

“Ir en el ritmo como una nube va en el viento”.

Notas sobre cuestiones pedagógicas en el Directorio para la Catequesis

Iván Ariel Fresia*

*Ir en el ritmo como una nube va en el viento.
No esperan en, sino ser, el movimiento.
Cerrar el juicio, cerrar los ojos
Oír el clac con el que se rompen los cerrojos.*
(Drexler, Bailar en la cueva, 2014)

CELAM
CONSEJO EPISCOPAL
LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

Resumen

Esta contribución es una reflexión desde las ciencias sociales sobre el Directorio para la Catequesis y algunos de sus temas: la catequesis, los escenarios actuales y las subjetividades. Me cuestioné acerca de la apropiación de los cambios culturales por parte de la catequesis y de la asunción de los dispositivos pedagógicos para comprender la transmisión de la fe en el marco de una transmisión cultural. En este contexto de cambios paradigmáticos es necesario “ir al ritmo”, como dice la canción de Drexler, “como una nube va en el viento” de las transformaciones. Se trata de estar en movimiento o ponerse en movimiento para no ir a la saga de las subjetividades y sus mutaciones.

Presento en primer lugar los cambios culturales y su incidencia en las subjetividades y en los procesos de asunción de la fe. (1) En segundo lugar, planteo las dificultades que tiene la catequesis para la aceptación de la mediación pedagógica. (2) En continuidad con el punto anterior, explícito la distancia entre transmisión de la fe y dispositivos didáctico. (3) Finalmente emprendo una reflexión final sobre subjetividades nativas y nuevas formas del fariseísmo que sostiene ciertas tradiciones y estructuras sin asumir los cambios de escenario. (4)

Palabras clave: Catequesis; Cultura actual; Transmisión de la fe; Pedagogía; Directorio para la Catequesis.

* Iván Ariel Fresia, salesiano argentino. Educador investigador y escritor. Trabaja con jóvenes, investiga y escribe sobre juventudes, pastoral juvenil y educación. Postgraduado



“Go in rhythm like a cloud in the wind.”

Notes on pedagogical issues in the Directory for Catechesis

Summary

This contribution is a reflection from the social sciences on the Directory for Catechesis and some of its themes: catechesis, current scenarios, and subjectivities. I questioned myself about catechesis appropriating cultural changes and assuming pedagogical devices to understand the transmission of the faith in the context of a cultural transmission. In this context of paradigmatic changes, it is necessary to “go in rhythm”, as Drexler’s song says, “like a cloud in the wind” of transformations. It’s about being in motion or getting moving so as not to fall into the yarn of subjectivities and their mutations.

First of all, I present cultural changes and their impact on subjectivities and on the methods of assuming of faith. (1) In the second place, I raise the difficulties for catechesis to accept pedagogical mediation. (2) In continuity with the previous point, I explain the distance between the transmission of the faith and didactic devices. (3) Finally, I undertake a concluding reflection on native subjectivities and new forms of Phariseism that continue certain traditions and structures without assuming the changes of scenery. (4)

Keywords: Catechesis; Current culture; Transmission of the faith; Pedagogy; Directory for Catechesis.



CELAM
CONSEJO EPISCOPAL
LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

1. LOS CAMBIOS CULTURALES E INCIDENCIA EN LAS SUBJETIVIDADES Y LA FE

En la mutación de las subjetividades y en el declive de las instituciones aparecen nuevos sujetos, otros saberes necesarios y prácticas sociales inéditas. El Directorio afirma que “vivimos en tiempos de una profunda secularización en los que la situación social, de carácter global y digital, va modificando necesariamente las respuestas que la catequesis ha de ofrecer, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a su pedagogía y metodología” (DC 11). Ante la evidencia de las mutaciones es necesario comprender la realidad desde otros marcos teóricos que posibiliten describir las fluctuaciones institucionales no desde la naturaleza, lo permanente y establecido sino desde la fluidez, la negociación de significados y los cambios de reglas. E incluso, no sólo desde la secularización como ausencia de Dios, sino como la “multiplicación de sus altares”¹. Las transformaciones de la cultura impactan sobre las subjetividades. A su vez, este impacto debería tener su repercusión en la pastoral y la catequesis para repensar el anuncio de Jesús a una generación que cambia más rápido de lo que cambian las instituciones.

La nueva cultura mediada por las tecnologías configura un modo de producción del conocimiento, de circulación y distribución de la información, digitalización de la producción simbólica (producción inmaterial colectiva) y virtualidad de los

¹ Peter Berger, *Los numerosos altares de la modernidad. En busca de un paradigma para la religión en una época pluralista* (Salamanca: Sígueme, 2016).



sujetos del conocimiento sin precedentes. Esta concepción de la cultura influye sobre la comprensión de economía de la producción, altera las formas de enunciación de la realidad y abre a imaginarios, narrativas e interpretaciones muy diversas de las existentes. El Directorio expresa claramente la postura ante las tecnologías y todo el ecosistema digital: “En el proceso del anuncio del Evangelio, la verdadera cuestión no es cómo utilizar las nuevas tecnologías para evangelizar, sino cómo convertirse en una presencia evangelizadora en el continente digital” (DC 371). No obstante, ello, tal expresión deja ver la ausencia del principio encarnación en el enunciado para dar lugar a la misión (“presencia evangelizadora”). Presencia que podría virar fácilmente del anuncio del Evangelio a posturas apologéticas, al menos por lo que deja entrever el diagnóstico negativo frente al cambio cultural. El acento está puesto en la crítica negativa (DC 361) y menos en la descripción positiva de la época (DC 361 y 363, por ejemplo). Podría haberse referido además de “presencia evangelizadora”, a “presencia inculturada” en las nuevas tecnologías y formas de habitar la sociedad².

