (1967), entre evaluación *formativa* y «*sumativa*» (conclusiva o «*complexiva*»). Esta distinción se introdujo en el contexto de los «*curricula*». En este contexto, se concede a la evaluación formativa un papel destacado y esencial en el desarrollo del «*curriculum*». En efecto, este tipo de evaluación debe proporcionar informaciones oportunas durante el proceso de formación del «*curriculum*», posibilitando así las correcciones y adaptaciones que se crean necesarias.

En cambio, la evaluación conclusiva (sumativa) se propone dar un juicio sobre la eficiencia global de un «*curriculum*», un programa, etc.

No siempre es clara la distinción entre ambos tipos de evaluación, y su razón de ser quizás radica más en el uso que se hace de la evaluación que en las modalidades y técnicas utilizadas. Con todo, tiene un significado importante en la concepción de la evaluación del alumno.

La evaluación tradicional, que ha sido el centro de la crítica docimológica y del surgir de nuevas instancias pedagógicas que se proponen interpretar los cambios sociales, era sustancialmente «*sumativa*». Se basaba en un juicio global, expresado al final de un trabajo, de un trimestre, de un curso o de un ciclo escolar. Además, tenía como objetivo principal clasificar y seleccionar a los alumnos con vistas a proseguir unos estudios [↗ ORIENTACION].

Este modelo de evaluación (y de escuela) ha entrado en crisis por la afluencia a la institución escolar de una masa cada vez más numerosa de jóvenes y, sobre todo, por el convencimiento, que se va imponiendo claramente, de que la escuela debe ser un lugar de participación en los bienes culturales, en un clima de compromiso del individuo dentro de la sociedad. En este clima, el papel que se asigna a la escuela, como fin principal, es el de favorecer una madurez personal, que haga al alumno capaz de usar rectamente la libertad en relación con los condicionamientos internos y externos.

Si es éste el fin de la escuela (sobre todo, de la escuela elemental, obligatoria), resulta evidente que el proceso selectivo es totalmente secundario y marginal, ya que lo que realmente importa es asegurar que los individuos alcancen los objetivos fundamentales.

Así pues, la evaluación debe informar para ayudar a formar. Es decir, debe acompañar, paso a paso, el proceso educativo, y tender al mismo, como a su fin principal. Su objetivo no consiste en dar premios o castigos, sino en favorecer la mejor formación del alumno. La evaluación debe ayudar a verificar si se han conseguido los objetivos propuestos, a determinar las causas de los eventuales fracasos, y a sugerir estrategias adecuadas para superarlos.

Por todo lo dicho, la evaluación debe realizarse a menudo, después de una unidad didáctica, una secuencia de aprendizaje, una recuperación, etc. En efecto, sólo de este modo es posible una intervención eficaz, que haga significativo y posible el remedio a eventuales lagunas (objetivos no conseguidos) que podrían comprometer el sucesivo camino de formación.

Las dos formas de evaluación que hemos presentado no se excluyen. Es más, la evaluación formativa puede ayudar a lograr una más adecuada y completa evaluación sumativa, cuando ésta sea necesaria.

4. MOMENTOS ESENCIALES DE LA EVALUACION

Ya que la evaluación se realiza con vistas a unas decisiones que se tienen que tomar, es necesario determinar, además de los papeles que se le asignan, las informaciones que se deben recoger, e identificar los criterios según los cuales se utilizarán tales informaciones.

En efecto, «el núcleo conceptual, el elemento típico de la evaluación consiste en la confrontación entre los resultados obtenidos y los objetivos; entre las prestaciones, la conducta del alumno y los criterios de confrontación. Estos criterios son la señal de la obtención de un objetivo, son las conductas reveladoras de la consecución de la meta deseada» (CALONGHI, 1978, 14).

Los puntos de referencia de una evaluación adecuada son:

- los fines y la situación de partida;
- un conjunto orgánico de acciones orientadas a la consecución de los fines propuestos, teniendo en cuenta las diferencias y las características específicas de los alumnos;
- una situación de llegada, es decir, los resultados obtenidos durante las etapas intermedias y al final del proceso.

Tanto el tema de los objetivos como el de las operaciones que se deben realizar para conseguirlos, se desarrollan en otro lugar de esta obra [↗ OBJETIVOS ↗ METODO].

Por lo que se refiere a la situación de llegada, ésta debe confrontarse con la de partida. Es, pues, necesario precisar con exactitud tanto la una como la otra, de forma que se garantice una verificación válida y objetiva.

5. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACION

Todo instrumento que permita tener informaciones fiables sobre la situación que se quiere examinar, puede ser aceptado y utilizado. Pero precisamente la fiabilidad de las informaciones recogidas ha llevado a criticar los métodos usuales (pruebas escritas, orales, prácticas...), y a formular algunas reco-

mendaciones que deberían contribuir a mejorar cada uno de los instrumentos.

Tales recomendaciones se toman «de prestado» de la psicometría, que ha profundizado cada punto, afrontando el problema de la medición y, relacionado con ésta, el de la preparación y utilización de los tests.

Los «estímulos» (preguntas, deberes, pruebas...) que se propongan para obtener información deben ser de buena calidad, la cual se manifiesta, sobre todo, en términos de constancia y de validez:

a) Un estímulo es *constante* (fiable, atendible), cuando proporciona indicaciones estables y consistentes de la característica (conocimiento, habilidad, actitud...) que se quiere medir. Es decir, se exige que la norma de juicio no cambie, cuando el objeto de observación y de medición —el conocimiento, la habilidad o la actitud— queda inalterable. Y esto, tanto respecto a los diversos alumnos como respecto a los tiempos y a las situaciones, también diversos.

Así, si se quiere hacer una evaluación de los objetivos prefijados, un instrumento inconstante no permitirá establecer si el progreso en los resultados es índice de una efectiva mejora o es sólo efecto de la escasa constancia del instrumento.

b) Un instrumento es *válido*, cuando se proyecta y se construye de tal modo que permita obtener lo que se quiere evaluar.

La validez supone la constancia, pero exige algo más.

El punto crucial de la evaluación es saber si el resultado de la observación (la «medida») refleja y representa, de modo adecuado, el sector que nos interesa, y no otra cosa distinta. Por esto, es indispensable determinar con precisión lo que se quiere obtener, y hablar de validez en relación con el objetivo de la medición.

Hay muchas especificaciones del término, asociadas a diversos aspectos y concepciones de la validez. Así, se habla de validez empírica, aparente, convergente, directa, etc.

Particular importancia tienen los siguientes tipos de validez:

a) La validez fundada en un *criterio*: se confronta el instrumento elegido con otro modo de recoger las mismas informaciones, y se examina el grado de acuerdo entre ambos. Si este otro modo (criterio) está ya presente, se habla de validez concurrente; si todavía no existe, se tiene la validez predictiva (o posibilidad de prever un determinado resultado futuro).

b) Validez de *contenido*: se refiere al examen sistemático del instrumento utilizado, para ver si representa adecuadamente el sector de comportamiento que se quiere medir. Para ello, se debe delimitar claramente el área de observación, agrupar los contenidos, establecer lo que se va a medir (los objetivos), y escoger una muestra que represente adecuadamente los contenidos y los objetivos deseados.

c) Validez de *estructura*: está representada por el grado en que se puede considerar que el instrumento mida una estructura (un concepto) teórica. Tiene mucha importancia en el campo de los tests psicológicos; pero también puede aplicarse al sector del aprendizaje. Así, por ejemplo, se puede querer medir la creatividad, la disposición favorable hacia una disciplina, el sentido crítico, etc.

Hay técnicas adecuadas para controlar los diversos aspectos de la validez, a las cuales se acude, sobre todo, para la construcción de las llamadas pruebas objetivas. En el caso de otros instrumentos, no siempre es posible un control tan preciso; pero, por lo menos, se deben tener en cuenta las principales exigencias que comporta tal control: buen muestreo con respecto a la materia y a los objetivos; elección y formulación de los estímulos (preguntas, problemas, pruebas prácticas...) aptos para conducir al comportamiento deseado; claridad en la presentación del estímulo, etc.

Otros elementos que se deben tener presentes (y que, por lo menos parcialmente, influyen en la validez y en la constancia) son la extensión de las pruebas, su dificultad y el grado de discriminación.

6. RECOGIDA DE LA INFORMACION

Lo que hemos dicho sobre las características principales de los instrumentos para obtener información, puede aplicarse a la fase de recogida de tal información. En efecto, se exige que las «reacciones» a los estímulos sean recogidas:

— de modo que se tengan presentes sólo los hechos que se consideren indicios seguros de la consecución de los objetivos (= validez);

— de modo que se pueda detectar una manifestación cada vez que se presenta (= constancia).

Para esto, es importante tanto la totalidad como la objetividad de la recogida de información. Por lo cual conviene: dar la preferencia a las «reacciones» que sean más fáciles de constatar, potenciar la capacidad del observador, anotar con atención las manifestaciones conforme se van presentando, delimitar el objeto de la observación, etc.

7. CONFRONTACION DE LA INFORMACION CON LOS «CRITERIOS»

La información recogida debe ser evaluada. Referente a este punto, deben tenerse en cuenta unos criterios preestablecidos, que pueden reducirse básicamente a los dos siguientes:

— *normas*: niveles alcanzados por grupos de referencia: se examina la distribución de los resultados conseguidos por un grupo de referencia en el desarrollo de una misma «tarea» y, en base a tal distribución, se coloca el resultado de cada uno o el del grupo;

— *niveles* (criterios) de rendimiento establecidos por adelantado, y respecto a los cuales se evalúa el resultado del individuo.

La distinción tiene diversas consecuencias, tanto por lo que se refiere a la evaluación en sí misma, como a los instrumentos.

La evaluación según normas lleva a una clasificación de los sujetos y a un juicio del resultado obtenido en relación al del grupo de referencia (que puede ser el mismo grupo de pertenencia del sujeto). En cambio, queda en segundo plano lo que el sujeto realmente ha conseguido en relación con los objetivos y con los contenidos objeto de evaluación.

Por su parte, la evaluación respecto a criterios ofrece la posibilidad de establecer si se han conseguido, y en qué medida, los resultados previstos y deseados. Desde esta perspectiva, además, es posible una evaluación centrada en el alumno, estableciendo una confrontación entre su situación inicial y su situación final, respecto a los objetivos preestablecidos.

Desde el punto de vista de los instrumentos, hay que observar que la evaluación referida a las normas (dado que tiene el objetivo principal de clasificar) da mucha importancia a la dificultad y al poder de discriminación de cada una de las partes de la prueba. Así, se suprimirá una pregunta que sea muy fácil o muy difícil; como también, una pregunta que no logre distinguir a los «mejores» de los «peores». En cambio, la evaluación según criterios tiene como objetivo principal establecer si los criterios o niveles han sido conseguidos por cada uno de los sujetos. Entonces, la elección de las preguntas se hace principalmente en base a su capacidad de «medir» la consecución de un objetivo.

Ambos modos de proceder pueden influir en la validez del instrumento. En el caso de la evaluación según criterios, tiene mayor importancia la validez de contenido, que, por su parte, podría verse comprometida por la preocupación de escoger preguntas de marcada dificultad y capacidad de discriminación.

8. EXPRESION DE LOS RESULTADOS

Las observaciones sobre las características de los instrumentos y de los diversos modos de recoger los datos tienen la finalidad de proporcionar una información pertinente a los objetivos propuestos. Es decir, se propone sustituir los procedimientos de evaluación subjetivos y aleatorios por medidas fundadas, en lo posible, en informaciones más objetivas y sistemáticas.

Pero, como ya se ha dicho, las críticas se refieren, además de a los

instrumentos y a sus modos de empleo, también a la expresión de la evaluación.

Del examen de las notas, de su inestabilidad, de sus «caprichos», ha surgido la exigencia de determinar unas normas y unos procedimientos para reducir a límites tolerables las divergencias observadas (entre docentes que corrigen un mismo trabajo de examen; en el mismo docente que corrige pruebas de alumnos diferentes; etc.). Así, se ha propuesto, por ejemplo, moderar las notas «a posteriori», procurando retocar las medias; como también se ha propuesto transformar las notas, actuando, al mismo tiempo, sobre la media y sobre la dispersión de las mismas notas.

Otras tentativas que se han hecho están orientadas a asegurar *a priori* una cierta uniformidad en la individualización de los errores y en la consiguiente expresión del juicio. Por este camino se puede llegar hasta la (relativa) eliminación de la subjetividad por medio de las pruebas «objetivas» (cuya corrección puede confiarse incluso a un instrumento mecanográfico).

Pero la discusión sobre el significado de la expresión del juicio (mediante graduatorias, notas, adjetivos...) sigue en pie y se concreta en sugerencias capaces de asegurar una manifestación externa, fiel y válida, del juicio formulado.

Para decidir el tipo de expresión que se quiere adoptar, es necesario tener presente tanto la finalidad de la evaluación (formativa, sumativa...), como la situación en que se realiza (durante el proceso educativo, al final de un curso, de un ciclo...).

También se debe tener presente que las graduatorias y las notas son más indicadas para establecer comparaciones entre diversos alumnos o entre las diversas prestaciones de un mismo alumno; mientras que los juicios y los perfiles son más adecuados para una evaluación más articulada, referida a objetivos (evaluación formativa). Con estas últimas formas de expresión se hace referencia, más que a la cantidad, a la calidad del rendimiento o provecho escolar.

Naturalmente, para que los juicios y perfiles se comprendan más fácilmente y tengan significado, se deben tener en cuenta algunas condiciones, entre las cuales destacamos las siguientes: seguir una lista de criterios estables, aclarar el significado de cada criterio, expresar, de modo sistemático, el nivel conseguido respecto a cada criterio, etc.

También para la expresión de los resultados mediante notas y adjetivos se sugieren diversos recursos o estrategias, tomados, una vez más, de los estudios y de las aplicaciones de la psicometría.

9. LOS EVALUADORES

La discusión sobre este tema nos lleva, ante todo, a subrayar la dificultad (y, por tanto, la urgencia), por parte de los profesores, de mantenerse constantes, bajo un doble punto de vista: estabilidad de cada evaluador en

adoptar y mantener criterios y niveles de medida; y concordancia entre evaluaciones de diversos docentes.

La inconstancia de cada uno de los docentes puede deberse a deficiencias verificables en los diversos momentos del proceso de evaluación: objetivos no suficientemente claros y explícitos; oferta de estímulos que no responden a los objetivos a que se refieren o a los niveles de dificultad; escasez de pruebas o de preguntas para cada prueba; percepción selectiva de los hechos que se quieren recoger; tendencia a organizar los hechos recogidos y presentarlos según categorías ya conocidas; influencia de la personalidad del que recoge los datos (capacidad intelectual, estilo cognitivo, adaptación emotiva y social...) en el modo de percibir los elementos de información; peso diverso atribuido a los diferentes fenómenos considerados, al momento del juicio...

Los anteriores elementos influyen también en las diferencias entre los profesores. Pero, además, se añaden otras dificultades de comprensión, como pueden ser: una concepción diferente de la escuela y de la educación, la diversidad de acentuación de los objetivos fijados, factores culturales, didácticos, profesionales...

Una de las maneras de superar las diferencias citadas consiste en confiar la evaluación no a cada individuo, sino a un grupo (eventualmente al conjunto) de docentes. Pero también este modo de proceder presenta dificultades, relacionadas con la distribución de la comunicación y del poder social.

Se plantea, pues, el problema de buscar formas tales que permitan usar procedimientos de discusión eficientes y capaces de consentir que todos los miembros puedan expresar su punto de vista. Si el grupo llega a funcionar bien, la evaluación gana en validez y en perfección.

Otro problema que se refiere a los evaluadores es el de la *autoevaluación*. Es éste un tema que debería comprometer a todos los directamente interesados en el proceso educativo: docentes (en cuanto a la elección de objetivos, contenidos, métodos...); padres (por lo que se refiere a la aportación del ambiente familiar); administradores (para la organización didáctica general, las estructuras...); alumnos...

Especial importancia tiene el tema del encauzamiento del alumno a la autoevaluación. Y esto, porque la formación en la autoevaluación supone una relación educador/educando, fundada en la mutua confianza y en la estimación recíproca, que se da con la aceptación incondicional del otro como persona. El educador, en particular, considera al educando en su destino humano completo (personal y social), y se propone ayudarlo a realizarse, partiendo de sus posibilidades reales, según la situación concreta y personal de cada uno.

En esta perspectiva, el educando (el alumno) es ayudado a evaluarse a sí mismo, en cuanto participa cada vez más en el proceso de educación, mejor dicho, de autoeducación. El problema debe ser profundizado para aclarar, además de la novedad de papeles y de relaciones entre docentes y alumnos, también las dificultades que se tienen que superar y las modalidades que hay que adoptar para encaminar a aquella toma de conciencia

de sí mismos, de las propias aspiraciones, de las aptitudes y capacidades, de los condicionamientos personales y ambientales que supone la autoevaluación. Y también para realizar la autoevaluación con aquella gradualidad que requiere el nivel de madurez personal alcanzado.

10. OBSERVACIONES CONCLUSIVAS

Partiendo de las críticas sobre los modos de evaluar y de expresar los resultados de la evaluación, el objeto de nuestra reflexión ha sido el significado de la evaluación misma, girando esencialmente en torno a algunos interrogantes: ¿quién debe evaluar?, ¿qué se debe evaluar?, ¿cómo se debe plantear la evaluación?, ¿cómo se puede integrar la evaluación en el proceso educativo?

Ya se han dado algunas respuestas a estos problemas, mientras que otras se están discutiendo todavía. Así, es bastante evidente el hecho de que la evaluación no puede considerarse como algo separado del proceso educativo; al contrario, se tiende a considerarla como parte integrante del mismo (evaluación formativa). De aquí la necesidad de coherencia entre el planteamiento educativo y didáctico, y los criterios y modos de evaluación.

También parece bastante aceptado y compartido el hecho mismo de que la evaluación debe extenderse, además de al resultado final, al proceso educativo y al contexto en que se desarrolla este proceso. Así, es un hecho comúnmente adquirido la exigencia de recurrir a instrumentos adecuados y de determinar los criterios de evaluación.

Pero quedan todavía muchos problemas abiertos, relacionados con las nuevas perspectivas abiertas a la evaluación, con los modos de realización de la misma y con su utilización.

La referencia a los objetivos como criterios de evaluación podría llevar a perder de vista resultados no previstos, pero no por eso menos importantes. Por otra parte, antes de asumir un objetivo como criterio de evaluación, se debería plantear el problema de su valor: si no vale la pena conseguirlo, no es necesario ni siquiera someterlo a verificación.

El papel de la evaluación puede influir, además, como ya hemos visto, en la elección y características de los instrumentos que se van a utilizar. Lo mismo debe decirse de los criterios tomados para juzgar los resultados. Por ejemplo: el discurso sobre la constancia y validez de las pruebas referidas a criterios es, actualmente, muy vivo y todavía no concluido.

Son muchos los problemas que quedan abiertos, sobre todo, a propósito de la evaluación de los «currícula». En busca de solución a los mismos, se presentan diversos modelos de evaluación; se revisan proyectos de investigación para adecuarlos a la situación particular del campo educativo; se someten a discusión instrumentos estadísticos para la elaboración de datos; se concretan los usos de los resultados de la evaluación misma...

Un tema bastante reciente, pero de gran interés, es el que se refiere a la evaluación misma (*metaevaluación*). En este sentido, se tiende a controlar

los estudios sobre la evaluación de modo que se asegure su calidad y se verifique públicamente la validez de sus conclusiones y recomendaciones. Con este objetivo, se indican problemas que se tienen que tener en cuenta, criterios que se deben utilizar, procedimientos que se deben seguir. La discusión es viva y se encuentra en un proceso de rápido desarrollo, testimoniando así, por otro camino, el interés constante y creciente por el tema de la evaluación y por su importancia en el proceso educativo.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ANDERSON, B. y otros, *Encyclopedia of Educational Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1976.
- BERK, A. (Ed.), *Educational Evaluation Methodology: the State of the Art*, Londres, Johns Opkins Press, 1981.
- BONCORI, L., *Osservazione sistematica e test nella scuola dell'obbligo*, Roma, CRISP, 1979.
- CALONGHI, L., *La valutazione*, Brescia, La Scuola, 1978⁵.
- DE CORTE, E. y otros, *Les fondements de l'action didactique*, Bruselas, De Boeck, 1979.
- EBEL, L. R., *Essentials of Educational Measurement*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1972² (trad. cast.: *Fundamentos de la medición educacional*, Buenos Aires, Guadalupe, 1977).
- LAFOURCADE, P. D., *Evaluación de los aprendizajes*, Madrid, Cincel, 1978.
- PIERON, H., *Examens et docimologie*, París, PUF, 1969.
- WORTHEN, R. B. y SANDERS, J. R., *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Belmont, Wadsworth P. C., 1973.

cuarta parte

SUJETOS

PERSONA

CARLO NANNI

1. *Proyecto y persona: los riesgos de la racionalidad.*
2. *El hombre como persona.*
3. *El educando-persona.*
4. *Consecuencias para la pedagogía y para la praxis educativas.*
5. *Límites de la propuesta personalista.*
6. *Persona y personalidad.*

1. PROYECTO Y PERSONA: LOS RIESGOS DE LA RACIONALIDAD

La programación y la planificación de las actividades sociales son una característica de nuestro tiempo. Este hecho está motivado por una instancia de eficacia y de coherencia histórica; se tiende a evitar errores y aventuras, acumulación de influjos negativos, reduccionismos contrarios a la globalidad del ser personal. Otras veces se trata de evitar pérdida de energías y dispersión de recursos en iniciativas irrealizables o en vanas exaltaciones o modas culturales. En resumidas cuentas, se trata de atender a objetivos irrenunciables e irremplazables, para no perder el ritmo de la historia.

Desde un punto de vista ideal, todo esto viene fundamentado y apoyado por el espíritu científico y tecnológico y por los impulsos del desarrollo industrial. Pero también surge de las exigencias de igualdad y justicia socio-políticas (que necesitan las correspondientes competencias culturales); de necesidades prácticas, históricas, políticas, económicas, de reconstrucción material y moral, de voluntad de fundamentar eficazmente la emancipación de los pueblos nuevos y las clases emergentes dentro de las diversas sociedades.

Esa exigencia de programar y elaborar proyectos ha llegado al campo educativo, didáctico, catequético y pastoral. En última instancia, no es sino una acentuación de lo que caracteriza a toda educación en su sentido más específico: actividad intencional dentro de un proceso organizado, que exige de todos los interesados (educadores y educandos) una disciplina para alcanzar los fines y objetivos fijados [↗ EDUCACION].

Pero todo esto no está exento de riesgos. De hecho, la programación educativa puede resultar pantalla ideológica que esconda, detrás de la excusa de garantizar la competencia, intereses ajenos a lo educativo. La programación también puede reducirse a instrumento eficaz de una educación que es sólo fábrica de conservadurismo, de pasivo asentimiento, de masificación consumística de nuevas y sofisticadas formas de dependencia y desigualdad social.

Además, la programación corre el riesgo de considerarse fin en sí misma.

La programación está al servicio de una educación eficaz; pero cuando lo que cuenta es una programación «bien hecha», cuando se da prioridad al diseño-proyecto sobre la finalidad educativa de la que surge la programación, se corre el riesgo de llegar a cierta deshumanización en el modo de entender y realizar la acción educativa. El proyecto educativo puede convertirse en una camisa de fuerza que impida toda creatividad, espontaneidad y flexibilidad a las exigencias reales del proceso educativo.

Eso ocurre cuando, al elaborar el proyecto y al ponerlo en práctica, simplemente se «ejecutan» acciones; cuando se trata a las personas como objetos y cosas; cuando se plantean las relaciones entre las personas y las cosas que hacen, de modo automático y mecánico, al estilo «mundo nuevo» de Huxley; cuando las personas quedan subordinadas a los objetivos del proyecto y no a la inversa.

Hoy estamos ya más sensibilizados a una mayor atención de lo personal, acosados por la ideología del «cambio político» y de la «praxis revolucionaria». Se ha llegado a comprender que lo «personal» y lo «privado» no se agotan simplemente en las dimensiones de lo público, lo político o lo económico. Al mismo tiempo es ampliamente admitido, como de sentido común, que las razones de la ciencia no coinciden siempre con las razones del corazón, y que no siempre pueden postergarse estas últimas.

No todo es programable.

2. EL HOMBRE COMO PERSONA

El hombre no sólo existe como ser físico; respecto al resto de los seres (por los que está marcada su historia personal) parece que tiene un algo que le hace aparecer «excepcional», aun siendo innegable la semejanza-continuidad-comunidad con animales y cosas. El hombre, desde muchos puntos de vista, aparece diverso, «otro» distinto de los entes que le rodean y con los que y en los que hace su propia historia [↷ HOMBRE].

El hombre es corporeidad y mundo; pero, al mismo tiempo, es pensamiento, conocimiento y amor que, de alguna manera y al menos parcialmente, superan el espacio y el tiempo en los que está puesta la existencia humana. En el hombre encontramos instintos, pulsiones, determinismos, condicionamientos, estructuras, instituciones; pero también algo más: llámase libertad, espiritualidad, racionalidad o de cualquier otro modo. Es siempre hombre-masa, hombre-colectivo. Es sociedad, ser-con-los-demás, intersubjetividad; pero también es interioridad, intimidad, decisión, compromiso. Es vida, historia, lenguaje, cultura, civilización; pero también intencionalidad, proyecto y trascendencia. Es fragmento, miembro, parte; pero también universo, totalidad, finalidad.

Para expresar esta capacidad radical de autonomía, de libertad, de responsabilidad, de autotrascendencia, de pensamiento occidental-cristiano ha empleado el término «persona»; como persona, el hombre se posee por medio de la inteligencia y la voluntad: es libertad; es —como se suele decir— un

«ser-en-sí»; es sujeto, irreducible a objeto, al menos, de forma absoluta y definitiva.

En la relación concreta y material con los demás en el mundo, en la amistad, en el amor o también en el conflicto y tensión individuales o colectivos, reconoce a los otros como «otros» y es reconocido por ellos con su originalidad propia. En este sentido, se dice que el hombre, en cuanto persona, es un ser abierto a los demás («*esse-ad*»), «ser-en-comunión», que se realiza en el mundo (con el trabajo), en la comunión con los otros (en las relaciones interpersonales y sociales), y en la comunión con Dios (en la experiencia religiosa y de fe).

En este modo de ser reside su dignidad, aquí radica su carácter de ser fin absoluto, que, como expresa el humanismo moderno siguiendo a KANT, no puede ser reducido a instrumento o medio. Además de encontrar en sí el centro unitario de su «ser» y «hacer», el hombre se descubre como algo de valor («*esse per se*»), inferior sólo a Dios, quien, sin embargo, mira al hombre con «sumo respeto», como decía Santo Tomás citando el libro de la Sabiduría (Sab 12, 18). Por esto, según escribe MARITAIN (1976, 21), «decir que un hombre es persona significa decir que en la profundidad de su ser es una totalidad, no una parte, que es más independiente que siervo. Este misterio de nuestra naturaleza es expresado en lenguaje religioso al proclamar a la persona humana como imagen de Dios».

Este «*ser por sí*» ha sido absolutizado por el pensamiento moderno, que ha exaltado al hombre y su racionalidad, concibiéndole como creador de la historia, sin ninguna dependencia. Por otra parte, sin embargo, las experiencias negativas tan manifiestas en estos últimos decenios han provocado la temática de la «muerte del hombre» y del fin de todo humanismo.

Este antropocentrismo no ha desaparecido, ni mucho menos, en nuestro tiempo. Pero, al mismo tiempo, también es cierto que somos más sensibles al carácter limitado de la persona; por ello, sin negar la libertad, la autonomía, la dignidad y el carácter de fin, propios de la persona, se busca una fundamentación última de los mismos.

Es decir, Dios no debe ser visto como un rival de la libertad del hombre; la creación no tiene que ser considerada como la realidad global en la que el hombre actúa como una marioneta en las manos de Dios. Y es necesario que la religión no se convierta en la sublimación alineante de lo que el hombre no logra alcanzar.

Una luz particular podemos encontrar en el lenguaje bíblico-cristiano que habla de Dios como Jahvé, presencia liberadora, que va «a la búsqueda del hombre» (HESCHEL) para liberarlo y hacer de él «su pueblo»; que presenta la creación como llamada original a la plenitud de existencia, a la creatividad histórica (= el hombre, «vicario» de Dios en el mundo) y a la comunión definitiva (= el hombre creado a imagen y semejanza de Dios); que ve la humanidad del hombre «dañada» pero «redimida» desde dentro por un «Dios que se hace hombre para que el hombre sea Dios» (S. AGUSTÍN) [↗ CRISTIANO].

En esta perspectiva, la ley de Dios es la «buena enseñanza» de Dios, para

crecer en la fe, reforzar la esperanza y producir la caridad; no es la imposición de un Dios-policía.

Este modo de presentar las cosas suscita fuertes y claras sugerencias para la praxis educativa, para el estilo o modo de comportarse de los educadores en sus relaciones con los educandos (personas en proceso de desarrollo).

3. EL EDUCANDO-PERSONA

Normalmente se admite la opinión de que el concepto «persona» surge en la historia y en la cultura gracias al cristianismo. También en el pensamiento bíblico-cristiano se inspira la tendencia a considerar el carácter personal del niño, cosa que tanto subraya, no sin ciertos elementos ambiguos, la pedagogía actual desde ROUSSEAU.

En la raíz está la afirmación bíblica de que Dios busca al hombre, a todos los hombres, a los hombres de todas las edades: por tanto, también al niño. A la luz de esta Revelación, por otra parte, el hombre es presentado con la capacidad de encontrar y de responder a Dios, que lo llama «desde el seno materno»: el niño es capaz de encontrar a Dios desde el primer momento en que es hombre, precisamente porque es Dios quien quiere y puede encontrarlo, también cuando a los adultos, quizás por complejos mecanismos psicológicos, no nos es asequible [↗ CRISTIANO].

Además, en las palabras y comportamientos de Jesús con los niños, parece que se pone de manifiesto una postura original, de ruptura con el modo de hacer en el ambiente sociocultural rabínico y helenístico en que vivía; donde el niño venía considerado como «incapaz». Jesús toma una postura concreta, pero sin hacer afirmaciones demagógicas y sin tomar actitudes idílicas.

El niño —como la mujer, el esclavo, el enfermo, los pobres de la sociedad antigua (y no sólo de ella)— es *persona*, verdadero hombre, y no un embrión de hombre; humanidad dañada (que lleva las señales de una derrota); pero humanidad redimida (que lleva la marca del amor de Dios que se ha manifestado Padre en Cristo): es hombre con todas sus capacidades-potencialidades y sus límites; es hombre que debe ser promocionado, no idolatrado.

Es más, el niño es presentado como modelo de un nuevo itinerario de vida para los hombres nuevos y para una nueva humanidad, ejemplo de un proyecto de vida según el plan de Dios, que se expresa en la voluntaria y liberadora disponibilidad de sentirse amados y llamados por Dios, en la ruptura con las falsas defensas del orgullo o de la presunción o de la auto-suficiencia, que, en vez de hacernos más adultos, nos cierran en nosotros mismos, alejándonos de los demás y de Dios. Hacerse pequeños como niños es convertirse, cambiar de mentalidad, vivir con confianza la respuesta a la Palabra de Dios, comprometerse a crecer como creatura nueva a la medida de Cristo, superar el pasado y, en tensión hacia el futuro, correr hacia la meta (San Pablo), viviendo gozosamente el encuentro con los demás, como el niño que no quiere estar solo o en contra, si no es obligado a ello.

4. CONSECUENCIAS DE ESTAS AFIRMACIONES EN LA PEDAGOGIA Y EN LA PRAXIS EDUCATIVAS

La afirmación del carácter personal del ser humano, y del niño en particular, está en el centro de todas las corrientes actuales de pedagogía que, en modos y grados diversos, se inspiran en el mensaje bíblico-cristiano.

A pesar de las diversas opiniones, podemos indicar algunas líneas comunes que pueden ser estimulantes para una praxis educativa viva.

a) *La actividad educativa* es un componente del trabajo individual o colectivo para promover universos personales o comunidad de personas. Capacitar al sujeto para dirigir el propio «movimiento de personalización» constituye el *objetivo último* de la educación.

b) Contra el empirismo y el comportamentalismo, no hay que considerar al educando como un vacío que llenar o un ser al que adiestrar; el educando es persona que hay que «suscitar». En este sentido, *la educación es «mayéutica» de la persona*, es decir, hace surgir la persona desde sus recursos naturales.

c) El educando es el primer factor del proceso educativo. El educador es un cooperador en ese proceso, como el médico coopera con la naturaleza para alcanzar la salud de la persona.

d) Superando cualquier tentación idealística, se afirma el carácter realista-concreto del encuentro educativo, siempre situado en un contexto histórico. Por otra parte, contra el tecnicismo y contra la idolatría tecnológica o metodológica, se pone de relieve la importancia prioritaria del contacto y testimonio personales.

e) En general, se aceptan las tendencias pedagógicas que valoran los métodos activos en la educación y en la enseñanza, sin caer en ingenuos optimismos ni en reduccionismos «naturalistas» (que olvidan el «humanismo integral», forma y contenido de la actividad educativa).

f) En el horizonte de la fe, adquiere particular significado el respeto al «misterio» del niño que se hace persona, reconociendo en él la acción de la gracia y del Espíritu, a los que hay que dar espacio.

g) En cuanto persona, el educando no es *res* de la familia o del Estado. La educación es negada cuando se convierte en fábrica de *conformismo* sociológico, o es *monopolizada* por el poder político o por las fuerzas sociales hegemónicas, o cuando se reduce a socialización e inculturación. La educación no es una mera preparación para las obligaciones y papeles del adulto; más bien ayuda a «ser más» en todas las edades y situaciones de la vida.

h) La afirmación de la esencialidad de la *escuela*, junto a otros agentes de educación, está en línea con el rechazo de su reducción a mera *instrucción*, y de una concepción falsamente *neutral*. La educación debe ser total e integral, no totalitaria ni integrista; debe apoyar los procesos de identidad personal y social, evitando al mismo tiempo los particularismos de clase.

i) Se defiende y se confirma la función educativa de la *familia* en el proceso de crecimiento personal, sin ocultar la crisis que atraviesa, ni los efectos negativos del autoritarismo paterno y del particularismo familiar.

j) En la misma línea se afirma la necesidad de coordinación entre los variados agentes de educación y las diversas tendencias que se viven en el pluralismo educativo. La radical «laicidad» de la educación viene afirmada, precisamente, en vista de estas bases comunes y de puntos de encuentro en favor del desarrollo personal de todos.

5. LIMITES DE LA AFIRMACION PERSONALISTA

La persona, como centro y punto de referencia de todo esfuerzo educativo, es la afirmación característica de una educación y pedagogía cristianamente orientadas.

La persona real —se ha dicho— debe ser la piedra de toque y la estrella que oriente todo proyecto-programa educativo.

Pero es necesario entender bien esta afirmación, poniéndola en su contexto exacto, sin absolutizarla, si no se quiere dar pie a orientaciones desviadas.

Se tratará de indicar, a continuación, algunas de estas posibles «tendencias desviadas».

En primer lugar, la tendencia a resbalar hacia formas de espiritualismo e intelectualismo abstracto, que olvida en gran parte la materialidad e historicidad del ser personal y su esencial corporeidad. Contra esta tendencia, muchos autores han hablado de la persona como «espíritu encarnado» o de «existencia encarnada».

En segundo lugar, la tendencia a reaccionar contra el colectivismo y la masificación de la existencia, cayendo en el extremo opuesto del individualismo, o llegando a cerrarse en formas ideológicas de liberalismo individualista, clasista y conservador. La «revolución personalística comunitaria» de E. MOUNIER quería ser un correctivo de esos extremos. En realidad, siempre hay que desarrollar el aspecto comunitario y el carácter de pueblo que debe tener la coexistencia personal.

En tercer lugar, la tendencia a permanecer en un nivel puramente descriptivo, para evitar riesgos de hipostatizaciones metafísicas y abstractas, poco

respetuosas del carácter dinámico e histórico del ser personal; pero a costa de los elementos fundantes y de las únicas características profundas que pueden dar valor y consistencia al concepto y a la realidad personal, para que no sea fácil presa de las «modas pasajeras», ni de las aventuradas maniobras del poder.

Hay que reflexionar sobre *cuánto* y *cómo* estas «tendencias perversas» pueden actuar e intervenir negativamente en la programación educativa, tanto a nivel de objetivos como de contenidos, metodologías y de estrategias concretas. Y, ciertamente, su influencia sobre el modo y el sentido de la evaluación no es menor.

De igual modo habrá que estar atentos a *cuánto* y a *cómo* se encarnen en estilos educativos concretos o regulen la perspectiva de fondo que orienta la praxis educativa real.

6. PERSONA Y PERSONALIDAD

Algo semejante podemos decir del término «personalidad». Aparte el significado que tiene en el lenguaje corriente, en el que es sinónimo de «personaje importante», o viene a indicar la peculiaridad de un individuo («es una personalidad», «yo tengo mi propia personalidad», etc.), hoy, sin duda, la aceptación psicológica es la más difundida. En este sentido, «personalidad» indica «la organización dinámica de los sistemas psicofísicos que caracterizan el pensamiento y el comportamiento de un individuo» (ALLPORT, 1977, 24).

Dado que la personalidad es una «resultante» de los procesos formativos (y, por lo tanto, un punto de llegada más que de partida), los pedagogos hablan de «persona que se hace personalidad», de «personalidad *en formación*» durante el proceso evolutivo.

Y para resaltar el esfuerzo hasta llegar a este objetivo, hay quien afirma enfáticamente que «persona se hace, personalidad se hace».

Pero en esta perspectiva semántica corremos el riesgo de que la formación y la educación se reduzcan al nivel psicológico. Por esto creemos que hay que vigorizar e integrar esta perspectiva con la dimensión filosófica, según la cual, «personalidad» sería la propiedad radical que todo hombre tiene de ser persona.

Con mayor razón, para el creyente, la personalidad de todo ser humano, sea hombre o mujer, niño o adulto, está inserta y proyectada en el horizonte de la historia de la salvación; en este horizonte se revela el espesor y la riqueza de toda persona, por la que, «nominatim», Cristo ha muerto y resucitado, y de la que es su plenitud.

Por fin, hay que recordar que, como todo lo que es atributo fundamental del hombre, la capacidad de ser persona se realiza en el mundo y en la historia con la acción transformadora de lo existente. De este modo, la personalidad muestra su capacidad inalienable de ser sujeto (no objeto)

de la historia. Para el creyente, esta historia no es «otra», no es diversa de la historia de la salvación.

En esta «inmensa» historia, el esfuerzo de proyectar la educación y de favorecer el «aprender a ser» (*Informe Faure*) es un «pequeño» y significativo momento.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

ALLPORT, G. W., *La personalidad. Su configuración y desarrollo*, Barcelona, Herder, 1975.
LERSCH, Ph., *La estructura de la personalidad. Revisión y estudio preliminar de R. Sarró*, Barcelona, Scientia, 1974.

LIDZ, Th., *La persona*, Barcelona, Herder, 1979.

MARITAIN, J., *La persona y el bien común*, Buenos Aires, Club de Lectores, 1968.

MOUNIER, E., *El personalismo*, Barcelona, Edicions 62, 1964.

PERETTI, M., *Breve saggio di una pedagogia personalistica*, Brescia, La Scuola, 1978.

RIGOBELLO, A., *Il Personalismo*, Roma, Città Nuova, 1975.

— *Il futuro della libertà*, Roma, Studium, 1978.

STEFANINI, L., *Personalismo educativo*, Roma, Bocca, 1955.

CONDICION JUVENIL

RENATO MION

1. *Hacia una conceptualización de la condición juvenil.*
2. *Condición juvenil: categoría esencial en la formación de los proyectos educativos y pastorales.*
3. *Problemática cultural de la condición juvenil.*
4. *Conclusión: condición juvenil y opciones de la Congregación Salesiana.*

1. HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE LA CONDICION JUVENIL

La riquísima y vasta literatura sobre la condición juvenil (CJ) no ha sido aún convenientemente sistematizada en una visión orgánica satisfactoria que permita una lectura adecuada y suficientemente completa. Este término no aparece sino raramente en los diccionarios y enciclopedias de los diversos países y culturas (ver, por ejemplo, el *Diccionario de la Lengua Española*).

