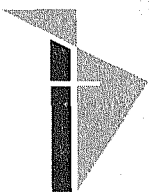


**La educación en
perspectiva del tercer
milenio**



CELAM
ITEPAL

Instituto Teológico-Pastoral para América Latina
Santa Fe de Bogotá D.C. - COLOMBIA

Consejo Episcopal Latinoamericano - CELAM
Instituto Teológico-Pastoral para América Latina - ITEPAL

medellín

Teología y Pastoral para América Latina
Revista Trimestral Fundada en 1975

<u>Editor Responsable</u>	Leonidas Ortiz Lozada, pbro. Rector del ITEPAL
<u>Director</u>	Campo Elías Robayo Cruz, pbro. Vicerrector Académico ITEPAL
<u>Secretario y Suscripciones</u>	Luis Guillermo Pineda Asistente Administración ITEPAL
<u>Diagramación</u>	Alexis Cerquera Trujillo Diseño Centro de Publicaciones del CELAM

NOTA: El Autor de cada artículo de esta publicación asume la responsabilidad de las opiniones que expresa.

PRECIO DE SUSCRIPCIÓN para el año de 2000

COLOMBIA: \$40.000,00
AMÉRICA LATINA: US\$55,00
ASIA Y ÁFRICA: US\$65,00
EUROPA Y AMÉRICA DEL NORTE: US\$75,00

Forma de Pago a la Administración de la Revista

COLOMBIA: Cheque en pesos colombianos a nombre del CELAM.

Consignación en las cuentas bancarias: Granahorrar 1200-37448-4; Colmena: 0102500068995;
Bancolombia: Cta. No. 2010196156-2; Banco Santander: 213-037419
(todas a nombre de CELAM)

OTROS PAISES: Chequé en dólares americanos sobre Banco de Estados Unidos a favor de CELAM.
Efectivo ó giro postal en dólares americanos.

En cualquier caso favor enviar recibo ó constancia de la transacción a:

INSTITUTO TEOLÓGICO-PASTORAL PARA AMÉRICA LATINA - ITEPAL

Transversal 67 No. 173-71 / A.A. 253 353

Tels: (57-1) 667.0050 - 667.0010 - 667.0020

Fax: (57-1) 677.6521 / E-mail: itepal@celam.org

Santa Fe de Bogotá D.C. - COLOMBIA

©

Edición No. 100 - 2000 ejemplares - 1999

ISSN 0121-4977

Impresión: LITOCAMARGO

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Llega el tercer milenio. Nosotros llegamos al número 100 de nuestra publicación. Es la ocasión para dar gracias al Señor de la historia por quien se hace posible este caminar queriendo servir a la acción evangelizadora de la Iglesia.

Importante que nos preguntemos de cara a la obediencia al mandato misionero: la plasmación de la fe cristiana, tiene fuerza en una situación cultural que se caracteriza por fenómenos como la globalización y a la vez la diferenciación, la afirmación de la individualidad y una cada vez más creciente sensación de algo nuevo que empieza a aparecer, pero que exactamente no sabemos definir qué es.

Por otra parte, crece cada vez la conciencia de la necesidad de hacer más efectiva la aplicación del espíritu de los Derechos Humanos, para que alcance a todos los hombres y mujeres el ideal de humanidad que los inspira. Y allí encontramos que la afirmación de Kant: "el ser humano es la única criatura que requiere educación", es un desafío hoy más urgente a nuestra necesidad. Porque la educación se entiende como los cuidados necesarios e indispensables para que la persona humana haga el camino del desarrollo integral de su personalidad. Así la educación se convierte en el medio por el cual la comunidad humana conserva, transmite y desarrolla el conocimiento de su peculiaridad espiritual y material, para formar a la persona como ser individual y social.

El Concilio Vaticano II en la declaración *Gravissimum Educationis* considera "la importancia de la educación en la vida del ser humano y su influjo cada vez mayor en el progreso social contemporáneo" (GE, *proemio*). Poner la educación al servicio del bien de la persona, es el ideal por que han de trabajar, no solo, todos los gobiernos, sino también todas las instituciones, hombres y mujeres, que sienten como primordial, que por encima de todo, está el asumir el reto de una educación que fundamentada en la dignidad del ser humano, promueva el respeto por la diversidad y por la valoración de las culturas originarias. Para el Concilio, "la verdadera educación de la juventud, e incluso también una constante formación de adultos, se hace más fácil y urgente en las circunstancias actuales. Porque los hombres, mucho más conscientes de su propia dignidad y deber, desean participar cada vez más activamente en la vida social, y sobre todo en la economía y política" (GE, *proemio*).

Hacer por tanto de la educación, una herramienta de comunicación viva, de aprendizaje solidario, con espíritu de crítica constructiva y de pensamiento abierto, que sea capaz de suscitar transformaciones sociales a través de procesos de participación responsable de la ciudadanía, es una de las finalidades de esta acción educativa. Por eso, "la educación y más la educación cristiana, se funda en una verdadera antropología cristiana, que significa la

apertura del hombre hacia Dios como creador y Padre, hacia los demás como a sus hermanos y al mundo como a lo que le ha sido entregado para potenciar sus virtualidades y no para ejercer sobre él un dominio despótico que destruya la naturaleza" (SD 264).

Este enfoque permite que la escuela católica tenga un énfasis particular: "brindar una educación cristiana desde y para la vida en el ámbito individual, familiar y comunitario y en ámbito del ecosistema; que fomente la dignidad de la persona humana y la verdadera solidaridad; educación a la que se integre un proceso de formación cívico-social inspirado en el Evangelio y en la Doctrina Social de la Iglesia. Nos comprometemos con una educación evangelizadora" (SD 271).

Para la *Revista Medellín* llegar al número 100 de su publicación, significa un aporte de la Iglesia a la sociedad en este diálogo fe-cultura, donde se trata de brindar el elemento cristiano para impregnar nuestra sociedad de los valores evangélicos.

Con este número, dedicado al tema de la Educación queremos dar nuestra contribución, gracias a las ponencias brindadas por los expertos e investigadores en el campo de la educación, al esfuerzo que se hace en el continente por brindar desde la educación católica, el fermento salvador de la comunidad humana.

Sea esta la ocasión para agradecer a todos nuestros colaboradores, lectores, suscriptores, que en este largo caminar, nos han brindado apoyo y hoy nos siguen ofreciendo su estímulo, su palabra de aliento, especialmente la cooperación oportuna y fructuosa, para hacer, en esta hora de la historia, que el Evangelio de Jesucristo, impulse la nueva evangelización, la promoción humana y la cultura cristiana.

En el nuevo milenio queremos abrirnos al "encuentro con Jesucristo vivo, en el horizonte del tercer milenio", confiando nuestro trabajo al Señor de la Vida y al aporte de hombres y mujeres, que con espíritu laborioso, desean contribuir para hacer avanzar con inteligencia, cada vez más en el conocimiento de la Sagrada Revelación, para que llenos de "la sabiduría que viene lo alto", colaboremos en la animación de la fe para que todos construyamos más y más, gestos de solidaridad a nivel personal, grupal y estructural.

El Director

Sumario

La llegada del tercer milenio es la ocasión para asumir como Iglesia el cambio de época que protagonizamos. Nos da la oportunidad para leer los signos de los tiempos y ver allí la presencia del Espíritu de Dios que nos desafían para una pastoral del futuro.

Acción Pastoral para Tiempos Nuevos

P. Tony Mifsud, sj

Sacerdote maltés, perteneciente a la compañía de Jesús. Desde hace bastante tiempo desarrolla su labor pastoral en Chile. Doctor en Teología Moral, son muchos sus escritos sobre el tema. Se desempeñó como rector del ITEPAL, en la actualidad trabaja en la Universidad Alberto Hurtado de Santiago - Chile

1.- Entre 1995 y 1999 se ha realizado *un proceso de amplia consulta* a nivel continental para reflexionar sobre *la acción pastoral en el contexto de los desafíos actuales*¹. ¿Está respondiendo la acción pastoral de las comunidades a las necesidades y los interrogantes de hoy? Esta pregunta resulta decisiva para evaluar la acción pastoral en cuanto hace referencia a la relación entre *respuesta y pregunta, texto y contexto*; la ausencia de una correspondencia adecuada da lugar al peligro de la irrelevancia.

2.- Este proceso de reflexionar sobre la propia acción pastoral se hace aún más pertinente y urgente en el horizonte cristiano de un *Jubileo*, ya que es una ocasión para *recordar* (volver a los raíces más profundas para redescubrir la propia identidad y misión) y *revisar* (revivir el camino recorrido desde una visión crítica para distinguir entre la fidelidad y los desvíos) en orden a un *renovar* (revitalizar el compromiso presente inspirándose en la experiencia fundante y aprendiendo del camino histórico recorrido).

3.- Este proceso es una profunda y auténtica *experiencia espiritual* de conversión a la presencia de Dios en la historia y de una *revitalización del compromiso* consecuente en el contexto de los nuevos desafíos que presenta el Tercer Milenio. El año 2000 dejar de ser un simple tiempo cronológico para transformarse en un tiempo de posibilidades, un tiempo de *gracia*.

4.- El proceso ha significado cuatro grandes etapas: (a) una *escucha* mediante la triple pregunta sobre las grandes pre-

¹ *El Tercer Milenio como desafío pastoral: Informe CELAM 2000* (Bogotá: CELAM, 1997, primera impresión).

ocupaciones sociales que marcan el rumbo del caminar histórico, la acción pastoral realizada por las comunidades y el perfil ideal de una acción pastoral correspondiente a los desafíos actuales; (b) recurriendo a los *expertos* para explicar los alcances de estas megatendencias; (c) *sistematizando* en un todo coherente las respuestas y las contribuciones ofrecidas²; y (d) manteniéndose en una actitud constante de *consulta* sea laical³ sea episcopal⁴.

5.- Si la preocupación central de la reflexión realizada es *el Tercer Milenio como desafío pastoral*, el consecuente resultado de la estructura del Informe se construye sobre tres ejes: (a) un *situarse en la historia* desde una perspectiva de su comprensión cristiana y deteniéndose en las grandes megatendencias que configuran sus grandes hitos; (b) *para discernir*, mediante una evaluación de la propia acción pastoral, la propuesta de un perfil de la comunidad; y (c) renovar el *compromiso pastoral* correspondiente a los tiempos nuevos.

6.- Básicamente, dos convicciones teológicas han guiado el camino del proceso: *todos* los miembros de la Iglesia son responsables de su misión⁵, aunque cada uno la desempeña acorde a su vocación particular, y el *Espíritu* se hace presente en toda la comunidad⁶, aunque es misión del Magisterio confirmar su autenticidad.

² El Informe está en su décima redacción después de pasar por el Borrador en 1996, el Informe Preliminar en 1997 y el Informe Provisional en octubre de 1997.

³ El origen del Informe es laical en cuanto recoge sus preocupaciones y por la presencia de los expertos en los temas de las Megatendencias.

⁴ Se han aprovechado cinco reuniones episcopales continentales, con la representación de todas las Conferencias Episcopales de América Latina y el Caribe.

⁵ Ver JUAN PABLO II, *Christifideles Laici*, (30 de diciembre de 1988), n. 2.

⁶ Ver Jn 3, 8; Jn 14, 26; Ef 4, 7 - 13; 1 Cor 12, 7.

1. Una nueva civilización

7.- ¿Se vive en una *época* de cambios o un *cambio* de época? Este interrogante resulta clave para una comprensión adecuada de los tiempos actuales porque es muy distinto afirmar que no han cambiado los referentes básicos (cambios *dentro* de una misma época) a tener una conciencia histórica que implique una nueva civilización emergente (cambios que inauguran una época *distinta*).

8.- Desde una *preocupación pastoral* (acción eclesial que intenta dar respuesta, inspirada en el Evangelio, a las esperanzas y las angustias presentes en la sociedad actual), la respuesta correcta a las preocupaciones vitales del hombre y la mujer de hoy tiene que ser percibida como *relevante*. Una respuesta puede ser atinada en sí, pero si no dice relación a la pregunta planteada resulta totalmente irrelevante.

1.1. Principales megatendencias

9.- Un recorrido por los principales desafíos que presentan unas determinadas megatendencias (procesos históricos que a corto plazo se perciben como socialmente irreversibles y, por ende, marcan el rumbo del camino histórico) permite reflexionar sobre la profundidad de los cambios actuales, cuya envergadura señalan su talante cultural. En otras palabras, subyacente a los cambios se encuentra la pregunta por el *significado antropológico*: ¿qué es la persona -y cómo se define la sociedad- cuando se dice *humana*? Esta es la mutación de fondo que explica los cambios históricos.

a. Cultura

10.- La palabra *cultura* denota la necesidad humana de otorgar sentido a la realidad por el hecho de la convivencia que obliga al grupo humano a *significar la realidad* compartiendo referentes comunes que permitan la comunicación y el vivir juntos. Por ello, la cultura dice relación al lenguaje, a las costumbres, a las normas sociales, a los valores que otorgan una *identidad* sea individual cuanto social.

11.- En nuestras sociedades, ¿cuáles son los *agentes sociales* que actúan como *fuentes* de significación? El fenómeno del pluralismo resalta que la Iglesia Católica van perdiendo progresivamente el monopolio en este campo, y, por otra parte, la existencia de distintos voceros ha conducido a una identidad fragmentada en los individuos y en los grupos.

12.- La *globalización* ha superado la relación tradicional entre territorio y cultura. Los medios de comunicación social y los medios de transporte permiten una interacción cultural más allá de las fronteras nacionales. A la vez, esta *globalización* se torna a veces una nueva forma de *colonización* cuando se va imponiendo un estilo de vida que no respeta la idiosincrasia de lo local, porque una interacción cultural enriquece cuando la apertura al otro se realiza a partir de la propia identidad.

13.- El *consumo* como medida del valer humano ha invadido el campo de lo antropológico. El *tener* riqueza, poder, belleza, inteligencia ya no se consideran tanto en términos de servicio a la comunidad cuanto como condiciones esenciales para *ser alguien*. No es tanto el *tener para poder ser* cuanto el *ser para poder tener*, el *más* se aprecia por encima del lo *mejor*.

b. *Economía*

14.- El tiempo de la experimentación en el campo de lo económico, que marcó los años sesenta y setenta, ha sido reemplazado por el predominio del *mercado* como motor principal de una actividad económica descentraliza mediante la progresiva *privatización* de las empresas y los servicios.

15.- Sin embargo, la creciente *brecha* entre los sectores con poder adquisitivo que participan en la dinámica del mercado y las mayorías sin acceso a la oferta, con el agravante de la ausencia de una sólida *clase media*, y también la intervención de *factores humanos* (monopolio, corrupción,

impunidad...) han provocado el *repensar* el rol exclusivo del mercado en la actividad económica, especialmente en los campos de la salud y de la educación.

16.- La pregunta clave en la actualidad es: ¿cuál es el papel del *Estado* en la economía? Superando el modelo de un Estado ineficiente, burocrático, deficitario y clientelista -y, a veces, corrupto-, se pregunta si su papel es tan sólo el de *protector* del mercado o también de *interventor* en la actividad económica. La decisión pertenece al campo de la *política económica*.

17.- El peso de la *deuda externa* impide una adecuada inversión en lo social, tornándose una deuda *interna* para con los sectores más desposeídos de la sociedad. Su solución implica el fortalecimiento de las *instituciones sociales* pública y privadas para evitar la corrupción, una adecuada *política económica* para establecer prioridades según las necesidades reales de las grandes mayorías, y una *voluntad política* de superación progresiva y agresiva de las situaciones de pobreza. De otra manera, su condonación no implicaría automáticamente una mejoría en la inversión social interna.

c. *Política*

18.- Se fortalece la *democracia* como modelo político, llegando incluso a juzgar políticamente y destituir de su cargo a altos personeros de gobierno. Sin embargo, se hace patente la necesidad de una educación para el ejercicio maduro de la democracia porque muchas veces predomina un modelo *representativo* (limitándose a la acción de votar) en detrimento de uno *participativo* (interés y acción del ciudadano en la construcción común de la ciudad).

19.- El poder económico *oligárquico* y del *narcotráfico* sigue teniendo un peso a veces decisivo en las decisiones políticas; se han firmado acuerdos de paz, pero permanece la respuesta *violenta* frente a los problemas sociales; se agudiza la *crisis de liderazgo* en la forma de personas y proyectos que gozan de un apoyo masivo.

- 20.- El descontento frente a los actores públicos, la falta de credibilidad en su palabra, y la ausencia de cambios hacia mayor transparencia y mejor respuesta a las necesidades reales de la mayoría de la población, han significado la emergencia de la *sociedad civil* como instancia de participación política alternativa a la de los partidos tradicionales. Los grupos que configuran la denominada sociedad civil no buscan llegar al poder político sino dar respuestas concretas a unas necesidades determinadas que identifican al grupo.
- 21.- La emergente *descentralización* de la acción política refleja el problema de la gobernabilidad debido a la presencia de la corrupción y la desconfianza en los actores políticos tradicionales, consolidándose el deseo popular de la veracidad, la honradez y la justicia como valores esenciales en el campo de lo político.

d. Religiosidad

- 22.- En la década de los sesenta se planteaba la tesis de la desaparición de la religión como signo de la modernidad. Sin embargo, en la actualidad el fenómeno de la religiosidad está en pleno *auge*. Predomina una búsqueda de lo trascendente en sus múltiples y variadas expresiones con un talante individualista (autorealización, paz y armonía individual), cósmico (relación individuo-universo), y masivo (actos que reúnen una gran cantidad de personas).
- 23.- Esta verdadera ansia por lo religioso ha dado lugar a un *supermercado de oferta* religiosa en la sociedad, ya que más allá de las religiones tradicionales y históricas surgen constantemente movimientos y sectas. El fenómeno parece responder a la necesidad de sentirse acogido en el seno de un pequeño grupo en medio del anonimato urbano. También se observa un fuerte matiz terapéutico (sanciones) y el *New Age* proyecta una vivencia religiosa cósmica de bienestar personal sin Dios.
- 24.- El número de *cristianos sin iglesias* va creciendo, en cuanto a la propia iglesia resulta más bien un punto de referencia

más que una de pertenencia. Aunque una persona se declare como miembro de una determinada iglesia, no obstante en la práctica no se siente totalmente identificada con ella ni con su misión y tampoco con sus declaraciones oficiales.

25.- El campo religioso se relega cada vez más a lo *privado* y al terreno de lo *personal*. En contraste con las décadas de los sesenta y setenta, el compromiso social religioso va perdiendo fuerza porque lo público ha perdido credibilidad, predomina una alta cuota de frustración frente a los intentos políticos del pasado, y una serie de situaciones (soledad urbana, preocupación laboral, problemas familiares...) producen un repliegue del individuo sobre sí mismo en la búsqueda de la armonía personal.

26.- La Iglesia Católica sigue siendo la institución pública con más *credibilidad* en la sociedad; aún más, en algunos países sigue realizando un rol protagónico de mediación en los conflictos sociales. En lo público su palabra oficial tiene peso político y es escuchada con respeto, pero sus declaraciones en el campo de la sexualidad no reciben igual acogida.

e. Educación

27.- La educación se ha hecho más *extensiva* a nivel primaria y secundaria, pero existe un claro deterioro en su *calidad* (profesores mal pagados sin tiempo ni estímulo para ponerse al día y el cuestionamiento sobre si el actual modelo educativo prepara para la vida real posterior) y en la *equidad* (desigual acceso al mismo nivel de calidad pedagógica).

28.- El 17% de los jóvenes acuden a la educación *universitaria*. En ella se suele dar más importancia a la preparación profesional que a la académica y a la investigación, confundiendo la finalidad de un instituto profesional con la de una universidad (formación integral). En la actualidad existen tres modelos de universidad: (a) las sobrepobladas y, a

veces, devaluadas universidades *públicas*; (b) las *privadas tradicionales* (en su mayoría católicas); y (c) las *nuevas universidades privadas* de elite auspiciadas por poderosos grupos empresariales.

29.- La educación actual *refleja* la situación social debido a la creciente privatización en este campo (el poder adquisitivo permite el ingreso a una educación de alta calidad con el recurso a los últimos adelantos en el campo). Si no se encuentra una solución adecuada al respecto, la educación no sólo reflejará sino también *reproducirá* y generará mayor desigualdad social debido a la falta de preparación adecuada de grandes sectores para desempeñarse en el actual mundo laboral.

30.- El rol del *Estado* en el campo de la educación va disminuyendo progresivamente, mientras aumenta cada vez más la presencia del sector privado, en el cual, además, la Iglesia Católica ya no es el único protagonista.

f. **Familia**

31.- La familia enfrenta una crisis. Lo decisivo al respecto es preguntarse si esto significa que existe una crisis *de* familia (la institución está puesta en duda y se considera como irrelevante) o más bien se trata de una crisis *en* familia (la permanencia de la institución pero la pregunta por el modelo adecuado a nuestros tiempos).

32.- La evolución del *matrimonio* basado en los lazos de sangre (comprensión jurídica, ligado a la tierra e incremento de posesiones, la gran familia piramidal de abuelos-padres-hijos) a una vida en pareja cimentada en los lazos del amor (comprensión afectiva, ligado espacialmente a lo laboral, centrada en la realización de ambos) ha subrayado grandes valores (amor, respeto, comunicación...) pero también mostrado la fragilidad de la institución debido a sus protagonistas.

33.- La *resignificación* de la familia responde básicamente al nuevo contexto *social* (movilización social, más conyugal

que procreativa, el repensamiento del rol de la mujer, la búsqueda de la independencia de la pareja...) y a los distintos *modelos* que se ofrecen en la actualidad (matrimonio sacramento, matrimonio civil, convivencia sin ulterior compromiso, divorciados, madre soltera, unión de homosexuales y lesbianas).

34.- La *procreación* va dejando de tener como único referente a la pareja en la medida en que el poder adquisitivo permite acudir a las técnicas reproductivas de inseminación artificial y fecundación *in vitro*. El acceso a los adelantos médico-biológicos implica una mayor presencia de la técnica en el campo de la procreación y de la vida en pareja.

g. Medios de comunicación social

35.- Los medios de comunicación social constituyen los *puentes* poderosos en la transmisión de la cultura en una sociedad. El acceso a ellos de los agentes sociales resulta de gran importancia para influir en el pensamiento y en el estilo de vida de una sociedad. Estos medios establecen la agenda de conversación en la sociedad.

36.- El acceso a la *información* conlleva las notas de la abundancia (distintas fuentes) y de lo instantáneo (transmisión directa). Existe un verdadero mercado de la información donde el poder económico resulta decisivo para su entrega en cuanto se requieren grandes equipos humanos (productor, director, periodistas) y elevados recursos financieros para su producción y difusión.

37.- La creciente *pluralidad* de los medios obliga a *seleccionar* las audiencias (más que dirigirse a toda la sociedad se piensa en sectores de ella), como también se impone el *rating* como criterio decisivo en la producción de programas. La pluralidad da lugar a la competencia y, por ello, el sector privado aumenta su presencia debido a los escasos recursos del Estado y los elevados costos involucrados.

38.- Con excepción de la radio (que sigue siendo el medio de mayor alcance y sintonía), la presencia de la Iglesia Católi-

ca en los medios de comunicación social es poca y de dudosa calidad técnica. No obstante, aumenta la conciencia eclesial de su importancia para la acción pastoral.

h. Medio ambiente

39.- Más del setenta por ciento de la población en América Latina y el Caribe vive en *zonas urbanas*, con la consecuente presencia de los cinturones de pobreza en los grandes metrópolis. La salida masiva del campo y la concentración de las industrias en las ciudades han creado serios problemas de contaminación en las ciudades.

40.- El desafío de preservar un medio ambiente saludable para los ciudadanos forma parte, en algunos países, de la formación recibida en los establecimientos educacionales, con el resultado de que las *generaciones más jóvenes* están muy conscientes del problema y hasta llegan a conscientizar al respecto a las generaciones más adultas de la sociedad.

41.- La solución al desafío ecológico pasa por una adecuada relación entre una correcta comprensión del desarrollo en términos humanos -el respeto por el medio ambiente- la superación de las situaciones de pobreza. En otras palabras, se requieren básicamente dos condiciones: el *respeto* por la dignidad de las personas mediante el cuidado del medio ambiente y las medidas concretas para la *superación* de la pobreza donde más se sufren sus consecuencias.

42.- Si el *progreso* no respeta el *medio ambiente* se pone en peligro las actuales y las futuras generaciones; si no se *invierte* para superar la pobreza aumenta el daño ecológico. Los sectores marginados que viven en zonas altamente contaminadas son las primeras víctimas de la despreocupación ecológica a nivel nacional e internacional.

i. La Mujer

43.- El paso de la mujer desde lo privado (hogar) a lo *público* (laboral, político) va en aumento, aunque en condiciones de *desigualdad* (menor remuneración en el mismo desem-

peño laboral que el varón). El fenómeno de la feminización de la pobreza sigue vigente, especialmente cuando es la mujer que muchas veces lleva también el peso del hogar.

44.- La mujer vive *varias jornadas* a lo largo del mismo día: el trabajo del hogar (arreglo y manutención de la casa), el trabajo fuera de la casa (un *segundo* trabajo remunerado como fuente de ingreso), la formación laboral (para mejorar su condición salarial y profesional), la educación de los hijos (realización de su maternidad) y la vida en pareja (realización de su ser esposa). A la vez, estas múltiples jornadas tienden a ser acompañadas por un sentido de *culpabilidad* por no poder atender a jornada completa a sus hijos.

45.- La *resignificación* de la condición femenina es el paso de un exclusivo *ser-para-el-otro* (madre y esposa) a un incluyente *ser-para-sí-misma* (compañera y realización laboral). Además, el ingreso al mundo laboral cada vez más responde a las necesidades económicas de mantener el hogar y ofrecer una buena educación a los hijos.

46.- La búsqueda por la identidad de la mujer en la sociedad actual conlleva la consecuente resignificación del papel del *varón* porque lo femenino y lo masculino son términos complementarios. El cambio en el rol de la mujer implica una re-situación del varón en el hogar, la educación de los hijos, el mundo laboral, la vida política.

1.2. Una civilización emergente

47.- En nuestros tiempos los *conocimientos*, la *información* y las *comunicaciones* han adquirido un valor estratégico para el desarrollo económico de los países, para la globalización de los mercados, para la gestión de los asuntos públicos y privados, y para el desempeño, movilidad y prosperidad de los individuos.

a. *Unos rasgos antropológicos*

48.- Este nuevo contexto ha significado el paso de la *relación fundamental entre la persona y la naturaleza* a una rela-

ción entre persona y *tecnología*. En su vida diaria el ser humano se encuentra menos con la obra de la naturaleza y cada vez más con la construcción humana, con el consecuente predominio de lo pragmático por encima de lo contemplativo, del esfuerzo por sobre la gratuidad, como estilo de vida.

49.- El pasar de la admiración (*frente a*) a la dominación (*sobre de*) significa un cambio radical de *perspectiva humana*, es decir, de parte del sujeto en su relación con el objeto: el paso desde el *mirar* en contexto de encuentro (*ser con otro*) al *poseer* en contexto del tener (*tener para ser*).

50.- Además, la preocupación humana se ha trasladado del dominio sobre la naturaleza (tierra y máquinas) a la *intervención genética* (las claves de la evolución). Es la propia naturaleza humana la que se pretende dominar y manipular con fines declarados como investigativos y terapéuticos, aunque no siempre queda muy clara la diferencia entre el esfuerzo para sanar y el deseo prometeico de dominar lo humano. La relación entre ciencia y conciencia está en juego.

51.- A nivel del *conocimiento* se ha pasado de unos saberes estables y escasos a unos siempre en flujo y abundantes. Por ello, el conocimiento se hace cada vez más *especializado*, ante la imposibilidad de asimilar la abundancia de contenido, y la *interdisciplinarietà* es una condición esencial para relacionar en un todo coherente la creciente complejidad de los saberes.

52.- La desaparición de las fronteras nacionales a nivel cultural y económico implica una creciente *interacción* entre las culturas que, por una parte, enriquece cada una por la contribución de las otras, pero, por otra parte, tiende a eliminar la de los grupos minoritarios por la invasión de una predominante. A la vez, esta superación de las fronteras nacionales no incluye a las personas humanas generando el fenómeno de los desplazados y los refugiados, quienes tienen un serio problema de pertenencia porque no pueden volver a su lugar de origen ni son aceptados en su

nuevo destino, y sufren un transplante cultural que afecta sus raíces más profundas de identidad personal y colectiva.

53.- El fenómeno del *sapping* (el cambio de canal mediante el control remoto) revela toda una actitud frente a la vida en términos de la valoración del cambio por sí mismo, el goce del momento presente, el dominio sobre las cosas, la presencia de múltiples alternativas, la autonomía frente a la vida. De alguna manera estas actitudes reflejan el prejuicio a favor del cambio contra la estabilidad, la valoración del presente y lo inmediato por encima de lo duradero, y una mayor independencia frente a las instituciones tradicionales.

54.- El disfrute de lo inmediato, lo presente, lo visible, lo tangible, el *ahora eterno*, dificulta la comprensión del *compromiso* como responsabilidad en el tiempo, a largo plazo, el *para siempre*. Por ello, el fenómeno del miedo frente al compromiso supera el campo de la sexualidad porque tiende a ser un rasgo pluridimensional del tiempo actual.

55.- Por último, crece la *privatización* en la vida de las personas y aumenta el desentendimiento frente a lo público. La vida acelerada (distancias que hay que recorrer entre un lugar y otro), la falta de seguridad en las ciudades (delincuencia, accidentes, atentados), el anonimato urbano (donde nadie conoce a nadie y las relaciones se toman predominantemente laborales y comerciales), y la falta de credibilidad en los actores públicos repliegan a los individuos hacia sí mismos y los pequeños grupos (hogar, clubes, movimientos...).

b. Los nuevos rostros de la pobreza

56.- El actual sistema económico basado en la dinámica del mercado, con la consecuente privatización de los servicios y la generación de una cultura basada en la competencia donde el otro es un adversario con quien competir, está creando *nuevas categorías sociales* para referirse a las personas sin poder adquisitivo quienes, por ende, no tienen acceso al bienestar producido por la sociedad.

57.- Anteriormente, lo pobre y lo rico decía relación a la cantidad (tener menos y tener más). Hoy en día, el sistema social imperante produce *marginados del sistema* (aquellas personas que no tienen acceso a los servicios porque son privados) y *endeudas dentro del sistema* (el amplio uso de la tarjeta de crédito, los préstamos...).

58.- Aunque el mundo *indígena y afroamericano* ha ganado un mayor espacio público y una mejor autoestima, su integración real en la sociedad muchas veces se logra a costa de su identidad cultural y tampoco existe un consenso amplio y un proyecto compartido entre ellos mismos.

1.3. Una decisión humana

59.- la civilización emergente ofrece *posibilidades* inéditas y fascinantes (globalización, mayores y mejores medios...), pero dentro de una estructura *no equitativa* en la distribución de la riqueza y el poder a nivel mundial. Como siempre, será una *opción* humana (un gesto de política, un sentido de solidaridad, una prevalencia del sentido ético, una correcta comprensión de lo humano), una elección ética, lo único que podría encaminar esta civilización en una dirección u otra, hacerla accesible a todos o tan sólo a algunos.

60.- El futuro no es tanto un problema o un desafío técnico cuanto *una decisión ética* para optar por los cambios en el sendero de mayor humanización. Abundan los medios, pero falta mayor claridad en los fines para guiar a estos medios. En este horizonte el papel de la educación (en la familia y en la escuela) cobra una importancia decisiva porque a largo plazo permite cambios culturales a favor de una comprensión *humana* del progreso, un estilo de vida más *austero*, y la apropiación de *valores* para significar la realidad.

2. Una pastoral de futuro

61.- El estar *consciente* de los procesos presentes resulta indispensable para una acción pastoral que pretende responder y hacerse cargo de las hondas aspiraciones de las personas

y de las sociedades de nuestros tiempos. Además, la acción eclesial no puede reducirse a un reaccionar frente a los hechos consumados sino tiene que prever con sabiduría y acompañar estos procesos para influir en su eventual dirección.

62.- La honestidad frente a las propias *limitaciones* hace *confiar* en la fuerza del Espíritu. Más que nunca es un tiempo donde se precisa de la *creatividad* para traducir las actitudes pastorales en expresiones concretas capaces de ofrecer *propuestas*, válidas y relevantes, inspiradas en el Evangelio, al hombre y a la mujer de nuestros tiempos.

2.1. Una autoevaluación pastoral

63.- En medio de la crisis generalizada de las instituciones públicas, la Iglesia Católica sigue siendo la institución que goza de *credibilidad* frente a la sociedad. Tal constatación -por cierto consoladora y merecida en cuanto refleja la entrega diaria de tantos laicos, religiosas, religiosos, diáconos, sacerdotes, obispos- implica una mayor *responsabilidad* de cara a la sociedad.

a. *Un espacio para el protagonismo divino*

64.- Pero antes de proponer a otros hay que *evaluar* la propia acción. La Iglesia, afirma Juan Pablo II, "no puede atravesar el umbral del nuevo milenio sin animar a sus hijos a purificarse, en el arrepentimiento, de errores, infidelidades, incoherencias y lentitudes. Reconocer los fracasos de ayer es una acto de lealtad y de valentía que nos ayuda a reforzar nuestra fe, haciéndonos capaces y dispuestos de afrontar las tentaciones y las dificultades de hoy"⁷.

65.- El proceso de reflexionar críticamente sobre la propia acción *testimonia a Dios*. La comunidad de creyentes en su acción pastoral no predicar a sí mismo sino a Él y es Él quien actúa a través de la comunidad en medio de las limi-

⁷ JUAN PABLO II, *Tertio Millenio Adveniente*, (10 de noviembre de 1994), n. 33.

taciones humanas: "Llevamos este tesoro", recuerda el apóstol Pablo, "en recipientes de barro para que aparezca que una fuerza tan extraordinaria es de Dios y no de nosotros"⁸.

b. Una reformulación del lenguaje

66.- En este espíritu evangélico, es preciso reconocer que crece la convicción de que *todos somos Iglesia* y entre todos compartimos su misión en el mundo, pero, en la práctica, ¿no es también cierto que por la palabra *Iglesia* se sigue designando a los Obispos, Presbíteros y los miembros de la Vida Consagrada? ¿No reflejará esta semántica cotidiana, por una parte, que la mayor parte de los bautizados aún no asumen su responsabilidad en la misión de la Iglesia, y, por otra parte, que aún persiste una mentalidad clericalista impidiendo una contribución propiamente laical en la tarea de la evangelización?

67. El *lenguaje oficial* de la Iglesia no siempre es comprendido ni por los mismos miembros de la Iglesia tampoco por la sociedad contemporánea. Además, en una cultura donde predomina la imagen, el mensaje eclesial se limita casi exclusivamente a la palabra escrita.

68.- Se percibe la imperiosa necesidad de evangelizar los tiempos actuales *desde ellos mismos*. ¿No existe a veces una cierta añoranza de volver al pasado? ¿cómo se asumen los nuevos procesos con fidelidad a la tradición pero con la apertura a la presencia actual del Espíritu en la historia? Algunos sostienen que la Iglesia está presente pero llega tarde; así cura heridas pero no las evita. Otros sienten que la Iglesia les ha ayudado a cruzar el río, pero ella se ha quedado al otro lado. ¿Será cierto?

c. Una mayor apertura a la sociedad

69.- En la actualidad existe un amplio consenso en torno a la necesaria *flexibilización* de las instituciones sociales por-

⁸ 2 Co 4, 7.

que estamos en un cambio de época con una ausencia de paradigmas apropiados. Las instituciones sociales responden a las necesidades de cada época. Algunos se preguntan si la Iglesia está dispuesta a revisar sus propias estructuras humanas; otros cómo evitar la impresión de que ciertas estructuras eclesiales se entienden más en términos de poder que de servicio según la sensibilidad de la sociedad actual. Además, en un contexto de población mayoritariamente urbana, ¿se está aplicando una pastoral *rural* a la ciudad?

70.- La Iglesia invita a todos al banquete pero, se observa, a la hora de la entrada exige la *tarjeta de invitación*. También se comenta que la meditación del Evangelio mueve a la conversión por la presencia de la misericordia divina, pero, por el contrario, a veces la palabra de la Iglesia se percibe como más jurídica y condenatoria. En el fondo, ¿qué acción pastoral se ha desarrollado para acompañar a los divorciados, a los enfermos del SIDA, a los homosexuales?

71.- Mientras las sectas y los nuevos movimientos religiosos van en busca de las personas, las comunidades tienden a *esperar* que la gente llegue a ellas. ¿No habrá perdido la Iglesia el entusiasmo y el impulso misionero?

72.- Quizás estos interrogantes resulten injustas o también no acertadas; pero son *percepciones* que existen. Más vale hacerse cargo de ellos. Después de una seria y humilde reflexión sobre la propia acción pastoral, si no responden a la realidad entonces habría que preguntarse por qué están presentes, y, si son ciertas, aunque sea en parte, habría que hacer un esfuerzo entre todos para corregir el rumbo.

2.2. Algunas actitudes pastorales

73.- Frente al nuevo contexto de la acción evangelizadora son *múltiples* los caminos que se pueden asumir con renovado *ardor*, nuevos *métodos*, y novedosa *expresión*⁹. Se requie-

⁹ Documento de Santo Domingo, (1992), nn. 28-30.

ren personas y comunidades maduras en la fe y sensibles a su entorno humano y social para ofrecer propuestas frente a las nuevas preguntas de la sociedad actual. Tan sólo ofrecer, entre otras posibles, algunas *actitudes* fundamentales.

a. El Evangelio como pregunta

74.- En la acción pastoral se suele presentar a la Persona de Jesús el Cristo como *la respuesta* frente a los desafíos que plantea la sociedad actual y los anhelos más profundos del hombre y la mujer de nuestros tiempos. Pero, en el contexto de la emergente civilización, ¿es la Persona de Jesús una respuesta o más bien una *pregunta* que cuestiona el mismo interrogante formulado?

75.- Una respuesta es *relevante* en cuanto se mueve en el mismo nivel y en el mismo contexto epistemológico de la pregunta. Pero cuando la pregunta trae una comprensión *diferente* del contexto en el cual se plantea la respuesta, entonces resulta que para el oyente la respuesta del interlocutor resulta incomprensible y hasta irrelevante.

76.- Así, a título de ejemplo, si la sociedad actual postula como ideal de vida *el éxito* (como expresión máxima de autorrealización individual) y la acción pastoral propone al Evangelio como respuesta, resulta comprensible que la afirmación evangelizadora no satisface al oyente. La sociedad entiende por la palabra *éxito* una categoría en términos de posesión (tener dinero, fama, belleza, poder, etc.), es decir, es un éxito en términos del *tener* que implica una comprensión de la vida en el horizonte existencial del *tener para ser*.

77.- En este horizonte de significado, la Persona de Jesús no constituye ninguna respuesta porque Él es la contradicción de esta manera de pensar. En el Evangelio el éxito se entiende en términos de *servicio*: se es mejor discípulo en cuanto el servicio define el sentido de la vida. En otras palabras, mientras la sociedad actual entiende el éxito a partir de un referente egocéntrico (auto-realización indivi-

dual), el Evangelio lo comprende a partir de uno altruista (auto-realización en la auto-trascendencia).

78.- En esta situación de dos mundos culturales tan distintas (la sociedad y el Evangelio), la acción pastoral constituye más bien un *cuestionar* la respuesta de la sociedad: ¿de verdad el éxito consiste en tener más? ¿es el poseer por sí mismo fuente de auto-realización de la persona y del grupo humano?

79.- Así el anuncio de la Persona de Jesús el Cristo resulta ser más bien una pregunta que una respuesta a la sociedad actual porque invierte su orden valórico. Es por ello que el Evangelio comienza con una invitación para la *conversión* (cambiar la manera de pensar).

80.- *Evangelizar* es cuestionar la pregunta de la sociedad y no imponer la propia respuesta que le resulta ajena. Evangelizar es cambiar la pregunta de la sociedad e invitar a entrar en el misterio de otra respuesta, porque la respuesta del Evangelio es el misterio de la Persona de Jesús, un don gratuito.

b. El gesto como respuesta

81.- En una cultura de imagen se privilegia el *gesto* por encima de la palabra. La verbalización occidental ha ahogado lo gestual y, a la vez, la palabra ha sido devaluada porque ha perdido socialmente la credibilidad. Abundan las palabras en los discursos pero se echa de menos los *hechos* concretos.

82.- La sociedad actual exige el *testimonio personal* como condición de credibilidad social. La acción pastoral debería ser la *respuesta encarnada* frente los interrogantes que expresan las inquietudes del hombre y la mujer de hoy. Además, el gesto concreto es una exigencia del Evangelio: "No todos los que me dicen: *Señor, Señor*, entrarán en el Reino de los Cielos, sino solamente los que hacen la voluntad de mi Padre celestial"¹⁰.

¹⁰ Mt 7, 21; ver también Mt 5, 16; Lc 8, 21; Rom 2, 13.

83.- Los gestos anuncian cuando son *significativos* culturalmente, de otra manera el gesto se torna ritualizante, con un vacío referencial, en la medida que no sea significativo (no dice nada) para la mentalidad de la persona de hoy. La pura reiteración de los gestos de ayer, si no son comprendidos por -y en- la sociedad, dejan de ser portadores de la Buena Noticia.

84.- El gesto de la acción pastoral resulta significativo en la medida que responda a las necesidades, ofrezca alternativas, y va acompañado de la confesión de Aquel que motiva y da sentido pleno al gesto. La *acción*, como *respuesta* frente a la necesidad concreta y *testimonio* del verdadero protagonista, está bellamente pronunciada en los labios de Pedro: "No tengo oro ni plata, pero te doy lo que tengo: en el nombre del Mesías Jesús, el Nazareno, camina. Y tomándolo de la mano derecha, lo levantó"¹¹.

c. Una acción propositiva

85.- El Evangelio permite descubrir la pregunta correcta, lo cual constituye un primer y fundamental paso en la búsqueda de la respuesta. A la vez, el Evangelio proporciona un horizonte donde encontrar las respuestas. Hay un marco doctrinal que ha sido explicitado a la largo de la historia por la presencia del *Espíritu* en la *Tradición* que se ha ido transmitiendo de generación en generación en la comunidad y confirmada por el *Magisterio* de la Iglesia Católica.

86.- Dios sigue hablando cada día. Es preciso *descubrir* su invitación en los capítulos de la historia que se están escribiendo en nuestros días. Por ello, la acción pastoral toma en cuenta todo lo positivo que se encuentra en la civilización emergente para construir sobre ello y proponer alternativas frente a todo aquello que no contribuye a la realización del ser humano, como individuo y comunidad, en cuanto imagen y semejanza divina.

¹¹ Hechos 3, 6-7.

87.- La acción pastoral requiere del: (a) anuncio de la *Persona* de Jesús el Cristo (vuelta a una auténtica espiritualidad), (b) presentación de la *propuesta* cristiana (orientación para guiar la acción), (c) atendiendo a las *nuevas expresiones* de valores presentes, y (d) privilegiando unas *opciones* pastorales según la urgencia de las necesidades.

88.- La acción pastoral, al responder a necesidades concretas de la sociedad, tiene un talante de lo *provisional* y requiere de una revisión periódica para evaluar su actualidad. Además, esta acción tiene que ser inspirada, creativa, entusiasmante, alegre, identificando a una Iglesia al servicio de la sociedad, sin miedo de denunciar a partir de una propuesta, pero en todo momento alimentando la esperanza porque su fuerza viene de Dios.

d. Interpelando el corazón

89.- La acción pastoral se dirige a la persona en su totalidad. Sin embargo, ¿no se dirige a veces a la cabeza y a la voluntad sin llegar al *corazón* del individuo y de la sociedad? El hombre y la mujer latinoamericana son esencialmente individuos y sociedades afectivas. Se mira al mundo y los acontecimientos con el corazón.

90.- Por consiguiente, si la acción no llega al corazón resulta una evangelización "decorativa, como un barniz superficial" porque no penetra en lo más profundo, allí donde afecta "los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras"¹² del ser latinoamericano.

91.- No se trata de un sentimentalismo vacío, momentáneo y superficial, sino una llegada al corazón hasta que lo convierta radicalmente. La adhesión a la Persona de Jesús el Cristo tiene que inundar el corazón, cambiando el estilo de

¹² PABLO VI, *Evangelii Nuntiandi*, (1975), n. 20.

¹³ *Ibid.*, n. 19.

vida en una entrega generosa al otro, especialmente al más débil y marginado por la sociedad.

92.- Es *evangelizar* más que sacramentalizar, o, en otras palabras, la acción pastoral hace del sacramento una ocasión privilegiada de evangelización. Ya no es el rito como ocasión social sino una expresión de un compromiso porque ha tocado el corazón.

93.- El corazón intuye lo que posteriormente se pone por palabra; pero es el corazón que señala la profundidad de un impacto; un amor que no conoce las lágrimas ni las sonrisas, simplemente no es un auténtico amor.

e. *La defensa del marginado*

94.- Un corazón grande y sensible privilegia a aquellos que más sufren y que se encuentran en condiciones de desigualdad. Justamente, un servicio a *todos* los miembros de la sociedad obliga a preocuparse en primer lugar del *excluido* de ella porque toda marginación refleja una sociedad mal construida donde no todos tienen cabida. Sólo los pasos decididos y compartidos para la superación de las situaciones de marginación aseguran una sociedad justa y fraterna.

95.- En la *vocación* cristiana, esta opción o perspectiva básica que guía la mirada, no responde a cálculos políticos ni siquiera a conclusiones científicas, sino a una *estricta coherencia con la fe* que se profesa. Si Dios es proclamado como Padre de todos sin excepción, entonces se afirma la igualdad dignidad de todo ser y grupo humano. "La solidaridad cristiana", dice el episcopado latinoamericano, es sobre todo "fidelidad a Dios"¹⁴.

96.- Mientras Caín desconoce a su hermano¹⁵, Jesús se identifica con el más desvalido¹⁶. En la fe, es el mismo Cristo que

¹⁴ Documento de Santo Domingo, (1992), n. 159.

¹⁵ Gén 4, 9.

¹⁶ Ver Mt 25, 40.

nos llama a *solidarizar* con el marginado. La fe llama a “descubrir en los rostros sufrientes de los pobres el rostro del Señor”¹⁷.

97.- La acción pastoral que privilegia a los marginados de la sociedad es un factor de *comunidad* en la Iglesia y en la sociedad. Al llegar a ser *causa común* entre todos los individuos y los grupos sociales, transforma la sociedad en *patria* para todos.

2.3. Un perfil de la comunidad

98.- Como fruto de la amplia consulta que se realizó se vislumbra un perfil de Iglesia, es decir, unos *rasgos* que podrían caracterizar a las comunidades cristianas en su acción pastoral.

99.- Una comunidad que asume el maravilloso misterio de la *Encarnación* de su Señor y por obra de su Espíritu transmite un mensaje *inculturado*, comprensible y relevante. Una comunidad dispuesta a entrar en diálogo con la cultura, reconociendo las semillas de belleza y bondad que existen, descubriendo las claves de la cultura para desde ellas anunciar con su vida y ejemplo un mensaje alegre y entusiasmante. Así, se hace creíble cuando se hace necesario denunciar lo negativo porque la crítica no se confundirá con una actitud reticente ante lo nuevo.

100.- Una comunidad fruto del Señor *Resucitado* que con ardor *misionero*¹⁸ no se queda encerrada en los templos ni en los hogares sino que sale a buscar al otro con profunda alegría, lo acoge en la familia de los hijos y de las hijas de Dios y le hace un lugar, porque siente la necesidad de compartir la Buena Noticia, con una actitud de diálogo frente al otro y dispuesta a aprender de lo valioso que hay en el otro.

¹⁷ Documento de Santo Domingo, (1992), n. 178.

¹⁸ Las apariciones del Resucitado terminan con el envío: el *vete y diles* a María Magdalena (Jn 20, 17); el *se levantaron, se volvieron y anunciaron* de los discípulos de Emaús.