El Directorio para la Catequesis aborda la cuestión de la inculturación del mensaje asimilándolo a proceso de interiorización e insistiendo en los déficits de la cultura actual para facilitar la apropiación de la fe vía proceso de subjetivación: “La inculturación, en el fondo, tiene como objetivo el proceso de interiorización de la experiencia de fe. Esto es aún más urgente en el contexto actual en el que han venido a menos los presupuestos culturales para la transmisión del Evangelio, garantizados en el pasado por la familia y la sociedad. El debilitamiento de tales procesos ha puesto en crisis la apropiación subjetiva de la fe” (DC 396).

Si antes la cultura era comprendida como la recuperación y transmisión de un estilo de vida, creencias, modos de producción y formas de convivencia; saberes y patrimonio acumulado de una comunidad determinada; en cambio ahora la cultura se comprende como el presente y sus formas de procesamiento complejo y

² René Camilleri, «Iglesia, cultura y catequesis: imaginar el futuro», *Sinite. Revista de Pedagogía Religiosa*, 192 (2023), 93.

diferenciado, con diversificación de fuente de información e interconexión de sujetos y datos más allá de la presencialidad, con comunidades y plataformas digitales que conviven entre herramientas tecnológicas y escenarios tradicionales, redes de lugares físicos y clonación de espacios virtuales, simultaneidad de tiempo cronológico (antes, ahora, después) con el tiempo subjetivo (ahora) y el tiempo potencial porvenir (después)³.

Las generaciones que advienen necesitan formarse críticamente y adoptar constructivamente estas herramientas tecnológicas porque son parte indiscutible de su ecosistema. Prohibir el uso de dispositivos móviles, plataformas y redes no ayuda a la educación de niños, niñas y jóvenes ni favorece asumir los desafíos emergentes⁴. Si bien es cierto que el consumo irreflexivo e ilimitado puede tener efectos no deseados en los aprendizajes; también es cierto que demonizar los desarrollos de la conectividad, la virtualidad y las hipermediaciones digitales o prohibirlas no conduce a la instancia formativa y de diálogo con la cultura. Sabemos que son herramientas para acceder al conocimiento, desarrollar habilidades digitales, fomentar la creatividad, la producción colaborativa y un aprendizaje significativo. El Directorio expresa claramente la conciencia que “no valorar adecuadamente estos fenómenos conduce al riesgo de ser insignificantes hoy para muchas personas” (DC 213).

Hace unos años, Ginel hacia una constatación potente: “en muchas comunidades cristianas existe un imaginario colectivo sobre la catequesis en la comunidad que parece intocable”⁵. Y en un texto más reciente afirmaba que “el futuro de la catequesis está en el presente”⁶. En efecto, es necesario que la catequesis y sus agentes

³ José Luis Brea, *Cultura-RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica* (Barcelona: Gedisa, 2007), 30-31.

⁴ Iván A. Fresia, *Nuevos escenarios y subjetividades juveniles en América Latina. Desafíos y oportunidades pastorales. Documento de Trabajo* (Bogotá: Observatorio Socio-Antropológico. Centro de Gestión del Conocimiento. Consejo Episcopal Latinoamericano, 2023).

⁵ Álvaro Ginel, *Repensar la catequesis* (Buenos Aires: Claretiana, 2010), 14-15.

⁶ Álvaro Ginel, «Afrontar el presente». *Sinite. Revista de Pedagogía Religiosa*, n.º 59 (2018), 38.



asuman una mirada realista y prudente, que valore los riesgos a la vez que las oportunidades que genera la novedad histórica, en lugar de ponerse a la defensiva. Ante los vertiginosos cambios culturales, muchos recurren al lugar común de culpar a la cultura y a las subjetividades del declive de la fe, sin que las mismas instituciones de la fe se pregunten por las responsabilidades de tal declive frente a la nueva cultura y sus sujetos. En lugar de denostar lo nuevo, la actitud más positiva tendría que valorar a las subjetividades del presente, manejar con cierta destreza los códigos y lenguajes de los nativos digitales, promover el uso responsable y ético de las tecnologías y saborear la presencia de Dios siempre presente en los nuevos signos del tiempo.