Sí tenemos, en cambio, estudios muy detallados y sectoriales, sobre todo a partir de 1968, cuando estalló con fuerza y colores vivos el problema de la contestación juvenil. Nos serviremos de esta producción científica para intentar ofrecer una primera sistematización técnica de la CJ.

Precisaremos y analizaremos los conceptos fundamentales, estudiando, de una manera especial, los elementos principales de la temática acerca de la CJ, para llegar a la definición conceptual de la misma.

1.1. Los elementos de la temática sobre la condición juvenil

La condición juvenil es un fenómeno particularmente complejo para cuya lectura correcta es preciso tener presentes los múltiples elementos de que consta.

Ante todo hay que tener presente el *elemento histórico*.

En efecto, la CJ representa un fenómeno cambiante, en la misma medida en que cambian las necesidades en que están insertos los jóvenes. El proceso histórico-social es el contexto legítimo para una lectura adecuada, aunque elemental, de la CJ. Esta, de hecho, debe tener en cuenta todas las dimensiones políticas, culturales, religiosas, sociales, de las que nace el fenómeno juvenil, con las que éste se enlaza, incluso desde un punto de vista teórico y conceptual, además de histórico.

De aquí se sigue que el contexto histórico en la CJ no se puede considerar hoy ocasional o marginal, respecto a su análisis global.

Un segundo elemento es el *etno-antropológico*, según el cual, el tema sobre la CJ se articula en relación con las diferentes culturas y sociedades. No existe una sola y unívoca CJ, sino que existen tantas cuantas son las áreas socioculturales y etnográficas que conocemos. Limitarse a considerar los jóvenes de un área y generalizar las conclusiones para los de las otras significaría reducir el análisis demasiado unilateralmente.

Un tercer elemento es el *psicológico*. Es innegable, en efecto, que los procesos evolutivos biofísico y psicológicos constituyen una variable capaz, en determinados momentos, de condicionar los efectos producidos por las mismas variables económicas, sociales y políticas.

El elemento *sociológico* nos ayuda a considerar la CJ como un fenómeno destacado a nivel social: constituye una tarea de amplitud cultural, que no puede reducirse a la mera descripción de la conducta juvenil, sino que debe necesariamente profundizar en las relaciones estructurales y culturales que conectan a la CJ con toda la sociedad. Bajo este punto de vista, para el estudio de la CJ, se requieren complementos principalmente de carácter político y económico.

Por último, el elemento *pedagógico* constituye el punto neurálgico de síntesis de las lecturas precedentes para una integración posterior de diagnóstico, fines, pronósticos, objetivos cualificantes y programación de intervenciones educativas y políticas. Es lo propio del educador que con ilusión y pasión educativa se coloca en el plano del «¿qué debemos hacer?», para actuar un proyecto educativo más global, a partir de las situaciones concretas en que se encuentran los jóvenes.

En la elaboración de los proyectos educativos es, además, absolutamente indispensable una personal visión antropológica del hombre, del mundo y de la historia, que los especifica, les da soporte científico y los cualifica.

1.2. Definición conceptual sociológica de la condición juvenil

Las categorías descriptivas frecuentemente usadas han sufrido en estos últimos años cambios notables en las bases teóricas que afectan a la definición de CJ. Se ha pasado de una definición prevalente o exclusivamente:

— *biológica* (que reducía la problemática adolescencial-juvenil al conjunto de las consecuencias producidas por los cambios biosomáticos de esta edad, y acentuaba los elementos fisiológicos del desarrollo),

— a una *psicológica* (que hacía derivar la problemática juvenil, sustancialmente de las condiciones psíquicas del individuo, subrayando, en consecuencia, las características de problematicidad, de crisis, de tensión en la edad juvenil, y atribuía su origen a las profundas transformaciones del psiquismo adolescencial), y se ha llegado

— a una *definición propiamente sociológica* caracterizada por notables y complejos rasgos estructurales que superan la categoría de *edad*, completándola con otras más adecuadas para definir la CJ. Tales son, por ejemplo, las mencionadas categorías etno-antropológicas, sociológicas, económicas y políticas.

Las *definiciones más específicamente sociológicas* defendían como esencial, hasta hace pocos años, la categoría de *transición y/o ambivalencia de status*, que consideraba la CJ como el *período intermedio entre la infancia y la edad adulta*. En estos últimos años, en cambio, se comprueba que las categorías van cambiando en función con los cambios que se suceden en las relaciones entre jóvenes y sociedad; así: el tipo de organización social, económica, política; el nivel de desarrollo de una determinada sociedad; la clase y el estrato social de pertenencia; la proporción demográfica entre población juvenil y población general.

Hasta los años «sesenta» prevalecía la categoría *generación*, que acentuaba la confrontación de los jóvenes entre sí y con los adultos. Se hablaba mucho del «conflicto generacional».

La categoría *cultura y subcultura* que aparece por los «sesenta», introducía la hipótesis de la existencia de una «subcultura juvenil» basada en la constatación de la homogeneidad de valores, conductas y modelos organizados típicamente [↗ CULTURA].

La categoría *clase* que surge por los años de la contestación juvenil (1968), proponía la hipótesis de que los jóvenes podrían constituir ciertamente una «nueva clase» en cuanto capaces de impulsar una nueva política basada en las instancias de otras clases similares (marginados y explotados de cualquier proveniencia). A esta hipótesis, sin embargo, se le han hecho dos *tipos de críticas* muy acertadas: la primera, que falta a los jóvenes un puesto concreto en el sistema de producción (que daría fundamento a la clase); la segunda, que la múltiple y efectiva dispersión de los jóvenes en una pluralidad de grupos, movimientos, partidos, no iría de acuerdo con una mínima conciencia de clase, aun elemental e incluida en la amplitud de ciertas manifestaciones populares y políticas. Quizás se podría hablar mejor de una cierta *cuasi-clase*.

Más recientemente (1970), desde el Congreso de Berna se ha acuñado una definición de CJ que utiliza la categoría de *estrato marginal*, o sea, el *status* social que hace vivir a una colectividad en condiciones distintas de las de la sociedad a que podría pertenecer, con menos derechos, responsabilidades, posibilidades de autorrealización y participación en la vida social y en las decisiones».

Esta categoría conecta la CJ con la evolución histórica, económica y social de cierta sociedad, y en particular con la estructura de poder y sus mecanismos, con la adecuación de los sistemas formativos a las exigencias reales de formación, con las disfunciones entre demanda y oferta en el mercado de trabajo juvenil y entre las capacidades adquiridas y las capacidades exigidas.

Ahora ya es posible *esbozar una definición de CJ* que sintetice las defini-

ciones presentadas hasta aquí, según una lectura de los aspectos estructurales de la CJ, es decir, de las características objetivas que condicionan profundamente la vida de los jóvenes en una determinada sociedad.

La condición juvenil hace referencia, por tanto, a un estrato de población que se caracteriza, ante todo, por una edad concreta (catorce-veinticinco años), cuyos límites tienden a fluctuar y extenderse, y cuya característica fundamental es la de formar una «cuasi clase», sea a causa de factores estructurales internos a la misma sociedad (tales como las características del sistema político, de la cultura política y de las relaciones de hegemonía y dependencia), sea por el proceso de marginación que sufren los jóvenes por parte de la misma sociedad.

Los indicadores más destacados que intervienen en la descripción de la CJ como estrato marginal, vienen ulteriormente determinados por las variables siguientes:

- 1) prolongación artificial de la juventud, a causa de las crecientes necesidades de «aprendizaje social»;
- 2) exclusión del trabajo legal y explotación del trabajo infrarremunerado;
- 3) infravaloración de las capacidades reales y alto nivel de paro intelectual;
- 4) ausencia de salidas y desgaste precoz del nivel de profesionalidad;
- 5) exclusión de los jóvenes de una participación en que se les admita como protagonistas;
- 6) aceptación del estado de marginación y sublimación del mismo dentro de la cultura juvenil con la interiorización progresiva de la «cultura de la crisis».

2. CONDICION JUVENIL: CATEGORIA ESENCIAL EN LA ELABORACION DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS Y PASTORALES

De los puntos hasta aquí esbozados se deduce claramente el puesto central del problema juvenil, como parte esencial y reflejo de la crisis en que se debaten las sociedades modernas. Los jóvenes se convierten en signo expresivo y la CJ, en el efecto más claro de las diversas contradicciones inherentes a todo el sistema estructural y cultural de la sociedad. Destacaremos la importancia de los mismos, según su peso cualitativo y cuantitativo, como emerge de una rápida lectura estructural y demográfica.

En primer lugar, los jóvenes cobran importancia para un educador y un agente de pastoral, *desde un punto de vista cualitativo*. Porque ellos tienden a convertirse en un hecho social de importancia primordial.

«En las zonas de elevado desarrollo económico, la CJ está, quizás, a punto de ocupar el puesto ocupado anteriormente por la condición obrera, en la problemática del siglo pasado» (ARDIGÓ, 1966).

Después del problema obrero y el feminismo, la CJ es el tercer elemento clave de la cuestión social globalmente considerada, históricamente significativo y sistemático, para poder hablar con amplitud de miras sobre la sociedad contemporánea.

En segundo lugar, los jóvenes son también importantes por su *peso cuantitativo*. Se calcula, de hecho, que, en 1960, serían a escala mundial, 519 millones los jóvenes entre los quince y veinticuatro años, y que subirán a 1.128 millones en el año 2000. Para entonces constituirán aproximadamente el 19 % de la población mundial, a menos que no aumente la tendencia al control de natalidad, ya extendido en el área occidental. Sin embargo, se advierte que la proporción cuantitativa de los jóvenes resulta determinante, sobre todo, en las áreas en que las tasas de natalidad tienden a mantenerse relativamente altas, como ocurre en Africa, Asia y América Latina.

Otros datos: en 1981 eran en todo el mundo aproximadamente 427 millones los chicos de doce a diecisiete años, de los cuales 112 millones en las regiones más industrializadas, y 315 en las regiones en vías de desarrollo (Africa, 65 millones; Asia Meridional, 195; América Latina, 52). En ese mismo año había en el mundo alrededor de 385 millones de jóvenes de dieciocho a veintitrés años, de los cuales 119 millones en las regiones más industrializadas y 266 en las regiones en vías de desarrollo (Africa, 54 millones; Asia Meridional, 166; América Latina, 44). Lo que hacía un total de 812 millones de jóvenes de los doce a los veintitrés años.

Para valorar el incremento de la población juvenil mundial baste pensar que entre el 1975 y 1980 la media anual de nacimientos por mil habitantes en el mundo entero ha sido de 29,4; en las regiones más industrializadas, de 15,6; mientras en las regiones en vías de desarrollo alcanzaba el 34,3. Si, además, profundizamos en el análisis, veremos que la tasa de incremento fue en Africa de 46; en América Latina de 35,4; en Asia Meridional, de 38,9; en el Asia Oriental de 21,7; en Norteamérica de 15,3; en Europa de 14,5; con una previsión de incremento del 75,9 % entre el 1975 y el 2000 (ONU, *The world population situation in 1979*, New York, 1980).

En conclusión, se puede, por tanto, afirmar que la juventud se está convirtiendo en un elemento clave para la interpretación de toda la sociedad y, en consecuencia, en el punto neurálgico de su desarrollo cultural y moral, por el que debe interesarse todo educador atento a su misión específica.

3. PROBLEMAS CULTURALES DE LA CONDICION JUVENIL

La lectura estructural de la CJ que acabamos de hacer analizando directamente la relación entre la misma y la estructura objetiva de la sociedad, ha sido premisa indispensable para entender la «*subjetividad juvenil*». En efecto, el análisis de la *cultura* (es decir, de las opciones de valor que expre-

san los modos de adaptación a la realidad), de las necesidades, de las opiniones, de las esperanzas, y la reacción misma de los jóvenes a los procesos, posiblemente marginadores ocasionados por el sistema social, constituyen la llamada *lectura cultural de la CJ*, que no puede separarse de la primera, sino que es complementaria de la misma, ya que el problema juvenil es, a la vez, condición de subjetividad y objetividad en torno a un mismo proceso histórico.

La imagen de una juventud revolucionaria parece más apta para explicar los cambios macroscópicos y profundos presentes, mientras que la imagen de una juventud adaptada e integrada se presta más para explicar los equilibrios de estructuras y modelos subsiguientes a determinados cambios. Por otra parte, también el *contexto sociocultural condiciona ese desarrollo*. En efecto, parece difícil concebir una cultura juvenil autónoma, donde la cultura dominante refleja las exigencias de la clase juvenil. Así también parece difícil pensar en la posibilidad de una cultura juvenil propia, allí donde el pluralismo está ampliamente difundido y las relaciones no son conflictivas. En estas condiciones falta una base común para un enfoque unitario entre los jóvenes de distinta pertenencia.

Las condiciones sociales, en realidad, *no son siempre favorables para la formación de una cultura juvenil unitaria*. Por esto podemos afirmar que la cultura juvenil aparece más polarizada hacia la vertiente de la continuidad con la cultura oficial que hacia la de la ruptura o innovación. Es, más bien, una subcultura, porque los jóvenes se integran fácilmente en la sociedad y soportan sus fuerzas conformadoras que pueden controlar gran parte de los modelos juveniles y gratificar algunos de ellos que, sólo en apariencia, se apartan de la norma social. En efecto, los modelos culturales en los que se expresa esta subcultura juvenil se ciñen a ámbitos que no prejuzgan la Gran Organización del Sistema Establecido; son los ámbitos de lo privado, del tiempo libre, del consumo. Por esta razón se reducen a episodios circunscritos al mundo juvenil, aunque tengan alguna repercusión en el mundo adulto.

La conclusión de Ardigó acerca de la posibilidad de que la CJ se convierta en factor determinante para la transformación de la sociedad, incluso en clave revolucionaria, es, a juicio de Milanese, un tanto dudosa.

Apoyados en estas conclusiones, dudosas y provisionales, queremos esbozar algunos sectores de esta cultura juvenil, caracterizada por comportamientos específicos.

3.1. Comportamiento en relación con el trabajo

No faltan investigaciones, antiguas y modernas, sobre la CJ en relación con el trabajo. De ellas es posible deducir los problemas que los jóvenes deben afrontar en este sector:

- a) la dificultad objetiva de inserción en el mundo laboral;

b) las discriminaciones que encuentran en el trabajo precisamente por ser jóvenes;

c) la estabilización en el trabajo, después del período necesario de orientación profesional;

d) la concepción ambivalente actual del trabajo: considerado inicialmente como un factor de autorrealización, viene ahora sometido a contestación por la cultura antilaboral y por la conducta del absentismo.

En efecto, está aumentando la conciencia de que el trabajo (si va unido al estudio) representa un factor de maduración hacia una más viva sensibilidad social, hacia una mayor disponibilidad para el cambio y la renovación y una capacidad más sistemática para realizarse en una sociedad de masas.

Por otra parte se rechaza el trabajo con una nueva motivación: no ya por la alienación de la plusvalía de la mercancía que expropia el trabajo del obrero (Marx), sino por otras razones: su monotonía y repetición continua y su servicio a un capital multinacional. Los jóvenes, de hecho, desean un trabajo que deje mucho espacio al tiempo libre, fuente de autorrealización; que sirva a la creatividad y a la libre expresión, seguro y satisfactorio, y, si es posible, no a tiempo pleno, sino «part time».

3.2. La conducta en relación con las instituciones formativas

Queremos destacar aquí, de una manera particular, la problemática de la escuela en relación con los jóvenes, y cómo ésta representa una etapa de exclusión forzosa, a lo que se añaden los problemas en relación con el mundo laboral.

Las actitudes de los jóvenes respecto a la escuela (BARBAGLI, 1975) son complejas, tanto en relación con los diversos momentos de la historia, como en las diversas zonas desarrolladas o subdesarrolladas:

— rechazo de una escuela que se vive en sus aspectos puramente informativos y no globales;

— rechazo de la participación dependiente, como síntoma de una más amplia exigencia de responsabilidad y más concreta disponibilidad al compromiso en el campo decisorio y político;

— petición de una presencia más influyente de la escuela en los procesos formativos y de orientación al mundo laboral;

— crítica del saber de élite y de minorías y democratización de la cultura;

— petición de unos contenidos más relacionados con la profesión y a la vez, una mayor apertura a materias de formación humana tales como la pedagogía y la sociología.

3.3. La conducta en relación con lo social y lo político

La conducta de los jóvenes en este campo se apoya en la «cultura de la nueva racionalidad» que consiste en el conato de proyectar una nueva sociedad, partiendo de las contradicciones de la sociedad actual.

En este proceso podemos advertir en los jóvenes:

- la superación de una concepción totalizante de lo político;
- un nivel de participación política con altibajos, y bastante insatisfactorio, a pesar de la aparente insistencia de los jóvenes en este tema;
- el nacimiento del fenómeno del «espontaneísmo» centrado en torno a los temas de la crisis de los sistemas formativos y la búsqueda de nuevas formas de participación;
- mayor atención a los problemas de la ecología y de la paz en respuesta a la tensión creciente ante el rearme nuclear presente en nuestra sociedad;
- la notoria dificultad por el compromiso en un proyecto amplio y el recurso más inmediato a miniobjetivos «de pequeño cabotaje»;
- la necesidad creciente de nuevas agrupaciones con bajo nivel de contenido ideal, donde el objetivo fundamental del grupo sea el de «pasarlos bien juntos».

3.4. La conducta en relación con la religión y la Iglesia

Está comprobado que hoy se da entre los jóvenes más conscientes una atención nueva por los temas de la propia identidad personal y grupal y por los interrogantes que plantea la búsqueda de sentido en la vida.

Leer la CJ bajo el punto de mira de su religiosidad es un problema muy intrincado y complejo que supera los límites de esta colaboración. En todo caso, es un tema fundamental, por su relación con la misión salesiana, hasta el punto de constituir la finalidad última de nuestra intervención educativa.

Rechazando de entrada la hipótesis de una concepción unitaria de la religiosidad juvenil, proponemos algunos de sus rasgos, conscientes de la problematicidad que llevan consigo.

a) *El tema del alza de una búsqueda de significado y del despertar de la misma religiosidad juvenil es aún problemático e incierto.* En la vida de esta última generación, a partir de 1977, una vez agotado el impulso problemáticamente renovador del 68, parecían manifestarse síntomas de un cansancio progresivo y de una fuga al ámbito de lo privado. Se empezaba a hablar de la «vuelta a lo sagrado» o del alza de la religión.

La hipótesis de un cierto despertar religioso entre los jóvenes, parece encontrar correspondencia en el incremento y expansión del asociacionismo católico.

Al mismo tiempo, no faltan preguntas inquietantes acerca de la nueva religiosidad juvenil, interpretada por algunos únicamente como respuesta funcional a la urgente necesidad de seguridad producida por la crisis, y temida por otros como un rebrote de integralismo conservador.

b) La demanda religiosa, como búsqueda de una «radical alteridad», parece ser hoy escasamente relevante desde un punto de vista *cuantitativo*, en comparación con los temas de la liberación personal (autonomía, autorrealización, seguridad) y de las relaciones interpersonales (amistad, familia, vida de grupo), característicos de una generación que tiende a descargar de ideología los sistemas de significados, a rebajar los ideales y a limitar los proyectos y compromisos de futuro.

Por otra parte, cuando existe esta demanda religiosa, se vive a un nivel muy subjetivo, o sea, filtrada por las necesidades de lo privado y lo prepolítico, oscilantes entre el individualismo (religión como un bien de consumo para buscar seguridad) y el protagonismo personal (religión como significado a encontrar y a producir en el compromiso histórico).

c) *Si se da, en cambio, entre los jóvenes más atentos y sensibles, una explícita demanda religiosa*, de más calidad que cantidad, es decir, que destaca más por la necesidad de protagonismo apostólico y radicalidad evangélica de unos pocos, que por lo que manifiesta el tradicionalismo religioso de la mayoría de los practicantes.

d) *Esta demanda religiosa se presenta como mediatizada* por dos características de la socialización actual: la subjetividad y la fragmentariedad.

— *Subjetividad*: Se entiende aquí como subordinación de la demanda y de la vida religiosa a las necesidades *psicológicas* de la búsqueda de identidad personal y autorrealización.

— *Fragmentariedad*: Se manifiesta en muchos individuos como rotura esquizofrénica entre demanda y vida, entre creencia y práctica, entre fe y ética, entre fe y pertenencia eclesial.

e) El nuevo modo de plantearse los jóvenes el problema religioso, caracteriza también su *actitud respecto a la Iglesia*. Aunque, en general, se acepta la pertenencia a la Iglesia como comunidad de creyentes, la adhesión propia está cargada de dudas, perplejidades, denuncias a la Iglesia y a la problemática social y política que ella debe afrontar en cuanto tal institución.

4. CONCLUSION: CONDICION JUVENIL Y OPCIONES DE LA CONGREGACION SALESIANA

La riqueza y complejidad de la temática que afecta a la CJ, impone, en consecuencia, a la Congregación Salesiana, nacida para la juventud, una atención más profunda y un compromiso más intenso por *descifrar la realidad juvenil en cada uno de los sectores o ámbitos de su trabajo apostólico*, para adecuar los medios a la situación de partida, a los objetivos intermedios y a los últimos. La CJ se presenta al Salesiano, educador y evangelizador, como el nuevo «Areópago» de nuestros días, en el que la Iglesia y la Congregación están llamadas a dirigir el anuncio. Ignorar la secularización que ha afectado a la masa juvenil significa condenarse a la incomunicabilidad. La demanda educativa se analiza de un modo sistemático. Si ésta consiste en una demanda de relaciones humanas significativas en orden a la realización de un denso proyecto de humanidad, se articula hoy en ciertas direcciones:

- a) en el plano del análisis de las necesidades personales, individuales, comunitarias y locales;
- b) en el plano de la búsqueda y fortalecimiento de la identidad personal y colectiva;
- c) en el plano del redescubrimiento de lo social y de lo público desideologizado;
- d) en el plano de la elaboración de proyectos a medio y largo plazo;
- e) en el plano de la reinención de las instituciones.

Surge, de nuevo, el interrogante sobre *la calidad de la «propuesta» que se ofrece como respuesta a la demanda de religión y humanidad.*

Una línea privilegiada de intervención a la que la Congregación debería atender para concluir el ciclo educativo del apostolado juvenil, es hoy el compromiso educativo de la *preparación de los jóvenes a la familia y al matrimonio*. Este problema se ha hecho ya urgente en el plano de la sociedad civil y de la Iglesia universal. Se coordinan esfuerzos y medios de las diversas iglesias locales en respuesta a la exigencia de educar a los jóvenes para la familia. Resulta superfluo llamar la atención sobre la importancia y la centralidad de la familia para la sociedad civil y religiosa. La atención de un Sínodo especial de los Obispos, las palabras programáticas de la Exhortación Apostólica *Familiaris Consortio*, la insistencia continua, casi diaria de Su Santidad Juan Pablo II en sus intervenciones y en sus catequesis semanales, el mismo fenómeno de la delincuencia juvenil en aumento, particularmente en el sector de la droga, que reclaman la capacidad de saber crear una familia sana y madura, han venido a ser hechos con-

cretos que no pueden dejar indiferente a una Congregación de educadores cuyos destinatarios prioritarios son los jóvenes, llamados por vocación en su mayoría a formar una nueva familia. Dejar sin cubrir este campo sería una grave ausencia educativa. Señalaría, de hecho, el abandono del joven en el umbral mismo de la fase final de su maduración humana integral: la elección de trabajo y la formación de una familia propia.

El análisis que hemos hecho ha pretendido provocar una toma de conciencia más atenta y fecunda de la CJ. Esta afecta a un amplio campo de la sociedad global y, por eso, invita al educador a tratar los problemas no sectorialmente o por ghettos, sino asumiendo una seria actitud cultural que sea capaz de tener en cuenta e implicar en esta acción profundamente humanizadora a todos los miembros de la comunidad civil y eclesial.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BOTTAZZI, G., *Dai figli dei fiori all'autonomia*, Bari, De Donato, 1978.
- BRAKE, M., *The sociology of youth culture and youth subcultures*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- DE MASI, D. y SIGNORELLI, A. (Eds.), *La questione giovanile*, Milán, Angeli, 1978.
- DUVIGNAUD, J. y otros, *La Planète des jeunes*, París, Stock, 1975.
- Encuesta Nacional sobre la juventud*, en: «Revista del Instituto de la Juventud» (Madrid), n. 64, 1976.
- FRANCHI, P., *Nuove generazioni, democrazia, socialismo*, Roma, Ed. Riuniti, 1977.
- FRIEDRICH, W., *Jugend und Jugendforschung und Jugendsoziologie*, Berlín, Deutscher V. der Wissenschaften, 1976.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA, *Informe sociológico sobre la juventud española 1960/82*, Madrid, Ediciones SM, 1984.
- *Juventud española 1984*, Madrid, Ediciones SM, 1985.
- JAIDE, W. e HILLE, B. (Eds.), *Jugend in doppelten Deutschland*, Opladen, Westdeutsch. V., año 1977.
- I giovani: la nuova generazione nella Repubblica Federale Tedesca*, Bonn Deutsche Bundesjugendring, 1973.
- LÊ THÂN KHÔI, *Gioventù sfruttata, gioventù perduta*, Roma, Armando, 1979.
- MAFUD, J., *Las rebeliones juveniles en la sociedad argentina*, Buenos Aires, Rueda, 1973.
- MARTÍNEZ, O. F., *Flores, abejas, zánganos*, Barcelona, Ed. Marte, 1975.
- MILANESI, G. C. (Ed.), *Oggi credono così*, Leumann (Turín), LDC, 1981, 2 vols.
- MION, R. (Ed.), *Fine di un'eclissi?*, Leumann (Turín), LDC, 1980.
- QUARANTA, G., *L'associazione invisibile*, Florencia, Sansoni, 1982.
- RICOLFI, L. y SCIOLLA, L., *Senza padri, né maestri*, Bari, De Donato, 1980.
- UNESCO, *La juventud de los años ochenta*, Salamanca, Sígueme, 1983.
- VIALE, G., *Il sessantotto, tra rivoluzione e restaurazione*, Milán, Mazzotta, 1978.

EDUCADOR

JOSE MANUEL PRELLEZO

1. *Algunas precisiones.*
2. *Del educador autoritario al educador «con autoridad».*
3. *El educador cristiano con «estilo» salesiano.*

1. ALGUNAS PRECISIONES

El término *educador* presenta en la historia de la pedagogía y en el lenguaje común matices diversos. La atención dedicada a este argumento por los grandes pedagogos (Quintiliano, Vives, Comenio, Herbart, Pestalozzi...), aunque conserva todavía muchos aspectos válidos, se inscribe hoy en una problemática compleja y articulada. Por otra parte, los mismos educadores más conscientes sienten la urgencia de una definición adecuada de su propia función. Nuevos hechos y cambios culturales («descubrimiento del niño» como sujeto activo de su propia educación, sentido de la libertad y de la autonomía, sensibilidad democrática, compromiso de participación...) han contribuido a poner en crisis determinados «modelos» considerados, hasta ahora, como indiscutidos e indiscutibles, exigiendo, como consecuencia, de parte de los responsables de las instituciones educativas, nuevas actitudes y tareas.

Estas sencillas reflexiones ponen de relieve la necesidad de dedicar una atenta consideración al tema examinado en estas páginas, antes de elaborar un preciso proyecto educativo pastoral. Se evitarán, de este modo, acentuaciones unilaterales y enfoques parciales que llegarían a comprometer los objetivos que se quieren alcanzar.

Evidentemente, la problemática que se refiere al educador no resulta fácilmente aislable. Por esto, algunos puntos importantes han sido ya tocados en otros trabajos, presentados en el volumen, que estudian temas necesariamente relacionados con el que se afronta en este lugar.

Para facilitar ulteriores profundizaciones del argumento (evitando, al mismo tiempo, inútiles repeticiones), se harán oportunas referencias en el texto. En la presente aportación se tratará, únicamente, de indicar los rasgos fundamentales de la personalidad del educador, con particular atención —en el proyecto educativo pastoral— a la dimensión cristiana y salesiana de su figura.

Para precisar el concepto, se pueden asumir, como punto de partida, algunas afirmaciones, hechas desde perspectivas diversas, que son esclarecedoras.

Un célebre pedagogo alemán, G. Kerschensteiner, escribía así a principios de siglo: «El educador es un individuo del tipo básico social puesto al servicio espiritual de una colectividad, y cuya simple inclinación o simpatía le empuja a ejercer influencia en el niño, como futuro portador de valores ilimitados, formándole espiritualmente a medida de su capacidad especial, y que en la manifestación de dicha simpatía encuentra su satisfacción más elevada» (KERSCHENSTEINER, 50).

Y un conocido teólogo español, Olegario González de Cardenal, afirmaba, por su parte, recientemente: «Entiendo por educador cristiano aquel hombre que ordena toda su vida o parte de ella a posibilitar a otros hombres el descubrimiento del sentido último de la existencia y la realización personal de ese sentido en la historia concreta de cada uno, en cuanto que estas dos cosas (descubrir y realizar ese sentido último de la existencia) es posible a quienes se abren a Jesús de Nazaret en la fe y viven como El en el mundo. Ese "como El" enuncia los datos esenciales: vivir en incondicional obediencia a Dios, identificado como Padre, y vivir en incondicional solidaridad con el prójimo, identificado como hermano» (GONZÁLEZ DE CARDENAL, 53-54).

La atención se centra, ante todo, en la persona comprometida, de forma desinteresada y por vocación, en la obra de desarrollo de otras personas en período de crecimiento y formación. Y no carece de significado la alusión del pedagogo alemán a la colectividad, o mejor, a la comunidad. Hay que tener muy presente, en efecto, que la acción educativa se realiza siempre en la situación concreta de una compleja red de factores y de relaciones, dentro de determinadas estructuras, en un contexto histórico preciso, y en continua interacción con el ambiente. Es inaceptable, sobre todo desde el punto de vista metodológico, la consideración rígida y abstracta de un aislado binomio *educador-educando*. A la unidad del sujeto corresponde ordinariamente una pluralidad de «educadores» (familia, grupos, escuela, asociaciones, sociedad).

Pero aun en esta perspectiva, resulta indispensable que se garantice al joven la presencia de una figura cualificada y central, capaz de unificar los diversos influjos y el entero proyecto educativo. Se trata de una exigencia fuertemente subrayada por la más atenta y crítica metodología de la educación.

La reflexión pedagógica pone de manifiesto, con la misma claridad, la necesidad de la intervención del adulto en el proceso de maduración del educando. Precisamente porque es inmaduro (con carencias y límites), éste no puede, ordinariamente, llegar a vivir su vocación de hombre sin la colaboración de un adulto maduro (= capaz de operar para que sean superadas aquellas carencias).

En una concepción cristiana, que considera al hombre como «ser sobrenatural caído y redimido», llamado a vivir «como El» en el mundo, la presencia del *educador* aparece bajo una nueva luz: «La intervención del *Otro* y de los *otros* resulta entonces de absoluta necesidad en el plano sobrenatural.

El *sine Me nihil potestis facere* se hace, normalmente, operante por el *ministerium hominum*, portadores de medios de salvación y de restauración humana sobrenatural» (BRAIDO, 1967, 184).

El papel e importancia de este empeño los encontramos esbozados en estas afirmaciones del Vaticano II: «Se puede pensar con toda razón que el porvenir de la humanidad está en manos de quienes sepan dar a las generaciones venideras razones para vivir y esperar» (CS 32).

2. DEL EDUCADOR AUTORITARIO AL EDUCADOR «CON AUTORIDAD»

En la reflexión pedagógica y en la práctica educativa contemporánea, la presencia del adulto ofrece acentuaciones diversas: desde la exaltación y preponderancia casi total del educador en las pedagogías autoritarias, a las propuestas de educación no directiva, antiautoritaria y anárquico-libertaria (con genéricas referencias a Rousseau y a Freud).

En el primer caso, la educación es concebida, más bien, como un adiestramiento mecánico, y el sujeto es considerado como materia («cera») que plasmar o recipiente que llenar, olvidando que el crecimiento hacia la autonomía, o mejor, hacia la libertad responsable, tiene lugar desde el interior del joven. Desde una perspectiva francamente personalista, está claro que *«nada existe con carácter moral en el hombre que no sea fruto de conquista personal; ningún saber se construye sin la activa elaboración, por parte del sujeto, de los hechos ofrecidos por la experiencia sensible enriquecida por la aportación del educador»* (BRAIDO, 1972, 71).

No tiene, pues, sentido concebir la educación como aceptación de determinados modelos impuestos por el adulto. Pero tampoco tendría sentido una exasperada y unilateral acentuación de la centralidad del educando. Resulta ambiguo y repetitivo el discurso sobre la «bondad natural» del niño. Se olvida, en este caso, que las virtualidades «naturales» del educando se orientan en el sentido del bien o del mal, de la libertad o de la esclavitud, después de una adecuada labor de cultivo. Ciertas propuestas de carácter genéricamente espontaneísta no tienen en cuenta debidamente la intervención del adulto que ayude a ser responsable a quien no lo es en principio [↗ EDUCACION].

Entre estas dos posiciones extremas (autoritarismo-antiautoritarismo) que comprometen la real maduración del sujeto, se coloca la propuesta de un educador «con autoridad», capaz de intervenir de forma adecuada, según las reales y precisas exigencias de liberación del educando, en el cuadro de las finalidades educativas, sin voluntad de dominio y con actitud de ayuda y de respeto del imprescindible «protagonismo del joven».

Ya a mitad del siglo XIX, el pedagogo R. Lambruschini supo expresar con eficacia este concepto: «El educador es cooperador más que operador de la educación del niño. Si la obra está bien dirigida, será el niño el que se educará realmente a sí mismo. La acción del educador favorece la operación interior del educando, no la sustituye».

La exigencia de autoridad se opone, con la misma fuerza, al comportamiento autoritario-dictatorial y al laxista-permisivo. Aquélla se reconoce, más bien, en la actitud democrática. Donde el término democrático no tiene nada que ver con determinadas connotaciones políticas o de partido; y se propone, más bien, favorecer la máxima participación, desarrollar las relaciones personales y la comunicación a todos los niveles, y trata también de dar amplio margen al diálogo, al «pluralismo de las opiniones y de los modelos de conducta», sobre la base de un recíproco respeto, entendimiento y colaboración.

El educador no niega las «diferencias»; no renuncia —no puede renunciar— a su función específica; pero acepta las integraciones e intercambios. Sabe que también él está insertado en un proceso de crecimiento y maduración (en cierta medida es también educando). El educador espera con serenidad y gozo el momento en que su presencia llegará a ser «inútil».

Se plantea aquí el problema práctico de la equilibrada coexistencia de la intervención del adulto y de la gradual y progresiva ampliación del espacio dejado a la iniciativa y capacidad decisional del educando en las sucesivas etapas de la edad evolutiva. Porque en el «plano histórico-evolutivo, el educador sabe que su meta es “morir” como tal educador cuando el que es sujeto de educación tiene ya la capacidad de guiar personalmente el crecimiento personal» (NANNI, 1981, 22).

Más en general, se plantea el problema complejo de delinear las condiciones precisas de una autoridad pedagógica que sea vehículo de liberación y no de dominio u opresión.

Se pone, hoy, de relieve (después de algunos estudios e investigaciones de carácter experimental) el peso que tiene la *personalidad* del educador. Este influye en el educando más por lo que es que por lo que dice o hace.

Viene subrayada la vieja afirmación: «ser hombre para poder formar hombres». Sólo un hombre maduro, capaz de decisiones responsables, puede guiar eficazmente a otro hacia la madurez.

En clima cristiano, solamente un hombre liberado de los complejos del miedo y de los condicionamientos y presiones sociales puede anunciar la auténtica libertad de Cristo y la moral liberadora del Evangelio [↗ EVANGELIZACION Y EDUCACION].

Únicamente personas profundamente *unificadas* en sí mismas y ricas de valores, podrán entablar con los jóvenes un diálogo enriquecedor, transmitiéndoles un mensaje humano y cristiano realmente liberador.

Se trata de una exigencia fundamental: el *punto de llegada* para el educando constituye el *punto de partida* para el educador: la prudencia, la madurez, la capacidad de tomar decisiones responsables (cfr. BRAIDO, 1972, 81-87, en que se inspira la redacción de este párrafo).

El educador prudente y maduro juzga los hechos, la realidad, las diversas situaciones a la luz de la razón y, como creyente, a la luz de la fe; y escoge lo que, en cada momento, considera más apto para el bien real de los jóvenes.

En la base de la tarea del educador está la capacidad de «*deliberar* con serenidad y total disponibilidad sobre los medios adecuados para una gene-

rosa colaboración en el crecimiento del educando, sin dejarse arrastrar por motivaciones poco claras (simpatías o preferencias, búsqueda de sí, vanidad y orgullo, cuidado de las apariencias, pasividad y prejuicios)». Las deliberaciones se traducen, después, en opciones precisas actuadas con firmeza, evitando ambigüedades, contradicciones, dilaciones y maquiavelismos. Una actitud que, de por sí, no está en contraste con una razonable flexibilidad, capaz de revisar críticamente las propias posiciones y de «cambiar ruta», en atención a la realidad, a la dignidad de las personas y a la verdad.

La sabiduría y madurez exigen una franca apertura a los demás. El educador egoísta, cerrado en sí mismo, complicado con problemas personales, incapaz de autocontrol, no podrá actuar con verdadera lucidez y no podrá entablar relaciones auténticas con el educando [↗ RELACION EDUCATIVA].

Un rasgo fundamental del hombre prudente y maduro (y, por esto mismo, «*con autoridad*») está constituido por su capacidad de interesarse por el *otro* en *cuanto otro*. Cuando se hablaba, al principio, de «tipo social», se hacía referencia a este aspecto central del «alma» del educador: sentido natural de la infancia, vocación, inclinación natural hacia la juventud, capacidad de «calor humano»... Cualidades que van asumidas en una visión religiosa cristiana: amor *desinteresado* dirigido al bien auténtico del educando que es, al mismo tiempo, «garantía de su perfección y de su felicidad temporal y eterna, actuación de la gloria y del amor de Dios» (KERSCHENSTEINER, 87).

Educación es, ante todo y sobre todo, una vocación; pero es también una *profesión*, un «oficio», que exige una preparación técnica adecuada [↗ PROFESIONALIDAD]. La base indispensable del «don natural» se amplía y se profundiza con la adquisición de la competencia específica. Consciente de la complejidad de la propia misión, el educador no se fía de la simple «intuición pedagógica». La sabiduría y la prudencia educativas exigen que se tengan en cuenta los resultados de la ciencia. El amor mismo a los muchachos exige el conocimiento personal de cada uno de éstos, de la situación en que se hallan, para poder responder a sus necesidades, con los medios y formas más oportunas. Se coloca en este contexto la compleja problemática de la preparación profesional del educador desde el punto de vista teórico (vasta cultura, apertura humanista, sentido de la historia, estudio serio sobre todo de las ciencias de la educación...) y del punto de vista práctico (experiencia debidamente guiada y controlada, dominio de las diversas técnicas, de los lenguajes de comunicación y expresión, uso adecuado de medios y métodos...).

De cara al progreso científico, a los rápidos cambios culturales y a las exigencias siempre nuevas de la sociedad y del mundo juvenil, se podría decir que «la formación permanente» del educador es una cuestión de deontología o moral profesional.

De premisas análogas, se desprende la exigencia de apertura a la *colaboración* con los demás educadores, con las familias, con la escuela, con las diversas fuerzas sociales.

En síntesis, se puede transcribir el sugerente perfil que P. Braidó hace del educador ideal: «Prudente, reflexivo, amante de la verdad, capaz de

autocontrol, desinteresado, abierto a las exigencias del educando, inmerso en la historia y clarividente, previsor, nunca satisfecho de las metas alcanzadas, accesible a las grandes ideas y a los programas de gran alcance y solícito al mismo tiempo por las cosas pequeñas, capaz de cuidar los detalles, aunque está también abierto a generosas perspectivas, diligente e intuitivo, estudioso y genial, todo vida y acción, si bien no impermeable a la reflexión y a la ciencia» (BRAIDO, 1968, 81).