- 101.- Una comunidad que sigue recorriendo los caminos de *Emáus*¹⁹, para ayudar a descubrir el *sentido* de la vida, con la sola fuerza de la Palabra, y pone la mesa para que al partir el pan se reconozca el rostro del Señor y se llene de gozo misionero el corazón. Una comunidad que vive la mística del encuentro con el Señor Resucitado y se deja conducir por el Espíritu.
- 102.- Una comunidad que forma parte de la *comunidad* de comunidades, un *pueblo de Dios*, donde se valorizan los carismas, donde se crea comunión entre todos (pastores y fieles, movimientos, etc.), donde se pone en práctica de modo especial la participación real de los laicos en su vida familiar, laboral, social y eclesial. Esto requiere una opción seria por la formación permanente de todos.
- 103.- Una comunidad del *Buen Pastor*²⁰ que sabe dar la vida, acoger, acompañar, comprender, animar y entusiasmar; que se atreve a buscar las ovejas perdidas, cargarlas con ternura sobre sus hombros y encaminarlas de nuevo por la senda de la vida; una comunidad sin miedo frente al futuro porque se sabe conducida por Él; es que *Yo estoy con ustedes todos los días hasta el fin del mundo*²¹.
- 104.- Una comunidad del *Buen Samaritano*²² que proclama la centralidad de la Persona de Jesús el Cristo con *obras* concretas, haciendo creíble Su mensaje mediante el testimonio frente a los hombres y las mujeres de buena voluntad que andan buscando el sentido de la vida²³. Una comunidad llena de misericordia que está permanentemente preocupada para responder frente a los necesitados y los margina-

¹⁹ Ver Lc 24, 13-35.

²⁰ Ver Jn 10, 7-16.

²¹ Mt 28, 20.

²² Ver Lc 10, 29-37.

²³ "Brille así su luz delante de los hombres, para que vean sus buenas obras y glorifiquen a su Padre que está en los cielos" (Mt 5, 16). Si no hago las obras de mi Padre, no me crean; pero si la hago, aunque a mí no me crean, creen por las obras, y así sabrán y conocerán que el Padre está en mí y yo en el Padre" (Jn 10, 37-38).

dos, para animar a que entre todos se construya solidaridad a nivel individual, grupal y estructural.

105.- Una comunidad con rostro *materno*, reflejo de la ternura del Padre misericordioso que espera con ansia la vuelta del hijo pródigo²⁴ y del amor maternal de María que siempre conduce hacia Cristo; una comunidad acogedora y misericordiosa para con todos, especialmente con aquellas personas que están lejos o que se sienten alejados. Una *cercanía* a los que no son tomados en cuenta en la sociedad para hacer de puente eficaz entre los distintos mundos que dividen la sociedad y suscitar deseos de solidaridad. También cercanía con los separados, los que se encuentran en situaciones irregulares, los enfermos del SIDA, etc. La cercanía no significa justificar situaciones sino acompañar en el dolor y encontrar soluciones pastoralmente adecuadas²⁵.

3. Testigos al servicio del siglo XXI

106.- Ser parte de los umbrales de un cambio de época es una experiencia maravillosa que, a la vez, se torna una responsabilidad. En un tiempo de *posibilidades* se requieren *fidelidad* a lo auténticamente humano y *creatividad* en sus nuevas expresiones. En medio de una humanidad que busca respuestas, la Iglesia se encuentra en un momento privilegiado, un verdadero *kairos*, porque se le brinda la oportunidad de aprender de la presencia del Espíritu en la historia, como también de contribuir con Su luz para iluminar el caminar de un continente.

107.- En una sociedad con abundantes *medios*, pero al alcance de *pocos*, y confundida en sus *fines*, el tesoro del Evangelio

²⁴ Ver Lc 15, 11-32.

²⁵ En el capítulo 15 del Evangelio según San Lucas encontramos las tres parábolas de la misericordia (la oveja perdida, la dracma perdida y el hijo perdido). Es significativo que al comienzo del capítulo se dice que "los fariseos y los escribas murmuraban, diciendo *Este acoge a los pecadores y come con ellos*. Entonces, les dijo esta parábola...".

regala un *horizonte* para guiar los pasos americanos, en el gozo del *compartir*, hacia el pleno *sentido* de la vida humana.

108.- En este contexto, se anhela una *comunidad* que, desde la sociedad y compartiendo sus esperanzas e inquietudes (Encarnación), con gozo y entusiasmo, *propone y testimonia* en su diario vivir el mensaje del Evangelio desde una experiencia profunda de encuentro con el Señor Jesús (Resurrección), *ofreciendo* un sentido a la vida (Emaús), *acogiendo* a todos (Buen Pastor) y *solidarizando* con los más necesitados (Buen Samaritano). Una comunidad, que lejos de desentenderse de la sociedad, la asume con una preocupación *paternal* y ternura *maternal*.

Dirección del autor:
Universidad Alberto Hurtado
Centro de Ética
Almirante Barroso, 6
Santiago - Chile
E-mail: tonymif@uahurtado.cl

CURSOS / ITEPAL2000

Pastoral de la Movilidad Humana

julio 3 al 21

julio 3 - 7

Elementos de lectura de la realidad de la Movilidad Humana

julio 10 - 14

La Movilidad Humana en la Biblia y en la Doctrina Social de la Iglesia

julio 17 - 21

Metodología y Planeación de la Pastoral de la Movilidad Humana

Costo: US\$300,00*

Metodología Pastoral

julio 3 - 28

julio 3 - 7

Cómo analizar la realidad social y eclesial como punto de partida

julio 10 - 14

Búsqueda de nuevas respuestas. Discernimiento pastoral

julio 17 - 21

La Planeación Pastoral como respuesta a los desafíos pastorales

julio 24 - 28

Dinámicas de grupo y trabajo en equipos para ayudar en la construcción de la comunidad

Costo: US\$400,00*

informes:

INSTITUTO TEOLÓGICO-PASTORAL PARA AMÉRICA LATINA

ITEPAL

Transversal 67 No. 173-71 / A.A. 253 353

Tels: (57-1) 6670050 - 6670110 / Fax: (57-1) 6776521

E-mail: itepal@celam.org - Santa Fe de Bogotá, D.C.

Sumario

Pensar la escuela y la educación en el marco del neoliberalismo como proyecto de reorganización social, significa asumir un reto para enfrentar la metamorfosis necesaria de la escuela para intentar construir una organización cultural, educativa y escolar coherentes con la nueva forma de existencia. Plantea el autor, elementos para poder reconstruir un sistema educativo en el cual cabe la crítica, reconstrucción de sujetos y el conflicto para recomponer la tradición crítica venida a menos hoy en nuestro sistema imperante

La refundación de la escuela y la educación

Conflicto de modernizadores, neoliberales, neoconservadores y críticos

Marco Raúl Mejía Jiménez

Investigador del Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP. Santa Fe de Bogotá, Colombia

La categoría de neoliberalismo es útil porque reúne el sentido común de la época, el sentido común impuesto por las clases dominantes. Es decir, el sentido común de la época es neoliberal. Gústenos o no, él se implantó profundamente en las masas. El mercado es idolatrado; el estado es demonizado; la empresa privada es exaltada y el 'darwinismo social de mercado' aparece como algo deseable y eficaz desde el punto de vista económico.

Atilio Borón¹

Esta cita es un buen abre bocas y me despeja el camino para plantear la hipótesis en la cual me voy a mover en esta exposición, y es la de que el neoliberalismo tiene que ser interpretado como *una* de las corrientes de la reorganización del capitalismo de fin de siglo y que a lo que debemos prestar más atención es a esas nuevas condiciones bajo las cuales se produce la reorganización del capitalismo bajo nuevas formas de acumulación y de reorganización social. En ese sentido, en el presente texto buscaré mostrar cómo esa manifestación del neoliberalismo toma fuerza porque se realiza exactamente como proyecto en el momento de quiebre del proyecto del socialismo real, y de un nuevo orden capitalista fundado en la globalización, la internacionalización, el cambio de la base técnica científica del proceso y del contenido del trabajo.

En ese sentido, mostraré en un primer momento cómo el lugar donde tiene más visibilidad el enfoque neoliberal es en las políticas públicas y de allí se han derivado una serie de correlatos acerca de la escuela y la cultura, que haré explícitos en su momento. Mostraré cómo esa existencia de un capitalismo diferente coloca

¹ A. BORÓN, "A trama do neoliberalismo", en *Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Emir Sader, (organizador) São Paulo, Paz e Terra, 1995, p. 158.

en la encrucijada no sólo al mismo sistema social, sino a toda la teoría crítica, ya que la gran tentación es seguir cuestionando desde una visión impugnadora que se mueve en unos marcos para un capitalismo que hoy ya no es.

También mostraré cómo en ese emerger de una reorganización necesaria y urgente de las formas de acumulación surge una mirada neoconservadora sobre la cultura y la escuela que si pudiésemos decir retomando la idea de hegemonía cultural de Gramsci, intenta constituir un núcleo de rescate del pasado frente al asalto que le produce esa reorganización social del capitalismo dando como consecuencia una curiosa mixtura entre neoliberalismo y neoconservadurismo, cuyo lugar social más visible son las prácticas cotidianas de la vida escolar.

Posteriormente, trataré de mostrar cómo la escuela requerida por el capitalismo transformado es bastante diferente a la pensada por neoliberales y exigida por neoconservadores, lo que significa encontrar mecanismos para poder enfrentar esa metamorfosis necesaria de la escuela para ser coherente con el proyecto de modernización urgida por un capitalismo de final de siglo que recoge lo mejor de los distintos desarrollos de la humanidad (más fácil en un campo sin contradictores directos) para intentar construir una organización cultural, educativa y escolar coherentes con su nueva manera de existencia, que le permita esa nueva cualidad de sus trabajadores y consumidores con capacidad de abstracción y de trabajo en equipo.

Igualmente, plantearé a manera de conclusión cómo la nueva acción crítica requiere recomponer teorías y acciones a partir de ese conflicto de final de siglo entre neoliberalismo, neoconservadurismo y modernización capitalista de la escuela. Y allí, de manera aproximativa, plantearé en el horizonte crítico de educador popular la tarea de la deconstrucción como central para poder reconstruir un sistema educativo en el cual cabe la crítica, la reconstrucción de los sujetos y el conflicto para recomponer una tradición crítica hoy *de capa caída*.

1. Un poco de historia neoliberal

1.1. Antecedentes

Es común oír referirse al neoliberalismo como un simple retorno al liberalismo clásico del siglo pasado, olvidándose de la manera como él es desarrollado a profundidad después de la II Guerra Mundial en Europa y América del Norte entre todos los enemigos del *New Deal* norteamericano como reacción a la teoría y política del Estado de intervención y de bienestar planteado por Keynes. Éstos se aglutinan en torno a los escritos de Hajek y fundamentalmente en uno de sus textos, *El camino del servidor*, escrito en 1944, en el cual se hacía un ataque a cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, siendo esto una amenaza a la libertad económica y política.

Este grupo obtiene carta de ciudadanía a partir de su fundación en la sociedad de Mont Pelerin, en Suiza, reunión que se desarrolló en 1947, a la cual asistieron entre otros Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Pollanyi, Salvador de Madariaga². Allí se planteaba que ese nuevo igualitarismo del Estado de bienestar destruía la libertad política, la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la concurrencia, de la cual dependía la prosperidad de todos, postulando que la desigualdad era un valor positivo que debía promoverse.

Aparece el mercado como el instrumento eficaz para regular los intereses, las relaciones sociales, de forma libre, ecuánime, equilibrada y justa. En ese sentido, se considera que el sector público del Estado es ineficiente y por eso la alternativa es un Estado mínimo.

A partir de 1973, donde aparece claramente una crisis del capitalismo caracterizada por una larga recesión, una baja en las tasas de crecimiento y por tanto unas altas tasas de inflación, es el momento para colocar las hipótesis neoliberales sobre el camino y allí comienzan los análisis en los cuales se señala cómo los niveles

² A. PERRY, "Balanço do Neoliberalismo", en *Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*, Emir Sader, (organizador), Paz e Terra, São Paulo, 1995, p. 10.

necesarios de lucro de las empresas han sido perjudicados por un poder excesivo de los sindicatos, por una presión reivindicativa sobre los salarios y por una presión para aumentar el gasto social, lo que desencadenó procesos inflacionarios. Era necesario atacar esa crisis y para ello se propone un Estado mínimo pero fuerte:

- para romper el poder de los sindicatos,
- para establecer un control del dinero,
- más parco en gastos sociales,
- con menor intervención económica,

En ese sentido, la estabilidad monetaria convertida en meta suprema de todo gobierno (en cuanto el neoliberalismo es el hijo de la crisis fiscal del Estado) supone una disciplina fiscal para lograr:

- contención del gasto del Estado de bienestar,
- restauración de la tasa natural de desempleo,
- restaurar el ejército de reserva,
- producir normas fiscales que motiven a los agentes económicos,
- reducción de impuestos sobre rendimientos altos y sobre rentas.

Como vemos, aparece una especie de lógica del mercado contra la del Estado, una subordinación de las políticas a la reglas mercantiles como forma básica de regulación, y en ese sentido, se produce una reorganización del Estado que va a estar centrado en un nuevo modelo de acumulación (crisis del fordismo, que analizaremos en el capítulo siguiente). Igualmente, produce una transformación de la que había sido la función histórica del Estado y en especial una "superación" del Estado keynesiano basado en:

- pleno empleo,
- bienestar creciente,
- sindicatos fuertes,
- seguridad social,
- modo de regulación política centralizado.

El resto de la historia es bien conocida. En 1979 surge la oportunidad histórica de convertir estos principios en realidad a partir del triunfo de Margaret Thatcher en Inglaterra; en 1980 con Reagan en Estados Unidos; en 1982 con Kohl en Alemania; y hasta en Dinamarca en el año 1983 con el gobierno de Schluter. Sólo escapan a esta vía Suecia y Austria, quienes caen rápidamente a finales de los ochenta en gobiernos que hacen la mezcla entre neoliberalismo y socialdemocracia. Igualmente, la realización vía monetaria se experimenta por mecanismos totalitarios en Chile y Corea, y por mecanismos de democracia restringida en Argentina y México.

Se establece una mirada dual sobre lo estatal y lo privado, en la cual lo estatal es signo de ineficiencia, corrupción y desperdicio. En cambio, lo privado es eficiente, probo y austero.

1.2. Su marca en las políticas públicas y por lo tanto en lo educativo

La mirada macroeconómica del neoliberalismo, entra en un control de ellas a partir de la reorganización de estas políticas. La manera como se hace más visible es en el intento de desintegración del cuadro de derechos sociales antes garantizados por el Estado. Va a atacar la legitimidad de ellos y cuestiona los consensos establecidos para la existencia de los mismos como derechos. En ese sentido busca con otro consenso y otra legitimidad establecer las políticas públicas sobre educación, salud, vivienda, recreación.

Para el caso de la escuela, entra siendo un análisis en el cual la administración de ella es inoperante y sus costos de realización son muy altos en relación a lo privado, y al colocar a éste como paradigma busca una gestión empresarial en ella que tenga cierta regulación de las fuerzas del mercado. En esto va a estar acompañada muy de cerca por los organismos internacionales que ven a la escuela como un producto técnico objetivo y que desde una mirada económica de ella buscan darle una eficacia basada en la eficiencia económica, la calidad y la regulación del mercado. Es así como Samoff, uno de los críticos más agudos de las políticas neoliberales en educación definió al Banco Mundial como: *“un complejo financiero-intelectual (...) caracterizando sus práctica científica como propiciadora de la transnacionalización del conocimiento, crean-*

do una comunidad de expertos prontos para ser contratados (intelectuales) donde hay una fuerte confluencia de investigación y financiamiento”³.

Es así como David Plank plantea que las preferencias del Banco Mundial son:

- a. Esfuerzo en educación primaria y salud, ya que las tasas de retorno económico exceden en primaria a los otros niveles educativos.
- b. Descentralización administrativa, ya que los programas administrados localmente son más baratos.
- c. Inversión en educación general antes que vocacional, ya que ésta es más productiva.
- d. Recuperación de costos y eficiencia en el manejo de la escuela⁴.

Igualmente, Coraggio va a mostrar cómo para el Banco Mundial el gasto en niveles de educación básica bajo su perspectiva presenta mejores resultados económicos en términos de aumento del PIB. *“Con tal argumento se presupone que el principal recurso de un país es el desarrollo de una reserva de trabajadores baratos y flexibles, produciendo bienes y servicios para exportación. El verdadero aumento de la renta será realizado no en los países en vías de desarrollo, sino por los consumidores de tales bienes localizados en los países industrializados”*.

En esta perspectiva, el neoliberalismo lo que hace es intentar en educación un viejo principio inherente a la acumulación de capital con una tendencia creciente a una mercantilización de todas

³C. A. TORRES, “Estado, privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo”, en *Pedagogia da exclusão; Crítica ao neoliberalismo em educação*, Pablo Gentili (organizador), Voces, Petrópolis, 1995 p. 128.

⁴J. L. CORAGGIO, *Human Capital: The World Bank's Approach to Education in Latin America*, p. 168.

las cosas, aspecto que logra en las cosas materiales y que intenta hacer el traslado a la producción de bienes simbólicos en la búsqueda de un nuevo orden político-económico y desde luego, un nuevo orden cultural. Es así como al llegar a lo educativo en el intento por disolver el derecho a la educación establece tres estrategias:

- a. Una estrategia de privatización que busca ampliar cobertura, regulada por tasas de eficiencia, con control de calidad⁵.
- b. Una descentralización autoritaria que al plantear el que lo local es menos costoso y más efectivo exige los procesos de descentralización educativa.
- c. Un proyecto de reforma cultural en el cual al disolver la existencia del derecho a la educación, busca despolitizar a ésta y acabar la propuesta del Estado de Bienestar que buscaba una educación democrática, pública y de calidad para las mayorías.

En ese sentido, el intento neoliberal a nivel teórico es reducirla a otra mercancía y por lo tanto aparece el sentido de lo educativo ligado a tres procesos:

⁵ Establecería una primera tipología de maneras como se ha venido dando esto en América Latina:

- a. La escuela privatizada que se entrega con locales y servicios bajo responsabilidad de personas privadas.
- b. La escuela gestionada por el capital privado, organizadas desde una empresa.
- c. Escuela subsidiada: pago por número de alumnos en donde el Estado paga lo correspondiente a los pobres.
- d. Escuelas mixtas, en las cuales el Estado es dueño del local pero contrata la gestión con entidades o personas naturales.
- e. Las escuelas comunitarias, en las cuales el Estado entrega a la comunidad los locales y ésta se hace cargo de la gestión de ellos.
- f. Dirección de ONGs: escuelas que reciben financiación del Estado pero su gestión se ejerce desde algunas ONGs.
- g. Adopción de escuelas: la escuela sigue siendo pública, pero algunas empresas adoptan los componentes que podrían ayudar a mejorar su calidad.

- a. Un proceso de articulación a lo productivo en donde se intenta volver al viejo paradigma del capital humano, en ocasiones sin entender el nuevo paradigma del conocimiento científico-técnico que haré más explícito en el acápite siguiente.
- b. Su valoración por su calidad, la cual está determinada por los procesos de vinculación a los procesos de empleo vía mecanismos de corrección que funcionan naturalmente en todo mercado.
- c. Inclusión por vía meritocrática, dando pie a un individualismo competitivo que justifica la diferencia que jerarquiza en torno a la capacidad y a los méritos en el conocimiento que cada persona tiene, obviando y por lo tanto sancionando la desigualdad de oportunidades sociales.

Podríamos decir muchas cosas a manera de crítica, elementos como el que cuestiona la noción de ciudadanía, dándole un nuevo contenido, ya que al descartar los derechos sociales establece una nueva estratificación de ciudadanos, produciendo por lo tanto un replanteamiento de la democracia.

Igualmente, que con sus medidas políticas y a través de una serie de estrategias culturales dirigidas a la pérdida del sentido de la escuela para las mayorías impone y desintegra culturalmente la existencia del derecho a la educación como derecho social. Es decir, va a necesitar reconvertir cualitativamente las formas culturales e ideológicas desde donde se interpreta la noción de democracia y derecho, ya que en últimas lo que está buscando es un ajuste educativo vía achicar el gasto del Estado central.

Pero tal vez el punto más delicado es el que tiene que ver con la construcción neoliberal de unas políticas públicas que van en contravía de la serie de exigencias planteadas por un capitalismo que al transformarse requiere una serie de acciones muy contrarias a las planteadas por este modelo.

Curiosamente, su gran aliado a nivel cultural va a ser el neoconservadurismo, que va a tener como manifestación el recha-

zo a la modernidad cultural precisamente planteada por la nueva forma de ser del capitalismo de final de siglo.

2. Lo que cambió fue el capitalismo

Levantar una mirada sobre la manera como la sociedad capitalista de final de siglo se reorganiza significa analizar las profundas transformaciones, no sólo políticas sino de procesos productivos que, centradas en el conocimiento, construyen otra manera de ser de las instituciones educativas de la época.

Y hablamos de reorganización del capitalismo y no de neoliberalismo, ya que éste es sólo la manera específica como el capitalismo se reorganiza en este final de siglo. En ese sentido, no podríamos hablar de modelo neoliberal todavía, ya que él apenas tiene unas conformaciones débiles, con aristas no precisas, y aún se disputa con otras formas económicas de organización de la sociedad. Por ejemplo, es visible la disputa entre neoestructuralismo y neoliberalismo⁶; allí vemos cómo hablar de modelos (educativos, económicos, etc.) significa un momento de sistematización en un proceso que ya se ha dado en la realidad, y por lo tanto es posible reconstruirlo a través del análisis de su influencia en un espacio de tiempo y en unas realidades concretas.

Los cambios que en alguna medida están aún en constitución, presentan sin embargo un perfil bastante claro, y nos muestran una reestructuración global de la sociedad. Para los efectos del análisis educativo es muy importante ver con detalle la manera como el conocimiento se convierte en un factor básico para esta reestructuración.

2.1. Reestructuración de la sociedad

Existen muchas clasificaciones para mostrar los cambios que se han producido a nivel productivo en la historia de la humanidad. De los 100 mil años que tiene nuestra especie con su actual forma

⁶ O. SUNKEL, G. ZULETA, "Neoestructuralismo versus neoliberalismo en los '90", revista *La Piragua* 8, (1994), Santiago, Chile, pp. 56-69.

física sobre la tierra, hace sólo 20 mil se logró una codificación de unos primeros elementos de reflexión, constancia de lo cual se encuentra en las pinturas rupestres de las cavernas; hace 6 mil se produjeron los primeros jeroglíficos con mensajes; hace 3 mil los navegantes fenicios organizaron las primeras formas del alfabeto; y hace mil años, tomó perfil la lógica en las matemáticas.

Algunos autores plantean que hemos vivido cuatro profundas revoluciones productivas: la primera, el paso del nomadismo al sedentarismo, que trae como resultado la agricultura; la segunda, la utilización de los metales (neolítica), que da la posibilidad de la rueda, la metalurgia y la irrigación; la tercera, la del vapor, que nos lleva a la revolución industrial mecánica, a las máquinas textiles, a los elementos mecanizados; y la cuarta, a la que asistimos hoy, la de la microelectrónica. Es decir, que en un promedio de 100/120 mil años, hemos vivido cuatro revoluciones productivas que han ocasionado profundas transformaciones en las maneras de concebir, organizar y pensar la sociedad y el mundo.

a. Cambios en el conocimiento

Esas modificaciones deben ser miradas de manera integral, esto es, como procesos de generación, discusión y utilización de los conocimientos, que se hacen visibles en la modificación y expansión de las actividades productivas, bienes y servicios, para satisfacer las necesidades de los individuos y de las sociedades. Esta situación se manifiesta en la transformación de la base tecnológica, dotando a los grupos sociales no sólo de respuestas organizadas para responder a los desafíos del medio ambiente físico y social, sino además, de lo que pudiéramos llamar una "lógica del pensamiento" determinada, que genera una serie de conocimientos con los cuales se explican los fenómenos naturales, tecnológicos y sociales y se trata de dar sentido a la existencia humana.

Los elementos anteriores, así evolucionen a diferentes ritmos, nos permiten hablar de *cambio*. En el momento en que ellos comienzan a transformarse, podemos decir con certeza, que estamos frente a un cambio de época. En ese sentido, todas nuestras herramientas de pensamiento, el lenguaje, los textos, las lógicas, -que implican una destreza adquirida desde la cual se construyen los

modelos mentales y comunicativos- nos permiten generar los elementos con los cuales pensamos y expresamos con más efectividad y mayor nivel los procesos del pensamiento.

Una de las características de nuestra época, es que el conocimiento se convirtió en factor productivo por excelencia, con fenómenos de concentración y acumulación tecnológica basados en la intensidad del conocimiento tecnológico. Como bien lo dice Gorostiaga⁷:

Esta concentración del capital corresponde al carácter de la nueva revolución tecnológica, donde el ciclo de acumulación del capital depende cada vez menos de la intensidad de los recursos naturales y del trabajo, e incluso de la intensidad del capital productivo, para concentrarse en una acumulación tecnológica basada en la intensidad del conocimiento (...) La repercusión de este fenómeno ha llevado a una desmaterialización creciente de la producción, donde cada vez se requieren menos materias primas por unidad de producto. Para el caso japonés se ha dado la reducción de un 33% del uso de materias primas en relación con el producto en los últimos 20 años.

Uno de los lugares más visibles de este proceso es la *informatización*, en el cual la mercancía "información" asume un valor cada vez más alto y pierde progresivamente su dependencia con respecto al lugar y al tiempo. Esto se hace visible en el incremento del porcentaje del sector servicios en el PBI de los países, en el aumento de los trabajadores de cuello blanco y en el volumen de negocios en la industria electrónica, entre otros. Y pudiéramos decir también, en la velocidad con la cual se da la incorporación de las nuevas técnicas que afectan todas las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Por ejemplo, en 1881 se inventó el teléfono, pero para hacer su difusión masiva se necesitaron casi 120 años. Hoy, la velocidad de la difusión nos plantea que esos medios llegan mucho más rápido a la vida cotidiana de las personas.

⁷ X. GOROSTIAGA, "América Latina frente a los desafíos globales", en *Christus*, (mayo-junio 1992), p. 12.

Así, lo *digital*, propiciador de la informática, de la imagen, etc., se constituye en la tecnología intelectual dominante, dando lugar a nuevas formas de conocimiento y por lo tanto a nuevas formas de la memoria. Las tecnologías derivadas de esta revolución en el conocimiento, no son simples herramientas instrumentales -aunque muchas de ellas puedan actuar como herramientas; es decir, la computadora puede actuar como máquina o como lenguaje, abriendo la perspectiva de una nueva lógica en el conocimiento. Para algunos autores, estamos frente a un proceso de tránsito de lenguajes entre la oralidad, la escritura y el lenguaje digital⁸.

En nuestra sociedad existe la tendencia a mirar este proceso como si fuese autónomo, aislado, con vida propia, independiente de las relaciones sociales que lo producen; se genera así un olvido tanto de las relaciones sociales que generan estos procesos como de las que a su vez desencadenan, y la verdad sea dicha, ellas deben ser repensadas en un contexto mucho más amplio donde estén consideradas la ciencia, la tecnología, el uso técnico y la sociedad.

Los cambios más notorios que nos hablan de una nueva época, se presentan en las transformaciones del saber y del conocimiento y en su aplicación en la vida cotidiana de mujeres y hombres del planeta. Dichas transformaciones son visibles en los cambios tecnológicos de la electrónica, la cibernética y la ingeniería genética, operativizados hoy a través de los servicios personales, la tecnología doméstica e industrial, las computadoras, la bioagricultura y las telecomunicaciones.

Para el mundo educativo estos cambios han implicado profundas modificaciones que hasta el momento no han podido ser comprendidas, asimiladas y adaptadas. Nos encontramos en el horizonte educativo, enfrentados a la plena vigencia de los modelos pedagógicos y específicamente didácticos, que colocan su fuerza en el "aprender a aprender". Desde estos modelos, se replantean los procesos de enseñanza que no tienen una virtualidad de praxis;

⁸ P. LEVY, *As tecnologías da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, Editora 34, Río de Janeiro, 1993.

es decir, aquellos que no son capaces de impulsar una reorganización de los esquemas previos y, por qué no, que no agencian desaprendizajes de aspectos y procesos plenamente introyectados y basados en unos conocimientos específicos que han entrado a ser anacrónicos.

Son estos procesos interiorizados, los que nos permiten funcionar en el inmediato presente, pero también los que nos hacen menos flexibles a entender que cada vez más, existen aprendizajes diferenciados: aquellos surgidos de mi propio saber, o aquellos que surgen desde mi grupo inmediato, o los que emergen a partir de los saberes socialmente acumulados. Sin duda, estas consideraciones hacen mucho más compleja la actividad educativa.

La velocidad de los cambios también afecta la manera cómo se da el conocimiento. Cada vez más, asistimos a una competencia educativa que no sólo requiere investigación y enseñanza, sino que aceleradamente exige información actualizada como componente básico de ese conocimiento; no obstante, ella encarna el peligro de desplazar la profundidad del conocimiento y, en sociedades como las nuestras, de "intoxicar" de información, lo que trata de ser trabajado hoy desde los computadores en los llamados hipertextos de lectura no lineal.

b. Otras transformaciones

Podríamos decir someramente que esa modificación social profunda trae aparejada consigo una reestructuración cultural en la cual no sólo nuevas tecnologías sino nuevos códigos y lenguajes conforman un profundo entramado social que trae también una reorganización de las principales instituciones que habían cumplido su papel socializador: familia, escuela, etc.

Igualmente, se da una reorganización del pensamiento y de las interpretaciones que durante estos últimos tiempos de la modernidad acompañaron la lectura de la sociedad. No es sólo el pensamiento marxista el que comienza a ser desbordado por estos nuevos hechos. Pensamientos paradigmáticos como el de Durkheim, el de Max Weber, el de Keynes, sufren replanteamientos que en alguna medida han llevado a acuñar el término de "crisis en los paradigmas

de las ciencias sociales”, que se profundiza con una crisis en las profesiones de estos saberes.

También las formas de intervención social sufren una recomposición, y por qué no decirlo, un agotamiento que va a llevar a la necesidad de reconstruir el pensamiento y la acción política, las disciplinas de intervención y las prácticas que buscaban cambio social.

c. Ciencia y tecnología en la reestructuración

Los factores científicos y tecnológicos se constituyeron en elementos centrales de la reorganización capitalista en la década del '70 y significaron en alguna medida los factores básicos que sacaron de la crisis a este sistema económico y político en su última pugna con el socialismo real. Fue esa capacidad de trasladar a la industria del consumo masivo todo el conocimiento y tecnología acumulados en la industria de guerra y espacial del período de la guerra fría, la que podríamos decir que le permitió reorganizar el proceso productivo, facilitando una disminución de los costos por producto, una masificación de ciertas formas de consumo, y un mayor aprovechamiento de la capacidad instalada, generando una mayor capacidad productiva. Es decir, que ciencia y tecnología se desarrollaron en este final de siglo condicionados por los intereses sociales y las fuerzas sociales que los impulsaron, construyendo una organización social en donde al colocarse ellos como centrales en el nuevo proceso productivo, y construyendo nuevas formas del trabajo, reorganizaron las relaciones sociales y gestaron un capitalismo que requería de otras condiciones y hacía caducas las miradas interpretativas tanto afirmativas como críticas de él, así como los mecanismos con los cuales se debía intervenir en la sociedad.

Estos cambios, que son los de la microelectrónica asociada a la informatización y a la microbiología en la ingeniería genética, permitieron tanto la creación de nuevos materiales que desplazaron antiguas materias primas, como el hallazgo de nuevas fuentes de energía que hicieron posible la sustitución de una tecnología rígida por una tecnología más flexible en la organización de la producción y de la nueva empresa. Y el cambio radical en esta nueva estructuración va a ser el predominio de la información so-

bre la energía, en lo que algunos autores comienzan a llamar “la tercera dimensión de la materia” (energía y masa sería las otras dos)⁹.

Estos elementos van a marcar una serie de características que permiten hoy la concurrencia entre proceso productivo, organización social, aparato educativo, y creatividad. Podríamos señalar que las principales características de esa forma productiva de final de siglo serían:

- una automatización de procesos que hacen visible la difusión de la informática como nueva tecnología;
- un ahorro en el capital de trabajo que va a hacer posible su traslado en inversión tecnológica para la mejora de calidad de los productos;
- un nuevo origen tecnológico de las materias primas que permite el control exclusivo de algunos procesos productivos;
- una flexibilidad para el cambio permanente que facilita una actualización de diseños y modelos según los requerimientos sociales y la velocidad productiva;
- una reducción de los componentes electromecánicos hacia procesos de máquinas inteligentes;
- una competencia tecnológica más intensa generada en la necesidad de actualización para el cambio en productos y procesos;
- una reestructuración de los procesos de gestión y de las estructuras organizativas de las empresas.

Estos elementos traen como consecuencia, la degradación de los puestos de trabajo anteriores y una reorganización basada en diversos aspectos así:

⁹ A. SCHAFF, *A sociedade informatica*, Editora brasiliense, São Paulo, 3a edición, 1992.

- Exigencia de una nueva capacidad de los/las trabajadores/as en términos de iniciativa.
- Toma de decisiones.
- Comprensión global del proceso en el cual está insertos, que les permite participar y estar presentes en cualquier lugar de la producción.

Es decir, este proceso significa una reorganización en el mundo del trabajo que va a afectar por igual los instrumentos con los cuales la sociedad forma a esos/as trabajadores/as.

2.2. Cambios en el mundo del trabajo

Todo el sistema productivo anterior estaba organizado sobre el "fordismo", caracterizado por la organización de grandes fábricas con tecnología electromecánica pesada y de base fija, por la descomposición de tareas para el proceso, con una clara separación entre las actividades de gerencia y trabajo, con la necesidad de un entrenamiento intenso para la tarea puesta, por las ganancias entregadas a los puestos de trabajo por crecimiento de la productividad y por una estabilidad en el empleo. Tenemos que afirmar que este es el modelo productivo que entra en crisis con las transformaciones reseñadas en el capítulo anterior.

Si pudiéramos hablar de nuevo paradigma productivo, tendríamos que decir que la introducción de la informatización y la flexibilización en el trabajo exigió su reorganización. En ese sentido, también entra en crisis el capitalismo keynesiano basado en el modelo de pleno empleo, ya que lo que se busca es la generación de una fuerza de trabajo variable y barata que se hace utilizando el hueco abierto por la flexibilidad de la producción y la introducción de la tecnología¹⁰.

Estos procesos significan un aumento de la incorporación de capital constante y una disminución profunda de capital variable en

¹⁰ Revista *Sociología del Trabajo*, Nueva Época, n. 16, Madrid, 1992.

el proceso productivo. Por eso se habla de una reorganización en el contenido y división del trabajo construyendo un nuevo tipo de trabajador en donde la *cualificación* desplaza la vieja calificación para puestos específicos, y configurando un nuevo tipo de trabajadores estables para quienes la capacidad de abstracción y comprensión del proceso productivo global va a ser una exigencia fundamental. Esto también conduce a una progresiva pérdida de empleos masculinos no reemplazados en la producción; simultáneamente, para garantizar la continuidad de la reproducción de la fuerza laboral, se empuja a una incorporación cada vez mayor de las mujeres al empleo no calificado o medianamente calificado en el sector servicios.

Fruto de la intensificación del capital invertido en tecnología, los trabajadores se van a reducir. Algunos llegan a calcular que no van a pasar del 30% de la PEA y sus procesos son generalmente para supervisar máquinas inteligentes permitiéndoles la resolución de los problemas que se les presenten a éstas¹¹.

Curiosamente, en los países del sur o antiguo Tercer Mundo, se produce una gran masa de trabajadores empobrecidos que, saliendo de las antiguas relaciones laborales, se ven desplazados a buscar formas económicas de subsistencia bajo la construcción de pequeñas unidades productivas con base en un patrimonio fruto de su liquidación laboral. Esta nueva realidad genera también una serie de empleos temporales a destajo con un excedente de mano de obra, permitiendo el ingreso en las nuevas unidades productivas sólo de aquéllos que han logrado una cualificación fundamentada en una nueva escolarización.

¹¹ Hay una nueva división internacional del trabajo gestada en la manera cómo las empresas se trasladan geográficamente buscando un costo menor de la mano de obra y saliendo de los lugares en los cuales las organizaciones de los trabajadores fueron fuertes y habían permitido una introducción de sus conquistas en los derechos laborales de los países. Este aspecto, va a ser uno de los componentes principales de la crisis de las organizaciones sindicales que no encuentran la manera de representar con la vieja mirada gremial ni del sindicato de base ni del sindicato de empresa.

Como bien dice Marcia Ondina Vieira, *"la crisis ha llevado a una búsqueda de alteraciones en el paradigma de producción y una nueva forma de organización del trabajo en el cual se pretende sacar el máximo provecho de la tecnología y de la capacidad del empleado, tanto manuales como intelectuales y adecuarse a la flexibilización del mercado en el cual pueden convivir trabajadores autónomos, pequeñas, medianas y grandes empresas en una división social del trabajo que incluye además grandes tasas de desempleo que algunos dicen estructural"*¹².

Podríamos decir que asistimos al surgimiento de un nuevo modelo de gestión de mano de obra con un cambio fuerte en las características de la fuerza de trabajo, derivadas de una organización basada en la cualificación; esto ha quebrado la rigidez fordista y que busca recuperar los desarrollos de la tecnología para la posibilidad productiva. Y en ese sentido emerge un nuevo tipo de trabajador para la producción de punta, cuyas características serían:

- a. Trabajadores que controlan los procesos, es decir, van más allá de la vieja tarea fija y previsible, ya que hoy se le exige la capacidad de reconocer el proceso global.
- b. Trabajadores con actitud y disposición hacia las nuevas formas de la producción. Es interesante anotar cómo no nos referimos sólo a disposición frente a nuevos conocimientos sino también a toda su actitud de asimilación veloz frente a cualquier aspecto que represente cambio.
- c. Un/a trabajador/a con capacidad de manipular mentalmente modelos. Esto va a significar la necesidad de un pensamiento conceptual con raciocinio abstracto, que le permita a él/ella ubicarse en la totalidad de la producción así esté sólo representada en la existencia de las máquinas que desarrollan el proceso.

¹² V. FERREIRA, M. ONDINA, "Nuevas tecnologías, cualificación profesional y credenciales educativas", en revista *Contexto & Educação*, n. 34, (abril-junio 94), Brasil, p. 103.

- d. Un/a trabajador/a con capacidad de hacer equipo, dando pie a una realización de funciones específicas articuladas en la globalidad del proceso que requieren de la capacidad individual máxima y del trabajo en grupo.
- e. Surgimiento del/la trabajador/a polivalente. Las características anteriores nos colocan frente a una persona que va a ser capaz de cumplir diferentes actividades en el proceso productivo en el cual está inserto, sea éste de orden material, intelectual o social.

Estos elementos nos están mostrando un/a trabajador/a que debe cumplir funciones en un lugar donde la flexibilidad es norma, en cuanto supone una segmentación del proceso del trabajo tanto en el lugar en que éste se realiza como en el tiempo, y que le significa una plurifuncionalidad en cuanto existe una cierta abolición de fronteras entre profesiones para llegar a la realización de ese trabajo en grupo.

Este tipo de trabajo va a existir creando una cantidad de empleos temporales y de subcontratos; los sectores insertos en la producción de punta en el sector productivo, van a convivir con infinidad de trabajadores periféricos que no van a tener ninguna protección legal ni social¹³.

La reorganización es de tal nivel, que hace visible algo que ya se atisbaba desde las décadas del 50 y 60 en los países del norte y recién en los nuestros: una nueva regionalización del mundo con una concentración sin precedentes de capital, basada en la acumulación de conocimientos científicos y técnicos, con una nueva composición orgánica del capital. Como dice Hobsbawn: *"Hay un de-*

¹³ Esta fragmentación, mucho más visible en nuestros países, es la que va a exigir de las personas que trabajan en el movimiento sindical la recomposición de éste, en cuanto la nueva reorganización del trabajo hace de quienes tienen un puesto de trabajo en los sectores de punta alguien privilegiado por la nueva estructura del proceso productivo. Es toda la discusión en estos tiempos del sindicato como movimiento social y lo que algunos llaman la recomposición de la organización sindical por vía en la inserción en la totalidad social.

clinar de la idea de nación, perdiéndose el sentido de economías nacionales. El número de organizaciones transnacionales e intergubernamentales creció de 123 en 1951 a 365 en 1984¹⁴.

Y agrega Hobsbawn: *"La nación hoy está visiblemente en vías de perder una parte importante de perder sus viejas funciones, especialmente aquella de constituir una economía nacional (...) especialmente desde los años '60 el papel de las economías nacionales se ha ido corroyendo y colocando en cuestión por las principales transformaciones de la división internacional del trabajo, cuyas unidades básicas, sus organizaciones de todos los tamaños (multinacionales y transnacionales, y redes de transacciones económicas) están fuera del control de gobiernos y estados"*¹⁵. Y agregaría Atilio Borón: *"hoy 500 empresas transnacionales controlan el 80% del comercio internacional"*.

Curiosamente, este capitalismo de final de siglo se reorganiza colocando como central el conocimiento, gestando un nuevo patrón de acumulación, que al decir de Gorostiaga, *"esta concentración es más intensa y monopólica que las otras formas de capital aumentando la brecha entre el norte y el sur. La repercusión de este fenómeno ha llevado a una desmaterialización creciente de la producción donde cada vez más se requieren menos materias primas por unidad de producto"*¹⁶, siendo así que en la producción japonesa se ha dado entre el año 1965 y 1987 una reducción del 33% del uso de materias primas.

Esta centralidad del conocimiento va a producir no sólo una reorganización general de la sociedad, sino también un cambio en el modelo educativo, produciéndose un desplazamiento del modelo del desarrollo del capital humano hacia un desarrollo del proceso educativo más centrado en un modelo científico-técnico.

¹⁴ E. HOBSBAWN, "Renascendo das cinsas in Blackburn R.", en *Depois da queda, o fracaso do comunismo e o futuro do socialismo*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1992.

¹⁵ ID., *Nações e Nacionalismo desde 1760*, IGET, Río de Janeiro, 1992, p. 198.

¹⁶ X. GOROSTIAGA, "América Latina frente a los desafíos globales", en revista *Christus*, (mayo-junio 1992), México, D.F.

2.3 Modos básicos de producción del poder

Este autor¹⁷, a quien sigo en esta parte de mi escrito, plantea que todo el fenómeno nuevo debe encontrar otra forma de lectura, que permita ver la manera como se da la producción del poder y cómo se articula, y que en estos tiempos, la particularidad es que esos modos de producción generan cuatro formas básicas de poder que aunque están interrelacionadas son estructuralmente autónomas: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio de ciudadanía y el espacio mundial (*ver cuadro anexo*).

- a. El espacio doméstico se constituye por las relaciones sociales, derechos y deberes mutuos entre los miembros de la familia. En este espacio la unidad de práctica social son los sexos y las generaciones, la forma institucional es la pareja que crea el parentesco. Allí el mecanismo de poder es el patriarcado y la forma jurídica es el derecho doméstico. Son las normas participadas o impuestas que regulan las relaciones cotidianas en el seno de la familia. Su racionalidad es la maximización del afecto.
- b. El espacio de producción. Está constituido por las relaciones en el proceso de trabajo a nivel de empresa entre productores directos y dueños, como en las relaciones de producción entre trabajadores, o entre éstos y los que controlan el proceso de trabajo. En este contexto la unidad de práctica social es la clase, la forma institucional es la fábrica o empresa, el mecanismo de poder es la explotación, la forma jurídica es el derecho laboral, y la racionalidad es la maximización del lucro.
- c. El espacio de la ciudadanía. Constituido por las relaciones sociales de la esfera pública entre ciudadanos y el Estado. En este contexto la unidad de práctica social es el individuo, la forma institucional el Estado, el mecanismo de poder la dominación, la forma de juricidad el derecho al territorio, y la racionalidad es la maximización de la lealtad.

¹⁷ B. DE SOUSA SANTOS, *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*, Cortez Editora, São Paulo, 1995.

d. El espacio de mundialidad. Constituido por las relaciones económicas internacionales y las relaciones entre estados-naciones, en la medida en que ellos integran el sistema mundial. En ese contexto la unidad de práctica social es la nación, la forma institucional los acuerdos o los contratos internacionales, el mecanismo de poder el intercambio desigual, la forma jurídica el derecho sistémico (que pueden ser normas escritas o no) y su racionalidad es la maximización de la eficacia.

Lo interesante de esta lectura es que muestra cómo se mezclan hoy en interfases los condicionamientos estructurales en las acciones autónomas de tipo doméstico. Permite regresar al individuo sin hacerlo de una forma individualista. Nos coloca el espacio doméstico, que la teoría clásica había dejado a las relaciones privadas, y permite colocar la sociedad nacional en un espacio mundial como una estructura interna de la propia sociedad nacional. Permite también mostrar cómo la naturaleza política del poder no es un atributo exclusivo de una determinada forma de poder, sino el efecto de la combinación entre las diferentes formas de poder, y podemos ver cómo en las sociedades periféricas la fortaleza se coloca en lugares distintos, pero sigue jugando en interacción con los diferentes procesos.

2.4. La escuela articuladora de espacios

Paradójicamente, en un mundo atomizado, la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado a convertirse en la institución central encargada de darle unidad a la reestructuración social y cultural que se vive, ya que en su reorganización, el capitalismo de final de siglo encuentra como central a su reproducción los procesos gestados en ciencia y conocimiento, lo que le devuelve la centralidad a la escuela con procesos radicalmente nuevos como el aprender a aprender, que desplaza la instrucción como el conocer cómo se conoce, que desplaza el conocimiento enciclopédico, y el cambiar en medio del cambio, que genera lo que podríamos llamar una adaptabilidad mental a la forma de ser de la época. En ese sentido, la mirada reproductorista de tipo laboral no alcanza a entender cómo se ha modificado el papel de la escuela.

El proceso para llegar a ello fue largo. Desde el intento de abandono de la escuela y su superación por intermedio de la inteligencia artificial, aspecto que se logró en gran medida en el espacio de producción, hasta encontrar desde el proceso productivo que era central el tipo de interacción. En ese sentido su racionalidad busca la maximización de esa interacción, pero al desplazarse sobre los otros espacios estructurales, busca producir una unidad de práctica social a través de la integración de la sociedad en una reforma profunda de ella, en donde las competencias señaladas en el punto anterior colocan de cara a las nuevas realidades surgidas en lo virtual.

Por eso la institución escolar establece unas relaciones sociales que fijan la unidad de lo local con lo global mediante un nuevo mecanismo de poder establecido en la capacidad de negociar en la multiplicidad de los lenguajes, dándosele a ella una función de articulación y de capacidad de mediar entre las distintas unidades de práctica social (sexos y generaciones, clases, individuos, naciones). De ahí resulta un proceso en el cual la escuela produce su sentido en la capacidad que tiene de llevar a ella los diferentes problemas de la sociedad para, en la forma subjetiva de la época, ser capaz de producir ciertas “terapias” sobre ellas. Es el caso de la curriculización que hemos tenido de la sexualidad, de la democracia, de los derechos humanos, de las escuelas de padres, como intentos articuladores todavía embrionarios de un sentido que se produce en otro lugar.

Por eso, cuando se plantea el problema de la democracia en la escuela, allí se plantean todos los conflictos que hoy se dan en la sociedad:

- Individuo-nación
- Libertad individual
- Deberes y derechos sociales
- Ciudadano privado-ciudadano social
- Sociedad compleja-gobierno unitario
- Ciudadano nacional-ciudadano del mundo

En ese sentido, podríamos afirmar que la escuela en un mundo donde se ha perdido la autonomía personal/individual, donde

se vive una interpretación fragmentada del mundo, donde aparece el poder de los medios de comunicación masiva, cumple un papel de reformulación de la ciudadanía en función de una identidad cultural globalizada, formando ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea.

Es paradójico, por ejemplo, cómo en este fin de siglo a nivel de ciudadanía hay una pérdida de la ciudadanía social, y en la fragmentación que vive se produce una transición hacia la ciudadanía de derechos individuales transformada, fruto de la crisis del Estado de Bienestar y el regreso del mercado, que revalidan lo social y lo político del ideario liberal revalorizando nuevamente al individuo sobre la ciudadanía, construyendo los nuevos ciudadanos consumidores que intentan resolver sus necesidades en el consumo de masas y en la sociedad del espectáculo. Recordemos cómo la ciudadanía social tiene su origen en las luchas colectivas, buscando un equilibrio entre el Estado y el mercado y que se logran mediante las luchas sociales de clase¹⁸.