2. TRANSMISIÓN DE LA FE Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

El Directorio hace referencia a la pedagogía de Dios (DC 8), a la obra educativa de Dios (157), a la pedagogía divina como paradigma (DC 165), una pedagogía de la encarnación (DC 165) y, finalmente, refiere a una pedagogía catequética (DC 194), entre otras expresiones similares. Todas ellas tienen la pretensión de ubicar la catequesis en el contexto de la historia de la salvación, resaltar los fundamentos teológicos y destacar el valor de la Revelación en la acción catequética. A pesar de todas esas expresiones, aparecen pocos elementos pedagógicos en la trama del Documento, si bien hay una expresión superlativa: “La catequesis es una acción esencialmente educativa” (DC 180). Al inicio del Directorio se afirma que la catequesis es una “iniciación mistagógica” vinculada a una “catequesis kerigmática” (DC 2, 63 y 291). Todas expresiones de un alto contenido teológico, pero con pocas posibilidades de realización pedagógica. Una mistagogía que introduce a los misterios no tiene un sentido primeramente pedagógico o cultural sino más bien religioso y cultural. Para esta iniciación se requiere de un adulto que trasmite y una pertenencia comunitaria, unos rituales y narraciones, contenidos y valores de la tradición en la que se incorpora el iniciado. La iniciación, según Mircea Eliade, es un conjunto de ritos y enseñanzas orales encaminadas a una transformación primordial del estatus religioso

y social del iniciado; transformación que implica ruptura con lo anterior y nuevo comienzo. En el caso del cristianismo, esa iniciación se consigue a través de la organización del catecumenado. Pero en última instancia, al misterio no se accede por la mediación de la pedagogía sino por el acompañamiento de los sabios y ancianos de la comunidad, fundamentalmente⁷.

El sentido primordial en educación, y por extensión, de la catequesis, consiste en introducir a una totalidad de sentido de la realidad proponiendo su significado posible de ser comprendido, asumido y transformado en experiencia a través de múltiples mediaciones pedagógicas y didácticas. Más aún en la catequesis cuando esa experiencia de sentido total se traduce en una experiencia de encuentro con la persona de Jesús. Una propuesta que renuncia a la pretensión de sentido se torna vacía e insignificante. Por eso, es necesario aceptar la urgencia de abrirse a la sociedad, a los nuevos imaginarios sociales y al diálogo con otros saberes. Papa Francisco deja constancia de esta urgencia cuando afirma: "la escuela necesita una urgente autocrítica si vemos los resultados que deja la pastoral de muchas de ellas, una pastoral concentrada en la instrucción religiosa que a menudo es incapaz de provocar experiencias de fe perdurables" (CV 221).

Este es un desafío de enorme magnitud para los educadores y catequistas. Porque generalmente la catequesis y la formación religiosa actúan transmitiendo contenidos dogmáticos antes que una experiencia de fe; y la autoreferencialidad y el recurso a la "sola fe" no permite asumir los avances de las ciencias pedagógicas y de otras ciencias en general por el temor que afecten a la trasmisión de la verdad o se produzcan deformaciones heréticas al asumir la experiencia subjetiva (de los sujetos creyentes). Refiriéndose a la escuela, Papa Francisco afirma que, además, "hay algunos colegios católicos que parecen estar organizados sólo para la preservación. La fobia al cambio hace que no puedan tolerar la incertidumbre y se repliegan ante los peligros, reales o imaginarios, que todo

⁷ Mircea Eliade, *Nacimiento y renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana* (Barcelona: Kairos, 2000), 4.



cambio trae consigo. La escuela convertida en un *búnker* que protege de los errores “de afuera”, es la expresión caricaturizada de esta tendencia”. (CV 221) Lo cierto es que perdemos mucho por estos desencuentros, recelos y sospechas entre catequesis y pedagogía.

Como afirma Papa Francisco, “también la capacidad de integrar los saberes de la cabeza, el corazón y las manos” (CV 222) es el desafío de convertir los aprendizajes en experiencias. El Evangelio, la evangelización y la catequesis ofrecerían al acto educativo esa forma pedagógica que proviene de la encarnación y la amorosidad de un Dios que se abaja (*kenosis*). Y la pedagogía, la didáctica y los procesos educativos dotarían a los planteos catequísticos de las mediaciones, los dispositivos y las dinámicas de los procesos, de los sujetos pedagógicos y de las condiciones del aprendizaje indispensables para convertir los procesos y contenidos en experiencias duraderas: “La transmisión de la fe se basa en experiencias auténticas que no hay que confundir con experimentos: la experiencia transforma y ofrece claves interpretativas de la vida, mientras que el experimento se reproduce sólo de manera mecánica” (DC 371).