Es también muy interesante la «tabla de valores», en la que otro pedagogo, L. Luzuriaga, sintetiza las cualidades que debe poseer una persona comprometida en la delicada tarea de la educación: «1.º) Vocación, interés, atracción por la educación; 2.º) Amor, afecto, simpatía por la infancia y la juventud; 3.º) Sensibilidad, inteligencia para comprenderlas; 4.º) Condiciones físicas de salud, resistencia, agilidad; 5.º) Atractivo personal, gracia, tacto, humor; 6.º) Carácter, personalidad, autoridad; 7.º) Cultura general, interés por la ciencia; 8.º) Arte, capacidad, destreza técnica, docente; 9.º) Moralidad personal, profesional; 10.º) Sentido social, espíritu humano» (LUZURIAGA, 1977, 217).

3. EL EDUCADOR CRISTIANO CON «ESTILO» SALESIANO

Las consideraciones hechas hasta este momento presentan una particular importancia en la praxis educativa salesiana, inspirada en el pensamiento y en la obra de Don Bosco [↗ SISTEMA PREVENTIVO].

En efecto, se podría decir que «el método de Don Bosco se confunde y se identifica con la persona del educador» (BRAIDO, 1969, 144). Este método nace fundamentalmente de una experiencia vivida y tiene su mejor expresión en el estilo de vida del fundador de la Sociedad salesiana y de sus colaboradores. No bastan, sobre este argumento, indicaciones generales, ni reflexiones abstractas. El «sistema preventivo» está «en “el interior” del educador que más concretamente y fervientemente sepa personificar, intuir, vivir las ideas, los sentimientos, las intuiciones y la santidad de Don Bosco». Este no ha elaborado un cuerpo de doctrinas sistemáticamente organizadas, ni ha transmitido a sus hijos y seguidores «instrumentos» que utilizar según esquemas rigurosos y precisos. Las grandes orientaciones donbosquianas —razón, religión, amabilidad, asistencia— hallan sentido y valencia educativa en la actuación concreta del educador salesiano maduro. Así, por ejemplo, quien «da el “tono” exacto de la asistencia salesiana es la persona del educador. Sin su equilibrio, sin el tacto (hecho cada vez más sensible mediante la imitación personal de Don Bosco, visto en su “presencia” amistosa, fraterna y paterna entre los jóvenes), este “medio” pedagógico fácilmente se transformaría en un mecanismo rígido, apto para la formación en serie de conformistas y de hipócritas» (BRAIDO, 1964, 213) [↗ ASISTENCIA].

La «centralidad» del educador en la metodología educativa salesiana no significa control *represivo*, sino empeño de *servicio*. La confianza que se da al educando está acompañada de peticiones razonablemente exigentes. Los

rasgos esenciales de la figura del salesiano educador —miembro de una congregación dedicada a la educación de la juventud— han sido esbozados por el fundador con formulaciones sencillas, pero no por ello menos significativas: buen ejemplo, cumplimiento de los deberes propios del cristiano, amor manifestado con los hechos más que con las palabras, llamamiento a los ejemplos de Jesús... El artículo 2 de las Constituciones salesianas (1966) ofrece una buena síntesis: «Jesucristo empezó trabajando y enseñando. Así también, los socios, además de practicar las virtudes internas, procurarán perfeccionarse a sí mismos con el ejercicio de las virtudes externas y el estudio de las ciencias; después se consagrarán con celo al bien de los demás».

Se indican explícitamente en este texto aspectos fundamentales desde el punto de vista pedagógico: formación interior (*autenticidad* del educador) y exigencia de *ejemplaridad* (condición indispensable para poder influir en el educando). Y se alude también a otros elementos a los que es oportuno dedicar algunas consideraciones ulteriores.

En primer lugar, la referencia al estudio. Don Bosco está convencido de la necesidad que tiene el salesiano de competencia, en cuanto educador. Ya en el primer proyecto de las *Constituciones* (1858) habla de perfección y de ejercicio de la virtud; pero habla también de la «adquisición de la ciencia».

Es especialmente iluminador el texto de la norma que hubiera debido regular el período de noviciado: «Dado que el fin de la Congregación es instruir en la ciencia y en la religión a los jóvenes, sobre todo pobres, en medio de los peligros del mundo, y guiarlos por el camino de la salvación, todos en esta segunda fase de formación deberán ejercitarse seriamente en el estudio, en las clases normales y nocturnas, en dar catequesis a los niños, y en prestar la propia asistencia en los casos más difíciles».

La propuesta pone claramente de manifiesto el pensamiento de Don Bosco. En las apostillas de la edición de 1875, tratando de precisar, una vez más, la finalidad de su instituto, escribe: «Es necesario tener sumo cuidado en que sean encargados de funciones en favor de los demás solamente aquéllos que brillan en las virtudes y en la ciencia que tratan de comunicar. Es preferible carecer de maestros que tener maestros ineptos».

Aprobada definitivamente la Sociedad Salesiana, el fundador dispuso que sus futuros colaboradores «tuvieran un curso a propósito, en el que aplicasen aquellos principios educativos, que pudiesen ayudarlos después a obtener buenos resultados con sus alumnos». Quiso que se denominara: «Scuola di Pedagogia Sacra».

El testimonio que se acaba de transcribir es de don G. Barberis, primer profesor de la materia. En sus *Appunti* (apuntes usados en clase), el autor advierte que ha consultado obras recomendadas por el mismo Don Bosco. Y encontramos amplios extractos de escritos de un buen número de pedagogos: Entre otros, Dupanloup, Montfat, Teppa, Allievo, Rayneri, Lambruschini. La fidelidad al «sistema preventivo» como «cosa propia nuestra», no se opone al conocimiento y asimilación crítica de las nuevas aportaciones de la pedagogía contemporánea. Es una aplicación del célebre principio don-

bosquiano: «Es necesario que tratemos de conocer nuestros tiempos, y de adaptarnos a ellos».

El estudio, la ciencia (y la misma práctica de las virtudes internas y externas) tiene para Don Bosco una orientación precisa: «el bien del prójimo». Y con el término «prójimo» entiende, ordinariamente, el joven, sobre todo, el más pobre y abandonado. Desde esta óptica, el educador es visto como un «individuo consagrado al bien de sus alumnos, por tanto, debe estar dispuesto a afrontar cualquier molestia, cualquier fatiga, para conseguir su fin, que es la educación cívica, moral y científica de sus alumnos».

Esta petición no se presenta sólo en el ámbito escolar. El educador está siempre presente en medio de los jóvenes, y no con una actitud de simple vigilancia, que sería propia del sistema represivo. El educador participa de la vida de los muchachos, se interesa de sus problemas, se esfuerza por ver las cosas como las ven los jóvenes, toma parte en sus juegos y conversaciones, dispuesto a intervenir, en el momento oportuno, con prudencia y amable firmeza, para corregir determinadas conductas, juicios y actitudes.

Hay que poner aquí de relieve, de nuevo, un punto de equilibrio entre dos posiciones que están poco de acuerdo con el estilo salesiano: por un lado, la actitud de inercia y pasividad; por otro, la intervención autoritaria. Nada de «aire dominador», advierte Don Bosco.

El sistema preventivo exige, ante todo, que los jóvenes sean informados lealmente acerca de sus propios deberes, normas y reglamentos de la institución; pero, después, los mismos jóvenes saben que pueden contar con la confianza de los educadores, que «como padres amorosos hablan, y sirven de guía en toda circunstancia».

El secreto está precisamente ahí: en el adulto maduro, capaz de entrar en contacto con los educandos, con los problemas y con el mundo en que viven, de forma que «los jóvenes no sólo sean amados, sino que ellos mismos se den cuenta de que se los ama».

Nos encontramos ante una de las más válidas y conocidas intuiciones donbosquianas: «Que, al ser amados en las cosas que les agradan, participando en sus inclinaciones infantiles, aprendan a ver el amor también en aquellas cosas que les agradan poco, como son la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos, y que aprendan a obrar con generosidad y amor».

No basta, por consiguiente, una afirmación de principios y de valores. Es necesario que tales valores estén encarnados en la persona y en la conducta del educador que ama. Aún más, que logra hacer sensible este amor. El amor *manifestado* (y percibido como tal por el educando) no es, por parte del educador, sensibilidad empalagosa que trata de evitar al muchacho la necesaria experiencia del límite, del esfuerzo, de las dificultades de la existencia. El amor manifestado —«amorevolezza» (amabilidad, cariño)— es caridad sobrenatural y amor humano, razonable, que rechaza cualquier afecto morboso que instrumentalice la persona. Don Bosco dio a un joven maestro este consejo: «No te canses de vigilar, de observar, de comprender, de socorrer, de compadecer. Déjate guiar siempre por la razón, y nunca por la pasión».

La complejidad y la densidad de esta orientación encuentra su más ade-

cuada actuación en un «clima de familia». Un tema clásico de la literatura salesiana. Basta hacer algunas anotaciones.

En una sociedad tradicional —como era aquélla en que vivió Don Bosco— el principio que el educador debía asumir una fisonomía paterna era, sin duda, un axioma indiscutido. Pedagogos y educadores hablan desde los esquemas de la familia patriarcal y jerarquizada del siglo XIX, en los que se acentuaba más la autoridad del padre que la corresponsabilidad y participación de la madre y de los hijos, y se era más sensible a los valores de sumisión y de obediencia que a los de originalidad y espíritu de iniciativa.

La situación actual (con reestructuración de funciones y cambios en acto) exige un esfuerzo de «traducción» y de adaptación. Es necesario tener presente que, entre los diversos tipos de familia, Don Bosco «ha escogido el más sencillo y a la mano [...] la familia popular, sencilla, con relaciones de cordialidad, presencia, de humilde respeto por parte de los hijos, de servicio sacrificado y escondido por parte de los padres, donde triunfa la amabilidad» (BRAIDO, 1969, 66).

Algunas expresiones del mismo Don Bosco pueden ayudar a superar cualquier tipo de nostalgias paternalistas y autoritarias: los educadores deben comportarse «como padres, hermanos y amigos»; «dad a todos mucha libertad y mucha confianza».

La última frase sugiere un punto de particular importancia en el contexto del proyecto educativo pastoral: la exigencia de colaboración. En primer lugar, la colaboración del educador con los jóvenes, que no son sólo destinatarios, sino protagonistas de la obra de su propia formación.

Un estudioso salesiano de pedagogía, y estrecho colaborador de Don Bosco, F. Cerruti, refiriéndose a la situación escolástica escribió: «La educación es una obra colectiva del maestro y del escolar. No es buen maestro el que hace todo, como no es buen maestro el que se limita a contemplar, inerte, a los muchachos mientras trabajan, contentándose con que no alboroten. Es, en cambio, buen maestro el que trabaja y hace trabajar a los demás. La escuela es una misión, y ésta, para que dé fruto, exige el trabajo simultáneo del maestro y del escolar» (*Circular* del 15-11-1914).

En una perspectiva más amplia, es bien conocido el pensamiento del fundador de los salesianos: «Sin vuestra ayuda —decía a sus muchachos— no puedo hacer nada. Tengo necesidad que nos pongamos de acuerdo, y que entre mí y vosotros reine una verdadera amistad y confianza».

Los jóvenes del primitivo instituto de Valdocco tomaban parte en la enseñanza del catecismo y colaboraban en las clases dominicales y nocturnas. Y a la participación de los jóvenes se añadió la de los adultos. Su sentido realista movió a Don Bosco a encontrar soluciones eficaces. Su intuición pedagógica le hizo comprender la exigencia de implicar, en medida y con modalidades diversas (diferentes cargos y ocupaciones), todos los componentes de la obra educativa: director, «maestros y asistentes», «superiores y alumnos», en un ambiente de franqueza y familiaridad [↗ COMUNIDAD EDUCATIVA].

* * *

Estas orientaciones *germinales* de los comienzos deben ser leídas por el educador, sobre todo, en un contexto cultural en el que se es particularmente sensible a los temas de corresponsabilidad y participación a todos los niveles.

En particular, esta consideración es válida cuando se trata de elaborar un proyecto educativo pastoral, el cual debe dar, en su formulación, amplio margen a los diversos elementos o componentes de la institución educativa. Es más, la formulación misma debe ser fruto de la colaboración y participación diferenciadas de los mismos componentes. Un proyecto educativo impuesto «desde arriba» está destinado necesariamente al fracaso. En este campo no basta la competencia del educador experto. Nos encontramos, una vez más, con la necesidad del educador cristiano *maduro*, dispuesto a escuchar y dialogar, capaz de revisar críticamente las propias posiciones y propuestas, y de asumir todos los elementos válidos surgidos en la confrontación franca de opiniones diversas para realizar una obra verdaderamente común.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BRAIDO, P., *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, Zürich, PAS-Verlag, 1968.
— *Don Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969.
— «Morale professionale degli educatori. Autorità e libertà», en: AGAZZI, A. y otros, *Scienze dell'educazione*, Roma, UCIIM, 1972.
BREZINKA, W., *Der Erzieher und seine Aufgaben*, Stuttgart, Ernst Klett, 1966.
CIEC (Ed.), *El laico educador cristiano. Imagen y misión en el contexto educativo de América Latina*, Bogotá, Secretaría General de la CIEC, 1976.
FOUSTIER, P., *L'educatore specializzato. Il problema della sua identità*, Milán, Celuc, año 1974.
GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O., *Memorial para un educador. Con un epílogo para japoneses*, Madrid, Narcea, 1982.
KERSCHENSTEINER, G., *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Barcelona, Labor, 1934.
MOUILLARD, M., «Tipologia dell'educatore salesiano oggi», en: *Il servizio salesiano ai giovani*, Leumann (Turín), LDC, 1971, pp. 98-119.
NANNI, C., *L'Educazione tra libertà e sicurezza*, en: «Note di Pastorale Giovanile», 25 (1981) 3, pp. 3-26.
PRELLEZO, J. M., *Manjón educador. Selección de sus escritos pedagógicos*, Madrid, Magisterio Español, 1975.
SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (Ed.), *El laico católico testigo de la fe en la escuela*, Madrid, C.G.E.C., 1983.

1. *El animador y las técnicas de animación.*
2. *La formación de los animadores.*
3. *Actitudes y principios operativos.*
4. *Educadores-animadores.*

1. EL ANIMADOR Y LAS TÉCNICAS DE ANIMACION

Ya se ha desarrollado en otro capítulo del presente volumen el tema de la animación cultural [↗ ANIMACION]. Esta concierne a dos tipos de agentes. Existen, por un lado, los profesionales de diversas áreas (educadores, profesores, sacerdotes, asistentes sociales, psicólogos sociales, sindicalistas, políticos, etc.), cuyo papel queda sustancialmente inalterado; sólo se modifica el modo de colocarse, el modo de relacionarse, por la asunción del «espíritu» de la animación y la utilización de sus técnicas.

Existen también los profesionales-animadores que, en su mayoría, son agentes que trabajan en el área del «tiempo libre» (turismo, centros culturales, participación cívico-social, temporadas de vacaciones, etc.), para los cuales la animación es un «hecho profesional» en sí.

Antes de presentar algunos criterios de formación de los animadores, detallando sus rasgos más característicos, se hacen algunas reflexiones preliminares sobre la relación entre dimensiones personales y técnicas de animación.

Las metodologías y las técnicas de animación utilizadas no siempre han sido precisadas con procedimiento científico: a menudo han sido en primer lugar experimentadas y, sólo en un segundo momento, se ha intentado su justificación teórica.

El método de la animación es un método contractual, democrático, de intercambio.

Contractual indica que la animación es una práctica social fundada sobre la «relación» más que sobre la transmisión de estímulos o de contenidos. Es un trabajo llevado a cabo *con* el usuario, más bien que *sobre* el usuario.

El término *democrático*, usado en sentido psicosocial, hace referencia a la paridad de la relación, a su bidireccionalidad, con clara distinción tanto de la «polaridad» autoritaria como de la «polaridad» permisiva o libertaria.

El que sea *de intercambio* significa que con la animación no nos limita-

mos a «dar», ni se intenta imponer. La animación determina una «relación-con», una relación genética que lleva al cambio.

Si se dan simultáneamente relación (dimensión relacional), democracia e intercambio, tenemos animación.

No existe, en cambio, animación cuando la metodología viene disfrazada de técnicas autoritarias: por ejemplo, de técnicas que utilizan trucos de fascinación, de dominio, y realizan una transmisión (positivamente) más bien que una relación propia y verdadera (correlación).

Evidentemente, lo dicho presenta una situación ideal: la «paridad» contractual y relacional constituye un *objetivo*: es un «después».

Hablar de paridad con niños puede ser un «slogan» ambiguo. Se trata de no confundir alucinaciones con realidades, de no dar por descontada la libertad y la conciencia, la capacidad de organizarse; en caso contrario, no sería precisa la animación.

El niño prevalentemente es «naturaleza», es creativo sólo en potencia, en germen. El problema es el del «descondicionamiento»: es precisa la iniciativa, no necesariamente autoritaria, pero siempre con autoridad, del educador-animador [↗ EDUCADOR].

Existen técnicas ligadas a algunos *objetivos* de la animación: la información, la sensibilización, la formación y/o educación, la diversión, la sociabilidad...:

— la *información* ofrece datos, mensajes comprensibles, redactados con gusto, recordando la fuerza expresiva de lo visual respecto a lo «verbal»;

— la *sensibilización* desarrolla el potencial reprimido o removido: sensibilidad es lo contrario de «sordera», de «alienación»;

— la *formación y/o educación* expande la potencialidad en los menores (educación) y en los adultos (formación), procediendo con cierta seriedad y sistematicidad;

— la *diversión* (o actividad recreativa) permite una experiencia de «diversidad», de «divergencia»: se ha de recordar que divertir no es distraer; lo «diverso» cambia según los intereses prevalentes de los usuarios: para el apasionado de la discoteca, lo «diverso» puede ser constituido por «bienes culturales»;

— la *sociabilidad* crea «relaciones» y/o «conexiones» entre individuos, hace surgir y enlaza grupos, constituye organizaciones...; coordina agentes sociales (enseñantes, psicólogos, fisioterapeutas, asistentes sociales, etc.) y «servicios sociales».

Otras técnicas están ligadas a algunos *ámbitos* y relativas actividades (CONTESSA-ELLENA-SALVI, 1979, 155-156). Así, al área de la dimensión física y de las actividades relativas, que es la educación corporal, corresponden

técnicas de animación del juego. La *sociabilidad, expresividad, creatividad, religiosidad*, así como comportan áreas formalmente diversas, comportan diversas técnicas que corresponden todas a los presupuestos sobre los que se basa la animación.

Para establecer una *correlación* conveniente entre «objetivos» y «ámbitos-de-actividad» es necesario un esfuerzo de especificación. Especificar equivale, en primer lugar, a encontrar la técnica justa para el objetivo justo. No es posible que «todo sirva a todos». Se trata de decidir qué hacer, el método a seguir, y la técnica a utilizar.

Algunos «ámbitos» son contiguos y, en parte, pueden superponerse: por ejemplo, la dramatización pertenece tanto a la expresividad como a la creatividad.

En segundo lugar, la técnica siempre sigue a la intención y no la debe preceder. En otras palabras: dominar un «oficio» significa, ante todo, tener muy claro el problema, el objetivo, e inventar después las técnicas.

Finalmente, la técnica debe ser dúctil, articulada, diversificada, evitando convertirla en «fetiche». En la animación es necesario dar la prioridad al «saber ser» respecto al «saber hacer».

2. LA FORMACION DE LOS ANIMADORES

En un congreso internacional que tuvo lugar en Zürich el año 1979, se insistió sobre un esquema unitario de *criterios* para plantear un currículo formativo de animadores. Este comprende tres niveles:

— el *saber*, con el correspondiente desarrollo del área cognitiva, la fase de lectura y de transmisión;

— el *saber hacer*, con el dominio de los instrumentos y de las habilidades;

— el *saber ser*, que se centra sobre la madurez personal, sobre la capacidad relacional, sobre la capacidad de reconocer las propias defensas, sobre la disponibilidad, sobre la capacidad de obrar con conocimiento, etc.

Los tres niveles pueden elaborarse en diversas proporciones según las exigencias ambientales precisadas mediante un análisis preventivo. Nos parece que el nivel prioritario es el del «saber ser», especialmente cuando se trata de formar voluntarios que han de ser animadores. El ser animador no es tanto un nuevo revestimiento formal de antiguos contenidos profesionales, sino que, más bien, indica —por el hecho mismo de insistir sobre el «estilo», sobre el «animus» de la intervención— *moldes nuevos*, conductores más funcionales y eficaces en términos operativos, «transistors» más capilares de intervenciones profesionales en una sociedad en cambio (CONTESSA-ELLENA-SALVI, 1979, 109-154).

Para expresar mejor esta idea de un «nuevo estilo operativo», de un «animus profesional nuevo», llamo la atención sobre el hecho de que el

tema de la animación ha madurado con sensibilidad especial en las *sociedades fuertemente industrializadas*, que exigen un número creciente de profesionales de la animación a diversos niveles: servicio social, servicio civil, tiempo libre, cultura, educación, etc. [↗ SOCIEDAD].

En efecto, nos hallamos frente a situaciones, cada vez más frecuentes, de precariedad económica, de vacío cultural, de aislamiento psicológico, de continua tensión dentro de los grupos, de alergia temperamental, de intolerancia ideológica, de oposición de intereses, de diversa visión de las cosas, de escasa participación en las decisiones de interés público, de falta de agilidad en la transmisión de disposiciones, de falta de funcionalidad de los servicios elementales, de falta de coordinación de las intervenciones, de injusticia distributiva.

En todas estas situaciones un poco anómalas y desviadas es preciso introducir elementos, factores de equilibrio, que favorezcan su superación, su rectificación: un poco de fantasía creadora - iniciativas culturales - iniciativas de vida asociativa - ritmos y formas de vida menos cerrada, menos «estandarizada» - aperturas a otros ambientes - espíritu dialógico - nuevos intereses - ocasiones de participación - técnicas de comunicación - racionalización de intervenciones - revisión de vida - programación previsora (a largo plazo).

Para todo esto es necesaria la *presencia de animadores*, que tengan el sentido de lo esencial, el sentido de la historia, el sentido de la persona, el sentido de la programación, el sentido de la justicia, el espíritu de pobreza y de sencillez, el amor por la vida, la disponibilidad para servir. Personas que, madurando un cambio interior de mentalidad, sepan crear inquietud, hacer saltar las situaciones de compromiso equívoco, de hipocresía, de conformismo, de injusticia; reducir todos los condicionamientos de la libertad humana. *Personas que tengan ideas claras, energía psicológica, capacidad de trabajo, desapego de los ideologismos y de los fanatismos, aguante ante el «cotidiano», máximo desinterés, paciencia infinita, aptitud para la observación y la escucha, corazón que no conozca mezquindades ni aburrimiento, una «pizca de utopía» y un gran sentido del humor.*

De esta manera el «agente social animador» se coloca como momento diagnóstico de la sociedad en cambio y como agente de cambio. Y, en la medida en que tales «agentes sociales animadores» son sensibles al cambio y son agentes de cambio, queda virtualmente superado el problema de la *crisis de identidad profesional*, que subsiste y se cristaliza como situación crítica, problemática, en la medida en que se colocan en una perspectiva que, aún siendo dinámica, tiende a desempeñar funciones, aún válidas porque aún requeridas, en formas que no tienen ninguna conexión con el contexto social y cultural contemporáneo.

Una línea de política formativa de los animadores que intente reducir el frecuente desfase entre perfil ideal (arriba indicado) y realidad existencial (¡cotidiana!) debería tener simultáneamente presentes algunas instancias. En primer lugar, algunos «valores» fundamentales:

- 1) la prioridad de las personas humanas concretas;

- 2) la libertad de las conciencias;
- 3) la laicidad del Estado;
- 4) el pluralismo social como garantía de la libertad de las personas y de los grupos; y
- 5) en orden a las relaciones interpersonales, el desarrollo de un tipo de educación crítica y evolutiva, no depositaria ni adaptativa (P. FREIRE), y esto, a través de un proceso de formación profesional permanente.

3. ACTITUDES Y PRINCIPIOS OPERATIVOS

El animador será, por lo tanto, una persona que sabe moverse con la estrategia de la libertad¹ más que con las estrategias de la no-libertad, del miedo o de la expectativa, de la prudencia o del reglamento, de la tradición, del compromiso equívoco o del anonimato.

Estará dotado de algunos «*sentidos*» *fundamentales de vida* que corrijan el tipo usual de adulto: disponibilidad a la verdad, lealtad, responsabilidad, respeto, fidelidad, sentido de la realidad, de sus límites, de la complejidad y organicidad de lo real; sentido de la experimentación gradual, de las prioridades, de la historicidad, de lo «particular y de lo local» (único ámbito en el que se puede realizar la comunidad); sentido de la dimensión «colectiva» de los fenómenos (por ej., el urbanismo); sentido del riesgo y capacidad de diálogo; sentido de pobreza entendido como sencillez y desapego; será una personalidad unificada y abierta a la universalidad de los valores: el «hombre de la esperanza» y de la utopía [↷ VALORES Y ACTITUDES].

En coherencia con los valores y sentidos fundamentales indicados, el animador debe atenerse, con sabia elasticidad, a algunos *principios operativos*:

- 1) no deleitarse en las «crisis de identidad», con actitudes masoquistas, como «coartadas» y compensación de los propios límites;
- 2) no vivir la propia presencia de «agente social animador» como momento compensativo de situaciones psicológicas personales no resueltas;
- 3) globalidad y circularidad del proceso de formación permanente, que se puede expresar con la secuencia: praxis-teoría-praxis²: en términos análogos puede ser entendido el principio: ver, juzgar, actuar;

¹ Considero persona libre aquella que sabe: 1) autodeterminarse, 2) compartir decisiones, 3) innovar. Cfr. ELLENA, A. (Ed.), *Presenza educativa*, vol. I, *Dimensioni socio-politiche*, Leumann (Turín), LDC, 1976, pp. 8-20.

² *Praxis*: contraste con la realidad; *teoría*: análisis y reflexión sobre la realidad; *praxis*: comprobación e intervención sobre la realidad.

4) vivir en situación, vivir en perspectiva, animar la situación para hacer madurar la perspectiva;

5) sentido de lo provisional como disponibilidad al cambio, a ser sometido continuamente a discusión, a una continua revisión de vida inteligente;

6) desarrollo de la fantasía en orden al cambio y a la innovación, persuadidos de que se puede *innovar* de forma gradualmente progresiva; hacer de manera nueva las cosas que ya se hacen, recuperar los retrasos, anticipar el futuro;

7) superación del *papel técnico* del agente social (específico, vertical, con función defensivo-corporativa) en un *papel funcional* (común, horizontal, unitario de todos los agentes) *a la colectividad y a sus necesidades* (función política desprofesionalizante);

8) aplicar el principio de la mediación y de la síntesis superior, y no el de la radicalidad que margina.

La experiencia lleva a la persuasión de la oportunidad de tener constantemente en nuestra actuación, una *sensibilidad bipolar*; es decir, no plantear los problemas y la búsqueda de las soluciones en términos dialécticos de *o...o*, sino en la presencia simultánea de *y...y*. La «neurosis de la radicalidad» solamente es superable educando en nosotros un «fuerte sentido de la mediación».

Ejemplificando: y social individual - y político y personal - y público y privado - y profesionalidad y voluntariado - y papel técnico y papel funcional - y persona y estructura - y libertad y autoridad - y pluralismo y unidad - y táctica y estrategia - y visión orgánica y sensibilidad ante lo fragmentario - y ortodoxia y ortopraxis - y mayoría y minoría, etc.

Es claro que la línea de política formativa indicada parte del presupuesto de la *prioridad de la personalidad de base y profesional del animador* sobre las técnicas, sobre los métodos y sobre los medios disponibles en la tarea de animación. Sin desestimar técnicas, métodos y medios, está comprobado que, en paridad de medios y de dificultades ambientales y sociales, los resultados de la animación se diferencian notablemente en razón de la personalidad de los animadores concretos y de la calidad de los equipos que ellos componen.

4. EDUCADORES-ANIMADORES

La relación educación-animación aparece más evidente si, especialmente a nivel de Escuela media superior, se coloca en la perspectiva de una interacción constante entre momento educativo-institucional (escuela) y momento educativo-libre.

Queriendo esbozar el «identikit» del educador-animador, podríamos decir que es el resultado de la presencia simultánea de estos rasgos:

1) *Tener una especificidad sociocultural propia*, es decir:

a) capacidad de considerar críticamente los problemas estructurales de la sociedad actual;

b) capacidad de identificar las causas de las necesidades manifiestas o latentes;

c) capacidad de colaborar con otros agentes para promover dentro o fuera de la institución educativa (escuela, centro cultural, asociación...) las iniciativas necesarias para una continua adecuación del servicio educativo a las necesidades presentes.

2) *Realizar intervenciones educativas inspiradas en una atención preventiva seria*. Ello significa, en concreto, conceder preferencia a algunas «atenciones»:

— establecer con los jóvenes una relación leal, no alimentada de sospechas, sino de confianza; no rígida, sino posibilista; no permisiva, sino comprensiva; apuntar hacia objetivos educativos a medio plazo;

— tener presentes, incluso con intuición previsoras, los años en que los jóvenes, con quienes estamos trabajando, se insertarán en la vida activa: mirar no sólo al «hoy», sino al futuro;

— tratar de lograr, a través de la escuela y de los diversos momentos asociativos, una mentalidad de búsqueda;

— prevenir un proceso de educación sociopolítica al cambio, al sentido de solidaridad, a la no-marginación, con reflexiones teóricas y momentos experienciales; es decir, operando con los módulos «ver-juzgar-actuar» o, si se prefiere, praxis-teoría-praxis;

— formar, si se trata de creyentes, a través de momentos litúrgico-culturales y experiencias de grupo, en el sentido religioso de la vida, en el sentido de la justa dependencia.

Para hacer funcional este cuadro metodológico de «atenciones educativas», es preciso que los agentes tengan una notable capacidad de «mediación», en lo concreto de cada día, entre objetivos y situaciones.

Mi experiencia de profesor y de educador me confirma que esta capacidad de mediación, por diversos motivos, es más bien reducida: se prefiere un movimiento pendular entre intransigencia y permisividad.

Esta incapacidad de mediar me parece que es debida a diversos factores: a la ausencia de sintonía entre los agentes a nivel de «proyecto educativo», por espíritu de autosuficiencia, por total «desinterés», por atención casi exclusiva a los momentos técnico-didácticos.

Puede también deberse a la dificultad de los agentes para establecer una verdadera relación educativa a causa de actitudes arraigadas de defensa, de miedo o de desconfianza, o a causa de actitudes elitistas que inducen a interesarse sólo de los «mejores».

A nivel pedagógico-didáctico, resulta, por otra parte, evidente, y difícilmente refutable, que cierto tipo de formación profesional o de no-formación profesional:

- resulta, a menudo, no responsabilizante;
- reduce la capacidad de iniciativa y de riesgo;
- crea complejos problemáticos de dependencia-coartada respecto a la institución;
- puede atenuar la espontaneidad y la transparencia y convertir incluso en «mezquinos», o sea, vengativos ante los jóvenes, envidiosos ante los colegas.

3) *Asumir la problemática educativa* no como problemática individual o sectorial, sino como problemática social y global, dejando siempre amplios espacios a la experimentación.

4) *La formación y la capacidad operativa* del educador tiene que pasar a través del *estudio y autoanálisis del ejercicio de la propia autoridad*, de tal forma que la configure en términos de autoridad y de animación de una «comunidad educante».

Esto hace posible «la manifestación de comportamientos diferenciados, autónomos, anclados en motivaciones personales o de grupo y de proyectos articulados y realistas referentes a la organización de la vida de cada uno».

5) El esfuerzo del educador tiene que expresarse en la dimensión de la *educación permanente* entendida:

- como repensamiento constante de las relaciones sociales e interpersonales;
- como esfuerzo atento a toda expresión verbal o de conducta;
- como compromiso por referirse a una cultura histórica concreta del lugar en que se realiza.

A través de este compromiso de educación permanente, el educador puede realizar un patrimonio cultural-formativo y cultural-técnico de base que permita constantemente desestructurar lo que se presenta o se configura como institución rígida.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BEAUCHAMP, A., GRAVELINE, R. y QUIVIER, Cl., *Come animare un gruppo*, Leumann (Turín), LDC, 1983.
- BLASICH, G., *Animazione nella scuola e nel territorio. Problemi, esperienze, presupposti*, Leumann (Turín), LDC, 1983.
- CONTESSA, G. y ELLENA, A., *Animare la città*, Milán, Istituto di Scienze Amministrative e di Promozione Sociale, 1982.
- *Animatori di quartiere*, Nápoles, Società Editrice Napoletana, 1980.
- CONTESSA, G., ELLENA, A. y SALVI, R., *Animatori del tempo libero*, Nápoles, Società Editrice Napoletana, 1979.
- ELLENA, A. (Ed.), *Presenza educativa*, vol. I: *Dimensioni sociopolitiche*, Leumann (Turín), LDC, 1976.
- GRIÉGER, P., *L'animazione comunitaria*, Roma/Alba, Edizioni Paoline, 1976.
- LIMBOS, E., *Cómo animar un grupo*, Madrid, Marsiega, 1979.
- VALLE, A., *La animación social y cultural*, Madrid, Marsiega, 1972.

RELACION EDUCATIVA

HERBERT FRANTA

1. *Problemas introductorios*
2. *Instauración de la relación educativa.*
3. *Conclusión.*

1. PROBLEMAS INTRODUCTORIOS

A menudo, los que intervienen en las diversas situaciones educativas, experimentan dificultades en el desarrollo de su tarea pedagógica. Entre las causas que provocan estas situaciones, se encuentra, frecuentemente, la incapacidad de los «partners» (educadores y jóvenes) para comunicarse adecuadamente. Dado que la interacción educativa, a veces, se ve obstaculizada por barreras de comunicación o por situaciones negativas (como, por ejemplo, conflictos interpersonales, relaciones no auténticas y procesos de alienación), resulta comprensible que los estudiosos de pedagogía se empeñen en conocer los principios y actitudes aptos para crear, en la interacción educativa, una plataforma de comunicación.

1.1. Descripción y actualidad

De hecho, como afirma WUNDERLICH-MAAS (1972, 117), la «comunicación no es sólo un intercambio de intenciones y de contenidos verbales, aunque también sea esto; comunicación es, sobre todo, creación de relaciones recíprocas que determinan lo que puede llamarse “plataforma de comprensión”, de la cual las intenciones y los contenidos reciben su significado práctico en los contextos operativos». Además de considerar las intenciones, los contenidos, el control de los factores de aprendizaje, la disposición concreta de cada una de las personas implicadas y las opciones metodológicas, es importante ver si las características de la acción educativa introducen y promueven una situación común, favorable a la realización de la tarea educativa.

Por eso podemos considerar el estudio de la relación educativa bajo el aspecto de la comunicación interpersonal, como búsqueda de la oportunidad (eficiencia) psicológica y pedagógica de los procesos y dinamisismos que se pueden instaurar para la concreción de la tarea educativa bajo su aspecto social-interpersonal.

Es preciso señalar que la situación común, o la plataforma fundamental, acompaña el proceso como efecto de la interacción de los «partners» implicados. La plataforma fundamental, pues, no se crea fuera del proceso educativo, sino que nace, más bien, de la situación pedagógica en acto, es decir, de la acción y de la actividad de los diversos «partners». Por eso, la plataforma de comunicación no precede a la acción educativa, ni siquiera existe aisladamente, por encima de la relación interpersonal, sino que constituye, más bien, su espacio operativo.

Los *términos* con que se tiende a simbolizar el proceso educativo, desde el punto de vista de la comunicación interpersonal, son múltiples. Por ejemplo, encontramos los siguientes: relación educativa, relación pedagógica, interacción pedagógica, comunicación educativa, situación común, contacto educativo, atmósfera pedagógica (KRON, 1971, XOCHELLIS, 1974).

Aunque podamos estar de acuerdo con XOCHELLIS (1974, 97) sobre el hecho de que estos términos pueden considerarse sustancialmente equivalentes, subrayamos que, en estas categorías pedagógicas, la situación interpersonal es considerada como interdependencia recíproca, es decir, la plataforma de comunicación es el resultado de la acción recíproca de cada uno de los «partners» (educadores y jóvenes).

Los esfuerzos por realizar la comunicación interpersonal en la interacción educativa tienen presente sólo el aspecto social de la tarea educativa. Pero, de acuerdo con TAUSCH-TAUSCH (1973, 12), consideramos oportuno subrayar que la sola elaboración y propuesta de los objetivos y de los contenidos educativos, aunque las intenciones de los educadores sean rectas y la situación didáctica se plantee según las leyes del aprendizaje, no bastan para garantizar la creación de una plataforma de comunicación que tenga, como consecuencia, un clima interpersonal positivo.

1.2. El estudio de la relación educativa

Aunque el tema de la relación educativa ya hace tiempo que es objeto de estudio en ámbito pedagógico, se debe decir, no obstante, que sólo con el inicio de la psicología pedagógica se han realizado investigaciones sistemáticas, para conocer qué formas de organización y qué cualidades del proceso de comunicación son capaces de facilitar la creación de auténticas relaciones interpersonales en la interacción educativa.

Los resultados de estos estudios se refieren a tres sistemas de organización: el grupo educadores-educadores (E-E), el grupo educadores-jóvenes (E-J), y el grupo jóvenes-jóvenes (J-J). Por lo cual, cuando, por ejemplo, se dan obstáculos de comunicación entre los educadores (E-E), esta situación se refleja en la dinámica de los otros subsistemas (E-J) y (J-J) de la comunidad educativa; otro tanto puede decirse cuando las relaciones interpersonales, en el grupo de los jóvenes, son de tipo defensivo: eso influye, tanto en el grupo de los educadores (E-E), como en el grupo educadores-jóvenes (E-J).

2. INSTAURACION DE LA RELACION EDUCATIVA

Para examinar la comunidad de los educadores (si cada uno de sus miembros se comunican con actitudes de fraternidad o corresponsabilidad), pueden servir, desde el punto de vista de la comunicación interpersonal, la verificación de las *expectativas de rol* de cada miembro del grupo, el *modo* de definir las *relaciones recíprocas* y, finalmente, el examen de las *formas de organización*.

2.1. Relaciones interpersonales en el grupo de los educadores (E-E)

En cuanto a la primera dimensión —la verificación de las *expectativas de rol*—, conviene decir que, en un grupo de educadores, cuyos miembros no tuviesen claras las expectativas correspondientes a su rol, o cuando tales expectativas fuesen muy difíciles de realizar, a causa de obstáculos (sobrecarga de trabajo, falta de competencia), y también en el caso de que las tareas asignadas no fuesen concordadas, se darían obstáculos de comunicación que tendrían consecuencias negativas en la vida del grupo de los educadores y, en definitiva, en toda la comunidad educativa.

Y, viceversa, cuando las expectativas de rol están claramente definidas, cuando son realizables y concordadas, no sólo serán más fáciles las tareas de los educadores, sino que éstos experimentarán mayor satisfacción, al realizarlas.

Otra dimensión muy importante en la relación de los educadores es el *modo* como ellos mismos *definen* sus *relaciones recíprocas*. Los educadores que introdujesen en el grupo comportamientos competitivos, formando subgrupos para defender las propias ideas, convicciones o metodologías (relacionadas, acaso, con la diferencia de edad o tipo de formación), no sólo impedirían un clima positivo entre los colegas, sino que llevarían al grupo a un trabajo individualista y, a menudo, a la inhibición de algunos miembros. En cambio, cuando los educadores afrontan el riesgo de la confianza en su relación con los demás y en el respeto de su dignidad personal; cuando se empeñan, con una actitud «empática», en comprender a los demás, colaborando con ellos en un auténtico sentido del *Nosotros*, entonces son posibles relaciones auténticas en el grupo de los educadores.

Para prevenir obstáculos de comunicación a causa de un recíproco conocimiento superficial, y, para facilitar unas relaciones más significativas entre los educadores, conviene no sólo ofrecer ocasiones de comunicación sobre temas relacionados con tareas educativas, y estimular el *feedback*, sino también facilitar encuentros a nivel más personal (por ejemplo, encuentros culturales, excursiones...), a fin de dar la posibilidad de relacionarse fuera del ámbito profesional.