3. Reorganización capitalista de la educación¹⁹

En un mundo en el cual ha colapsado una forma de organización capitalista anterior, se produce un fenómeno en el cual el Estado-Nación al perder la capacidad y la voluntad para regular la producción y la reproducción social fruto de la transnacionalización de la economía y del capital creándose una gran preeminencia de los medios. Esa nueva manera del capitalismo hace emerger con mucha fuerza una nueva base de acumulación, en la cual la socie-

¹⁸ En la crisis del Fordismo aparece claramente una dimensión cultural y político-cultural, con un nuevo sentido. Como diría Boaventura de Souza, "la crisis es en parte la revuelta de la subjetividad contra la ciudadanía, de la subjetividad personal y solidaria contra la ciudadanía estatizante y atomizante", lo que lleva a buscar nuevas formas de ciudadanía, ya que la única conocida históricamente y conformada es la de origen liberal. Queda la pregunta, ¿será transformada por las mismas condiciones de un capitalismo que se transforma?

¹⁹ Apartes del libro *Educación y Escuela para el fin de siglo*, CINEP, 3ª. Ed. Santa Fe de Bogotá, 1996.

dad del conocimiento²⁰ va a producir la metamorfosis del capital humano y expresa una nueva base ideológica en la cual las relaciones del capitalismo globalizado al entrar en una nueva era de base científico-técnica va a reorganizar las funciones del proceso educativo requeridas para una reconversión capitalista que le exige: reconversión tecnológica, reorganización empresarial, fortaleza financiera, para poder fundarse en el capital constante y una gran movilidad industrial y velocidad de la circulación de las mercancías.

En ese sentido se produce un cambio radical en la escuela y en las actividades educativas que desborda los elementos planteados en el modelo neoliberal.

3.1. Nuevo encuentro entre economía y educación

En las décadas del 50 y el 60 hicieron carrera en nuestro medio las teorías del capital humano, siendo la educación el elemento central para la conformación de ese capital. Esta teoría, asentada originalmente sobre el fordismo²¹, es hoy reorganizada y replanteada a la luz de las nuevas exigencias. Curiosamente, la educación había desaparecido de las agendas de los economistas durante cerca de 20 años, tiempos durante los cuales los aparatos educativos se dedicaron más a una expansión de los niveles de primaria y secundaria, buscando mayor cobertura de acceso a la universidad. Paradójicamente, esa expansión trajo serios problemas de calidad en la educación pública.

Decir que hoy reaparece el interés de los economistas en la educación significa también decir que nos encontramos frente a una versión más sofisticada tanto de la economía como de la educación, ya que esta última, fruto del nuevo papel del conocimiento

²⁰ Cuando usamos la acepción "sociedad del conocimiento" lo hacemos en una mirada que ve una reconstitución del capitalismo y no la sociedad del conocimiento analizada por Bell, Toffler y otros, que intentan ver en esto la desaparición de las divisiones sociales de clases.

²¹ Recordemos cómo en la década del '70 las diferentes versiones de las teorías críticas en educación desarrollaron un análisis desde el marxismo de estas teorías, siendo las más reconocidas: las de Bowles y Gintis. En política económica del sector educativo; la de Altvater/Huisken en el papel de la educación en la reproducción del capital; y las de Althusser y Bordieu en las funciones sociales de las relaciones educativas y escolares.

en el cambio de modelo productivo, se convierte en uno de los ejes centrales del nuevo paradigma productivo capitalista.

Es de anotar que esto no es sólo un problema de vinculación de la educación a la producción, sino que el acceso a los desarrollos de los productos tecnológicos gestados en la comunicación y la electrónica, van a exigir una serie de habilidades básicas que deben ser construidas y cultivadas para lograr no sólo comprensión, sino interlocución con los procesos gestados en esas realidades. Este acceso tecnológico -que algunos datos calculan en un 80 del cotidiano de los países desarrollados y bastante ampliados como consumo de tecnología en los países del sur-, va a exigir unos mínimos de comprensión en cuanto a abstracción y lenguajes de los nuevos productos se refiere, haciendo surgir una especie de nuevo modelo de individuo que debe ser moldeado por el hecho educativo.

Estamos frente a una nueva onda que hace una racionalización más compleja y en otros lenguajes; por esta vía, hay un reencuentro mucho más intrincado y a un nivel superior de la teoría del capital humano, que se ve reorganizada por los elementos centrales de los nuevos paradigmas productivos: la calidad total y el defecto cero, que requieren la formación flexible y la polivalencia. Esto crea una nueva noción de cualificación que tendría tres componentes: uno formal, que nos hablaría de estudios y de capacitación profesional; otro real, que nos mostraría cómo el conocimiento abstracto tiene que ser posible para el desarrollo de tareas; y otro social, para poder representar estos diferentes lenguajes en la cultura y construir el nuevo horizonte de representación.

Estamos pues frente a unos sujetos que para desempeñarse en esta sociedad, van a necesitar conocimientos específicos con unas buenas cualificaciones técnicas y sociales, lo que genera nuevas demandas sociales bajo una organización productiva que tiene su centro en la cooperación y la flexibilidad. Las principales serían:

- a. Mayor cooperación entre trabajadores/as con formación y los más diversos niveles de empleados/as de la empresa. El cambio va a estar en la capacidad de gestión colectiva del

- proceso productivo, en la cual el/la trabajador/a polivalente va a ser capaz de interrelacionarse con los otros sectores²².
- b. Un nuevo contacto entre empresa y escuela, que va a ser una nueva reorganización de estas dos, en cuanto se va a hacer más énfasis en la socialización profesional que en las cualificaciones personales, ligando las urgencias de la empresa a la capacidad formativa e investigativa del aparato escolar.
 - c. Hay un valor de concepción en los productos. Aparece una fuerza de trabajo cualificada por vía de la especialización, que va orientada hacia un consumo sofisticado que es capaz de pagar productos exclusivos y únicos. Estos sectores de trabajadores van a ser los que tengan capacidad de iniciativa y de creatividad.
 - d. Educación para el consumo sofisticado. El numeral anterior nos plantea la necesidad también de un tipo de formación, que buscando explotar el talento, sea capaz de ampliar la capacidad de ese consumo.
 - e. Una producción de calidad. También aparece un tipo de consumo masivo gestado en la nueva clase de servicios que busca representarse a través de lo que usa (o consume) como símbolo de *status*; en algunos casos, en una simulación del consumo sofisticado de productos con "defecto cero".
 - f. Un individuo para el consumo, que al poseer intereses de representación semejantes por vía del consumo, permite la consolidación de modelos que se hacen visibles en ciertos

²² Es interesante hacer notar cómo cooperación y flexibilidad, que son exigencias del nuevo paradigma productivo, se convierten en instrumentos de desmovilización política y afectan la manera de pensar y obrar de los trabajadores y desde luego la manera cómo se insertan en sus organismos de representación. Es decir, varía su inserción en el trabajo. Es importante ver este fenómeno como fruto del paradigma productivo y no como un elemento maquiavélico de la organización capitalista. Si se piensa como constructor de nuevas relaciones sociales de producción, necesariamente dará las pistas para construir los nuevos procesos organizativos que deben gestarse.

productos terminados y en el mercadeo que se hace de ellos.

- g. Una producción artístico-cultural que reorganizada desde los procesos de la industria cultural de masas, apuesta en la innovación al consumo masivo.

Estas exigencias hacen que en la necesaria reestructuración del proceso productivo, los empresarios y el capital terminen reivindicando y haciendo suyas algunas de las luchas que fueron de los movimientos de contestación e impugnación obrera en el pasado. Allí encontramos aspectos como: mejor cualificación, mejor formación general, acceso a la educación de calidad, y otros que se van a convertir en las necesidades sociales básicas para lograr que su producción pueda competir en calidad e innovación en el nuevo mercado²³.

En la revalorización de la educación básica se estudia con especial interés la escuela japonesa como propiciadora de esos valores que exige la readecuación. Los aspectos más importantes son: el nivel educacional de la población, que llega al ciento por ciento en los nueve años de básica, 94% en el segundo nivel, y a un 40% de diploma en enseñanza superior. Igualmente, el tiempo dedicado a la tarea, ya que su año lectivo es de 240 días contra 180 de Estados Unidos y 160 en Colombia.

²³ Los puntos anteriores, nos muestran claramente la crisis del modelo norteamericano de educación cuando al decir de Murphy, "existe correlación entre la calidad del sistema de enseñanza, la falta de su eficiencia entre la cualificación formal y la posición declinante de Estados Unidos en el mercado mundial". Y más adelante agrega, "la blandura intelectual, falta de expectativas y patrones de exigencia poco elevados, liderazgo inadecuado, una estructura organizacional poco funcional, condiciones de empleo incompatibles con trabajo profesional, formación de personas de manera deficiente. Esta situación estaría exigiendo la búsqueda de medidas para restaurar la calidad. Esta propuesta, que recorre a los Estados Unidos en la última década está orientada por los mismos criterios que comandan el nuevo paradigma de desarrollo: flexibilidad, descentralización, control e influencia local sobre las escuelas." (Murphy, "Restructuring America's School: An Overview" citado por V. PAIVA, "O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho" en *Educação & Sociedade*, n. 45, (agosto 1993), Campinas, Brasil, p. 321)

En la escuela japonesa básica, la preocupación del profesor es porque los niños y jóvenes estén aplicados a la tarea, colocando menos énfasis en la disciplina y la docilidad, y para ello construye tres procesos, uno de delegación de autoridad en ellos, otro que propicia la actividad en grupos, y prácticas para estimular la cooperación.

En matemáticas, se enfatiza la solución creativa de problemas, buscando estar centrada en las capacidades del profesor y en el desarrollo hacia conclusiones del/la alumno/a antes que habituarlos al uso de la tecnología. Allí sólo el 0.58% de la básica lo usa, en comparación con el 22% de las escuelas americanas. Para el segundo nivel, los americanos lo usan en un 52% y los japoneses en un 3%. En ciencias el currículo está hecho de tal manera que las primeras experiencias de los niños/as se realicen con materiales que les sean familiares, dando una posibilidad en esta manipulación a la creatividad por vía del descubrimiento²⁴.

Curiosamente, toda esta problemática coloca nuevamente sobre el escenario, aunque de una manera transformada, tres procesos que antes habían sido apartados y trabajados tangencialmente. Ellos son:

- a. La teoría de la participación, que en las décadas anteriores había estado hipotecada al pensamiento crítico, y que ahora es recuperada y colocada al centro de la actividad productiva y educativa no sólo como valor, sino como precondition cualificada para estos procesos.
- b. La psicología social, que ante la serie de valores sociales que deben ser organizados e introyectados por el nuevo sujeto de acción, es recuperada para trabajar las claves de su inser-

²⁴ Para una ampliación, remito a: C. Guadille, *Globalización, integración del conocimiento en tres tipos de escenarios*, CENDES Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1993; J. ROSENBAUM, J. E. T. KARIYA, "From High School to Work: Market and Institutional Mechanisms in Japan" en *American Journal of Sociology* n. 94 (mayo 1989), pp. 1334-1365; M. WHITE, *O desafio educacional japonés*, Editorial brasiliense, São Paulo, 1988.

ción en los procesos sociales; se trabajan especialmente los procesos del aprendizaje y los de la personalidad.

- c. La economía de la educación, que en una primera mirada es trabajada como costo-beneficio, preguntándose por la rentabilidad de la inversión, exigiéndole al aparato escolar no sólo adecuación a las demandas económicas sino eficiencia en esto, y llevando a que se apliquen reglas del mercado en los procesos de la administración escolar.

Estos tres aspectos que acabamos de reseñar, nos colocan frente a una nueva realidad y a un nuevo sentido de los procesos educativos en la reorganización capitalista del final de siglo.

Como bien lo decía hace poco un empresario chileno del "franchising"²⁵, necesitamos generar a través de las universidades una nueva cultura de no seguir formando empleados, gente dependiente, sino gente con capacidad de riesgo, de creatividad e innovación. Parte de una culturización es cambiar la forma de enseñar, para formar creativos, cambiarles la mentalidad acordes con los nuevos tiempos y promover el desarrollo de nuevos profesionales, que están dejando las grandes organizaciones porque éstas comienzan a reestructurarse. El futuro es de organizaciones pequeñas, flexibles, lo cual implicará la deserción de gente para crear negocios propios".

3.2. Reorganización de la actividad educativa y escolar

Si bien podríamos afirmar que como fruto de su expansión acelerada, el capitalismo de fin de siglo no acaba de configurarse totalmente, sí comienza a mostrar los rostros de la escuela y de la educación que necesita para hacerlos complementarios al tipo de reorganización general para su modelo de sociedad, de cultura e incluso de economía. Miremos cuatro aspectos en los cuales estas exigencias son concretas. Ellos son: las nuevas exigencias a la educación y a la escuela; un nuevo papel administrativo y estatal; la

²⁵ "Venta a través de terceros, intermediación con el valor agregado de la marca del producto". Diario *El Espectador*, jueves 22 de septiembre de 1994, p. 6B, entrevista de Jimmy Melo García.

nueva gestión escolar; y los nuevos requerimientos del conocimiento. Profundicemos un poco sobre ellos:

a. Exigencias sociales a la educación

El sistema educativo gestado en la escuela como factor de homogeneización y redemocratización -promovido durante largo tiempo- es cuestionado en cuanto se logró una equidad en el acceso; no obstante, no permitió una real participación de los sectores excluidos en la educación, ya que no trajo aparejada una educación de calidad. En ese sentido, en la nueva reorganización se plantea un nuevo acuerdo sociedad-educación que se hace visible hoy en los siguientes elementos:

- *Las reglas del mercado dan el visto bueno a la eficiencia de la escuela*

Los procesos escolares comienzan a medirse en su impacto social en unas relaciones costo-beneficio y en la manera como organizan unas reglas de funcionamiento interno en las cuales, el cumplimiento de la tarea nos coloca en la medida de eficiencia del sistema escolar. Ello va a implicar un cierto abandono del énfasis en la política educacional que se traía en el pasado para entrar más en procesos de inserción en el mercado.

- *Una expansión cualificada*

No sólo es la crítica a la manera como en el proceso anterior la escuela tuvo una expansión descualificada; es ante todo la exigencia para su reorganización y ampliación, colocándole unas reglas en las cuales tenga claras las variables de calidad para que sus logros sean sociales.

- *Nueva cualificación de la fuerza de trabajo*

Esta exigencia casi es la conclusión de todo lo que hemos desarrollado en los numerales anteriores sobre el nuevo pacto entre economía y educación, en el cual, al cambiarse el tipo de trabajador del fordismo, se le exige a la escuela capacidad de readecuarse y formar el nuevo sujeto polivalente, actor de la nueva base productiva. Esto lleva también a establecer un nuevo pacto universidad-sectores productivos.

506

- *Una nueva valorización humana del trabajador*

Curiosamente -y difícil de entender para miradas maniqueas sobre la reorganización capitalista- el interés mayor está en lograr una cualificación masiva, de tal manera que todas las personas entren en la reorganización, bien sea como productores o como consumidores; en ese sentido, se busca construir unos aprendizajes básicos que permitan la socialización planteada para los nuevos tiempos²⁶.

- *Construcción de instituciones de educación y de investigación ligadas a la producción*

En la dificultad de adaptación a las nuevas realidades que comienzan a configurarse y en la premura por dar respuestas acordes, comienzan a surgir una serie de instituciones de formación ligadas a las entidades de la producción y en muchos casos, se cambia el estatuto de algunas instituciones de investigación. Algunas de las reformas de los centros de capacitación profesional de los países comienzan a tener un desplazamiento de fondos hacia estos centros privados.

b. Nuevo papel administrativo y estatal

En la fiebre del anti-Estado, que recorre el mundo, no escapan los procesos de reorganización de la educación. En su cambio de papel, el Estado encuentra unos elementos que le permiten reorganizar la administración de lo educativo y su ingerencia en ella. Los elementos más visibles son:

- *Cambio de la función del Estado*

En la visión del Estado de Bienestar, la educación era un costo que debía ser asumido por el Estado como un factor de homogeneización social y de democracia. Sin embargo, en la nueva reorganización se busca que el Estado preste cada vez menos el servicio,

²⁶ Existe un cambio de horizonte cultural en las expectativas de las personas que ingresan a la educación y de lo que pudieran ser los padres y madres más jóvenes, en cuanto hay un cambio en la constitución de las clases medias que se hace a partir de las nuevas profesiones técnicas en un desplazamiento de las profesiones liberales y más discursivas.

sacando a los poderes públicos de su responsabilidad en este campo buscando transferirla a la sociedad civil.

- *Privatización*

No sólo se busca disminuir la participación del Estado en la gestión directa de la actividad educativa sino que se trabaja en función de que cada vez más la educación deje de ser un servicio público cubierto por el Estado. Esto genera unas flexibilidades que llevan a que el "servicio educativo" pueda ser prestado por entidades privadas que jueguen con las reglas de competencia del mercado educativo.

- *Descentralización de los sistemas escolares*

Como componente de calidad, se va encontrando que los controles sobre los procesos educativos tienen que darse sobre todo en el ámbito de los lugares donde están insertos y de las personas interesadas en el éxito de esa gestión. Por ello, los procesos escolares comienzan a vivir una corresponsabilidad de la comunidad educativa en donde cada uno tiene papeles específicos que cumplir.

- *Descentralización administrativa*

Con la reorganización de los Estados, fruto de su "gigantismo", se buscó la manera de que muchas de sus funciones corrieran por las vías de los poderes locales. Es así cómo una de las políticas básicas para la educación va a ser la descentralización municipal, que en muchos casos va a tener más de desconcentración que de descentralización.

- *Rendimiento interno con control ciudadano*

Los procesos de descentralización que van recomponiendo la autonomía de la gestión, son trabajados en función de una recuperación de la calidad de la educación, en la cual algunos de los elementos de control son transferidos a los grupos humanos existentes en el centro educativo, permitiendo, en algunos casos, la participación ciudadana y contribuyendo a la conformación de sociedad civil.

3.3. Transformación de la gestión escolar

Los procesos de autonomía en la gestión escolar van a contar con una reorganización de su actividad. Es decir, se le plantean nuevos problemas y nuevas tareas que debe resolver en la transformación de las estructuras escolares o en la conformación de nuevas prácticas, planteando una nueva cultura escolar. Los aspectos más visibles son:

a. *Obsolescencia de los contenidos*

Se va a requerir una transformación profunda de los contenidos escolares, ya que muchos de sus procesos anteriores, originaron un cierto anacronismo en los conocimientos específicos con los que trabajaba; urge ahora transformarlos para que tengan mayor relación con los nuevos conocimientos y tecnologías, de tal manera que sea posible una socialización en las nuevas realidades científicas y tecnológicas.

b. *Visibilización de la descualificación*

Se le señala a la escuela cómo el anacronismo va a estar referido a unas nuevas condiciones, en las cuales los requerimientos para el proceso educativo están en relación con los de la sociedad global. Por eso, a la escuela se la urge para que entre en procesos flexibles, polivalentes, que permitan construir las nuevas habilidades cognitivas que hagan posible la recualificación de la actividad escolar.

c. *Eficiencia pedagógica*

Cada vez más, la pedagogía comienza a ser un componente de la esfera educativa que va a permitir la contextualización de ciencia y tecnología bajo la forma de relaciones educativas. En ese sentido, parte de la cualificación va a pasar por la exigencia, tanto a los individuos que actúan como docentes como a las instituciones, de construir procesos pedagógicos que logren instaurar las actitudes y los comportamientos requeridos posteriormente en la sociedad.

d. *Una revalorización de la educación básica*

Una de las características de la escuela de esta nueva época va a ser su capacidad para crear, transmitir y organizar habilidades que

posibiliten una alta flexibilidad, produciendo el desplazamiento del conocimiento empírico. Esto, porque el proceso productivo -en muchas ocasiones- va a funcionar no con lo real, sino con su representación²⁷.

e. Formación plurifuncional

Ella va a permitir la construcción de unas capacidades psicossociológicas en el nuevo sujeto social, que no sólo va a tener que trabajar en equipo, sino que, por los procesos de reorganización vividos a través de la descentralización, la municipalización y la participación comunitaria, va a tener que relacionarse colectivamente. Así, la escuela debe dotarse de una formación sociotécnica para trabajar en equipo.

f. Un nuevo tipo de profesional docente

Frente a las nuevas realidades aparece con claridad, cómo la actividad educativa no puede ser responsabilidad de personas sin formación específica para ella y sin formación pedagógica -como saber que da unidad teórico/práctica a la actividad educativa. El surgimiento de este nuevo tipo de profesional docente con título universitario, desplaza las viejas formaciones que se producían en las escuelas normales.

3.4. Nuevos requerimientos en el conocimiento

Es bastante interesante la manera cómo el capitalismo de final de siglo, al conjugar la exigencia de otras capacidades no sólo cognitivas, rearticula el conocimiento, tanto como proceso científico y tecnológico como en su condición de comportamiento social. Y para ello, fija una serie de habilidades cognitivas nuevas que deben ser forjadas desde la educación; algún autor a llamado a estas habilidades "policognición"²⁸. Miremos algunas de ellas.

²⁷ J. L. CORAGGIO, *Economía y educación en América Latina, notas para una agenda de los '90*, Papeles del CEAAL, Santiago de Chile, 1993.

²⁸ P. REZENDE, *Máquinas inteligentes dirigiendo homens ou homens inteligentes dirigiendo máquinas*, Fundação João Pinheiro, Minas Gerais, 1992.

a. Pensamiento conceptual con raciocinio abstracto

Éste, que bien pudiera ser un simple logro de cualquier constructivista, entra a ser el objetivo básico de la escuela, en cuanto va a permitir el análisis de instrucciones complejas que son necesarias no sólo para trabajar, sino para utilizar aparatos técnicos de uso doméstico. En esta misma vía, permite hacer inferencias de procesos figurados no vividos empíricamente.

b. Capacidad de manipular modelos mentalmente

Tal vez ésta va a ser una de las características más importantes de esas nuevas habilidades cognitivas requeridas, ya que en muchas ocasiones es necesario operar sobre representaciones que han sido construidas más en el horizonte del lenguaje digital, y funcionando con códigos de representación diferentes al escrito.

c. Codificación y descodificación verbal, escrita y de imagen

Una de las características va a ser la existencia de un lenguaje cada vez más complejo y la manera cómo éste es transmitido a través de procesos de comunicación que pueden correr ya sea por vía del lenguaje oral, el escrito o el digital, a través de manifestaciones como órdenes, textos y/o películas. Esto va a exigir una comprensión de la comunicación moviéndose en los tres códigos, lo cual permitirá una rápida y más amplia adaptación.

d. Creatividad y sensualidad

Esta dupla, que reorganiza el conocimiento como producción y afina la posibilidad de la creación de nuevos procesos, exige de la escuela el impulso de procesos pedagógicos en los cuales la construcción y la creación, en un ámbito de libertad, permitan el desarrollo de habilidades básicas para lograr tanto un comportamiento social que, en su cambio permanente, exige una alta dosis de creatividad ligada a la velocidad de los cambios, como la adaptación a una sociedad que hace una apuesta cada vez más en el horizonte hedonista.

e. Habilidades innovativas

Así las representaciones de la sociedad aparezcan cada vez más homogéneas, la posibilidad de éxito va a estar siempre en la

innovación y esto requiere que las personas puedan tener capacidad de crear sobre la marcha, colocando su potencial cognitivo al servicio de una adaptación que hoy significa menos lo estable y es mucho más lo cambiante, forjando unas cualidades personales de tipo psico-cultural para la rápida adaptación al cambio.

Todos estos elementos que hemos enumerado nos colocan frente a una realidad de transformación profunda, no sólo de la estructura educativa y escolar, sino de los procesos de intervención educativa con los cuales buscamos modificaciones de la sociedad. Si la escuela quiere avanzar con sentido en este final de siglo, requiere ser transformada en las exigencias que el capitalismo le hace para que tenga nueva coherencia en la reorganización que él está haciendo de la sociedad.

4. Neoconservadores en el escenario educativo

Curiosamente, frente a todas estas transformaciones que se realizan a la luz de la revolución científico-técnica que coloca sobre el tapete el problema del conocimiento y los grandes procesos comunicativos generados en los *mass media*, se produce una reestructuración cultural mucho más profunda en la sociedad, que al decir de Dubiel, es una nueva búsqueda cultural que produce cambios notorios en los siguientes aspectos:

“- se abandona la ética laboral calvinista y se avanza hacia un autoentendimiento hedonista más expresivo del individuo.

- se abandonan las organizaciones solidario-colectivas del trabajo social, por procesos más de competencia y de lucha por representar los *status* individuales.

- se pasa de la obediencia incuestionadora del Estado al malestar y la crítica frente a las instituciones sociales”²⁹.

²⁹ H. DUBIEL, *¿Qué es neoconservadurismo?*, Anthropos, Barcelona, 1993.

Estos elementos hacen que emerja con mucha fuerza el neoconservadurismo como corriente de pensamiento, quien apoyando la modernización condena la modernidad cultural como socavadora de la base moral y ética de la sociedad. En esa perspectiva ellos van a adjudicar los efectos de la modernización a la modernidad cultural, quienes han generado narcisismo, hedonismo, pragmatismo, y en ese sentido, la definición de neoconservador se le da en cuanto niega la autenticidad de lo nuevo y por eso habría que decir que el neoconservadurismo se constituye en el contexto histórico; y para el mismo Dubiel van a adquirir su identidad en la respuesta a los nuevos movimientos sociales y contraculturales que se desarrolló en la década del '70 en los países del Norte.

Podemos decir que el neoconservadurismo se hermana con el neoliberalismo en cuanto también es una reacción al posliberalismo gestado en las plenas libertades y en los procesos de la socialdemocracia. Y esa reacción sería a tres de esas características posliberales:

- a. El Estado de Bienestar, que ha ido demasiado lejos y que entregó demasiadas cosas, siendo el causante directo de la crisis fiscal.
- b. El individuo, que por el entendimiento igualitario y de libertad fue disminuido por algunas leyes, por ejemplo la de la discriminación positiva de negros y grupos desposeídos que lesionaron la igualdad de oportunidades, produciendo un bajón en el rendimiento social y atacando la meritocracia.
- c. La contracultura, manifestada en los movimientos estudiantiles, hippies, rock, el beatnik, que incluyeron como natural un mundo hedonista, libertinista y antiproduccionista.

En este sentido, se ve que es una reacción a las transformaciones que se van viviendo en los cambios de la época y que haciendo una amalgama desde diferentes sitios se hace más visible en el campo de la cultura y la educación, ya que el núcleo que ven los neoconservadores como producto de la crisis son exploradas en la cultura y adquiere manifestación visible en:

- las tendencias contraculturales,
- las exigencias de participación, y
- la igualdad gestada en los derechos sociales,

que al decir de Dubiel: “el conservadurismo tecnocrático del pasado se ha transformado de una posición de supuesta neutralidad política a imponer sus propuestas con autoritarismo, es decir, con castigos draconianos y con la política de un Estado autoritario. En resumen, lo nuevo del neoconservadurismo como forma de tecnocracia política es su imposición autoritaria contra todo tipo de resistencia política”³⁰. Si nos atenemos a la anterior cita, los neoconservadores se plantean los problemas de la ingobernabilidad generada en los límites del sistema, y es desde allí que frente a la socialdemocracia muestran sus errores diciéndole que creyeron que el crecimiento era lineal. Igualmente, el creer que la conquista del Estado de Bienestar era irreversible.

Y es allí donde encuentran un acople con la mirada neoliberal, en cuanto el neoliberalismo busca la causa de la crisis en la economía y el aparato estatal y los neoconservadores lo encuentran en el ámbito de la legitimación referidos al espacio de la cultura y más específicamente de la manera como se han construido las relaciones democracia-cultura.

Por eso podemos decir que coinciden en que el sistema de competencias propias del capitalismo de mercado está en orden y que es necesario enfrentar algunas orientaciones axiológicas distintas gestadas en la prosperidad del Estado de Bienestar, ya que creó unas expectativas que después su propia lógica se encarga de contradecir.

Por ello, para las dos corrientes va a ser central el lograr liberarse de esas ataduras y deformaciones que se le han colocado desde el Estado de Bienestar para salvar el nuevo capitalismo. Por eso el nuevo conservadurismo va a ser un aliado especial del neoliberalismo en cuanto va a ser un intento social de solucionar problemas políticos, y siendo una amalgama ecléctica de diferentes

³⁰ Ibid. p. XXXII.

vertientes van a construir su unidad en el señalamiento de la crisis del sistema liberal de bienestar y en la supuesta destrucción de la autoridad en este sistema de valores burgueses.

Por ello los neoliberales y los neoconservadores van a tener preferencia por los consumidores antes que los ciudadanos, ya que esto va a remitir a un mundo globalizado y segmentado por el mercado. Es allí el lugar en donde los neoconservadores se instauran como una reacción a la teoría crítica del capitalismo tardío³¹. Al ver el campo de la intervención política sobre las estructuras de autoridad tradicional, inmediatamente para los neoconservadores supone el cuestionamiento de los valores del orden social vigente, que no deben ser alterados ni por la participación del Estado en asuntos económicos, sociales y morales, ni en el campo de la propiedad como derecho. Por ello, reconoce las desigualdades naturales que deben mantener la dirección del Estado y de las instituciones en el campo de la tradición.

Por eso para ellos el problema de la educación en estos tiempos de transformaciones van a estar centrados en un ataque a:

- la autonomía, ya que va a estar fuera del control de quienes son sus consumidores directos, estableciendo una especie de feudos en los cuales se producen innovaciones sin control;
- las transformaciones curriculares, ya que lo que busca es un acceso a las iniciativas curriculares para romper los valores tradicionales en vez de organizar la recuperación de esos procesos;

³¹ Es por esta razón que en medio de la crisis muchas personas que vienen de la izquierda en A.L. adoptan las posiciones de Bell sin caer en cuenta de su planteamiento neoconservador, ya que al pelear en el mismo campo de la intelectualidad crítica, es decir, en la esfera pública-política, comparten el campo común del reconocimiento de la ingobernabilidad en ese período, y en alguna medida comparten la necesidad de la reconstrucción de una legitimidad cultural.

- la discriminación positiva, que al intentar hacer una valoración de los grupos segregados y excluidos, para ellos lo que hace es negar la igualdad que ya estaba constituida;
- las innovaciones sin control, ya que es el camino por el que se entra a una modernidad que comienza a socavar los valores básicos.

Tal vez la alianza más cualificada que se da a lo largo del continente es entre neoliberalismo y neoconservadurismo, en un intento por restaurar una escuela abierta a los cambios en el conocimiento, pero afincada culturalmente en la tradición. Por ello la ola de reformas educativas en el continente van impregnadas de estos conflictos. Es así como la reforma Argentina es más neoliberal; la peruana (no aprobada) más síntesis neoconservadora-neoliberal; la costarricense y colombiana y el plan decenal brasilero más de modernidad capitalista.

5. La educación y la escuela: un pacto de modernidad

Todo el conflicto planteado anteriormente va a requerir una metamorfosis profunda de la estructura educativa y escolar, de tal manera que la adecúe a los nuevos tiempos y ahí surge un tipo de conflicto diferente, ya que muchos neoconservadores y neoliberales mirando en el mundo de lo macro, ya sea económico o cultural, pierden de vista lo que de modernizador para esa estructura educativa hay en el proyecto capitalista de final de siglo, surgiendo un curioso conflicto al interior del mismo proyecto capitalista por realizar la escuela de maneras diferentes. Esta situación también le crea al pensamiento crítico una confusión, en cuanto éste al entrar a la discusión sin comprender las transformaciones del capitalismo de final de siglo, se le dificulta entrar con una posición desde su horizonte a ella. Observemos con detalle la manera cómo se producen transformaciones en la concepción, en las competencias y en la gestión de la práctica escolar para producir la modernización de la escuela coherente con la reestructuración capitalista de final de siglo.

5.1. Replanteamiento de la escuela

Pensar la escuela hoy significa colocarse de cara a las nuevas realidades y entender de qué manera éstas afectan el funcionamiento de la escuela. Es decir, de qué manera la escuela debe ser reestructurada a la luz de esos nuevos planteamientos.

Se debate hoy sobre el futuro de la escuela y aparecen diversas vertientes. Una primera plantea que estamos frente al fin de la escuela en la manera como fue gestada por la revolución francesa e institucionalizada por los sistemas nacionales de educación. Una segunda posición plantea que a la escuela sólo hay que hacerle unas reacomodaciones del nuevo instrumental técnico derivado de la nueva revolución científico-técnica. Y una tercera posición plantea que se hace necesario producir una reestructuración de la escuela para que sea una institución coherente con los nuevos tiempos. Los argumentos en los que se fundamentan unos y otros, buscan trabajar los instrumentos y las prácticas propias de la institución escolar.

Revisemos de una manera somera esos elementos que nos van a permitir hoy pensar e iniciar una reflexión que nos lleve a la reestructuración de la escuela.

a. El lenguaje de la época se desplaza de la imprenta a la imagen

Se habla de que en los últimos 10.000 años el lenguaje ha sufrido tres transformaciones profundas: una, la del lenguaje oral, que dio paso a las primeras formas de organización social; luego, la del lenguaje escrito, que construye el tránsito al pensamiento abstracto y que algunos autores colocan como el surgimiento de la filosofía, reconociendo en el oral la preeminencia de la poesía; y la tercera, la del lenguaje de las máquinas, caracterizada por la palabra digitalizada, es decir, un tipo de conocimiento dirigido con miras a algo diferente a la palabra escrita y que es visible en la informatización, y que comienza a ganar un consenso social de una nueva autoridad con respecto a otros modos de expresión y de transmisión del saber.

El lenguaje privilegiado sobre el que ha funcionado la escuela en la modernidad es la palabra escrita y el principal referente de la enseñanza ha sido ésta.

Pierre Lévy piensa que la informatización conduce a una redefinición práctica de las habilidades cognitivas, y en ese sentido todo el mundo de la inteligencia artificial contribuye al surgimiento de un nuevo mundo, de una nueva lógica y contribuye a la institución de otro pensamiento, que nos lleva a un conocimiento operacional, el de la informática, que se va a diferenciar del teórico y hermenéutico, estableciendo unos modos de conocimiento diferentes³².

Este nuevo lenguaje, que se mueve más en un proceso de cultura visual, va a posibilitar una manera diferente de organizar y construir lógicamente los procesos. Asistimos a un momento de quiebre en el cual los más radicales ven el emerger de la cultura post escritura, y otros vemos la necesidad de encontrar una articulación entre estos dos lenguajes, así como en el pasado no desapareció el lenguaje oral bajo el predominio de la cultura escrita. Es más, nos atrevemos a afirmar que muchas de las características de esa palabra digitalizada que puede romper con la tradición del libro, exigen imaginar otras formas de acumulación del saber. Es decir, se cambia el soporte de lo escrito, aparecen nuevas formas de acceso a ese saber y van a aparecer también nuevas formas narrativas. En este último caso, mucho más emparentadas con el texto oral que con el texto escrito, mostrándonos que el conocimiento bajo sus diversos lenguajes va a ser parte del capital cultural de este final de siglo.

Este aspecto implica un repensar la escuela, en cuanto la va a llevar a reencontrarse con los lenguajes desechados y con la urgencia de construir un puente comunicativo con los nuevos lenguajes de la época para evitar crear los nuevos analfabetos funcionales.

b. Nuevos agentes socializadores que intervienen educativamente

El cambio reseñado anteriormente tiene profundas consecuencias en la vida cotidiana de las personas. Atravesados por los me-

³² P. LÉVY, *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa, Editora 34, Río de Janeiro, 1993.

dios, por la información, por los espectáculos masivos y por la nueva tecnología, aparecen procesos modificatorios de costumbres, de pautas de comportamiento, de patrones de aprendizaje, y por qué no decirlo, de nuevas lógicas de entendimiento. Una de las características de la sociedad de masas es la manera cómo los medios masivos y la cultura de la imagen comienzan a producir transformaciones en la vida cotidiana de las personas, produciendo un aprendizaje mayor que el simplemente pensado por estos medios.

Estos medios comienzan a tener una intervención activa y planificada para lograr esos cambios en los comportamientos y en las pautas valorativas haciendo de sus prácticas, prácticas educativas que comienzan a replantear la mirada educativa anterior, en cuanto van a producir una fragmentación de ese hábitat cultural y educativo de la escuela, produciendo una disolución de los símbolos, valores, que cohesionan y dan representatividad. Ello genera un fenómeno mucho más amplio, que es el de la fragmentación de lo social, en el cual se va dando una identidad de lo público con lo que aparece en los medios. Y allí la participación comienza a tener un entendimiento diferente, ya que la comunicación la va a construir de acuerdo a los modos como se dan las interacciones comunicativas.

Otro lugar visible de los efectos de esos nuevos agentes socializadores va a ser el de los desfases generacionales, y con ello la pérdida de valor de la familia y de la escuela como lugares de socialización. Esto se hace mucho más visible en esa separación entre lo educativo y lo laboral, trabajado uno como expectativa y el otro como hecho pragmático. Estos procesos en contravía generan nuevos escenarios de socialización y producen una esquizofrenia cultural en donde los jóvenes, por ejemplo, comienzan a tener como grupo referente el de sus pares de edad.

Estos nuevos agentes socializadores comienzan a producir una erosión de la actividad educativa entendida como enseñanza, como transmisión, como asimilación, y van a requerir pensamientos más cercanos a los aprendizajes (largamente desechados por su uso en la tecnología educativa), de tal manera que produzcan una recontextualización del hecho educativo y de la institución escolar. A la escuela se le plantea la urgencia de trabajar como referentes

elementos diferentes a aquellos con los cuales se movió tradicionalmente; y en algunos casos, llegando a replantear la concepción de pedagogía que se ha movido en la escolaridad tradicional³³.

c. Se transforma la interacción básica del proceso escolar: maestro(a)-alumno(a)

Los procesos de socialización trabajados en el numeral anterior hacen que la actividad educativa antes centrada sobre la interacción maestro/a-alumno/a, comience a ser desplazada por nuevas realidades como el computador, los video-juegos, el encuentro de pares, y en alguna medida con esas nuevas formas narrativas que comienzan a aparecer a partir del hipertexto. Este último cambia el medio de acceso a lo escrito, ya que desplaza la lectura secuencial y logra producir una ligazón entre los diferentes elementos. Allí las ideas no son secuenciales, se crean diferentes estructuras, se prescinde de un orden de lectura preestablecido. Es interesante hacer notar cómo en el mercado de los cuentos e historia infantiles y juveniles se comienzan a usar estas dinámicas.

Nos encontramos frente a una nueva relación que se abre a múltiples lecturas posibles y establece algo más parecido a una genealogía o a una arqueología en el cual el texto original no es más que un pretexto. Ejemplos que en el pasado eran sólo literatura (el Borges de Los Laberintos, el Cortázar de Rayuela) han sido asimilados para producir una explosión de sentido en la cual el texto original crea una comunidad de conocimiento que activa el ordenador y tiene diferentes salidas de acuerdo a sus intereses, a sus búsquedas, generando una línea abierta en la cual las conexiones posibles están en manos de los lectores³⁴.

Este hipertexto, como mecanismo de racionalidad y herramienta cultural para la actividad escolar, se sumerge en la polisemia del sentido, abriendo paso a lecturas múltiples en las cuales siempre hay nuevos pasadizos para evadir esa verdad lineal transparentada en la interacción maestro/a-alumno/a, permitiendo rectificar, ratifi-

³³ M. OSORIO MÁRQUEZ, *Pedagogía, Ciencia do Educador*, Editorial Unijui, Brasil, 1989.

³⁴ T. NELSON, *Computer Lib/Dream Machines*, Microsoft Press, Washington, 1987.

car, pero sobre todo, deconstruir verdades. Es la posibilidad de ir mucho más allá de la verdad de la interacción clásica. Este hipertexto hoy funcionando como realidad en numerosas universidades y ya como programa de computador, va a exigir construir de otra manera las interacciones del acto educativo, en cuanto tiene un símil de funcionamiento más cercano a la lógica juvenil.

d. *El umbral de una nueva cultura no teorizada por los saberes educativos y pedagógicos*

Estos fenómenos de los cuales hemos hablado anteriormente: -los medios masivos convertidos en educación cuando se instrumentalizan pedagógicamente para vehicular información o cuando generan efectos educativos por sí mismos; -el hipertexto, que plantea un nuevo tipo de relación y de organización del proceso aprehendiente; -el encuentro de pares, que gesta pautas de comportamiento más allá de la familia; nos muestran que la influencia de estos procesos depende mucho de las características del sistema social que lo rodea y que puede presentar una estructura pedagógica explícita, que requiere ser clarificada en la estructura de procesos que antes eran denominados informales y que operan de tal manera que pueden optimizar o reorganizar los resultados de los procesos formales.

Esto nos está hablando de que es necesario cambiar la mirada para poder entender esos nuevos hechos y la manera cómo afectan la vida de las escuelas; y más allá de esto, las prácticas de las instituciones encargadas de las actividades educativas.

Va a ser éste el sentido profundo de entender que la revolución tecnológica derivada de los cambios en el conocimiento de final de siglo afectan la vida cotidiana y el quehacer de los educadores de todas las categorías, ya que sus consecuencias son derivadas de ese uso técnico que ha invadido la vida cotidiana de las diferentes personas en esta sociedad de fin de siglo haciendo abstracción de clases sociales, grupos de identidad e instituciones.

Por ejemplo, la computadora va a ser más claramente entendida como máquina, como instrumento, como lenguaje, y no simplemente como una lejana simulación del funcionamiento del cerebro.

Se nos aparece como un meta-medio, que comienza a ser soporte de infinidad de imágenes que no tienen un referente preciso, en el cual dicho mecanismo va a construir su nuevo lenguaje diferenciándose y colocándose en un nuevo horizonte de representación del que hoy poco pueden decir las ciencias o los saberes educativos, así como las ciencias sociales, exigiéndonos también un nuevo umbral interpretativo que dé cuenta de los procesos gestados en esta nueva realidad de una nueva escritura visual.

El reto para la educación, la pedagogía, va a ser la construcción de ese puente que una la reflexión que traía con los nuevos hechos de final de siglo. De la manera cómo los interprete y cómo se relacione con ellos, le va a significar la capacidad de construirse como teoría coherente y con sentido, construyendo unos procedimientos para el trabajo educativo, en donde las herramientas culturales, coherentes con los cambiantes tiempos, permitan una real negociación de imaginarios y construyan la pedagogía de estas épocas.

Al convertirse la escuela en negociadora y constructora de sentidos, también produce un replanteamiento de la pedagogía, ya que ésta cumple el papel de reguladora del Pacto que construye a sus actores como sujetos sociales.

e. *Uso creciente del conocimiento en la producción y en la investigación tecnológica productiva*

Manacorda había previsto para la sociedad moderna una nueva relación entre educación y producción, ya que *"todas las actividades prácticas se tornan tan complejas que la ciencia se inmiscuye en la vida diaria y la práctica se torna teoría y la teoría se torna práctica"*⁵⁵.

Esto produce una transformación de la tradicional relación: trabajo-arte, trabajo-ciencia, produciendo un nuevo espacio social donde se da el aprendizaje profesional y cultural. Allí la escuela es refuncionalizada, en cuanto tiene que aprender y servir para esa nueva relación, que implica una superación del proceso teoría-práctica

⁵⁵ MANACORDA, *El principio educativo en Gramsci*, Editorial Nueva Imagen, México, 1983.

en una nueva escolaridad en la cual se dan integraciones más amplias, creando unas competencias técnicas, metódicas y sociales. En ese sentido, la escuela va a dar esa formación: técnica, comportamental, social y de aprendizaje que le permita entender y recodificar los nuevos lenguajes culturales. Es ahí donde se corre el peligro de limitar las capacidades intelectuales a las funciones ocupacionales, olvidando que son los hombres y mujeres en relaciones sociales los que construyen la ciencia y la tecnología.

Allí se exige una formación científico-técnica más generalizada y más sistematizada, buscando que no se desarticule la enseñanza de las ciencias y la enseñanza de la tecnología, que permitan una nueva integración entre:

- las relaciones entre el conocimiento y el carácter social de la producción;
- el conocimiento y la base técnica de la producción industrial;
- el conocimiento y la nueva organización de la vida social derivada del proceso de trabajo;
- el conocimiento y las nuevas relaciones sociales gestadas en los cambios de la época;
- el conocimiento y las nuevas necesidades históricas.

Esta situación ha planteado la necesidad de una formación polivalente, en la cual hay una formación y una difusión científica que se realiza vía la escuela. Habría que afirmar allí que hay una apropiación del sistema educativo como instrumento de valorización del capital, con el peligro de que en la abstracción del conocimiento, ciencia y tecnología, se pierdan los intereses de las clases subalternas. Uno de los grandes peligros que va a tener la escuela en esta nueva adecuación va a ser el regresar por los desafíos del desarrollo a un retorno a la teoría de formación del capital humano. Y en ese sentido, se genera la necesidad de construir una pedagogía con mucha competencia técnica, competencia social, competencia política, que permita entender el hecho cultural del acto educativo, mucho más allá de la mitificación científicista que va generando en las escuelas un conformismo científico-técnico.

Lo que es real es que los nuevos elementos de la electrónica, la informática y sus versiones telemáticas, vinculados a la producción, expresan un nivel superior de abstracción que van a exigir una formación científico-técnica más generalizada para los trabajadores en esta sociedad, que va a requerir una sólida formación básica no sólo de ciencia y tecnología, pero también de ella. Y por qué no, una fuerte experimentación en informática educativa. Es decir, un énfasis en formación científica y tecnología, más alta que una simple capacitación para el mercado de trabajo³⁶.

5.2. Nuevos tiempos, nuevas competencias

Buscaré ahora diferenciar las competencias como esos procesos exigidos por la sociedad hoy a la escuela para que las personas puedan integrarse al paradigma global de ella. Para el caso de las habilidades, cada vez que hable de ellas me estaré refiriendo a las disposiciones y logros individuales ("capacidad instalada" de las personas) con los cuales cada quien debe ganar su capacidad de insertarse en la sociedad, reconociendo que entre los dos hay un nexo en el cual un buen desarrollo de las competencia lleva a una construcción y potenciación de las habilidades. Es importante mantenerlas separadas para lograr identificar qué corresponde al proyecto escolar en forma más general y de manera más específica que como resultado de ese proceso debe tener manifestación en los comportamientos, hábitos y desempeño profesional de los individuos.

La conferencia de Jomtien de Educación para Todos³⁷ dio un primer paso adelante cuando a partir del concepto de necesidades básicas de aprendizaje llama a centrar la acción educativa en los aprendizajes y no tanto en la enseñanza, pidiendo establecer una relación entre estas necesidades y el perfil de las competencias que cada niño/a o joven necesita adquirir en la escuela para desenvolverse con éxito en la sociedad.

³⁶ Para una mayor ampliación, remito a mi texto: *Educación y escuela en el fin de Siglo*, CINEP, 20, Santa Fe de Bogotá, edición junio 1995.

³⁷ Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia para la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990). Versión final, julio 1990. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile, pp. 37 y ss.

En esta conferencia se definieron las necesidades básicas de aprendizaje como conocimientos, capacidades, valores, actitudes, que necesitan los seres humanos para: sobrevivir, desarrollar sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente del desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo. Para lograrlo encuentra unos instrumentos que debe desarrollar la escuela básica. Éstos serían: alfabetización, expresión oral, matemática, resolución de problemas, codificación y decodificación de mensajes y capacidad de trabajo en grupos.

Sobre la acción misma de la escuela esta reflexión va a exigir seis procesos complementarios: 1) de flexibilización curricular; 2) de pertinencia pedagógica; y 3) de aprendizajes significativos; 4) de comprenderse en su cultura para comprender a los demás; 5) la escuela como un proyecto de transformación de la información en un conocimiento propio; 6) capacidad crítica y reconstrucción de valores.

- *Hacia nuevas competencias*

De la reflexión sobre todas estas transformaciones modificadoras de los contenidos, procedimientos y acciones de la actividad escolar y de la educación, van surgiendo una serie de aspectos que nos dejan una silueta de la manera como debe comenzar a reconstruirse la escuela para colocarla de cara a este nuevo siglo. Las principales características serían:

a. Competencias generales antes que específicas

La escuela básica siempre buscó generar destrezas específicas, casi siempre orientadas hacia el mundo laboral y hoy este mundo laboral frente al problema del desempleo mundial, precisamente en la expansión del reemplazo de los procesos físicos del ser humano por la tecnología, exige un abandono de la profesionalización temprana.

De esta transformación surge la exigencia de nuevas competencias, como la polivalencia, que van a dotar a la persona de las capacidades para moverse en diferentes procesos y con capacidad de cumplir diferentes actividades en el proceso productivo, en donde sea posible ligarse, a la periferia o a la punta.

Otra competencia va a ser el manejo mental de procesos, posibilitado por el pensamiento conceptual con raciocinio abstracto, que va a sentar la base para gestar la competencia del seguir aprendiendo.