Es importante y deseable que la catequesis “no se centre únicamente en la transmisión de los contenidos de la fe, sino también en el proceso de recepción personal de la fe, de modo que el acto por el que se cree exprese mejor las razones de libertad y responsabilidad que la misma fe conlleva” (DC 396). Transmisión no sólo de contenidos. Una catequesis (Papa Francisco se refiere a una pastoral) “en clave misionera no se obsesiona por la transmisión desarticulada de una multitud de doctrinas que se intenta imponer a fuerza de insistencia” (EG 35), sino al contrario, la catequesis debe propiciar una “profundización del *kerygma* que se va haciendo carne cada vez más y mejor” (EG 165) de modo que el anuncio se convierta en una experiencia. Pese a ello, lo educativo, las didácticas y sus dispositivos, más allá de las declaraciones, parecieran no tener un lugar destacado en los procesos de iniciación y de educación en (o de) la fe, que posibilite que la transmisión se transforme en una experiencia para los sujetos. Ello se puede colegir mirando

los programas de estudios de la formación de catequistas donde la carga está puesta en los contenidos dogmáticos, cristológicos, eclesiológicos, litúrgicos, históricos, morales, entre otros; y menos en los aspectos pedagógicos y didácticos del acto catequístico. Los programas incluyen algunos contenidos de psicología evolutiva, dinámica de grupos, talleres de metodología. Y esporádicamente puede observarse en algunos programas materia como pedagogía y didáctico, planeamiento y metodología catequística.

Ciertamente que la ausencia de pedagogía es un aspecto deficitario de los procesos evangelizadores y catequísticos; como también, las características de donación, sobreabundancia y gratuidad son aspectos escasamente presentes en algunas prácticas educativas; ambas deficiencias, por supuesto, con excepciones. Pero, sin lugar a dudas, tanto en los procesos catequísticos como en los procesos educativos no es frecuente el trabajo sobre la experiencia de los sujetos sino más bien sobre los saberes a aprender.

3. DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS Y EXPERIENCIA DE FE

Ante estructuras cerradas y las doctrinas de sustento, es necesario posicionarse eclesialmente desde otro lugar —más bien periférico— dando lugar a los procesos de constitución subjetiva, y situándose del lado de las demandas de los “nativos”, sus códigos, lenguajes y estéticas. Porque las instituciones eclesiales tienen que integrar construcciones plurales y asumir identidades complejas que consideren lo emocional y lo afectivo, la fluidez de los intercambios y el radical cambio en el modo de la experiencia de las subjetividades: estar sin pertenecer, nuevas gramáticas y transformación de los códigos. Si las mediaciones eclesiales, y la catequesis entre ellas, no intentan nuevos caminos y formas alternativas en la transmisión de la fe en el marco de una transmisión cultural, difícilmente recuperarán una “autoridad pedagógica” ante las nuevas subjetividades⁸.

⁸ Iván A. Fresia, «Subjetividades Juveniles y formas de institucionalización. Algunas reflexiones para pensar las mutaciones». *Revista Análisis* n° 97, vol. 52 (2020): 347-360.



Asistimos hoy a un proceso de “desconexión” entre sistemas de prácticas y significados institucionales adaptados a cierto tiempo histórico, que ya ha transcurrido y cambiado notoriamente. Si es cierta la constatación de que la “catequesis está llamada a encontrar modos adecuados para afrontar las grandes cuestiones acerca del sentido de la vida, la dignidad del cuerpo, la afectividad, la identidad de género, la justicia y la paz, que en la era digital son interpretadas de modo diferente” (DC 371) entonces, la acción eclesial debe intentar conectar nuevamente con las subjetividades y su época. Las nuevas juventudes, las actuales, con sus prácticas de sociabilidad y de construcción de sentidos compartidos, con sus pertenencias múltiples y sus nuevas formas de “habitar” los distintos espacios por los que transitan interpelan a la catequesis a pensar en propuestas adecuadas, que atiendan a los procesos personales, valoren la procedencia social y los antecedentes subjetivos y, sobre todo, pongan en práctica estrategias personalizadas y diferenciadas para hacer experiencia de fe desde las motivaciones actuales, auténticas a su modo y con valores re-creados, no adulterados como generalmente son percibidos por la generación adulta.

Los patrones de significación en los que se enmarcan las subjetividades son diferentes a los marcos instituidos regulados por las instituciones. Las subjetividades transforman el régimen de la experiencia de lo sensible dando lugar a cuerpos, sensaciones, humores y sentimientos, afectos y percepciones como modos de conocimiento de la realidad. Los patrones de significación de las subjetividades tienen otro espesor de significados que impiden las conceptualizaciones tradicionales de alma y cuerpo, apariencia y realidad, pasión y pasividad, acción y contemplación, ver y hacer, sentir e inteligir. Dicho sea de paso, marcos que las instituciones continúan sosteniendo y provocan su duración a pesar de las dificultades para conectar con la actual generación. Son lógicas diferentes, una sólida y otra más bien fluida; una que se traduce en instituciones y reglas fuertes y otra que se sitúa en espacios desregulados y siempre en movimiento. Los jóvenes prefieren espacios más abiertos y amigables, menos regulados o con una regulación mínima que los contenga, pero no los constriña, saberes y valores que los interpelen pero que no los juzguen,

propuestas interesantes para adscribir voluntariamente pero que no los obliguen⁹.

Propongo algunos de estos desplazamientos, en estos términos: de la transmisión doctrinal a la cultural, de respuestas a preguntas, de lo predecible de la enseñanza a lo inesperado de los aprendizajes, de lo extraño de los contenidos a la cercanía personal con los saberes, de texto de aprendizajes al hipertexto, de memorizar a las prácticas, de la continuidad a las discontinuidades, de la fragmentación a los nodos de aprendizajes y, finalmente, de lo contemplativo a lo vivencial.