La relación entre los educadores no sólo depende del modo en que se han establecido y acordado las expectativas de rol y de la definición de las relaciones recíprocas, sino que también está influida por la *organización es-*

tructural del grupo. En el caso en que el grupo de los educadores esté organizado rígidamente, según una estructura jerárquica, el mismo grupo podrá, sin duda, ser sumamente funcional en situaciones en que las tareas de los educadores estén bien definidas y determinadas; pero, en este caso, suele suceder, a menudo, que falten a los educadores iniciativas para afrontar problemas que no están contemplados en los papeles asignados. En cambio, cuando la organización del grupo (E-E) permite y estimula (con total respeto del orden jerárquico de las funciones) a la responsabilización por parte de todos, no sólo se motivará más la colaboración, sino que los educadores podrán también centrar sus aportaciones en el desarrollo de la interacción educativa en acto.

Finalmente, las sugerencias aquí anotadas en cuanto a la creación de relaciones interpersonales más auténticas entre los educadores, deben entenderse como la expresión de la dimensión relacional en la comunidad educativa salesiana, que tiene, como estilo de vida, la fraternidad que nace de la consagración religiosa y de la plegaria (CG 21, n. 33).

2.2. Interacción educativa en la categoría educadores-jóvenes (E-J)

De las conclusiones obtenidas de las investigaciones sobre la interacción educativa, podemos ver que la relación educadores-jóvenes (E-J) depende, en gran parte, del *modo* como los educadores presentan sus *aportaciones educativas*, de las *actitudes* que adoptan hacia los jóvenes y, finalmente, del *tipo de organización* de grupo que pretenden en la interacción educativa.

a) *El modo de presentar las propuestas educativas*

Para la creación de relaciones interpersonales favorables, desde el punto de vista del modo en que se ofrecen las propuestas educativas, es importante, ante todo, que éstas estén centradas en la persona de los jóvenes, y también que sean alcanzables por ellos. En efecto, si los jóvenes tuviesen la impresión de que los contenidos educativos dependen del arbitrio de los educadores, o temiesen no poder alcanzarlos (por ejemplo, a causa de una incapacidad suya en el aprendizaje didáctico, o en las tareas que deben desarrollar en el sector recreativo), reaccionarían con insatisfacción e indiferencia. En cambio, si los mismos jóvenes comprenden el significado de las propuestas educativas, si las perciben como ofrecidas a su favor, y las ven como alcanzables y realizables por ellos, nacerán, a partir de esa experiencia, unas relaciones interpersonales significativas entre educadores y jóvenes. Por eso, en la relación (E-J) es una tarea fundamental ayudar, a estos últimos, mediante la comunicación discursiva (en el respeto de su dignidad de personas y en el respeto de su exigencia de crecimiento hacia la autonomía), a entender los contenidos educativos como ofrecidos a su favor, dando, al mismo tiempo, la posibilidad de confrontarse con ellos, para alcanzarlos o realizarlos.

b) *Actitudes educativas*

Las actitudes educativas del educador en su contacto con los jóvenes constituyen los temas más estudiados en la investigación sobre la relación educativa. Sin entrar en la discusión sobre el número y sobre la interpretación de estas categorías (FRANTA, 1977, 25), consideramos aquí las dos principales actitudes educativas, con sus respectivas características: la dimensión *emotiva* (E) y la dimensión *control* (C) [↗ VALORES Y ACTITUDES].

— Dimensión emotiva (E)

La dimensión *emotiva* se refiere, en la interacción educativa, al *encuentro* afectivo, que se expresa a través de las cualidades de las actitudes y del modo de comunicar. Estas manifestaciones expresan, por parte de los educadores, la *valoración* que hacen de la *persona* y del *comportamiento* de los jóvenes. En la polaridad positiva de la dimensión (E) deben localizarse características tales como: respeto, estima, calor humano, aceptación incondicional; y en la polaridad negativa: rechazo, alejamiento, frialdad, desvaloración, etc.

Sin limitarnos a considerar la dimensión (E) desde el punto de vista fenomenológico, es decir, caracterizándola sólo según sus rasgos empíricamente verificables (cfr. TAUSCH-TAUSCH, 1977, 118), aquí la interpretamos como amor pedagógico o estructura motivacional del educador (FRANTA, 1976).

Esta actitud de amor pedagógico caracteriza el encuentro afectivo del educador, al estilo pedagógico de Don Bosco, de un modo global o tipológico. El encuentro afectivo del salesiano con sus jóvenes puede diferenciarse, si consideramos cada una de sus características y la forma de realización con que el mismo Don Bosco tradujo su caridad en experiencia [↗ SISTEMA PREVENTIVO].

Una primera característica del amor pedagógico, en el estilo de educar salesiano, es la *aceptación incondicional* de los jóvenes, o sea, la capacidad de encontrarse con ellos, independientemente de su estructura psíquica, cualidades físicas, procedencia social, como personas dignas de gran estima y respeto, porque han sido creadas a imagen de Dios.

Otra característica de la caridad que contribuye a crear un clima de amabilidad en la interacción educativa es la *comprensión* propia del educador que se empeña por percibir el mundo de los jóvenes tal como ellos lo ven y lo experimentan, hasta el punto de participar y comprometerse plenamente en su vida.

Si los jóvenes se sienten tratados como objetos, o sea, si perciben que el educador no tiene en cuenta sus sentimientos o ideas, si se sienten incomprendidos o infravalorados, reaccionan de modo defensivo. Cuando el educador, en vez de intervenir con formas comunicativas directas (valoraciones, interpretaciones, moralizaciones, etc.), se interesa por ver la vida del joven tal como éste la ve y la experimenta, el joven se siente animado a comunicar sobre su propio mundo.

En fin, el educando alimentará sentimientos de confianza y de seguridad en su relación con el educador, en cuanto que no lo ve como alguien que posee la verdad y que quiere demostrar la fuerza de sus propios razonamientos y la validez de sus propias experiencias, sino como uno que se interesa por los demás y los respeta. Así, el educador, a través del proceso de «empatía», se convertirá en un «alter ego» del joven.

Al señalar las características del amor pedagógico, no se puede olvidar el rasgo del *estímulo*. El educador nunca quita la esperanza a sus jóvenes, sino que siempre se esfuerza por encontrar una solución a sus dificultades. Una de las formas más frecuentes de animar a los jóvenes consiste, según el modelo educativo de Don Bosco, en estimular a un cambio en la conducta de cara a una meta que se tiene que conseguir, dando al joven la esperanza de que puede alcanzar tal objetivo.

La caridad, además, estaría insuficientemente caracterizada, si no se considerase el rasgo de su *intensiva disponibilidad* a las diversas necesidades y exigencias de los jóvenes. Tal comportamiento comprende acciones educativas tales como disponibilidad y ayuda activa, paciente y cordial, en las diversas situaciones de necesidad por parte de los educandos.

El amor pedagógico realizaría la caridad sólo de un modo parcial, si faltase el rasgo de la *bondad*. BOLLNOW (1964, 70) atribuye tanta importancia a esta cualidad que la considera la suprema virtud del educador; virtud que el educador salesiano practica, de un modo especial, cuando se dedica a los jóvenes más débiles, más necesitados, sin tener en cuenta si ellos corresponden o no a su entrega y a su amor. Mientras que BOLLNOW (1964, 70) está convencido de que la bondad, como virtud educativa, es expresión de un educador maduro (que no sólo conoce la relatividad de la vida humana, sino que está por encima de tal relatividad), nosotros, en cambio, estamos convencidos de que la bondad del educador debe estar motivada y orientada por la bondad de Dios y, como en el ejemplo del Buen Samaritano, debe ser una bondad activa, que mitigue los problemas y los sufrimientos de los jóvenes.

— La dimensión control (C) como autoridad

Mientras que la dimensión (E) comprende los rasgos que expresan la consideración del valor que el educador tiene de cara a los jóvenes, la dimensión de control (C) se refiere a aquellos hechos de autoridad que establecen los límites de una determinada *competencia* entre el educador y el educando.

De la discusión sobre la legítima autoridad del educador en la interacción pedagógica, llegamos a la conclusión de que se está de acuerdo en que aquél tiene la tarea de conducir a los educandos a la autonomía, haciéndose, de este modo, cada vez menos indispensable [↗ EDUCADOR].

En la realización de estas exigencias pedagógicas, el educador debe evitar expresiones y formas autoritarias de comunicación, formas que, a menudo,

llevan al joven a enfrentamientos desagradables con la autoridad de los adultos, y le obligan a un comportamiento pasivo.

La preocupación por formas de comunicación y modos de responsabilización que, en la interacción pedagógica, respeten al joven como «partner» que debe alcanzar su propia autonomía, se convierte en exigencia cuando se consideran algunas de las consecuencias que se derivan de intervenciones autoritarias:

— un comportamiento autoritario no tiene carácter de *modelo*; si el educando quisiera imitarlo, normalmente sería castigado. Además, órdenes, mandatos, imposiciones, no tienen ninguna influencia positiva en el proceso educativo; al contrario, a menudo provocan en los educandos un comportamiento perezoso y pasivo, y los empuja a valorarse a sí mismos según la falsilla de las opiniones ajenas. Por otra parte, las órdenes pueden provocar irritación y un comportamiento rebelde;

— un comportamiento autoritario, por parte de los educadores, implica, asimismo, el riesgo de que los jóvenes se comporten del mismo modo con sus coetáneos, y surjan conflictos entre ellos.

Para realizar el aspecto de la responsabilidad en la comunicación pedagógica, y para facilitar el crecimiento del educando hacia la autonomía, el educador, en vez de actuar con formas autoritarias (órdenes, prohibiciones, mandatos, avisos, etc.), formula invitaciones, propuestas, y da informaciones concretas.

El educador, además de tener en cuenta la intervención verbal, en su ejercicio de competencia y de autoridad prefiere, cuando las circunstancias lo permiten, consultar a los educandos sobre las decisiones que se tienen que tomar, teniendo en consideración las opiniones y pareceres expresados por ellos, dejándolos libres en determinadas opciones y en algunos sectores de su vida, siempre que la situación lo consienta y no exista el riesgo de daños físicos, psíquicos y morales, ni para sí mismos ni para los demás.

c) Aspectos organizativos

Los aspectos organizativos de la relación (E-J) se refieren a la vida de grupo. En cuanto al planteamiento organizativo general de la comunidad educativa, escribe BRAIDO (1969, 66): «Don Bosco, como teórico de la pedagogía, resolvió el problema del binomio educador-educando, no a través de la relación democrática del ciudadano en una ciudad de muchachos o en un pueblo de niños, sino en la imagen de una familia. Su sistema nació para dar de nuevo o mostrar a los jóvenes el ambiente total e integral de la familia: relación jurídica y pedagógica del padre-hijo-hermanos».

Sin referirnos a las condiciones y a las leyes psicológicas de la comunicación en los grupos primarios (SCHEPENS, 1977), pensando en la comunidad

familiar, damos algunas sugerencias para facilitar un clima familiar, desde el punto de vista organizativo.

Tal clima familiar es favorecido, en un primer momento, por la dinámica de la *cohesión* de los miembros que forman la comunidad educativa. Tal proceso se realiza cuando, en torno a valores significativos (religiosos, sociales, etc.) los miembros llegan a satisfacer las propias necesidades humanas fundamentales, es decir, cuando:

— experimentan que pertenecen al grupo, hasta el punto de identificarse con él;

— experimentan que pueden establecer contactos amistosos significativos con los demás miembros del grupo;

— se sienten estimulados por los demás a la autoestima;

— experimentan que la dinámica del grupo es favorable a la propia realización personal, y cuando están de acuerdo con los objetivos del mismo grupo.

En la medida en que la vida de la comunidad educativa favorece la satisfacción de éstas y parecidas necesidades humanas fundamentales, crece en los miembros la dinámica de pertenencia y el sentido de bienestar; en caso contrario, se desarrollan entre ellos sentimientos de descontento y de frustración [↗ COMUNIDAD EDUCATIVA].

Relaciones interpersonales en el grupo significan también *organización*, es decir, participación en una serie de reglas en las diversas situaciones de relación. También en la familia deben darse normas que regulen la vida comunitaria.

Refiriéndonos a otros estudios (SATIR, 1972, 112 s.; FRANTA-SALONIA, 1979, 136), presentamos aquí algunos *criterios* para examinar la funcionalidad de las normas dentro de la comunidad educativa.

Las normas son eficaces, cuando:

— son establecidas lo más recíprocamente posible, es decir, formuladas a través del consentimiento, para facilitar la convivencia;

— no exigen prestaciones que sobrepasen las fuerzas reales (físicas, psíquicas, etc.) de los miembros, sino que respetan las condiciones de las personas en la comunidad;

— son flexibles, explícitas, formuladas unívocamente y eficaces para la consecución de los objetivos educativos.

Subrayamos que estos criterios pueden servir sólo con referencia a aquellas normas que dependen de decisiones de la comunidad educativa misma,

es decir, que tratan de aquellos aspectos organizativos acerca de los cuales pueden decidir los propios miembros de la comunidad educativa.

En la discusión sobre la reforma de la educación, se nota la necesidad de reinterpretar las *expectativas* sobre los modos de *comportamiento* de los jóvenes en la relación educativa (LOHMANN-PROSE, 1975). Si la comunidad familiar quiere realizar su función educativa, es necesario que interprete y viva aquellas expectativas de rol que los educandos deben estar en condiciones de actuar en su vida futura.

Según FEND (1977, 74), respecto a las expectativas de rol respecto de los educandos, se dan, en las discusiones pedagógicas de los últimos años, dos tipos de objetivos: por un lado, una interpretación más bien tradicional, en la cual se privilegian las virtudes de la diligencia, la obediencia, el orden, la sumisión y el respeto; por otro lado, una interpretación más liberal, que subraya valores como la autonomía, la reflexión crítica, la ausencia de prejuicios, la necesidad de ser informado, la competencia en la comunicación discursiva, etc.

Prescindiendo de un análisis histórico de las interpretaciones de las expectativas de rol respecto a los educandos en la teoría y en la praxis educativa salesiana (STELLA, 1969, 127-128), podemos decir que, en el planteamiento actual del sistema preventivo, prevalece una vía intermedia entre la interpretación tradicional y la de una pedagogía emancipadora (SCHÄFER-SCHALLER, 1976). Basamos esta afirmación en la declaración del CG 21, n. 90, en la cual los educadores son exhortados a facilitar la formación de los jóvenes en el proceso del crecimiento personal y social, o sea, se pide facilitar al educando «una gradual maduración en la libertad, en la asunción de las propias responsabilidades personales y sociales, en la recta percepción de los valores; una relación serena y positiva con las personas y con las cosas, que nutra y estimule su creatividad, y reduzca conflictos y tensiones».

La exhortación a estimular en los jóvenes la formación de competencias, para que sean responsables, creativos, abiertos a los valores, excluye, pues, ciertas expectativas de rol según un sistema patriarcal (por ejemplo, obediencia ciega, sumisión acrítica a la autoridad, etc.); pero, al mismo tiempo, tampoco corresponde a las expectativas liberales de las competencias comunicativas según las orientaciones de una pedagogía emancipadora.

El clima familiar depende también del grado de *apertura* y de la medida en que los miembros asumen el *riesgo de autopresentarse*, de comportarse como personas auténticas, no escondidas detrás de una fachada. Si se quiere formar una comunidad educativa, en la cual los miembros se encuentren en un clima de confianza, apertura y familiaridad, es necesario que educadores y jóvenes se pongan en relación como personas auténticas que comunican sus experiencias, de modo directo, claro y específico. En efecto, en una comunidad familiar, cuyos miembros se comunicasen entre sí de modo no auténtico, manifestándose a través de mensajes indirectos, no específicos e incongruentes, se crearía un clima defensivo, es decir, de desconfianza, de inseguridad y de malestar.

De todas formas, introducirse como persona auténtica y no defensiva no

significa manifestar todas las propias experiencias, sino que, cuando uno se abre a los otros, es necesario que sea sincero para consigo mismo y para con los demás.

Sin embargo, se debe subrayar que la relación educativa no se agota en las dinámicas relacionales, sino que es un programa de vida que se inspira en el estilo educativo de Don Bosco. Tal programa comprende, entre otras cosas, «la creación de un ambiente que facilite el encuentro; la oferta de variadas actividades para el tiempo libre; el sentido misionero de las “puertas abiertas” a todos los jóvenes que quieran entrar; la apertura a la “masa” [...]; la formación progresiva de toda la comunidad juvenil a través de la pedagogía de la fiesta, la catequesis ocasional y sistemática, la preocupación por la solidaridad, la vida de grupo [...] con el fin de conducir a la formación de una fuerte personalidad humana y cristiana» (CG 21, n. 124).

Estos programas de vida en las diversas áreas educativas, cuando se experimentan en unión con Dios y en relación auténtica con los demás, como hermanos, facilitan la creación del gozo, la felicidad y la alegría. En una palabra, contribuyen a crear un clima de amabilidad y benevolencia.

2.3. El grupo de los jóvenes (J-J)

En los estudios sobre la interacción educativa, se reconoce una gran actualidad a la influencia que proviene de las dinámicas que se desarrollan dentro del grupo de jóvenes, sobre la plataforma de comunicación del proceso educativo.

En cuanto a cada uno de los procesos de grupo (por ejemplo, la influencia de los «standard», el papel del líder, normas que se refieren al rendimiento), todavía no es posible basarse en investigaciones realizadas en el campo educativo, sino que se recurre a resultados obtenidos de problemas análogos en el campo de la psicología social (SELG, 1978).

En este sentido, entre los factores más importantes para la creación de auténticas relaciones en el grupo (J-J), debemos señalar los siguientes: la *motivación* en cuanto a la pertenencia al grupo, los *vínculos de amistad*, y los *comportamientos cooperativos*.

La *motivación* a pertenecer al grupo es un factor decisivo para las relaciones interpersonales en los grupos juveniles. En efecto, en estos grupos, la participación no se establece a causa de factores sociales (por ejemplo, estar inscrito en una determinada escuela, etc.), sino que es el resultado de opciones personales.

En este caso, por ejemplo, un joven que se sintiese indiferente ante los objetivos que persigue el grupo, o que no compartiese las normas y los «standards» que se refieren a la relación interpersonal dentro del mismo grupo, como también un joven que rechazase un rol asignado, participaría, en un primer momento, con un comportamiento pasivo, e intentaría abandonar el grupo lo antes posible.

Para que los jóvenes se sientan motivados a pertenecer al grupo, es ne-

cesario, por una parte, que el grupo mismo logre un prestigio ante los demás; y, por otra, que intente ponerse de acuerdo, ya en los objetivos que se quieren conseguir, ya en los «standards», ya en las normas y expectativas de rol. Y todo esto, para lograr una relación interpersonal, que sea no sólo más funcional, sino también más humana y auténtica.

Además de velar por la dinámica del grupo, con el fin de hacer que éste sea más significativo y aceptable, es necesario que el mismo grupo (para no cerrarse en sí mismo y para estar abierto al mundo social) facilite la entrada a los que querrían participar, pero que, a causa de un escaso rendimiento escolar, o por pertenecer a un estrato social inferior, o por escaso atractivo físico, no son aceptados por aquéllos que forman el grupo.

En este caso, es necesario estimular a los grupos, para que no se muestren excesivamente selectivos por lo que se refiere a la elección de sus miembros, para que desarrollen una mayor tolerancia hacia los demás, y dejen experimentar las ventajas de un grupo abierto y solidario con los demás.

Otro factor importante para la vida del grupo de los jóvenes está constituido por los *vínculos de amistad*. En efecto, sólo en unas relaciones interpersonales, en que los jóvenes se ven respetados y aceptados como personas en su individualidad; sólo cuando se sienten como «partners» significativos, y no sometidos a los demás; sólo cuando sienten la proximidad de los demás y pueden alimentar su confianza en los miembros del grupo; sólo en estos casos, cada uno de los miembros se sienten libres de ser ellos mismos, como «partners» espontáneos, en un clima de amistad.

La vida del grupo no sólo es significativa cuando se dan las condiciones necesarias para sentirse atraídos por él (por ejemplo, por sus objetivos, por su organización, etc.), y cuando los miembros pueden establecer relaciones de amistad con personas válidas, sino que también es significativa, si cada miembro encuentra espacios de interacción y formas cooperativas para realizar su actividad de grupo.

En efecto, sólo si el grupo encuentra espacios de interacción para realizar los objetivos propuestos (por ejemplo, las condiciones para afrontar problemas escolares, o la oportunidad de vivir juntos experiencias profundas), y sólo cuando sus miembros se esfuerzan por desarrollar su actividad según el estilo cooperativo (es decir, por medio de actitudes de responsabilidad, de participación activa y de solidaridad), el grupo alcanza su significado pleno [↗ GRUPO].

3. CONCLUSION

Después de un período de reformas educativas (por ejemplo, en cuanto a los métodos y a los objetivos), se notan, actualmente, en el sector pedagógico, esfuerzos cuyo objetivo es facilitar una atmósfera positiva en la interacción educativa. Tal objetivo no se obtiene directamente, sino que se realiza a través de la creación de una plataforma de comunicación, cuyos

miembros, operando sobre valores significativos, establecen auténticas relaciones humanas.

La creación de una plataforma pedagógica positiva, en las organizaciones educativas, no se da simplemente según las dinámicas de una relación lineal entre educador y jóvenes, sino que depende del modo en que los miembros, en los tres subsistemas (E-E, E-J, J-J), contribuyen a formar una interacción comunicativa, donde cada uno de los «partners» experimenta relaciones auténticas con los demás.

Pero, si, por una parte, es cierto que el estilo educativo salesiano se caracteriza, principalmente, por el hecho de promover relaciones interpersonales que contribuyen a crear, dentro de la comunidad educativa, un clima de amabilidad y de benevolencia, también se puede decir que, además de las investigaciones históricas sobre el método educativo de Don Bosco, y además de las declaraciones sobre principios de actualización, se deberían hacer estudios que aclarasen más los principios pedagógicos y las cualidades del proceso para encontrarse, como «partners», en la relación educativa.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BOLLNOW, O. F., *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1964.
- BOSCO, San Juan, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. Braidó, Brescia, La Scuola, 1965.
- BRAIDO, P., *Don Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969.
- FEND, H., *Schulklima: Soziale Einflußprozeße in der Schule*, Weinheim - Basilea, Beltz, 1977.
- FRANTA, H., «Amorevolezza» als pädagogische Liebe: Pädagogischer Grundakt und Bedeutung in der Persönlichkeitsbildung Heranwachsender, en: «Don Bosco aktuell», Schriftenreihe des Kölner Kreises, Colonia, Provinzialat der Salesianer, 1976.
- *Interazione educativa*, Roma, LAS, 1977.
- FRANTA, H. y SALONIA, G., *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1981.
- HARGEAVES, D. H., *Interpersonalrelations and education*, Londres, Routledge a. Paul Kegan, 1972.
- KRON, F. W., *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1971.
- LOHMANN, Ch. y PROSE, F., *Organisation und Interaktion in der Schule, Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*, Colonia, Keipenheuer und Witsch, 1975.
- SATIR, V., *Peoplemaking*, Palo Alto, Science and Behavior Books Inc., 1972.
- SCHÄFER, K. H. y SCHALLER, K., *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1976.
- SCHPEPENS, J., *Le condizioni e le leggi psicologiche della comunicazione nei gruppi primari*, en: DESRAMAUT, F. y MIDALI, M. (Eds.), *La comunicazione e la famiglia Salesiana*, Leumann (Turín), LDC, 1977, pp. 19-68.
- SELG, R., *Soziale Interaktionsformen III*, en: MINSSEL, B. y KLAUS, W. (Eds.), *Soziale Interaktion in der Schule*, Munich, Urban und Schwarzenberg, 1978, pp. 110-122.
- STELLA, P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2, Roma, LAS, 1981.
- TAUSCH, R. y TAUSCH, A., *Erziehungspsychologie*, Göttingen, C. J. Hogrefe, 1973.
- WUNDERLICH, D. y MAAS, M., *Pragmatik des sprachlichen Handelns*, Frankfurt, Athenäum, año 1972.
- XOCHELLIS, P., *Erziehung am Wendepunkt? Grundstrukturen des pädagogischen Bezuges in heutiger Sicht*, Munich, Ehrenwirth, 1974.

quinta parte

AMBIENTES

EL AMBIENTE COMO FACTOR EDUCATIVO

LORENZO MACARIO

1. *El ambiente, factor necesario de crecimiento.*
2. *«Significatividad» educativa del ambiente.*
3. *El ambiente físico.*
4. *El ambiente familiar.*
5. *El ambiente del grupo de iguales.*
6. *Importancia y significado educativo del ambiente.*

1. EL AMBIENTE, FACTOR NECESARIO DE CRECIMIENTO

El hombre, en su realidad individual (porque es persona) tiene una historia propia de su vida y, sobre todo, una historia propia de su alma. El hombre, en conformidad con la interior apertura de su espíritu y, al mismo tiempo, con tantas y tan diversas necesidades de su cuerpo, de su existencia temporal, escribe su propia historia personal mediante numerosos vínculos de unión, contactos, situaciones, estructuras sociales, que lo unen a otros hombres, y esto lo hace desde el primer momento de su existencia sobre la tierra, desde el momento de su concepción y de su nacimiento. El hombre, en la plena verdad de su existencia, de su ser personal y, al mismo tiempo, de su ser comunitario y social —en el ámbito de la propia familia, en el ámbito de la sociedad y de contextos muy diversos, en el ámbito de su propia nación o pueblo, en el ámbito de toda la humanidad—, es el primer camino que la Iglesia debe recorrer en el cumplimiento de su misión: el hombre es el camino primero y fundamental de la Iglesia (RH 14).

Nadie nace y crece por sí solo.

El joven, desde el primer instante de su vida, crece ya necesariamente en una sociedad, aunque sea minúscula; en una familia, al menos de hecho, aunque no siempre sea así desde el punto de vista moral, psicológico, jurídico o pedagógico.

El joven crece, además, inevitablemente en un contexto social más amplio: la pequeña comunidad que lo circunda más allá de los límites de la propia familia, la comunidad local, regional, estatal, internacional, la gran familia humana a la cual está irrevocablemente ligado.

Es muy importante para un educador conocer qué elementos inciden o han incidido en la estructuración de la personalidad, en la maduración humana. Sin este conocimiento, no es posible formular realísticamente objetivos educativos.

En este sentido, se hablará aquí del ambiente, en cuanto factor edu-

cativo, considerado como uno de los elementos externos a la persona, que en cierto modo incide en su estructuración y maduración, prescindiendo de la intencionalidad del educador.

Los elementos esenciales que entran en la definición de ambiente son, al parecer: el mundo circundante con sus cualidades dinámicas y los seres vivientes que padecen, asimilan y viven las impresiones que provienen del exterior.

El ambiente, por tanto, está constituido por elementos que ejercen una influencia, o mejor, un conjunto de influencias, que de algún modo incide en el proceso de maduración humana, en la capacidad de decisión del joven.

2. «SIGNIFICATIVIDAD» EDUCATIVA DEL AMBIENTE

Desde el punto de vista educativo, no interesa la entidad concreta de los elementos ambientales, los hechos en sí mismos, sino el significado que éstos tienen para el individuo.

Por eso, el educador debe atribuir un valor relativo de simple sugerencia hipotética a los resultados de las numerosas investigaciones acerca de la influencia de diversos factores sobre el educando. Una vez individuado, mediante el método estadístico, por ejemplo, cuál es el comportamiento disciplinar medio del primogénito, o cuál es la influencia media que sobre los hijos tiene el trabajo fuera de casa de la madre, el educador no conoce aún, en modo alguno, el significado que tales factores tienen para su educando.

¿Qué criterios hay que adoptar para establecer qué elementos del ambiente son significativos? Ciertamente no es fácil establecerlo. Sin embargo, es posible señalar algunas exigencias que han de ser necesariamente respetadas.

Siguiendo lo que escribe P. Braido, creo que el ambiente debería, ante todo, estimular la aceptación de la vida como bien para uno mismo y para los demás; favorecer la acción, con el rechazo de la inactividad; debería, además, exigir respeto a los otros en cuanto tales, a su vida y dignidad, e impedir la explotación en cualquiera de sus formas; debería ser también un ambiente que hiciera vivir la existencia como un compromiso valiente, prefiriendo la no-violencia y el esfuerzo por el bien y la paz para sí y para los demás, alentando la agresividad y la no agresividad según lo requieran la afirmación de la vida y del bien propio y ajeno; finalmente, debería anteponer el autodomínio a las intemperancias del amor a sí mismo en relación al propio cuerpo y al de los demás, condenando todo lo que reduce al hombre a pura expresión animal y lo que transforma las energías físico-biológicas sensibles en puro instrumento de placer infrahumano sin luz de racionalidad, sin compromiso de amor y de fecundidad espiritual y física (BRAIDO, 75-76).

El ambiente será educativamente significativo en la medida en que estas exigencias puedan ser satisfechas.

Sin embargo, el ambiente se presenta bajo diversas formas: forma física,

social, personal. Cada una de ellas tiene una modalidad de incidencia, que quisiera recordar brevemente.

3. EL AMBIENTE FISICO

Es lo que se puede llamar espacio físico vital. Es la zona física en la que el joven crece: los ambientes de casa, la calle, las aulas escolares, el patio del colegio... La experiencia del joven se amplía, en primer lugar, mediante los viajes directos y, más tarde, también mediante conocimientos indirectos (lectura, radio, televisión, mapas geográficos...).

El espacio vital físico no es solamente importante para la adquisición y el desarrollo de las capacidades motoras, sino, sobre todo, para la adquisición progresiva de independencia con respecto a los padres, a los educadores y a los adultos en general y para la ampliación de las propias experiencias y del contacto con la realidad.

El espacio vital físico puede ser objetivamente definido como el espacio en el cual el joven sabe moverse, el espacio que abarca él solo o con sus compañeros de juego, el espacio que le es familiar y en el cual se mueve bajo su propia responsabilidad.

Es necesario que el educador tenga presente que el espacio físico cambia con la edad.

La ampliación de este espacio, que debería ser natural en proporción con la edad, se ve turbada, a veces, por actitudes hiperprotectoras, o también por circunstancias sociales de habitabilidad (situación de muchas familias que se ven forzadas al aislamiento por vivir en pisos altos, en zonas sin verde y sin espacios de recreo, situaciones de jóvenes que viven en las circunstancias limitativas de un internado).

El espacio físico varía, además, según las clases sociales y según el sexo. Es evidente que, por lo general, en las culturas europeas, el espacio físico de una chica es, hoy por hoy, menor que el de un chico.

El educador tiene que precisar en qué medida inciden los elementos ambientales físicos en la estructuración de la personalidad y en sus valores.

4. EL AMBIENTE FAMILIAR

Psicólogos y sociólogos están unánimemente de acuerdo en afirmar que las experiencias familiares del joven son los determinantes principales de su personalidad. El ambiente familiar:

— Suministra los alimentos, la habitación y las demás cosas materiales necesarias para la vida, y asegura protección ante los peligros externos: función que la familia realiza bajo las condiciones de unidad y cooperación social.

— Mira por la unidad social, que es la promotora de los lazos afectivos en las relaciones familiares.

— Ofrece la oportunidad de desarrollar la identidad personal, ligada a la identidad familiar, a través de contactos con bienes-valores; este vínculo de identidad da a cada individuo la integridad y la fuerza psíquica para crecer, para afrontar nuevas experiencias.

— Favorece la identificación sexual, abriendo de este modo el camino a la maduración y a la realización personal como hombre o mujer.

— Estimula el ejercicio y el aprendizaje para la integración en las funciones sociales y para la aceptación de la responsabilidad social y cristiana.

— Sirve de guía en el aprendizaje y sostiene la creatividad individual.

— Es la primera escuela de apostolado y de orientación vocacional, porque ayuda a conjugar las necesidades individuales con las exigencias y los valores de los demás.

La fuerza del yo de los jóvenes depende de la educación familiar. En el ambiente familiar, el hombre aprende a resistir a las pasiones, a soportar las pruebas, a adaptarse a las circunstancias. En la familia, el joven puede encontrar la ocasión de hacer, él mismo, experiencias, tomar iniciativas y responsabilidades.

Los padres y demás familiares le pueden ayudar a realizarse y a perseverar con constancia y coherencia.

El ideal de vida de los jóvenes está ligado, en primer lugar, a los padres. Lo que ellos viven como bien o como mal está muy unido a los valores familiares. Los padres son los que generalmente determinan el nivel de los ideales. Por eso la función de la familia es ejemplar en la educación moral; su papel tiene una importancia primordial.

5. EL AMBIENTE DEL GRUPO DE IGUALES

Los grupos son muy diversos, desde encuentros ocasionales para fiestas, juegos, excursiones... hasta organizaciones fijas, estructuradas, escultismo, asociaciones...

Es posible, sin embargo, hablar en términos generales del grupo de coetáneos, entendiendo con esta expresión todo un mundo de mensajes, usos, tradiciones, mentalidad...

El adulto, normalmente, queda excluido de un modo más o menos absoluto. Aquí se quiere solamente subrayar que el grupo de los coetáneos, aunque no esté institucionalizado, representa un importante factor tanto de desarrollo del yo, como de socialización.

En el grupo, en efecto, el joven no se siente subordinado; y su situación es mucho menos emotiva que en la familia. La influencia en el proceso de socialización se hace progresivamente mayor a medida que aumenta la edad.

El educador no puede ignorar las principales funciones del grupo de coetáneos. En el grupo, por ejemplo, el joven encuentra una organización en la que puede cumplir nuevas funciones. El que había aprendido a ser hijo, hermano, alumno, educando, aprende en el grupo a ser amigo, enemigo, «leader», o subordinado. Nacen, de este modo, otras diferenciaciones de funciones: unos jóvenes se convierten en los inventores dentro del grupo, otros en los organizadores, otros en los mediadores, etc.

El grupo de coetáneos ofrece una amplia área de experimentación social; en la atmósfera abierta del grupo, el joven puede ensayar diversos tipos de conducta y diversas funciones. El grupo, además, ayuda al joven a adquirir independencia frente a los adultos, dándole el sentimiento de identificación con otros como él; le ofrece otros modelos de comportamiento, otras personas a quienes imitar, no demasiado distantes de él, con las cuales puede identificarse en el campo de las relaciones sociales; le da la posibilidad de experimentar la ayuda para progresar en la autocomprensión, para hacerse persona como los otros, y, al mismo tiempo, ser diverso de los otros.

En el grupo de coetáneos, finalmente, los valores son identificados con el prestigio, y se encarnan en los sujetos de mayor prestigio.

El motivo, o los motivos, de este prestigio son precisamente los valores dominantes en el grupo. A veces, estos valores pueden ser de orden escolar (el miembro más prestigioso del grupo es aquél que tiene mayor éxito en clase); otras veces, de orden deportivo (el más prestigioso es aquél que juega bien, que sobresale en las actividades deportivas); otras veces, pueden ser valores de oposición a la sociedad adulta.

El educador debe ser un atento lector y estudioso de la realidad del grupo de iguales al que pertenece el joven [↗ GRUPO].

6. IMPORTANCIA Y SIGNIFICADO EDUCATIVO DEL AMBIENTE

El objeto del estudio del ambiente, como factor educativo, es el de tomar conciencia de determinados elementos que no pueden ser omitidos en la formulación de un plan educativo.

¿Cómo debe ser concebida la influencia del ambiente? Este es un problema esencial, porque de la solución que se le dé depende todo el planteamiento metodológico. En efecto, tal como el educador conciba la influencia del ambiente, así orientará y motivará sus actitudes con los educandos. A este respecto se pueden considerar fundamentalmente tres posturas diversas:

1.^ª El modo de ser actual del joven y su comportamiento son producto, principalmente, de su historia (influidos sufridos en el pasado por parte de diversos factores educativos). El educador, convencido de que éste es el dinamismo fundamental, tratará de recoger abundantes datos de la vida pasada

de sus jóvenes; tenderá, fácilmente, a fijar en niveles bien precisos lo que en cada momento espera de ellos, y a formarse una imagen estereotipada de los mismos; por consiguiente, su actitud será, más bien, fatalista, y juzgará prácticamente ineficaz su aportación como educador.

2.^a El modo de ser y el comportamiento del joven están condicionados, sobre todo, por las influencias externas actuales, especialmente por las derivadas de la interacción social. El educador, convencido del predominio de este tipo de mecanismos en la conducta humana, tenderá a descargar la propia responsabilidad en factores que no dependen de él (familia, ambiente social general, grupo de coetáneos, etc...). Según su estructura personal, el educador tenderá: o bien a considerar como mínimas e insignificantes las posibilidades de su aportación como educador, o bien, si posee una personalidad más fuerte, dirigirá todos sus esfuerzos al condicionamiento. Su metodología tendrá, por tanto, este sentido y este planteamiento: aprendizaje a base de premios y castigos; técnicas de orientación y de guía no sólo directivas, sino más o menos próximas a la coacción, etc. Existe el peligro de que este modo de ver la conducta y el influjo de los factores ambientales y sociales sobre ella pueda llevar a considerar a los educandos como cosas que deben ser modeladas de un modo preestablecido, y no como seres humanos potencialmente libres, que deben ser ayudados a lograrlo efectivamente y a saber disponer, por tanto, de su propia vida.

3.^a El modo de ser y el comportamiento del joven están en función del campo perceptivo actual y, por tanto, del concepto que tengan de sí mismo. Por consiguiente, los factores externos influyen en su comportamiento, en cuanto que aportan modificaciones, precisamente, en el campo perceptivo y en la imagen que el joven tiene de sí mismo. Por otra parte, las posibilidades y las modalidades de estas estructuraciones, y, por ello, la eficacia de la influencia de los factores ambientales, están en función del grado de madurez, de la capacidad de hacer nuevas experiencias, de captar contenidos válidos y significativos. El educador que se pone en esta perspectiva, considerará al joven no como un objeto o como una materia que hay que modelar, sino como una persona con la cual hay que establecer una comunicación, una interacción. Dará, además, una importancia grande a los factores de orden sensible y afectivo, que intervienen en esta interacción, como altamente influyentes en el proceso de crecimiento y maduración.

No tratará de orientar su acción a condicionar, sino a formar gradualmente la libertad auténtica frente a cualquier tipo de presión, y, por tanto, a presentar los valores de que es portador en modo tal que el joven los asimile vitalmente.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- BOLLNOW, O. F., *Die Pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1964.
- BRAIDO, P., *Appunti di teoria generale dell'educazione*, Roma, UPS, 1983.
- DEL COURT, G. y otros, *L'enfant et l'environnement*, París, INR, 1973.
- La formación de los salesianos de Don Bosco. Programas y normas. Ratio fundamentalis Institutionis et Studiorum*, Madrid, Editorial CCS, 1982.
- FERNÁNDEZ PELLITERO, M., *Ambiente y comportamiento humano*, Salamanca, Imp. Kadmos, 1975.
- HENZ, H., *Tratado de Pedagogia sistemática*, Barcelona, Herder, 1968.
- HAVIGHURST, R. J., *Human Development and Education*, Londres, Longmans, 1953.
- KRIEKEMANS, A., *Tratado de pedagogia general*, Barcelona, Herder, 1973.
- VANIER, J., *La comunità luogo del perdono e della festa*, Milán, Jaca Book, 1980.

GRUPO

PIO SCILLIGO

1. *La persona como grupo.*
2. *La persona como justificación del grupo.*
3. *La búsqueda del grupo.*
4. *El grupo como instrumento de formación.*
5. *El grupo como espada de doble filo.*
6. *El liderazgo en los grupos.*
7. *El grupo y el proceso de cambio.*
8. *El grupo como propuesta en un proyecto educativo pastoral.*

1. LA PERSONA COMO GRUPO

La palabra *grupo* puede tener distintos significados. Cuando se refiere a las personas se usa preferentemente para indicar un conjunto de personas que constituyen un sistema. Un sistema está compuesto por elementos unidos entre sí y orientados hacia un fin o meta, por eso cuando se habla de grupo se presupone la conciencia del fin, a cierto nivel de la compleja capacidad de conciencia de la persona.