Estas competencias deben generar habilidades: 1) comunicativas; 2) de resolución de problemas; 3) de procesamiento de conflictos de relaciones humanas; 4) de adaptación al cambio, habilidades que van a estar a la base de una nueva sociabilidad que hace mucho más énfasis en la aceptación del otro diferente, en el pluralismo y en la posibilidad de acuerdos en una disposición permanente de cambio.

b. Contenidos fundacionales

Una de las características de la sociedad de final de siglo es la velocidad del cambio en la información y el conocimiento. Se calcula que un profesor universitario que deje de leer y actualizarse, en dos años y medio estará transmitiendo no sólo información desactualizada sino también sin vigencia. Es decir, que estamos frente a un fenómeno de obsolescencia de los contenidos por los efectos de velocidad de las revoluciones científicas y tecnológicas. En ese sentido entran en crisis la concepción sobre planes de estudio rígidos y la idea de currículo centralizado. Igualmente entra en crisis una idea de educación para el trabajo que hace su énfasis en la mera capacitación laboral, produciéndose también un desplazamiento de los conocimientos específicos hacia nuevas formas más centradas en los procesos matrices, desde los cuales es posible derivar muchos otros contenidos.

Esta situación lleva a que sean replanteados los contenidos y que se busque una alta densidad cultural en ellos, a la vez que hace que los sistemas de formación comiencen a ser transformados por procesos de formación in situ y formación permanente.

Emergen como competencias frente al problema de los contenidos la capacidad de manejo de procesos, que me da una visión global y una competencia que algunos autores han llamado la "policognición", que va a ser la capacidad de asimilar y manejar varias áreas cognitivas, que han de llevar a la persona a construir una situación relacional con los nuevos fenómenos comunicativos del fin de siglo.

Estas competencias deben permitir en las personas crear destrezas para desarrollar las capacidades de construcción de redes de clasificación, de disposición a la formación permanente, y de competencia para acceder a las distintas formas como se construye conocimiento.

c. De la instrucción al aprendizaje

Una de las características de la nueva masa de la información y el conocimiento es la manera como estas dos se mezclan, produciendo en algunos casos la sensación de que mucha información es conocimiento. Con esta cantidad de información, propio de la predominancia de los procedimientos científicos y tecnológicos, se produce un desplazamiento de la transmisión y de la instrucción como la capacidad de retener esa información, para entrar en procesos más específicamente de aprendizaje, que buscan crear en las personas las condiciones para moverse (navegar) por el mundo de la información y del conocimiento, con la capacidad de actualización permanente.

Y aparecen con mucha precisión dos competencias: la de aprender a aprender (apropiarse de las formas de abordar los procesos del conocimiento), y las competencias básicas generativas, es decir, aquellas que pueden construir y ser productoras de desempeño efectivo, permitiendo que las personas encuentren una virtualidad teórico-práctica que le permite operar en términos pragmáticos en la conformación de los escenarios posibles de su acción.

La habilidad básica que se busca potenciar a partir de estas competencias, es la creatividad como posibilidad de re-creación de espacios, tiempos, teorías y acciones.

d. Profundidad en vez de extensión

Una de las características de la tabla de contenidos de la enseñanza escolar es que estaba centrada en el saber enciclopédico, produciendo una atomización disciplinaria y la confusión entre mucha información y conocimiento. En ese sentido, se produce una reestructuración que busca la consistencia del conocimiento, produciéndose un desplazamiento del conocimiento enciclopédico y de la atomización curricular.

La competencia que busca generar es la de producción del conocimiento, que les va a permitir a las personas procesar y reorganizar de tal manera que cada quien lo toma de los contextos escolares y extraescolares y se apropia de él convirtiéndolo en conocimiento propio. En ese sentido da unidad a los conocimientos fundantes y al aprender a aprender, produciendo una competencia de capacidad de diferenciación y crítica que le va a permitir tomar una distancia y reorganizar ese conocimiento con los procesos específicos de su cultura, de su mundo y de sus intereses.

Estas competencias van a generar dos habilidades básicas: una de corte analítico, que permite establecer las distancias críticas y otra, la capacidad de diferenciar y unir conocimiento e información.

e. Nuevas herramientas culturales

Todo el fenómeno comunicativo y masivo de final de siglo coloca sobre el tapete el problema de que estos medios comienzan a ser educativos sin planificarlo explícitamente, y la manera como el consumo cotidiano de ellos lleva a gestar nuevas realidades de un proceso educativo todavía no concluido en el emerger de otras mediaciones educativas que se hacen reales a través de los medios de comunicación, los aparatos tecnológicos, los circuitos conversacionales en los encuentros de pares. Todo este fenómeno hace que los niños/as lleguen a los centros educativos con unas claras preconcepciones sobre todo lo que la escuela le va a enseñar, con una especie de saber precientífico que interlocuta con los contenidos, prácticas e interacciones de la institucionalidad escolar.

Estas nuevas representaciones establecen competencias más abiertas en los lenguajes (oral, escrito, virtual o digital) que pasando por las mediaciones de la imagen construyen de otra manera, en cuanto es también el acceso a nuevas escrituras con nuevas narrativas³⁸.

³⁸ M. R. MEJÍA, "Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital", en *Memorias III Semana Iberoamericana de la Comunicación. Medios de comunicación y educación*, OEI, Santa Fe de Bogotá, 1994, pp. 9-32. Evento convocado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Ciencia y la Cultura, Santa Fe de Bogotá, octubre 18 - 21.

El trabajo sobre esta competencia significa la posibilidad de desarrollar formas de interactuar con todos estos lenguajes y así como una capacidad analítica y crítica frente a las nuevas narrativas y escrituras. Para la escuela va a ser la capacidad de desarrollarse ella produciendo una reorganización de su quehacer pedagógico en un horizonte de negociación cultural para darle cabida a lo nuevo y cumplir su función social.

5.3. Cambios también en la gestión

Estas competencias producen un giro copernicano en lo que ha sido la gestión de la escuela: 1) gestión administrativa, 2) gestión curricular, 3) gestión pedagógica, 4) gestión del orden y la disciplina.

Estas institucionalizaciones que han constituido el quehacer de la escuela van a tener su manifestación precisa en los cambios hacia los nuevos estilos de gestión, que en una forma muy sintética podríamos colocar así:

a. *En lo administrativo*

Hoy en el mundo asistimos a un proceso en el cual se da un desplazamiento de los sistemas tradicionales centralizados y bajo decisiones personales hacia procesos de descentralización no sólo en el orden nacional y de la reorganización del Estado sin también en las instituciones, modelo que tiene un poco como referentes los famosos círculos de calidad japoneses, en donde las tomas de decisión son colectivas y más un proceso de equipo que procesos verticales.

En la escuela se da un giro del sistema unipersonal hacia unos procesos que buscan la inclusión del grupo humano en la toma de decisiones. Por eso adquiere mucha preeminencia la idea de comunidad educativa y las diferentes formas de organización de ésta en consejos escolares, personeros escolares, y aparece claramente una idea de cogestión y corresponsabilidad sobre la cual va a estar centrada la actividad educativa. Por eso aparece con mucha fuerza el trabajo en grupos y la gestión por parte de éstos de las diferentes actividades que se desarrollan en la institución escolar.

Estos elementos van a producir un cambio en las relaciones sociales de la gestión administrativa, en cuanto ésta va a tener su fundamento en una autoridad que coordina la gestión de la comunidad educativa y busca construir consensos para desarrollar la posibilidad de decisión del grupo humano, produciendo un desplazamiento del poder de la dirección unipersonal hacia una dirección colegiada.

Igualmente, se produce un cambio en los órganos de control y vigilancia que a partir de la reformulación de lo pedagógico pasan a convertirse en acompañantes y asesores de la construcción de proyecto pedagógico como central a la actividad de las relaciones sociales escolares, que son asumidas como realizadas por un profesional de la pedagogía.

b. En lo curricular

En la velocidad del cambio y en la multiplicación de la información en los procesos científicos y tecnológicos de final de siglo aparece con mucha claridad el abandono de la idea de *currículo* centralizado. Dichos elementos colocan en crisis los planes de estudio y obligan a pensar un proceso más centrado en los contenidos fundacionales o generativos, produciéndose una descentralización curricular.

En esta descentralización, los núcleos básicos y las metas mínimas se mantienen pero se produce una variedad desde los contextos específicos haciendo del fenómeno educativo un fenómeno realmente de recontextualización que reorganiza la heterogeneidad. Aparece con mucha claridad frente a la crisis de lo disciplinario una respuesta de integración de áreas y una ligazón de los currículos a los contextos, generándose un fenómeno de una producción general del currículo, lo que lleva a la recuperación del docente como constructor de currículo, produciéndose el fenómeno de la heterogeneidad del ámbito educativo, es decir, que hace a cada escuela diferente. Por ello, los planes de estudio y la organización curricular van a ser por centro.

Es decir, le entrega al docente unos elementos de acción y de manejo de aspectos específicos de la cultura escolar por los cuales

530

no sólo debe responder como realizador, sino como constructor, lo que significa una recuperación del docente como creador -y en alguna medida investigador- de esas relaciones sociales escolares en las cuales opera y aumenta su perfil de profesional.

Se va a producir una reorganización donde la fuerza ya no está en qué se conoce, sino en dotar de capacidades y habilidades que le den la posibilidad de una prospectiva sobre cómo emergen futuras realidades. Va a ser una capacidad de movilidad en espiral respecto del conocimiento, con grandes dosis de creatividad, que va a garantizar la posibilidad de la prospectiva.

Acá va a aparecer con mucho énfasis el trabajar sobre competencias básicas generativas, es decir, aquellas productoras de desempeños efectivos (comportamentales, valorativos y relacionados con el trabajo) en la sociedad, y es por este lugar por donde entran, desde otra concepción no conductista, los indicadores de logro.

c. En lo pedagógico

En la revolución de la informática se produce un fenómeno radicalmente nuevo, y es que por primera vez la memoria es colocada fuera del cuerpo humano. Este hecho, unido a la velocidad del cambio en el conocimiento, a la multiplicidad de la información, produce una crisis en la instrucción que buscaba dar cuenta de la asimilación de los contenidos entregados por el docente. Esta instrucción se ve muy removida por la obsolescencia de contenidos. Este fenómeno, que no es el abandono de contenidos para la escuela, sino el cambio de contenidos (*véase arriba contenidos fundacionales*), también produce un desplazamiento de la enseñanza como fundante del hecho pedagógico.

La reorganización del hecho pedagógico se plantea desde el aprender a aprender, que está basado en un desplazamiento de la transmisión en el manejo de los procesos del conocimiento, es decir, en la capacidad de acceder a la estructura del conocimiento mismo como sistema. Esto va a generar una reorganización de la cultura escolar en la cual los procesos de socialización entran a formar parte de esa reorganización de lo pedagógico.

Emergen unos saberes nuevos que son formas reflexivas propias de tiempos de cambio y que muestran la perspectiva del proceso. Allí están elementos como: aprender a aprender, conocer cómo se conoce, cambiar en medio del cambio, procesos que adquieren centralidad en la acción educativa misma.

Estos fenómenos, que han sido señalados por Gardner³⁹ como los “conocimientos previos” del mundo social que los alumnos llevan a la escuela, plantea también una reconceptualización de la pedagogía, ya que se coloca en un horizonte de negociación cultural entre la cultura escolar y la cantidad de conocimientos previos y circulación de saberes en los distintos actores de la acción educativa.

Va a aparecer para el docente el perfil de su profesionalización, que se realiza desde una actividad que tiene como núcleo la pedagogía para construir esas relaciones sociales escolares. Por la movilidad que se produce, aparece la innovación como el horizonte propio de la creatividad del docente, y con un perfil muy específico surgen los proyectos de aula como lugares de materialización de su quehacer específico.

Esto genera cambios en los tiempos, en los espacios, en las formas, en los horarios, en las metodologías, es decir, visibiliza esas transformaciones sociales reales en las relaciones sociales escolares.

d. Gestión de orden disciplinario

En un largo devenir de la modernidad, el niño y los jóvenes fueron constituyéndose como sujetos de acción y sólo fueron reconocidos con un cierto estatuto en el siglo pasado. Hoy los sistemas escolares los colocan como el centro de la actividad escolar y esto significa colocar en crisis la idea de disciplina vertical y organizada desde los procesos del poder escolar. Se avanza más hacia la construcción de esos círculos de decisión de los grupos humanos implicados en la actividad, es decir, la comunidad educativa.

³⁹ H. GARDNER, *La mente no escolarizada. O cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ed. Paidós, Barcelona, 1993.

Esta reorganización supone la construcción de círculos especializados dentro de la escuela para la toma de decisiones, que se convierten en los ejecutores de una construcción colectiva de normas, que en últimas van buscando construir el acuerdo social escolar fruto de un pacto colectivo. Esto coloca con mucha fuerza la competencia social exigida de capacidad de discusión y tolerancia en la búsqueda de una autonomía propiciadora de consenso social.

En este cambio de la gestión del orden y la disciplina se juega el replanteamiento de la democracia escolar, ya que nos comienza a hablar de que debe ser realizada en su especificidad y que no se trata simplemente de un trasplantar la democracia social a la escuela, sino de la posibilidad de potenciar en la escuela una democracia infantil y juvenil que, curiosamente, va a ser el germen de la renovación de la democracia social. Ése es el sentido de la existencia de gobierno escolar en algunas legislaciones de reformas educativas, del fortalecimiento de la construcción de organizaciones juveniles como coadyuvantes al proceso pedagógico, del nombramiento del personero escolar, etc.

6. Anotaciones críticas al intento neoliberal en América Latina

6.1. Aspectos críticos de la reorganización educativa

Si bien la reorganización apenas comienza a darse, es muy peligroso entrar a ella con respuestas fáciles o con recetas de denuncia. En el numeral anterior hemos tratado de entrar en la lógica interna del proceso de lo que pudiéramos llamar la reconstrucción del sentido de lo educativo y lo escolar para el capitalismo de final de siglo. Si bien apenas son pistas sobre un camino que se perfila, también se hace necesario levantar las dudas y los cuestionamientos que permiten esbozar un pensamiento crítico, que en muchas ocasiones surge de una acción de impugnación de la manera cómo esta reorganización reconstruye poder a través de nuevas relaciones sociales, en ocasiones haciéndolas ver como neutras y objetivas en cuanto devienen de procesos científicos y tecnológicos.

Por ello, los elementos que vienen a continuación tratan de ser borradores para una primera crítica que nos permita construir con sentido, una escuela y una educación en la cual los elementos de exclusión o de redistribución del poder social del conocimiento tienen que ser pensados con políticas cada vez más inclusivas, en las cuales, la totalidad de las personas, puedan disfrutar de los desarrollos de la sociedad y del conocimiento. De esta manera estaremos evitando la generación de una nueva exclusión por vía tecnológica y social y enfrentando la reorganización de clases sociales con profundas desigualdades que se establecen a partir de las nuevas hegemonías y controles en el poder y en el conocimiento a nivel nacional e internacional.

En esta perspectiva, déjenme plantear algunos de esos puntos con los cuales -en una mirada más latinoamericana- tenemos que pensar estos fenómenos de la globalización, que como realidad que toca parcialmente nuestros ámbitos, exigen ser leídos con unos alertas, para poder producir una recontextualización que nos garantice una construcción social y crítica de nuestras realidades.

a. De la transformación del Estado

Un primer aspecto general es la manera cómo se ha hecho la reorganización del Estado en nuestros países. Los planteamientos de fin del Estado de Bienestar, hechos en las sociedades del norte, han sido trasladados a nuestras sociedades olvidando que éste existió sólo muy precariamente y las sociedades civiles son profundamente débiles. Aquí, muchas de las políticas trasladadas a través de la descentralización terminaron siendo colocadas en una sociedad civil pequeñísima y manipulada por pequeños grupos corporativos y políticos haciendo un tránsito en la supuesta reorganización del Estado a un control político local y a la reconfirmación de las élites políticas tradicionales.

Se ha construido un mito sobre el gigantismo del Estado, que si bien fue real en los países del norte europeo y americano, no existió nunca en la realidad de los países de América Latina. Con las consabidas consecuencias de naturalización del ajuste estructural que lleva a oscurecer el carácter político de éste y el juego de intereses en los cuales queda inserta cualquier política de ajuste.

b. De la educación como servicio público

Igualmente, debemos establecer una sospecha sobre ese fin del Estado de Bienestar para los aspectos educativos en nuestro medio, ya que si bien pudo ser el fin de una escuela planteada en el ideal educativo de la Ilustración -en cuanto escuela pública como instrumento de equidad que en los países del norte ha sido vista como una privatización para superar las crisis fiscales- puede convertirse en nuestro medio en un factor que profundice las desigualdades sociales. Esto, porque la pobreza en nuestros países, al menos en América Latina, alcanza casi el 40/70% de la población. Esto va a exigir cambiar la mirada de la educación y dejar de asumirla como un gasto, para entenderla más como una inversión de mediano y largo plazo.

c. De la reorganización del sistema educativo

Si bien es cierto que en algunos sectores la minimización del Estado -visible en las descentralizaciones educativas y en la reorganización de los aparatos educativos- sirve para buscar una mayor autonomía y una mayor participación, no es menos cierto que se establecen unas diferencias muy marcadas en la prestación del servicio. Ello, en cuanto el fenómeno centro-periferia que funciona a nivel internacional se replica en nuestros países en los departamentos o regiones olvidadas y en los municipios sin presupuesto, marcando grandes diferencias en las cuales hay un desarrollo y una desigualdad que castigan a una buena parte del territorio. Lo peligroso de olvidar estas diferencias, que en ocasiones son abismales incluso al interior de una misma ciudad, es que se va a culpar de la ineficacia educativa a la comunidad que no participó, o a que no se establecieron procesos de organización más activos; así, se castiga de manera especial a las regiones más carentes y a los grupos sociales más empobrecidos.

d. El olvido de la deuda interna

En este capitalismo de final de siglo, que tiene una enorme tendencia al olvido de lo social, es bastante factible que en los procesos de privatización y en la búsqueda de mayor eficiencia y de participación de las comunidades -elemento señalado en el punto anterior- se comience a hablar con un concepto de equidad que

aparece como "natural". Como el sistema de mercado es mostrado como el único posible, el más justo y el que reconstruye las interacciones sociales, se olvida que hay un sector mayoritario de la población al que le es imposible acceder a los saberes mínimos y no hay quien se preocupe por ellos, porque la educación está interesada en los saberes máximos.

Esto es muy visible en el caso de Bogotá, en donde la baja cobertura de la secundaria genera una demanda inusitada de cupos en los centros educativos; por efectos de la descentralización, esto ha venido a reforzar el poder de los políticos locales, quienes al disponer de ayudas para estos centros, comienzan a disponer también de estos cupos rearticulando el sistema clientelista, que antes funcionó por el nombramiento de maestros y ahora lo hace por vía del cupo.

e. La deuda social del sistema

En las frías estadísticas de los organismos internacionales hemos visto crecer los niveles de cobertura de la escuela en A.L. fruto de las nuevas políticas de universalización. Éstas han llegado a unos toques entre el 80 y el 100%, generando de parte de algunos políticos locales en la aplicación de los planes de ajuste neoliberales, el que consideraran la deuda social generada por el sistema. Es visible a lo largo del continente un empobrecimiento de la escuela pública fruto de la poca asignación de recursos para ella, hecho que ha llevado en algunos casos a ampliar los procesos de privatización, recayendo sobre la escuela pública el estigma de una educación de baja calidad.

A lo largo del continente la pérdida del poder adquisitivo del salario de los docentes fue empujando a éstos a tener que realizar jornadas dobles y triples para poder conseguir el mínimo cultural y social para reproducir su existencia, sin alcanzar a cubrir necesidades propias de la práctica docente, generándose una pérdida en la actualización de conocimientos y cultural del gremio docente.

f. Peligro de olvidar la naturaleza política y social de la escuela

La crítica profunda del Estado de Bienestar ha llevado a una satanización de lo público, en la cual todas las ineficacias le son

adjudicadas. Con ello, se ha logrado una reestructuración y una reorganización de la escuela y del proceso educativo para que funcionen más en la lógica de los procesos del mercado. Esto puede llevar a olvidar que la educación y la escuela no tienen razón ni sentido en función de su lógica interna, sino que obedecen a procesos más amplios en la sociedad global y articulados en los contextos específicos, en los cuales adquieren naturaleza y sentido. Podríamos afirmar que la escuela va a ser uno de esos lugares centrales para formar en nuestros países y en las comunidades populares, ciudadanos del mundo e hijos de la aldea.

g. En las exigencias a la profesional docente

Existe el peligro de plantear la solución a la crisis en la educación como si fuera una simple articulación de oferta y demanda, en la cual el profesional docente se convierte en un responsable de sus acciones frente a la comunidad micro sobre la que opera, reduciendo el problema de la calidad de la educación a la interacción de éste con la comunidad educativa. En este punto, es muy importante entender que se requieren cambios en otros niveles de la sociedad y que la defensa de la escuela pública no puede ser reducida a los contenidos que en ella se imparten o a la relación pedagógica (aunque hay que tenerlos en cuenta). Se exige también al/la docente pensar en su papel como formador/a de un educando para la época que vivimos. Esto también plantea la necesidad de pensar la escuela como proyecto cultural, en el cual, es la acción colectiva de la comunidad cultural, la que configura los procesos de calidad a su interior y de relación con el grupo social en el cual construye su tejido.

Estamos ante un capitalismo que reorganizando su sistema productivo, parece olvidar que entre el individuo y el mercado existe la mediación de lo social; por eso, se afirma que este capitalismo carece de rostro social y por ello, establece prácticas de desprotección cada vez más agudas, que recaen sobre los sectores más empobrecidos. Por eso, buscando la eficiencia, olvida la justicia y la inclusión de lo excluido. Tal vez, de allí surjan formas y mecanismos nuevos de la protesta social que ha de configurarse desde una nueva especificidad educativa y escolar. Porque como bien decía Borda:

La política no descentraliza de ningún modo al Estado: por el contrario, disminuye los recursos y las competencias reales de los poderes locales, así como los medios y la autonomía del funcionamiento de los organismos que realizan las prestaciones sociales. En la práctica, el carácter tecnocrático-centralizado del Estado aumenta, así como las distancias de las clases populares respecto de las instituciones políticas con poder de decisión⁴⁰.

7. Reconstruyendo la teoría y la acción crítica de la educación

Después de esta reflexión, lo que queda en claro es que la teoría educativa es un campo en recomposición, y en ese sentido, es lucha entre visiones que tratan de realizar acciones desde concepciones que muestran que no sólo es necesaria otra escuela, sino que se hace urgente la transformación de sus procesos. El hecho de que el neoliberalismo haya tomado la delantera en ocasiones aliado con el neoconservadurismo, habla más de la manera como el poder económico liga su propuesta con ayuda económica para la realización de su propuesta, en una mirada economicista del proceso educativo, aspecto que ha permitido abrir el mundo de la educación a un campo en conflicto entre visiones distintas que en este período de transición en la reformulación de la escuela intentan influir sobre ella.

El campo más visible de esta confrontación ha sido la ola de nuevas leyes educativas en el continente que no se veían desde finales del siglo pasado y comienzos de este y que sólo habían sido tocadas con reformas parciales, discusión en la cual las comprensiones de escuela juegan para plantear con la vieja mirada o con las nuevas transformadas o con las críticas, qué escuela requerimos. Algunos estudios del continente muestran que no basta crecimiento económico si las relaciones de poder y de fuerza no permite construir otra materialidad de relaciones sociales y económicas.

⁴⁰ J. BORDA, *Descentralización del Estado*, ICI-FLACSO, CLACSO, Santiago, Chile, 1987.

Un lugar visible de esta confrontación de teorías para conformar la escuela necesaria al capitalismo de fin de siglo se hace bastante visible en la nueva vigorización de los sindicatos latinoamericanos, ya que paradójicamente un neoliberalismo que se da el lujo de destruir sindicatos en el mundo de la producción, fruto de la intensificación del capital constante y la penalización del capital variable (trabajo) no puede hacer la misma ecuación en el campo de la educación, ya que al volverse central el conocimiento, el aparato educativo para ser de calidad requiere de un docente profesionalizado. Esta situación ha llevado a que diferentes gremios de docentes a lo largo de América Latina hayan participado en la elaboración de las leyes de educación y se comience a ver una tendencia de mejorar sus ingresos aún con el beneplácito del Banco Mundial.

Recordemos cómo Celso Furtado nos muestra que durante 50 años el Brasil creció más que cualquier país del mundo, alcanzó una de las tasas de crecimiento más alto del mundo (7% al año), así cada 10 años el producto interno de Brasil doblaba, y en este tiempo el país lo que hizo fue acumular miseria⁴¹.

Porque como bien dice Adriana Puiggrós, uno de los problemas centrales en este final de siglo es “avanzar en la redefinición de la educación pública, en tanto espacio de articulación entre el Estado y la sociedad civil. La prioridad de esta innovación se hace más evidente ante la importancia económica y política del conocimiento en la sociedad actual y la que debe preverse para el futuro”⁴².

Por ello la tarea de reinención de la teoría crítica y de la acción transformadora en el campo de la educación y de la escuela pasa por la capacidad de comprender las transformaciones capitalistas de final de siglo y desde allí instaurar los nuevos elementos que avancen a construir una educación que realmente garantice las realizaciones de justicia, igualdad, respeto a las diferencias y ante

⁴¹ C. FURTADO, “É preciso crescer para dentro”, *Jornal do Brasil*, (03/10/1993), Río de Janeiro, p. 13.

⁴² A. PUIGGRÓS, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Ariel, Buenos Aires, 1995, p. 61.

todo, que levante la capacidad de encontrar mecanismos alternativos para fundar de otra manera la escuela.

Tal vez para iniciar este nuevo camino crítico según nos los cuenta Perry Anderson, debemos recuperar en la tradición de izquierda y del pensamiento crítico, tres lecciones básicas enseñadas por el mismo neoliberalismo:

- a. Primera lección: no tener ningún miedo de estar absolutamente contra la corriente política de nuestro tiempo. Ése es el mérito de Hajeck, Friedman y sus socios.
- b. Segunda lección: no transigir en ideas, no aceptar ninguna dilucidación de principios, lo que les permitió, con el poder, construir una visión hegemónica del mundo.
- c. Tercera lección: no aceptar ninguna institución establecida como inmutable.

7.1. La deconstrucción: una búsqueda por un nuevo sentido

Desde nuestra experiencia en una perspectiva de educación popular hemos venido encontrando en la tradición postestructuralista de la deconstrucción unos instrumentos que nos han permitido plantear que el nuevo proceso escolar por la envergadura de la crisis y los cambios requeridos no pueden ser realizados como una simple modernización o una simple reorganización de los procesos educativos escolares. Nos parece que es urgente y necesaria la tarea de *deconstruir* para *reconstruir*.

Revisemos algunos de esos elementos que nos permiten apropiarnos de la deconstrucción para estos procesos.

1. La deconstrucción como una forma de intervención activa, que originariamente se planteó para lo literario y lo filosófico, y que ha ido invadiendo campos de lo político-práctico, de lo educativo, y de todos aquellos campos donde existen formas de institucionalización del poder.
2. La deconstrucción como una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional

y en los imaginarios de las personas, para ser cuestionado desde su materialización con miras a ser re-construida con un nuevo sentido.

3. La deconstrucción como un ejercicio de oír las “márgenes de la maquinaria institucional”. Es decir, la posibilidad de ver las fisuras, las grietas que tienen las instituciones, y todo aparato de saber y de poder y de las personas que lo ejercen. Es la posibilidad de oír lo marginal con la misma fuerza del poder.
4. La deconstrucción como una descentración de la continuidad de la objetividad institucional. Esto significa establecer la sospecha sobre lo que aparentemente está bien, es decir, produciendo una fractura en la objetividad institucional.
5. La deconstrucción como la capacidad de ver lo que invisibiliza el poder a nivel de grupo o de institución mediante la producción de una contrastación que es capaz de reconocer en las prácticas de las instituciones aquello que siendo funcional ya no sirve para los nuevos tiempos.
6. La deconstrucción como la capacidad de ir tras la “huella” que nos remite a un origen que nunca ha desaparecido, que siempre está ahí en instituciones, personas, y que requiere ser analizada como proceso de re-significación de la experiencia humana vivida como actor o como institución.
7. La deconstrucción como la capacidad de leer y escribir desde las “huellas” de mi experiencia para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen mi “texto” social y las capacidades para establecer rupturas con los contextos (personales, sociales, culturales, institucionales, etc.).
8. La deconstrucción como la capacidad de colocarme en la inseguridad y en la incertidumbre creando la capacidad de hacerle y hacerme las preguntas que me y le colocan en la posibilidad de abandonar lo que es para colocarme en un horizonte de construir lo que puede ser.

7.2. La deconstrucción como una actitud de búsqueda

Mucho se ha discutido sobre el carácter negativo e hipercrítico de los procesos de deconstrucción. Sin embargo, como bien lo afirma con la que introduzco este texto, es una búsqueda profunda y significa un cambio de disposición que no busca sólo la aniquilación o la sustitución o el fortalecimiento de debilidades o a la constitución con más certeza de las fortalezas, sino que va a encontrarse con una forma de ser del pensamiento, de la institucionalidad, y del saber y del ser en este final de siglo. Es decir, va a construir una subjetividad que está dispuesta a no descansar más en el tranquilo sosiego de las verdades ya instauradas bajo múltiples formas de la inteligencia, del cuerpo, del espíritu...

Esto es, se coloca críticamente frente al intento de construir la verdad del presente aniquilando la verdad del pasado, ya que lo considera un ejercicio muy simple en donde lo único que se produce es una transmutación de la verdad exigiendo una disposición interna de sujetos, de instituciones, a un proceso en el cual siempre estaremos en construcción y en ocasiones, por lo vertiginoso de los cambios, tendremos que hacer nuevas deconstrucciones.

Esto significa la capacidad de actuar sobre mis fisuras para trabajar sobre ellas y reconstruir una nueva disposición personal, social, cultural de constante insatisfacción sobre toda estructura donde se materializan saber, poder y todas las relaciones sociales gestadas por éstas. Y en ese sentido, busca una transformación de ellos, no para desaparecer el poder sino para producir una reorganización social de él y una redistribución.

Estos elementos nos colocan frente a una idea de responsabilidad que desplaza la manera tradicional como nos hemos relacionado con las estructuras, en donde nuestra labor era garantizar que nadie se saliera de su centro y sus pequeños márgenes, surgiendo desde la de(s)construcción una idea de la responsabilidad que me coloca en el horizonte del riesgo, de la creación, del juego, de la experimentación. En ese sentido, nos abre la puerta a la pregunta permanente como condición de actualización y posibilidad de sentido en el futuro.

Nos encontramos frente a un ejercicio de ruptura interna-externa por abandonar las miradas binarias en los análisis y en nuestras prácticas, de tal manera que la fisura en muchas ocasiones significa no reconstrucción sino de(s)construcción, abandono, para ir hacia otro lugar que no se juega en el campo de la disyuntiva sino de la complejidad.

a. La diferencia, pre-requisito de la experiencia de deconstrucción

Frente a una tendencia mecánica de la globalización económica, que tiende a producir un análisis de homogeneización a todos los otros niveles, el ejercicio de(s)constructivo nos produce una descentración en cuanto coloca la fuerza en encontrar “mis particularidades” y la manera cómo el ejercicio colectivo tiene que tener un centro que es capaz de recoger los “márgenes” para constituir el nuevo campo de experimentación. En ese sentido, establece la diferencia en cuatro pasos:

1. Como la posibilidad de producir “mi versión”. Es decir, el lugar desde el cual *yo*, con *mi texto*, me abro a la búsqueda de la *intertextualidad* (de instituciones, personas, grupos humanos).
2. Reconoce lo “otro” hecho de mil maneras por las huellas que lo constituyen, y en ese sentido reconoce que el encuentro posible para construcción de proyectos comunes tiene mil senderos.
3. La diferencia como campo de experimentación, es decir, no como límite, como barrera, sino como exigencia a construir los puentes a través de los cuales surja lo común a partir de la conjunción entre lo necesario y lo imposible.
4. La diferencia me coloca en la incertidumbre. El reconocimiento de lo otro (la otredad) me coloca frente a la necesidad de perder la certeza y entrar en el camino de ver aquello otro como lo que complementa, lo que construye más totalmente (en teorías, en instituciones, en personalidad).

Nos situamos frente a una construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, pero que ubicando la diferencia como elemento central me constituye como ser social con responsabilidades colectivas y que son necesarias de re-construirse en el ejercicio también de la deconstrucción. Por ello siempre la lógica de lo solitario no existe, porque estamos frente a unos procesos de individuación en los cuales desde mi yo asumo lo colectivo mediante la construcción de comunidades (humanas, intelectuales, académicas, de profesión, etc.).

Porque como bien decía el maestro Giroux:

El punto crucial que enfrenta a los educadores es que una actitud antiutópica fundamental, creciente entre algunos elementos de la izquierda, se ha aliado ahora, desde el punto de vista ideológico, con una nueva derecha. Esta alianza antinatural produce un discurso que ataca la lógica democrática, al limitar la posibilidad de que los intelectuales entren a formar parte de aquellos movimientos sociales que actualmente están comprometidos en la defensa y ampliación de los valores universales representados por la libertad, la vida y la justicia. Es decir, el discurso neo-derechista/izquierdista en educación representa una tendencia teórica que niega los fundamentos mismos a partir de los cuales puede legitimarse la práctica intelectual. H. Giroux⁴⁴

Anexo

Mapa estructural de las sociedades capitalistas

⁴⁴ H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1990, pp. 269-270.

Componentes elementales	Unidad de práctica social	Forma Institucional	Mecanismo de Poder	Forma de derecho	Racionalidad
Espacios Estructurales					
Espacio Doméstico	Sexos y generaciones	Familia Matrimonio y parentesco	Patriarcado	Derecho Doméstico	Maximización de la afectividad
Espacio de la producción	Clase	Empresa	Exploración	Derecho de Producción	Maximización del lucro
Espacio de la ciudadanía	Individuo	Estado	Dominación	Derecho Territorial	Maximización de la lealtad
Espacio mundial	Nación	Contratos, acuerdos y organizaciones internacionales	Intercambio desigual	Derecho sistémico	Maximización de la eficacia

Fuente: Boaventura de Sousa Santos. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo. Cortez Editora. 1995. Pág. 125.

Dirección del autor:

CINEP - Centro de Investigación y Educación Popular
 Carrera 5 No. 33A-08
 Santa Fe de Bogotá, D.C. - Colombia

CURSOS/ITEPAL2000

Pastoral de la Salud

julio 17 - agosto 11

julio 17 - 21

Identidad y razón de ser del servicio religioso en una
Institución de salud

julio 24 - 28

Ética y Bioética

julio 31 - agosto 4

Dimensión celebrativa del servicio religioso

agosto 8 - 11

Relación de ayuda pastoral

Costo: US\$400,00*

Bioética y Sexualidad

agosto 28 - septiembre 22

agosto 28 - septiembre 1

Moral Fundamental

septiembre 4 - 12

Bioética

septiembre 13 - 22

Moral de la sexualidad / Matrimonio y Pastoral Familiar

Costo: US\$400,00*

informes:

INSTITUTO TEOLÓGICO-PASTORAL PARA AMÉRICA LATINA

ITEPAL

Transversal 67 No. 173-71 / A.A. 253 353

Tels: (57-1) 6670050 - 6670110 / Fax: (57-1) 6776521

E-mail: itepal@celam.org - Santa Fe de Bogotá, D.C.

Sumario

El reto como lo afirma el autor es apostarle a la educación, a la formación, a la capacitación para que nuestra propuesta cobre importancia en el esfuerzo que todos hemos de hacer para superar la pobreza y la exclusión social.

Formación y lucha contra la pobreza*

Dr. Guillermo León Escobar H.
Embajador de Colombia ante la Santa Sede

medellín

Quiero agradecer a los organizadores de ese Simposio en especial al Profesor Thesing y a Monseñor Spelthahn esta invitación. El primero de ellos es un conocedor comprometido de Latinoamérica; el segundo es cabeza visible de un compromiso de solidaridad de los cristianos alemanes con los pobres y con las posibilidades que se vislumbran de solución en una sociedad -como la de Latinoamérica- que no termina de nacer ante la historia.

Formación y lucha contra la Pobreza

El título de esta comunicación no es nuevo; para quienes desde los años 60 vivimos activamente la política a través de un compromiso social-cristiano no siempre exento de riesgos, se nos ha venido convirtiendo en un lugar común, un enunciado retórico, una bella "expresión inútil" ésta de que la formación es punto fundamental de la estrategia en la lucha contra la pobreza.

Quiero ser claro: nadie duda que la formación es importante, que es decisiva y que es "conditio sine qua non" para la lucha contra la pobreza; pero tampoco puede dudarse que sólo con formación no es posible hacer nada y que la formación sólo se activa si hace parte real de un plan armonizado de la lucha contra la pobreza.

Preparando esta comunicación quise tomar los datos que se nos ofrecen desde 1968 cuando los "planes de desarrollo" aparecen

* Ponencia pronunciada en el Simposio Internacional sobre Economía de Mercado y Justicia Social para América Latina, convocado por ADVENIAT, la Fundación Konrad Adenauer, la Academia Die Wolfsburg y el CELAM los días 15-17 de septiembre de 1999 en Essen - Alemania.

abriéndose camino en un continente que ignoraba la dimensión social de los unos y de lo otro. Todos sin excepción hablan de Formación, de capacitación... Es el tema y hubo -y es preciso reconocerlo- una decidida voluntad de impulsar acciones concretas de Formación popular para el empleo, para la naciente gestión microempresarial, para un crecimiento industrial a partir de la "adopción tecnológica" que llegaba por medio de un nuevo concepto de "cooperación internacional".

No por estar aquí en este Simposio debo reconocer que la importancia de la formación no fue acción de los gobiernos, sino gestión de la Iglesia que en aquella época llegaba a las gentes con propuestas concretas que respondían a los interrogantes de la supervivencia. Los salesianos de Don Bosco y los Hermanos Cristianos para los Varones, así como las hijas de la Beata Marie Pousepin para las mujeres, crearon centros de capacitación en las escuelas de "artes y oficios" que fueron no sólo solución oportuna sino respuesta a los desafíos de una tecnología que llegaba tardíamente después de la segunda guerra mundial y que se expresó de una manera lingüísticamente honesta al designarse no como "tecnología propia" sino como "tecnología apropiada".

Bien puede decirse que al apoderarse los gobiernos de estos centros de formación profesional (SENAI, SENA...) encontró una forma de capacitación y de formación que respondió a las expectativas de las teorías del desarrollo vigentes; se trataba de que en los países pobres los pobres y las clases medias aprendieran el arte de trabajar sistemáticamente, con calidad, produciendo empleo y riqueza.

Sucede que esto aconteció así hasta 1982 cuando la economía mundial empieza a cambiar de signo, cuando irrumpen la informática y los ordenadores, cuando se empieza a constatar la existencia de un sólo vencedor en la economía de mercado que es la expresión victoriosa de la confrontación ideológica; cuando la capacitación se transforma en conocimiento y cuando con la privatización y la apertura llegan los primeros pasos de la globalización.

Entonces sucede lo inevitable: todo lo caminado desde 1968 hasta 1982 se aprecia como interesante pero se juzga como tiempo

perdido porque se equivocó el camino. Los gobiernos no logran dotar "las escuelas de trabajo" de la última tecnología y los jóvenes aprendices aprenden en la tecnología obsoleta del ayer; se descubre que sólo la capacitación en la modalidad de la "formación dual" estaría en capacidad de dar respuestas a la demanda coyuntural pero se tiene la certeza de que se ha perdido el tiempo y que cada vez más las gentes formadas en los grandes centros de capacitación terminan ocupándose en la "economía informal".

Ahora resulta que llegó el conocimiento. No podemos hacer otra cosa que estar de acuerdo con él como la llave mágica que abrirá el futuro. Ojalá los gobiernos tuvieran esta misma convicción pero parece que ello no es cierto si se miran los presupuestos que se dedican al conocimiento.

(Cualquiera preguntará por qué no se ha hablado de la Universidad como productora de ciencia y tecnología a través de la investigación; la razón es muy simple somos un continente sin universidad. Sólo pueden desarrollar una "*Universitas*" vinculada a la ciencia como desarrollo quienes orientan el desarrollo del mundo. Nuestras "Universidades" son excelentes en adiestrar para recorrer caminos no para abrirlos.)

Resulta ahora que Latinoamérica concentra casi el 20% del total de los pobres del mundo, que la "brecha entre ricos y pobres" se ha agrandado. Los asesores de todo tipo se esfuerzan en demostrar que esto no es cierto bien sea utilizado el enfoque indirecto de estudio de la pobreza basado en la comparación de los niveles de ingreso de los hogares y el costo de la canasta de consumo mínimo por familia, bien sea por el método de las necesidades básicas insatisfechas. Al final el resultado es el mismo y es que hemos pasado del 35% de hogares pobres al 60% de ellos en algo más de una década.

550 Y esto a pesar de que la pobreza como tema ocupa anaqueles completos, Cd, y es uno de los temas preferidos de todos esos maravillosos momentos de reflexión que el mundo se concede.

40 años de formación profesional, de capacitación laboral han servido es cierto para *habilitar para la supervivencia* pero no para

despegar hacia el desarrollo. Bien se dice que las "Universidades de los pobres" han entregado tan sólo capacidades de supervivencia, de ocupación más no de empleo.

La pregunta muy simple sigue siendo: ¿Es válida la formación como estrategia para superar la pobreza?

La respuesta es ¡"sí"!

Permítanme recordar a Don Simón Rodríguez y preguntarnos:

A nombre de los pobres, si tienen derecho a saber. Si se les enseña y... qué, quién los enseña y... cómo. Si quien tiene obligación de enseñarlos cumple con esta obligación, porque enseñar a medias no es enseñar" y afirmaba aún con más clarividencia que "la ignorancia es más de temer que la pobreza.

Y si ustedes revisan con atención lo mismo dice Bolívar, O'Higgins, San Martín, Sucre, Martí, Morelos, Artigas, Mariateguá, el CELAM, el BID, el Banco Mundial, la KAS, ADVENIAT, el Fondo Monetario, los gobiernos, los candidatos, ustedes y yo.

Lo mismo plantean en su difícil lenguaje los prospectivistas y aquellos que como Ilza Prigogine y Ervin Laszlo abogan por la difusión del conocimiento científico y el conocimiento tecnológico.

¿Qué ha fallado? - Se preguntan y se responden:

El primer culpable que nos viene a la mente es la tecnología. Pero un momento de reflexión nos hará ver que sería una crasa simplificación echarle la culpa de las inestabilidades que enfrentamos al umbral de la tecnología. La tecnología es un agente ejecutor y una herramienta. Hizo lo que le hicimos hacer. Quisimos un medio de transporte más rápido y mayor libertad personal de movimiento: la tecnología desarrolló el automóvil. Quisimos más electricidad para hacer funcionar los incontables juguetes que habían llegado a significar tanto para nosotros: la tecnología produjo la estación energética de alta

capacidad. Quisimos una vida más larga, un menor riesgo de mortalidad infantil: la tecnología nos proporcionó ambas cosas. Ahora bien, que los automóviles producían contaminación urbana y embotellamientos y envenenaban el aire de las grandes ciudades; que las centrales energéticas alimentadas con carbón y petróleo contaminaban la atmósfera; y que las centrales de fisión nuclear amenazaban la vida de poblaciones enteras; y que una reducción mundial del índice de mortalidad desencadenaría una explosión democrática; éstos y otros “efectos secundarios” similares no fueron buscados por nosotros, y tampoco pudimos preverlos... En la medida en que la ciencia dio origen a la tecnología, y la tecnología nos colocó en una situación insostenible, parecería que la ciencia es la que nos empujó hacia la gran bifurcación. Pero la ciencia no creó nuestra situación insostenible deliberadamente; y lo es más importante aún, no la creó por sí sola. Los científicos no son genios malos, dispuestos a destruir el mundo. Pueden haber actuado irresponsablemente al pretender ser neutrales respecto de la sociedad, pero no actuaron solos. La sociedad tomó el conocimiento que ellos produjeron y lo adaptó a sus propios fines.

Hay que formar, hay que capacitar si se quiere superar la pobreza. La carencia de capacitación es el mayor factor de “exclusión” hoy en día. Pero no podemos ser ilusos; la capacitación, la formación sólo serán viables si están dentro de un plan vinculado al poder real de desarrollo de la vida humana. Es innegable que ese poder es la Economía y una economía sólo es viable como poder cuando en su respaldo está un sistema educativo sólido y dotado de imaginación.

Hay quienes opinan que no es tarea del hoy acumular conocimientos sino el “*aprender a aprender*” a fin de que no se repita la tragedia de la mala inversión que caracterizó las décadas de los 60 a los 80.

Sólo una formación vinculada o un plan de desarrollo, a un proyecto de nación, capaz de recibir recursos de valor constante,

lejana de todo proceso de corrupción; sólo una formación capaz de enseñar que todo conocimiento trae consigo responsabilidades puede abrir hoy caminos hacia la superación de la pobreza. (Bien interesante sería el constatar en qué país el presupuesto de la Educación no hace parte de la estrategia de recortes presupuestales prioritarios y cómo va aumentando porcentualmente con respecto al aumento de otros rubros).

Para que la educación coopere en la superación de la pobreza se requiere que, ante todo sea gratuita y esto también en los niveles más altos, para quienes tengan las capacidades; deberá cuidar no sólo de hacer del Ser humano un buen Ser humano sino una persona capaz de contribuir al desarrollo de la comunidad a la que pertenece bien sea por el desempeño en el empleo a través de una ocupación; deberá propiciar la autorealización; la convivencia; la eficiencia e iniciativa económica y la responsabilidad civil y sobre todo deberá tener la convicción de que la historia se vive hacia adelante y que uno cambia con la realidad y la realidad cambia con uno.

El pobre debe ser consciente de esto (al excluido es preciso integrarlo a este saber); no podemos mantener para quienes gozan de la riqueza y de los medios el discurso del conocimiento y para los pobres el discurso de la alfabetización.

No es posible llegar al Siglo XXI sin una certeza sobre la superación de la pobreza. La Educación sólo es si va unida al trabajo cualquiera que él sea entendido como una manera de estar presente en la historia y de hacer historia con los demás.

No puede olvidarse que la expresión "pobre" designa no sólo la condición de una persona sino su calidad como persona y a ambas debe dedicarse con claridad y decisión el proceso formativo.

La pobreza daña, desbarajusta la vida social; ahoga todo empeño democrático; obstaculiza la paz; elimina valores; hace imposible la convivencia. Hay que lograr un diseño de sociedad con justicia social. Es preciso entender que "desarrollo" significa "despliegue" de buenas realidades que deben cubrirnos a todos.

Pobreza y Formación; dos agudos retos para un milenio que llega cargado de poesía publicitaria y de sombras. El viejo sueño de los libertadores expresado simplemente como “hacer ciudadanos que sepan vivir en República” es cada vez más difícil por la presencia creciente de la primera -la pobreza- y la debilidad evidente de la segunda -la formación-.

Excluidos, gente en pobreza crítica y aquellos en pobreza relativa son la aplastante mayoría los ciudadanos en América Latina; han crecido las muertes por hambre y por desnutrición y la capacidad de generar pobreza por parte de los modelos económicos se ha puesto en evidencia; las ciudades están siendo sitiadas por dentro y crece la inseguridad y hay quienes dicen que es la hora de tomar decisiones..., de emprender acciones..., de sacar conclusiones.

Se dice que el *Homo Sapiens* ha llegado a depender de la inteligencia para sobrevivir. Es urgente aceptar que el reto de sobrevivir para el conocimiento y que cada instante de espera significa la pérdida evidente de opciones. “La inteligencia es la mayor apuesta de la naturaleza”. Apostarle a la formación, a la educación, a la capacitación es la única manera de enriquecer esa apuesta.

Es preciso, por tanto, aceptar de nuevo que “el Ser humano es un callejón sin salida pero, al mismo tiempo, es la única salida”.

Dirección del autor:
Embajada de Colombia ante el Vaticano
Ciudad del Vaticano

Sumario

El autor nos presenta las características del proyecto pedagógico de Jesús en su misión redentora, como fundamento para una teología de la educación. A través de una mirada sistemática de los evangelios, se nos descubren las palabras y obras de Jesús Maestro y la forma como metodológicamente, en su contexto socio-religioso y cultural, fue enseñando lo que significaba la presencia del Reino de Dios entre los hombres.