De la transmisión doctrinal a la proposición cultural de la fe. El sentido común manda que en la catequesis debe operarse una transmisión de doctrinas, fórmulas, estilos creyentes y prácticas morales acordes a lo que estipula la autoridad (del obispo, del catecismo, del sacerdote, de los padres, del catequista, etc.). Si bien se intenta la centralidad de la fe, se logra el efecto pernicioso de la centralidad de una autoridad y su fijación en la experiencia del creyente en la que se intenta hacer encajar en un modelo¹⁰. Pasar a pensar una catequesis como una proposición cultural de la experiencia de fe, donde los catecúmenos aprenden ellos mismos con la mediación de un adulto en la fe, que presenta, introduce, facilita, dialoga, ilustra y acompaña dando lugar a los sujetos que toman la palabra mediados por su propia cultura¹¹.

De la respuesta a la pregunta por lo cotidiano. Mantenerse en el ámbito de las preguntas, generar la curiosidad y sostener la expectativa por las búsquedas puede ayudar a salir del lugar común:

El problema que se le plantea al educador es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de 'admirarse' - para el educador que adopta esa posición no existen

⁹ Un mayor desarrollo puede verse en Iván A. Fresia, *Jóvenes errantes y declive de la pastoral. Hacia nuevas perspectivas de pastoral con jóvenes* (Stella, Buenos Aires, 2016).

¹⁰ Álvaro Ginel, «Afrontar el presente», 39.

¹¹ Daniel Berisso, *Transmisión educativa y misión política. Sondeos filosóficos, ópticas situadas* (Rosario: Homo Sapiens, 2023), 18-19.



preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aún cuando pueda parecer ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta¹².

Aprender preguntando, que lo cotidiano tenga su enclave en el proceso, sin esperar respuestas para todo; postergar las certidumbres del que sabe y la seguridad del que tiene las respuestas apropiadas para propiciar, a partir de la incertidumbre de las búsquedas compartidas, nuevas respuestas a problemas inéditos.

De lo predecible a transmitir a lo inesperado que sucede. La situacionalidad de las didácticas y de los dispositivos transforma la objetividad de los saberes en apropiaciones subjetivas. Lo que se transmite es asumido de modos diferentes por los que reciben el mensaje: “En la pedagogía situada, sin embargo, descubrimos, con los alumnos, los temas más acuciantes para su percepción subjetiva. Situamos la pedagogía crítica en los temas subjetivos que aún no hayan sido analizados por ellos. Eso genera motivación intrínseca para los temas de importancia-clave entre los alumnos, al mismo tiempo que les brinda un momento de distanciamiento en lo que habían reflexionado”¹³. Lo esperable respecto de los aprendizajes deseados por el agente transmisor de saberes no tiene equivalente respecto de lo inesperado de los aprendizajes reales y posibles que pueden sucederse.

De lo extraño a la cercanía de los saberes. Si la enseñanza parte de los intereses de los sujetos, de sus aptitudes y gustos, de

¹² Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2013), 72.

¹³ Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012), 167.

sus capacidades y necesidades del aprendizaje, de casos reales y problemas cercanos, el aprendizaje tendrá lugar: "El reto educativo más decisivo será diseñar contextos de vida y aprendizaje que provoquen y faciliten la emergencia de experiencias personales y grupales que potencien la indagación, la búsqueda, el análisis, que propongan desafíos atractivos, que proporcionen guías, pero no soluciones, que ayuden al cerebro a organizar el caos de estímulos e informaciones que saturan la vida del aprendiz"¹⁴. La ruptura cognitiva no viene por lo exótico, lo universal y abstracto de los saberes sino por el sentido reasignado a lo cotidiano a partir de la resolución de problemas, a lo personal, a lo habitual y al contexto.

Del texto al hipertexto. Un sinnúmero de acciones textuales desencadena la intertextualidad. Dado el carácter plural del discurso (fuerzas centrípetas del lenguaje) y la constitución lingüística de lo humano, la intertextualidad supone una superposición de lenguajes, registros, polifonía de textos, intencionalidades sociales del discurso, etc.¹⁵. De tal forma que todo texto se construye como mosaico de variados textos, a partir de la pluralidad latente de sentidos inscritos en el mismo texto. Pero lo nuevo instaaura una ruptura con lo precedente y no una continuidad. La disrupción redistribuye los sentidos en un nuevo marco de significación. La intertextualidad —y no sólo la oralidad— demanda estrategias de lecturas complejas, solapadas, superpuestas o presupuestas que el lector/aprendiz activa ante la diversidad de textos y de sus conexiones latentes¹⁶. Por lo que la intertextualidad no es un atributo de la complejidad textual sino una característica del sujeto lector/aprendiz y de la realidad: revaloriza las "prácticas y las experiencias en la emergencia de un saber mosaico, hecho de objetos móviles y

¹⁴ Ángel Pérez Gómez, *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría* (Rosario: Homo Sapiens, 2017), 44.