La persona misma puede considerarse como un grupo. Un observador perspicaz, que sigue atentamente el modo de actuar de una persona, puede observar constelaciones orgánicas de conjuntos relativamente homogéneos de comportamientos que reflejan la vida pasada de la persona y que, considerados aisladamente, dan la impresión de la presencia de varios individuos en la misma persona. Según esta perspectiva, el grupo-persona, que vamos a llamar Pablo, está constituido por un Pablo alegre y avispado, por un Pablo soñoliento y perezoso, por un Pablo impetuoso y rebelde, por un Pablo atento y detallista, por un Pablo autoritario e impositivo, por un Pablo que critica y castiga, por un Pablo que anima y apoya, y por tantos otros Pablo.

Esta concepción de la persona, totalmente realista y no fantástica, puede ayudar a comprender la conducta individual en las interrelaciones grupales, especialmente en las situaciones de pertenencia a varios grupos.

2. LA PERSONA COMO JUSTIFICACION DEL GRUPO

La meta o finalidad de un grupo puede centrarse, en último término, en coordinar y crear espacios para los fines y objetivos de los individuos, y las relaciones que enlazan a los diversos miembros del grupo son traducción

operativa de las intenciones y de los presupuestos de las personas que han optado por pertenecer al mismo.

Pongamos un ejemplo concreto basado en la observación sistemática para aclarar cómo se realiza este proceso. Una persona, Teresa, se ha apuntado a un grupo que se distingue por su actitud rebelde y contestataria respecto a las grandes instituciones sociales. Teresa, en su grupo-persona, se manifiesta como persona que aspira a anularse y destruirse; quiere, además, desplazar a todos y le apetecería vivir sola en el monte sin ver a nadie. La personalidad, el grupo-persona de Teresa, está compuesto esencialmente por tres personas: una persona autolesiva, una persona heterolesiva y una persona aislada. El grupo social rebelde y contestario respecto a las grandes instituciones promueve manifestaciones, donde la agresividad encuentra amplio campo y desahogo con gritos, slogans, asambleas y mítines que promueven la eliminación de los responsables de la injusticia social, y además, hay entrenamientos paramilitares en que se adiestra para una autonomía extrema. Teresa se une a este grupo y destaca en todas sus actuaciones: se encuentra, de verdad, en su ambiente. Más tarde, Teresa, tras una conversión radical, cambia profundamente su posición existencial: la inserción en el grupo rebelde y contestataria respecto a las instituciones sociales, resulta incongruente con el nuevo grupo-persona, llamado Teresa e inicia la búsqueda de otro grupo donde se puedan manifestar y realizar sus nuevas posturas existenciales. (Digamos, entre paréntesis, que la rebeldía frente a las grandes instituciones sociales no tiene por qué ser necesariamente patológica, como en el caso propuesto: la macroinstitución puede ser expresión de un grupo de personas patológicas y entonces, quien se rebela puede estar actuando desde posturas existenciales auténticas).

En otras palabras, el grupo puede considerarse como una expresión *sistemática* de la experiencia vivida por las personas que forman parte del mismo, y es el campo donde gradualmente se consolida la identidad auténtica o falsa del individuo, mediante experiencias vividas, orientadas al enriquecimiento, a la conservación o a la renovación de la existencia vivida. La persona, típicamente, busca el grupo coherente con su experiencia vivida, y éste puede ser para su bien o para su mal.

Puesto que la postura existencial de la persona depende mucho de la experiencia familiar en los primeros años de vida, la tendencia básica es la de insertarse en grupos que reflejen la vida de familia, sea desde el punto de vista de los valores fundamentales, sea desde el punto de vista de los procesos que se actúan para vivir tales valores. La inserción en los grupos consiente instaurar, de nuevo, las dinámicas familiares como han sido vividas subjetivamente por la persona que en ellos se inscribe, con el fin de potenciar el propio desarrollo, o para mantener relaciones autodestructivas e impedir el desenvolvimiento de la propia identidad.

3. LA BUSQUEDA DEL GRUPO

Dado que el grupo puede ser considerado como el lugar donde la persona se refleja a sí misma, las razones por las que se busca el grupo pueden ser múltiples, como son múltiples las posibilidades existenciales vividas por la persona. En el estudio científico de los grupos, se ha dado mucha importancia a un número reducido de razones por las que se busca el grupo. Se han hecho estudios sobre la necesidad de afiliación, el miedo, la necesidad de controlar la realidad, la necesidad de unirse para realizar algo.

Las personas, a veces, experimentan largos períodos de aislamiento, y esto es, sobre todo, cierto en la organización del mundo tecnológico, donde se reduce el contacto a nivel humano. Se ha presentado la necesidad del contacto humano, como si se tratara del agua de un depósito; cuando el agua baja a determinados niveles a causa del aislamiento, se busca el abastecimiento. Las personas privadas durante mucho tiempo de contacto auténticamente humano buscan el grupo y, de ordinario, el grupo reducido, para recuperar el sentido de pertenencia. Esto puede ser cierto, sobre todo, para las personas que han sido desarraigadas de su ambiente natural y cultural, como la familia o el propio pueblo y cultura.

Las personas, a menudo experimentan un sentido de incertidumbre e inseguridad que surge de la novedad y de la carencia del ambiente familiar. Esto es cierto, para los individuos que no han conseguido un buen nivel de integración de la propia identidad. En estos casos se busca el grupo como fuente de confrontación y comprobación, especialmente para los acontecimientos y situaciones problemáticas que no presentan la posibilidad de comprobación objetiva mediante la observación sistemática de los hechos. La comprobación mediante el consenso social viene a ser muy importante, sobre todo, en los momentos de crisis, en los que, por la pérdida de puntos de referencia familiar, como el ambiente físico o el propio grupo cultural, el individuo se queda desorientado y sin guía. Particularmente ocurre con las personas supervivientes de un desastre, como terremotos, inundaciones, guerras y otras calamidades naturales o producidas por el hombre; y también entre gente que emigra hacia nuevas culturas, como del campo a la ciudad, de un pueblo a otro, o de una a otra nación.

Podemos decir que el adolescente, en parte, es también «superviviente de un desastre», porque ha sido lanzado a un mundo distinto: se siente en un cuerpo con potencialidades y manifestaciones radicalmente nuevas (capacidad de razonamiento lógico, maduración biológica), y, además, aparecen de modo prepotente las dinámicas personales que hemos llamado grupo-persona, dinámicas que pueden complicar excesivamente el sentido de afiliación y pertenencia, la incertidumbre y el conocimiento del mundo circunstante. El adolescente, y en menor medida también el adulto, se siente con frecuencia frente al mundo como un niño de tres o cuatro años, con soluciones que subjetivamente se han considerado como válidas en la edad anterior. El problema a resolver puede resultar doblemente difícil, sea porque las soluciones tomadas a los cuatro años no eran las justas, o sea porque las solu-

ciones adecuadas a los cuatro años no se adaptan necesariamente a la nueva situación vital. El adolescente tiene gran necesidad de comprobar los propios valores y aspiraciones en un ambiente en el que pueda afirmar su sentido de pertenencia.

Las personas muchas veces pretenden alcanzar objetivos y realizaciones que requieren la colaboración coordinada de otras personas. Esto ocurre especialmente con actividades que tienen como resultado final un producto bien definido, como, por ejemplo, la creación de una estructura física, como la construcción de una casa, o la consecución de un objetivo social, como, por ejemplo, la sensibilización de las personas en su condición de explotación colectiva. En estos casos, se ve el grupo como lugar de coordinación de las energías y recursos de distintas personas para la consecución de un objetivo común. Una nota característica de estos grupos es que pierden la capacidad de sostenerse como tales grupos, una vez que se ha logrado el objetivo común. Ejemplos corrientes de grupos que se forman de modo compacto por razones de colaboración, son los grupos de estudio e investigación, los grupos de compromiso social, algunos grupos religiosos, los pueblos en guerra, los grupos y partidos políticos. Si se elimina el enemigo común, puede perderse el objetivo que unía al grupo y cada miembro camina de nuevo a su aire.

4. EL GRUPO COMO MEDIO FORMATIVO

Partiendo, sobre todo, de experiencias clínicas, se ha comprobado que la persona actúa, no sólo en base a programas lógicamente coordinados y orientados a la consecución de un fin, sino también en base a programas que tienen su propia lógica interna, al margen del conocimiento consciente de la persona. Estos programas son resultado de experiencias y decisiones de la vida pasada, particularmente experiencias y decisiones de los diez o quince primeros años de vida.

Los sistemas de programas, particularmente de los inconscientes, están, de ordinario, bien coordinados entre sí y constituyen una plantilla modelo, un punto de referencia y un criterio de decisión para toda la actividad personal e interpersonal, incluso en las actuaciones de grupo. La mayoría de las veces los programas reflejan los modos de afrontar los más diversos problemas personales en la vida familiar.

El sentido de incertidumbre y soledad, a que nos hemos referido, encuentra sus raíces esenciales en estos programas y no en el conocimiento consciente de la persona. Su presencia explica a menudo el comportamiento de grupo, que, a primera vista, podría parecer irracional, pero que tiene, en cambio, su propia lógica interna bien precisa. Sólo la colaboración de otros permite actuar estos programas.

Los grupos en los que las personas se comprometen a nivel emotivo profundo, pueden ser instrumentos muy eficaces en la reestructuración de los sistemas de programas que la persona se ha ido creando a lo largo de su

vida. Parece que la persona puede escoger una gama casi ilimitada de cambios, estimulada por un grupo en el que ha optado por comprometerse a nivel profundo. Tales cambios pueden ser impositivos, en el sentido de que la persona los asume bajo presión, en momentos de alta emotividad, como opción obligada por falta de alternativas existencialmente conformes a su manera de ser, o pueden ser cambios en línea con el depósito de principios íntimos y ocultos en la misma persona. En este segundo caso se logra un enriquecimiento y una nueva complejidad existencial que da a la persona el sentido de una más profunda identidad personal y sentido de libertad.

5. EL GRUPO COMO ESPADA DE DOBLE FILO

El poder que tiene el grupo de propuesta de estímulos y experiencias a sus propios miembros, puede ser para bien o para mal de la misma persona. Los individuos que, tras experiencias vitales difíciles e injustas en su opinión, se han creado sistemas de gestión de la propia vida dominados por autoimposiciones, corren siempre el riesgo de insertarse en grupos que mantienen tales sistemas impositivos o los agudizan. En este caso el grupo se convierte en un verdadero y propio instrumento destructivo de la persona, hasta el extremo de hacerla tan profunda y autoritariamente integrada, que pierde capas muy extensas de libertad de opción por el propio bien. Ejemplos típicos de esto son los adolescentes que pican el cebo seducidos por determinados grupos de presión políticos o religiosos.

Todas las organizaciones, en cuanto grupo, son instrumentos de cambio en las personas. Se hace inevitable para ellas el poner en marcha un amplio nivel de cambios, en línea contraria con la existencialidad de la persona, ya porque refuerzan sistemas personales autolesivos preexistentes, ya porque dan más importancia a la organización y al mantenimiento del grupo que a su naturaleza de instrumento de crecimiento personal.

Un ejemplo de los procesos grupales que se actúan puede ser el siguiente. Un grupo de adolescentes puede comprometerse profundamente en el deporte. Si la experiencia deportiva se inscribe en un cuadro de valores respetuoso de la persona, esos mismos valores resultan mejor asimilados por cada uno, gracias probablemente a la presencia de un estado de animación emotiva característico del deporte y el juego, y al hecho ya demostrado de que, sin la presencia de un estado emotivo, no se dan cambios profundos en las opciones personales.

Las opciones hechas sólo en presencia de elementos lógicos son como las plantas que brotan sobre las rocas duras de alta montaña: son arrastradas por la nieve y desaparecen a la vez que sus raíces superficiales. Los razonamientos lógicos, a veces, producen un gran impacto: se da, gracias a un sistema lógico preexistente que ha echado raíces en estados emotivos de los primeros años de vida. En el caso de que la actividad deportiva y el juego no se integrase en un contexto transmisor de valores, puede transformarse en contenido, en sustitución de otros, con reforzamiento de un sis-

tema de valores de tipo inmanentista y material que fácilmente bloquea y anula otros procesos abstractos de integración superior de la persona, incluso la asimilación, opcional, de valores esenciales de tipo religioso.

De cuanto venimos diciendo se sigue que el grupo puede ser instrumento muy eficaz para la asimilación de valores en cuanto que la inserción profunda en el mismo es ocasión de estímulo para fuertes estados emotivos, caldo de cultivo para nuevas decisiones, reforzadas por la aprobación de los miembros del grupo, percibidos como personas importantes y significativas.

Como hemos aludido antes, el grupo puede convertirse también en instrumento negativo de imposición o puede ser estímulo para la capacidad crítica y de maduración y ayudar a consolidar las opciones existenciales de la persona. Los líderes carismáticos son típicamente testimonio y propuesta de importantes valores auténticos y tienen la capacidad de provocar un nivel afectivo elevado en el que los valores pueden ahondar sus raíces y encontrar confirmación; los mismos líderes, con su coherencia, tienen elevado poder de confirmación interpersonal para aquello que proponen.

6. EL LIDERAZGO EN LOS GRUPOS

Para explicar la eficacia del liderazgo se han propuesto diversos modelos. Es comúnmente aceptado el modelo contingente del liderazgo de Fiedler. Según este modelo, no se da un líder válido para todas las situaciones de grupo. La eficacia del líder depende de sus capacidades, sea por el tipo de actividad que desarrolla el grupo, sea por la relación de poder que existe entre el líder y los miembros del grupo, o sea por la relación afectiva que existe entre el líder y los miembros. Una condición ideal sería aquella en que existiera alta aceptación afectiva del líder, buena estructuración de las tareas y elevada capacidad de poder (de obtener beneficios desde los niveles superiores de liderazgo); y la condición pésima se tendría cuando estos tres elementos se encontrasen en los niveles mínimos.

Parece que un líder *orientado hacia las personas*, que se preocupa de ellas y les da importancia, tiene mayor eficacia en las situaciones antedichas, si son ideales o pésimas; mientras que un líder *orientado a las cosas*, que da más importancia a los medios, a la organización, a la acción, a la tarea a realizar, tiene mayor éxito en las situaciones intermedias, es decir, en situaciones en que hay niveles intermedios de aceptación afectiva del líder, de poder del mismo y de estructuración de las tareas (FIEDLER y varios, 1977; SCILLIGO, 1973).

Del modelo de Fiedler se puede deducir que la eficacia del líder, más que de sus características personales, depende de su acción, es decir, de su manera de comportarse.

Un modelo muy conocido, sobre todo en el *entrenamiento de líderes* y directivos para las organizaciones, es el de BLAKE y MOUTON, 1978. Ellos consideran dos características del líder: su orientación hacia las personas y su orientación hacia la producción, y se fijan en los cruces de nueve niveles de

estas dos dimensiones. Obtienen así una red de 81 combinaciones posibles. Presentamos una breve descripción de las posiciones extremas y de la intermedia.

1) *Elevado interés por la producción y bajo interés por la atención personal:* Típicamente, el líder o directivo sabe lo que hay que hacer y orienta a los subordinados a los fines y objetivos que él mismo ha escogido. El trabajo se ejecuta de manera que el elemento humano apenas interfiere con el trabajo.

2) *Interés intermedio por las personas y por la producción:* Se obtienen buenos resultados con el esfuerzo continuo por mantener equilibrio entre las exigencias personales y productivas.

3) *Interés elevado por las personas y bajo interés por la producción:* Este tipo de liderazgo se tiene con personas que creen en la necesidad de contentar a las personas y se preocupan poco de la producción. Se opina que prestando mucha atención a las personas y a sus necesidades se puede lograr una aceptable productividad. La atención se dirige, por encima de todo, a crear un ambiente donde las personas se sientan a gusto, y se cuidan las relaciones interpersonales.

4) *Elevado interés por las personas y por la producción:* Se trata de situaciones donde las personas están muy comprometidas y el trabajo satisface sus necesidades. Se dan elevados niveles de interdependencia y objetivos comunes y se obtiene, como resultado, un elevado nivel de confianza y respeto mutuo.

Está comprobado que, en la mayoría de las situaciones, éste es el tipo de combinación que da los mejores resultados, si por resultado mejor entendemos la consecución de los objetivos y la elevada moral del grupo (BLAKE y otros, 1964).

VROOM y YETTON (1973) proponen un modelo normativo que tiene notables semejanzas con el de FIEDLER, y especifican qué tipo de liderazgo es apto para determinadas situaciones. Describen cinco tipos de liderazgo:

— Proceso autocrático

- 1) El líder toma las decisiones en base a los informes de que dispone.
- 2) El líder recibe los informes necesarios de los miembros del grupo y luego toma él solo las decisiones. Al solicitar informes, no especifica necesariamente a los miembros del grupo de qué problema se trata.

— Proceso consultivo

3) El líder comunica individualmente el problema a los miembros interesados y obtiene de ellos opiniones y sugerencias sin unir a los individuos en un grupo; luego el líder toma las decisiones que cree convenientes.

4) El líder presenta el problema y pide sugerencias a los miembros reunidos en grupo. Personalmente toma las decisiones.

— Proceso de grupo

5) El líder, como coordinador, presenta el problema al grupo en un encuentro con el mismo, y colabora de manera que el mismo grupo llegue a un consenso y una decisión grupal. El líder aporta sugerencias y opiniones, pero no trata de convencer hacia unas decisiones más que hacia otras.

Para analizar la situación, hay que contestar afirmativa o negativamente a las siguientes preguntas:

1) ¿Tiene el problema alguna exigencia cualitativa (v. g., un plazo de tiempo fijo)?

2) ¿Tiene el líder información suficiente para tomar una decisión?

3) ¿Está bien planteado el problema?

4) Para actuar lo que se decida, ¿es preciso que los otros lo acepten?

5) Si el líder toma la decisión por su cuenta, ¿cuál es la probabilidad de que los otros la acepten?

6) ¿Hay otros interesados en los objetivos que se pretenden con la solución del problema?

7) Las soluciones preferidas ¿pueden originar conflictos entre los restantes miembros del grupo?

Sobre la base de las respuestas a estas preguntas, en el orden presentado, se llega a una decisión sobre cuál de los estilos de liderazgo es el más adecuado.

En el cuadro siguiente las siete primeras columnas hacen referencia a la mayor o menor presencia de las condiciones descritas en las preguntas referentes a la situación. En la octava columna se recogen los estilos de liderazgo más adaptados a esas situaciones.

CUADRO 1

ESTILOS DE LIDERAZGO,
SEGUN LA RESPUESTA DADA A LAS PREGUNTAS SOBRE LA SITUACION

<i>Preguntas acerca de la situación</i>							<i>Estilos a usar</i>
1	2	3	4	5	6	7	
No	No	No	No				Estilo 1
No	No	No	Sí	Sí			Estilo 1
No	No	No	Sí	No			Estilo 5
Sí	Sí	Sí	No				Estilo 1
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí			Estilo 1
Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí		Estilo 5
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Estilo 4
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Estilo 3
Sí	No	Sí	Sí	No	Sí		Estilo 5
Sí	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Estilo 4
Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	Estilo 3
Sí	No	Sí	Sí	Sí			Estilo 2
Sí	No	Sí	No				Estilo 5
Sí	No	No	Sí	Sí			Estilo 4
Sí	No	No	Sí	No	Sí		Estilo 5
Sí	No	No	Sí	No	No		Estilo 4
Sí	No	No	No				Estilo 4

7. EL GRUPO Y EL PROCESO DE CAMBIO

En conexión con las teorías sobre el liderazgo están las teorías de intervención para la creación de planes adecuados para estimular el cambio.

Probablemente el modelo mejor desarrollado hoy sea el de ARGYRIS y SCHON (1974). Estos autores demuestran que cualquier persona que interviene de un modo competente, actúa en coherencia con una teoría previa acerca de la acción, que rara vez se hace explícita y acaso el individuo que actúa nunca se ha preocupado de formalizar. Se precisaría explicitar la teoría de la acción que el individuo usa y comprender las consecuencias de semejante teoría. Según estos autores, hay dos teorías generales acerca de la acción: el Modelo I y el Modelo II.

Los que siguen el Modelo I tienden a controlar la situación unilateralmente, ven el mundo como competitivo y, en consecuencia, se esfuerzan por vencer y evitar ser derrotados, por reducir al mínimo los sentimientos negativos (v. gr., evitando desagradar, actuando de manera que los demás no expresen lo que sienten), dicen que pretenden ser objetivos y no emocionales. Intentan controlar la información y evitan poner en duda públicamente la realidad tal como viene percibida por la mayoría.

Las personas, en cambio, que aceptan el Modelo II de la Teoría de la Acción, tienden a implicar a los demás en la programación y en el control de la situación, a comunicar sentimientos e informaciones como elementos de maduración y crecimiento personal, a ponerse poco a la defensiva, a ser abiertos al aprendizaje de métodos nuevos y libres para expresar en público

nuevas ideas y concepciones atrevidas. Los autores citados han desarrollado técnicas que permiten el aprendizaje de un modo de actuar coherente con este Modelo II.

El Modelo II se funda esencialmente sobre un análisis de los procesos interactivos a nivel intrapsíquico e interpersonal, y lleva a la reestructuración de tales sistemas de procesos.

Los individuos, en la tarea de descubrir su propia «teoría de la acción», se capacitan para desenvolver la propia vida de un modo existencial y no condicionado.

Parece que las intervenciones pastorales de éxito usan típicamente esquemas compatibles con las «teorías de la acción» sugeridas por Argyris; los mismos procesos pueden ser usados para contenidos muy diversos.

Los pasos esenciales recorridos presuponen una relación interpersonal profundamente auténtica; se analizan, pues, las diversas motivaciones para la acción, las motivaciones se confrontan con los valores básicos de la persona frente al mundo, se toman nuevas decisiones y se emprenden programas específicos para la puesta en práctica y evaluación operativa de las nuevas decisiones. Se comprueba que tienen éxito para estimular tal proceso de reorganización existencial, especialmente los líderes que han vivido con anterioridad personalmente el proceso de conversión.

Algunos organismos e instituciones tienen grandes dudas y perplejidad frente a intervenciones grupales que siguen el Modelo II de Argyris. Las razones de esta perplejidad pueden ser diversas: la transición del Modelo I al Modelo II trae consigo necesariamente crisis y dispersión aparente, que puede convertirse en auténtica y verdadera desbandada, si el proceso se desenvuelve en términos del Modelo I; es probable que el Modelo I temporalmente mantenga mejor control externo sobre la patología de personas e instituciones; el Modelo II no se contenta con técnicas y controles externos, sino que se basa en la autenticidad y en la capacidad de vivir en la provisionalidad, como ciudadanos que no tienen aquí una morada estable y permanente; el Modelo II ofrece menos posibilidades de previsión inmediata a las instituciones; el Modelo II exige al individuo abandonar las muletas y usar las propias piernas y esto no gusta ni a las personas ni a las instituciones, porque se percibe casi siempre una especie de riesgo de consecuencias imprevisibles.

8. LOS GRUPOS COMO PROPUESTA EN UN PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL ¹

Apoyados en las observaciones psicológicas precedentes a las que los pedagogos y pastoralistas pueden añadir las que provienen de sus propios campos, se pueden enunciar sugerencias incluíbles en un proyecto educativo-pastoral.

¹ Este punto ha sido elaborado por el Dicasterio de la Pastoral Juvenil.

a) Un primer conjunto de sugerencias se refiere a la *existencia y formación de los grupos*, como experiencia educativa dentro de la comunidad global que dirige el proceso.

Es preciso concebir los grupos como:

— una *respuesta a demandas y exigencias juveniles* de comunicación, de convivencia, de comunitariedad, de confrontación;

— un *espacio para la circulación de la reflexión* y de los valores propuestos en otros marcos o que surgen de los mismos miembros del grupo;

— una *experiencia portadora ella misma de valores* específicos;

— una *propuesta de compromiso* humano y cristiano;

— una *experiencia unificadora* de los fines, las actividades y las diversas propuestas educativas.

Si se trata de un proyecto que se define cristiano, el grupo se considera además como:

— un *lugar privilegiado* para realizar una experiencia de Iglesia;

— *ambiente y medio* para el surgir de la propuesta y la acogida de las vocaciones eclesiales.

Se ve como posible —y recomendable, además desde cualquier perspectiva— la opción metodológica de educar *mediante los grupos y en grupo*.

b) Un *segundo conjunto* de sugerencias hace referencia a los objetivos generales a incluir.

Mediante los grupos se pretende:

— desarrollar la capacidad de *percibir en profundidad el valor del otro y de la comunidad*, como tejido de relaciones interpersonales;

— madurar en la *disponibilidad a la participación* y a la intervención activa; madurar también la conciencia de la propia responsabilidad en los procesos colectivos;

— *iniciar en el compromiso comunitario*, civil y eclesial;

— *personalizar y profundizar a la medida de cada uno*, pero mediante procesos comunitarios, el crecimiento de la fe;

— *profundizar en la experiencia de Iglesia* como comunión y servicio;

— *facilitar una decisión vocacional*, iluminándola con la experiencia de

la convivencia, del compromiso, y de la profundización de la Palabra de Dios [↷ IGLESIA].

Es evidente que estos objetivos se expresan a diversos niveles, según las personas que integran el grupo, dependiendo también de la edad y los motivos aglutinantes en el mismo.

c) Un tercer conjunto puede referirse a los criterios de opción de grupos y de procesos entre los que sobresale el de liderazgo o animación. Serían éstos:

— La experiencia de grupo, por ser una experiencia educativa privilegiada, *se ofrece a todos los chicos y jóvenes* que frecuentan un ambiente, con diversas propuestas, posibilidades y espacios, a diversos niveles y en torno a intereses variados;

— los *protagonistas* de la vida de los grupos son *los mismos jóvenes*.

Esto exige:

● *partir de la situación* en que se encuentran los jóvenes y de las aspiraciones que manifiestan;

● respetar y *seguir el desarrollo natural* y el ritmo de crecimiento que les es posible;

● *ayudar a reflexionar* sobre las aspiraciones y motivaciones hasta hacer emerger su sentido profundo, iluminándolo con la palabra educativa y evangélica;

● *valorar las cualidades y aportaciones* de cada uno para la vida del grupo;

● *animar los grupos valiéndose de los mismos líderes* que en ellos surgen.

— *El animador* tiene un rol preciso e indispensable. Aunque este rol varíe en las actuaciones particulares, según el tipo de grupo, podemos definir así su intervención:

● *estimula la formación de grupos* y el progreso en las búsquedas, actividades e ideales;

● *ayuda*, mediante su competencia y experiencia, *a superar las crisis* del grupo y a tejer relaciones personales entre sus miembros;

● *busca*, a la vez que los jóvenes, en los momentos oportunos, *la apertura a nuevas perspectivas* de reflexión y acción;

● *ofrece elementos de crítica* y profundización a los jóvenes, a fin de que juzguen sus propuestas, deseos y búsquedas;

- favorece la comunicación intergrupala y por tanto, la apertura de cada grupo a los demás;

- acompaña «pastoralmente» a cada uno de los miembros del grupo en sus exigencias personales;

- abre continuamente el grupo a la perspectiva cristiana a partir de los problemas y las perspectivas de los chicos.

— El grupo juvenil es un modo de abrirse a la comunidad total.

No lo consideramos, por tanto, como «segregación» de los adultos, sino como una forma de abrirse con ellos a la comunicación en la comunidad educativa y/o cristiana. Favorecemos, por tanto:

- la comunicación y la coordinación entre los grupos y entre sus animadores;

- su representación y participación dentro de los organismos de la comunidad educativa;

- la participación de los adultos en los grupos con aportaciones precisas e intercambios enriquecedores;

- el interés de los padres por las experiencias grupales de los chicos y de los jóvenes.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

ANTUNES, C., *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*, Buenos Aires, Kapelusz, año 1975.

ANZIEU, D. y MARTÍN, J. Y., *La dinámica de los pequeños grupos*, Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

ARGYRIS, Ch. y SCHON, D. A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.

ASOCIACIÓN FORMACIÓN SOCIAL, *Dinámica de grupos para educadores, I y II*, Madrid, SM, 1974.

AUBRY, J. M. y SAINT-ARNAUD, Y., *Dinámica de grupos*, Madrid, Euramérica, 1970.

BLAKE, R. R. y MOUTON, J. S., *The New Managerial Grid*, Houston, Texas, Gulf Publishing Company, 1978.

ERL, W., *Métodos de trabajo con grupos de adolescentes*, Santander, Sal Terrae, 1978.

FIEDLER, F. E., VROOM, V. H. y ARGYRIS, Ch., *Leadership: Fiedler, Vroom and Argyris*, New York, AMACOM, 1977.

MACCIO, Ch., *Animación de grupos, I y II*, Santander, Sal Terrae, 1978.

MAILHIOT, B., *Dinámica y génesis de grupo*, Madrid, Marova, 1971.

MUCCHIELLI, R., *La dinámica de grupos*, Bilbao, Ibérico-Europea de Ediciones, 1971.

SCILLIGO, P., *La dinamica di gruppo*, Turín, SEI, 1973.

VROOM, V. H. y YETTON, P. W., *Leadership and Decisionmaking*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1973.

COMUNIDAD EDUCATIVA

RICCARDO TONELLI

1. *Hacia la comunidad educativa.*
2. *¿Qué comunidad educativa?*
3. *Orientaciones operativas: la comunidad educativa en acción.*
4. *Conclusión: la comunidad educativa, sujeto de programación educativo-pastoral.*

1. HACIA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Los procesos educativos y pastorales han sufrido dos grandes limitaciones. Tales limitaciones han quedado al descubierto cuando se han derrumbado los apoyos externos que compensaban las carencias proyectuales.

La primera limitación es la del *individualismo*.

La acción pedagógica ha realizado por mucho tiempo sus intervenciones en un nivel prevalentemente individual. Los agentes normalmente encargados de la socialización de los jóvenes (familia, escuela, asociación, parroquia...) suministraban la ocasión del diálogo educativo. No eran considerados un lugar de experiencia de valores, con una resonancia estructural y colectiva, sino como lugar en el que los educadores hacían sus propuestas, en una relación de tú a tú. El proceso era favorecido por la estabilidad y el prestigio social de que gozaban las diversas instituciones. Tampoco la pastoral se ha separado mucho de esa praxis. Ha utilizado la relevancia educativa de esas instituciones, resolviendo incluso los momentos propositivos específicos en una relación individual.

La segunda limitación, común a la educación y a la pastoral juvenil, está determinada por la *sectorialidad*. La educación de los jóvenes era, con frecuencia, un proceso parcial respecto a la marcha global de la sociedad, orientado prevalentemente a la integración y a la adaptación. La pastoral juvenil era también un proceso sectorial, respecto del conjunto de la vida cristiana, dirigido por educadores y ambientes especializados [↷ EDUCACION].

Hoy, sin embargo, han cambiado profundamente las condiciones que justificaban el procedimiento tradicional y aseguraban la incisividad a pesar de sus límites objetivos. Por una parte, se está afirmando cada vez más la fuerza propositiva de las instituciones en cuanto tales. Por otra parte, ha menguado la capacidad de conquista de las instituciones tradicionales, para dejar el puesto a otras instituciones alternativas.

En efecto, vivimos en un tiempo y en sistemas sociales de amplio plu-

ralismo cultural. Esta situación ha puesto en crisis, sobre todo, las instituciones educativas más débiles, aquellas que no saben someter bajo sus rindas las leyes económicas y políticas. De esta manera, circulan propuestas educativas poco controlables por los gestores tradicionales de la educación de los jóvenes. Los modelos de vida y de realización personal, difundidos por los medios de presión social, no siempre son orientables hacia los contenidos de la educación de la fe.

Muchos educadores y agentes de pastoral hacen propias estas constataciones y buscan un modelo nuevo de relación educativa. En las afirmaciones teóricas y en la praxis cotidiana vuelven a surgir *algunas constantes*, consideradas fundamentales. Por ejemplo:

— la conciencia de que la educación no se concluye en el tiempo de la maduración física y psicológica, sino que se refiere al hombre en su totalidad, durante toda su existencia; por eso tiene como objetivo el de convertir a la persona en alguien capaz de afrontar y resolver todos los problemas de la vida, sabiendo inventar las disposiciones necesarias para vivir en una sociedad que, probablemente, será diversa de la actual;

— la conciencia de que la participación, es decir, el empeño para programar juntos, para tener verdadera y total responsabilidad en el único proceso formativo, no es ni instrumento ni técnica de conducción, sino valor y objetivo: esta actitud participativa es, por lo tanto, dimensión constitutiva de toda relación educativa;

— la necesidad de crear un ambiente atractivo, para que resulte lugar de identificación, y cargado de valores a fin de que resulte propositivo: de esta manera la propuesta educativa llega a ser, ante todo, un hecho experiencial;

— la referencia constante al «territorio», es decir, al espacio real de pertenencia y de vida, para dar a los proyectos educativos una efectiva resonancia cultural y social, y para estimular procesos de revisión crítica;

— la ampliación de la responsabilidad y de la función educativa a todos los que tienen una relación real en los procesos de crecimiento, aunque por razones de distinta índole; esta ampliación permite la corresponsabilización educativa a través del diálogo y la confrontación;

— en el ámbito de la educación de la fe, la referencia al territorio y la ampliación de responsabilidad resultan inserción continua y honda en la iglesia local, incluso para aquellas instituciones educativas que, como la escuela, actuaban tradicionalmente de modo autosuficiente;

— la elaboración de un proyecto educativo, para crear una plataforma de consenso, a partir de la cual poder realizar la participación de los fines educativos, que es indispensable para todo proceso promocional;

— la corresponsabilidad de los «destinatarios» del proceso, considerados como sujetos, a pleno título, de la promoción educativa personal;

— la invención de estructuras de participación que hagan practicables, concretamente, estas instancias.

La realización de estas exigencias de corresponsabilidad y de participación no atañe sólo a las instituciones escolares. También los oratorios, los centros juveniles, las instituciones asociativas se mueven ya en esta lógica. En algunos contextos, precisamente estas estructuras, menos rígidas, han experimentado y han propuesto estímulos participativos a las estructuras más formalizadas.

El conjunto de estas exigencias y los diversos procesos que permiten su realización práctica forman un modelo de gestión del hecho educativo y cultural. Eso se llama globalmente «comunidad educativa».

2. ¿QUÉ COMUNIDAD EDUCATIVA?

En nuestros días existe un amplio consenso sobre la exigencia de educar en términos de comunidad educativa. Sin embargo, si miramos en torno nuestro con atención crítica, constatamos que las realizaciones concretas de la comunidad educativa están muy lejos de ser homogéneas.

El paso de la sensibilidad genérica a la praxis viene filtrado, efectivamente, por la visión antropológica y teológica de quienes, en las instituciones formativas detentan ya, de hecho, la responsabilidad educativa formal.

Si la comunidad educativa se construye en torno a la corresponsabilidad, se requiere una cesión de responsabilidad (y, por tanto, de poder educativo) por parte de quien ha poseído su monopolio (a lo menos, por delegación) a quien quiere ser corresponsable. Si, por otra parte, la comunidad educativa quiere dilatar los confines del espacio educativo, para hacerlos coincidir con el territorio existencial, se requiere un cambio de perspectiva por parte de la institución tradicionalmente protectora y, en consecuencia, autosuficiente y cerrada.

La educación en perspectiva cristiana requiere la acogida de un proyecto de vida que nos es dado como un don. Los que son llamados a dar testimonio de este acontecimiento se sienten depositarios de una responsabilidad que podría vanificarse si es excesivamente dilatada. Por esto, corresponsabilidad y apertura no son jamás datos absolutos, porque exigen la confrontación con las exigencias irrenunciables y la gradualidad, según la medida de la capacidad de interiorización objetiva por parte de los sujetos.

Pero, ¿cuáles son estas exigencias educativas y estas capacidades personales? ¿Hasta qué punto cabe ser corresponsables?

Aunque muchos agentes viven estos problemas sólo a nivel práctico, las diferentes soluciones adoptadas para poner en funcionamiento la comunidad educativa tienen, en su raíz, estos lazos culturales. Si no queremos reducir

el aparente consenso sobre la comunidad educativa a un dato sólo formal, debemos afrontar estos lazos culturales: ahondar en el significado sustancial de la comunidad educativa, es decir, manifestar a qué objetivos debe tender y cómo debe estructurarse para poder alcanzarlos.

2.1. La función de la comunidad educativa en el plano educativo

El primer punto examina la razón de existencia de la comunidad educativa.

No queremos resolver en abstracto el problema de su identidad, sino que, al contrario, queremos comprender mejor lo que es la comunidad educativa, definiendo cuál es su función, qué tareas le son confiadas en el complejo sistema educativo.

Nuestra posición es categórica: una «comunidad» es indispensable en la acción educativa, porque ello constituye, en tiempo de pluralismo, el lugar de referencia para la formación y el eventual cambio de actitudes.

Esta afirmación se apoya en una hipótesis muy cercana a las intuiciones de Don Bosco y a la praxis de su familia. Don Bosco nos ha enseñado a dar mucho peso al ambiente como primera y fundamental propuesta educativa.

Para motivar mejor la afirmación y comprender su alcance operativo, sugerimos tres estímulos complementarios. El primero coloca la comunidad educativa en el plano de la objetividad educativa: en efecto, insistiremos sobre la necesidad de hacer de la comunidad educativa un lugar en que se vayan activando procesos formativos. El segundo traduce estas orientaciones en el plano de la toma de conciencia subjetiva: en el sostén de la comunidad educativa, las propuestas se traducen en actitudes. El tercero, por fin, mira más al futuro, a la educación como proyecto: la comunidad educativa puede constituirse en el espacio existencial donde cada uno llegue a ser capaz de proyectar nuevos sistemas simbólicos.

a) *La comunidad educativa para activar procesos formativos*

Con el término —un poco vago— de *procesos formativos*, indicamos el conjunto de intervenciones, directas e indirectas, mediante las cuales circulan determinados valores en una convivencia educativa. A través de estos procesos, los miembros de la comunidad entran en contacto con «propuestas» ulteriores respecto a sus experiencias, más ricas que el nivel ya adquirido. En esta confrontación, que implica a todos, en una relación de dar y recibir, se realiza la maduración de las personas.

Hablamos de «proceso» porque todo esto viene a darse en el ritmo de la existencia real del grupo humano; por lo tanto, siempre en términos dinámicos. Y, de proceso «formativo», porque pensamos en una operación promocional.

Nos urge subrayar el significado de esta acción global. Con ella rechaza-

mos perentoriamente dos hipótesis, que vamos a recordar, convencidos de que, cuando la comunidad se deja encallar en tales bancos de arena, abdica de su propia función educativa.

En primer lugar, se rechaza el considerar madura la persona que hace coincidir el «para mí» con el «en sí»; es decir, que no acepta un principio de comprobación, si tal principio viene de fuera de su inmediata experiencia, porque coloca siempre dentro de su sistema o de su grupo de referencia el criterio de toda valoración. Es evidente que quien comparte esta perspectiva no consigue hablar de procesos formativos y no comprende tampoco el problema de la madurez personal o de grupo.

Pero se rechaza también la hipótesis opuesta, es decir, la que estudia los procesos formativos únicamente como instrumento para hacer pasar, de manera más eficaz, un conjunto de valores definitivamente constituidos. En este caso, la funcionalidad de los procesos formativos se mide en base a su eficacia instrumental, es decir, al hecho de que son más o menos aptos para hacer que se consigan objetivos extrínsecos a la persona y a la comunidad. Los valores se sustraen a la discrecionalidad de la comunidad, del educador, de los jóvenes. Están a salvo en «otro lugar», en los centros culturales, decisionales, políticos o religiosos. La comunidad educativa se interroga únicamente sobre la tarea que debe realizar para hacerlos pasar más adecuadamente [↷ VALORES Y ACTITUDES ↷ ITINERARIO].

Definiendo como función de la comunidad educativa la capacidad de estimular procesos formativos, tratamos, por el contrario, de elaborar una alternativa real a esos dos modelos inadecuados.

El sujeto de las valoraciones concretas (es decir, del proceso que traduce los valores en cuadros de referencia para las situaciones de vida concretas, estimulando a toda persona a elaborar un sistema de significados propio) es siempre la comunidad: todas las personas que saben expresarse en ella en un proceso de crecimiento permanente. En el crisol de este sujeto viviente, los valores toman cuerpo mediante una reformulación capaz de elaborar de modo creativo incluso los datos perennes.

A través de los procesos formativos, la comunidad educativa estimula a cada uno a adquirir los conocimientos y las actitudes que determinan una «competencia profesional» madura y seria, presupuesto indispensable para toda capacidad crítica.