Jesús, el Maestro. Algunos aportes para una Teología de la Educación

Mario L. Peresson Tonelli, sdb

1. Vosotros me llamáis “el Maestro” y “el Señor” y decís bien, porque lo soy (Jn 13, 13)

La acción catequística, como proceso educativo de la fe, y la práctica educativa de los cristianos a lo largo de los siglos, han llevado, tanto a catequistas como educadores, a acercarse a la Sagrada Escritura, para descubrir y comprender la Pedagogía de Dios y particularmente la Pedagogía de Jesús, como un paradigma que pueda inspirar, orientar y cualificar, desde la fe, la propias prácticas.

Ha habido una constante búsqueda y aproximación a los Evangelios en este sentido, para comprender a Jesús como Maestro y Educador, con el fin de plantear, desde el discipulado y el seguimiento, la identidad del educador cristiano y los componentes de su espiritualidad.

Conscientes de la vastedad del argumento, queremos plantear en este artículo una sencilla aproximación a la práctica educativa de Jesús, que pueda iluminar y vitalizar espiritualmente nuestro que-hacer educativo.

1.1. JESÚS, EL MAESTRO

a. *Jesús es llamado “Maestro”*

Al aproximarnos a los Evangelios, y en particular a los Evangelios sinópticos, llama la atención, y hasta causa sorpresa, que el verbo *enseñar*, instruir o formar, en griego διδάσκω, aparece unas 100 veces, generalmente refiriéndose a la actividad de Jesús; igualmente el sustantivo *maestro*, *ἐπιστάτης* se halla numerosas veces, la mayor parte de ellas aplicado a Jesús.

Correlativo al título de maestro está el sustantivo *discípulo* o escolar, en griego μαθητής, dado a los seguidores de Jesús.

Además de las referencias en las que se llama a Jesús “Maestro”, hay que tener en cuenta otras en las que se dirigen a El como επιστάτης, palabra griega que puede traducirse también por “maestro”, en el sentido de “conocedor, perito, instructor” (Lc 5,5; 8, 24; 8, 45; 9, 33; 9, 49; 17, 13) que asigna a los discípulos su trabajo y supervisa la ejecución.

b. También se dirigen a Jesús como Rabbí o “Rabbuni”

El título honorífico de “Rabbí”, que en hebreo significa literalmente “mi mayor”, era una denominación respetuosa, que los discípulos usaban para dirigirse a su *maestro*. Juan lo asocia y traduce por “maestro”. A los discípulos de Juan que lo siguen, Jesús les dice: “¿Qué buscáis?” Ellos le respondieron: “Rabbí”, *que quiere decir, “Maestro”*, “¿Dónde vives?” (Jn 1, 38; 20, 16). Por su parte Jesús advierte a sus discípulos que no se dejen llamar “Rabbí”: “Vosotros, en cambio no os dejéis llamar “Rabbí”, porque *uno solo es vuestro maestro*, y vosotros sois todos hermanos” (Mt 23, 7-8).

En los Evangelios sinópticos, sólo Pedro (Mc 9, 5; M 11, 21) y Judas (Mt 26, 25; 26, 49 y par.) saludan a Jesús de este modo. Juan, sin embargo, usa este título con más frecuencia (1, 38: los dos discípulos de Juan el Bautista; 1, 49: Natanael; 3, 2: Nicodemo; 4, 31; 6, 25; 9, 2; 11, 8: los discípulos de Jesús; 20, 16: María Magdalena).

Se destaca, con todo, que la palabra usada en Jn 20, 16 por María Magdalena es la de “Rabbuní”, forma aramea más enfática y solemne que se puede traducir por “mi maestro”. Igualmente el ciego de Jericó ruega a Jesús: “Rabbuní, que vea!” (Mc 10, 51).

También los discípulos de Juan el Bautista se dirigen a él de ésta manera (Jn 3, 26).

c. Quiénes llaman “Maestro” a Jesús

Se dirigen a Jesús como Maestro personas de todos los grupos sociales y con intenciones y sentidos muy diferentes; no sólo sus

amigos y discípulos, sino también gente pagana, y además los escribas, los fariseos y otras personas enfrentadas a él. Basta repasar las citas correspondientes a los Evangelios sinópticos y al Evangelio de Juan para comprobarlo:

- El reconocimiento de Maestro le es conferido a Jesús, *en primer lugar*, por los discípulos:

- Mc 4, 38. En una situación tan angustiante como la crisis del lago, le dijeron: “¿Maestro no te importa que perezcamos?”.

En Mt 8, 25: κύριος y en Lc 8, 24: 'επιστάτης'.

- Mc 10, 35: Se le acercaron a él Santiago y Juan y le dijeron: “Maestro, queremos que nos concedas lo que te pedimos: Concédenos que nos sentemos, el uno a tu derecha y el otro a tu izquierda, cuando estés en tu gloria”.

- Mc 13, 1: “Al salir del templo, le dice uno de sus discípulos: “Maestro, mira que piedras y qué construcciones!”.

- Lc 5, 5: Simón le respondió: “Maestro, hemos estado trabajando toda la noche y no hemos pescado nada; pero en tu palabra echaré las redes”.

Cfr. Mt 8, 19; Lc 7, 40.

- También sus adversarios, irónica y capsiosamente lo llaman “Maestro”:

- Mt 22, 15-17. Los *herodianos* y los *fariseos* deliberaron sobre la forma de sorprenderle en alguna palabra. Le envían sus discípulos a decir: “Maestro, sabemos que eres sincero y que enseñas el camino de Dios con franqueza, y que no te importa de nadie, porque no miras la

¹ Cfr. Mt 12, 38; Nótese los tres modos con que Pedro se dirige a Jesús: en la Transfiguración: κύριος (Mt 17, 4), ραββι (Mc 9, 5) y επιστάτης Lc 9, 33.

condición de las personas. Dínos, pues, qué te parece: ¿Es lícito pagar tributo al César o no?" (cfr. Mc 12, 14; Lc 20, 21).

- v. 23: Se le acercaron unos *saduceos*, esos que niegan la resurrección y le preguntaron: "Maestro", Moisés dijo: Si alguno muriese sin tener hijos, su hermano se casará con la viuda para darle un hijo y si los siete hermanos que tenía mueren lo mismo, "en la resurrección, pues, de ¿cuál de los siete hermanos será esposa esta mujer?" (cfr. Mc 12, 19; Lc 20, 28, 39).
- v. 34: Más los *fariseos* al enterarse que había tapado la boca a los saduceos, se reunieron en grupo, y uno de ellos le preguntó con ánimo de ponerle a prueba: "Maestro, ¿cuál es el mandamiento mayor de la ley?" (cfr. Mc 12, 32).
- Lc 11, 45-54 Uno de los *legistas*, al escuchar las diatribas de Jesús contra los fariseos lo increpó diciendo: "Maestro, diciendo estas cosas, ¡también nos injurias a nosotros!".
- Lc 19, 39: "Algunos de los *fariseos* que estaban entre la gente, cuando entraba Jesús en Jerusalén, le dijeron: "Maestro, reprende a tus discípulos".
- Mt 9, 11 Los *fariseos*, al ver a Jesús sentado a la mesa en casa de Mateo dijeron a los discípulos "¿Por qué come vuestro Maestro con los publicanos y pecadores?".
- Mt 17, 24 Los que cobraban la didracma se acercaron a Pedro y le dijeron: "¿No paga vuestro Maestro la didracma?"
- También se dirigen a Jesús como "*Maestro*" quienes quieren seguirlo, según la costumbre entre los judíos, en tiempo de Jesús, que el discípulo escogía al maestro.
- Mt 19, 16: Se acercó uno y le dijo: "Maestro, ¿qué he de hacer yo de bueno para conseguir la vida eterna?" (Mc 10, 17, 20; Lc 10, 25; Lc 18, 18).

- Mt 8, 19: Se le acercó un escriba y le dijo: "Maestro, te seguiré a donde quiera que vayas".

• Jesús es llamado también "Maestro" por la gente de la multitud:

- Mc 9, 17: "Uno de entre la gente dijo a Jesús: "Maestro, te traigo a mi hijo que tiene un espíritu mudo..."

- Mc 5, 35: "Estaba todavía hablando el jefe de la sinagoga cuando llegan unos diciendo: "Tu hija ha muerto, ¿a qué molestar ya al maestro?" (Lc 8, 49).

- Lc 9, 38: Cuando bajaron del monte de la transfiguración, les salió al encuentro muchísima gente. Un hombre de entre la multitud empezó a gritar: "Maestro, te pido que mires a mi hijo... porque un espíritu se apoderó de él".

- Lc 12, 13: "Uno de la gente le dijo: "Maestro, di a mi hermano que reparta la herencia conmigo".

d. Jesús mismo se presenta como Maestro

No sólo los otros (discípulos, opositores, la gente) llaman "Maestro" a Jesús, sino que también El se denominaba a sí mismo como Maestro.

- Jesús dijo: "Id a la ciudad, a casa de fulano, y decidle: "El Maestro dice: Mi tiempo está cerca, voy a celebrar en tu casa la Pascua con mis discípulos". (Lc 22, 11; Mc 14, 14; Mt 26, 18; Mt 26, 18).

- "Vosotros no os dejéis llamar "Rabbi", porque uno sólo es vuestro Maestro; y vosotros todos sois hermanos" (Mt 23, 8).

- Encontramos el hermoso pasaje de la última cena en la que Jesús nos da la gran enseñanza del servicio, virtud propia de El como Maestro: "Vosotros me llamáis el "Maestro" y el "Señor", y decís bien, porque lo soy. Pues si yo el Señor y

el Maestro, os he lavado los pies, también vosotros debéis lavaros los pies unos a otros. Os he dado ejemplo, para que también vosotros hagáis como yo he hecho con vosotros" (Jn 13, 15).

1.2. Ser maestro en el contexto judío, en tiempos de Jesús

No podemos comprender el alcance y sentido del apelativo que daban a Jesús como "Maestro" a partir del significado que tiene entre nosotros, sino que es necesario indagar quiénes eran y a quiénes se llamaban maestros, Rabbí, en tiempos de Jesús y preguntarnos si Jesús se identificaba plenamente con esa categoría social, la de los "maestros" en Israel, o si, por el contrario, él representaba una ruptura frente a la manera como se entendía ser maestro en el contexto judío.

Joaquín Jeremías en su documentadísima e insustituible obra "Jérusalem au temps de Jésus"², nos ofrece elementos valiosísimos para nuestro propósito. En ella nos inspiramos en los párrafos siguientes.

Al lado de la antigua clase superior constituida por la nobleza hereditaria sacerdotal y laica, se había formado, en los últimos siglos antes de nuestra era, una nueva clase superior: la de los escribas y maestros de la ley. En el siglo primero de nuestra era, en tiempos de Jesús, hasta la destrucción del Templo de Jerusalén en el año 70, se agudizó hasta el paroxismo la lucha entre la antigua clase superior y la nueva, inclinándose la balanza a favor de esta última. ¿Cómo fue posible este cambio de tendencia? ¿En qué círculos de la sociedad se reclutaba la nueva clase superior? ¿En qué se basaba el poder y el prestigio de este grupo para entrar a competir con la nobleza hereditaria que estaba en el poder desde hacía tiempo?

Para responder a estos interrogantes es necesario, como lo señala J. examinar la corporación de los escribas de Jerusalén. Si buscamos su origen, encontramos que este grupo presenta una imagen abigarrada. En Jerusalén hasta el año 70 d.C. se constató la

² *Les Editions du Cerf*, París, 1967.

existencia de un gran número de sacerdotes con una formación de escribas. Al lado de los miembros de la aristocracia sacerdotal, simples sacerdotes llevaban la túnica propia de los escribas.

Además, había escribas provenientes de las familias patricias que elaboraron la tradición saducea.

Había también gentes provenientes de las otras capas sociales del pueblo. Estos constituían, de acuerdo con su profesión, un cuadro muy variado.

Su saber era lo único que le daba poder a los escribas. Quien quería vincularse a la corporación de los escribas por la ordenación, tenía que recorrer un ciclo de estudios regular de varios años. El joven israelita que deseaba consagrar su vida a la profesión de escriba, comenzaba el ciclo de su formación como alumno (*Talmîd*).

El alumno se situaba en relación personal con su maestro, escuchando su enseñanza. Cuando había aprendido a dominar toda la materia tradicional al punto de estar en capacidad de tomar decisiones personales en las cuestiones de legislación religiosa y de derecho penal, llegaba a ser “doctor no ordenado” (*talmîd hakam*). Sólo cuando llegaba a la edad canónica para la ordenación, fijada en los 40 años, podía por la ordenación (*semikah*) ser recibido en la corporación de escribas como miembro con pleno derecho, como “doctor ordenado” (*hakam*). De ahí en adelante estaba autorizado para dirimir por sí sólo las cuestiones de legislación religiosa y ritual, ser juez en los procesos criminales y sentenciar juicio en los procesos civiles, ya sea como miembro de una corte de justicia, ya sea individualmente.

Los escribas tenían el derecho de que los llamaran *Rabbî*, título que ya usaban en los tiempos de Jesús.

562

Sólo los doctores ordenados transmitían y creaban *la tradición* derivada de la Torá que, según la enseñanza de los fariseos recibida por la masa del pueblo, estaba en pie de igualdad al lado de la Torá, y hasta por encima de ella. Sus decisiones tenían el poder de “ligar” y “desligar” (cfr. Mt 16, 19; 18, 18) para siempre a los Judíos de todo el mundo. A quién había estudiado, a quien

había hecho los estudios académicos, se les abrían en consecuencia, por el hecho de poseer este saber y poder absoluto, todas las puertas y puestos claves del derecho, de la administración y de la enseñanza. Aparecieron entonces “profesiones académicas”; los escribas las ejercían al lado de su enseñanza y profesión civil.

Fuera de los sumos sacerdotes y de los miembros de las familias patricias, los escribas eran los únicos que podían entrar a la asamblea suprema, el Sanedrín; el partido fariseo del Sanedrín estaba compuesto completamente por escribas. Esta institución no era solamente una asamblea gubernamental; era, en primer lugar, una Corte de Justicia. Ahora bien, el conocimiento de la exégesis de las Escrituras jugaba un papel determinante en las sentencias judiciales. Se agregaba a ello la grande influencia que el grupo fariseo del Sanedrín había logrado alcanzar en la actividad administrativa.

Cuando una comunidad tenía la posibilidad de elegir entre un laico y un escriba para nombrar para el cargo de anciano en la comunidad, de *archisinagógo* o de juez, generalmente se prefería a un escriba. Esto significa que un gran número de cargos importantes ocupados en otra época por sacerdotes y laicos de rango elevado, habían pasado, en el primer siglo de nuestra era, totalmente o en gran parte a manos de los escribas.

Pero todo esto no explica completamente la razón decisiva de la influencia dominante de los escribas en el pueblo. El factor determinante de este influjo no era solamente el que los escribas poseían y dominaban el conjunto de la tradición en el campo de la legislación religiosa, y podían por este conocimiento llegar a los puestos claves, sino el hecho, muy poco tenido en cuenta, de que ellos eran los portadores de una ciencia secreta, de la *tradición esotérica*, que tenía como objeto conocer los secretos más ocultos del ser divino, debido a una virtud mágica, y los secretos de las maravillas de la creación. Se trataba en privado, del maestro al alumno más familiarizado, sobre la teosofía, la cosmogonía y apocalíptica tal como habían sido consignadas por escrito en el primer capítulo del libro de Ezequiel y del Génesis.

Desde el punto de vista social, los escribas se consideran, en cuanto poseedores de la ciencia esotérica, los herederos inmediatos

y los sucesores de los profetas. “¿El profeta y el escriba en que se parecen? En que los dos son enviados por el único y mismo rey” dice el Talmud de Palestina (*op. cit. p. 325-326*). Como los profetas, los escribas se presentan como servidores de Dios, al lado del clero: como ellos, agrupan alrededor suyo alumnos a los cuales les transmiten su doctrina; como los profetas, son habilitados para su función, no demostrando su origen como lo hacen los sacerdotes, sino simplemente por su conocimiento de la voluntad divina que anuncian, enseñando, juzgando y predicando.

De todos los rincones del mundo, la juventud judía aflúa a Jerusalén para sentarse a los pies de los maestros que enseñaban allí con una reputación mundial en el judaísmo de entonces. En efecto, en los tiempos de Jesús, Jerusalén continúa siendo la ciudad de la ciencia teológica y jurídica del judaísmo. Las decisiones y enseñanzas de los maestros se difundían más allá de los límites de Palestina: Los alumnos las conservaban como un bien precioso y las transmitían insertándolas en la cadena de la tradición.

Se comprende, entonces, por qué el pueblo veneraba a los escribas como en otro tiempo a los profetas, con miramientos sin límites y temor reverencial, por ser detentores y maestros de la ciencia esotérica sagrada: sus palabras tenían una soberana autoridad. Particularmente eran las comunidades fariseas las que obedecían sin condiciones a los escribas fariseos.

Las fuentes suministran una cantidad de pequeños detalles típicos que demuestran el prestigio de los escribas a los ojos de la gente: Se ponían de pie al paso de un escriba; sólo los obreros no tenían que hacerlo durante su trabajo; lo saludaban de primero de manera reverente, llamándolo “Rabbí”, “padre” (Mt 23, 9), “maestro”, “preceptor”, “guía” (Mt 23, 10. 16 cfr. Rm 2, 19), cuando pasaban delante de ellos con su túnica de escriba (Mc 12, 38; Lc 20, 46) en forma de manto que caía hasta los pies, provisto de largas franjas (Mt 23, 5). Cuando los notables de Jerusalén ofrecían una comida, era un realce de la fiesta el que participaran los escribas o futuros doctores. Los primeros puestos eran reservados a ellos (Mc 12, 39 y par.) y el Rabbí precedía en los honores al hombre de edad y hasta a los padres; se sentaba de espaldas al armario de la Tora, mirando a la asistencia y visible a todos.

1.3. Jesús un Maestro carismático popular

Sin la menor duda, después de este recuento histórico - cultural acerca de los Escribas, Rabbís y maestros en Israel en tiempos de Jesús, surgirá espontáneamente la pregunta: Por qué razón Jesús es llamado y reconocido como Rabbí, Maestro, si no había cumplido todo el proceso formativo de los Escribas, no pertenecía al grupo sacerdotal, ni fariseo; cuando, por el contrario, entra en permanente y agudo conflicto con estos grupos influyentes ideológicamente dentro del pueblo. También esta era la pregunta que se hacían llenos de sorpresa sus paisanos y adversarios (Lc 4, 22; Mc 6, 2-3; Mt 13, 53-58).

Joaquín Jeremías nos dice en su estudio que en los tiempos de Jesús, también otras personas que no habían recorrido el ciclo regular de formación que terminaba con la ordenación de escriba, eran llamados "Rabbí"; Jesús de Nazaret era un ejemplo, aunque desprovisto de la formación rabínica completa, pasaba ante la gente por alguien que "entiende de letras" (γράφματα).

Entre la gente se oían comentarios a cerca de Él. Unos decían: "es bueno". Otros decían: "no, engaña al pueblo". Pero nadie hablaba de él abiertamente por miedo a los judíos. Los judíos asombrados, decían: "¿cómo entiende de letras sin haber estudiado?" (Jn 7, 12-15).

Precisamente por no haber estudiado, los maestros carismáticos y populares como Jesús no tenían derecho a los privilegios del doctor ordenado. Por lo demás no lo pretendían e iban abiertamente en contra de esas normas de prestigio y dominación que ejercían sobre las conciencias (Mc 12, 38-40; Mt 23, 6-7; Lc 20, 45- 47; 11, 43).

Sorprendidos también nosotros podemos preguntarnos, como los judíos que se mostraban maravillados por la sabiduría que Jesús demostraba en su enseñanza: "¿Cómo sabe tanto sin haber estudiado?" (Jn 7, 15). Cuando los sumos sacerdotes y los fariseos mandan a prender a Jesús, los guardias regresan sin él; y les preguntan: "¿Por qué no le habéis traído?": Respondieron ellos: "Jamás un hombre habla como habla ese hombre" (Jn 7, 46). Cuando Jesús entra en la Sinagoga de Cafarnaúm y se puso a enseñar, "todos quedaron pas-

mados de tal manera que se preguntaban unos a otros: “¿qué es esto? Una doctrina nueva expuesta con autoridad”. Bien pronto su fama se extendió por todas partes” (Mc 1, 27-28; Mc 11, 18; Mt 22, 22 y par.)

Cuando vino a su tierra y se puso a enseñar en la sinagoga, la gente de su pueblo que lo conocía, se quedaba desconcertada preguntándose de dónde sacaba tanto conocimiento:

“¿De dónde le viene esto? Y qué sabiduría es ésta que le ha sido dada? Y los milagros hechos por sus manos? No es éste el carpintero, el hijo de María y hermano de Santiago, Joset, Judas y Simón? Y no están sus hermanas aquí entre nosotros? “Y se escandalizaban a causa de él. Jesús les dijo: “Un profeta sólo en su tierra, entre sus parientes y en su casa carece de prestigio” (Mc 6, 1-4 cfr. Mt 13, 54-56).

De todas estas exclamaciones de asombro y maravilla y por el reconocimiento que se hacía de su sabiduría, se deduce que Jesús estaba cualificado para enseñar aunque careciera de los títulos y reconocimientos oficiales como maestro o preceptor. Jesús era un *Maestro carismático, popular*, reconocido como un verdadero *profeta-educador*.

1.4. ¿De dónde viene todo esto? ¿Y qué sabiduría es ésta que le ha sido dada? (Mc 1, 2)

a. La escuela del hogar

Hijo mío, atiende la instrucción de tu padre y no abandones la enseñanza de tu madre (Pr 1, 8; 6, 20; 31, 1) exhorta reiteradamente el libro de los Proverbios.

Los primeros maestros de Jesús fueron su padre José y María su madre, en la escuela del hogar de Nazaret. La familia era, en efecto, la institución educativa por excelencia en todo el Antiguo Testamento y en toda la historia del pueblo de Israel, no solamente porque su función educativa se destaca en todas las épocas y etapas de la vida de Israel, sino también porque no había otra que lograra su lugar privilegiado a nivel educativo, incluso cuando aparece ya tardíamente la sinagoga.

En la escuela de José y María, "Jesús progresaba en sabiduría, en estatura, y en gracia ante Dios y ante los hombres" (Lc 2, 52).

Sin la tarea educativa que cumple la familia no se puede explicar ni la continuidad, ni la fidelidad de Israel a sus tradiciones durante siglos. El padre y la madre eran los responsables de la educación de los hijos. A medida que iban creciendo, la madre introduce a las hijas en sus futuros deberes como mujeres y como madres. El padre en particular, si los hijos eran varones, les trasmitía su oficio (Mt 13, 55; Mc 6, 3). José y Jesús eran Téhton (τέκτων) artesano que trabaja con materiales duros: carpintero, cantero, etc.

Se trataba de una enseñanza básica que contenía los *elementos esenciales de la fe judía*. Era una enseñanza tanto *moral, como litúrgica e histórica*. Todo se aprendía en una atmósfera de vivencia religiosa que envolvía del hogar. Allí, en la familia los niños aprendían en la vida diaria los relatos de la historia de Israel tomados de la Biblia, crecían con el respeto a la ley; aprendían el significado de las costumbres; rezaban el *shema* "Escucha Israel" (Mc 12, 29. 30 y par.) por la mañana y por la tarde y aprendían los cánticos de alabanza a Dios (*zimrot*) que se entonaban con alegría entorno a la mesa familiar.

Pero de manera especial la familia transmitía, narrando en un clima litúrgico de memorial, con los ritos que la recordaban, la historia de la liberación de Egipto, cuando el pueblo llegó a conquistar la libertad.

Cuando se celebre el sacrificio de la Pascua, y el rito de los ázimos "los hijos les pregunten: ¿qué significa esto?" Ustedes les contestarán: "Esto es con motivo de lo que hizo conmigo Yahvéh cuando salí de Egipto" (Ex 13, 3-10. 14; Ex 12, 14). "Este es el sacrificio de la pascua de Yahvéh" (Ex 12, 25-27).

Son muchos los lugares del Antiguo Testamento en los cuales se muestra este contexto pedagógico, histórico y dialogal en el seno de la familia, donde aparece la fórmula: "cuando sus hijos les pregunten".

Lo específico de la educación hebrea familiar era la transmisión de esta tradición histórica: que es al mismo tiempo su profesión de fe fundamental, su credo: “el Señor nos hizo salir de Egipto con mano fuerte”.

Contrariamente a los pueblos vecinos, en los cuales la pertenencia étnica o religiosa se manifestaba a través de tatuajes o por el porte de distintos objetos, el distintivo para Israel era la memoria y la narración de la liberación histórica del pueblo:

“Esto será como señal en tu mano y como recordatorio ante tus ojos; porque con mano fuerte nos sacó Yahvéh de Egipto” (Ex 13, 16). La pregunta es netamente didáctica: “¿qué significan estos ritos, estos mandatos, estos monumentos?”, el padre contestará narrando el acontecimiento histórico que le dio origen, recitando el credo israelita:

“Y cuando el día de mañana te pregunte tu hijo: “¿qué son estos dictámenes, estos preceptos y estas normas que Yahvéh nuestro Dios nos ha escrito”, dirás a tu hijo: “eramos esclavos del Faraón en Egipto, y Yahvéh nos sacó de Egipto con mano fuerte” (Dt 6, 20-25).

Estas eran seguramente las preguntas que hacía Jesús a José. Para comprender la simbología ritual de la Pascua y de las fiestas.

- Los padres enseñaban también *poemas, cánticos y salmos* a sus hijos, por ejemplo, aquel de Moisés que tenía que cumplir una función pedagógica bien precisa: no solamente de liturgia y de memoria popular de los hechos de la liberación, sino de criterio y medida de la práctica del pueblo y de la fidelidad a Yahvéh.

“Escribid, ahora para vuestro uso el cántico siguiente; *enseñaselo a los hijos de Israel*, ponlo en su boca para que este cántico me sirva de testimonio contra los hijos de Israel, cuando yo los lleve a la tierra que bajo juramento prometí a sus padres, tierra que mana leche y miel, y ellos, después de comer hasta hartarse y engordar bien, se vuelvan hacia otros dioses, les den culto y a mí me desprecien y rompan

mi alianza... Y Moisés escribió aquel día este cántico y se lo enseñó a los hijos de Israel". (Dt 31, 10-22; cántico: Dt 32).

- Las familias enseñaban a los hijos a vivir con todo el sentido de la fe *las fiestas y tradiciones religiosas populares*. Las fiestas eran verdaderas experiencias de aprendizaje para los jóvenes, tanto más que a la pregunta ¿Qué rito es éste? (Ex 12, 26) el padre explicaba a los hijos el significado de la simbología ritual.

Toda familia judía vivía con expectante entusiasmo la peregrinación anual a Jerusalén. Jesús participó a su primera peregrinación con sus padres y la gente de su pueblo a los 12 años. Cuando con jubilosa devoción veía de lo lejos el "esplendor radiante" de la ciudad y la magnificencia del Templo, los devotos israelitas entonaban con sus labios y con su corazón el Salmo 22:

Que alegría cuando me dijeron:

"¡Vamos a la casa del Señor!"

Ya estamos, ya se posan nuestros pies

en tus puertas Jerusalén (Sal 122, 1; cfr Lc 2, 41-50).

- En la mesa del hogar también debió aprender Jesús, del ejemplo de José y de María, la importancia de la *hospitalidad*, que debía ofrecerse como deber sagrado, con alegría y sin discriminación, a los hambrientos y los itinerantes (cfr. Lv 19, 34; Is 58, 7; Job 31, 32).

¿No será más bien este otro el ayuno que yo quiero?

¿Oráculo del Señor?

No será partir al hambriento tu pan,

y a los pobres sin hogar, recibir en casa?

Que cuando veas a un desnudo lo cubrirás,

y de tu semejante no te apartes?

(Is 58, 7; cfr. Mt 25, 31-46).

- Al acercarnos con mirada acusiosa al ministerio de Jesús constatamos con qué frecuencia acompaña sus *enseñanzas* con ejemplos tomados *de la vida diaria*, que había

aprendido, sin duda alguna, en el hogar, en la vida doméstica: Jesús habla de la molienda del trigo (Mt 24, 41 y par.), de la elaboración del pan (Mt 13, 33 y par.), del remiendo de la ropa (Mt 9, 16 y par.), del barrido del suelo (Lc 15, 8) y de la iluminación de las casas (Lc 15, 8; Mt 5, 15; cfr. Mc 4, 21 y par.).

b. El aprendizaje en la escuela

No tenemos un testimonio directo de la educación recibida por Jesús en las "escuelas" judías, sin embargo, teniendo presente cómo se daba la educación de los niños en la época de Jesús, y por la forma como él conoce y enfrenta las situaciones y problemas que se le presentaban, revela un conocimiento y sapiencia alcanzada a través de las escuelas judías.

En el tiempo de Jesús las sinagogas solían tener una escuela anexa, que se ocupaba de la educación de los varones; no es extraño, antes bien, es muy probable que Jesús completara la educación familiar con la instrucción recibida en la Sinagoga local de Nazaret.

Los niños hasta la edad de los once años, estudiaban la Torá, los profetas y la tradición escrita en el *bet sefer* (Casa de la lectura). Luego podían continuar su formación en *el bet talmud* (Casa del aprendizaje), estudiando las leyes orales del movimiento farisaico: En su enfrentamiento con los escribas y fariseos, demuestra un conocimiento amplio, a la vez que una actitud crítica de cuestionamiento y condena, de las tradiciones e interpretaciones de la ley.

Dada la escasez de documentos escritos, la enseñanza era preponderantemente de transmisión oral, junto con métodos de aprendizaje memorístico. La repetición era un recurso didáctico ordinario para grabar en la mente lo aprendido, valiéndose de la pregunta y la respuesta de fórmulas estereotipadas, a veces estructuradas en forma rítmica. Facilitaba la memorización del método del acróstico: composición literaria en la que cada verso empieza con una letra sucesiva del alfabeto (cfr. Sal 9, 10, 25; 34; 37; 11; 112, 119, 145; Lm 1-4; Pr 31, 10-31; Nah 1, 2-8).

Así como en el hogar, la instrucción en las "escuelas" no era tanto una enseñanza de algunos conocimientos simplemente, sino

que era una iniciación a la interpretación del sentido de las Escrituras y a la adquisición de la *sabiduría*, como prudencia, ciencia, piedad, temor de Dios y alabanza, en la búsqueda de la felicidad, la sabiduría ayudaba a encontrarla en el camino del bien y en los mandamientos de Yahvéh.

Durante toda su vida en Nazaret, era su costumbre participar en las sinagogas los días sábados a la escucha atenta de la ley y los profetas: "Vino a Nazaret donde se había criado y, *según su costumbre*, entró en la Sinagoga el día sábado y se levantó para hacer la lectura" (Lc 4, 16).

La manera como Jesús se refiere a las Escrituras en todo su ministerio, con un conocimiento y capacidad de interpretación asombrosos, nos muestra cuánto Jesús habría aprendido y asimilado la sabiduría.

Que Jesús había sido un alumno receptivo, diligente y crítico, se deduce claramente de la actitud que tuvo entre los maestros del Templo en Jerusalén durante la peregrinación que hizo a Jerusalén de niño y por la impresión que causó entre ellos:

Al cabo de tres días, lo encontraron en el Templo sentado en medio de los maestros, escuchándoles y preguntándoles; todos los que le oían estaban estupefactos por su inteligencia y sus respuestas (Lc 2, 46- 47).

Que tuviese un conocimiento a fondo de las doctrinas de los escribas y fariseos, y de las controversias entre ellos, lo demuestra la manera como se refiere a ellas y como responde cuando sus oponentes quieren que tome partido por algunas de las corrientes de los reconocidos maestros de la ley Hillel y Sammai acerca del divorcio (Mt 19, 3).

c. El aprendizaje informal de la vida diaria

Imperceptiblemente cada uno de nosotros hemos aprendido sin darnos cuenta muchísimas cosas en la "escuela de la vida" y la "Universidad de lo cotidiano". Nos parece como tan natural que no tenemos conciencia del aprendizaje tan voluminoso que vamos

adquiriendo día a día. Un conocimiento que se ha vuelto rutinario y que en el mejor de los casos, si la vida diaria es reflexionada e interpretada como un “mundo de sentido”, se convierte en experiencia y sabiduría: es el “*magisterium vitae*”, el magisterio de la vida. La vida viene a ser “lugar educativo” primordial.

Los niños judíos tenían muchas oportunidades de aprender informalmente a través de los juegos, en los mandados que hacían al pueblo, en la participación de las fiestas populares y liturgias, en los acontecimientos sociales, por el contacto diario con la gente del mercado, en la fuente del pueblo y en los lugares en que los mayores se reunían para charlar y comunicarse las noticias.

Ese aprendizaje lo tuvo Jesús como lo indica su referencia a tantas circunstancias de la vida diaria.

4. 4. Jesús conocía, a partir de su experiencia laboral, el mundo del trabajo y el mundo de la naturaleza

Como artesano que vivía en un medio rural, Jesús estaba familiarizado con todo lo referente al trabajo agrícola: con el arado del campo (Lc 9, 62; Mt 13, 30), la siembra del grano (Mt 13, 3-8); la siega y el aventamiento (Jn 4, 35-38) y el almacenaje en los graneros (Mt 13, 30; Lc 12, 16-18).

En su contacto con los campesinos, y tal vez por su trabajo en el campo, conocía lo relacionado con el valor y rendimiento de los suelos (Mt 13, 3-8), los caprichos del tiempo (Mt 16, 2-3; cfr. Lc 12, 54-55); la mejor manera de actuar contra la cizaña cuando invade los campos (Mt 13, 30), de podar las viñas para mejorar la producción (Jn 15, 2).

Conoce bien el mundo del pastoreo, en una tierra donde abundan los rebaños y los pastores: como se guían a las ovejas; cómo se las cuida; la diferente actitud entre el pastor y el asalariado (Jn 10, 1-18). Jesús conoce el mundo de la naturaleza: habla de las plantas, de los lirios del campo, los pájaros, el huerto, los peces, los árboles, las serpientes, y cómo se comportan cada uno de ellos. En contacto con sus discípulos pescadores, también conoce la vida del lago y el trabajo de la pesca.

Además de su experiencia como campesino, tuvo también un conocimiento de experiencias del mundo del trabajo como $\tau\epsilon\kappa\tau\omega\nu$, dedicado al trabajo manual rudo como artesano (Mt 13, 55 y par.) y del mundo de la construcción (cfr. Lc 12, 18; Mt 7, 24-27; Lc 14, 28-30). Las parábolas que utiliza Jesús, como medio de su enseñanza, dan testimonio de ello, así como de su conocimiento de otras operaciones laborales: la contratación de los trabajadores y el pago de los salarios (Mt 20, 1-15), el despido de los empleados (Lc 16, 1-2); la posesión de la tierra por grandes propietarios que se van de viaje y la dejan en manos de administradores (Mt 24, 45-51; 25, 14-30); las actividades bancarias (Mt 25, 27 y par), el cobro de las deudas (Mt 18, 23-35; cfr. 7, 41-42), las operaciones de compra y venta (Mt 13, 44-46; Lc 14, 18-19), etc., etc.

e. *Conocedor de la vida de la sociedad y de las estructuras de poder*

A medida que “crecía en sabiduría, en estatura y en gracia ante Dios y ante los hombres” (Lc 2, 52), Jesús iba aprendiendo relacionándose con los demás y participando en la vida de la sociedad judía. Conoció muy bien las celebraciones en la vida de la sociedad, particularmente la fiesta de bodas y los rituales que se desarrollaban en ellas a las cuales frecuentemente se hace alusión en las narraciones y parábolas (Jn 2, 1-11; 25, 1-13 y par.), así como también fue consciente de los problemas familiares que se suscitan en la repartición de la herencia: (Lc 12, 13; 15, 11-13), por el libertinaje, la embriaguez y las preocupaciones de la vida (21, 34).

Pero también conoció la condición de marginación y exclusión social a que eran condenados los enfermos (ciegos, mudos, epilépticos, endemoniados, leprosos, etc.) y las condiciones de explotación e injusticia a que eran sometidos los pobres, campesinos y asalariados por parte de los ricos y poderosos; conoció la explotación sufrida por las viudas hasta quitarles lo poco que tenían para vivir, y todo cubierto con un ropaje religioso (Mc 12, 38-41, 4); sabía de la situación de opresión a que era sometida la mujer en una sociedad patriarcal.

Pero de manera especial conocía muy bien las estructuras económicas, sociales, ideológicas y de poder ejercidos por los grupos

dominantes económica, política e ideológicamente, en torno al Templo; los grupos sociales que conformaban la sociedad judía en su época y los mecanismos de dominación y explotación, a través de la ley, el culto, los impuestos, los diezmos, etc.

Tuvo conciencia de la ocupación romana y de las formas de ejercer su presencia y dominio sobre el pueblo judío.

Las enseñanzas prácticas de Jesús demuestran también que tenía un conocimiento acertado en materias relacionadas con las leyes y formas de gobierno (cfr. Mt 18, 15-18; Mt 5, 40; Mt 5, 25; cfr. Lc 12, 57-58).

f. La sabiduría que viene del Padre

Sin embargo sería una tremenda distorsión y un enorme vacío si el conocimiento de Jesús tuviese sus raíces e inspiración en condiciones y mediaciones puramente humanas, desconociendo la sabiduría que viene de Dios y que El otorga a quienes se dirigen y relacionan con El con confianza y amor y revela por medio de su Espíritu a quienes le aman:

¿En efecto, qué hombre conoce lo íntimo del hombre sino el espíritu del hombre que está en él? Del mismo modo, nadie conoce lo íntimo de Dios, sino el Espíritu de Dios. Y nosotros no hemos recibido el Espíritu del mundo, sino el Espíritu que viene de Dios para conocer las gracias que Dios nos ha otorgado, de las cuales también hablamos, no con palabras aprendidas de la sabiduría humana, sino aprendidas del Espíritu, expresando realidades espirituales en términos espirituales. El hombre naturalmente no capta las cosas del Espíritu de Dios; son necedad para él. Y no las puede entender pues sólo el Espíritu puede juzgarlas. En cambio, el hombre espiritual lo juzga todo; y a él nadie puede juzgarle (1Co 2, 11-15).

La conciencia creciente que tenía Jesús de la misión otorgada por el Padre y la íntima comunión con El, particularmente en la oración, explican la inspiración divina que subyace a su enseñanza expresada de manera particular en el Evangelio de Juan: "A voso-

tros os llamo no siervos sino amigos, porque todo lo que he oído a mi Padre os lo he dado a conocer" (Jn 15, 15). Poco antes había dicho a la gente: "yo no he hablado por mi cuenta, sino que el Padre que me ha enviado me ha mandado lo que tengo que decir y hablar, y yo sé que su mandato es vida eterna. Por eso, las palabras que yo hablo las hablo como el Padre me lo ha dicho a mí" (Jn 12, 49-50; Jn 14, 10).

Mi doctrina no es mía sino de aquel que me ha enviado.

El que quiera cumplir su voluntad, verá si mi doctrina es de Dios o si hablo yo por mi cuenta.

El que habla por su cuenta, busca su propia gloria; pero el que busca la gloria del que le ha enviado, es veraz, no hay impostura en él (Jn 7, 16-18);

No hago nada por mi propia cuenta, sino que lo que el Padre me ha enseñado, eso es lo que hablo (Jn 8, 28; Jn 17, 8).

Condición para acoger la enseñanza del Padre es la sencillez y la escucha de su Palabra con el corazón.

Jesús al constatar quienes acogían la Palabra, lleno de júbilo exclama "Yo te bendigo, Padre, Señor del cielo y de la tierra, porque has ocultado estas cosas a los sabios y prudentes y se las has revelado a los pequeños. Sí, Padre, pues tal ha sido tu beneplácito. Todo me ha sido entregado por mi Padre, y nadie conoce bien al Hijo sino el Padre, ni al Padre le conoce bien nadie sino el Hijo, y aquel a quien el Hijo se lo quiera revelar" (Mt 11, 25-27). La sabiduría que Jesús poseía viene de lo alto, le ha sido revelada por el Padre. Por eso sólo El "tiene palabras de vida eterna" (Jn 6, 68) y las palabras que Jesús comunica "son espíritu de vida" (Jn 6, 63); sólo Él es el camino, la verdad y la vida (Jn 14, 6).

1.5. Cuál es la novedad de Jesús como Maestro

Jesús es llamado "Maestro", sin embargo, tal como hemos visto, de inmediato aparece la diferencia con aquellos que eran oficialmente reconocidos *Rabbí* entre los judíos.

¿Quiénes lo llamaban maestro y estaban dispuestos a acoger y vivir sus enseñanzas?

Los Evangelios nos lo demuestran: Los sencillos, los pobres de Yahvéh que esperaban los tiempos mesiánicos portadores de justicia; los excluidos y marginados en la sociedad, los arrinconados, los malditos que no conocen la ley, lo acogieron y reconocieron como Maestro; mientras que los escribas y los fariseos, los maestros de la ley, los sumos sacerdotes, los herodianos, los saduceos, en una palabra los grupos y clases en el poder, lo rechazaron, lo persiguieron y le dieron muerte.

¿Cuál era la originalidad de Jesús como maestro, para que fuera acogido por unos y rechazado por otros?

Veamos cuáles eran las diferencias que muestran lo Evangelios: A primera vista Jesús tiene ciertos elementos comunes con los *rabbís* en Israel, sin embargo de inmediato aparecen sus diferencias y contradicciones con ellos.

a. Jesús Maestro elige a sus discípulos

Como los *rabbís*, Jesús tiene un grupo de discípulos con los cuales establece un vínculo estrecho, sin embargo, mientras en el contexto judío los discípulos escogían al maestro, en el caso de Jesús fue El quien eligió a sus discípulos (Mc 3, 13; Lc 6, 13; 10, 1). Estos no lo siguen por propia iniciativa, sino porque son elegidos; “No me habéis elegido vosotros a mí, sino yo os he elegido a vosotros” (Jn 15, 16).

Los discípulos de Jesús no se acercaban a él, no lo seguían para recibir la enseñanza de la ley y empezar una carrera; ni su estado era transitorio hasta que llegasen ellos mismos a ser maestros.

Por su práctica Jesús revela que *uno sólo es el maestro*, contrariamente a los maestros de su época, que insisten en ser llamados, reconocidos y honrados por el pueblo como tales. Los “maestros” de la época formaba nuevos “maestros”; Jesús por el contrario, recomienda a sus discípulos que no se dejen llamar “maestros”, (Mt 23, 8). Siempre permanecerán en la condición de discípulos y les insiste en ser servidores de la comunidad y hermanos.

“Entonces Jesús se dirigió a la gente y a sus discípulos les dijo: “Vosotros en cambio no es dejéis llamar “*rabbí*”, porque uno solo es

vuestro Maestro; y vosotros sois todos hermanos. Ni llaméis a nadie "Padre" vuestro en la tierra, porque uno solo es vuestro Padre: el del cielo. Ni tampoco os dejéis llamar "preceptores", porque uno solo es vuestro preceptor: Cristo. El mayor entre vosotros sea vuestro servidor. Pues el que se ensalce será humillado; y el que se humille será ensalzado" (Mt 23, 8-12).

Al predecir las persecuciones advierte a los discípulos: "No está el discípulo por encima de su maestro, ni el siervo por encima de su amo. Ya le basta al discípulo ser como su maestro, y al siervo ser como su amo. Si al dueño de la casa lo han llamado Beelzebul, ¡cuánto más a sus domésticos! (Mt 10, 24-25).

b. Una doctrina nueva expuesta con autoridad

La gran novedad del ser maestro en Jesús, está en la forma como él presenta su enseñanza:

"Todos quedaron pasmados de tal manera que se preguntaban unos a otros: "¿Qué es esto? ¡Una doctrina nueva, expuesta con autoridad!" (Mc 1, 28).

Al final del sermón de la Montaña, Mateo anota: "Y sucedió que cuando terminó estos discursos, la gente quedó asombrada de su doctrina, porque les enseñaba como quien tiene autoridad, y no como los escribas" (Mt 7, 29).

Estos textos presentan el contraste creado por la forma de enseñar de Jesús y aquella de los conocidos maestros de la época. Jesús no se limita a presentar lo que los escribas enseñaban como absoluto, la ley y las tradiciones: interpretándolas al pie de la letra. Jesús, por el contrario, las relativiza y cuestiona, se sitúa por encima de la ley: "Porque yo os digo que, si vuestra justicia no es mayor que la de los escribas y fariseos, no entraréis en el Reino de los cielos".

"Habéis oído lo que se dijo a vuestros antepasados... *Pues yo os digo*" (Mt 5, 20. 22. 26. 28. 32. 34. 39. 44). Al decir "pero yo os digo" Jesús asume prerogativas divinas, demostradas también en su manera de actuar. Pero particularmente Jesús relativiza la ley, las

tradiciones y preceptos, y las instituciones, poniéndolos, no por encima de las personas, sino a su servicio; no para esclavizar sino para liberar.

Un aspecto relevante de la enseñanza de Jesús es el examen crítico que hace de las tradiciones, corrigiendo interpretaciones legalistas que no favorecían el respeto prioritario hacia la persona humana. Al decir, por ejemplo, que el sábado fue hecho para el hombre, y no el hombre para el sábado, está establecido un nítido criterio de discernimiento de juzgar y actuar. Ciertamente el sábado era considerado sagrado. Pero para Jesús la persona humana es más sagrada aún y la validez de cualquier ley se mide por el servicio prestado a la realización de los hijos e hijas de Dios. En la óptica cristiana la persona humana es criterio absoluto, para tomar cualquier decisión.

“¡Ay de vosotros los legistas, que os habéis llevado la llave de la ciencia! No entrásteis vosotros, y a los que querían entrar so lo habéis impedido” (Lc 11, 52). Jesús censura a quienes se apropian del conocimiento de la ley de Dios y no comparten ese saber para servir al pueblo, sino que lo utilizaban para asegurar sus propios privilegios.

Las controversias sobre las tradiciones en Mateo muestran claramente que Jesús se aparta de la tradición de los antiguos, del conjunto de comentarios sobre la ley transmitidos en las escuelas rabínicas:

“Se le acercaban a Jesús algunos fariseos y escribas venidos de Jerusalén, y les dijeron: ¿Por qué tus discípulos quebrantan la tradición de los antepasados? Pues no se lavan las manos a la hora de comer? El les respondió: “¿Y vosotros por qué quebrantáis el mandamiento de Dios por vuestra tradición?” (Mt 15, 1-20).

578 Por encima de la ley Jesús pone la persona a cuyo servicio debe estar lo demás; coloca por encima de todos los preceptos el mandamiento de Dios: el mandamiento del amor.

Se levantó un maestro de la ley y, para ponerlo en apuros le dijo: “Maestro, ¿Qué debo hacer para conseguir la vida eterna?”

Jesús le dijo: “¿qué dice la Biblia, qué lees en ella?” Contestó: “amarás al Señor, tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma, con toda tu fuerza y con todo tu espíritu; y a tu prójimo como a ti mismo”. Jesús le dijo: “tu respuesta es exacta; haz esto y vivirás” (Lc 10, 25-28).

c. Jesús enseña con su vida y con su ejemplo

Jesús enseñaba con autoridad, porque a diferencia de los escribas y fariseos él enseñaba con su vida y con su ejemplo, mientras que ellos dicen y no hacen; su enseñanza era superior, porque contrariamente a la enseñada por los escribas y fariseos que imponían cargas insostenibles, la de Jesús libera; Jesús es un maestro único y original porque a diferencia de los escribas y fariseos que buscaban el prestigio y los privilegios, Él, como Maestro, había venido para servir y no para ser servido y dar su vida como rescate de muchos:

Jesús se dirigió a la gente y a sus discípulos y les dijo: “en la cátedra de Moisés se han sentado los escribas y fariseos. Haced pues, y observad todo lo que os digan; pero no imitéis su conducta, porque ellos dicen y no hacen. Atan cargas pesadas y las echan en las espaldas de la gente, pero ellos ni con el dedo quieren moverlas. Todas sus obras las hacen para ser vistos por los hombres; se hacen bien anchas las filacterias y bien largas las orlas del manto; van buscando los primeros puestos en los banquetes y los primeros asientos en las sinagogas, que se les salude en las plazas y que la gente los llame Rabbí” (Mt 23, 1-7).

Jesús enseñaba con su ejemplo: por eso podía decir “aprended de mí que soy manso y humilde de corazón” (Mt 11, 29).