¹⁵ Julia Kristeva, «Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela». Desiderio Navarro (selección y traducción), *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (La Habana: UNEAD, Casa de las Américas, Embajada de Francia en Cuba, 1997), 4.

¹⁶ Roger Chartier, *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. (Buenos Aires: Katz Editores 2006), 9.



fronteras difusas, de intertextualidades y bricolaje”¹⁷. El sujeto es textual en un mundo de intertextualidades: es “la imposibilidad de vivir fuera del texto”¹⁸.

Del memorizar a las prácticas. Habitados a aprendizajes que favorecían la memorización aparecen otras formas de aprender: “Conocer en y para la acción es su premisa fundamental, por ello habla no sólo de cognición situada sino de actuación situada en un contexto y en un momento histórico”¹⁹. El marco de la acción para resolver problemas es un dispositivo que provoca, produce y consolida aprendizajes, “respalda la construcción del conocimiento e integra naturalmente el aprendizaje escolar a la vida real, al tiempo que integra las distintas disciplinas entre sí”²⁰.

De aprendizajes continuos a la discontinuidad. Si esa es la lógica de lectura y de aprendizaje de las subjetividades es obvio que la transmisión de saberes desde la oralidad y lo doctrinario es un sinsentido: “La lectura frente a la pantalla es generalmente una lectura discontinua, que busca a partir de palabras claves o rúbricas temáticas el fragmento textual del cual quiere apoderarse sin que necesariamente sea percibida la totalidad textual de la que proviene ese fragmento. Así en el mundo digital todas las entidades textuales son como ‘bancos de datos’ que procuran fragmentos, cuya lectura no supone de ninguna manera la comprensión o percepción de las obras en su identidad singular”²¹.

De la insularidad del contenido a nodos temáticos. Las propuestas pedagógicas, además de pasar de la insularidad a la interdisciplina (que ya es bastante), deberían desplazar el aprendizaje y la organización del aprendizaje a nodos temáticos (complejos):

¹⁷ Jesús Martín Barbero, *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto* (Barcelona: Ned Ediciones, 2017), 29.

¹⁸ Ronald Barthes, *El placer del texto* (México: Siglo XXI, 1993), 59.

¹⁹ Ángel Pérez Gómez, *Pedagogías para tiempos de perplejidad*, 39.

²⁰ Sara Sage y Linda Torp, *El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria* (Buenos Aires: Amorrortu, 2007), 37.

²¹ Roger Chartier, «Entrevista a Roger Chartier. Leer en papel contra leer en pantalla». *Revista Ñ*, 05/04/2017.

“La fragmentación de las disciplinas como ámbitos estancos, separados y con autonomía en sí mismos, con independencia de la naturaleza interdisciplinar de los problemas reales que preocupan a los aprendices y a la comunidad, así como la jerarquización de los mismos de manera que se privilegia unos dominios del saber arrinconando en la actualidad a las humanidades y a las artes como contenidos sin importancia”²². La complejidad ayuda a superar la fragmentación tanto de los contenidos como de los sucedáneos de articulación del conocimiento a partir de propuestas integradoras.

Del conocimiento contemplativo a lo vivencial. El aprendizaje no coincide necesariamente con la intencionalidad del educador. La teoría preveía que el mensaje generado se podía interpretar en base a un código único: “...un resultado de la saturación de los alumnos con informaciones aburridas: toda esa actividad educativa del programa oficial no utiliza el lenguaje de los estudiantes, ni desarrolla su deseo crítico, ni se relaciona con los temas profundamente arraigados en sus vidas”²³. A partir del nuevo ecosistema de medios, mediaciones y dispositivos, el código interpretativo de las subjetividades se alteró. Las necesidades difieren del código lingüístico funcional de la generación precedente y no es posible una correspondencia inmediata.

4. SUBJETIVIDADES NATIVAS Y NUEVO FARISEÍSMO

Si el diagnóstico sobre el “nativo digital” que describe el Directorio es correcto, entonces ¿qué está esperando la catequesis para cambiar sus perspectivas, metodologías y prácticas de transmisión? Afirma, no sin un dejo de negatividad, que “parece preferir la imagen a la escucha”, que “está condicionado por el consumo de medios de comunicación al que está sometido, reduciendo desgraciadamente su desarrollo crítico”, que ese consumo “produce otro lenguaje y una nueva forma de organizar el pensamiento” (DC 363). Porque, “los profundos cambios en

²² Ángel Pérez Gómez, *Pedagogías para tiempos de perplejidad*, 79.

²³ Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación*, 144.



la comunicación, evidentes a nivel técnico, producen cambios a nivel cultural. Las nuevas tecnologías han creado una nueva infraestructura cultural que afecta la comunicación y la vida de las personas” (DC 213).

Esta descripción farisaica, recuerda la figura del levita y el fariseo que “viendo” hacen “un rodeo y siguen de largo”, aunque aquí, el documento no se priva de responsabilizar al nativo digital de sus males: es más intuitivo que analítico, prefiere la narración a la argumentación y que el nuevo lenguaje que utiliza se aleja de las formas tradicionales. La descripción escasamente positiva revela la denostación de la época, de la cultura y del mismo “nativo” y parece más bien cargarse de razones frente a la iniquidad de lo nuevo²⁴.