De esta manera, la comunidad educativa llega a ser concretamente lugar de «socialización» madura, porque ayuda a adquirir las normas y los comportamientos socialmente relevantes, favoreciendo una participación progresiva y crítica.

b) *El desarrollo de los procesos formativos tiene necesidad del apoyo de un ambiente*

¿Qué procesos formativos?

Por el momento no añadimos otras informaciones, porque estamos con-

vencidos de que no es posible definir en abstracto los procesos formativos. El procedimiento correcto es otro: establecer el objetivo al que los procesos deben tender, y que debe desencadenar la creatividad de la comunidad, para decidir los procesos concretos, dispuestos a modificarlos a la medida del objetivo [↗ METODO].

Volveremos sobre el tema, indicando algunos de estos objetivos, cuando estudiemos, dentro de poco, la identidad y la madurez de la comunidad educativa.

En este contexto nos planteamos un problema más radical. ¿Es necesario un ambiente para activar procesos formativos o pueden ser resueltos en la maraña del sistema social, confiados a una sociedad «desescolarizada»?

La maduración de una persona se realiza en torno al nudo existencial de las actitudes: en la adquisición de actitudes «positivas» (para los que, como nosotros, se inspiran en el Hombre nuevo, Jesucristo: aquellas que «corresponden» a las actitudes fundamentales de la fe, esperanza, caridad), y en la consolidación o en el cambio progresivo de las ya interiorizadas.

Los procesos formativos se miden según este parámetro. Su validez se mantiene o cae en la medida en que saben producir actitudes.

La operación de adquisición, consolidación y cambio no se da en el vacío: tales operaciones, por el contrario, maduran por experiencia y por identificación. La *identificación* la definimos como el proceso a través del cual una persona, aún sin ser claramente consciente de ello, llega a hacer propias las cualidades, características y valores, percibidos en otra persona reconocida como importante y con autoridad. Los valores que se respiran en la institución educativa, los que estructuralmente obtienen consenso, los encarnados en los modelos de referencia, constituyen siempre la propuesta formativa más incisiva, porque canalizan los diversos comportamientos hacia su consolidación en actitudes, precisamente a través del proceso de identificación.

Se requiere, en consecuencia, un lugar provisto de suficiente homogeneidad cultural y cargado de poder de atracción, para que llegue a ser positivamente propositivo.

En un tiempo de pluralismo como es el nuestro, muchas instituciones formativas se han reducido a encrucijada inarticulada y carente de compromiso, encrucijada en la que transcurren las propuestas más diversas. Y de esta manera decae la capacidad de atracción de los modelos positivos.

La comunidad educativa, si se comprende y vive correctamente, puede representar, en cambio, el indispensable momento de referencia y refuerzo social.

La comunidad resulta, de esta manera, el lugar privilegiado para experimentar, en concreto, los valores: los irrenunciables, presentes en la memoria social de la colectividad, a través de la mediación del adulto (para evitar la construcción del presente cortando los puentes con el pasado); y los innovadores, haciendo de la comunidad el crisol de estos valores, mediante la confrontación crítica con modelos y la participación en experiencias significativas.

c) *La comunidad educativa para producir nuevos símbolos*

Si expresamos y, en parte al menos, constituimos la realidad a través de símbolos (es decir, las estructuras significativas mediante las cuales alguien dice algo sobre algo a otro), un importante objetivo educativo está determinado por la capacidad de utilizar bien los símbolos, y de producir continuamente nuevos símbolos. En tal uso-producción nos relacionamos con la realidad, para «transformarla».

Esta exigencia compromete inmediatamente a la comunidad educativa; en un contexto pluralista, ella resulta lugar privilegiado de revisión crítica de los símbolos existentes y de elaboración de nuevos símbolos.

En la comunidad educativa se dicen muchas palabras, se usan, en consecuencia, muchos símbolos. ¿Son todas palabras y símbolos personales, liberados? ¿O acaso no representan el eco de las mil insinuaciones inducidas que diariamente estamos obligados a asumir a pesar nuestro?

Un proceso correcto de revisión crítica de los símbolos presentes habitualmente en la comunidad educativa requiere la comprobación de las categorías con las que se comprende, interpreta y se relanza toda provocación que llega de la realidad a la comunidad educativa; de la realidad de la que no se puede escapar y que, precisamente por ello, forma la materia irrenunciable de todo estímulo educativo.

Para llevar a cabo tal cometido, la comunidad educativa hace un uso inteligente de las instrumentaciones adecuadas: la dinámica de grupo y la animación cultural, para analizar los procesos que tienen como raíz los fenómenos de conformismo de grupo, las ciencias de la comunicación para valorar los trastornos comunicativos, las ciencias sociológicas y económico-políticas para valorar los condicionamientos estructurales que se hallan a la base de muchas situaciones comunitarias [↗ COMUNICACION SOCIAL ↗ GRUPO].

Dentro de estos procesos de concientización liberadora, halla espacio la capacidad de producir nuevos símbolos, en el plano religioso, político-cultural, de las relaciones interpersonales y de los procesos sociales, dejando campo libre a la fantasía, a la creatividad, a la capacidad inventiva.

En este nivel la educación se hace prospectiva: capacita para llegar a ser hombres nuevos.

En un contexto de pluralismo, en un tiempo en que la creatividad se ha convertido demasiado a menudo en espontaneísmo, o en el que afloran tendencias regresivas, la comunidad educativa resulta indispensable, porque sólo haciendo experiencia de estos nuevos símbolos se puede esperar en una nueva calidad de vida.

2.2. En el plano de la educación de la fe

La comunidad educativa tiene también una importancia irrenunciable en orden a la educación de los jóvenes en la fe.

En efecto, sólo se puede hablar de una relación estrecha entre educación

y evangelización si se reconoce la posibilidad de intervenir, al menos de manera indirecta, para solicitar, sostener y hacer madurar la decisión personal de fe [↗ EVANGELIZACION Y EDUCACION].

En esta perspectiva, la comunidad educativa no es sólo la ocasión externa, en que se desarrolla el proceso «sobrenatural» que escapa a sus dinámicas, porque solamente implica el diálogo misterioso entre la gracia divina y la libertad del hombre. Es mucho más. Si este diálogo salvífico se da siempre según el ritmo sacramental, es decir, sirviéndose de mediaciones humanas, las dinámicas profundas de la comunidad educativa ofrecen ese «sacramento» capaz de sostener (o de vanificar) el acontecimiento que produce y solicita la fe.

Para que estas afirmaciones no queden en la vaguedad, sugerimos tres movimientos complementarios, que constituyen a la comunidad educativa en «condición» de la salvación.

a) *Comunidad educativa y «significatividad» del acontecimiento salvífico*

El acontecimiento de Dios que llama a la salvación, en la lógica de la Encarnación, es siempre Palabra que interpela, respondiendo a exigencias existenciales profundas. Este hecho, siempre verdadero en el plano objetivo, debe llegar a ser subjetivamente verdadero, como lo ha recordado también el documento *Il rinnovamento della catechesi*: «Con la gracia del Espíritu Santo crece la virtud de la fe si el mensaje cristiano es comprendido y asimilado como “buena noticia”, en el significado salvífico que tiene para la vida cotidiana del hombre» (RdC 52).

Como se advierte, el documento subraya el peso condicionante (y, por tanto, salvífico: porque sostiene la acogida del don del Espíritu o motiva su rechazo) representado por el «horizonte de significatividad» subjetiva en el que es experimentado el anuncio.

Vivimos en un tiempo de amplia indiferencia religiosa y de fuerte pluralismo antropológico. Para muchos jóvenes, la Palabra de salvación no representa ya una respuesta a las propias expectativas: porque estas expectativas han sido manipuladas o porque la Palabra está formulada en una inculturación lejana de la juvenil.

La comunidad educativa, por definición, ofrece un espacio de identificación; y, en consecuencia, de fuerte significatividad. Cuando ella vibra también por la Palabra de salvación, tal acontecimiento puede operar con toda su potencia desconcertante: la significatividad subjetiva permite al don del Espíritu hacer crecer fe y salvación.

La comunidad educativa es así sacramento de salvación, porque en su constitución, en la carga de identificación y en el clima antropológico que en ella se respira (es decir, en estos «signos» humanos, transparentes de transcendencia), la comunidad se convierte en llamamiento a una decisión existencial libre y responsable para el don de Dios.

Releída en una lógica sacramental, la comunidad educativa resulta ser

mucho más que simple «ocasión» salvífica. En el sacramento cristiano, aunque con intensidad y eficacia diversificadas, el signo contiene siempre la salvación a la que llama.

b) *La comunidad educativa es apoyo para la vida de fe*

La salvación es don que reclama una acogida: una acogida que se juega en la cotidianidad de la propia existencia antes que en los gestos rituales y litúrgicos. La comunidad educativa tiene también un gran peso en el mantenimiento de esta acogida.

Si la comunidad solicita unos planteamientos lejanos de las actitudes fundamentales que definen al hombre nuevo en Jesucristo, su ser-llamamiento difícilmente conseguirá producir acogida. El joven habilitado para un estilo de vida «no cristiano» no consigue acoger el don de Dios, o, si lo acoge, lo reduce a pura expresión formal.

Sin embargo, cuando en la comunidad se respira un aire de «nuevas criaturas», porque las actitudes a las que cada uno es solicitado corresponden a las definitivas de fe-esperanza-caridad teologal, la comunidad sostiene estructuralmente la decisión de fe. Resulta así «gracia» divina: lugar en que la potencia de Dios, encarnándose en las mediaciones humanas, encuentra al hombre y lo salva.

Incluso en esta perspectiva, la comunidad educativa es mucho más que simple ocasión. Llega a ser «condición», «sostén salvífico» en la decisión de fe. Es cierto que los actos cristianos decisivos sólo pueden ser efectuados personalmente. Sólo individualmente se puede creer, esperar, amar, encontrarse con Dios, como sólo individualmente se puede sustraer a este encuentro. Pero todas estas acciones se cumplen en el «regazo materno» de la comunidad: sólo a través de ella.

La fe de la comunidad sostiene y cuida nuestra débil fe, la vivifica y la regenera.

c) *Comunidad educativa y «medios sobrenaturales»
(celebraciones de la salvación)*

Junto a estas dos funciones intrínsecas y como expresión externa más típica de ellas, podemos colocar el hecho en el que es fácil pensar, cuando se habla de la importancia de la comunidad educativa en orden a la educación de los jóvenes en la fe.

La tradición salesiana lo ha subrayado, justamente, a menudo.

En el espacio vital de la comunidad, los jóvenes tienen la oportunidad de «encontrarse con» la palabra de Dios, de celebrar los sacramentos, de experimentar la comunión eclesial, esa comunión que es radicalmente don y promesa, más allá de la penosa comunión humana.

El lenguaje tradicional llama a menudo a estos acontecimientos salvíficos

«medios sobrenaturales». Nosotros preferimos indicarlos como «celebraciones» de una salvación que se realiza, por don de Dios, en el ritmo de la vida cotidiana, para evitar el riesgo de ritualismo que reduciría, en último término, la comunidad (eclesial y la educativa salesiana que es su acontecimiento) a simple ocasión de procesos que le atañen sólo indirectamente.

Pero, en general, el hecho queda, aunque con matices diversos. Y es una cosa muy importante, que subraya la función irrenunciable de la comunidad en orden a la educación de los jóvenes en la fe.

El joven cristiano, encontrando en una comunidad, en la que se identifica gozosamente, la propuesta de la Palabra de Dios y de los sacramentos, consigue acogerlos como algo importante y decisivo.

Además no hay que olvidar que estas celebraciones producen la salvación que celebran. Tienen, por tanto, un profundo alcance educativo y humanizante, porque la salvación de Dios humaniza verdaderamente. Por esto, la comunidad que celebra el don de Dios frecuentemente resulta cada vez más «educativa»: cada vez más lugar de experiencia de un nuevo modo de realizar un proyecto de hombre.

2.3. La unidad de la función educativa y evangelizadora en la comunidad educativa

En el proyecto salesiano la educación conduce y sostiene la educación de la fe, al tiempo que la vida de fe resulta un profundo e irrenunciable momento educativo.

Esta reciprocidad halla en la comunidad educativa su momento de verdad; más aún, ello representa la función más típica de nuestra comunidad educativa.

Hemos subrayado cómo los dos momentos, educativo y pastoral, se reclaman intensamente. La comunidad educativa es lugar de salvación precisamente en la consistencia educativa en la que se define, por el don de Dios, que la ha constituido concreción de su proyecto salvífico; esta consistencia humana se inspira y se consolida en la referencia explícita al evento de Jesucristo.

Pero todo esto sólo es propuesta a los jóvenes cuando ellos lo experimentan en el trasunto de la vida real en la que están inmersos: es decir, cuando la síntesis de los dos momentos, educativo y pastoral, representa el clima que se respira y la razón de la identificación.

Fieles a Don Bosco, nosotros no integramos educación y evangelización sólo repitiendo «de palabra» su acuerdo profundo, sino construyendo un espacio de vida donde las cosas marchan así. En la comunidad se hace «experiencia» de que el hombre llega a ser cada vez más hombre, si sabe acoger al hombre nuevo que es Jesucristo, mientras quien ha acogido ese don de Dios lo expresa en una continua pasión liberadora y promocional por el hombre.

La función de la comunidad educativa es, por lo tanto, todo lo contrario de una función marginal, sobre todo para los jóvenes que viven en lugares

educativos y eclesiales en los que difícilmente se hace experiencia de esta integración, incluso a causa del pluralismo antropológico y teológico actual.

3. ORIENTACIONES OPERATIVAS: LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN ACCION

El capítulo sobre las orientaciones operativas podría resultar muy largo, porque un tema como éste sobre el que estamos trabajando implica muchísimos problemas concretos.

Por razones evidentes, hemos de hacer una selección. Privilegiamos, por tanto, aquellos temas más urgentes; en confrontación con ellos, cada comunidad educativa puede elaborar, después, las propias estrategias.

3.1. Tras una imagen compartida de comunidad educativa

Hemos abierto este estudio con una sospecha: el amplio consenso sobre la comunidad educativa se desmorona cuando tropezamos con los problemas concretos de su gestión. Si nuestra hipótesis es verdadera, hemos de constatar que el pluralismo cultural no representa solamente el contexto en el que están colocadas también nuestras comunidades, sino que tal contexto las surca profundamente.

Por tanto, para realizar de modo correcto y suficientemente homogéneo los procesos de planificación educativa es importante tratar de alcanzar una imagen compartida de comunidad educativa.

En el plano formal, esto significa definir el gran núcleo de relación entre unidad y diversidad en la misma comunidad. En el plano substancial tendremos que determinar el «núcleo mínimo» de valores sobre los que construir la unidad (hablaremos de ello en el párrafo siguiente).

En la comunidad educativa madura, abierta y pluralista, no todos pueden hacer las mismas cosas y, sobre todo, éstas no pueden ser producidas de la misma manera. Lo impide el respeto a la irrepetibilidad personal y el deber de acoger al que es distinto, como propuesta de enriquecimiento. Lo impide el clima de pluralismo: prescindiendo de su valoración, esto constituye un dato que hemos de tener en cuenta. Por otra parte, no se puede hablar de comunidad educativa, sino cuando se alcanza un mínimo de convergencia sobre los valores de fondo y sobre los objetivos del ejercicio de la responsabilidad común.

La unidad podría ser reducida a una exigencia-límite. En ese caso halla espacio la diversificación, pero en perjuicio de la convergencia, porque ésta se juega sobre datos tan exigüos que resultan inexistentes. O, por el contrario, la unidad podría ser pretendida con un énfasis totalizante y omnicomprendivo. En este caso, se calcina la diversificación, transformando la necesaria unidad en fría uniformidad.

La solución de este conflicto no está en el «justo equilibrio», incapaz de

captar la raíz de los problemas. Y tampoco puede ser abandonada a salidas autoritarias o a desposeimientos subjetivos, porque estamos en una dimensión constitutiva de la comunidad.

La unidad se construye en torno a la coparticipación, dialéctica y progresiva, de aquel núcleo de significados operativos que define «nuestra» comunidad educativa: su función, su identidad y madurez.

La diversificación, en cambio, es la traducción operacional de este cuadro compartido. Se tratará de una diversificación muy amplia, porque está sostenida por las responsabilidades y por las sensibilidades personales, por las tareas y urgencias educativas, en una palabra, por el concreto y cotidiano aquí-ahora en que toman cuerpo y se reformulan valores y objetivos.

En esta propuesta, unidad y diversificación están en relación recíproca: la unidad se concreta en la diversificación, y las diversas operaciones hallan un punto de profunda unión y de comprobación en los valores constitutivos de la unidad.

3.2. Un núcleo compartido de valores: el proyecto educativo-pastoral salesiano

Para constituir comunidad educativa no es suficiente que los miembros compartan una imagen de comunidad. En efecto, reducido de esta manera, el problema quedaría en el plano formal: se comparte la estructura de sostén, sin entrar en la consistencia de los valores que esta estructura está llamada a sostener y a producir.

Sólo se puede hablar seriamente de comunidad educativa cuando se realiza una convergencia dinámica incluso en torno a los valores que sostienen el proceso educativo. Pero nacen precisamente aquí los problemas más graves, si tenemos presente el hecho del pluralismo y la necesaria colaboración intercultural en que realizamos nuestro servicio.

No podemos elaborar nosotros un proyecto nuestro y pedir la adhesión a este servicio, proponiéndolo en términos instrumentales o de discriminación. Nos encontraríamos solos, a menudo, con un maravilloso proyecto entre las manos, pero sin nadie dispuesto a acogerlo. Y aunque encontrásemos alguno capaz de soportar esta manipulación ideológica, haríamos radicalmente inútil nuestra pretensión educativa, desde el momento que, para educar, se requiere, como dato mínimo, el compartir unos fines educativos.

El problema se complica, cuando nos damos cuenta de que nuestras instituciones educativas, por fidelidad a su matriz, tienen objetivos evangelizadores irrenunciables.

Existen, pues, conflictos sobre la definición de la función educativa, a partir de la imagen de hombre y de sistema social en que nos reconocemos. Y existen contrastes sobre el objetivo de evangelización al que está llamada esa función. En efecto, no podemos dar por descontada la experiencia y la instancia de fe, ni para nuestros colaboradores ni mucho menos para los jóvenes que buscan nuestro servicio educativo. Después, en el plano práctico,

estos contrastes se traducen en el difícil acuerdo sobre prioridades, sobre ritmos, sobre la utilización de las estructuras, sobre el significado que se debe atribuir a fórmulas-clave como «respeto de la persona», «hacer propuestas»...

Si las cosas marchan así, ¿podemos aún hablar de comunidad educativa? ¿No es mejor reformular todo según la lógica, más cómoda, de la oferta-demanda?

La Congregación Salesiana, en un momento importante de su autoconciencia, ha redefinido su proyecto educativo-pastoral afirmando que «una auténtica evangelización se lleva a efecto dentro de un proyecto que mira a la promoción total del hombre, al desarrollo integral del individuo y de los grupos» (CG 21, 81).

Creemos que en esta orientación sea posible la reformulación de la corresponsabilidad educativa y pastoral: ella asegura la colaboración y, en consecuencia, construye comunidad.

Entendido en esta perspectiva, nuestro proyecto educativo resulta lugar de comunión y de confrontación, incluso con otros distintos. Estando centrado sobre el hombre y sobre su maduración integral, todos los que están interesados en su formación resultan bienvenidos. Se requiere la disponibilidad para buscar y para servir al hombre.

Ciertamente, esto no debe significar indiferentismo práctico: diluyendo el núcleo de valores, no se consigue corresponsabilidad ni comunidad. Cuando estamos seriamente concentrados en torno al compromiso de promocionar al hombre, seguramente no existe el riesgo de indiferentismo. Y ello porque sabemos, al menos desde la fe, que no pueden existir muchas definiciones de hombre. Existe sólo el Hombre: su imagen es un don ofrecido, que hemos de estudiar continuamente y colegialmente.

Todos tienen algo que proponer en esa búsqueda, porque todos han sido alcanzados por el Hombre. Nuestra búsqueda común es la tensión, aún no resuelta, para conquistar su respuesta. Todavía nos hallamos todos en búsqueda porque, alcanzados al menos implícitamente (pero siempre realmente) por su respuesta, buscamos día a día con una expectativa más radical.

Esta disponibilidad a buscar, en actitud de acogida y de servicio, determina el núcleo mínimo en torno al cual construir la comunidad educativa. Se le puede sobrepasar por exceso, cuando se cree poseer ya toda la verdad y se hace su oferta como vendedor presuntuoso; o por defecto, cuando se niega a concentrarse en la acogida y en el servicio del hombre. Unos y otros no pueden colaborar en la comunidad educativa, porque no tienen nada para compartir. Y de esa manera se niega, de raíz, la corresponsabilidad.

Como se advierte, el «mínimo» para hacer comunidad no es concebido en perspectiva de cantidad sino de intensidad, de toma de conciencia. El desarrollo de este germen, que la comunidad sirve y estimula en todos, no sobreviene por módulos adicionales, sino mediante evolución, germinación, paso de lo implícito a lo cada vez más explícito.

En otras palabras, se realiza mediante el crecimiento en humanidad, has-

ta aquella plenitud de sí que descubrimos, cuando decidimos con gozo acoger a Aquél que ya nos posee y nos llena de su amor.

Esta orientación ha de ser historizada y concretada, recordando que nos hallamos en un momento cultural en el que aún las afirmaciones que más comprometen (como, por ejemplo, centralidad de la persona, servicio del hombre, promoción integral...) pueden resultar equívocas, y, en consecuencia, insuficientes para definir el núcleo mínimo que compartir.

Esa obra de concreción se ha de realizar en situación, pero teniendo en cuenta, de modo complementario, los siguientes elementos:

— la referencia continua, como criterio decisivo y normativo, a los documentos escritos y vividos por la Familia Salesiana: ellos determinan el proyecto educativo y pastoral salesiano; por ello, sólo en la coparticipación dinámica y progresiva de este dato se respeta la salesianidad de las diferentes comunidades educativas;

— la atención a la identidad institucional de nuestras obras, incluso en la innegable diferenciación que las caracteriza: es diverso el consenso mínimo requerido para constituir comunidad educativa en ambiente escolar, del requerido para un centro juvenil y una parroquia; y es diverso también el encarnado en una pequeña comunidad que vive «nuevas presencias» en situación fronteriza;

— la responsabilidad constitucional de la comunidad inspectoral, principal garante y testigo de la salesianidad a nivel de las diversas situaciones locales.

Volvemos, por otros caminos, a un tema previo en todo nuestro estudio: la comunidad es «educante» para todos, aunque a título diverso. Porque todos: jóvenes, educadores, padres y fuerzas sociales, se hallan en fase de educación, inicial y/o permanente. Y esta convergencia educativa queda asegurada por la aportación que cada uno ofrece y recibe del otro.

3.3. Los sujetos de la comunidad educativa

En la comunidad educativa salesiana, son sujetos del único proyecto educativo y pastoral:

— la comunidad de los salesianos, como núcleo central y animador del crecimiento de todos hacia la responsabilidad de llegar a ser aquí-ahora «los signos y los portadores del amor de Dios» a los jóvenes;

— los jóvenes, porque, como Don Bosco, sabemos que hemos de realizar la misión educativa y evangelizadora (y, en consecuencia, que hemos de plantear el proyecto relativo), no sólo en medio de los jóvenes y para ellos, sino con ellos y por medio de ellos;

— los cooperadores y aquellos ex alumnos que han hecho una opción educativa de inspiración cristiana (y, por ello, al menos implícitamente, una opción evangelizadora): ellos amplían la responsabilidad animadora de la comunidad salesiana, porque se ofrecen como «testigos» del proyecto educativo de Don Bosco;

— los colaboradores laicos: profesores, animadores profesionales en los sectores de las actividades educativas, el personal técnico y administrativo;

— los padres de los jóvenes, que son los primeros y principales responsables de su educación;

— los diversos organismos de la iglesia local;

— las fuerzas sociales presentes en el territorio, como prescriben algunas legislaciones civiles, para «abrir», de hecho, la comunidad educativa a la realidad, y hacer de la misma comunidad educativa un centro de animación educativo-evangelizadora en el territorio.

Ciertamente, esta lista, en la praxis educativa cotidiana, ha de ser organizada en un cuadro de referencia que sugiera las precisas opciones de campo de la comunidad educativa.

No se trata, en efecto, de establecer el organigrama de un complejo productivo, ni mucho menos, de catalogar a los responsables para repartirse las tareas de gestión, o para controlar mejor los canales de comunicación, sino de definir las orientaciones fundamentales de nuestra relación educativa.

En el centro están los jóvenes, como personas y como condición, a cuyo servicio se ponen todos.

Los salesianos están en el origen de este proceso de maduración global, porque son conscientes de que existen para producir en torno a sí hombres nuevos, desde el momento en que su carisma constitutivo los lanza a una misión de educación evangelizadora.

La colaboración y el acuerdo con aquellos que, por títulos diversos, comparten con nosotros esta misión, no se apoyan en razones instrumentales, como si estuviéramos obligados a buscar colaboradores porque no nos bastamos solos. Significan, al contrario, la conciencia práctica de que el compartir la misma vida nos exige traducir en actitud de servicio liberador ese estado de hecho.

Somos conscientes, además, de que esta colaboración profunda y participadora sólo se puede activar cuando todos llegan a ser capaces de relaciones interpersonales auténticas.

3.4. Niveles de participación

Muchas veces hemos puesto el acento en dos actitudes importantes para la vida de la comunidad educativa: el dinamismo y la tensión al crecimiento.

Y hemos visto, en el estilo de animación, el estímulo propulsor de ese crecimiento.

Por eso, podemos decir, con una imagen, que la comunidad educativa se construye como una espiral en que el núcleo central extiende sensibilidad y corresponsabilidad hacia las periferias más extremas. Este hecho es importante, para no desvirtuar la corresponsabilidad, haciendo inútil la comunidad, y para no anular la responsabilidad educativa, privando a la comunidad de su razón constitutiva.

Estas exigencias, cuando son traducidas en términos operativos, llegan a constituir la propuesta de un modelo diferenciado de participación. Siempre se requiere la participación, incluso de los núcleos extremos de la espiral. Pero se realiza una participación con intensidad diferenciada, a medida de la cercanía/lejanía del centro de la espiral. Tal diferenciación no es discriminatoria, porque el núcleo central tiende a extenderse hasta la periferia, mediante un proceso de animación. Y porque la relación entre centro y periferia no es jamás de dirección única, sino que se efectúa siempre en una lógica de reciprocidad, de dar y recibir al mismo tiempo.

Concretamente, todo esto comporta una participación a diversos niveles:

— la comunidad salesiana garantiza la inspiración fundamental del proyecto educativo y su influjo real sobre las programaciones de las distintas actividades o sectores operativos;

— esta responsabilidad es compartida de modo pleno incluso con todos aquéllos que asumen como determinante la finalidad evangelizadora de nuestro proyecto educativo; por eso, los primeros colaboradores, de participación plena, son elegidos dentro de la Familia Salesiana, y entre las personas capaces de insertarse en un programa apostólico;

— en la comunidad educativa hallan conveniente integración y asumen una adecuada participación también aquéllos que, sin participar de la misma opción de fe; se adhieren a los valores promocionales del hombre y a las orientaciones educativas fundamentales del proyecto salesiano;

— la comunidad educativa está, por fin, abierta a hacerse corresponsable con todos aquéllos que, de algún modo, están sinceramente comprometidos en la promoción humana de los jóvenes, disponibles a realizar esto con una actitud de búsqueda y de confrontación.

3.5. Estructuras de corresponsabilidad y de participación

La comunidad educativa tiene necesidad de estructuras y normas que regulen la participación y aseguren la corresponsabilidad [↗ PARTICIPACION].

Cuando, al contrario, la gestión de las reuniones o la organización operativa de la corresponsabilidad comunitaria es abandonada demasiado al azar,

se corre el riesgo de alimentar peligrosamente procesos de manipulación. Toda comunidad se crea sus estructuras de confrontación y de diálogo. Por ello mismo, afirmada la exigencia, sólo podemos poner algunos ejemplos, recurriendo a tradiciones educativas bastante difundidas: consejos a diversos niveles, asambleas, metodologías para la programación y la definición de los objetivos y para la evaluación, organismos de coordinación y de decisión...

No es inútil recordar que el correcto funcionamiento de estas estructuras participativas requiere una competencia técnica, que se ha de adquirir mediante el estudio de las disciplinas especializadas (la dinámica de grupo, por ejemplo, y la animación sociocultural).

Esta confianza y respeto de los instrumentos técnicos representa una precisa exigencia salesiana, como lógica consecuencia del reconocimiento de que existe una estrecha relación entre educación (y relativas ciencias de la educación) y evangelización.

4. CONCLUSION: LA COMUNIDAD EDUCATIVA, SUJETO DE LA PROGRAMACION EDUCATIVO-PASTORAL

El pluralismo cultural no sólo toca a nuestras comunidades educativas sino que las penetra. En consecuencia, éstas quedan profundamente marcadas en su constitución y en todas sus expresiones operativas. Lo hemos recordado muchas veces.

Este hecho tiene un peso en los procesos educativos y pastorales.

En efecto, los jóvenes reciben propuestas diversas, a veces hasta contradictorias. Se confrontan con modelos de hombre diferentes, en teoría y en la compañía cotidiana de sus educadores. Se encuentran con experiencias de vida cristiana heterogéneas. Sienten hablar de sus problemas con tonos y con perspectivas de solución muy desarticulados. Y su implicación en los procesos educativos se realiza también con acentuaciones muy diversas.

Por otra parte, no se puede soñar en la reprivatización de la acción educativa y pastoral: cuando es llevada a cabo en un «cara a cara», individualista y sectorial, los conflictos parecen atenuados; pero se corre el riesgo del autoritarismo, de la manipulación y de la ineficacia práctica.

La única solución es la ya formulada: la comunidad educativa como sujeto a pleno título de la programación y de la acción educativa y pastoral.

La comunidad, como sujeto, no equivale a despersonalización en un anonimato masificador que vuelve a lanzar toda responsabilidad sobre el colectivo y lo estructural.

La educación y la educación de la fe son, radicalmente, un proceso personal, aunque se desarrollen en el seno materno de una comunidad y, en consecuencia, con resonancias estructurales y colectivas. Por esto, sólo se educa cuando se ayuda a acoger-rechazar con plena responsabilidad personal el modelo de hombre que la comunidad propone eficazmente. Y cuando se afirma, contra cualquier tipo de compromiso, que la comunidad es propositiva en la transparencia de toda persona.

El diálogo interpersonal asegura el dinamismo y el crecimiento, aunque cree conflictos, mientras el equilibrio homeostático de la institución puede generar la quietud de la muerte.

Los conflictos están «dentro» de la comunidad educativa. Le aseguran la vivacidad y la hacen abierta al cambio y a la búsqueda; la arraigan profundamente en el hoy juvenil y cultural.

Hacer de la comunidad educativa el sujeto de toda intervención significa aceptar los ritmos lentos de una programación que intenta el consenso sustancial de todos, significa dedicar tiempo y energías a activar la confrontación y construir ese consenso.

Pero esta perspectiva garantiza el continuo contrapeso de las experiencias personales: de quienes se lanzan a los temas de la evangelización y de quienes piden una promoción progresiva de lo humano; de los que pisan tierra y de los que sueñan con los ojos abiertos; de los jóvenes y de los que la vida ha enriquecido ya con un pesado bagaje de experiencias.

El acuerdo es posible y la comunidad viene a ser concretamente sujeto porque cada uno sirve al crecimiento de todos: da y recibe, consciente de que la solidaridad salvífica de cada uno con los demás es tan profunda que su ser hombre-nuevo individual no puede quedar separado del ser-en-la-comunidad.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- ARDIGÓ, A., *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Bolonia, Cappelli, 1980.
- BOFF, L., *Eclesiogenésis. Las comunidades de base reinventan la Iglesia*, Santander, Sal Terrae, 1979.
- CONGAR, Y., *Un pueblo mesiánico. La Iglesia sacramento de salvación*, Madrid, Cristiandad, 1976.
- CORRADINI, L., *La comunità incompiuta. Crisi e prospettive della partecipazione scolastica*, Milán, Vita e Pensiero, 1978.
- DE VITA, R., *Piccoli gruppi e società in trasformazione*, Milán, Angeli, 1978.
- LIÉGÉ, P. A., *L'être-ensemble des chrétiens*, París, Centurion, 1975.
- PABLO, V. de, *Juventud, Iglesia y comunidad. Una propuesta de pastoral juvenil en línea grupal-comunitaria*, Madrid, Editorial CCS, 1985.
- SANTORO, F., *La comunità condizione della fede*, Milán, Jaca Book, 1977.
- TONELLI, R., *Educazione all'impegno politico*, Leumann (Turín), LDC, 1977.
- *Pastorale giovanile. Dire la fede in Cristo nella vita quotidiana*, Roma, LAS, 1982 (trad. cast.: *Pastoral juvenil. Anunciar la fe en Jesucristo en la vida diaria*, Madrid, Editorial CCS, 1985).
- *Gruppi giovanili e esperienza di Chiesa*, Roma, LAS, 1983.

LA SOCIEDAD

GUIDO GATTI

1. *Fe y ciencia de la sociedad.*
2. *La sociedad en la historia de la salvación.*
3. *Sociedad humana e Iglesia.*
4. *La doctrina social de la Iglesia.*
5. *El hombre y la sociedad.*
6. *Derechos de la persona y principios de subsidiaridad.*
7. *El destino universal de los bienes; propiedad privada y participación.*
8. *El solidarismo.*
9. *Crítica de los sistemas reales y de sus lógicas.*
10. *Una educación liberadora.*

1. FE Y CIENCIA DE LA SOCIEDAD

Todo proyecto educativo se propone favorecer el desarrollo del hombre en su humanidad. Toda educación es, por lo tanto, siempre y, sobre todo, educación moral.

Un aspecto absolutamente decisivo de la humanidad del hombre en su «relacionalidad», que hace del hombre un ser de la cultura y de la sociedad.

El hombre pone en juego, en la actuación de su sociabilidad, el acierto o la frustración de su autorrealización.

La educación moral, también la que se inscribe en la educación de la fe y es, por lo tanto, objeto de la solicitud del operador pastoral, no se acaba con la formación del «anima bella», sino que es, en gran medida, formación del ciudadano justo, del operador de paz, del constructor leal y creativo de la «ciudad terrena». Toda educación es, por lo tanto, en gran parte, educación de las virtudes sociales, formación para la vida social. Una de las cosas que impresionan más al aproximarse a la literatura sobre los problemas del desarrollo moral y de la educación moral es precisamente el hecho que tal desarrollo viene entendido, casi exclusivamente, como desarrollo del sentido de la justicia.

El «carácter moral» maduro está, para estos autores, no sólo caracterizado por la autonomía y la racionalidad, sino también y, sobre todo, por el altruismo, es decir, por la capacidad de razonar, decidir y obrar poniendo los intereses y necesidades de los demás en el mismo plano de los propios, considerando a los demás como personas, es decir, como fines y no como medios.

En esta visión de la madurez moral está evidentemente incluida una visión de la justicia y de la sociedad.

El operador pastoral, solicitado por la misma problemática, tan viva hoy

en nuestra cultura, se pregunta qué visión de la sociabilidad humana, de la sociedad ideal, de las exigencias de la justicia, de la solidaridad y de la caridad deba inspirar su acción educativa.

Se pregunta, además, qué parte de esta visión nace de una pura consideración neutral del hombre y de la sociedad, que él puede compartir con todo hombre de buena voluntad, y qué parte de ella es, en cambio, tributaria de la fe y, por lo tanto, específicamente cristiana.

A estos interrogantes quieren, al menos, bosquejar una respuesta las siguientes páginas.

Del sujeto «sociedad» se ocupan, desde puntos de vista complementarios, diversas disciplinas científicas, algunas preferentemente descriptivas (como la estadística y la sociografía); otras, de modo diverso, interpretativas (como la sociología, la filosofía del hecho social, la crítica social).

Sobre la sociedad se puede hacer un tratado diversamente proyectual (las diversas formas de ideología política que proyectan modelos de sociedad inspirados en diversas escalas de valores) y normativo (la ética social que prescribe determinados comportamientos sociales como moralmente vinculantes).

Todas estas disciplinas mantienen en relación con la fe y, por lo tanto, con la teología una cierta *autonomía epistemológica*, que es naturalmente mayor cuanto más permanecen éstas en el polo de la mera descriptividad.

Autonomía epistemológica significa aquí que esas disciplinas tienen un objeto propio (la sociedad humana en cuanto hecho empírico o en cuanto hecho puramente «intrahistórico») y una propia metodología de investigación (estadística, experimental, filosófica), diversa del objeto y del método de la reflexión de la fe.

Esto no significa que la fe no tenga nada que decir sobre el sujeto «sociedad», sino que significa sólo que lo que dice la fe sobre la sociedad se refiere a dimensiones del hecho social que no pueden ser tomadas de consideraciones puramente empíricas y de una reflexión racional que utilice datos sacados de la pura experiencia humana.

Lo que la teología y la fe dicen sobre la sociedad lo extraen de una forma de experiencia no puramente humana: el encuentro con la palabra de Dios, que se nos ha revelado en Cristo.

Los contenidos primarios de tal revelación no hacen referencia naturalmente a cualquier teoría empírica o puramente racional de la sociedad, sino a la *vocación global del hombre* a la luz del proyecto global de Dios; proyecto que se está realizando, con la colaboración del hombre, a lo largo de toda la historia de la salvación.

2. LA SOCIEDAD EN LA HISTORIA DE LA SALVACION

El hecho social con la multiforme fenomenología (la natural sociabilidad del hombre, las diversas formas históricas de organización social, la proyección social, la ética social), es considerado por la reflexión de fe como toda

otra realidad humana, en cuanto insertada en la historia de la salvación y, por tanto, en la parábola «*creación-pecado-redención*». Recordemos, además, que esta parábola no expresa tanto una *sucesión cronológica de «eras»*, sino una *concreción existencial de «estratos»* de la realidad: toda la realidad humana es simultáneamente buena por la originaria bondad creatural, orientada a Cristo como su esencial cumplimiento, marcada por la negatividad del pecado, y salvada en Cristo por una salvación que recupera su positividad creatural y la lleva a una plenitud de ser de la que sólo Dios posee el secreto y la capacidad creadora [↗ CRISTIANO].

La sociedad no está dentro de la historia de la salvación de modo puramente genérico (como están, en el fondo, todas las demás realidades de la historia, como la economía, el arte, la técnica, el saber humano), sino con una precisa posición privilegiada.

Tanto la radical sociabilidad del hombre, como las diversas formas concretas de actuación de esta sociabilidad, es decir, las diversas expresiones históricas de la necesidad humana de convivencia, representan una buena realidad creatural, no totalmente corrompida por el pecado y redimida por Cristo, sino que, además de esto, tales expresiones históricas, a pesar de los límites propios de todas las realidades humanas, son utilizadas por la palabra de Dios como *categorías simbólicas*, para revelar al hombre los contenidos de la salvación ofrecida por Dios al hombre en Cristo.

Tal salvación es, de hecho, descrita en la Biblia con formas de lenguaje que, directa o simbólicamente, hacen referencia al hecho social; piénsese, por ejemplo, en palabras y expresiones como *Reino de Dios, Reino de los cielos, Jerusalén nueva*, comunión de los santos, familia de los hijos de Dios.

En último término, la salvación proyectada por Dios para el hombre, y en la cual se realiza su plenitud de ser, de vida y de felicidad, consiste en una «*comunión*», en un estar juntos el hombre y Dios, pero también los hombres entre sí, en una comunicación que supera toda barrera de incomunicabilidad y en una relación de fraternidad y de amor que supera toda división y todo egoísmo, y, al mismo tiempo, toda expectativa de bien y de felicidad por parte del hombre mismo.

Hacia esta salvación el hombre es llamado a caminar en la historia, realizando en ella, con un empeño ético inspirado en la fe, formas siempre parciales e imperfectas (y, por lo tanto, provisionales) de convivencia y de fraternidad.