“Vosotros me llamáis “el Maestro” y “el Señor”, y decís bien, porque lo soy. Pues si yo el Señor y el Maestro os he lavado los pies, también vosotros debéis lavar los pies los unos a los otros. Os he dado ejemplo, para que también vosotros hagáis como yo he hecho con vosotros” (Jn 13, 13-15).

d. Jesús el Maestro - Profeta

Si en algo fundamental se diferencia Jesús de los Maestros y Rabbí de su época es por su carácter y talante profético. Jesús es un profeta-educador y un educador-profeta. Todos los rasgos caracterizantes de los profetas del Antiguo Testamento los encontramos presentes y plenamente realizados en Jesús, “el profeta escatológico” que debía venir al mundo.

“Nunca profecía alguna ha venido por voluntad humana, sino que hombres movidos por el Espíritu Santo, han hablado de parte de Dios” (1P 1, 21). Fue en la Sinagoga de Nazaret donde Jesús, al pronunciar su discurso inaugural, se siente consagrado por el Espíritu del Señor que lo envía a proclamar la Buena Nueva a los pobres, la liberación a los oprimidos y el año de Gracia del Señor. En ese momento Jesús, lleno del Espíritu Santo, aplica a sí mismo y personifica la profecía de Isaías, dando inicio a su misión como Maestro-profeta.

A partir de ese instante Jesús se manifiesta como profeta-educador y es reconocido como tal.

Cuando en el diálogo con la samaritana, Jesús le pone de manifiesto cuántos maridos ha tenido, ella le replica: “Señor, veo que eres un profeta” (Jn 4, 18). Cuando el ciego de nacimiento, después que Jesús le devuelve la vista, los fariseos le preguntan: “Y qué dices tú de él, ya que te ha abierto los ojos?” El respondió: “que es un profeta” (Jn 9, 17).

Apenas Jesús había resucitado al hijo de la viuda de Naim, nos dice San Lucas que “el temor se apoderó de todos, y alababan a Dios diciendo: “un gran profeta ha surgido entre nosotros y Dios ha visitado a su pueblo” (Lc 7, 16).

Al enterarse Herodes de la predicación y de las curaciones que hacía Jesús, pues su nombre se había hecho célebre, algunos decían “es un profeta como los demás profetas” (Mc 6, 16). Jesús también quiso saber qué pensaba la gente de él, por eso pregunta a sus discípulos: “¿quién dicen los hombres que es el Hijo del Hombre?” Ellos le dijeron entre otras respuestas: “unos, que Juan el Bau-

tista, otros que Elías; otros que Jeremías o uno de los profetas" (Mt 16, 13-14; Mc 8, 28).

A la entrada triunfal a Jerusalén toda la gente se conmovió. "¿quién es este?" decían. Y la gente respondía: "este es el profeta Jesús, de Nazaret de Galilea." (Mt 21, 11). Los sumos sacerdotes y los fariseos al oír las parábolas de la higuera estéril, de los dos hijos y de los viñadores homicidas, "comprendieron que se estaba refiriendo a ellos. Y trataban de detenerle, pero tuvieron miedo a la gente porque le tenían por profeta" (Mt 21, 45-46).

Tal era la conciencia y profunda convicción de sus discípulos, aún en medio de la frustración y fracaso que sentían después de su crucifixión. Cuando el viajero les pregunta acerca de lo que había pasado en Jerusalén, ellos le responden: "Lo de Jesús de Nazaret que fue un profeta poderoso en obras y en palabras, delante de Dios y de todo el pueblo" (Lc 24, 19). Esta respuesta expresa toda la fe de sus discípulos en El y el sentir de la gente.

Pero Jesús no era sólo un profeta, entre tantos. El pueblo, a partir de las señales que realizaba, llega a verlo como "el profeta escatológico" que había anunciado Moisés y que por largo tiempo había sido esperado (Dt 18, 15-18). Después de la multiplicación de los panes, la gente al ver la señal que había realizado, decía: "este es sin duda el profeta que iba a venir al mundo" (Jn 6, 14).

Mientras que muchos al oír a Jesús decían: "este es sin duda el profeta", y otros decían: "este es el Cristo", los sumos sacerdotes y los fariseos lo descalificaban delante de la gente asegurando: "indaga y verás que de Galilea no sale ningún profeta" (Jn 7, 40. 52).

Como Maestro Jesús encarna plenamente los rasgos que caracterizan a los profetas en el Antiguo Testamento.

- No solamente es un "hombre de Dios", portador de su Palabra, sino que *Él mismo es "la Palabra de Dios* que se hizo carne y puso su morada entre nosotros" (Jn 1, 14). "De una manera fragmentada y de muchos modos, habló Dios en el pasado a nuestros Padres por medio de los profetas; en estos últimos tiempos, nos ha hablado por medio de su

Hijo" (Hb 1, 1). El es el Profeta absoluto a quien debemos escuchar (Lc 9, 35; Mt 17, 5; Mc 9, 7).

Como profeta Jesús está "*lleno del Espíritu Santo*" (Lc 4, 1) que lo "consagra y lo envía a anunciar la Buena Nueva a los pobres, a proclamar la liberación a los cautivos, a devolver la vista a los ciegos, para dar libertad a los oprimidos y proclamar un año de gracia del Señor" (Lc 4, 18-19). Por estar lleno de gozo en el Espíritu Santo, pudo exclamar, al constatar que quienes acogían la Buena Noticia eran los pobres y los sencillos: "yo te bendigo, Padre, Señor del cielo y de la tierra, porque has ocultado estas cosas a sabios y prudentes, y se las has revelado a pequeños. Sí, Padre, porque tal ha sido tu beneplácito" (Lc 10, 21-22).

Como el profeta que debía venir al mundo, no sólo interpretó las crisis históricas que vive el pueblo de Dios, como lo hacían los profetas del Antiguo Testamento, sino que él mismo *generó la crisis escatológica*. "He venido a este mundo para iniciar una crisis (Jn 9, 39). Señaló el fin de un orden histórico ya agotado e inauguró la era mesiánica de los tiempos escatológicos. "El tiempo se ha cumplido y el Reino de Dios está cerca, convertíos y creed en la Buena Noticia" (Mc 1, 14). "Hoy se cumple la Escritura que acabáis de oír" (Lc 4, 21).

Como profeta anuncia la Utopía de Dios, su Reino, y la va manifestando y haciendo presente mediante los signos históricos de misericordia, de solidaridad, de vida y de paz.

Los profetas cumplían su misión interpretando los acontecimientos, develando en ellos los signos de los tiempos y de los lugares, en los cuales se hacía presente la acción de Dios, invitando a la conversión y al compromiso con la causa de Dios (Mt 12, 28) y además cuestiona a esa "generación adúltera y perversa" de los fariseos y saduceos, que "saben discernir el aspecto del cielo y no podéis discernir (*δὲτα κρινεῖν*) las señales de los tiempos" (Mt 16, 3). Más aún, Jesús es el Signo escatológico por excelencia, y lo es particularmente su resurrección.

En la línea de los profetas, Jesús *denunció el anti-Reino* que se oponía al proyecto de Dios. Reprobó la riqueza injusta que genera las desigualdades en la sociedad (Lc 6, 24-25; 18, 24-25); censuró el poder opresor (Lc 22, 24-27; Mt 20, 25-27; Mc 10, 42-44) que discrimina; cuestionó la observancia religiosa hipócrita (Mt 7, 17-23) y descalificó a la ley que abruma y mata (Mc 2, 18-28; 3, 1-6).

Por lo mismo, como profeta de Dios, Jesús se constituye en *el defensor de los pobres* y excluidos de la sociedad. Entre los poderosos de su tiempo, sumos sacerdotes, escribas, fariseos, saduceos y el pueblo despreciado por ellos por considerarlo "gente maldita que no conoce la Ley" (Jn 7, 49), Jesús se coloca al lado de estos últimos que son los que creen en El y acogen la Buena Nueva. Se acercaba a los excluidos de la sociedad y hacia los empobrecidos, de los que lloran, de los que tienen hambre, los primeros predilectos de Dios y los primeros a ser incluidos en su Reino. Para ellos era presencia misericordiosa de Dios.

Su compromiso liberador y su solidaridad lo llevó a compartir la misma suerte de los pobres y excluidos.

En continuidad con los profetas Jesús como maestro *combatió la idolatría* de la riqueza y del poder que suplanta al Dios vivo y verdadero en el corazón del hombre: "ningún criado puede servir a dos señores, porque aborrecerá a uno y amará al otro; o bien se entregará a uno despreciará al otro. No podeis servir a Dios y al dinero" (Lc 16, 13). Cuando la riqueza y el poder se constituyen en lo absoluto, no sólo se excluye a Dios sino que en función de ellos se sacrifica al ser humano.

Jesús no sólo actuó como maestro a la manera de los profetas, sino *que corrió los riesgos y asumió el destino contradictorio y trágico de los profetas*. Desde cuando comenzó su misión como Maestro-Profeta empezó a experimentar el rechazo de sus mismos coterráneos que se escandalizaban de él. Por ello afirmó: "un profeta sólo en su tierra y en su casa carece de prestigio" (Mt 13, 57; Lc 4, 24; Jn 4, 44).

Mientras que la gente, al escuchar sus enseñanzas reconocía: "este es sin duda el profeta", los sacerdotes y los fariseos lo descalificaban mostrando que de los marginados no puede salir ningún profeta: "indaga y verás que de Galilea no sale ningún profeta" (Jn 7, 52).

Después de la inventiva profética contra los escribas y fariseos hipócritas, los culpó, preanunciando su propio final, de la muerte de los profetas: "vosotros mismos atestiguáis que sois hijos de los que mataron a los profetas. Colmad también vosotros la medida de vuestros padres!" (Mt 23, 30-32) y enseguida apostrofó a Jerusalén exclamando: "Jerusalén, que matas a los profetas y apedreas a los que son enviados!" (v. 37).

Cuando algunos fariseos se le acercaron y le dijeron que se fuera de ahí y no siguiera el camino hacia Jerusalén porque Herodes buscaba matarlo, Jesús les respondió: "conviene que hoy, y mañana y pasado siga adelante, porque no cabe que un profeta perezca fuera de Jerusalén" (Lc 13, 31-33).

Efectivamente Jesús es condenado a muerte y crucificado en Jerusalén por parte de los sumos sacerdotes y magistrados, El que había actuado y había sido reconocido como "un profeta poderoso en obras y palabras delante de Dios y de todo el pueblo." (Lc 24, 19).

No sólo el Maestro tiene la vocación y también el destino de los profetas, sino que advierte a sus discípulos que ese también será su propia suerte, si se ponen en su seguimiento. Más aún les certifica que ese es un signo de la autenticidad de su discipulado:

"Bienaventurados seréis cuando os injurien, os persigan y digan con mentira toda clase de mal contra vosotros por mi causa. Alegraos y regocijáos, porque vuestra recompensa será grande en los cielos, que de la misma manera persiguieron a los profetas anteriores a vosotros" (Mt 5, 11-12; Lc 6, 23). A su vez les advierte: "ay cuando todos los hombres hablen bien de vosotros!, porque de ese modo trataron sus padres a los falsos profetas!" (Lc 6, 26).

La identidad del maestro a la manera de Jesús, tiene en la vocación profética su más alto distintivo, pero al mismo tiempo

debe asumir conscientemente los riesgos y el precio, y también el gozo y la dicha de la incomprensión y la persecución y hasta de martirio.

En América Latina, la vocación educativa está marcada hoy con el sello de la sangre del martirio. Miles y miles de educadores que han osado vivir su misión de maestros como la planteó y vivió Jesús, han compartido también con El su destino pascual, de muerte y resurrección.

2. La pedagogía de Jesús

Si Jesús es “el Maestro” y es reconocido como tal, se nos plantea entonces una serie de preguntas, entre otras, derivadas de este hecho:

¿Cuál era la pedagogía de Jesús? ¿Cómo educaba? ¿Cuál era su didáctica?: ¿cómo enseñaba?

Al querer responder a estas preguntas tenemos que afirmar que entre más nos acercamos a los Evangelios con una mirada pedagógica, descubrimos siempre más la incomparable riqueza que ellos nos ofrecen desde la perspectiva educativa.

Intentaremos, pues, adentrarnos en los Evangelios con esta óptica e inquietud, poniendo de relieve aquellos rasgos más destacados, con la conciencia de que nos acercamos a una fuente de inagotable riqueza.

2.1. La persona como centro de la pedagogía de Jesús

Si la intencionalidad del Proyecto educativo de Jesús era la instauración del Reino de Dios, realidad última y sentido absoluto de toda su misión, la razón de su vivir y de la entrega de su vida, su pedagogía estaba centrada en la persona humana y orientada a su realización en plenitud.

Jesús reafirmó en su enseñanza, y particularmente con su práctica, *el valor absoluto de la persona*, frente a la cual todo debe ser relativizado y en función de cuya realización todo debe orientarse.

Ni las instituciones, ni las leyes, ni las tradiciones, por más sagradas que sean, pueden absolutizarse y mucho menos ser manipuladas para legitimar la opresión o instrumentalizar a las personas. Todo, absolutamente todo, debe supeditarse al bien y la vida de las personas, máxime si son los pobres y excluidos. Lo más sagrado para Jesús era la persona humana, particularmente los empobrecidos, y la realización de su vida en toda su riqueza y plenitud estaba antes que todo.

Por esta razón Jesús se enfrentó permanentemente con las autoridades religiosas, jurídicas, políticas y económicas porque utilizaban las instituciones, como el Templo, la observancia del sábado, las leyes y las prácticas rituales de purificación, para dominar las conciencias y legitimar la opresión que ejercían sobre el pueblo.

Cuando estaba amenazada la vida humana por el hambre, no se podía anteponer la sacralidad del Templo, ni la prohibición de no profanar el reposo del sábado. Por eso Jesús legitimó a los discípulos que, al sentir hambre, cuando pasaban por los sembrados en día sábado, arrancaron espigas y se pusieron a comer, aunque eso no estaba permitido hacer durante el descanso sabático, así como David, cuando sintieron hambre él y sus compañeros, entró en el templo y comió los panes de la proposición que estaban reservados únicamente para los sacerdotes.

Lo primero, lo absoluto, es salvar a las personas, particularmente a los marginados y excluidos, garantizar su vida por encima de todo, comenzando por las condiciones que la hacen posible atendiendo a sus necesidades básicas: el alimento, combatiendo el hambre; la salud, venciendo la enfermedad; el trabajo que asegura el pan de cada día: "pues yo os digo que hay aquí algo mayor que el Templo. Si hubiéseis comprendido lo que significa aquello de "Misericordia quiero, y no sacrificios", no condenaríais a los que no tienen culpa. Porque Señor es del sábado el Hijo del Hombre" (Mt 12, 6-8).

Es particularmente significativa la alusión al Templo, centro del poder económico, político y religioso en Israel, considerado por encima de todo y de todos. Era "lo más sagrado" e incuestionable, pero en realidad era centro de la explotación económica, encubier-

ta con la pretendida sacralidad de la presencia de Dios y de las ofrendas culturales y los sacrificios. Pues bien, para Jesús, saciar el hambre de sus discípulos, así como lo fue para David y sus compañeros, estaba por encima de la sacralidad del Templo. Más aún, cuando Jesús constató que los escribas devoraban la hacienda de las viudas so capa de largas oraciones (Mc 12, 38-40) y con las ofrendas que se echaban en el arca del Templo, se quitaba a una pobre viuda “lo que necesita, todo cuanto poseía, todo lo que tenía para vivir” (Mc 12, 41-44), Jesús anunció que de ese Templo “no quedaría piedra sobre piedra” (Mc 13, 1-2). La expulsión de los vendedores del Templo es la acción y el signo que confirmaban la importancia fundamental de la persona y el valor primordial de su vida frente a las instituciones opresoras y deshumanizantes.

En forma categórica Jesús sentó el principio que rige todo su actuar salvífico-educativo: “El sábado ha sido instituido para el hombre y no el hombre para el sábado” (Mc 2, 27).

Consecuente con este principio y valor absolutos, y para reafirmarlo una vez más, al entrar en día sábado a una sinagoga encontró allí a un hombre que tenía la mano paralizada. Estaban al acecho los fariseos a ver si le curaba en sábado para poder acusarle. Jesús, ordenando al hombre con la mano paralizada que se colocara en medio, les preguntó: “es lícito en sábado hacer el bien en vez del mal, salvar una vida, en vez de destruirla? “Como ellos permanecieron callados, confundidos por la ira, entonces Jesús curó al que tenía paralizada la mano” (Mc 3, 1-6).

Jesús proclamó y defendió este principio, aunque por ello tuvo que afrontar la persecución y luego la muerte.

Lo que legitima a las instituciones, a las leyes, a las tradiciones y hasta el mismo culto, es el servicio que prestan a las personas y a su realización y que sean una garantía de la vida humana, comenzando por las condiciones materiales básicas que la hacen posible: el alimento, el trabajo, la salud, la educación, el descanso, especialmente de los más pobres y de los que menos cuentan en la sociedad.

“*Gloria Dei, homo vivus*”, escribió San Ireneo: “la gloria de Dios es el hombre y la mujer en su plenitud”, es la vida humana

plenamente realizada. Desde esta perspectiva deben ser vistos los pasajes que narran la comida de Jesús con los pecadores (Mc 2, 15-17), la discusión sobre el ayuno (Mc 2, 18-22), las espigas arrancadas en sábado (Mc 2, 23-28) y la curación del hombre con la mano paralizada (Mc 3, 1-6). De igual manera deben leerse las parábolas de la misericordia y del perdón.

La parábola de la oveja descarriada relata, mejor que cualquier otro episodio, el valor absoluto de la persona: “y yo os digo de verdad que si llega a encontrarla, tiene más gozo por ella que por las noventa y nueve no descarriadas” (Mt 18, 13). “De la misma manera, no es voluntad de vuestro Padre celestial que se pierda uno de estos pequeños” (v. 14).

Este texto debe ser interpretado en relación con el que le precede, el relato que presenta a Jesús acogiendo a los niños, que no eran considerados para nada, ni tenidos en cuenta en la sociedad judía.

Los niños eran un grupo marginal entre los marginados, y es ésta la razón de la *valoración que Jesús hacía de ellos*: “yo os aseguro: si no cambiáis y os hacéis como niños, no entraréis en el Reino de los cielos” (Mt 18, 3) y “el que recibe a un niño como éste en mi nombre, a mí me recibe” (v. 5). Pero al mismo tiempo que enalteció a los niños, a los pequeños, colocándolos en el centro de sus atenciones, hizo un duro juicio a quienes los despreciaban y oprimían: “si alguien hace tropezar y caer a uno de estos pequeños que creen en mí, mejor le sería que le amarraran al cuello una gran piedra de moler y que le hundieran en lo más profundo del mar” (Mt 18, 6). Y luego advirtió: “guardáos de despreciar a uno de estos pequeños, porque yo os digo que sus ángeles en los cielos ven continuamente el rostro de mi Padre que está en los cielos” (Mt 18, 11).

La voluntad del Padre que no quiere que se pierda ninguno de estos pequeños (v. 14) se contrapone al escándalo y al desprecio hacia ellos (v. 6 y 10). Jesús reivindicó la dignidad y el valor absoluto de toda persona, comenzando por aquellos que dentro de la sociedad no tienen el mínimo reconocimiento y, por eso, son marginados y despreciados.

El pasaje de la oveja perdida debe ser asociado también a aquel en el que, en el mismo Evangelio de Mateo, Jesús se identifica con los pequeños y para los cuales reivindica las condiciones que garantizan su vida: el comer al hambriento, el beber al sediento, el vestido al desnudo, la visita al enfermo y al encarcelado, la acogida al peregrino... como exigencia y expresión del mandamiento nuevo del amor que debe regir la vida de la comunidad cristiana (Mt 25, 31-46).

Jesús también *valorizó a la mujer* en una sociedad en la que jurídica, social y religiosamente le eran negados muchos derechos en comparación con el hombre. Eran numerosos los casos en los cuales el hombre podía dejar o repudiar por cualquier motivo a la mujer. Jesús reafirmó la valoración de la mujer al reivindicar de manera absoluta el amor de comunión entre la pareja, que no puede quedar al arbitrio y capricho del varón, en detrimento de la dignidad y los derechos de la mujer. Ante la pregunta que le hicieron unos fariseos, con ánimo de probarlo, de si estaba permitido al hombre despedir a su mujer por cualquier motivo, Jesús afirmó categóricamente: "no han leído que el Creador en el principio, los hizo hombre y mujer y dijo: "por eso dejará el hombre a su padre y a su madre y se unirá a su mujer, y los dos se harán una sola carne?". De manera que ya no son dos, sino uno sólo. Pues bien, lo que Dios ha unido no lo separe el hombre" (Mt 19, 5-6). En el contexto de la época esto significaba una valoración extraordinaria de la dignidad de la mujer, al poner en el centro de la relación conyugal el amor de comunión, y no la voluntad caprichosa y prepotente del varón que podía repudiar a la mujer cuando quería.

Entre los *enfermos*, cuya condición era considerada como un castigo a su pecado o al de sus padres, los *leprosos* formaban el grupo más despreciable y rechazado de la sociedad, segregados de la vida social y condenados a deambular en pequeños grupos fuera de los límites de la ciudad y a refugiarse en las cuevas.

Pues bien, Jesús curaba a los enfermos y rechazaba la interpretación de que sus dolencias fueran un castigo divino a su pecado o al de sus padres (Jn 9, 2); no admitía el rechazo *a los leprosos*; por el contrario, entraba en relación con ellos, sintiendo compasión y curándolos, haciendo posible de esta manera su integración a la

comunidad. Más aún, él los tocaba (Mt 8, 1-3), aunque este gesto fuera considerado como un contagio de impureza. La curación de los endemoniados y el episodio de los puercos (Mt 8, 28-34) tienen el mismo sentido.

Los *publicanos*, considerados como pecadores públicos, eran rechazados por los judíos por razones políticas, por el hecho de ser los cobradores de impuestos del Imperio romano. Por esta razón tenían necesidad del “médico” que los “curara”. También ellos fueron llamados a convertirse y a acoger el Reino de Dios. Los Evangelios nos presentan los casos de dos publicanos, Mateo y Zaqueo, que al llamado del Señor, dejaron de inmediato su antigua profesión y se pusieron en el seguimiento de Jesús. Más aún, Jesús aceptó la invitación y se sentó a la mesa con ellos y compartió la comida: “Sucedió que estando a la mesa en casa de Mateo, vinieron muchos publicanos y pecadores, y estaban a la mesa con Jesús y sus discípulos. Al verlos los fariseos decían a los discípulos: “Por qué come vuestro maestro con los publicanos y pecadores?” Jesús les replicó a los judíos que condenaban su gesto de comunión en la mesa con estas palabras: “no necesitan médico los sanos, sino los que están mal. Id, pues, a aprender qué significa aquello de “misericordia quiero, y no sacrificio”. Porque no he venido a llamar a justos sino a pecadores” (Mt 9, 10-13).

Jesús valoraba la acogida, la comunión y la fraternidad que nacen y crecen alrededor de la mesa y en la celebración de las bodas, símbolo del Reino de Dios.

El vuelco tan radical que inaugura el Reino de Dios, anunciado e inaugurado por Jesús, nos permite comprender su sentencia: “en verdad os digo, los publicanos y las prostitutas llegan antes que vosotros al Reino de Dios” (Mt 21, 31b).

Jesús valorizó la persona no en abstracto sino en su condición y situaciones concretas: a los niños en una sociedad en la que no contaban, a los leprosos curándolos e incorporándolos e integrándolos a la comunidad, a las mujeres reivindicando su igualdad frente a la prepotencia masculina; a los publicanos y pecadores, brindándoles una oportunidad de cambio y vida nueva, compartiendo con ellos la mesa.

Jesús reivindicó la dignidad de la persona en su vida cotidiana, afirmando el derecho al pan de cada día, compartiéndolo en fraternidad.

Por eso, para Jesús, la dignificación de la vida y de la persona incluía la amistad y la fraternidad que crecen alrededor del pan, fuente de vida, y del vino, generador de alegría, símbolos de las bases materiales de la vida, de la salud y de la amistad.

2.2. La educación como práctica de la libertad

Ha calado muy hondo la obra clásica de Paolo Freire titulada: *La educación como práctica de la libertad* hasta el punto de convertirse en todo un programa pedagógico. En efecto, no hay educación sin hacer un llamado a la libertad y a la opción y una promoción de su práctica. La educación liberadora plantea como meta la conquista de la libertad en condiciones de opresión, como fundamento y objetivo de todo proceso educativo: educar en y para la libertad.

Por esto en la pedagogía de Jesús, junto con la centralidad y valoración de la persona, encontramos, como condición y consecuencia, el llamado permanente a la libertad: “para ser libres nos libertó Cristo. Mantenéos, pues, firmes y no os dejéis oprimir nuevamente bajo el yugo de la esclavitud” (Ga 5, 1). Además, para Jesús, como Maestro, la verdad era condición y garantía de la libertad: “conoceréis la verdad y la verdad os hará libres” (Jn 8, 32).

En la proclama que Jesús lanzó desde la sinagoga de Nazaret, definiendo la misión para la cual había sido enviado, planteó el carácter liberador de la evangelización, de la Buena Noticia del Reino de Dios que es también la razón de ser de su práctica como Maestro. A partir de ese momento su tarea educativa posee esa óptica e intencionalidad liberadoras. Su quehacer educativo se convirtió necesariamente un proceso liberador (Lc 4, 16-21).

La Buena Noticia del Reino de Dios es un llamado a la *conversión y a creer* (Mc 1, 15), lo cual depende de la libre decisión y acogida de cada persona. El seguimiento a Jesús, *nace de un llamado* que El hace, de una vocación que implica una respuesta libre,

madura, coherente. María y los discípulos responden al llamado con el *sí* de su opción, y con la decisión de dejar todo para seguirlo, como la mayor manifestación de su libertad.

Jesús llamaba, y su palabra era una pro-vocación y un desafío a la libertad. "*Si alguno quiere* venir en pos de mí niéguese a sí mismo, tome su cruz y sígame" (Mt 16, 24). Al joven que le preguntó qué debía hacer para alcanzar la vida eterna, Jesús le contestó: "*si quieres* entrar en la vida, guarda los mandamientos" (Mt 19, 16).

Vivir humanamente significa darle sentido a la vida, la posibilidad de optar, llegar a ser sujeto de su propia historia y, por eso mismo, de decidir. Presupone también las condiciones que faciliten y permitan hacer posible la elección, la libertad.

El seguimiento de Jesús es una opción de vida; y aunque Jesús retaba a la gente a tomar decisiones en respuesta a su enseñanza, siempre respetaba la libertad para aceptar o no lo que El proponía. Invitaba, pero no obligaba; proponía, pero no imponía.

Juan nos relata que los discípulos de Jesús, al oír el discurso sobre el pan de vida, dijeron: "es duro este lenguaje. ¿Quién puede escucharlo?" "Sabiedo Jesús en su interior que sus discípulos murmuraban por esto, les dijo. "¿Esto os escandaliza?" (Jn 6, 60. 61) y el evangelista añade: "Desde entonces muchos de sus discípulos se volvieron atrás y ya no andaban con Él" (v. 66). Pero Jesús, lejos de proponer condiciones menos exigentes y no tan escandalosas para evitar la desertión, se volvió a los doce y les dijo: "¿también vosotros queréis marcharos?" Es entonces cuando Pedro ratificó su opción de fe y de sentido de su vida: "Señor, ¿dónde quién vamos a ir? Tú tienes palabras de vida eterna" (vv. 67-68).

Contrasta esta actitud educativa de Jesús con las múltiples formas de coacción, de condicionamientos, de conductismos manifiestos o disimulados que limitan o niegan la libertad. La educación, a ejemplo de Jesús, es y será siempre una educación en y para la libertad, una educación liberadora; una educación es búsqueda de la verdad que hace libres.

Hacia un crecimiento continuo

Jesús como Maestro por excelencia, conocedor de la vocación del ser humano de llegar a ser imagen y semejanza de Dios (Gn 1, 26), propone a sus discípulos un dinamismo de constante crecimiento e invita a asumirlo con toda la radicalidad que ello implica. La vocación que hace Jesús para ponerse en su seguimiento, comporta una ruptura con la anterior forma de vivir, de pensar y de actuar: "si alguno quiere venir en pos de mí, niéguese así mismo, tome su cruz cada día, y sígame. Porque quien quiera salvar su vida la perderá; pero quien pierda su vida por mí, ése la salvará" (Lc 9, 23-24 y par.).

Jesús lanza constantes retos a quienes quieren ser sus discípulos: Hay que "convertirse" (Mc 1, 15); hay que "nacer de nuevo" (Jn 3, 1-9). Al legista que le pregunta qué tiene que hacer para obtener la vida eterna, Jesús le propone como ejemplo de la vivencia del mandamiento del amor, la actitud del Samaritano, quien, a diferencia del sacerdote y del levita que pasaron de largo ante el hombre que había caído en manos de los bandidos y yacía botado al borde del camino, se llegó junto a él (1), al verle tuvo compasión (2), se acercó (3), vendó sus heridas, echando en ellas aceite y vino (4); lo montó sobre su propia cabalgadura (5), le llevó a una posada, y cuidó de él (6), y sacando dos denarios se los dio al posadero (7). Son 7 verbos que expresan la plenitud y radicalidad del cumplimiento del mandamiento del amor (Lc 10, 25-37). La medida del amor es la sin medida de la gratuidad, la donación y el servicio.

A una pregunta similar que le hace el joven rico: "Maestro qué tengo que hacer de bueno para alcanzar la vida eterna?" (Mt 19, 16), Jesús no se limita a proponerle una buena obra, sino la radicalidad del seguimiento: "si quieres ser perfecto, ve, vende, da, ven y sígueme". A la pregunta que le hizo el joven rico, Jesús le contesta haciéndole cinco mandatos.

Jesús propone el máximo ideal del amor como proyecto y realización de la vocación cristiana:

*Este es mi mandamiento
que os améis los unos a los otros*

*como yo os he amado.
Nadie tiene mayor amor
que el que da su vida por sus amigos (Jn 15, 12).*

Es él quien, como maestro, da el ejemplo del mayor amor, pues “habiendo amado a los suyos que estaban en el mundo los amó hasta el extremo” (Jn 13, 1).

Cuando los discípulos le preguntan, hasta cuántas veces había que perdonar, si hasta siete veces; Jesús responde, no sólo hasta siete veces, sino hasta setenta veces siete, es decir, siempre (Mt 18, 21-22).

El permanente desafío que Jesús hace a sus discípulos y la exigencia de radicalidad se explican a partir de la meta que propone a los discípulos: “vosotros, sed perfectos, como es perfecto vuestro Padre celestial” (Mt 7, 48).

El proponer la más alta de las metas, e invitar a un crecimiento continuo es la mayor valoración de la libertad y el mayor reto de una pedagogía liberadora: no solo liberarse de, sino liberarse para.

2..3. La pedagogía del amor

Jesús compendió todo el Evangelio del Reino en la vivencia del Mandamiento Nuevo del Amor. Se convierte en su principio pedagógico fundamental y en el parámetro de la relación educativa que Él promueve.

El evangelista Marcos, al narrar el episodio del encuentro de Jesús con el joven rico, hace una observación que bien podría aplicarse a todas las relaciones de Jesús: “Jesús fijando en él su mirada, le amó” (Mc 10, 21).

El amor educativo se traduce en *amistad* que es sinónimo de cercanía, afecto, confianza, confidencia, donación de sí:

*Este es mi mandamiento:
que os améis unos a otros como yo os he amado.
Nadie tiene mayor amor*

que el que da su vida por sus amigos.

*... No os llamo ya siervos,
porque el siervo no sabe lo que hace su amo.
A vosotros os he llamado amigos,
Porque todo lo que he oído de mi Padre
os lo he dado a conocer (Jn 15, 12 - 15).*

Particularmente hacia los niños, Jesús tiene muestras de *afecto* y de *ternura* en una sociedad que los minusvaloraba y ponía de lado: los acoge con cariño, los abraza y los bendice imponiéndoles las manos (Mt 19, 13-15; Mc 10, 13-16).

Para con los abatidos, enfermos y necesitados el amor se *hace compasión entrañable y misericordiosa*. San Marcos, al narrar la multiplicación de los panes y de los peces para saciar el hambre de la multitud que afanosamente le seguía, nos dice que "al desembarcar, Jesús vio mucha gente, sintió compasión de ellos, pues eran como ovejas que no tienen pastor, y se puso a instruirles extensamente" (Mc 6, 34). La respuesta salvífica hacia la muchedumbre, necesitada de pan pero también de la Buena Noticia, aunaba la compasión por el abandono en que se encontraba con la acción de "instruirla intensamente".

El amor educativo, que en Jesús se hacía amistad, ternura, compasión, y que caracterizaba su relación pedagógica, tenía su raíz y era un reflejo de su relación de amor profundo y permanente con su Padre (cfr Jn 3, 35; 10, 17; 14, 31). Jesús nos comunica la experiencia que tiene del Padre:

*Como el Padre me amó,
yo también os he amado a vosotros;
permaneced en mi amor (Jn 15, 9-10).*

Jesús nos reveló el amor que Dios nos tiene, al mismo tiempo que nos señaló la relación de amor que debemos tenernos los unos con los otros.

El amor del Padre se nos ha manifestado al enviarnos a su Hijo único, como Salvador. A su vez Jesús nos amó hasta el fin dando su

vida por nosotros; de igual manera, Jesús nos ordena amarnos mutuamente como él nos ha amado. Es una secuencia lógica e implicativa tanto ascendente como descendente (1Jn 4, 19-21):

*Porque tanto amó Dios al mundo
que dio a su Hijo único
para que todo el que crea en él no perezca,
sino que tenga vida eterna (Jn 3, 16).*

*Antes de la fiesta de la Pascua,
sabiendo Jesús que había llegado su hora,
de pasar de este mundo al Padre,
habiendo amado a los suyos que estaban en el mundo,
los amó hasta el extremo (Jn 13, 1).*

*Os doy un mandamiento nuevo;
que os améis los unos a los otros.
Que, como yo os he amado,
así os améis también vosotros los unos a los otros.*

*En esto conocerán todos que sois discípulos míos:
si os tenéis amor los unos a los otros (Jn 13, 34-35).*

Para Jesús, el amor, la amistad, la ternura, la misericordia fueron el principio que inspiró toda su acción educativa y el que debe vivificar toda relación educativa inspirada en la suya.

2.4. Una pedagogía crítica. La pedagogía de la pregunta

Coherente con su pedagogía liberadora y su manera de enseñar como Maestro-Profeta que propone la búsqueda de la verdad que hace libres, Jesús empleaba permanentemente la PREGUNTA como método educativo. En los Evangelios Sinópticos Jesús hace 98 preguntas sin contar las doce que se encuentran en las parábolas. El Evangelio de Juan es el que contiene más preguntas: 171 en total*.

Partimos del principio de que la pregunta no es una simple técnica o táctica didáctica, o una fórmula retórica que sirve de en-

* B. GRENIER, *Jesús el Maestro*, San Pablo, Madrid, 1996, p. 51.

ganche o punto de partida, sino una metodología eficaz para despertar la conciencia crítica, para interpelar, para confrontar puntos de vista, para cuestionar, para plantear opciones y compromisos de cambio.

Con frecuencia *educa más la pregunta que la respuesta*. El hacer preguntas pertinentes e inteligentes (intus-legere: leer lo profundo), para que no se quede en la superficie de las cosas sino que vaya a lo profundo, es un rasgo característico tanto de los verdaderos maestros, como de los alumnos y estudiantes inquietos, deseosos de aprender y progresar.

La pregunta oportuna e inteligente es fuente de conocimiento y estimula el pensamiento y la conciencia crítica; es siempre provocadora. Es el antídoto al pensamiento único y homogeneizante, a la pereza mental, a la evasión al pensar, así como un contrapeso a la enseñanza dogmática y fundamentalista. Contrariamente al monólogo magistral, la pregunta suscita y promueve el diálogo como búsqueda de la verdad, evitando el pensamiento acrítico y repetitivo; la pregunta despierta la conciencia y promueve la creatividad. Quien propone o hace preguntas, indica que no pasa entero lo que se le da, sino que cuestiona, interpela, analiza. No se trata de preguntas retóricas que de antemano esperan la repetición de un contenido establecido, como en los antiguos catecismos de preguntas y respuestas que eran un afianzamiento del dogmatismo imperante.

De ahí que, para analizar tanto la práctica educativa de Jesús como nuestra propia práctica inspirada en la de El, resulta necesario responder a estos interrogantes:

- ¿Qué clase de preguntas hacemos?
- ¿Hacia quién (nes) van dirigidas?
- ¿Qué finalidad persiguen?
- ¿Cómo hacemos las preguntas?
- ¿Cómo corroboran el aprendizaje?

La importancia de la pregunta consiste en que ella estimula el *pensamiento fructífero* por cuanto cuestiona las formas de pensar y de actuar establecidas, ayuda a clarificar las ideas, lleva a la reflexión profunda y al análisis, invita a tomar decisiones y producir

cambios. Con frecuencia la pregunta es la chispa que da inicio a la conversación y al diálogo y el motor generador para una interlocución más amplia.

En Jesús la pregunta no era un medio sino *un camino y un proceso educativo: enseña preguntando*. Recordemos, a manera de ejemplo, el pasaje de Mc 8, 14-21 en el cual su enseñanza se realiza con una secuencia lógica de siete preguntas que culmina con la interpelación: “¿aún no entendéis?”.

Desde niño Jesús se caracterizó por esta actitud cuestionante e inquieta. Hay una escena en la infancia de Jesús en la que se nos presenta como un alumno verdaderamente talentoso y despierto, que pregunta, cuestiona, interpela. Cuando José y María, llenos de ansiedad, lo buscaban durante tres días, lo encontraron en el Templo sentado en medio de los maestros, escuchándoles y preguntándoles. Todos los que lo oían, estaban estupefactos por su inteligencia y sus respuestas”. Y ante la pregunta de sus padres: “por qué nos has hecho esto?”, El les contestó con otras preguntas: “por qué me buscábais? No sabíais que yo debía estar en las cosas de mi Padre?” (Lc 2, 46-50).

¿Cómo eran las preguntas de Jesús? ¿Cuáles eran sus propósitos?

Sin duda alguna, la razón profunda de la pedagogía de la pregunta en Jesús era la de clarificar la Buena Nueva del Reino de Dios, evidenciar la ruptura y el cambio que él entrañaba y particularmente provocar una respuesta y compromiso con el Proyecto de Dios.

- Las preguntas de Jesús eran *pro-vocadoras y estimulantes* de la fe:

Las primeras palabras del ministerio público de Jesús, dirigidas a los dos discípulos de Juan el Bautista que lo seguían, están formuladas en forma de pregunta: “¿qué buscáis?” (Jn 1, 38; cfr. 18, 4.7; 20, 15).

- Frecuentemente las preguntas tendían a *suscitar y verificar la fe*:

“¿Tú crees en el Hijo de Dios?” (Jn 5, 6).

“Yo soy la resurrección y la vida... ¿Crees esto?” (Jn 11, 25).

“¿Me amas?” (Jn 21, 15. 16. 17).

“¿Quién decís que soy yo?” (Mt 16, 15).

- A veces sus preguntas eran *inquietantes*, e incluso *desafiantes*; con el fin de llevar a sus discípulos a decidirse y a optar:

“¿También vosotros queréis marcharos?” (Jn 6, 67).

“¿Simón, duermes? ¿Ni una hora has podido velar?” (Mc 14, 37).

“¿Podéis beber el cáliz que voy a beber?” (Mt 20, 22).

- Otras preguntas estaban orientadas al *discernimiento*, como en la parábola del samaritano misericordioso:

“¿Quién de estos tres te parece que fue el prójimo del que cayó en manos de los asaltantes?” (Lc 10, 36).

- Otras veces Jesús usó la pregunta para estimular *una reflexión en profundidad sobre el sentido* de la vida:

“¿De qué le sirve al hombre haber ganado el mundo entero si él mismo se pierde o se arruina?” (Lc 9, 25).

“¿No valéis vosotros mucho más que las aves del cielo?” (Mt 7, 26).

- Las hizo a menudo para *cuestionar*, evidenciando así *lo absurdo e ilógico de los falsos planteamientos y exigencias* y para poner a la luz la hipocresía de quienes lo interrogaban:

“¿A quién de vosotros se le cae un hijo o un buey en un pozo en sábado y no lo saca al momento?” (Lc 14, 5).

“¿Pensáis que esos galileos eran más pecadores que todos los demás galileos, porque han padecido estas cosas?” (Lc 13, 2).

“¿Quién de vosotros me puede acusar que soy pecador?” (Jn 8, 46).

“¿Es lícito en sábado hacer el bien en vez del mal, salvar una vida en vez de destruirla?” (Mc 3, 4).

- En no pocas circunstancias la pregunta servía para *cuestionar las actitudes y la fe* de los discípulos:

“Por qué estáis con tanto miedo? ¿Cómo, no tenéis fe?” (Mc 4, 40)

“¿Por qué me llamáis: “Señor”, y no hacéis lo que digo?” (Lc 6, 46)

“¿Cómo es que miras la brizna que hay en el ojo de tu hermano, y no reparas en la viga que hay en tu propio ojo?” (Lc 6, 41-42).

Todas éstas preguntas tendían a *modificar actitudes* y romper prejuicios.

La pregunta inducía a *confrontar la propia vida*, las actitudes y comportamientos con las exigencias del Evangelio, y a suscitar una decisión de cambio.

- De la misma manera que Jesús tomaba la iniciativa de hacer preguntas, respondía también a quienes se las planteaban. Jesús hizo muchas más preguntas que las que contestó y en ocasiones contestó una pregunta con otra pregunta.

A veces sus respuestas eran tan desconcertantes como las preguntas. Cuando Pedro le pregunto: “Señor, ¿cuántas veces tengo que perdonar a mi hermano las ofensas que me haga? ¿Hasta siete veces?” Jesús le respondió: “no te digo hasta siete veces, sino hasta setenta veces siete” (Mt 18, 21-22).

Sus adversarios le planteaban preguntas capciosas y comprometedoras con el fin de hacerlo caer en contradicción y así poderlo acusar. Jesús les rebatía con otra pregunta, poniendo a la luz la incoherencia de su interpelación.

“Se levantó un legista, y dijo para tentarle: Maestro, ¿qué he de hacer para tener en herencia la vida eterna?”. El le dijo: “qué está escrito en la Ley? ¿Qué lees?” y respondiendo el

600

legista, -como era obvio-, “el mandamiento del amor a Dios y al prójimo”, le dijo: “haz eso y vivirás” (Lc 10, 25-28).

“Un día enseñaba en el Templo y anunciaba la Buena Nueva; se acercaron los sumos sacerdotes y los escribas con los ancianos, y le preguntaron: “dinos, ¿con qué autoridad haces esto, o quién es el que te ha dado tal autoridad?”. Jesús no les respondió directamente sino que los afrontó con otra pregunta, que cualquiera que fuera su respuesta, entrarían en contradicción ante el pueblo: “Decidme: el bautismo de Juan, ¿era del cielo o de los hombres?”. Como no le respondieron, Jesús les replicó: tampoco yo os digo con qué autoridad hago esto” (Lc 20, 1-8. Cfr. Mt 12, 22-30).

Después de este recuento, que está lejos de ser exhaustivo, podemos comprender con mayor claridad por qué la *pedagogía de la pregunta* era un componente fundamental dentro de la *pedagogía transformadora* de Jesús, tendiente a despertar la conciencia crítica, a cuestionar la realidad y las formas de pensar y las actitudes de quienes lo escuchaban o seguían y, sobre todo, a modificar los propios comportamientos y cambiar la realidad circundante.

2.5. La pedagogía de la praxis

Educar por y para la práctica

La manera como Jesús educaba era plenamente coherente con el proyecto pedagógico hacia el cual orientó la totalidad de su vida y centró todo su mensaje: la irrupción y realización del Reino de Dios. Todo lo que Jesús dijo, vivió e hizo tenía una intencionalidad absolutamente definida: la instauración aquí y ahora del Reinado de Dios.

Por eso, en el centro de su misión evangelizadora-educativa *estaba su propia práctica*. Jesús *evangelizaba-educando* mediante la acción y para suscitar una práctica transformadora con miras a la construcción del Reino.

El Reino de Dios se inaugura y se va realizando, no por el simple anuncio o proclamación de la Buena Nueva, sino mediante *las obras, la práctica, y los signos históricos* concretos de vida y de

misericordia que liberan, que curan, que dignifican a las personas. La Buena Nueva de la llegada del Reino de Dios estaba indisolublemente unida en Jesús al hecho de "sanar toda enfermedad y toda dolencia en el pueblo" (Mt 4, 23; 9, 35) y con la práctica de la misericordia que curaba, acogía, reconciliaba (Mt 9, 18-23, 27-31; 32-34; 10, 7-8; 11, 2-14; 12, 9-13; 22-28, etc). Todos estos signos eran demostrativos de que "había llegado el Reino de Dios" (Mt 12, 28).

Cuando Juan el Bautista en la cárcel oyó hablar de las *obras* de Jesús, envió a dos de sus discípulos a preguntarle si Él era el Mesías que debía venir o si tenían que seguir esperando a otro. "En aquel momento, nos dice el Evangelista San Lucas, Jesús *curó* a muchos de sus enfermedades y dolencias y de malos espíritus y dio vista a muchos ciegos. Y les respondió: "id y contad a Juan lo que habéis *visto y oído*: los ciegos ven, los cojos andan, los leprosos quedan limpios, los sordos oyen, los muertos resucitan; se anuncia a los pobres la Buena Noticia; y dichoso aquel que no se escandaliza de mí" (Lc 7, 19-23; Mt 11, 2-6).

Cuando Pedro proclamó a Jesús como el Cristo, enviado por Dios Padre para "anunciar la Buena Nueva de la paz", compendió toda su vida en una brevísima y al mismo tiempo perfecta biografía: "Jesús de Nazaret que pasó *haciendo el bien* y curando a todos los oprimidos por el diablo, porque Dios estaba con Él" (Hch 10, 38).

Jesús educó y salvó, haciendo poner en pie y andar a los paráliticos, devolviendo la vista a los que no veían, abriendo los oídos a los sordos, devolviendo el habla, haciendo renacer a la vida, reincorporado a la comunidad, todas obras que encarnaban el principio de la misericordia y la solidaridad.

Jesús presentó, además, las obras que realizaba como el *criterio fundamental de la verdad* y autenticidad de su enseñanza. No son las palabras el criterio de verdad, sino la práctica. La verdad se demuestra, se verifica (se hace verdad) con las obras; según el principio expuesto por Jesús de "obrar la verdad" (Jn 3, 21):

*Las mismas obras que realizo,
dan testimonio de mí,
de que el Padre me ha enviado* (Jn 5, 36; cfr. Jn 10, 25-26;
37-38).

La autoridad educativa de Jesús se fundamentaba en la plena coherencia entre lo que enseñaba y lo que hacía; en la inseparable relación entre palabra-vida, palabra-testimonio, o en lo que de manera tan original definió Paulo Freire la pedagogía de Jesús, la *palavração*, la *palabracción*, porque en Él su palabra era inseparable de la práctica; a diferencia de los escribas y fariseos que “decían pero no hacían” (Mt 23, 3). Podemos ir todavía más allá afirmando que toda palabra de Jesús era la explicación de su práctica siendo ésta el punto de partida de su enseñanza.

Por esta razón, y con toda autoridad, Jesús podía decir: “Aprended de mí” (Mt 11, 29). Precisamente porque con fidelidad hizo la voluntad del Padre, pudo afirmar que él mismo en persona era “el Camino, la Verdad y la Vida” (Jn 14, 10). Porque enseñaba lo que vivía y hacía, podía decir con toda razón: “Yo soy la luz del mundo. El que me siga no andará en tinieblas, sino que tendrá la luz de la vida” (Jn 8, 12).

Porque Jesús evangelizó educando mediante su acción misericordiosa y su práctica liberadora, y porque enseñaba lo que vivía y practicaba, se proponía y esperaba que el fruto de su acción educativa fuese también una vida y una práctica de sus discípulos coherente con la Buena Noticia que él anunciaba.

Su tarea educativa no era la de un discurso que promovía otro discurso, sino la de una práctica que generaba otra práctica transformadora.