Son las subjetividades y sus formas de vinculación hipermedia, multicanal e integrada y no los contenidos ni los canales únicos, separados y con audiencia cautiva. Narrativas que generan un nuevo sujeto multimodal que “lee, ve, escucha y combina materiales diversos” no de manera secuencial sino simultánea²⁵. Tanto la producción como la lectura, la creación cultural y los consumidores, la autoría como la mediación simbólica, la oralidad y la escritura, la producción de bienes y servicios y las necesidades a satisfacer permiten delinear las consecuencias del ecosistema mediático y los escenarios futuros. Lo cierto es que las subjetividades se relacionan de manera multimodal como productores, usuarios, consumidores, suscriptores y transgresores. El uso cotidiano y masivo, el enorme potencial de recursos disponibles casi sin restricciones, muestran lo lejos que está la catequesis y sus agentes de apreciar correctamente los desafíos de la cultura. Y el Directorio parece haber quedado desactualizado en el momento mismo de nacer pues no alcanza a asumir el núcleo de la cultura actual²⁶. Hoy las subjetividades

²⁴ Tomo la idea de Larrosa. Jorge Larrosa, «Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz». *Educação & Sociedade. Revista da ciência da educação*, vol. 24, n.º 82 (2003), 271. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100020>.

²⁵ Néstor García Canclini, «Lectores, espectadores e internautas», *Comunicación*, n.º 163-164 (2013), 50.

²⁶ Curró, Salvatore, «La clave cultural del Directorio para la catequesis», *Sinite. Revista de Pedagogía Religiosa*, 186 (2021), 88.

acceden con una clave a través de cualquier dispositivo que cuente con acceso a una conexión para geolocalizarse con prescindencia del locus. La multiplicidad de cruces posibles, la magnitud del conocimiento implicado entre ciencia básica y aplicada, la variedad de sistemas de búsquedas con la multiplicidad de necesidades subjetivas y formas de pagos y compras; la incesante invención de nuevos dispositivos/soportes técnicos (software y hardware) junto a la portabilidad inalámbrica muestran que el ecosistema está lejos de estabilizar su desarrollo.

Las instituciones van a seguir resistiéndose a los cambios, achacando a las subjetividades nativas las responsabilidades por su alejamiento, porque no pareciera que la catequesis adapte sus lenguajes, modifique sus herramientas, reconsidere sus contenidos y formas de transmisión que incluyan el diálogo, el debate, las preguntas, antes que las respuestas, la información de contenidos dogmáticos y el aprendizaje memorístico de formulaciones. Pues, si es cierto que “el lenguaje de la catequesis atraviesa inevitablemente todas las dimensiones de la comunicación y sus herramientas” (DC 213) no pareciera que tome nota de los cambios de la comunicación y sus mediaciones actuales. Es más, el planteo es diferente: “En el proceso del anuncio del Evangelio, la verdadera cuestión no es cómo utilizar las nuevas tecnologías para evangelizar, sino cómo convertirse en una presencia evangelizadora en el continente digital” (DC 371). Pero con ello no se resuelve el asunto de la inculturación, porque ciertamente no es ni una ni otra cosa. Ni utilizar simplemente los medios tecnológicos ni tampoco ser una presencia evangelizadora. Se trata de encarnarse en la cultura, asumir los lenguajes, las estéticas y los códigos culturales para recién plantear los procesos de evangelización. La competencia *multitasking*, la conectividad y el acceso libre a la *web*, la digitalización de texto-imagen-sonido, el uso y apropiación de los recursos disponibles en línea para expresar sus narrativas (*storytelling*), muestran un proceso sin retroceso de carácter multidimensional y de grandes proporciones. De la argumentación como progresión continua en un despliegue temporal (antes, durante y después) pasando por la sucesión discontinua de apertura permanente de nuevas ventanas, las narrativas provocan



un reintegro de la unidad entre tiempo del relato y el tiempo existencial. No obstante, el Directorio acentúa su perspectiva:

Multitasking (la multitarea), la hipertextualidad y la interactividad son solo algunas de las características de lo que aparece como una forma nueva e inédita de entender y comunicar que caracteriza a las generaciones digitales. Surge una capacidad más intuitiva y emocional que analítica. El arte de contar historias (*storytelling*), que utiliza los principios de la retórica y su propio lenguaje adoptado por el marketing, es considerado por los jóvenes como más convincente y atractivo que las formas tradicionales de discurso. El lenguaje que tiene más influencia en la generación digital es el de la narración de historias, más que el de la argumentación. (DC 363)

La multitarea, la narración de historias y las formas del lenguaje son producto de una lógica novedosa y diferente y no una degradación de las formas tradicionales. Por eso, la distancia que marca el Directorio hará difícil cualquier convergencia cultural entre “nativos digitales” y la catequesis con sus procedimientos. No será más que otra versión del fariseísmo, que si bien es honesto en cuanto que expresa lo que cree sobre la sociedad y sus cambios, resulta encerrado en una falsa conciencia fruto de una percepción ideológica que lleva a reforzar sus posiciones y a defenderse en nombre de la vida y la verdad, la escucha y el acompañamiento desde lugares comunes, etc., para deslegitimar lo ambiguo e inacabado, lo relativo e indefinido de las subjetividades y la fluidez de la época que exige otras formas de escucha y acompañamiento en movimiento.