Estas formas de fraternidad no son todavía la salvación, no son todavía el Reino de Dios, sino que son una *anticipación* y una *preparación*, algo que constituirá la materia del Reino. De tal fraternidad, como de todo otro buen fruto de la actividad humana, nos dice el Vaticano II que, una vez realizada en la historia, la encontraremos, transfigurada y purificada de toda ambigüedad, cuando Cristo entregará el Reino al Padre (GS 38).

3. SOCIEDAD HUMANA E IGLESIA

De estas anticipaciones-preparaciones de la comunión del Reino de Dios, la Iglesia es la que mejor representa en el tiempo tal reino transitorio (con una representatividad tan eficaz que puede configurarse como sacramental: la Iglesia, de hecho, es sacramento, es decir, signo eficaz del Reino).

«La Iglesia [...] recibe la misión de anunciar e instaurar entre todas las gentes el Reino de Cristo y de Dios y de este Reino constituye en la tierra el germen y el inicio» (LG 5) [↗ IGLESIA].

Preferentemente definida en el pasado como «*sociedad*» y, hoy, más frecuentemente, como «*pueblo*» de Dios, la Iglesia representa una forma de comunión en la caridad que, mientras anuncia la fraternidad del Reino, la hace presente como una anticipación y una prefiguración creíble. Incluso subrayando su alteridad radical y su transcendencia respecto a toda otra forma de sociedad humana, la Iglesia permanece como un paradigma del puesto de la sociabilidad humana y de la comunión en el proyecto divino de salvación.

El Reino será precisamente aquella comunión que la Iglesia prefigura e inaugura: el Reino recuperará, en una especie de resurrección, toda forma histórica de fraternidad y de comunión; representará la transfiguración y el cumplimiento.

El Reino de Dios está, por lo tanto, en una misteriosa continuidad con la tarea civil del hombre en la historia; perpetúa y, al mismo tiempo, trasciende los valores de fraternidad y amor realizados por el hombre a lo largo del tiempo; los trasciende porque se construye en torno a una comunión que surge de Dios, que es, en último término, sólo un don de El.

Estas son las grandes líneas de una visión teológica y de fe de la sociedad, en el ámbito de la historia de la salvación. Ninguna ciencia social puede decir algo sobre estas realidades: la dimensión histórico-salvífica del hecho social está dentro de la historia, pero encerrada en el misterio, a la sombra de la cruz, que esconde la gloria de la resurrección; objeto de una esperanza que encuentra fundamento sólo en las promesas de Dios.

4. LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

Esto no excluye que la revelación lance también sobre las dimensiones puramente humanas una especie de luz refleja, capaz de clarificar las dimensiones éticas y, por lo tanto, de orientar los proyectos y la crítica social.

Esto explica por qué la reflexión de fe (a través de aquella forma de magisterio de la Iglesia que toma el nombre de «doctrina social de la Iglesia», y también a través de la teología moral y de un cierto tipo de pensamiento social inspirado en la fe, si no deducido de ella) haya elaborado su reflexión sobre la sociedad con contenidos sobre todo éticos, más o menos «separado» y no del todo homogéneo respecto a las formas de pensamiento social puramente laico o no cristiano.

Este tipo de reflexión ha tenido su evolución durante siglos, evolución

que ha sido máxima en los últimos decenios, en correspondencia con la rapidísima aceleración de la historia y con las transformaciones culturales de nuestro mundo.

Esta aceleración ha obligado a un replanteamiento tan radical de la reflexión que ha cambiado, a la vuelta de pocos años, su sentido y su identidad, además de sus contenidos.

De un conjunto bastante rígido y coherente de doctrinas y de principios, aquélla se ha transformado en una clave de lectura de la realidad social, más *formal-metodológica* que *contenutística* y *doctrinal*.

Es un paradigma de esta mutación el cambio de identidad registrado por la «doctrina social de la Iglesia», después de la *Octogésima Adveniens*.

4.1. La enseñanza social de la Iglesia como doctrina

La doctrina social de la Iglesia ha nacido esencialmente como aplicación de la moral cristiana a los problemas de la sociedad. No ha nacido de una necesidad abstracta de sistematización doctrinal: ha querido ser la respuesta de la Iglesia a la llamada «*cuestión social*», es decir, a los problemas nacidos con la revolución industrial y con la explotación capitalista ocasionada por ella.

Tales problemas parecían consistir, sobre todo, en los conflictos que la revolución industrial levantaba entre las clases sociales; estos conflictos representaban un desorden que era necesario resolver. El problema era, por lo tanto, prevalentemente moral, y era precisamente en fuerza de su índole moral que la Iglesia reivindicaba para sí una competencia en este campo (RN 8). Ella pensaba poseer, como maestra auténtica de los principios morales, la única solución verdadera del problema. Tal solución viene, en fondo, del Evangelio, pero a través de la mediación de un pensamiento moral y de una doctrina sobre el deber ser de la sociedad que, a fuerza de arraigarse en la naturaleza misma del hombre, se llama «derecho natural».

Por este motivo, la doctrina social de la Iglesia terminó por dar lugar a una especie de «*filosofía social cristiana*» (RN 14) o de «*sociología católica*» (QA 9).

Con esta doctrina, la Iglesia entendía precisar los derechos y deberes de las partes en conflicto, y, por lo tanto, delinear los rasgos generales de una sociedad conforme al Evangelio y a la ley natural.

4.2. La doctrina social de la Iglesia como profecía

En los documentos más recientes, el magisterio social de la Iglesia ha comenzado a presentar gradualmente características diversas. No han cambiado sólo sus contenidos, a través de una evolución homogénea, en respuesta a los cambios del hecho social; ha cambiado también su misma *identidad*: la Iglesia se mueve, ahora, en una conciencia más viva de la solidaridad que

la une al mundo; no se siente extraña o superior a él, como juez imparcial entre las partes en guerra; se siente profundamente insertada en la historia, sometida a sus condiciones: conddivide las aspiraciones y los traumas de la humanidad y desea ayudarla en la realización de sus deseos mejores (GS 4, OA 1-2). Su actitud no es, por lo tanto, sólo aquélla de quien enseña, sino también aquélla de quien humildemente escucha, de quien reconoce que tiene también que aprender (GS 44).

Los problemas son afrontados, por consiguiente, con una nueva metodología de estudio, caracterizada por una *lectura realista* del hecho social en su dimensión histórica, y, por lo tanto, de continua transformación (OA 42). La doctrina social de la Iglesia «se desarrolla a través de una reflexión guiada en contacto con las situaciones cambiantes de este mundo» (OA 42).

La Iglesia reconoce el carácter inédito de muchos problemas y «los profundos y rápidos cambios provocados por la inteligencia y la actividad creativa del hombre» (GS 4).

Pero la realidad social tiene necesidad de un *criterio de lectura* y éste es el *Evangelio*: «Es deber de la Iglesia examinar los signos de los tiempos e interpretarlos a la luz del Evangelio» (GS 4).

Naturalmente, la luz del Evangelio ilumina primariamente sólo la vocación divina del hombre y sólo indirectamente los problemas contingentes de la sociedad.

Esto explica la más precisa *delimitación* que la doctrina social de la Iglesia traza de las propias tareas y el mayor *conocimiento* que tiene *de sus propios límites*.

El problema social «no admite jamás una solución definitiva» (PT 53). La Iglesia no entiende «pronunciar una palabra única ni proponer una solución de valor universal» (OA 4). «De por sí no compete a la Iglesia, en cuanto comunidad religiosa y jerárquica, ofrecer soluciones concretas en campo económico y político por la causa de la justicia en el mundo» (*Sínodo de los Obispos sobre la justicia en el mundo*, n. 8). La Iglesia, al contrario, pone en guardia contra toda absolutización ideológica, y afirma una neta distinción entre fe e ideología (OA 27).

El presupuesto de todo esto es una nueva toma de conciencia de la *autonomía de las realidades terrestres*, dotadas de leyes y de valores propios (GS 36). Consecuencia de esta autonomía será un cierto previsible y *legítimo pluralismo* de opciones políticas y sociales, compatible con la unidad de la fe y la obediencia al magisterio (OA 46).

Otra consecuencia es, por lo tanto, una mayor responsabilidad de los laicos en orden a la elaboración de proyectos y opciones sociales; ellos no serán reducidos a ejecutores materiales del dictado magisterial, sino asociados, individualmente, según su competencia o con las comunidades locales de las que forman parte, a aquel estudio de la sociedad y a aquella búsqueda de soluciones posibles y debidas, que es tarea no ya sólo del magisterio, sino también de toda la comunidad eclesial y, más, de todos los hombres de buena voluntad (OA 4).

El magisterio social de la Iglesia ha asumido, por lo tanto, hoy, más el

carácter de una *intervención profética*, es decir, de una *instancia crítico-liberadora*, operante en relación con cualquier realización o sistema social establecido, que el de una ideología, o sea, de una doctrina social que propone y legitima un sistema social bien definido, alternativo a los otros, pero siempre imperfecto y provisional.

5. EL HOMBRE Y LA SOCIEDAD

Dejando claro, por consiguiente, que una doctrina social cristiana debe representar, siguiendo el ejemplo de la actual doctrina de la Iglesia, más una *clave de lectura* que un cuerpo bien definido y coherente de doctrinas esencialistas, que caerían demasiado fácilmente en la ideología, sistemáticamente en retraso respecto a la perenne novedad del dinamismo social siempre inmerso en la historia, falta preguntarse en qué enunciados se puede hoy concretar tal clave interpretativa, cómo se pueden formular los resultados del impacto entre los datos de fe y realidad social, así como nos son presentados por la doctrina social de la Iglesia.

El primer problema que tomar en consideración es, naturalmente, el de la relación entre persona y sociedad. La radical sociabilidad del hombre no es aquí sólo un hecho de constatación puramente empírica o de reflexión natural sobre la naturaleza humana, es un signo de la vocación del hombre a la comunión con Dios y con los otros hombres, comunión que es para él cumplimiento supremo y salvación trascendente.

La sociabilidad humana, a la luz de este dato de fe, no puede ser vista de manera puramente instrumental. Si el hombre está hecho para la sociedad (es *zōn politikōn* como decían los griegos), no es sólo porque es un ser pobre y lleno de lagunas y de impotencias: *la sociedad no es el medio* con el cual él satisface necesidades individuales que no podría satisfacer él solo. Por otra parte, la persona no es, a su vez, el engranaje de una gran máquina social, subordinado a la actuación de finalidades colectivas, que pasan sobre su cabeza, respecto a las cuales la persona es medio en lugar de fin.

La sociedad (es decir, los demás) no es para el hombre un medio, pero tampoco es un fin; en uno y otro caso quedaría comprometida la dignidad de la persona humana y su esencial racionalidad.

La sociedad, en cuanto apertura a los demás en el amor, es, sobre todo, *una realización*, es decir, la única vía de su autorrealización. El hombre es un ser en formación y se construye en la medida en que se abre a los otros, no como un acaparador, sino como un hermano.

6. DERECHOS DE LA PERSONA Y PRINCIPIO DE SUBSIDIARIDAD

Desde esta perspectiva, consideramos algunos principios que regulan las relaciones entre persona y sociedad.

El primero es el que afirma algunos *derechos fundamentales e inalienables de la persona humana* (derecho a la vida, a la integridad física, a la cultura, a la información, a la libertad de conciencia y de religión, al uso de una justa parte de los bienes de la tierra). En diversas ocasiones y con formulaciones diversas proclamadas por el magisterio social de la Iglesia, estos principios son la primera consecuencia del carácter absoluto (que no es independencia o autosuficiencia, sino no-instrumentalización) y dignidad de la persona humana.

El segundo principio es el de *subsidiaridad*, por el cual las relaciones entre el Estado, los individuos y los organismos intermedios de la sociedad deben ser regulados de modo que no sustraigan a los individuos y a las sociedades intermedias las competencias que ellas serían capaces de regir, tanto como el Estado que pretende reservarlas para sí (QA 35).

Se trata de colocar lo más bajo posible, en la estructura piramidal de la autoridad social (por lo tanto, lo más cerca posible de la persona y de su ámbito directo de decisión y de autónoma operabilidad), el centro de gravedad de la iniciativa en campo político-social, y, por lo tanto, también la formación de la voluntad social.

Este principio es igualmente, como se ve, una consecuencia de la no-instrumentalidad de la persona; pero presupone también el rechazo de una concepción puramente mecanicista de la sociedad, pensada como una gigantesca máquina dotada de un único movimiento, y guiada por un centro de gravedad totalizante, capaz de anular toda libertad e iniciativa (y, por lo tanto, todo valor personal) de los individuos.

7. EL DESTINO UNIVERSAL DE LOS BIENES; PROPIEDAD PRIVADA Y PARTICIPACION

Un principio unido, en cambio, a la radical sociabilidad de la persona humana es el del destino universal de los bienes de la tierra y, por lo tanto, del *carácter no primario, sino derivado y subordinado de la propiedad privada* (de manera particular de los bienes de producción o bienes capitales). La propiedad privada está subordinada precisamente a esta universal y justa utilización de los recursos económicos por parte de todos los hombres.

También aquí se afirma, por una parte, el primado de la persona sobre las cosas y sobre los principios abstractos (como el derecho a la propiedad); y por otra, el carácter solidario y no privado de este primado y del dominio del hombre sobre las cosas, en el que aquél se concreta.

Un instrumento concreto de esta común participación de todos en el uso de los bienes de la tierra ha sido visto frecuentemente por la doctrina social de la Iglesia como una *diversa distribución de los bienes* que asegúrese a todos la posibilidad de poseer una justa parte de los bienes, aún de los bienes de producción. Hoy se prefiere decir que más allá de la propiedad, entendida como abstracta titularidad de un derecho sobre los bienes, lo que cuenta es una *efectiva división del poder* que ellos dan, a través de formas

de participación, por parte de los que no tienen nada, en el poder decisonal de los grandes organismos económicos, y, en particular, de la gran empresa capitalista. Es el problema, no todavía satisfactoriamente resuelto en ningún sistema político y social, de la *participación* y de una auténtica *democracia económica*.

Estos eran los valores que, en el fondo, la Iglesia quería sostener cuando defendía la propiedad privada, aunque deseando un diverso orden que asegurara a todos las ventajas y las ocasiones de personalización y responsabilidad.

8. EL SOLIDARISMO

Un último principio de la doctrina social de la Iglesia, que merece ser tomado en consideración, es aquél que podríamos llamar del «solidarismo». Este quiere ser una forma de *equilibrio dinámico* entre las dos opuestas unilateralidades del *colectivismo*, reductivo del valor irreducible de la persona, y del *individualismo*, negador de su esencial relacionalidad. Deriva, por lo tanto, de la afirmación dialéctica del carácter a la vez absoluto (= no instrumentalizable) y relacional de la persona [↗ PERSONA].

Sin negar la existencia de la conflictividad dentro de la persona, al contrario, reconociendo en la conflictividad un cierto carácter positivo, si es oportunamente canalizada y disciplinada, este principio tiene presente la solidaridad real que une, lo queramos o no, a los hombres entre sí, tanto para el bien como para el mal, de forma que sus intereses (si están dentro de ciertos límites de competición y se pueden dividir objetivamente), son al mismo tiempo también insuperablemente complementarios, constituyéndose en aliados obligados.

De aquí, la llamada a un empeño ético por la disciplina y la autodisciplina de la inevitable conflictividad, a través de canales institucionales de ejercicio (la competición política democrática, la competición ideológica, la huelga, etc.), y a través de una normativa ética que impida invertir el frágil tejido de la solidaridad social, con consecuencias negativas para todos.

El solidarismo pide, por lo tanto, una *solidaridad dinámica*, solicitada por el conflicto, con la búsqueda continua de formas de actuación concretas de una organización de la sociedad que sea más justa y más respetuosa con los derechos de todas las personas y de todos los grupos sociales.

Tal solidaridad-hacia-la-justicia puede ser alcanzada sólo con el encuentro y la composición no violenta de las instancias contrastantes, en una progresiva *convergencia-desde-abajo* de intereses comunes o complementarios, de compromisos razonables, de pacificación, al menos, provisional, a través de la cual cada una de las partes en causa acepta confrontar lealmente las propias exigencias con aquéllas contrapuestas, y renuncia a afirmarlas en su abstracta integridad, para aceptar una composición que permita la realización del bien superior de una convivencia ordenada y pacífica.

Tal principio debería presidir la dialéctica, siempre inevitablemente un poco conflictiva, entre las diversas clases (*interclasicismo dinámico*).

9. CRITICA DE LOS SISTEMAS REALES Y DE SUS LOGICAS

En este punto es conveniente precisar, una vez más, que estas líneas doctrinales no constituyen, de ninguna manera, lo que se suele llamar una ideología política, es decir, un preciso modelo normativo de sociedad, inmediatamente realizable y universalmente válido, y, ni mucho menos, una estrategia política o el apoyo a cualquier movimiento político histórico.

Tales líneas representan, sobre todo, un criterio en base al cual toda ideología política, toda estrategia de lucha política y todo concreto movimiento político son juzgados insuficientes. Se trata de *claves de lectura crítica* del hecho social, premisa indispensable, pero no suficiente, para todo proyecto y acción política. *Indispensable*, porque, sin la identificación exacta del anillo débil, no es posible alguna acción política transformadora y liberadora; *no suficiente*, porque un proyecto social no puede ser jamás obtenido sólo por vía deductiva de principios y de inspiraciones de naturaleza ética; incluye valoraciones y elecciones que no están contenidas en ningún sistema global de pensamiento.

El magisterio mismo no se ha contentado, por lo demás, con ofrecer las claves interpretativas de esta lectura crítica; ha presentado ejemplos concretos en sus declaraciones, sea sobre el *capitalismo real* (en el que se comprende también el *neo-capitalismo* o capitalismo de las sociedades industriales avanzadas), sea sobre el *socialismo real*.

Esta lectura crítica no se ha limitado a hacer una indicación empírica de las insuficiencias de las concretas actuaciones de los dos «máximos sistemas», sino que se ha convertido en una *denuncia de las contradicciones internas*, y se podría decir esenciales, de las opuestas lógicas operativas.

De esta forma, la crítica del capitalismo es denuncia del carácter irracional de su impersonal sistema cibernético: el llamado mercado libre; es denuncia del carácter individualístico de su criterio y de su motor de desarrollo: las exigencias de ganancia y la propiedad privada de los medios de producción; es denunciada, finalmente, la subordinación del hombre a las cosas, implícita en toda su lógica.

Del socialismo es denunciada la íntima, y también aquí se podría decir insuperable, conexión entre el colectivismo consecuencial de la vida económica y un totalitarismo político, ideológico y cultural que transforma al hombre en un engranaje mecánico de la sociedad, omnicontrolado por un Estado que, por no tener en sí ningún límite de sus poderes, no puede ser considerado «Estado de derecho», al servicio del hombre.

La crítica de estos dos sistemas «reales» existentes y el abandono de la pretensión de proponer un propio proyecto de sociedad como alternativa, otro tanto «real» en relación con ellos, podría conducir al compromiso o a una especie de nihilismo amargo y sin esperanzas en la medida en que parece

quitar aperturas a la transformación social, cerrándole toda perspectiva inmediata y garantizadora de éxito.

En realidad, la transformación social, a la que estimula la fe, se abre sobre perspectivas de un «*futuro diverso*», no inmediatamente configurable y alcanzable; es una verdadera y propia «*tercera vía*» que no está, sin embargo, al lado de las otras dos, como alternativa real o inmediata, sino que está *más allá de toda concreta* vía y de todo proyecto concreto o actuación social. No se llega escogiendo uno entre los proyectos existentes (perfeccionando, si es el caso, la eficiencia y, por tanto, potenciando en realidad su lógica perversa), sino haciendo valer, en relación con ellos, la crítica liberadora del Evangelio y el testimonio profético de la fe. Crítica y testimonio que no permanecen evasivos en la medida en que al aceptar, sin absolutizarlo, el intermedio y el provisorio, tienden activamente (con la proyectación del inédito, con la experimentación continua y la evaluación valiente de toda experimentación) hacia formas de organización social que sean prefiguraciones creíbles del Reino.

10. UNA EDUCACION LIBERADORA

Para la realización de esta *alternativa radicalmente diversa* (escondida todavía en los pliegues del futuro, pero ya urgente con la fuerza de los problemas no resueltos, y ya objeto de la *tensión utópica*, aunque no inmediatamente programable como objetivo de una acción política a breve tiempo), más importante que la acción directa sobre las estructuras, si bien necesaria (mas no deducible directamente de la fe), es la *sensibilización previa de las conciencias* [↗ EDUCACION].

Objetivo último de toda transformación social es la creación de un *hombre nuevo*. El creyente piensa que este objetivo no será el resultado automático de cierta estructuración óptima de la sociedad, sino que podrá ser forjado sólo con una paciente acción educativa.

Educación para la justicia y para la fraternidad es más importante que hacer justicia y crear estructuras de fraternidad, aunque no se pueda educar verdaderamente sin hacer y sin comprometerse en la acción.

Suele decirse hoy que la educación social, que debe crear las premisas del hombre nuevo y de un mundo nuevo, debe ser una *educación liberadora*. Se quiere decir con esto que la educación social no debe disolverse en una forma de *socialización*, es decir, de plagio, con la finalidad de formar defensores integrados y acrílicos de cualquier sistema.

Una educación semejante no tiende a cambiar la sociedad, y menos al hombre, sino que quiere «formar únicamente al hombre como el orden mismo lo quiere, es decir, hecho a su imagen; no un hombre nuevo, sino, más bien, la reproducción del hombre así como es» (*Sínodo de los Obispos sobre la justicia en el mundo*, n. 10).

La educación liberadora exige, en cambio, «la renovación del corazón,

basado sobre el conocimiento del pecado, en sus manifestaciones sociales e individuales».

Por esto es necesario despertar «la *facultad crítica* que conduce a reflexionar en torno a la sociedad en la que vivimos y sobre sus valores, preparando a los hombres a abandonar definitivamente aquellos mismos valores, cuando cesan de ser útiles a los hombres» (*ibid.*).

La capacidad crítica, para la que se debe educar no es, por lo demás, aquélla que se agota en estereotipos ideológicos, convirtiéndose en propaganda facciosa y maniquea y, por lo tanto, legitimación ideológica de otra violencia y de otra opresión.

Verdaderamente liberadora es aquella crítica que incluye la revisión continua y desapasionada de los mismos intereses, esquemas y prejuicios propios, del propio grupo y de la decisión tomada de propósito.

Liberadora es sólo aquella crítica que acepta hacerse proyecto realista, a través del *cálculo honesto de las posibilidades y de las compatibilidades presentes* y de la coherencia entre medios y fines.

Liberadora es, por lo tanto, aquella educación que permanece *continuamente abierta al futuro*, que enseña, más que cosas nuevas, el método para permanecer discípulos de las cosas, disponibles a lo inédito que nos ofrece el futuro.

Una educación semejante, naturalmente, es, sobre todo, educación moral, es decir, *transmisión de valores*.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- AUBERT, J. M., *Moral social para nuestro tiempo*, Barcelona, Herder, 1981².
DÍEZ-ALEGRÍA, J. M., *La teología al encuentro del progreso*, Bilbao, Desclée de Brouwer, año 1973.
GATTI, G., *Morale cristiana e realtà economica*, Leumann (Turín), LDC, 1981.
METZ, J. B., *La fe en la historia y la sociedad*, Madrid, Cristiandad, 1979.
NODARI, M. V. (Ed.), *Fanciullo e società*, Vicenza, Rezzara, 1980.
OTTOWAY, A. K. C., *Educazione e società*, Roma, Armando, 1959.
RAWLS, J., *A Theory of Justice*, Cambridge Mass., Harvard Press, 1978.
RODRÍGUEZ, F., *Sociedad y persona*, Salamanca, Imp. Kadmos, 1979.
SORGE, B., *Capitalismo, scelta di classe, socialismo*, Roma, Coines, 1973.

IGLESIA

EMILIO ALBERICH

1. *Unidad y pluralidad de significado del término «Iglesia».*
2. *Importancia pastoral-educativa de la Iglesia*
3. *El giro del Vaticano II.*
4. *Hacia una experiencia de iglesia pastoral y pedagógicamente significativa.*
5. *Interiorización y maduración del sentido de la Iglesia.*
6. *Una Iglesia por construir.*

1. UNIDAD Y PLURALIDAD DE SIGNIFICADO DEL TERMINO «IGLESIA»

Toda reflexión pedagógica y pastoral relacionada con la realidad eclesial requiere, como primera providencia, una clarificación del término «Iglesia».

Desde el punto de vista que aquí nos interesa, hay que destacar ante todo el uso impropio, pero frecuente, de indicar con la palabra «Iglesia» elementos o niveles parciales de la Iglesia misma, como por ejemplo: el Papa, los obispos, la curia romana, los documentos del magisterio, etc. En un sentido teológicamente más exacto y pastoralmente más fecundo se habla por el contrario de la Iglesia para indicar, en la variedad de sus realizaciones, la *comunidad creyente en Cristo*, en la totalidad de sus componentes y multiplicidad de funciones, carismas y ministerios que el Espíritu suscita en ella.

Entendida así, la realidad de la Iglesia se realiza y se expresa en *niveles distintos* de encarnación histórica: como Iglesia *universal*, como Iglesia *particular* en una nación o región (por ej.: la Iglesia latinoamericana, la Iglesia española), como Iglesia *local* presidida por el obispo (diócesis) y como articulación interna de las Iglesias locales, sobre todo por medio de las *parroquias* o Iglesias presbiterales. Otras expresiones intermedias de la realidad eclesial (como por ej.: las congregaciones religiosas, las asociaciones y movimientos, los distintos grupos y comunidades) son legítimas encarnaciones de la Iglesia, pero siempre en relación de pertenencia y comunión con los niveles fundamentales arriba indicados.

2. IMPORTANCIA PASTORAL-EDUCATIVA DE LA IGLESIA

Con referencia al campo concreto de la acción educativa y pastoral, el tema de la Iglesia resulta implicado, por lo menos, en tres momentos o aspectos importantes del proyecto educativo: como *método* y *ambiente* de

educación (sobre todo en forma de «experiencia de Iglesia»), como *meta* educativa personal (adquisición e interiorización del «sensus Ecclesiae») y como *objetivo pastoral* global (el «proyecto de Iglesia» por construir).

a) En primer lugar, un proyecto educativo-pastoral cristiano, y más aún si es también salesiano, considera esencial hacer madurar la dimensión eclesial del crecimiento cristiano, por medio de una *intensa y convincente experiencia de Iglesia*, tal como consta claramente en la praxis de Don Bosco y en la tradición salesiana. Quien dice «experiencia» dice realidad vivida, inmediata, reflexionada e interpretada, lugar concreto de verificación y de confrontación [↗ LA EXPERIENCIA, MEDIO EDUCATIVO].

Recordar esta importante exigencia educativa significa, al mismo tiempo, ver aflorar los aspectos problemáticos de la realidad concreta, en la práctica efectiva de los ambientes educativos: ¿qué experiencia de Iglesia se hace en realidad?, ¿cómo son testimoniados y vividos los valores de la comunión, de la universalidad eclesial, de la apertura ecuménica, de la solidaridad misionera?, ¿cómo se trata de superar los riesgos de aislamiento autosuficiente, de unilateralidad operativa, de triunfalismo institucional?

b) En segundo lugar, la tradición y el espíritu salesiano son unánimes en considerar como objetivo esencial de la labor educativo-pastoral la *interiorización de un maduro sentido de Iglesia*. Por medio de la *experiencia de Iglesia* debe crecer ese *sentido de Iglesia* que hace de cada cristiano un miembro convencido y responsable dentro de la comunidad eclesial.

A la luz de la experiencia, no faltan formas claramente inadecuadas de vivir la propia pertenencia eclesial. Con frecuencia domina entre los jóvenes una actitud de contestación, de crítica y hasta de rechazo frente a la institución eclesial. Otras veces, y quizás más frecuentemente, existe sencillamente indiferencia, desafección, ausencia total de interés por la Iglesia y sus problemas. O bien, por el contrario, puede haber formas poco convincentes e inmaduras de identificación con la Iglesia, como el entusiasmo ingenuo y acrítico, el triunfalismo apologético, la exaltación unilateral de algunos grupos y movimientos, etc. Son problemas y situaciones que reclaman una clarificación conceptual y un replanteamiento del propio proyecto educativo.

c) En un tercer nivel de consideración, la Iglesia constituye un *objetivo pastoral global*, dado que toda actividad o programación pastoral-educativa es necesariamente portadora de un determinado *proyecto de Iglesia*. De modo más o menos consciente, se es siempre promotor de un cierto modelo eclesiológico, sea que se trate de la simple conservación del modelo ya existente o de la perspectiva de una Iglesia diversa y renovada. La calidad del proyecto perseguido cualifica también, evidentemente, el programa pastoral o educativo abrazado.

También a este propósito, surgen espontáneamente algunas preguntas: *¿qué tipo de Iglesia se quiere construir efectivamente?*, *¿qué proyecto de renovación eclesial merece la pena de ser formulado y promocionado?* Al

respecto no faltan posiciones inadecuadas, insatisfactorias. Por ejemplo: concebir la praxis pastoral en clave de conservación, de restauración, al servicio de un modelo eclesial anclado al pasado e inmóvil, insensible ante las exigencias de la renovación conciliar. O bien, entender el compromiso cristiano en términos de cruzada o de reivindicación de derechos ante la sociedad civil, delatando más bien apego a posiciones de poder que actitud de servicio al bien común. Son aspectos diferenciados de una problemática compleja que solicita un análisis pormenorizado de los propios objetivos pastorales y un repensamiento sincero de los relativos horizontes eclesiológicos.

3. EL GIRO DEL VATICANO II

Para entrar de hecho en el meollo de las cuestiones arriba indicadas es necesario, ante todo, preguntarse *qué efectivo modelo de Iglesia* presuponen en realidad nuestros proyectos y actividades pastorales. Ahora bien, a este respecto es de fundamental importancia evocar la eclesiología del Concilio y el profundo viraje que en este tema ha representado.

Aunque el Vaticano II no haya asumido propiamente ningún modelo eclesiológico particular, en sentido estricto, se puede afirmar con certeza que el Concilio constituye *el fin de una cierta concepción eclesiológica*, de talante *institucional y jurídico*, propia de la época preconiliar. Es la eclesiología, llamada a veces *jurídico-histórica*, o también «jerarcológica» (Congar), que ha prevalecido desde el siglo XIV hasta el Vaticano II, caracterizada por la enfatización del polo jerárquico de la Iglesia, por el predominio del concepto de «sociedad perfecta» y la práctica identificación de la Iglesia con el Reino de Dios. Es una visión fuertemente «piramidal» de la Iglesia, dominada por la acentuada *desigualdad* entre sus miembros y la rígida contraposición entre jerarquía y pueblo, entre Iglesia «docente» y «discente»; visión muy centralizada (Iglesia concebida como institución universal dirigida por el gobierno central de Roma), fácilmente caracterizada por una mentalidad triunfalista y apologética, y por lo tanto en actitud generalmente polémica ante las demás confesiones, religiones e ideologías.

A propósito de esta visión eclesiológica que el Concilio ha querido superar hay que precisar por lo menos dos cosas, estrechamente relacionadas con el interés de nuestro tema. Ante todo, que este modelo de Iglesia ha sido prevalente en el siglo pasado, sobre todo durante el pontificado de Pío IX, y por lo tanto dominante también en el pensamiento de Don Bosco. Esta circunstancia obliga a los salesianos a interpretar *en forma dinámica* su fidelidad al Fundador. No se trata, en modo alguno, de repetir o conservar una concepción de Iglesia ya en parte superada, sino de reinterpretar el impulso apostólico de Don Bosco dentro del nuevo contexto eclesiológico conciliar.

La segunda observación se refiere a la mencionada visión eclesiológica que, aunque oficialmente corregida y superada por el Concilio, *de hecho sigue estando presente* en la mentalidad y en la praxis de muchísimas personas y

grupos, dada la lentitud y dificultad de *recepción* del Concilio y de sus opciones más decisivas. De aquí la existencia de tantos conflictos y tensiones, también en el campo educativo y pastoral, y la necesidad de esforzarse con vistas a la efectiva renovación de la mentalidad teológica de los agentes y responsables.

Frente al modelo eclesiológico jurídico-institucional, el Concilio ha querido ofrecer una visión renovada de la Iglesia, que podemos caracterizar globalmente como «eclesiología de *comunión* y de *servicio*», y cuyos rasgos determinantes pueden quedar sintetizados así:

— prevalencia del aspecto de *comunión* sobre la dimensión *jerárquica*, con la relativa acentuación de la fundamental *igualdad* de todos los miembros de la Iglesia (LG 32) y con la valorización de los *carismas* y *ministerios* varios de la comunidad (LG 12) (eclesiología de comunión);

— *visión universal de la salvación*, no limitada dentro de las fronteras de la visibilidad eclesial, sino difundida por toda la extensión de la humanidad y de la historia, dondequiera opera con su dinamismo el Espíritu de Cristo (LG 16): el concepto de Iglesia como «sacramento universal de salvación» subraya la nueva visión de la relación eclesial con la totalidad del proyecto salvífico;

— *distinción entre Iglesia y Reino de Dios*, del cual la Iglesia es signo, primicia y anuncio (LG 5): en esta perspectiva resulta renovada también la relación Iglesia-mundo, concebida sobre todo en clave de servicio y de testimonio (eclesiología de servicio);

— nueva visión de las *confesiones cristianas no católicas*, de las *religiones no cristianas* y de las *instancias culturales modernas*, en un clima, no ya de contraposición, sino de diálogo y colaboración;

— conciencia del carácter *histórico, peregrinante e imperfecto* de la Iglesia en el tiempo, que se presenta, sí, *santa*, pero también necesitada de purificación, y por ende libre de cualquier exaltación triunfalista (LG 8).

Es a la luz de este nuevo modelo de Iglesia donde hay que examinar y repensar los problemas relativos a la dimensión eclesial del proyecto educativo y pastoral salesiano.

4. HACIA UNA EXPERIENCIA DE IGLESIA PASTORAL Y PEDAGOGICAMENTE SIGNIFICATIVA

En el marco de las líneas eclesiológicas del Vaticano II es no sólo posible, sino obligado, verificar los distintos aspectos de la *experiencia de Iglesia* que efectivamente viene vivida y estimulada en los diferentes ambientes educativos salesianos. La operación resulta tanto más urgente, en cuanto,

precisamente por fidelidad a la tradición salesiana, lo que importa no es ya tanto el *modo* y los *términos* con que *se habla* de la Iglesia, sino la *experiencia efectiva* de Iglesia que la comunidad vive y transmite. Ahora bien, podemos explicitar algunos rasgos típicos de esta nueva experiencia de Iglesia, que es de desear estén siempre presentes.

a) Ante todo la tensión hacia el proyecto del Reino, entendida como *actitud de servicio al mundo*, para la promoción integral de todos los hombres, con preferencia hacia los más pobres y abandonados. Esto implica abandonar posturas «eclesiocéntricas», que colocan a la Iglesia en el centro del interés (atención preferente a los que ya están dentro de la Iglesia, a las propias obras, a las actividades intraeclesiales) y «triumfalistas» (defensa a ultranza de la acción de la Iglesia, autoexaltación, espíritu de cruzada, etc.), para mostrar, ante todo, la *pasión por el hombre* y por su *liberación integral* de todas las formas antiguas y modernas de esclavitud y servidumbre [↗ PROMOCION INTEGRAL].

b) En segundo lugar, una auténtica experiencia de Iglesia debe poseer el carácter de la *globalidad*, es decir, del respeto de la *totalidad de expresiones* de la realidad eclesial. Entendemos referirnos, sobre todo, a las distintas *funciones* o *mediaciones eclesiales* que constituyen el entramado concreto de los signos manifestativos de la Iglesia como primicia del Reino y sacramento universal de salvación:

— el signo del *amor-servicio*, o signo de la *diaconía*, como testimonio de un modo nuevo de amar y de servir, en una sociedad dominada por el egoísmo y por el dominio del hombre sobre el hombre: la experiencia del signo de la diaconía se vive en manifestaciones concretas de entrega y compromiso capaces de hacer creíble el anuncio evangélico del Dios del amor y del Reino del amor;

— el signo de la *comunidad-fraternidad*, o signo de la *koinonía*, como testimonio de un modo nuevo de convivir y de estar juntos como hermanos, frente a la lógica de la ambición, del avasallamiento y de la búsqueda del poder: la experiencia del signo de la koinonía incluye la posibilidad de experimentar la fraternidad, el respeto a las personas, la acogida, la participación, la comunicación, superando las distintas formas de autoritarismo, aislamiento, intolerancia, etc. [↗ COMUNIDAD EDUCATIVA];

— el signo del *anuncio* y de la *palabra eclesial*, como testimonio gozoso del mensaje evangélico y confesión explícita de Cristo Señor como Salvador y punto de referencia esencial de la vida y de la historia: es el testimonio vivido de una *fe contagiosa* que se presenta como palabra liberadora y significativa, como respuesta a los más profundos interrogantes del hombre; como fuente continua de significado y de esperanza;

— el signo de la *liturgia* y de la *oración*, como conjunto de ritos y signos manifestativos de la experiencia cristiana como experiencia de liberación y de salvación: la liturgia llega a ser lugar privilegiado de la experiencia de Iglesia cuando consigue expresar, a través del lenguaje total de la celebración, la plenitud y la alegría de una vida cristianamente iluminada y transformada.

Una experiencia significativa de Iglesia debe comprender *en forma equilibrada y armónica* el conjunto de estos cuatro momentos o manifestaciones del quehacer eclesial, sin ceder a formas exasperadas de polarización parcial (por ejemplo: privilegiando en modo casi exclusivo alguna de las funciones, o excluyendo prácticamente el ejercicio de alguna de ellas, etc.). Naturalmente, quedan siempre abiertos no pocos problemas, tanto respecto al modo de articular el conjunto de las distintas funciones eclesiales, como a la manera concreta de realizarlas y renovarlas.

c) En tercer lugar, la experiencia de Iglesia incluye necesariamente también la realidad compleja y diferenciada del *aparato institucional* con su red de organismos, dicasterios, jerarquías, burocracias, reglamentos, etc. Es toda una realidad que no hay que ignorar, pero que debe quedar siempre sometida al juicio purificador del discernimiento eclesial, a la luz de las exigencias evangélicas y, en nuestro caso, de las orientaciones conciliares. Aquí hay campo abierto para un sincero examen de conciencia y para una valiente e iluminada intervención educativa, tanto más urgente cuanto se refiere de hecho a una de las causas determinantes de la crisis del sentido de Iglesia y de pertenencia eclesial de muchos jóvenes. Aquí encontramos también una importante apuesta por un esfuerzo educativo que no debe ceder ni a triunfalismos ni a derrotismos, sino demostrar objetividad y valor profético al soñar una Iglesia más libre, más pobre y más fiel a su identidad profunda.

5. INTERIORIZACION Y MADURACION DEL SENTIDO DE LA IGLESIA

Como objetivo educativo y pastoral, la maduración del *sentido de la Iglesia* representa una meta de primaria importancia en todo proyecto educativo salesiano. Como tal, pertenece al dinamismo del itinerario cristiano, como dimensión integrante de la experiencia global de fe y de vida. En cuanto objetivo educativo y pastoral puede ser profundizado y explicitado, teniendo en cuenta las indicaciones eclesiológicas del Concilio y las exigencias específicas de todo crecimiento humano hacia la madurez. En este sentido, son parte integrante de un proceso equilibrado de adquisición del sentido de la Iglesia:

a) la adquisición y maduración del *sentido de pertenencia* a la Iglesia, por medio de un proceso de identificación afectiva y activa que permita a

cada uno sentirse miembro en sentido pleno y responsable de la comunidad eclesial, en sus distintos niveles de expresión;

b) el aumento progresivo de *conocimiento* y de *amor* con respecto a la Iglesia: se presupone por lo tanto una profundización paulatina del conocimiento de la tradición, de la historia y de la universalidad de la Iglesia, de manera que se sepan apreciar cada vez más sus distintas manifestaciones y aumente el amor hacia ella;

c) la profundización del *misterio último* de la Iglesia, de modo que se llegue a captar el núcleo interior de su realidad, como obra del Espíritu y Cuerpo de Cristo: en la lógica de esta consideración se encuentra el crecimiento de la fe en el misterio de la Iglesia: *credo Ecclesiam!*;

d) la interiorización del sentido de *participación responsable* y el desarrollo de un equilibrado *sentido crítico*: no hay auténtico sentido de Iglesia sin la disponibilidad generosa a la participación en los distintos momentos y niveles de la actividad eclesial, superando toda actitud puramente consumista o pasiva; pero también le es esencial un equilibrado sentido crítico que permita el discernimiento, el juicio diferenciado y sereno, el valor de la denuncia, la dialéctica de lo opinable dentro de la vida de la Iglesia misma;

e) la apertura al *compromiso ecuménico* y *misionero*, como participación en el esfuerzo por recomponer la unidad de los cristianos y en el dinamismo apostólico de la evangelización;

f) el desarrollo del sentido de *fidelidad a la Iglesia* en las dimensiones fundamentales de su encarnación histórica: fidelidad a la «memoria» eclesial (sentido de la «apostolicidad»), fidelidad al horizonte universal de la Iglesia (sentido de la «catolicidad»), fidelidad al dinamismo de apertura hacia un futuro diverso y mejor (fe en el Espíritu).