El texto clásico para demostrar que Jesús daba primordial importancia a la práctica en su quehacer educativo, lo encontramos al final del conjunto de sus enseñanzas, que ha recibido el nombre del “Sermón de la Montaña”:

Así, pues, todo el que oiga estas palabras mías y las ponga en práctica, será como el hombre prudente que edificó su casa sobre roca: cayó la lluvia, vinieron los torrentes, soplaron los vientos, y embistieron contra aquella casa; pero ella no se cayó, porque estaba cimentada sobre roca. Y todo el que oiga estas palabras mías y no las ponga en práctica, será como el hombre insensato que edificó su

603

... casa sobre arena: cayó la lluvia, vinieron los torrentes, soplaron los vientos, embistieron contra aquella casa y cayó y fue grande su ruina (Mt 7, 24-27).

Lo importante y decisivo en la pedagogía de Jesús era que el discípulo empezara a vivir diferentemente y a actuar de un modo nuevo a la manera de Jesús, tal como Él dio ejemplo, "Comprendéis lo que yo he hecho con vosotros? Vosotros me llamáis 'el Maestro' y el Señor, y decís bien, porque lo soy. Pues si yo, el Señor y el Maestro, os he lavado los pies, también vosotros debéis lavaros los pies unos a otros. Os he dado ejemplo para que también vosotros hagáis como yo he hecho con vosotros" (Jn 13, 13-14).

Jesús nos advirtió con toda claridad que la praxis es la base de su seguimiento y no las palabras vacías: "no todo el que dice: Señor, Señor! entrará en el Reino de los cielos, sino el que *baga la voluntad* de mi Padre celestial" (Mt 7, 21). "Para qué me llaman Señor, Señor, si no *hacen* lo que digo?" (Lc 6, 46).

Para hacer más incisivo el fruto esperado con su pedagogía, planteó esta parábola:

"Un hombre tenía dos hijos. Llegándose al primero le dijo: "hijo, vete hoy a trabajar en la viña". "Y él respondió: "no quiero", pero después se arrepintió y fue. Llegóse luego al segundo, y le dijo lo mismo. Y él respondió: "sí Señor", y no fue". Cuál de los dos hizo la voluntad del Padre?" (Mt 21, 28-31).

Para Jesús la práctica de la misericordia y el amor eficaz son el criterio definitivo para entrar a formar parte del Proyecto salvífico de Dios" (Mt 25, 31-46).

604 El mejor fruto y resultado esperado de la pedagogía de Jesús que brotaba de su acción misericordiosa, era la práctica y las obras de sus discípulos, a ejemplo suyo, que es la luz del mundo: "vosotros sois la sal de la tierra... Vosotros sois la luz del mundo. Brille así vuestra luz delante de los hombres para que vean vuestras buenas obras y glorifiquen a vuestro Padre que está en los cielos" (Mt 5, 13-16).

El criterio fundamental para distinguir si somos discípulos suyos o no, es la práctica del amor fraterno: "En esto conocerán que sois discípulos míos: si os tenéis amor los unos a los otros" (Jn 13, 35).

La pedagogía de Jesús, contrasta con muchas de nuestras prácticas educativas y pastorales, preponderantemente verbalistas, en las cuales predomina el aprendizaje conceptual como si las cosas cambiaran por el simple hecho de decirlas o afirmarlas, y cuestiona mucho más las incoherencias que como educadores podamos tener entre el decir y el hacer. Jesús, con su ejemplo, nos invita a asumir la pedagogía de la praxis y a unificar coherentemente nuestra palabra con la vida; más aún que nuestra vida y nuestra práctica sean nuestra mejor palabra, nuestra inobjetable enseñanza.

3. La utopía pedagógica de Jesús: la presencia y realización del Reino de Dios

El verdadero maestro, el auténtico educador-profeta debe tener una meta definida que inspira y atrae todos sus mensajes y da sentido a todos sus actos. Condición indispensable de la acción educativa es saber hacia dónde se marcha para no extraviar la ruta o andar erráticamente sin brújula. En el camino pedagógico del Exodo, el pueblo de Israel iba hacia la "tierra prometida". Ella justificaba los cuarenta años de un camino por el desierto, años y años dando vueltas sobre el mismo sitio, con ganas, ante las duras dificultades, de volver al lugar de donde huyeron, pero, en definitiva, guiados y animados por Yahvéh educador, que nunca renunció a su plan, tenían siempre en el corazón, en sus sueños y aspiraciones la Tierra prometida y anhelada como heredad.

Los verdaderos educadores deben saber bien hacia dónde van, qué es lo que quieren alcanzar: esa lucidez y certeza elimina la zozobra, la incertidumbre, sirve para evaluar los instrumentos, para determinar las prioridades, para pre-veer decisiones y, sobre todo, para tener la certeza de que se avanza y se asimilan y superan las dificultades y hasta los fracasos.

Todo proyecto educativo permite ordenar a partir de la meta a la cual se quiere llegar, los pasos y los niveles siguientes del méto-

605

do; no hay algo que disperse y haga inútiles los esfuerzos de la gente como el no saber exactamente por qué y para qué se trabaja; en el conocimiento -generador del convencimiento- es donde comienza la motivación, lo que mueve, impulsa y guía.

Un grupo que no conoce el horizonte y la meta de su trabajo y de sus esfuerzos es carente de convicciones y se moverá tan solo por emociones e impulsos que no dan certeza por lo vulnerables e inestables que son.

Jesucristo, el Maestro-profeta, tenía muy claramente definida su misión y también su plan educativo: la implantación del Reino de Dios. Esa fue su gran estrategia, que como verdadera estrategia era irrenunciable, inmodificable, pues para eso había sido enviado y había venido. Era el imán de todos sus movimientos, el eje, la piedra angular sobre la que construía, el télos hacia el cual ordenaba todas sus palabras y acciones.

Por esta razón, el elemento central de la originalidad de Jesús como Maestro reside en el *contenido e intencionalidad* de su enseñanza y práctica educativas. A diferencia de los rabbis, cuya acción magistral consistía en enseñar la ley y las tradiciones, y vigilar por su recta interpretación y cumplimiento, Jesús centra la totalidad de su vida, de su misión y de su actuar, como *Maestro-Profeta*, en proclamar y hacer presente la utopía de Dios, expresada en la imagen que se fue plasmando en la tradición profética *del Reino de Dios*, que se haría presente en los últimos tiempos mediante el Mesías-Rey.

Jesús proclama el Evangelio de Dios, la Buena y esperanzadora Noticia de que el Reino de Dios, su acción salvadora ha llegado a nosotros.

Jesús educa en función de la realización de la Utopía de Dios de la cual era portador: la irrupción de un mundo nuevo, de una humanidad renovada según el proyecto original nacido del corazón de Dios.

No podemos, entonces, comprender la pedagogía de Jesús, si no es dentro de ese contexto evangelizador, que constituye el hori-

zonte y sentido último de su praxis educativa. La pedagogía de *Jesús es evangelizadora*, mediación, signo e instrumento de la Buena Nueva de la liberación y de la vida.

Acerquémonos pues, a los Evangelios que son el testimonio directo de la vida y actuar de Jesús, el Maestro, para comprender el sentido e incomparable riqueza de su proyecto Pedagógico.

Al adentrarnos en los Evangelios constatamos que Jesús centró la totalidad de su vida (predicación y acción) en la tarea de proclamar y hacer presente, mediante signos históricos, la Buena y esperanzadora Noticia del Reino de Dios.

Así nos lo transmiten los compendios programáticos de los cuatro Evangelios.

“Después que Juan fue preso, marchó Jesús a Galilea; y proclamaba la Buena Nueva de Dios: “El tiempo se ha cumplido y el Reino de Dios está cerca; convertíos y creed la Buena Nueva” (Mc 1, 14-15).

“Cuando oyó que Juan había sido apresado, se retiró a Galilea. Desde entonces comenzó Jesús a predicar y decir: “Convertíos, porque el Reino de los cielos está cerca”.

“Recorría Jesús toda Galilea, enseñando en sus sinagogas, proclamando la Buena Nueva del Reino y sanando toda enfermedad y toda dolencia en el pueblo” (Mt 4, 12. 17. 23; Mc 6, 9, 35).

“Vino a Nazaret donde se había criado y, según su costumbre, entró en la sinagoga el día sábado, y se levantó para hacer la lectura. Le entregaron el libro del profeta Isaías, y desenrollando el volumen, halló el pasaje donde está escrito:

*El Espíritu del Señor sobre mí,
porque me ha unguido.
Me ha enviado a anunciar a los pobres la Buena Nueva,
a proclamar la liberación a los cautivos
y la vista a los ciegos,*

para dar la libertad a los oprimidos
y proclamar el año de gracia del Señor.

Enrollando el volumen lo devolvió al ministro, y se sentó.
En la sinagoga todos los ojos estaban fijados en él.

Comenzó, pues, a decirles: “Esta Escritura que acabáis de
oír, se cumple hoy” (Lc 4, 16-21).

“También a otras ciudades tengo que anunciar la Buena
Nueva del Reino de Dios porque a esto he sido enviado”
(Lc 4, 43).

“Yo he venido para que tengan vida y la tengan en abundancia” (Jn 10, 10).

¿En qué consiste pues, para Jesús, la Buena Noticia del Reino de Dios, compendio de su misión y paradigma de su acción educativa?

- Para Jesús la proclamación de la Buena Noticia del Reino de Dios estaba en relación con las promesas mesiánicas del profetismo del Antiguo Testamento que anunciaba la venida del Mesías-Rey el cual instauraría en la tierra la utopía de la plena liberación, de la justicia y de paz verdadera (Sal 44; 72; Is 11, 3-5; 32, 1-3).

La justicia para los profetas, y por lo tanto para Jesús, no era la del derecho romano: un juicio neutral, según la ley, entre dos personas en litigio, ni la justicia de los escribas y fariseos que valoraban las acciones según las leyes y tradiciones: “si vuestra justicia no es superior a la de los escribas y fariseos, no entraréis en el Reino de Dios”; sino la defensa eficaz del débil y del pobre frente al poderoso, pues aquellos no podían por sí mismos hacer valer sus derechos. Se trataba de la protección y defensa de los derechos de los pobres, de los huérfanos, de las viudas frente a la prepotencia y abuso de los que los oprimían y vejaban.

El anuncio de la llegada del Reino de Dios constituía, entonces, una *Buena Noticia para los pobres de Yavéh* que

esperaban su acción liberadora, pues El les haría justicia y defendería sus derechos.

- Jesús anuncia e inaugura la *Utopía de Dios*: un mundo en el que finalmente se hará justicia a los desheredados y en el que reinará finalmente la fraternidad (fruto del reconocimiento de Dios como Padre), la igualdad, la comunión y la solidaridad y como fruto la paz, entre todos los seres humanos y la reconciliación y armonía del hombre con la naturaleza.

- El Reino de Dios para Jesús conlleva una *transmutación, un cambio radical*:

- En una sociedad con múltiples formas de esclavitud, Jesús proclama la liberación de todas las servidumbres.

- En un mundo estructurado en la competitividad y las relaciones de dominio y opresión, Jesús proclama la igualdad y la solidaridad de hermanos y hermanas.

- Frente a la acumulación excluyente y egoísta de la riqueza, Jesús anuncia la necesidad de compartir los bienes de la creación.

- Frente a la búsqueda del prestigio, Jesús defiende el valor y dignidad de toda persona como hijo e hija de Dios.

- Ante las estructuras aplastantes y totalitarias del poder, Jesús contrapone la actitud de servicio a la comunidad.

- Contra la absolutización de la ley, Jesús defiende que ésta debe estar a servicio de las personas y no lo contrario, y proclama el mandamiento nuevo de amor.

- Ante el fariseísmo legalista y ritualista, Jesús afirma que el verdadero culto en espíritu y en verdad, agradable a Dios, es el amor al prójimo y la práctica de la justicia.

Para Jesús el Reino de Dios no se establece intranscendentemente, dejando la sociedad inalterada como si no pasase nada. La Buena Noticia exige y comporta el cambio radical de las situaciones generadoras de muerte y violencia, de injusticia y exclusión en que se vive. Por esta razón Jesús encuentra constantemente oposición, padece y anuncia a sus discípulos, persecución, cárcel, torturas y muerte.

- El Reino de Dios, para Jesús, no puede venir de una imposición totalitaria, por pura coacción física o moral sobre las personas o la colectividad, sino que es realizable por la conversión personal y social, por la opción libre, la convicción profunda y el compromiso.

Es posible en la medida en que haya personas, grupos y comunidades que se comprometan a vivirlo y a realizarlo, no como meta ya alcanzada una vez por todas, sino como un proyecto y un quehacer dinámico permanente; en la medida en que haya personas y comunidades comprometidas en la lucha por la justicia a través de proyectos de solidaridad, de fraternidad y de libertad: comunidades seguidoras de la misión de Jesús que viven y actúan como fermento de vida nueva en la sociedad.

- Lo original de Jesús en el anuncio de la Buena Nueva es que la *utopía* del Reino se hace *topía y kairós* (realidad presente aquí y ahora). “Hoy se cumple la Escritura que acabáis de oír” (Lc 4, 21). “El Reino de Dios viene sin dejarse sentir, y no dirán: “Vedlo aquí o allá”, porque el Reino de Dios está entre (en medio de) vosotros; está dentro (en el interior de) de vosotros” (Lc 17, 20-21) (*εὐτος ὑμῶν ἐστίν*).

- La evangelización, como inauguración y realización del Reino de Dios entre nosotros, la realizó Jesús mediante *signos de liberación*, de vida, de acogida, de misericordia que encarnaban los valores que caracterizan el Reino de Dios. A los discípulos que Juan había enviado para que preguntaran a Jesús: “¿eres tú el que ha de venir o debemos esperar a otro?”, Jesús, que en ese momento curó a muchos de sus

enfermedades, les respondió: "id y contad lo que habéis visto y oído: los ciegos ven, los cojos andan, los leprosos quedan limpios, los sordos oyen, los muertos resucitan, se anuncia a los pobres la Buena Noticia" (Lc 7, 18-23; Mt 11, 2-5).

- El anuncio de la llegada del Reino de Dios es:
 - Buena Noticia (*eu-angélion*) para los pobres, los excluidos, los marginados, los oprimidos, causa de alegría y esperanza: por eso es representado con las parábolas de la fiesta, del banquete, de las bodas.
 - Para quienes excluyen, oprimen y matan, para los privilegiados es un "*dus-angélion*": una mala noticia: "Ay de vosotros".

De ahí que el Reino de Dios cree contradicción y conflicto permanentes.

- La misión de Jesús termina en la cruz:
 - como castigo infligido por los poderosos que se vieron amenazados;
 - como precio que debió pagar Jesús por su compromiso liberador;
 - como consecuencia de su fidelidad, hasta el final, a la misión confiada por el Padre;
 - como signo de su amor hasta el final;
 - como fuente de resurrección y de vida.

Pero es reafirmada por Dios en la resurrección como victoria de la vida sobre la muerte, como el triunfo definitivo del amor.

- La Buena Noticia llega a nosotros como interpelación que exige una decisión y una opción: "*convertíos y creed* en la Buena Noticia". Pide un cambio radical de la mente y el corazón de las actitudes y en el actuar de las personas, y una transformación de las estructuras del mundo y de la

sociedad. Jesús invita *a su seguimiento y a asumir un compromiso con su proyecto* y una participación en su misión.

4. Jesús educa para el discipulado y el seguimiento al servicio del Reino de Dios

El proyecto de Jesús como Maestro-Profeta se condensa en el Evangelio del Reino, Buena Noticia de liberación y de vida en plenitud, que debe ser anunciada y realizada por doquier. "Jesús recorría todas las ciudades y pueblos, enseñando en las sinagogas, proclamando la Buena Nueva del Reino y sanando toda enfermedad y toda dolencia". Sin embargo él vio la inmensidad de la tarea, y al mismo tiempo la escasez de los operarios para realizarla:

Cuando bajó del monte, Jesús, al ver a la muchedumbre, sintió compasión de ella, porque estaban vejados y abatidos como ovejas que no tienen pastor. Entonces dice a los discípulos: "la mies es mucha y los obreros pocos. Rogad, pues, al Dueño de la mies que envíe obreros a su mies" (Mt 9, 36-38).

Como maestro, desbordado por la responsabilidad de la misión encomendada, Jesús sintió la necesidad y urgencia de llamar personas que fueran los colaboradores y continuadores a lo largo de la historia y lo ancho de la geografía del mundo. Y llamando a sus doce discípulos... los envió, después de haberles dado estas instrucciones: "id proclamando que el Reino de los cielos está cerca. Sanad a los enfermos, resucitad muertos, limpiad leprosos, expulsad demonios. De gracia lo recibísteis, dadlo de gracia" (Mt 10, 1.5.7; Lc 9, 2). De igual manera llamó a los setenta y dos confiándoles la misión de "curar a los enfermos y decir: "el Reino está cerca de vosotros" (Lc 10, 9; Nm 11, 24-30).

612 La relación que se establece entre Jesús - Maestro, evangelizador del Reino, y los que él llama se define en términos de *discipulado* y de *seguimiento*. A quienes llama los hace *discípulos suyos* y los invita a *seguirlo* formando una comunidad educativa y educadora.

Exploremos el significado teológico y pedagógico que tienen estos términos, para comprender todo el alcance que tienen dentro del proyecto educativo de Jesús.

Sentido Bíblico de estos términos

El sustantivo "seguimiento" no existe en la Biblia. Pero tanto en el Antiguo como en el Nuevo Testamento recurre con frecuencia el verbo "seguir" (en griego *ἀκολουθέω*). El Antiguo Testamento conoce la expresión "seguir a Yahvéh" (cfr. 1R 18, 21 puesta como alternativa de "seguir a Baal"; Jr 2, 2), a la mucho más frecuente de "irse tras otros dioses" (Jc 2, 12; Dt 4, 3; Jr 11, 10). Tal vez la última expresión hace alusión a la costumbre pagana de ir en la procesión detrás del ídolo.

El seguimiento aplicado a Yahvéh en estos textos indica el reconocimiento de su soberanía, la obediencia, la aceptación de sus mandatos y dependencia de Él, pero no indica el sentido de imitación y participación en la acción.

El término adquiere una coloración más concreta cuando se quiere indicar la relación con el enviado de Yahvéh, el profeta, donde nace la relación de maestro-discípulo: como Josué es discípulo de Moisés (Nm 11, 28), o entre Elías y Eliseo (1R 19, 19-21), y el de "los hijos de los profetas" (2R 2, 3; 4, 38).

El discipulado y el seguimiento en el uso del Nuevo Testamento

En el Nuevo Testamento aparece 90 veces el verbo seguir y 35 "ir detrás de". La expresión es típica, casi exclusiva de los Evangelios y su contexto son predominantemente los relatos vocacionales y las exigencias radicales de las mismas.

Correlativo al seguimiento está el término discípulo (*μαθητής*) que recurre 262 veces en el NT de los cuales 225 se refieren claramente a la escucha del Jesús como Maestro.

Salta a la vista el hecho de que los términos del discipulado y el seguimiento escasamente se encuentran fuera de los Evangelios,

lo cual indicaría su carácter original y la dificultad para asumíroslos en las circunstancias posteriores.

La expresión “seguir” o “ir detrás de” tiene en el NT varias acepciones y usos distintos:

- * En ocasiones se refiere a un puro *seguir físico*, a Jesús (Mt 8, 10; 9, 19; 21, 90) o a otra persona (Mc 14, 13). En estos textos se refleja claramente la itinerancia de Jesús.
- * Pero en la mayoría de las circunstancias (50 de la 90) el verbo “seguir” tiene un sentido más profundo aunando el seguimiento físico a la vinculación personal y espiritual: el que sigue a Jesús lo acompaña permanentemente, se adhiere a su causa y participa de su destino (cfr. Mt 10, 38; 16, 24; Mc 34; Lc 14, 27; Jn 12, 26).
- * Finalmente, unos pocos textos usan el verbo “seguir” en un sentido predominantemente simbólico, perdiendo el sentido originario de la itinerancia, para señalar la actitud espiritual y moral del cristiano (Mc 3, 7; 10, 52). El cuarto Evangelio identifica seguir con creer (cfr. Jn 1, 35-51).
- * En un sentido muy parecido a éste lo encontramos en los Hechos de los Apóstoles en donde se utiliza el término “seguir el camino”, o de “los seguidores del camino”: Jesús es presentado en el Evangelio de San Juan como “El camino” (14, 6) y los Hechos llaman a los que creen en El con el apelativo de “los seguidores del camino” (9, 2; 18, 25.26; 19, 9.23; 22, 4; 24, 14.22) (cfr. la nota de la Biblia de Jerusalén al pasaje 9, 2).

4.1. El discipulado y el seguimiento: Centro de la experiencia e identidad cristianas

Para nosotros los cristianos y para las comunidades cristianas la principal tarea, y al mismo tiempo desafío teórico-práctico, consiste en comprender y vivir correctamente nuestra relación con Cristo, de quien recibimos el nombre. También puede llegar a ser un problema si se tienen en cuenta las dificultades que se han presentado

a lo largo de la historia para establecer correctamente dicha relación y que con frecuencia se ha desvirtuado o falsificado.

La historia del cristianismo ha conocido la tensión entre fidelidad a Cristo, como también las innumerables tentaciones de adulterado y desvirtuarlo.

La manera más segura y auténtica para establecer esta relación fundante, es acceder directamente a los Evangelios que para nosotros son la *norma normans, non normata*, nuestra *Charta Magna*.

Siguiendo el hilo conductor que hasta ahora estamos llevando, y la óptica pedagógica que para nosotros es el punto de mira y clave de la lectura de los Evangelios, aparece con una evidencia deslumbrante que en ellos, como origen y fundamento de toda vida cristiana, se encuentra la invitación y exigencia de Jesús a seguirlo.

El "seguimiento de Jesús" se convierte, entonces, en la definición y compendio de la vida cristiana, porque expresa quién es Jesús y la manera de acceder y relacionarse con Él. Tiene la virtud de resumir la totalidad del ser cristiano y de realizarlo desde lo concreto. Tiene el carácter de norma y también de ánimo para su realización, de exigencia por lo costoso y de gozo por haber encontrado "la perla preciosa" y el "tesoro escondido" (Mt 13, 44-46).

Por eso, si en este momento queremos definir desde la perspectiva pedagógica, la identidad cristiana y la experiencia fundante de la relación con Jesús, tendremos que hacerlo necesariamente desde el discipulado y el seguimiento. Y el único camino es el de la aproximación directa al testimonio de los Evangelios.

¿En qué consiste entonces el *discipulado y el seguimiento* de Jesús, objetivo de toda acción educativa inspirada en el Evangelio del Reino?

4.2. Discípulos y seguidores de Jesús

Jesús anunció e inició la cercanía, la irrupción y presencia del Reino de Dios y exigió la conversión, la fe y la práctica del amor

como modo de acoger y acceder a ese Reino. Con ello llevó al cumplimiento todas las promesas, expectativas y exigencias del Antiguo Testamento.

Pero la exigencia más específicamente suya, la más radical, es la de ponerse en su seguimiento. Con ello se dio inicio a la vida cristiana.

a. El seguimiento nace de un llamamiento por parte de Jesús

Es un hecho histórico seguro que Jesús llamó a varias personas a seguirle en comunidad de vida, misión y destino. Todos los Evangelios relatan que Jesús, al comienzo de su actividad pública, llamó a diferentes personas, para que fueran sus discípulos y lo siguiesen: "venid conmigo" (Mc 1, 7 y par), con una invitación explícita: "sígueme" (Mc 2, 14 y par). Este modo de llamar sólo es comparable con la llamada que Dios mismo hace.

El seguimiento está siempre vinculado en sus orígenes a una vocación. Así nos lo presentan los relatos de las diferentes llamadas de Jesús:

- Llamamiento a los discípulos: Mc 1, 16-20; Mt 4, 20-22; Jn 1, 37-38. 40. 43.
- Llamamiento a Leví: Mc 2, 13-14; Mt 9, 9; Lc 5, 27-28.
- Llamamiento de joven rico: Mc 10, 17-22; Mt 19, 16-22; Lc 18, 18-23.

En todos estos relatos vocacionales encontramos el mismo esquema, o si queremos decir mejor, la misma dinámica:

- *Jesús pasa, va de camino.*
- Se produce un *encuentro*. Los dos discípulos de Juan lo siguen, y Jesús al verlos, les pregunta: "¿Qué buscáis?". Se produce un encuentro que en el fondo tiene una actitud de búsqueda. Es seguro que en los tiempos de Jesús era la espera de la irrupción de los tiempos mesiánicos. (Lc 3, 15).
- Jesús *ve* a alguien. La mirada de Jesús.
- Se indica la actividad o profesión de quien es llamado.
- Jesús lo *llama a seguirlo*.

- Quien es llamado *lo deja todo*: familia, profesión, trabajo, bienes.
- Y se pone en el seguimiento de Jesús.

También reiteradamente los evangelistas dicen que una gran multitud "seguía a Jesús". Ciertamente esta expresión no es simplemente circunstancial o geográfica, sino una afirmación teológica. Seguir es mantener una relación de *cercanía* con Jesús, gracias a la actividad de *ponerse en movimiento*.

Cercanía: "El que quiera venirse conmigo... que me siga!" (Mt 16, 24).

Movimiento: ir a donde El vaya.

Jesús pasa... ve a Leví. Este se levanta... Va detrás de Jesús; produciéndose una total desinstalación.

El seguimiento de Jesús es de cercanía a El y de movimiento, de caminar con El. Jesús siempre va de paso... hacia adelante; está en camino que culmina en la Pascua.

Los Evangelios siempre presentan a Jesús en camino: (Mt 20.17.30; 21, 8.19; Mc 2, 23; 8, 27; 9, 33-34; 10, 17.32.46.52; 11, 8; Lc 9, 56; 18, 35; 19, 36; 24, 32.35; Jn 4, 6).

En esto el grupo de seguidores de Jesús se distancia radicalmente de la praxis corriente del rabinismo. Aquí era el discípulo el que seguía al maestro. Según la tradición evangélica, que en esto sigue muy de cerca de la de Elías-Eliseo (cfr. 1R 19, 1021), la iniciativa parte de Jesús y no del discípulo; el cuarto evangelista lo resume en la conocida frase: "No me habéis vosotros elegido a mí, sino que yo os he elegido a vosotros" (Jn 15, 16).

Incluso en aquellos casos en que alguien por iniciativa propia solicita unirse al séquito de Jesús, éste le hace notar su plena soberanía, que manifiesta rechazando la propuesta (cfr. Mc 5, 18), o negándose a admitir cualquier tipo de reserva o condición del aspirante (cfr Lc 9, 61).

b. Seguir a Jesús supone reconocerlo como el Maestro, el Cristo y el Señor

Las circunstancias que acompañan la decisión de seguir a Jesús, dejando inmediatamente todo, nos sugiere que una determinación tan seria de ruptura radical con la situación sociológica anterior, como pérdida de la seguridad cotidiana, sólo puede darse a partir de una poderosísima motivación, desde el hallazgo de algo que subjetivamente vale más que todo lo que se abandona.

Ciertamente los episodios evangélicos de las vocaciones a los discípulos deben ser una simplificación de lo acaecido, precisamente para destacar la radicalidad de la invitación y de la decisión, pues no es concebible que alguno se vaya con un desconocido por el simple hecho de que le invite a ir en su compañía. Debe haber habido un tiempo de encuentro, de búsqueda, de pasar un período con Jesús (Jn 1, 39), de "ir y ver dónde vivía".

Lo que sí es claro es que Jesús no les ofreció ventajas materiales y terrenas. Por el contrario, renuncias y hasta la cruz. Jesús, más que ofrecerles cosas, los invita a dejar y a sustituir los normales afanes cotidianos por la confianza y abandono en las manos del Padre (cfr. 6, 25-34). Lo que sí es cierto es que sólo la irradiante y fascinante persona de Jesús, su atractivo y autoridad es lo que justifica el seguimiento a su llamado, lo que da valentía a los discípulos para realizar la primera ruptura y la seguirá dando para hacer frente a las futuras tentaciones de abandono en los momentos difíciles.

El encuentro de Jesús con aquellos a quienes dirigió su llamamiento a seguirle, debió estar acompañado, por parte de éstos, de un *re-conocimiento*, en la persona de Jesús, de aquello que respondía a sus más profundas aspiraciones en la búsqueda de sentido de sus vidas. Nadie sigue a alguien sin motivos. Los apóstoles siguieron a Jesús porque Él los llamó, pero también porque ellos reconocieron en Él el Cordero de Dios que quita el pecado del mundo (Jn 1, 29-37), al Mesías, el Cristo (Jn 1, 41), al Maestro (Jn 1, 38); a aquel de quien escribieron Moisés en la ley y los profetas (Jn 1, 45), al Hijo de Dios, al Rey de Israel (Jn 1, 49). Ante Jesús, Pedro exclama, antes de seguirle: "Señor, apártate de mí que soy un pecador" (Lc 5, 8).

Para los creyentes que se acercaron a Jesús reconocieron en él el Camino, la Verdad y la Vida (Jn 14, 6), la Puerta (Jn 10, 7); la Luz (Jn 8, 12), el Buen Pastor (Jn 10, 11.14), el Pan de vida (Jn 6), la Resurrección y la Vida (Jn 11, 25), la Palabra encarnada (Jn 1, 14), el Cristo, el Hijo de Dios vivo (Mt 16, 16), el Hijo del Padre (Jn 5, 19-23; 26-27.36-37. 43), el que existe antes que Abraham (Jn 9, 58), el Señor resucitado (Jn 20-21), Juez de vivos y muertos (Mt 25, 31-45), el principio y el Fin, el que es, el que era y el que ha de venir, el Señor del Universo (Ap 1, 8).

Los discípulos no siguieron de esa manera tan radical como lo hicieron, a un cualquiera, sino al Señor, de quien parte la iniciativa a que lo sigan. El es quien siempre llama y nos dice a cada uno de nosotros "Sígueme". El llamado viene de El a través de la voz interior, del testimonio de las comunidades cristianas, del Encuentro con El en las Escrituras, en las necesidades de los hermanos, a través de los acontecimientos de la historia.

La fe del discípulo es un encuentro con Jesús, la escucha, su llamado a seguirlo, y a su vez el reconocimiento como el Señor, el Cristo, el único soberano de nuestras vidas y de la historia.

Es esta *fe-re-conocimiento* la que motiva al discípulo a exclamar en los momentos de mayor tentación y duda ante el desafío de Jesús: "¿También vosotros queréis marcharos?", respondiendo: "Señor, ¿dónde quíen vamos a ir? ¡Tú tienes palabras de vida eterna! (Jn 6, 67-68). Pablo llegó a considerar todo como basura en comparación de haber conocido y poder seguir a Cristo (Fl 3, 7-21).

c. Relación y vinculación con la persona de Jesús

Elemento central y característico del seguimiento y discipulado es la relación y vínculo con la persona de Jesús, pues en otros casos de discipulado, por ejemplo en el rabinismo, el centro no es la persona, sino la tarea y el aprendizaje de la ley.

De la centralidad de la relación con la persona de Jesús se pueden evidenciar los equívocos o insuficientes definiciones del cristianismo.

La pregunta capital es esta: en definitiva ¿qué es ser cristiano? Con Víctor Codina⁴ debemos decir que ser cristiano:

- No es simplemente hacer el bien y evitar el mal.
- No es simplemente creer en Dios.
- No consiste simplemente en practicar unos ritos determinados.
- No se limita a aceptar una doctrina o unas verdades de fe
- No se identifica con seguir una tradición que se mantiene a lo largo de los siglos.
- No es de ninguna manera confiar en unos objetos y aferrarse a ellos.

Todos estos elementos por sí solos y tomados aisladamente, distorsionan el verdadero ser cristiano, aunque pueden ocupar un puesto también en el cristianismo. Sin embargo, falta lo fundamental. El ser cristiano se define por *la relación absoluta a la persona de Jesús y a su seguimiento*.

Aún reconociendo el carácter de relación entre Maestro-discípulo, el discípulo de Jesús nunca lo habrá aprendido todo de El, nunca se habrá convertido en un maestro que pueda independizarse (cfr. Mt 23, 9), será siempre un discípulo un aprendiz con relación a su único Maestro e instructor, Jesús. En el centro de la relación no está la doctrina, sino la persona de Jesús, el seguidor se adhiere a su causa y a su misión, con la cual queda también constituido en evangelizador del Reino y mensajero de la paz mesiánica (cfr. Lc 10, 5; Mt 10, 12).

Algo característico de esta vinculación es su exclusividad: al lado de Jesús no cabe otro Maestro. El discípulo del Rabino, en función del aprendizaje de la ley, podía cambiar de maestro o compatibilizar a varios simultáneamente; era incluso algo recomendable. En cambio a los seguidores de Jesús se les enseñará: Uno solo es vuestro maestro (...) uno solo es vuestro preceptor (Mt 23, 8.10). Y esta incompatibilidad se extenderá no sólo en relación con otras

⁴ *Qué significa ser cristiano hoy en América Latina*. Servicio Catequístico Salesiano, Documentos de Trabajo n. 2 Bogotá, 1992, pp. 36-37.

personas, sino con todo otro vínculo o valor, incluida la propia vida (cfr. Lc 24, 26; Mt 10, 37 ss).

Finalmente hay que notar que esta vinculación incondicional se prolonga hasta la pasión y muerte y más allá de éstas. (Lc 14, 27). "El que no lleve su cruz y venga en pos de mí no puede ser mi discípulo". (Lc 9, 23-26).

d. El seguimiento de Jesús exige una decisión y una opción que implica un cambio radical de la mente-el corazón-la vida y el actuar. El discipulado y el seguimiento están marcados por la ruptura

El adherirse a Jesús y ser su discípulo implica para sus seguidores adoptar el estilo de vida del maestro con todo lo que ello pueda tener de sociológicamente excéntrico. Significa dejar toda seguridad y apego y aún reconocimiento. En efecto, Jesús "no tiene donde reclinar su cabeza" (Lc 9, 58); sus parientes piensan "que está fuera de sí"; El mismo es consciente que no trae al mundo paz sino disensión (cfr. Lc 12, 51).

Igualmente sus seguidores rompen con la propia familia y con la profesión anterior (Mc 1, 16 ss; 2, 14). No es extraño que cuando pasen otra vez por su casa y por su pueblo, no sean bien recibidos y tengan la amarga experiencia de que "un profeta sólo en su tierra, entre sus parientes y en su casa carece de prestigio" (Mc 6, 4), quedan pues expuestos al menosprecio y rechazo de compaisanos y parientes. Abandonan también posesiones y la estabilidad, emprendiendo una vida de itinerancia y desarraigo "dejando la casa" (Mc 10, 29) confiados en el Padre que se preocupa de los pájaros y de los lirios (cfr. Mt 5, 39), y lo que es más grave, la libertad de Jesús frente a las prescripciones legales los hace incurrir en la impureza legal, en la "infidelidad religiosa", en la "excomuni6n" y condena por parte de las autoridades, de modo que quedan como "malditos que no practican la ley" (Jn 7, 49); En otras palabras, el seguimiento los lleva a perder incluso la seguridad religiosa, pues Jesús les enseña a transgredir normas elementales de piedad (cfr. Lc 9, 59), a saltar el precepto sabático (cfr. Mc 2, 24) y a convivir con los catalogados como pecadores (cfr. Mc 2, 15).

Pero particularmente el seguimiento de Jesús lleva a sus discípulos a romper con la mentalidad y manera de comprender y realizar la vida.

El discípulo debe romper todo vínculo con la riqueza injusta, egoísta y excluyente, para asumir como alternativa el compartir los bienes para que todos tengan una vida digna.

Quien quiere ser discípulo suyo debe enfrentarse a los poderes dominadores y asumir una actitud de servicio a la comunidad y de entrega generosa de la vida para el bien común.

El discípulo debe enfrentarse a las estructuras de privilegio tanto económicas, políticas, sociales y étnicas como religiosas y culturales, para contraponer el valor de la persona humana, de todas y cada una en cuanto hijos e hijas de Dios y hermanos y hermanas en Jesucristo.

Pérdidas de seguridades materiales, desintegración familiar y social, de "sensatez", de prestigio, de derechos y aún de la supuesta fidelidad religiosa anterior, deben ser vividas por ellos como un verdadero "extrañamiento", tan radical que hay que contar seguramente con la persecución y el martirio, estando dispuestos a "negarse a sí mismos" y "perder la propia vida" (cfr. Mc 8, 35; Lc 14, 26).

La llamada de Jesús y la fascinación de su persona, ha situado al discípulo en un mundo nuevo, los ha sometido a un proceso de muerte-resurrección, en el cual, sin embargo, el dolor y todas las rupturas quedan ampliamente compensadas por la dicha de haber encontrado el "tesoro escondido" (Mt 13, 44-46).

e. *Seguir a Jesús conlleva a entrar a formar parte de su comunidad*

Jesús, aunque llamó a los discípulos personalmente, uno a uno, a su seguimiento, formó con ellos un grupo, los doce, a los que luego se agregaron hombres y mujeres hasta constituir una comunidad: la comunidad de Jesús (Lc 8, 1-3).

Este modo de actuar de Jesús no es casual, sino que corresponde al plan de Dios de formar un pueblo, a lo largo de la historia,

para que fuese semilla, fermento y primicia del Reino de Dios (*Lumen Gentium* 9). El pueblo de Israel en el Antiguo Testamento, elegido y formado lentamente por Yahvéh, desde Abraham hasta María, era figura y semilla del Nuevo Pueblo de Dios que Jesús preparó y que nació por obra del Espíritu en Pentecostés (Hch 2). Testigo de ellos es la elección de los 12 Apóstoles como continuidad de las doce tribus que conformaban el Pueblo de Israel, heredero de las promesas.

Si el seguimiento de Jesús lleva consigo la inserción en un grupo, sin embargo, a cuanto testimonia el Nuevo Testamento, tenía una fisionomía y problemática muy peculiares.

El principal problema consistía en el enorme desfase existente entre el componente humano de los integrantes del grupo y el ideal de comunidad propuesto por Jesús. El grupo de los llamados era heterogéneo en extremo: pescadores de Galilea, un publicano, un colaborador con la potencia ocupante, algunos celotas o guerrilleros independentistas, etc.. Y dentro de esa heterogeneidad parece que Jesús no buscó lo mejor de cada casa: unos por escasa formación, otros por fanatismo político, otros por un pasado vergonzante y despreciable. El conjunto de ellos no era ciertamente lo más ideal para formar una comunidad alternativa al mundo en que vivían.

A pesar de todo, con ellos se propone Jesús formar un grupo de contraste, una comunidad verdaderamente alternativa, a la experiencia social cotidiana; ellos serán hermanos y hermanas, hijos e hijas de un mismo Padre (cfr. Mt 23, 8), los que no intentarán explotarse mutuamente, sino servirse (cfr. Mc 10, 42 ss) y con espíritu de generosa gratuidad (cfr. Mt 5, 46), los que con el repetido perdón, reharán la fraternidad cuantas veces haya sido lesionada y acogerán al hermano automarginado (Mt 18, 15...21), los que no descalificarán al prójimo ni siquiera con un pensamiento menos benévolo (cfr. Mt 7, 1-5). Demasiada pretensión la del Maestro, con un grupo con tantas limitaciones. Pero El contaba con la acción creadora y transformadora de Espíritu.

f. Seguir a Jesús significa aceptar su proyecto y pro-seguir su misión

El camino de Jesús y su llamado al seguimiento no se entienden al margen de su causa y de su proyecto: "subió al monte y

623

llamó a los que él quiso; y vinieron donde él. Instituyó doce, para que estuvieran con él, y para enviarlos a predicar" (Mc 3, 13).

Jesús tiene un proyecto, una misión, una causa: anunciar y realizar el Reino de Dios (Mc 1, 15). Esta es la motivación y el motor de su vida, la razón de sus actividades y gestos históricos. Jesús vive existencialmente cautivado por el Reino. Proclamar la Buena noticia de la irrupción del Reino, hacerlo presente y comunicarlo, es la misión que da sentido y unidad a su vida. Por el Reino Jesús vive y se desvive. La causa del Reino y su justicia es tan apasionante y tan absorbente, que todo lo demás queda relativizado, es provisional.

El Reino de Dios, como la causa del Dios del Reino, es la razón de ser del radicalismo de Jesús de Nazaret. Constituye el marco y el centro de su vida y de su camino. Jesús lo deja todo, y pide a sus discípulos dejarlo todo para poner su vida a servicio de la revolución de Dios que está irrumpiendo ya.

Pero la causa de Dios es la causa de los pobres y oprimidos, que Dios asume como propia: es la causa de la justicia y de la vida. La liberación largamente esperada llega ya, está presente con la persona de Jesús, a través de los signos de amor, de misericordia y resurrección que Él realiza.

Este es el plan que el Padre le ha confiado, regenerar la humanidad, formar una nueva humanidad, una gran familia de hijos e hijas y de hermanos y hermanas, los cielos nuevos y la tierra nueva en donde habite la justicia (Is 65, 17-25; 2 P 3, 13).

Esta es la gran utopía de Dios, el auténtico paraíso descrito simbólicamente en el Génesis (1-2), cuando y donde la humanidad vivirá reconciliada y en comunión con la naturaleza, entre sí y con Dios.

El Padre Nuestro no es sólo un fórmula para orar, sino un compendio del programa de Jesús, el Reino del Padre, el cumplimiento de su voluntad, un mundo donde haya pan y perdón, liberado de todo mal y victorioso sobre toda tentación. En ello Dios es glorificado, pues la gloria de Dios, en el decir de San Ireneo, es la vida en plenitud de toda la humanidad.

Si Jesús se siente enviado por el Padre para iniciar la gran liberación del Reino, el llamado que Él hace a su seguimiento, no puede entenderse fuera de aquello que constituye la razón y el sentido de su vida y de su actuar: la irrupción del Reino de Dios en la historia y la transformación del mundo en el comienzo y signo del Reinado de Dios.

Seguir a Jesús hoy y aquí es *per-seguir la utopía de Jesús* como el propio proyecto de vida personal y comunitario: vivir cautivados por el Reino; es *pro-seguir su misión*, poniéndose incondicionalmente al servicio del Reino, anunciar y realizar la Buena Noticia de la liberación en medio de las múltiples formas de opresión, construir la solidaridad en contravía de la dinámica de exclusión. Seguir a Jesús es colocar con él en la misión de hacer ya presente el reino de la vida en medio de mundo generador de muerte; el reino de la comunión en medio de las divisiones y opresiones. Seguir a Jesús es optar por su proyecto y por los primeros y principales destinatarios y protagonistas, los empobrecidos. Seguir a Jesús hoy y aquí es *con-seguir su ideal* día a día, paso a paso, esfuerzo tras esfuerzo con los signos y obras como los de Jesús, que lo van haciendo presente como signo y como primicia desde aquí, desde ahora. El *seguimiento es utópico*.

La opción incondicional por Jesús lleva consigo la disponibilidad del discípulo para cuanto el maestro pueda pedirle de cooperación para realizar su misión: los llama que sean “pescadores de hombres” (Mt 4, 20) para enviarlos a predicar la Buena Nueva, para curar y finalmente les confía la propia misión: “Como el Padre me envió, así yo os envío a vosotros” (Jn 20, 21).

Compendiada así, la vida cristiana como seguimiento de Jesús y pro-seguimiento de su misión es *una práctica*, un hacer la voluntad de Dios y no sólo confesarle “Señor, Señor!”. El cristiano debe, como Jesús, practicar el “nuevo mandamiento del amor”, trabajar denodadamente para que, a pesar de todo y hasta contra todo, pueda ser posible la fraternidad y la comunión en la humanidad y entre todos los pueblos.

La práctica cristiana de la solidaridad, como nuevo nombre de la caridad, debe partir del “sintió compasión de la muchedumbre”

(Mt 9, 36), vista no como multitud de individualidades, sino como colectividades, como grupos sociales, que comparten la misma situación y tienen comunes intereses y esperanzas, como pueblos enteros que buscan y luchan por su dignidad y su liberación.

Las comunidades seguidoras de Jesús tienen que continuar haciendo hoy los "milagros" y las "obras" de Jesús, defendiendo los derechos humanos y de los pueblos, de los niños y de los jóvenes, de las mujeres y de las etnias, de las grandes masas y de las minorías, defender la causa de la justicia como forma estructural de actuar el mandamiento de amor. Como Jesús seguir denunciando a los opresores, controvirtiendo con aquellos que marginan y excluyen; desenmascarando y exorcizando a los ídolos de la muerte: la riqueza, el poder y la preponderancia orgullosa. Sólo de esta manera se pro-seguirá la acción de Jesús, quien pasó haciendo el bien" (Hch 10, 38). El seguimiento debe ser el amor eficaz y liberador hacia millones de seres humanos que hoy son privados de su condición y figura humanas y de su vida.

El *seguimiento de Jesús es práctico*, teniendo siempre presente que el horizonte último de esa práctica es el Reino de Dios que se ofrece como Buena Noticia, como don y como invitación al compromiso.

g. Seguir a Jesús es asumir y compartir su destino

Pro-seguir la misión de Jesús y el compromiso por el advenimiento del Reino lleva a afrontar y asumir su mismo *destino*: el conflicto, la persecución y el martirio. Es la consecuencia y al mismo tiempo la verificación de la autenticidad del seguimiento. Esta era parte de la Bienaventuranzas proclamadas por Jesús:

Bienaventurados los perseguidos por causa de la justicia, porque de ellos es el Reino de los cielos.

Bienaventurados seréis cuando os injurien, os persigan y digan con mentira toda clase de mal contra vosotros por mi causa.

Alegráos y regocijáos, porque vuestra recompensa será grande en los cielos, que de la misma manera persiguieron a los profetas anteriores a vosotros (Mt 5, 10-12).

“Ay de vosotros cuando los hombres hablen bien de vosotros, porque de esa manera trataron sus padres a los falsos profetas” (Lc 6, 26).

Monseñor Romero, haciendo eco a las palabras de Jesús y a su ayes, decía en su homilía del 11 de marzo de 1979: “Una iglesia que no sufre persecución, sino que está disfrutando de privilegios y el apoyo de la tierra, esa Iglesia ¡tenga miedo!”

Si Jesús, el Maestro, fue perseguido y condenado a muerte en la cruz, de igual manera sus discípulos tendrán el mismo destino:

*El siervo no es más que su señor,
si a mí me han perseguido,
también os perseguirán a vosotros (Lc 15, 20).*

Ya lo había advertido Jesús: “Si alguno quiere venir en pos de mí, niéguese a sí mismo, tome su cruz cada día, y sígame” (Lc 9, 23). La persecución asemeja a Jesús porque “completa lo que falta a su pasión” (Col 1, 24); a través de su entrega incondicional por la causa del Reino, el discípulo reproduce la entrega de Jesús que puede llegar hasta el mayor amor del que “da la vida por sus amigos” (Jn 15, 13).

Hay, pues, una relación directa entre el seguimiento a Jesús y la persecución y el martirio en la cruz:

- como consecuencia del compromiso liberador;
- como condena y castigo por parte de los poderosos;
- como el signo del mayor amor hasta la vida;
- como fuente de resurrección y de vida: por la cruz a la luz.

El seguimiento de Jesús es un compromiso que lleva al creyente a luchar por la vida, sobre todo de aquellos que son injustamente condenados a muerte por el hambre, la miseria, la violencia. Pero ese compromiso, en el seguimiento de Jesús, tiene un precio: dar la vida para que todos tengan vida y la tengan abundantemente.

Pero quien sigue a Jesús, prosiguiendo su causa y su misión, y quien asuma su destino de persecución y cruz, participa desde ya también de su resurrección.

Quien vive como resucitado en la historia, pasando de la muerte a la vida por el amor a los hermanos (1 Jn 3, 14), quien sigue a Jesús hasta el final, tiene la esperanza fundada de que con su resurrección Dios ha confirmado lo justo de la causa por la cual dio la vida, garantizando la victoria definitiva de la vida sobre la muerte, de la solidaridad sobre el odio, de la justicia sobre la opresión, del amor sobre la violencia y el egoísmo.

El *seguimiento a Jesús es pascual*: es una participación en su muerte y en su resurrección definitiva.

A medida que nos acercamos a los Evangelios con la mirada y el corazón de educadores, iremos descubriendo de manera asombrosa cómo todo el actuar salvífico de Jesús, Evangelizador del Reino, es una acción educativa, tendiente a que se vaya realizando en cada uno de nosotros el proyecto de Dios.

La historia, nuestra atribulada historia, es el lugar pedagógico de Jesús, y Él es nuestro verdadero Maestro, Camino, Verdad y Vida.