A MODO DE CIERRE

Los deseos de retorno al pasado o los intentos de conservación de ciertas prácticas supuestamente mejores son ciertamente una negación de la historicidad de la cultura, de las instituciones y de los sujetos sociales. Y si bien son posiciones posibles ante las transformaciones sociales, no son una alternativa inteligente

ni eficaz. Pues son evidentes los desfases que se producen, la profusión de discursos nostálgicos fuera de la realidad y la fantasía de actualización sin cambiar nada.

Papa Francisco alude a este panorama con el neologismo italiano "indietrismo" para significar el viraje hacia atrás con la expectativa de encontrar seguridades sin comprender la evolución de la cultura y sus instituciones. Con la catequesis y sus procesos ocurre algo similar. Los discursos sobre las prácticas innovadoras e inculturadas están al día, pero la realidad muestra prácticas reales desajustadas, alejadas de la cultura actual y de las demandas de las subjetividades y con muchas dificultades para entrar en diálogo con las ciencias sociales y las ciencias de la educación.

Prácticas creativas, situadas en el contexto cultural y en diálogo interdisciplinario implica considerar la catequesis y sus procesos en el mismo proceso histórico de las subjetividades en el marco de la historia de la Salvación. En este tiempo y espacio resultará difícil dialogar y actuar la catequesis sin asumir la multiplicidad de sujetos y de contextos con sus narrativas. Asumir que la narración es un de las formas más potentes en la que las subjetividades se expresan y hace patente la expresión de otras subjetividades, se puede llegar a la subjetividad de Jesús y su experiencia: la historia de una vida, la historia de las historias. Desde aquí es factible que las subjetividades se encuentren con Jesús mucho antes de encontrarse con la explicación de las doctrinas, las subjetividades llegan al borde de la pregunta fundamental en la que Jesús es un descubrimiento existencial.

Documentos del Magisterio

- CV *Christus vivit*
- EG *Evangelii Gaudium*
- DC Directorio para la Catequesis



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, Ronald. *El placer del texto*. México: Siglo XXI, 1993.
- Berger, Peter. *Los numerosos altares de la modernidad. En busca de un paradigma para la religión en una época pluralista*. Salamanca: Sígueme, 2016.
- Berisso, Daniel. *Transmisión educativa y misión política. Sondeos filosóficos, ópticas situadas*. Rosario: Homo Sapiens, 2023.
- Brea, José Luis. *Cultura-RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- Camilleri, René. «Iglesia, cultura y catequesis: imaginar el futuro», *Sinite. Revista de Pedagogía Religiosa*, 192 (2023): 87-96.
- Chartier, Roger. «Entrevista a Roger Chartier. Leer en papel contra leer en pantalla». *Revista Ñ*, 05/04/2017.
- _____. *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura siglos XI-XVIII*. Buenos Aires: Katz Editores 2006.
- Curró, Salvatore. «La clave cultural del Directorio para la catequesis», *Sinite. Revista de Pedagogía Religiosa*, 186 (2021): 85-99.
- Eliade, Mircea. *Nacimiento y renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana*. Barcelona: Kairós, 2000.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio. *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Fresia, Iván A. *Jóvenes errantes y declive de la pastoral. Hacia nuevas perspectivas de pastoral con jóvenes*. Stella, Buenos Aires, 2016.
- Fresia, Iván A. «Subjetividades Juveniles y formas de institucionalización. Algunas reflexiones para pensar las mutaciones». *Revista Análisis*, n.º 97, vol. 52 (2020): 347-360.

_____. *Nuevos escenarios y subjetividades juveniles en América Latina. Desafíos y oportunidades pastorales. Documento de Trabajo*. Bogotá, Observatorio Socio-Antropológico. Centro de Gestión del Conocimiento. Consejo Episcopal Latinoamericano, 2023.

García Canclini, Néstor. "Lectores, espectadores e internautas". *Comunicación*, n.º 163-164, 2013.

Ginel, Álvaro. «Afrontar el presente». *Sinite. Revista de Pedagogía Religiosa*, n.º 59 (2018): 29-40.

_____. *Repensar la catequesis*. Buenos Aires: Claretiana, 2010.

Kristeva, Julia. «Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela». Desiderio Navarro, selección y traducción *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. La Habana: UNEAD, Casa de las Américas, Embajada de Francia en Cuba, 1997.

Larrosa, Jorge. «Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz». *Educação & Sociedade. Revista da ciência da educação*, vol. 24, n.º 82, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100020>.

Martín Barbero, Jesús. *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Ned Ediciones, 2017.

Pérez Gómez, Ángel. *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens, 2017.

Sage, Sara y Torp, Linda. *El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.