Son consideraciones y sugerencias que hay que aplicar a las situaciones concretas de cada ambiente y programa para poder adquirir los perfiles de verdaderos objetivos educativos en el contexto de un proyecto realista de acción pastoral y educativa.

6. UNA IGLESIA POR CONSTRUIR

Finalmente, se anuncia de enorme valor pedagógico el *proyecto* de «*Iglesia del futuro*» que se hace vislumbrar ante los jóvenes y hacia cuya realización se deben orientar los esfuerzos comunes. Un proyecto dinámico y atractivo que canalice los ideales juveniles y permita superar la crítica estéril hacia la institución se perfila hoy como factor de primer orden cara al éxito de un adecuado proyecto educativo y pastoral.

¿Qué tipo de proyecto de Iglesia? ¿Es posible delinear los rasgos de la Iglesia que queremos construir? Podemos intentarlo con un esbozo que, aunque discutible, tenga ante los ojos el ideal eclesiológico del Vaticano II y las tendencias y aspiraciones que, como signos de los tiempos, afloran en la vida concreta de la Iglesia de hoy. Un cuadro sintético puede ser concebido en estos términos:

6.1. Una Iglesia diaconal, sierva de la humanidad

Es el motivo central de la eclesiología *de servicio*, concebida en el Concilio y posteriormente fraguada, con estas notas características:

— superación del *eclesiocentrismo*: como ya hemos apuntado antes, la Iglesia deberá presentarse menos preocupada por sí misma, por sus conquistas e instituciones, para manifestarse más solícita del mundo concreto de los hombres, más poseída por la pasión del Reino de Dios, al servicio de una sociedad que hay que humanizar y salvar;

— *renuncia al poder*, en la convicción de que el poder, aunque poseído con buenos fines, esconde siempre en su seno el peligro de ambigüedad denunciado en el Evangelio y en cuanto tal se convierte en fácil instrumento de dominio, de complicidad y de opresión;

— *opción preferencial por los pobres*, como ha proclamado solemnemente la Iglesia latinoamericana en Puebla, como exigencia de credibilidad y de fidelidad a la misión liberadora presente en la entraña del mensaje de Cristo.

6.2. Una Iglesia en estado de evangelización

La convicción de que «evangelizar es la gracia y la vocación propia de la Iglesia, su identidad más profunda» (EN 14) es un descubrimiento de nuestro tiempo, destinado a transformar profundamente la fisonomía tradicional de nuestras comunidades y actividades pastorales. Esta convicción marca el fin oficial del período de «cristiandad» y obliga a la Iglesia a repensar su misión en un mundo caracterizado por el pluralismo cultural y el proceso de secularización. La nueva perspectiva eclesiológica aparece dominada por estos rasgos fundamentales:

— *primacía de la evangelización sobre la sacramentalización*: si la praxis pastoral tradicional se caracterizaba por la práctica generalizada de la sacramentalización, ahora se perfila la preferencia por la dimensión evangelizadora, y en consecuencia la búsqueda preferencial de *itinerarios de fe*, en forma progresiva y permanente, a lo largo de toda la existencia cristiana;

— *apertura al diálogo, a la escucha, a la colaboración*: si antes estábamos acostumbrados a cerrarnos en la defensa de la propia verdad, al reparo de contactos y confrontaciones consideradas siempre peligrosas, hoy día los cristianos, aunque sin perder la propia identidad, saben que deben abrirse al diálogo con las otras confesiones, religiones e ideologías, a la búsqueda sincera de la verdad más plena, a la escucha de las distintas voces que testimonian la presencia del Espíritu;

— *promoción de una Iglesia de creyentes comprometidos*: si la praxis tradicional colocaba en el centro de sus preocupaciones el cuidado y robustecimiento de los «fieles practicantes», ahora el nuevo horizonte eclesiológico dirige el interés hacia una Iglesia de *verdaderos creyentes*, fieles no sólo a los deberes religiosos tradicionales, sino sobre todo *comprometidos* en el testimonio efectivo en medio del mundo.

6.3. Una Iglesia signo de comunión

La exigencia de la comunión, aspecto central en la nueva visión eclesiológica del Vaticano II, se traduce en toda una serie de consecuencias más o menos relevantes:

— *Iglesia universal, comunión de Iglesias particulares*, como encarnación histórica del misterio de la Iglesia en las distintas culturas y situaciones históricas;

— *comunidad local, comunión de comunidades*: también la comunidad local, como la parroquia, debe superar la burocracia y la rigidez institucional, y abrirse a la acogida, a la promoción de grupos y comunidades de talla humana, capaces de sostener y estimular el camino de fe de los creyentes; entre estos grupos y comunidades se encuentran también las comunidades e institutos religiosos, que deben, sí, mantener su propia identidad y carisma, pero en espíritu de comunión, y por lo tanto de integración y cooperación, con la comunidad eclesial local a la que pertenecen;

— *Iglesia de carismas y ministerios*: la Iglesia del futuro tendrá que valorizar más decididamente los dones y capacidades de sus miembros, orientándose hacia una multiplicidad de ministerios que enriquecerán sobremedida las posibilidades de testimonio y de presencia; en este sentido, es de fomentar la promoción de nuevos carismas y ministerios desde la base eclesial y, con urgencia, el reconocimiento efectivo de la *dignidad e igualdad de la mujer*, superando la actual situación de discriminación; se impone también la *apertura de la Iglesia al mundo de los jóvenes*, no en la forma habitual de solicitud hacia ellos, sino como comunidad eclesial que *se reconoce en ellos* y concede espacio real a los jóvenes, en cuanto protagonistas corresponsables de la vida eclesial;

— *Iglesia en estado de reforma*: es la tarea, tan urgente como difícil, de la reforma institucional de la Iglesia: supone la revisión radical de los distintos elementos institucionales eclesiales, desde los centrales de la curia romana hasta los nacionales y locales, a fin de volverlos menos inmóviles y ambiguos y más abiertos al dinamismo de la misión eclesial; las resistencias e inercias encontradas en el camino de la reforma son de hecho uno de los más serios obstáculos a la credibilidad del mensaje cristiano, sobre todo entre los jóvenes [↗ CONDICION JUVENIL].

6.4. Una Iglesia abierta al futuro

Una Iglesia que quiera devolver credibilidad al Evangelio, en el mundo de hoy, debe estar abierta al futuro, menos preocupada de conservar las posiciones del pasado y más lanzada, bajo la inspiración del Espíritu, hacia la novedad del futuro que le ha sido prometido. Se puede afirmar que la época actual reclama a la Iglesia:

— el *valor de la verdad*: de la verdad apasionadamente buscada y proclamada, de la verdad libre y sincera, de la verdad inquietante y perturbadora, aún con respecto a la misma infidelidad eclesial;

— el *valor de la novedad*: no por amor de la novedad en sí misma, sino como expresión de abandono en el Espíritu que conduce a la Iglesia hacia un futuro siempre abierto e imprevisible: el sentido de la «memoria» y de la tradición, esencial en la experiencia eclesial, no debe entorpecer el empuje de la búsqueda de nuevas formas de encarnación y formulación del mensaje cristiano; los jóvenes quedan con frecuencia desconcertados y decepcionados ante las contradicciones de una Iglesia que proclama la libertad en el Espíritu pero se muestra por otra parte obstinadamente aferrada a sus propias caducas tradiciones humanas;

— el *valor de la fe y de la esperanza*: la Iglesia del futuro deberá ser capaz, como Abrahán, de abandonar la propia tierra y las seguridades adquiridas para abrirse en la fe a las promesas de Dios; si la Iglesia de la «cristiandad» era de alguna manera una Iglesia instalada, segura de sí, enraizada confortablemente en una sociedad que ella misma había contribuido a construir, hoy la Iglesia se siente llamada a olvidar privilegios y posiciones adquiridas para ponerse de nuevo en camino, sostenida por la fe indefectible en el Dios de las promesas que se ha revelado en Jesucristo y ha enviado su Espíritu renovador.

Un programa educativo y pastoral debe quedar abierto al horizonte estimulante de un proyecto convincente de Iglesia, capaz de entusiasmar a los jóvenes y de llevarlos a una madura participación en el compromiso eclesial al servicio del Reino.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

Sobre la visión eclesiológica del Vaticano II y las nuevas coordenadas eclesiales:

- BARAUNA, G. (Ed.), *La Iglesia del Vaticano II*, Barcelona, Flors, 1966.
CONGAR, Y. M., *Un pueblo mesiánico. La Iglesia, sacramento de salvación. Salvación y liberación*, Madrid, Cristiandad, 1975.
— *Ministerios y comunión eclesial*, Madrid, Fax, 1973.
DULLES, A., *Modelos de Iglesia*, Santander, Sal Terrae, 1975.
KÜNG, H., *La Iglesia*, Barcelona, Herder, 1970.
PHILIPS, G., *La Iglesia y su misterio en el Concilio Vaticano II*, Barcelona, Herder, 1970.

Sobre el tema de la Iglesia y de la educación en el sentido de Iglesia en la tradición salesiana, confróntese:

- ALBERICH, E., «L'esperienza e il senso della Chiesa nella tradizione salesiana», en: GIAN-
NATELLI, R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Roma, LAS, 1981,
pp. 258-278.
MEDICA, G. M., *I Concili generali e la Chiesa Cattolica nel pensiero di Don Bosco*, en:
«Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose», 1 (1963) 2, pp. 3-28.
STELLA, P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, 2.º vol., Roma, LAS, 1977,
pp. 215-234.

INDICES

INDICE TEMATICO

- Actitudes 37, 70, 119, 144-155, 231, 356
— de fe 47, 69
— educativas 365
- Activismo 220
- Ambiente 32, 249, 343, 347, 375
— educativo 32, 85, 370
— factor educativo 375-381
— familiar 377
— físico 377
- Amistad 86, 380
- Amor 42, 136, 154, 365
- Amorevolezza 78, 85, 349
- Análisis de la situación 26
- Animación 284-307, 352
— cultural 284, 289, 296, 306
— pastoral 303
- Animador 352-360, 354, 393
- Apostolado 215
- Aprendizaje 220
- Aptitudes (v. Actitudes)
- Asistencia 80, 86, 206-218, 347
- Autogobierno 211
- Autonomía personal 36, 201
- Autoridad 154, 366
-
- Bondad 154, 198, 366
-
- Caridad 126, 130
- Castigos 214
- Catecismo 62
- Catecumenado 50, 65
- Catequesis 41, 59, 64-74, 113, 402
- Catequista 51, 59, 62, 71, 246 (v. Docentes)
- Centros Juveniles 51 (v. Grupos juveniles)
- Ciudadano 81
- Colaboración 24, 27, 49, 170
- Coloquio 235, 254
- Compañías (v. Grupos juveniles)
- Comportamiento 211, 336
— autoritario 366
— democrático 185
- Comprensión 365
- Compromiso social 73
- Comunicación 50, 99 (v. Mass media)
— de masas 261
— social y educación 257-272
— y sociedad 259
- Comunidad 136
— cristiana 48, 71, 162, 249, 428
— de base 48
— eclesial 45, 71, 143, 251
— educativa 268, 350, 368, 395-412
— evangelizadora 48
- Condición juvenil 331-341 (v. Jóvenes)
- Contestación juvenil 274
- Conversión 42
- Corresponsabilidad 27, 204, 410
- Counseling 227
- Creatividad 124, 154, 170, 201
- Crecimiento 197

— humano 34, 375
— personal 84
— social 85
Cristiano 44, 113, 130, 132-143, 414
Cultura 56, 156-164, 221, 289
— juvenil 333, 337
— y educación 158
— y socialización 158
Currículo 19, 189

Democracia 273, 421
Destinatarios (v. Sujetos)
Diálogo 49, 215, 218
Didáctica 219-225
Disciplina 211
Disciplinas escolares 222
Docentes 38, 59, 221, 235
Docimología 309

Edades evolutivas 238
Educabilidad 110
Educación 23, 29-40, 103, 113, 144, 158, 197, 276, 305
— cristiana 40, 43, 45, 117, 161, 252, 402
— funcional 33
— intencional 33, 35
— liberadora 41, 423
— permanente 275, 359
— sexual 85
— sociopolítica 73, 82
Educador 166, 195, 199, 206, 210, 342-351, 357, 366
— autoritario 344
— autorizado 344
— de la fe 246
— democrático 185, 345
— maduro 345
— salesiano 139, 206, 347
Educando 35, 326 (v. Sujetos)
Enseñanza 38, 219
— de la Religión 53-63
— social de la Iglesia 417
Escuela 37, 55, 114, 162, 234, 278, 280, 328, 337
— católica 22, 54, 58, 162
— educativa 55, 115
— salesiana 71
Esperanza 43, 125, 129

Estructura/s 158
— de participación 410
Evaluación 291, 308-319
Evaluadores 316
Evangelización 41-52, 53, 64, 113, 162, 404, 432
Experiencia/s 142
— de fe 68
— de grupo 393
— de Iglesia 428
— educativa 198, 200, 213
— medio educativo 197-205
— religiosa 69

Familia 163, 233, 250, 279, 327, 377
Fe 126, 403
— madura 70, 127, 129
— y ciencias de la sociedad 413
Formación 37, 57, 385

Gracia 125
Grupo/s 88, 110, 204, 279, 370, 382-394
— animador 24
— de iguales 234, 280, 378
— espontáneos 278
— institucionales 51
— juveniles 163, 370, 394
— primario 301
— sociales 110

Hecho
— educativo 197
— religioso 115
Hombre 73, 103-112, 121, 141, 224, 287, 324, 419

Identificación 400
Ideología 157, 418
Iglesia 44, 136, 305, 416, 425-435
Inculturación 31, 34, 114
Individualización 185
Información 236, 314
Iniciación
— litúrgica 48, 65, 253
— sacramental 253
Instituciones formativas 278, 337

Intereses 230
Investigación 302
Itinerario 45, 97, 99, 188-196, 251

Jóvenes 331 (v. Condición juvenil)
— e iglesia 338
— y escuela 337
— y familia 340
— y política 73, 160, 338
— y religión 338
— y trabajo 336
Justicia 73, 421

Leadership (Liderazgo) 168, 387
Lenguaje 299
Libertad responsable 36, 201, 212

Maduración 43, 47, 50, 69, 215
Madurez 84
— cristiana 43, 45, 69, 125, 127
— humana 83, 119, 126, 197

Mass media 259, 261, 280 (v. Comunicación)

Mediación 152, 247
— cultural 56, 191

Método 85, 175-187, 282, 286
— ascético 179
— científico 224
— didáctico 220
— educativo 178, 182
— existencial 179, 184
— preventivo 178
— terapéutico 178, 183

Metodología 177, 200, 302

Modelo 22, 108, 211
— lineal 194
— modular 194
— recurrente 195
— tecnológico 190

Módulo 15

Moral 291
— individual 294
— social 294

Motivación 27, 152

Mujer 109, 433

Neocomportamiento 220

Objetivos 95-102, 110
— de la animación cultural 289
— didácticos 97
— educativos 46, 55, 97
— vocacionales 252

Oración 253

Orientación 226-241
— educativa 227
— personalizada 254
— y pastoral vocacional 242-256

Padres 235 (v. Familia)

Participación 27, 184, 201, 273-283, 414, 420, 431

Pastoral 23, 39, 303

— escolar 62
— vocacional 247, 253

Paternidad 87

Pedagogía 33, 177, 327
— de los valores 177
— vocacional 247, 253

Perfección cristiana 42

Persona 81, 323-330, 382

— madura 45, 122

Personalidad 122, 228, 329

— cristiana 138

Plan/plano educativo 23, 398 (v. Proyecto educativo)

Pluralismo 25, 73, 106, 141, 395, 418

— cultural 158, 395
— estructural 158
— religioso 54

Praxis educativa 189, 327, 356

Premios 214

Presencia educativa 211

Procedimiento 180

Proceso/s 152
— de cambio 390
— decisonal 195
— de comunicación 270
— de socialización 158
— formativos 399

Profesión 242

Profesionalidad 165-171, 207

Programa 21, 89, 255

Programación (v. Proyecto)

Promoción integral 42, 113-131, 161

Propiedad privada 420

Proyecto 19, 97, 108, 110, 112, 191
— cristiano 138

- de vida 46, 115
- educativo pastoral 19-28, 66, 151, 153, 160, 181, 306, 334, 391, 406

Racionalidad 323
Razón 84
Receptor 268
Refuerzos 213
Relación educativa 346, 361-372
Relaciones interpersonales 168, 252, 363, 370
Religión 83, 115, 295, 338

- y enseñanza 53-63
- y evangelización 59

Responsabilidad 36, 153
Revisión 26

Sacramentos 47, 253
Salvación cristiana 42, 116
Sentido de la vida 202, 297
Sistema preventivo 75-91
Socialización 34, 114, 158, 203
Sociedad 73, 257, 260, 413-424

— educadora 32, 275
Solidaridad 154
Solidarismo 421
Subsidiaridad 419
Sujetos 27, 35, 110, 158, 261, 408

Territorio 31
Testimonio 43
Tipo/s 108

- pedagógicos 178
- profesionales 237

Trabajo 336
Transmisión cultural 297 (v. Comunicación)

Valores 26, 121, 144, 185, 232, 257, 399

- y actitudes 144-155

Virtud 127
Vocación 242 (v. Orientación)

- laical 244
- religiosa 246
- sacerdotal 245

INDICE GENERAL

<i>Presentación</i> (J. M. Prellezo)	7
<i>Abreviaturas</i>	9
<i>Sumario</i>	11
<i>Introducción</i> (J. Vecchi)	13

Primera parte

ASPECTOS GENERALES

CAPÍTULO UNO: <i>Proyecto educativo pastoral</i> (J. Vecchi)	19
1. Significado	19
2. Las razones actuales	23
3. Aspectos de contenido	25
4. Dinámica de elaboración de un proyecto	27
Orientación bibliográfica	28
CAPÍTULO DOS: <i>Educación</i> (C. Nanni)	29
1. Énfasis sobre la educación bajo el signo de la ambigüedad	29
2. La educación como problema	30
2.1. Los distintos aspectos de la educación	30
2.2. Diversas perspectivas en la consideración de la educación	31
2.3. Complejidad de los complejos educativos	32
2.4. Multiplicación y falta de homogeneidad del saber relativo a la educación	33
3. Lo propiamente educativo	33
3.1. Educación intencional y educación funcional	33

3.2. Educación, inculturación, socialización	34
3.3. El papel del educando en la actividad educativa	35
3.4. Un sentido fuerte de educación: la educación para la adquisición de la capacidad de decisiones responsables	36
4. La educación en la escuela	37
5. Límites de la educación	39
6. Educación, pastoral y vida laical	39
Orientación bibliográfica	40
CAPÍTULO TRES: <i>Evangelización y educación</i> (G. Groppo)	41
1. Presupuestos y principios	41
1.1. La evangelización-catequesis implica un proceso de educación liberadora y humanizadora	41
a) Finalidad de la evangelización	42
b) La evangelización-catequesis implica la promoción humana	42
1.2. La evangelización-catequesis como proceso educativo de maduración de la fe, de conversión en un mundo secularizado	43
2. Consecuencias operativas	44
2.1. Evangelización de los cristianos anagráficamente tales	44
2.2. Componentes de un itinerario de maduración en la fe (= educación en la fe)	45
a) Los componentes personales de la maduración en la fe	45
b) El componente comunitario de la maduración en la fe	48
3. Conclusión	51
Orientación bibliográfica	52
CAPÍTULO CUATRO: <i>Enseñanza de la religión y evangelización</i> (J. Gevaert)	53
1. Algunas precisiones	53
2. El pluralismo religioso	54
3. La exigencia de la escuela educativa	55
4. La ER como materia escolar	57
5. Crear posibilidades reales para organizar la vida según la fe	58
6. Enseñanza de la religión y evangelización	59
6.1. La catequesis en sentido estricto	59
6.2. Relación con la evangelización	61
7. Enseñanza de la religión y pastoral escolar	62
Orientación bibliográfica	63
CAPÍTULO CINCO: <i>Catequesis</i> (E. Alberich)	64
1. Clarificación conceptual y terminológica	64

2. Catequesis y proyecto educativo pastoral	66
3. La renovación conciliar y postconciliar de la catequesis	67
3.1. La catequesis, anuncio de Cristo como palabra significativa para el hombre de hoy en la experiencia de fe	68
3.2. La catequesis, educación de la fe, para la profundización de las actitudes de fe con vistas a la madurez cristiana	69
3.3. La catequesis, acción eclesial, obra de la comunidad para la comunidad ...	71
3.4. La catequesis, celebración de la fe e iniciación a la celebración de la fe ...	72
3.5. La catequesis, acción liberadora e iniciación al compromiso responsable en la sociedad	73
Orientación bibliográfica	74
CAPÍTULO SEIS: <i>Sistema preventivo</i> (J. Vecchi)	75
1. Significado y fuentes	75
2. Una interpretación unitaria	77
3. El criterio preventivo	79
4. Objetivos y contenidos: el hombre y el cristiano; la persona y el ciudadano ...	81
5. El principio del método: la «amorevolezza» (amabilidad)	85
6. Intervenciones coherentes y convergentes	87
7. Las «obras» o los programas educativos	89
Orientación bibliográfica	91

Segunda parte

OBJETIVOS

CAPÍTULO SIETE: <i>Objetivos</i> (M. Pellerey)	95
1. Algunas distinciones útiles	95
2. Concepto de objetivo	96
3. Problematicación del concepto	97
4. Definición y formulación de los objetivos	100
Orientación bibliográfica	102
CAPÍTULO OCHO: <i>Hombre</i> (C. Nanni)	103
1. Importancia de este tema en un proyecto	103
2. La imagen del hombre moderno	104
3. El hombre postmoderno	105
4. Entre pluralismo y reduccionismo antropológicos	106

5. Idea, proyecto, modelo, tipo	108
6. ¿Qué modelo de hombre?	109
7. Desde el proyecto-hombre a los objetivos	110
Orientación bibliográfica	112
CAPÍTULO NUEVE: <i>Promoción integral</i> (G. Groppo)	113
1. El cristiano, la educación, la salvación integral, la evangelización-catequesis ...	113
1.1. El cristiano, la educación y la escuela	114
a) Educación, inculturación, socialización	114
b) La función educadora de la escuela y el hecho religioso	115
1.2. Salvación cristiana y promoción humana integral	116
2. La educación cristiana como promoción humana integral	117
2.1. Educación actual, auténticamente humana, en un horizonte de fe	117
2.2. Educación específicamente cristiana	118
3. Proyecto de promoción integral (humano-cristiana)	119
3.1. Componentes fundamentales de la madurez humana	119
a) La capacidad de construirse un proyecto de vida auténticamente hu- mano que unifique orgánicamente las aspiraciones auténticamente humanas de la persona	119
b) La posesión de «rasgos positivos» de la personalidad	122
c) La personalidad integrada o madura	125
3.2. La madurez cristiana	125
a) La condición ontológica del cristiano como «vida de gracia»	125
b) Descripción de la madurez cristiana como madurez auténticamente humana en un horizonte de fe y como madurez del cristiano en su especificidad de creyente	127
Orientación bibliográfica	131
CAPÍTULO DIEZ: <i>Cristiano</i> (C. Bissoli)	132
1. Significado original	132
1.1. Las líneas esenciales del cristiano	133
1.2. En síntesis: ¿quién es el cristiano?	137
2. Problemas actuales	137
2.1. Dificultad de una percepción orgánica y armónica de los diversos ele- mentos que forman la personalidad cristiana	138
2.2. Sustrato antropológico apto para sostener el proyecto cristiano	138
2.3. Proceso educativo para formar a un hombre como cristiano de tal modo que pueda ser un cristiano verdaderamente hombre	138
3. Formar al cristiano hoy	139
3.1. Una relectura salesiana	139
3.2. Ser cristiano según Jesucristo	140
3.3. La humanidad del ser cristiano	141
3.4. Ser cristiano por experiencia	142
Orientación bibliográfica	143

CAPÍTULO ONCE: <i>Valores y actitudes</i> (P. Gianola)	144
1. Valores y educación	144
2. Actitudes como valores vividos	145
3. Proceso de valoración objetiva, subjetiva, personal	147
4. Pedagogía de valores y de actitudes	149
5. Lugar de los valores y de las actitudes en la dinámica del proyecto educativo ...	151
6. Principales valores y actitudes de un proyecto educativo	153
Orientación bibliográfica	155
CAPÍTULO DOCE: <i>Cultura</i> (G. C. Milanesi)	156
1. Elementos conceptuales para una definición de cultura	156
2. Cultura y socialización. Cultura y educación	158
3. Producción, difusión y fruición de la cultura en el proyecto educativo pastoral salesiano	160
4. Conclusión	163
Orientación bibliográfica	164
CAPÍTULO TRECE: <i>Profesionalidad</i> (N. Zanni)	165
1. Profesionalidad, término complejo	165
2. Modelos de profesionalidad	166
3. Características de la profesionalidad	168
a) Conocimiento general y específico del papel que debe asumir	169
b) Conocimiento de las características peculiares de una actividad educativa y de los conocimientos que se quieren comunicar	169
c) Capacidad de respuesta a una demanda cultural que viene del contexto social en el que actúa	169
d) Capacidad de imaginar soluciones diversas de las actuales	170
e) Capacidad de colaboración en un contexto pluralista	170
4. Conclusión	171
Orientación bibliográfica	171

Tercera parte

METODOLOGIAS

CAPÍTULO CATORCE: <i>Método</i> (P. Gianola)	175
1. Concepto	175
2. Desarrollo histórico	176

3. Los métodos en pedagogía y en educación	177
3.1. Métodos educativos	178
3.2. Principios de método	179
3.3. Métodos como procedimientos	180
4. El método en el proyecto educativo pastoral salesiano	181
4.1. En cuanto «método educativo global»	182
4.2. «Principios de método» en el proyecto educativo pastoral	184
Orientación bibliográfica	187
CAPÍTULO QUINCE: <i>Itinerario</i> (M. Pellerey)	188
1. Concepto	188
2. Problematicación del concepto	189
3. Elementos fundamentales de un itinerario	192
Orientación bibliográfica	196
CAPÍTULO DIECISÉIS: <i>La experiencia como medio educativo</i> (L. Macario)	197
1. El hecho educativo	197
2. Las cualidades de una experiencia educativa	198
3. Guía para la experiencia educativa	200
3.1. Perfeccionamiento de la autoconciencia de la autonomía personal	201
3.2. Inserción, cada vez más personal, en la realidad y en el sentido de la vida.	202
3.3. Adquisición o perfeccionamiento de la capacidad de contacto humano	203
3.4. Refuerzo del sentido de responsabilidad y corresponsabilidad	204
3.5. Progresiva maduración de la elección profesional e identificación con su función correspondiente	205
Orientación bibliográfica	205
CAPÍTULO DIECISIETE: <i>La asistencia como presencia activa del educador</i> (H. Franta).	206
1. Actualidad de una reinterpretación	206
2. La asistencia como categoría pedagógica	207
2.1. Disciplina	207
2.2. Necesidad e importancia	208
3. La asistencia: «expectativas de rol»	209
3.1. Expectativas personales	210
3.2. Expectativas sociales	210
a) Presencia activa en función del autogobierno	211
b) El cuidado como oferta de elementos de maduración	215
c) Contactos de diálogo, como apostolado de la palabra	215
d) Principios fundamentales en la práctica de la asistencia	216
4. Conclusión	218
Orientación bibliográfica	218

CAPÍTULO DIECIOCHO: <i>Didáctica</i> (G. Proverbio)	219
1. El término	219
2. Premisas histórico-teóricas	219
3. Una didáctica humanizadora	221
4. Humanizar las disciplinas escolares	222
5. La opción por lo provisional	225
Orientación bibliográfica	225
CAPÍTULO DIECINUEVE: <i>Orientación</i> (K. Poláček)	226
1. Términos	226
2. Componentes y finalidad del proceso	227
3. Componentes morfológicos y biofísicos	228
4. Componentes de la personalidad	228
4.1. Intereses	230
4.2. Aptitudes	231
4.3. Valores	232
5. Factores	233
5.1. Familia	233
5.2. Compañeros	234
5.3. Escuelas	234
6. Acciones orientativas	234
6.1. Sujeto	235
6.2. Docentes	235
6.3. Padres	235
6.4. Información	236
7. Teorías de la elección	236
7.1. Experiencias de la infancia	237
7.2. Tipos profesionales	237
7.3. Estadios evolutivos	237
8. Fines	239
9. Conclusión	240
Orientación bibliográfica	241
CAPÍTULO VEINTE: <i>Orientación y pastoral vocacional</i> (J. Vecchi)	242
1. Noción	242
2. Vocación y vocaciones	243

3. Pedagogía vocacional	247
3.1. Los ambientes	249
3.2. Itinerarios	251
3.3. La orientación personalizada	254
4. Aspectos programáticos y organizativos	255
Orientación bibliográfica	256
CAPÍTULO VEINTIUNO: <i>Comunicación social y educación</i> (F. Lever)	257
1. Aclaraciones preliminares	257
2. Comunicación y sociedad: complejidad de la sociedad/eficiencia de la comunicación	259
3. Sujeto humano y comunicación de masas: el modelo interpretativo	261
4. Las áreas de intervención	265
4.1. Formar una comunidad educativa en torno a una propuesta de vida	268
4.2. Formar receptores conscientes	269
Orientación bibliográfica	272
CAPÍTULO VEINTIDÓS: <i>Participación</i> (G. Malizia)	273
1. Concepto e importancia	273
2. La participación en la educación	276
3. Educar para la participación	279
Orientación bibliográfica	283
CAPÍTULO VEINTITRÉS: <i>Animación</i> (M. Pollo y R. Tonelli)	284
1. ¿Qué es la animación cultural?	284
2. Componentes metodológicos	286
3. Objetivos de la animación cultural	289
3.1. Capacitar al uso de símbolos y signos en el terreno unificante de la cultura.	289
3.2. Capacitar a la valoración ética de los instrumentos y a su correcto uso	291
3.3. Crear un espacio-tiempo discontinuo y no homogéneo, expandiendo su dimensión	292
3.4. Inmunizar contra el principio de conformismo	293
3.5. Una síntesis entre moral individual y moral social	294
3.6. La dimensión religiosa del hombre	295
4. ¿Por qué la animación cultural, hoy?	296
4.1. La crisis de identidad histórico-cultural y de los mecanismos de transmisión cultural	297
4.2. Una identidad fuera de un horizonte de sentido	297
4.3. La crisis de la transacción entre privado y público	298
4.4. Crisis de gobernabilidad y crisis de lenguaje	299

5. Instrumentos de la animación	300
5.1. La teoría de la comunicación humana	300
5.2. El grupo primario	301
5.3. La metodología de la investigación	302
6. La animación en la pastoral	303
7. La animación cultural y pastoral en el proyecto educativo	306
Orientación bibliográfica	307
CAPÍTULO VEINTICUATRO: <i>Evaluación</i> (S. Sarti)	308
1. Significado del término	308
2. Evolución de la problemática	309
3. Objetivo y función de la evaluación	310
4. Momentos esenciales de la evaluación	312
5. Instrumentos para la recogida de la información	312
6. Recogida de la información	313
7. Confrontación de la información con los «criterios»	314
8. Expresión de los resultados	315
9. Los evaluadores	316
10. Observaciones conclusivas	317
Orientación bibliográfica	319

Cuarta parte

SUJETOS

CAPÍTULO VEINTICINCO: <i>Persona</i> (C. Nanni)	323
1. Proyecto y persona: los riesgos de la racionalidad	323
2. El hombre como persona	324
3. El educando-persona	326
4. Consecuencias para la pedagogía y la praxis educativas	327
5. Límites de la propuesta personalista	328
6. Persona y personalidad	329
Orientación bibliográfica	330

CAPÍTULO VEINTISÉIS: <i>Condición juvenil</i> (R. Mion)	331
1. - <i>Hacia una conceptualización de la condición juvenil</i>	331
1.1. Los elementos de la temática sobre la condición juvenil	331
1.2. Definición conceptual sociológica de la condición juvenil	332
2. <i>Condición juvenil: categoría esencial en la elaboración de los proyectos educativos y pastorales</i>	334
3. <i>Problemáticas culturales de la condición juvenil</i>	335
3.1. <i>Comportamiento en relación con el trabajo</i>	336
3.2. <i>La conducta en relación con las instituciones formativas</i>	337
3.3. <i>La conducta en relación con lo social y lo político</i>	338
3.4. <i>La conducta en relación con la religión y la Iglesia</i>	338
4. <i>Conclusión: condición juvenil y opciones de la Congregación Salesiana</i>	340
<i>Orientación bibliográfica</i>	341
CAPÍTULO VEINTISIETE: <i>Educador</i> (J. M. Prellezo)	342
1. <i>Algunas precisiones</i>	342
2. <i>Del educador autoritario al educador «con autoridad»</i>	344
3. <i>El educador cristiano con «estilo» salesiano</i>	347
<i>Orientación bibliográfica</i>	351
CAPÍTULO VEINTIOCHO: <i>Animadores</i> (A. Ellena)	352
1. <i>El animador y las técnicas de animación</i>	352
2. <i>La formación de los animadores</i>	354
3. <i>Actitudes y principios operativos</i>	356
4. <i>Educadores-animadores</i>	357
<i>Orientación bibliográfica</i>	360
CAPÍTULO VEINTINUEVE: <i>Relación educativa</i> (H. Franta)	361
1. <i>Problemas introductorios</i>	361
1.1. <i>Descripción y actualidad</i>	361
1.2. <i>El estudio de la relación educativa</i>	362
2. <i>Instauración de la relación educativa</i>	363
2.1. <i>Relaciones interpersonales en el grupo de los educadores (E-E)</i>	363
2.2. <i>Interacción educativa en la categoría educadores-jóvenes (E-J)</i>	364
2.3. <i>El grupo de los jóvenes (J-J)</i>	370
3. <i>Conclusión</i>	371
<i>Orientación bibliográfica</i>	372

Quinta parte

AMBIENTES

ARTÍCULO TREINTA: <i>El ambiente, como factor educativo</i> (L. Macario)	375
1. El ambiente, factor necesario de crecimiento	375
2. «Significatividad» educativa del ambiente	376
3. El ambiente físico	377
4. El ambiente familiar	377
5. El ambiente del grupo de iguales	378
6. Importancia y significado educativo del ambiente	379
Orientación bibliográfica	381
CAPÍTULO TREINTA Y UNO: <i>El grupo</i> (P. Scilligo)	382
1. La persona como grupo	382
2. La persona como justificación del grupo	382
3. La búsqueda del grupo	384
4. El grupo como instrumento de formación	385
5. El grupo como espada de doble filo	386
6. El liderazgo en los grupos	387
7. El grupo y el proceso de cambio	380
8. El grupo como propuesta en un proyecto educativo pastoral	391
Orientación bibliográfica	394
CAPÍTULO TREINTA Y DOS: <i>Comunidad educativa</i> (R. Tonelli)	395
1. Hacia la comunidad educativa	395
2. ¿Qué comunidad educativa?	397
2.1. La función de la comunidad educativa en el plano educativo	398
a) La comunidad educativa para activar procesos formativos	398
b) El desarrollo de los procesos formativos tiene necesidad del apoyo de un ambiente	399
c) La comunidad educativa para producir nuevos símbolos	401
2.2. En el plano de la educación de la fe	401
a) Comunidad educativa y «significatividad» del acontecimiento salvífico.	402
b) La comunidad educativa es apoyo para la vida de fe	403
c) Comunidad educativa y «medios sobrenaturales» (celebraciones de la salvación)	403
2.3. La unidad de la función educativa y evangelizadora en la comunidad educativa	404

3. Orientaciones operativas: la comunidad educativa en acción	405
3.1. Tras una imagen compartida de comunidad educativa	405
3.2. Un núcleo compartido de valores: el proyecto educativo-pastoral salesiano.	406
3.3. Los sujetos de la comunidad educativa	408
3.4. Niveles de participación	409
3.5. Estructuras de corresponsabilidad y de participación	410
4. Conclusión: la comunidad educativa, sujeto de la programación educativo-pastoral	411
Orientación bibliográfica	412
CAPÍTULO TREINTA Y TRES: <i>La sociedad</i> (G. Gatti)	413
1. Fe y ciencias de la sociedad	413
2. La sociedad en la historia de la salvación	414
3. Sociedad humana e Iglesia	416
4. La doctrina social de la Iglesia	416
4.1. La enseñanza social de la Iglesia como doctrina	417
4.2. La doctrina social de la Iglesia como profecía	417
5. El hombre y la sociedad	419
6. Derechos de la persona y principios de subsidiaridad	419
7. El destino universal de los bienes; propiedad privada y participación	420
8. El «solidarismo»	421
9. Crítica de los sistemas reales y de sus lógicas	422
10. Una educación liberadora	423
Orientación bibliográfica	424
CAPÍTULO TREINTA Y CUATRO: <i>Iglesia</i> (E. Alberich)	425
1. Unidad y pluralidad de significado del término «Iglesia»	425
2. Importancia pastoral-educativa de la Iglesia	425
3. El giro del Vaticano II	427
4. Hacia una experiencia de Iglesia pastoral y pedagógicamente significativa	428
5. Interiorización y maduración del sentido de Iglesia	430
6. Una Iglesia por construir	431
6.1. Una Iglesia diaconal, sierva de la humanidad	432
6.2. Una Iglesia en estado de evangelización	432
6.3. Una Iglesia signo de comunión	433
6.4. Una Iglesia abierta al futuro	434
Orientación bibliográfica	435
<i>Índice temático</i>	439
<i>Índice general</i>	443

**ESTE LIBRO SE TERMINO DE IMPRIMIR
EN LOS TALLERES DE
INDUSTRIAS GRAFICAS ESPAÑA, S. L., MADRID,
EL 31 DE ENERO DE 1986,
FESTIVIDAD DE SAN JUAN BOSCO,
EN EL CENTENARIO DE SU VISITA A ESPAÑA**

PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL

Conceptos fundamentales

La formulación de proyectos y la programación por objetivos resulta hoy ya algo adquirido en la tarea educativa y pastoral. La mayoría de los educadores y agentes de pastoral ven en ello una vía de solución a la exigencia de unidad, convergencia operativa, continuidad, adecuación permanente y organización de la acción que se percibe cada día más necesaria. Proyectar, en efecto, significa dejar atrás el entusiasmo genérico, la repetición rutinaria y la falta de profesionalidad.

Ahora bien, «proyectar» exige más que una buena voluntad de acción. Requiere también un conocimiento del campo, una definición de las modalidades y una elección entre múltiples alternativas, de los fines y de los caminos. Y nadie puede definir lo que no conoce a fondo, ni escoger entre los instrumentos y vías de los que tiene sólo una información aproximada. A esto quiere responder el presente PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL, en el que se clarifican treinta y cuatro conceptos fundamentales que forman la trama de todos los proyectos.

El libro constituye un prontuario para ayuda de quien se pone a elaborar un proyecto y, teniendo que introducir un punto particular, desea esclarecer el alcance del mismo y sus consecuencias prácticas. El lector encontrará aquí un cuadro de referencia seguro y sustancialmente completo sobre los puntos neurálgicos del Proyecto educativo pastoral.

EDITORIAL
CCS

Teléfono: 255 20 00 / Alcalá, 164 / 28028 · MADRID

ISBN: 84-7043-398-9