Dirección del autor:

Carrera 5 No. 8-36

Tel: (57-1) 342.0972 / Fax: (57-1) 243.9510

Santa Fe de Bogotá, D.C.

Colombia

Sumario

La Escuela Católica, en su proyecto educativo, sintetiza constructivamente las dimensiones de fe y cultura. El autor presenta, lo que el Magisterio de la Iglesia enseña respecto de esta realidad y subraya la importancia que la educación tiene frente a los desafíos del entrante milenio.

La escuela católica

Leonidas Ortiz Lozada, pbro.

Sacerdote colombiano. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Magister en Orientación y Asesoría Educativa. Secretario Ejecutivo del Departamento de Educación-DEC del CELAM

Cuando Everth Reimer escribió su famoso libro "La escuela ha muerto", le colocó como dedicatoria esta cáustica frase: "Como mi abuelita quería que yo aprendiera, por eso no me mandó a la escuela". Con esta frase Reimer acusaba a la escuela de ser una institución anticuada, que no respondía a las necesidades vitales de las personas y que, incluso, impartía unos contenidos que los alumnos nunca irían a emplear. Junto con Iván Illich se propusieron romper el sortilegio de los títulos académicos y promover la recuperación del sentido de responsabilidad personal en el aprendizaje, a fin de establecer la coherencia entre el aprender y el vivir.

Aún más, Illich pronosticaba en la década del 70 que para el año 2000 el proceso de educación habría cambiado sustancialmente, ya que el asistir a clase sería algo ya obsoleto, la educación superaría el estrecho marco de la escuela, todos los sistemas sociales asumirían la tarea de la formación de sus miembros y la edad escolar duraría toda la vida¹.

Ya estamos en el 2000 y es posible que nuestro sistema escolar adolezca de las mismas fallas denunciadas en décadas anteriores. Por este motivo, unas reflexiones sobre la escuela y, especialmente, sobre la escuela católica nos pueden ser de mucha utilidad.

1. Contexto social de la escuela: los desafíos sociales en el Nuevo Milenio

Vamos, en primer lugar, a contextualizar la escuela, identificando algunos de los grandes desafíos sociales que debe enfrentar en el nuevo siglo del nuevo milenio.

¹ Cfr. I. ILLICH, *Alternativas*, editorial Mortiz, México, 1974.

1.1. Los valores de una cultura global, fundada en el bien común

Una de las tendencias que se ha ido afianzando en los últimos años en el mundo es la globalización, consecuencia del aumento de la movilidad humana, del progreso de las comunicaciones, del gran aumento del comercio y las corrientes de capital y de los avances tecnológicos². La globalización tiene el peligro de llevar a una *homogeneización universal*, caracterizada por la uniformidad en las relaciones sociales y por la difusión de valores que sustentan un modelo único y abarcante en el campo económico, el neoliberalismo, "sistema que haciendo referencia a una concepción economicista del hombre, considera las ganancias y las leyes del mercado como parámetros absolutos en detrimento de la dignidad y del respeto de las personas y los pueblos. Dicho sistema se ha convertido, a veces, en una justificación ideológica de algunas actitudes y modos de obrar en el campo social, que causan la marginación de los más débiles"³. Algunos autores hablan de que nos dirigimos a marchas forzadas hacia un "hamburguesamiento cósmico"⁴. En contraposición, en otros ámbitos se refuerzan los grupos étnicos, las *culturas de gueto*, los valores autóctonos, replegándose hacia el círculo estrecho de lo local, por el temor que tienen los pueblos y comunidades a perder su identidad cultural.

Sin embargo, una globalización fundada en valores, que tenga respeto por las culturas autóctonas y que promueva los aspectos válidos y humanizantes de las realidades locales, puede ser una interesante propuesta para el nuevo milenio. A principios de este siglo Gandhi decía: "No quiero que mi casa esté amurallada por todos lados y mis ventanas tapiadas. Quiero que las culturas de todas las tierras se difundan por mi casa tan libremente como sea posible. Pero me niego a que alguna de ellas me avasalle".

En conclusión, una de las características determinantes del mundo actual es la tendencia a la *globalización*, la cual puede tener, desde el punto de vista ético, una valoración positiva o nega-

² Cfr. *Declaración de Copenhague*, n. 14.

³ Exhortación Postsinodal *Ecclesia in America*, n. 56b.

⁴ F. SAVATER, en el Prólogo al libro *Los desafíos del nuevo milenio* de D. ULANOVSKY, editorial Aguilar, Buenos Aires, 1999.

tiva. La globalización puede fortalecer el proceso de unidad de los pueblos, fomenta la eficiencia e incrementa la producción. Sin embargo, si la globalización se rige por las meras leyes del mercado aplicadas según las conveniencias de los poderosos, lleva a consecuencias negativas como el deterioro de los servicios públicos, la destrucción del medio ambiente, el aumento de la brecha entre ricos y pobres y la imposición de valores a menudo materialistas y consumistas⁵. En definitiva, “el desafío consiste en asegurar una globalización en la solidaridad, una globalización sin dejar a nadie al margen. He aquí un eminente deber de justicia, que comporta notables implicaciones morales en la organización de la vida económica, social, cultural y política de las naciones”⁶.

1.2. La perspectiva de una eticidad común

Constatamos la realidad del avance de la corrupción generalizada tanto en los ámbitos público como privado. Y pensar que ¡buena parte de los dirigentes de la sociedad, implicados en actos de corrupción, han sido “formados” en instituciones educativas católicas o de inspiración cristiana! Por tanto, uno de los retos para el nuevo siglo es lograr una eticidad común acogida por todos los sectores de la sociedad y por todos los pueblos, que nos conduzca a la construcción de una sociedad justa, solidaria y participativa.

En los Mensajes del Santo Padre en México (enero 1999) se encuentra una valiosa propuesta para América. El Papa comienza hablando a un Continente de la Esperanza que, para ser tal, debe optar por la vida plena, con dignidad para todos. Sin embargo, el fenómeno de la corrupción, que invade amplios sectores de la sociedad, corroe todos los valores morales. Por este motivo, es necesario diseñar una base ética común, aceptada por todos los pueblos, en cuya construcción las Iglesias tienen un valioso aporte. Esos elementos o puntos de referencia son: no matar, no mentir, no robar ni codiciar los bienes ajenos, respetar la dignidad fundamental de la persona humana. En otras palabras, el Decálogo, común a hebreos, cristianos y musulmanes, y muy cercanos a las normas de

⁵ Cfr. Exhortación Postsinodal *Ecclesia in America*, n. 20.

⁶ JUAN PABLO II, *De la justicia de cada uno nace la paz para todos*, Jornada Mundial de oración por la paz, 1998.

otras grandes religiones. Es necesario que en el nuevo siglo y en el nuevo milenio se consolide su fuerza ética, moralmente vinculante. Para los cristianos, solo una fe vivida cotidianamente puede dar la fuerza necesaria para sobreponerse a la corrupción y a la pérdida de valores y para construir una nueva sociedad⁷.

Esto mismo lo expresaban los participantes en el IV Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector, celebrado en Buenos Aires del 14 al 16 de septiembre de 1998, cuando reunidos bajo el lema "Hacia un nuevo contrato social para el siglo XXI", propugnaban por una comunidad de ideas, valores y principios que debe ir más allá de las fronteras de cada país. Ese nuevo contrato social implica: 1) Un rescate de valores que se traduzca en prácticas más éticas; 2) Una ampliación de lo público, de los lazos de socialización y convivencia; 3) Un compromiso por la equidad, la justicia y la solidaridad social; 4) Un crecimiento que no genere pobreza ni exclusión; 5) Una ciudadanía activa y responsable; 6) Todo esto, tomando como norte la promoción y defensa de los derechos humanos.

El mundo de la educación tiene mucho que aportar en el diseño de una base ética común, lo cual puede dar un gran impulso a la formación de una cultura global de la solidaridad, de la participación, de la paz y de la concordia entre los pueblos.

1.3. El reto de la inclusión

En la última década ha crecido la exclusión en todos los órdenes. Algunas expresiones de esta tendencia a la exclusión son, por ejemplo, el nacionalismo exacerbado, la intolerancia religiosa, el racismo, la miseria creciente, la escasa participación política e, incluso, de manera paradójica, la aparición de nuevas tecnologías de información. En este campo, la educación tiene una palabra de primer orden, ya que existe una alta correlación entre el esfuerzo educativo y el desarrollo equitativo, expresado en términos de disminución de la desigualdad y de la exclusión⁸.

⁷ Id, Encuentro con el Cuerpo Diplomático, México, 1999.

⁸ Cfr. E. OTTONE, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista del CEPAL, (Octubre de 1998), p. 324.

a. **El virus del nacionalismo**

En el Sínodo de los Obispos de América, el Cardenal Angelo Sodano, Secretario de Estado, denunciaba el *virus del nacionalismo*. Afortunadamente, en América no ha prendido ese virus del nacionalismo ciego que ha acarreado tanto daño, en este siglo a varios pueblos de Europa y que ahora está infectando algunas regiones de África. “Sin embargo, en diversos lugares en América se han visto, con preocupación, algunas actitudes nacionalistas. Es verdad que tal enfermedad no nace directamente en ambientes cristianos, sino, más bien, tiene origen en las ambiciones de partidos políticos o las presiones de grupos militares. Para lograr o mantener el poder se recurre también, en algunos casos, al cómodo escudo nacionalista. Es urgente para los católicos, Pastores y fieles, truncar desde el nacimiento el surgimiento y la difusión de tales aberraciones”⁹.

La educación tiene una tarea que cumplir en la búsqueda de la paz y de la fraternidad entre los pueblos. En este sentido tendríamos que preguntarnos: No estaremos fomentando el resentimiento y el odio entre nuestros pueblos en la enseñanza de algunas asignaturas (como la historia) y en la actitudes de rechazo y marginación de los migrantes?

b. **La intolerancia religiosa**

Al sistema educativo están vinculados estudiantes, profesores, empleados y padres de familia de diversas denominaciones religiosas. En ocasiones se presentan en el mundo de la educación “formas espontáneas de intolerancia, más o menos ocasionales, fruto a veces de ignorancia y de presunción, que ofenden a personas y a comunidades, provocando polémicas, discrepancias y contraposiciones, con perjuicio de la paz y de un empeño solidario por el bien común”¹⁰. Pero también se dan legislaciones y reglamentos que dificultan el ejercicio de la libertad religiosa, incluida la posibilidad de que los alumnos reciban una orientación religiosa acorde con sus creencias.

⁹ A. SODANO, Intervención en el Sínodo de Obispos en su Asamblea Especial para América.

¹⁰ JUAN PABLO II, *La libertad religiosa, condición para la pacífica convivencia*, Jornada Mundial de oración por la paz, 1988.

La intolerancia religiosa, que en los inicios de un nuevo siglo, pensaríamos que está superada, comienza a resurgir en muchos países. Una forma concreta es el proselitismo de sectas y movimientos religiosos, lo cual crea confusión, siembra división y dificulta los acercamientos ecuménicos y el diálogo inter-religioso. La intolerancia en todos los órdenes es una forma de excluir al otro de la vida social y de las grandes decisiones en los diferentes campos de la sociedad.

La Exhortación postsinodal es muy explícita en este campo:

“...los católicos rechazan como extraña al espíritu de Cristo toda discriminación o persecución contra las personas por motivos de raza, color, condición de vida o religión. La diferencia de religión nunca debe ser causa de violencia o de guerra. Al contrario, las personas de creencias diversas deben sentirse movidas, precisamente por su adhesión a las mismas, a trabajar juntas por la paz y la justicia”¹¹.

c. **El racismo**

Otra forma de exclusión es el racismo, que también está resurgiendo en este final de siglo, tanto por motivaciones biológicas, como culturales, políticas y económicas.

Un ejemplo de esta intolerancia étnica es la actitud de algunos países europeos con relación a los migrantes, quienes se han convertido en chivos expiatorios del malestar social generado por el neoliberalismo y la globalización económica. ¡Y pensar que en la Conferencia de Río de Janeiro (1955) una de las grandes preocupaciones era la corriente migratoria de Europa hacia los países de América Latina y el Caribe! Y la recomendación que hacían los Obispos era la de crear un ambiente favorable a la inmigración, tanto entre el pueblo como entre los gobernantes. “Corresponde a los países latinoamericanos, como un deber de caridad cristiana, de justicia social y de solidaridad humana, abrir sus puertas a la inmigración”¹².

¹¹ *Ecclesia in América*, 51.

¹² *Río, Conclusiones*, 90.

En América Latina y el Caribe se ha visto en la última década una emergencia de los pueblos indígenas y de las comunidades negras: está en marcha un creciente proceso de rescate de los propios valores, una mayor conciencia de su identidad y de sus derechos como personas y como pueblo, y una participación política más consistente. En la sociedad actual se presenta la paradoja de un mayor respeto por el mundo indígena, por sus valores, por su cultura; pero, a la vez, hay una resistencia a incluirlo en la toma de las grandes decisiones económicas, sociales y políticas. "El gran desafío para el Tercer Milenio consiste en mantener y cultivar los valores de los diversos grupos indígenas, teniendo una visión abierta de una comunidad nacional pluricultural"¹³.

Es necesario asumir el reto de una educación y de una evangelización que, fundamentadas en la dignidad del ser humano, promuevan el respeto por la diversidad y por la valoración de las culturas originarias.

d. La miseria creciente

En las Conclusiones de Santo Domingo se hablaba del empobrecimiento creciente. Hoy tenemos que hablar de una miseria que avanza a pasos gigantescos y que excluye a grandes masas de la población de los beneficios de la civilización. Hoy el mundo se enfrenta al ilimitado crecimiento de un sinnúmero de miserables y, a la vez, al crecimiento del consumismo y del bienestar sin alma para unos pocos. A esta situación ha contribuido en gran parte el peso de la *deuda externa* en los 41 países pobres más endeudados; los sectores más afectados han sido la salud y la educación.

En la Cumbre del Desarrollo Social se estableció un marco para la acción con miras a "poner al ser humano en el centro del desarrollo y orientar la economía para satisfacer más eficazmente las necesidades humanas" (n. 26). Ese es el fin primario de la economía. El desafío que afrontamos es el de satisfacer las necesidades básicas de todos los seres humanos; en otras palabras, se trata de

¹³ CELAM, *El Tercer Milenio como desafío pastoral*, 212.

llegar a un consumo solidario¹⁴, ecológico¹⁵, humanizador¹⁶ y responsable¹⁷.

El desafío de la inclusión está retando a economistas, políticos, educadores, estadistas, investigadores, a ser sensibles y creativos, a fin de unir eficacia y justicia social; y, de esta manera, facilitar la participación de todos en los beneficios del desarrollo.

e. La escasa participación política

Dice Galbraith que "en los Estados Unidos, el hecho de que los pobres no voten es una de las razones por las que quedan fuera del sistema y esto genera que se libere una guerra contra ellos, excluyéndolos de casi todos los beneficios"¹⁸. En América Latina, la escasa participación de los ciudadanos en la política, entendida en su aspecto más amplio, y no solamente en el ámbito electoral, se ha incrementado debido especialmente a la falta de credibilidad en los líderes políticos, a la desesperanza y a la pérdida de ilusiones en un futuro mejor.

El desafío que se presenta en este campo es el fortalecimiento de la sociedad civil, de tal manera que podamos pasar de una democracia representativa a una democracia participativa. La sociedad civil debe hacerse corresponsable tanto en los diagnósticos como en la búsqueda de soluciones y en la ejecución de planes de acción. "El surgimiento real de la sociedad civil redefinirá y animará de nuevo la tarea de la política en términos de convivencia y de

¹⁴ Es necesario aumentar los niveles de consumo de mil millones de pobres que han quedado excluidos de los beneficios de la globalización.

¹⁵ Que respete el medio ambiente, mejore el uso de los recursos y regenere los recursos renovables; hay que desalentar las pautas de consumo que contaminan el medio ambiente y que tienen efectos negativos sobre la naturaleza y la sociedad y que comprometen las opciones de las generaciones futuras.

¹⁶ Que mejore la calidad de la vida humana; en este sentido, se debe proteger y fomentar el derecho a una información completa y veraz, a la seguridad en los productos y al acceso a los productos que realmente necesitan los consumidores.

¹⁷ Que el consumo de algunos no ponga en peligro el bienestar de otros.

¹⁸ J. K. GALBRAITH, "La guerra contra los pobres" en *Los desafíos del nuevo milenio*, editorial Aguilar, Buenos Aires, 1999.

democracia en participación en los términos comprensibles de lo local y lo municipal¹⁹.

f. La polarización entre conectados y aislados

El último Informe sobre Desarrollo Humano (1999) afirma que las nuevas tecnologías de información y comunicación están impulsando la mundialización, pero están polarizando al mundo entre los conectados y los aislados²⁰. Algunos datos: en 1998 el 88% de los usuarios de la Internet eran de los países industrializados (que tienen menos del 15% de todos los habitantes); por su parte, Asia meridional, que tiene el 23% de todos los habitantes, tiene menos del 1% de usuarios de la Internet. El 30% de los usuarios a escala mundial tiene título universitario. Solo Tailandia tiene más teléfonos celulares que toda Africa. El 99% del gasto mundial en tecnología de la información corresponde a 55 países; los demás están prácticamente excluidos del mundo de la información rápida y eficiente.

El mundo de la comunicación tiene hoy una potencialidad muy grande especialmente en el suministro de información, en el establecimiento de relaciones en los diversos campos de la actividad humana y en el aumento de la productividad. El estudio del PNUD formula siete objetivos para incorporar a un mayor número de población en el mundo de la información: 1) *Conectividad*: establecer redes de telecomunicación y computación; 2) *Comunidad*: centrarse en el acceso de grupo, no en la propiedad individual; 3) *Capacidad*: formar las aptitudes humanas para la sociedad del conocimiento; 4) *Contenido*: poner en la web las opiniones, las noticias, la cultura y el comercio locales; 5) *Creatividad*: adaptar la tecnología a las necesidades y limitaciones locales; 6) *Colaboración*: formular un sistema de gestión de la Internet adaptado a las diversas necesidades en todo el mundo; 7) *Financiación*: hallar formas innovadoras de financiar la sociedad del conocimiento²¹.

¹⁹ CELAM, *El Tercer Milenio, como desafío pastoral*, n. 65.

²⁰ PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano*, 1999, p. 5.

²¹ *Ibid.*, pp. 62-63.

1.4. La solidaridad activa y la opción preferencial por los pobres

Al reto de la inclusión se une el desafío de una solidaridad activa y de la opción preferencial por los pobres. No se ha dado en el continente una verdadera evangelización en la dimensión ética de la solidaridad tanto entre los gobernantes de las naciones, políticos, economistas y dirigentes de la sociedad, como en instancias tan fundamentales como la familia, la escuela, etc. En la mayor parte de los países de la región, por el ejemplo, los dirigentes no le dan la debida importancia a la educación y no se destina, por tanto, el presupuesto necesario para este fin, excluyendo a muchos ciudadanos de las posibilidades de una formación integral.

Esta situación repercute especialmente sobre la escuela católica en aquellos países que no tienen prevista ninguna ayuda gubernamental para las escuelas no estatales. Esto hace casi insostenible la carga económica de las familias que no eligen la escuela estatal y compromete seriamente la misma supervivencia de la escuelas. Por otra parte, las dificultades económicas, además de influir en la contratación y continuidad de la presencia de los educadores, pueden impedir a los que no tienen medios económicos suficientes, frecuentar la escuela católica, provocando de este modo, una selección de alumnos, que hace perder a la escuela católica una de sus características fundamentales, la de ser una escuela para todos.

Se impone hoy una ética de solidaridad activa, fundamentada en la promoción y defensa de los derechos humanos, en el principio de la fraternidad humana y en el destino universal de los bienes, lo cual debe llevar a ayudar a los países en vía de desarrollo a implantar progresivamente la justicia social, a revisar en términos correctos las relaciones comerciales entre Norte y Sur; a promover un mundo más humano para todos y a movilizar la comunidad hacia una solidaridad mundial más eficaz.

La opción por los pobres y excluidos es una exigencia de la justicia social. Ya el Papa León XIII (1891) lo decía en forma taxativa: "Los derechos, sean de quienes fueren, habrán de respetarse inviolablemente. Solo que en la protección de los derechos indivi-

duales se habrá de mirar principalmente por los débiles y los pobres. La gente rica, protegida por sus propios recursos, necesita menos de la tutela pública; la clase humilde, por el contrario, carente de todo recurso, se confía principalmente al patrocinio del Estado”²².

1.5. La urbanización

“La humanidad se encamina hacia un proceso de urbanización generalizada. No sólo porque los datos indican que la mayoría de la población del planeta vivirá en áreas urbanas a principios del siglo XXI, sino porque las áreas rurales formarán parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación organizado a partir de los centros urbanos”²³. Así comienzan los expertos Manuel Castells y Jordi Borja su última obra titulada “Local y global” sobre la gestión de las ciudades en la era de la información.

Y no hay duda de que la característica urbana va a marcar la vida del planeta. Sin embargo, el gran desafío, es la construcción de ciudades humanizantes que faciliten la convivencia, promuevan nuevos empleos, protejan el medio ambiente, faciliten la seguridad de los ciudadanos y sean realmente gobernables.

1.6. La emergencia silenciosa de la ecología

Hoy día se habla de una *emergencia silenciosa* en el mundo de la ecología, para referirse a la degradación ambiental crónica que está menoscabando los medios de vida de por lo menos 500 millones de habitantes; a esta situación contribuyen tanto los pobres (ejerciendo presión sobre el medio ambiente) como los ricos (a través del excesivo consumo).

La riqueza ambiental no debe examinarse como un exclusivo patrimonio nacional, del cual se puede hacer uso arbitrariamente, como desafortunadamente está sucediendo, ya que el afán de lucro

²² *Rerum novarum* 27.

²³ BORJA Y CASTELLS, *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, editorial Taurus, Madrid, 1998.

no respeta el hábitat de las personas de hoy y del futuro. La defensa de lo ecológico debe incluirse dentro de los intereses sociales que exigen protección jurídica plena y que rebasa los límites del derecho de una nación determinada porque afecta a la comunidad internacional. "Los desafíos ambientales no sólo exigen una respuesta de común responsabilidad sino también una sociedad moralmente coherente porque todo camino de solución pasa por decisiones que involucran estilos de vida y un sentido de compromiso frente a las generaciones futuras"²⁴.

1.7. La integración americana

La educación, hoy más que nunca, debe convertirse en un puente para la integración americana, en consonancia con el Sínodo de Obispos en su Asamblea Especial para América. Ya el Documento de Santo Domingo decía que "la experiencia nos ha demostrado que ninguna nación puede vivir y desarrollarse con solidez de manera aislada. Todos sentimos la urgencia de integrar lo disperso y de unir esfuerzos para que la interdependencia se haga solidaridad y ésta pueda transformarse en fraternidad"²⁵.

Juan XXIII, cuando habla de la dimensión mundial de los problemas humanos más importantes, afirma que "las relaciones entre los distintos países, por virtud de los adelantos científicos y técnicos, en todos los aspectos de la convivencia humana, se han estrechado mucho más en estos últimos años. Por ello, necesariamente la interdependencia de los pueblos se hace cada vez mayor"²⁶. Los mismos problemas que padece un país rebasa sus fronteras y afecta, en muchas ocasiones, a las naciones vecinas e, incluso, a la comunidad internacional, como podemos constatar con fenómenos como el narcotráfico o la violencia. La interdependencia "percibida como sistema determinante de relaciones en el mundo actual, en sus aspectos económico, cultural, político y religioso" debe ser asumida como una "categoría moral", cuya actitud social y moral es la solidaridad²⁷. Juan Pablo II ha denunciado en repetidas ocasiones

²⁴ CELAM, *El Tercer Milenio como desafío pastoral*, n.148.

²⁵ *Santo Domingo*, Conclusiones 204.

²⁶ *Mater et magistra*, 200.

²⁷ Cfr. *Sollicitudo rei socialis*, 38.

las diversas formas de imperialismo que, en lugar de la interdependencia y la solidaridad, han creado unas "estructuras de pecado" que fomentan el individualismo, el afán de lucro y la exclusión.

1.8. El reto de la catolicidad de la fe

Monseñor José María Arancedo, Obispo de Mar del Plata - Argentina, señalaba que hay una relación profunda entre la catolicidad de la fe y la realidad creciente del fenómeno de la globalización. La catolicidad de la fe está centrada en Jesucristo, el único Señor que es el mismo ayer, hoy y siempre (Heb 13,8) y que es por ello la medida de todo lo humano y, por tanto, también de la cultura (SD 228). Lamentablemente, hay una globalidad que avasalla porque no respeta la diversidad con sus múltiples riquezas; como hay también un particularismo sectario que empobrece, porque no está abierto a lo universal.

Podremos los miembros de la Iglesia ser católicos de verdad, es decir, universales, y hacemos paeces, miskitos, guaraníes o aymaras? Tendremos la capacidad para valorar las "semillas del verbo" en cada cultura? Estaremos dispuestos verdaderamente a obrar con un espíritu ecuménico, es decir, con la mente y el corazón abierto a los hombres y las mujeres de cualquier credo?

Estos son, entre otros, algunos de los grandes desafíos que se presentan a la educación en general y a la escuela en particular en los inicios de un nuevo milenio.

2. Principios orientadores de la educación católica

Frente a este panorama, la escuela católica necesita una renovación valiente. No se trata de una simple adaptación, sino de una nueva evangelización: nueva en su ardor, nueva en sus métodos. Es necesario que la escuela católica sepa definirse a sí misma de manera eficaz, convincente y actual²⁸.

²⁸ Cfr. CEC, *La escuela católica en el umbral del Tercer Milenio*, 3.

Rastreando las enseñanzas de la Iglesia sobre la educación y, más en concreto sobre la educación católica, presentamos algunos de los principios orientadores para la construcción de una pedagogía de la fe y de la esperanza, fundada en una cultura global de la solidaridad.

2.1. La educación parte del conocimiento de la realidad (sabiendo escrutar los signos de los tiempos)

Tal vez uno de los factores que más incide en la crisis de la educación en la escuela es la ausencia de una referencia directa a la realidad en que se vive. Por este motivo, "la educación católica no ha de perder de vista la situación histórica y concreta en que se encuentra el hombre, a saber, su situación de pecado en el orden individual y social"²⁹. Hemos visto las dificultades y las posibilidades de la globalización y los grandes retos que tendría la educación frente a los nuevos fenómenos que vive la sociedad actual. La escuela debe estar atenta a los signos de los tiempos.

¿Cómo leer esos signos de los tiempos? La respuesta nos la da el nuevo Directorio General para la Catequesis:

La voz del Espíritu que Jesús, de parte del Padre, ha enviado a sus discípulos resuena también en los acontecimientos mismos de la historia. Tras los datos cambiantes de la situación actual, y en las motivaciones profundas de los desafíos que se le presentan a la evangelización, es necesario descubrir *los signos de la presencia y del designio de Dios*. Se trata de un análisis que debe hacerse a la luz de la fe, con actitud de comprensión. Valiéndose de las ciencias humanas, siempre necesarias, la Iglesia trata de descubrir el sentido de la situación actual dentro de la historia de salvación. Sus juicios sobre la realidad son siempre diagnósticos para la misión³⁰.

²⁹ Puebla, Conclusiones n. 1032.

³⁰ CONGREGACIÓN PARA EL CLERO, *Directorio General para la Catequesis*, n.32.

2.2. El primado de la dignidad de la persona humana y la búsqueda de su desarrollo integral

Hace mucho tiempo le escuché a un educador la historia del papá que, cansado con las preguntas de su hijo pequeño, le colocó como pasatiempo resolver un complejo rompecabezas que consistía en unir todas las piezas del mapamundi. Al poco tiempo, el niño regresa con la obra terminada. “¿Cómo fue posible que, en tan poco tiempo, resolvieras ese rompecabezas?”, le pregunta el padre. “Muy sencillo”, respondió el niño. “Por detrás de las piezas del mapamundi descubrí que se iba formando la figura de una persona; y, al construir la persona, quedó organizado el mundo”.

No hay duda que detrás de las acciones educativas hay una concepción antropológica, o como dice Santo Domingo, “ningún maestro educa sin saber para qué educa y hacia dónde educa. Hay un proyecto de hombre encerrado en todo proyecto educativo; y este proyecto vale o no según construya o destruya al educando”³¹. La educación cristiana se funda en una verdadera antropología cristiana que significa fundamentalmente apertura del hombre y de la mujer a tres grandes realidades: 1) a Dios como Creador y Padre; 2) a los demás como a sus hermanos; y 3) al mundo, no para ejercer un dominio despótico sobre él, sino como un espacio para el desarrollo de sus potencialidades y para la convivencia fraterna.

El proceso de humanización, el ser más persona día a día, el “paso de condiciones menos humanas a condiciones más humanas”, es el principio central y unificador de toda la acción pedagógica.

2.3. La educación católica debe estar centrada en la Revelación

Una característica irrenunciable de la educación católica es la referencia explícita a Cristo Maestro. “Se podría decir, con palabras sencillas y penetrantes, que su objetivo es formar a los alumnos en el uso correcto de la razón y en la escucha de la Palabra de la

³¹ Santo Domingo, Conclusiones, n. 265.

Revelación, o sea, en la percepción de cómo Dios quiere intervenir para iluminar, salvar y elevar toda experiencia humana”³².

Dios ha tomado la iniciativa de acercarse a las personas y darse a conocer, especialmente por medio de Jesucristo, su Hijo: “Quiso Dios, con su bondad y sabiduría, revelarse a Sí mismo y manifestar el misterio de su voluntad: por Cristo, la Palabra hecha carne, y con el Espíritu Santo, pueden los hombres llegar hasta el Padre y participar de su naturaleza divina”³³.

El centro de la educación católica es, por tanto, la persona y el mensaje de Jesús de Nazareth y su tarea fundamental es propiciar el seguimiento y la comunión con El: “El hecho de que Jesucristo sea la plenitud de la Revelación es el fundamento del <crisocentrismo> de la catequesis: el misterio de Cristo, en el mensaje revelado, no es un elemento más junto a otros, sino el centro a partir del cual los restantes elementos se jerarquizan e iluminan”³⁴. Por eso, “cuando hablamos de una educación cristiana, hablamos de que el maestro educa hacia un proyecto de hombre en el que viva Jesucristo. Hay muchos aspectos en los que se educa y de los que consta el proyecto educativo del hombre; hay muchos valores; pero estos valores nunca están solos, siempre forman una constelación ordenada explícita o implícitamente. Si la ordenación tiene como fundamento y término a Cristo, entonces esta educación está recapitulando todo en Cristo y es una verdadera educación cristiana; si no, puede hablar de Cristo, pero no es cristiana”³⁵.

2.4. La educación es un factor básico y decisivo para el desarrollo y para la búsqueda del bien común (Río de Janeiro)

Aunque el tema de la Primera Conferencia del Episcopado Latinoamericano celebrada en Río de Janeiro (1955) fue la escasez de sacerdotes y la necesidad de una adecuada instrucción religiosa

³² JUAN PABLO II, El Estado debe garantizar a las escuelas católicas su derecho a existir y a vivir con igual dignidad. Discurso a los alumnos de las escuelas católicas de Italia, n. 4. *L'Osservatore Romano*, 29 de Noviembre de 1991.

³³ Concilio Vaticano II, Constitución sobre la Divina Revelación, n. 2.

³⁴ CONGREGACIÓN PARA EL CLERO, *Directorio General para la Catequesis*, n. 41.

³⁵ *Santo Domingo*, Conclusiones, n. 265.

a los fieles, trató, sin embargo, algunos problemas sociales como las migraciones, los medios de comunicación social, la situación de los indígenas y negros y la educación.

En el campo educativo, Ríó recalca dos aspectos de especial urgencia: 1) la necesidad de incorporar las aportaciones de la moderna pedagogía catequística en la enseñanza escolar, de tal manera que en las escuelas y colegios católicos se dé la debida importancia a las clases de religión, y "aprovechar también todas las posibilidades para organizar la enseñanza religiosa aún en las escuelas y colegios que no dependan de la Autoridad Eclesiástica"³⁶; y 2) el estudio y difusión de los principios cristianos y las orientaciones pontificias sobre los problemas sociales, económicos y políticos, con el fin de ayudar eficazmente a formar la conciencia del pueblo en estos aspectos tan importantes para el bien común³⁷.

Sin embargo, fue Pablo VI (1967) quien planteó la urgencia de un desarrollo humano integral, teniendo en cuenta que, tanto el hombre como la mujer, en forma personal y comunitaria, están llamados al desarrollo de su personalidad y a promover el progreso de toda la sociedad. Por este motivo, la educación básica debe ser el primer objetivo de un plan de desarrollo, ya que es "factor primordial de integración social, no menos que de enriquecimiento personal; para la sociedad, un instrumento privilegiado de progreso económico y de desarrollo"³⁸.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996), presidida por Jacques Delors, expresidente de la Comisión Europea, se vuelve sobre este tema: "Una de las primeras funciones que incumben a la educación

³⁶ Cfr. Ríó, Conclusiones 57, 3.

³⁷ Cfr. Ríó, Conclusiones 51.

³⁸ El concepto de desarrollo humano expuesto por Pablo VI en la Encíclica *Populorum Progressio* (1967) ha tenido acogida en la comunidad internacional. A comienzos de la década del 90, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, inició la publicación anual del *Informe sobre Desarrollo Humano*, por medio del cual se pone fin a la errónea medición del progreso humano mediante el mero crecimiento económico. La última frase que citamos arriba está tomada del Mensaje que dirigió el Papa al Congreso de la UNESCO realizado en Teherán en 1965 (PP 35).

consiste, pues, en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades". Y cuando habla de la educación básica afirma que es el "pasaporte para la vida" que le permitirá a la persona comprenderse a sí misma, entender a los demás y participar en la obra colectiva y la vida en sociedad ³⁹.

2.5. La educación liberadora (Medellín), una profecía para el nuevo milenio

Medellín⁴⁰, a partir de la reflexión realizada por la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, propone una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral del continente, que denomina "*educación liberadora*"; su objetivo principal es convertir al educando en sujeto de su propio desarrollo. "La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender" de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas", teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y el "artífice principal de su éxito o de su fracaso".

La educación liberadora que propone Medellín tiene las siguientes características:

- a) Es *creadora*, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.
- b) Está *abierta al diálogo*, para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como valederos para el futuro y así promover la comprensión de los jóvenes, entre

³⁹ J. DELORS, *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, ediciones UNESCO, Madrid, 1996, p. 88.

⁴⁰ Cfr. *Medellín*, Conclusiones 4,8.

sí y con los adultos. Esto permitirá a los jóvenes “lo mejor del ejemplo y de las enseñanzas de sus padres y maestros y formar la sociedad del mañana”.

c) Afirma con sincero aprecio, *las peculiaridades locales y nacionales* y las integra en la unidad pluralista del continente y del mundo.

d) Capacita a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo.

Una educación que favorezca la libre autodeterminación y promueva la convivencia social, que esté abierta a la pluralidad y al respeto por las diferencias, que promueva el pensamiento global y la actuación local, que capacite para el cambio, se convierte en una esperanzadora profecía para el nuevo milenio.

La Congregación de Educación Católica reafirma esta orientación cuando advierte que “no se puede olvidar que en la escuela se enseña para educar, es decir, para formar al hombre desde dentro, para liberarlo de los condicionamientos que pudieran impedirle vivir plenamente como hombre. Por esto, la escuela debe partir de un proyecto educativo intencionalmente dirigido a la promoción total de la persona”⁴¹.

2.6. La Educación evangelizadora (Puebla): conversión del hombre total

Puebla⁴² asume la concepción de educación liberadora de Medellín, pero le da una nueva proyección: la educación debe ser evangelizadora. “La educación evangelizadora asume y completa la noción de educación liberadora porque debe contribuir a la *conversión del hombre total*, no sólo en su yo profundo e individual, sino también en su yo periférico y social, orientándolo radicalmente a la genuina liberación cristiana que abre al hombre a la plena participación en el misterio de Cristo resucitado, es decir, a la comunión filial con el Padre y a la comunión fraterna con todos los hombres, sus hermanos”.

⁴¹ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica*, n. 29.

⁴² *Puebla*, Conclusiones, 1012-1050.

Esta educación evangelizadora deberá reunir, entre otras, las siguientes características:

- a) Humanizar y personalizar al hombre para crear en él el lugar donde pueda revelarse y ser escuchada la Buena Nueva: el designio salvífico del Padre en Cristo y su Iglesia;
- b) Integrarse al proceso social latinoamericano impregnado por una cultura radicalmente cristiana en la cual, sin embargo, coexisten valores y antivalores, luces y sombras y, por lo tanto, necesita ser constantemente reevangelizada;
- c) Ejercer la función crítica propia de la verdadera educación, procurando regenerar permanentemente, desde el ángulo de la educación, las pautas culturales y las normas de interacción social que posibiliten la creación de una nueva sociedad, verdaderamente participativa y fraterna, es decir, educación para la justicia;
- d) Convertir al educando en sujeto, no sólo de su propio desarrollo, sino también al servicio del desarrollo de la comunidad: educación para el servicio.

La educación evangelizadora "humaniza y personaliza al hombre cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolos fructificar en hábitos de comprensión y de comunión con la totalidad del orden real, por los cuales el mismo hombre humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia".

2.7. La educación como inculturación del Evangelio (Santo Domingo)

Santo Domingo, aceptando lo dicho por Medellín y Puebla, va más allá en el concepto de educación cristiana y la define como "la inculturación del Evangelio en la propia cultura"⁴³ o como "la mediación metodológica para la evangelización de la cultura"⁴⁴. En este contexto se opta por una educación *desde y para la vida* en los

⁴³ *Santo Domingo*, Conclusiones, n. 263.

⁴⁴ *Santo Domingo*, Conclusiones, n. 271.

ámbitos individual, familiar y comunitario y también en el ámbito del ecosistema; por una educación que fomente la *dignidad de la persona humana* y la verdadera *solidaridad*; y por una educación a la que se integre un proceso de formación cívico-social inspirado en el Evangelio y en la Doctrina Social de la Iglesia⁴⁵.

2.8. La escuela católica, una comunidad constructora de comunidades

Generalmente la escuela se había concebido como una *institución* educativa. A partir de la visión eclesiológica del Concilio Vaticano II, la escuela se concibe como una comunidad, donde todos los miembros, dentro de un ambiente de comunión y participación, se educan mutuamente. Esta dimensión comunitaria de la escuela católica no es una mera categoría sociológica, sino que tiene también un fundamento teológico⁴⁶. “Nos empeñamos en *fortalecer la comunidad educativa* y en ella un proceso de formación cívico -social, inspirado en el Evangelio y en el Magisterio social de la Iglesia, que responda a las verdaderas necesidades del pueblo”⁴⁷.

De otra parte, la escuela católica es una comunidad, animada por la solidaridad y la participación de cada uno de sus miembros, que, a través de los alumnos, padres y maestros, se convierte en un centro de irradiación evangelizadora.

a) Educar en y para la solidaridad

En Santo Domingo los obispos se pronunciaron en favor de una escuela cristiana que promueva la dignidad de la persona humana y fomente la solidaridad. La solidaridad, además de ser un valor humano, es también una virtud eminentemente cristiana. Juan Pablo II la define diciendo que es “la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común; es decir, por el bien de todos y cada uno, para que todos seamos verdaderamente responsables de todos”⁴⁸.

⁴⁵ Cfr. *Santo Domingo*, Conclusiones 271.

⁴⁶ Cfr. CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica, en el umbral del tercer milenio*, 18.

⁴⁷ *Santo Domingo*, Conclusiones 278.

⁴⁸ *Sollicitudo rei socialis*, 38f.

b) Educar en y para la participación

Uno de los cometidos de la escuela es formar en y para la participación activa de las personas en la construcción de un proyecto común de sociedad, que debe comenzar en la organización de la misma convivencia escolar. El magisterio episcopal latinoamericano apoya la organización de estudiantes, docentes, padres de alumnos y exalumnos, como método de educación cívico-social y política que posibilite la formación democrática de las personas⁴⁹. También la Comisión Delors recomienda que “hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándoles sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela”⁵⁰.

En Santo Domingo los obispos trazaron algunas líneas de acción en el campo de la construcción de ciudadanía que, aunque van dirigidas a toda la comunidad eclesial, se aplican con mayor pertinencia a la educación católica: orientar a la familia, a la escuela y a las diversas instancias eclesiales, para que eduquen en los valores que fundan una auténtica democracia como la responsabilidad, la corresponsabilidad, la participación, el respeto de la dignidad de las personas, el diálogo, la búsqueda del bien común; proclamar insistentemente a la sociedad civil los valores de una genuina democracia pluralista, justa y participativa; iluminar y animar al pueblo hacia un real protagonismo; crear las condiciones para que los laicos se formen según la Doctrina Social de la Iglesia, en orden a una actuación política dirigida al saneamiento, al perfeccionamiento de la democracia y al servicio efectivo de la comunidad⁵¹.

2.9. Democratización de la escuela

Muy unido al principio anterior, la Iglesia ha optado por la democratización de la escuela, entendida no solo como ampliación de la cobertura, sino desde otras ópticas:

⁴⁹ Cfr. *Santo Domingo*, Conclusiones 278.

⁵⁰ J. DELORS, “La educación encierra un tesoro”, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, ediciones UNESCO, Madrid, 1996, pág.65.

⁵¹ *Santo Domingo*, Conclusiones, 272.

a) Escuela para todos

Medellín (1968) ya lo pedía con insistencia cuando recomendaba: "procúrese aplicar la recomendación del Concilio referente a una efectiva democratización de la escuela católica, de tal manera que todos los sectores sociales, sin discriminación alguna, tengan acceso a ella y adquieran en la misma una auténtica conciencia social que informe su vida"⁵².

Santo Domingo pide redoblar esfuerzos para que la educación católica escolar en todos sus niveles *esté al alcance de toda la gente* y no quede reservada para unos cuantos, aun teniendo en cuenta los problemas económicos que ello comporta⁵³.

b) Participación de la comunidad en la gestión de la escuela

La comunidad en general y la comunidad parroquial en particular son también responsables, tanto de la gestión como del papel que tiene la escuela en la formación de sus miembros. Por este motivo, los padres de familia conforman sus propias asociaciones para brindar su aporte, en forma organizada, al mejoramiento de la escuela. En algunos países, también son parte integrante de los diversos comités (curricular, de evaluación, etc.) que dinamizan la vida académica de la escuela.

"Es necesario que los padres cooperen estrechamente con los maestros de las escuelas a las que confían la formación de sus hijos; los profesores, a su vez, al cumplir su encargo, han de trabajar muy unidos con los padres, a quienes deben escuchar de buen grado, y cuyas asociaciones o reuniones deben organizarse y ser muy apreciadas"⁵⁴. "Objetivo constante de la formación escolar es, por tanto, el encuentro y el diálogo con los padres y con las familias, a los que se favorece también a través de la promoción de la asociación de padres, para establecer, con su insustituible aportación, la personalización educativa que hace eficaz el proceso educativo"⁵⁵.

652

⁵² Medellín, Conclusiones 4,18.

⁵³ Santo Domingo, Conclusiones 276.

⁵⁴ CIC, 796.

⁵⁵ CEC, *La escuela católica en el umbral del tercer milenio*, 20.

c) **Libertad de las familias para escoger la propia escuela**

La democratización de la escuela implica que los padres de familia “tengan verdadera *libertad para elegir las escuelas*, por tanto, los fieles deben mostrarse solícitos para que la sociedad civil reconozca esta libertad de los padres y, conforme a la justicia distributiva, la proteja también con ayudas económicas”⁵⁶. Al Estado le corresponde garantizar en la práctica la libertad que tienen los padres de familia para escoger la educación que quieren darle a sus hijos, asignando los recursos públicos necesarios para el sostenimiento de la escuelas, incluida la escuela católica⁵⁷.

d) **Formación de las personas en la participación ciudadana**

Adela Cortina, catedrática de Ética y Filosofía Política en la Universidad de Valencia España, en su último libro titulado “Hasta un pueblo de demonios”, hace un ensayo sobre ética pública y sociedad. Y comienza su obra diciendo: “*Erase una vez, hace al menos dos siglos, una época optimista y esperanzada que recibió el nombre de Ilustración, Iluminación, la Era de las Luces*”. Ese optimismo esperanzado estaba basado en el diseño de una nueva sociedad, bajo *cinco nuevas claves*: 1) La autonomía de las personas, la capacidad que cada una de ellas tiene para regirse por sus propias leyes, rechazando leyes impuestas; 2) La civilidad de los ciudadanos, la virtud por la que se hacen responsables de la vida pública; 3) La legitimidad de un sistema de leyes que tiene en cuenta el bien común de todos y cada uno de los ciudadanos; 4) La justicia de las instituciones, atentas al principio de imparcialidad, que no hace acepción de personas; 5) La tolerancia de las religiones, dispuestas a descubrir aquellos valores en que coinciden, a respetar a aquellos en los que discrepan, sin hacer dejación de ellos. Se creía, con un optimismo razonable, que, confiando en la sensatez de los seres humanos, esos parámetros se harían, poco a poco, realidad. Sin embargo, dos siglos después, el Siglo de las Luces se nos convirtió en Siglos de Sombras.

A la educación le corresponde, entre otras cosas, formar a las personas en esas cinco claves, las cuales tienen como punto focal,

⁵⁶ CIC 797; Cfr. *Medellín*, Conclusiones 4,20.

⁵⁷ *Santo Domingo*, Conclusiones 276.

la construcción de ciudadanía. La educación, como decíamos antes, pretende formar a las personas en y para la participación, a fin de hacer ciudadanos que, mediante una apropiación crítica de los códigos de la modernidad, posean la capacidad de adaptación y de creación de nuevos escenarios de convivencia y tengan un acceso igualitario a la toma de decisiones en la vida económica, social y política.

2.10. La educación católica ha hecho una opción preferencial por los pobres

Toda persona tiene derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias y, al mismo tiempo, abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos⁵⁸. “Quienes no reciben esta educación, dice el documento de Puebla, deben considerarse como los más pobres, por tanto, más necesitados de la acción educadora de la Iglesia”⁵⁹; existe una correlación entre la situación de pobreza y los procesos educativos, ya que los sectores deprimidos muestran mayores tasas de analfabetismo y deserción escolar y menores posibilidades de obtener un empleo⁶⁰.

Hoy existen rostros muy concretos de empobrecidos y excluidos que sólo a través de la educación pueden entrar a formar parte activa de la vida social: los indígenas, los migrantes, los desplazados, los niños de la calle, los campesinos, los habitantes de los sectores urbano-marginales, las minorías étnicas... La tarea de educación de estos hermanos nuestros “consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos. Especialmente en el caso de los indígenas se han de *respetar los valores propios de su cultura, sin excluir el diálogo creador con otras culturas*”⁶¹.

⁵⁸ Cfr. CONCILIO VATICANO II, *Gravissimum educationis*, 1.

⁵⁹ Puebla, Conclusiones 1034.

⁶⁰ Puebla, Conclusiones 1014.

⁶¹ Medellín, Conclusiones 4,3.

En un discurso dirigido a un grupo de obispos de Estados Unidos, el Papa traduce la opción por los pobres en dos acciones educativas: 1) promover en los estudiantes una mayor conciencia de la dignidad de toda persona humana y asimilar gradualmente los elementos clave de la doctrina social de la Iglesia y su solicitud por los pobres; 2) continuar, por parte de las instituciones católicas la tradición del *compromiso en favor de la educación de los pobres*, a pesar de la carga financiera que esto implica⁶².

2.11. La escuela católica promueve la comunión eclesial

En ciertos casos, la escuela católica no se siente parte integrante de una comunidad cristiana o de la realidad pastoral parroquial. Sin embargo, la escuela católica, en virtud de su identidad, se constituye en una verdadera experiencia eclesial, cuya matriz es la comunidad cristiana. Por este motivo, la escuela solo realiza su vocación de ser experiencia verdadera de Iglesia si se sitúa dentro de una pastoral orgánica en la parroquia y en la diócesis. Es urgente promover una nueva sensibilidad, por una parte, en las escuelas para que participen en forma activa en la construcción de la comunidad eclesial; y, por otra, en las comunidades parroquiales y diocesanas, para que se sientan llamadas en primera persona a responsabilizarse de la educación y de la escuela⁶³.

El Papa pide a las comunidades eclesiales redescubrir "el don de la escuela católica en su propio ámbito y, por tanto, la responsabilidad de conocer su identidad, sus funciones y sus exigencias, colaborando en su desarrollo, defendiendo con valentía su libertad y sus derechos, y valorizando sus posibilidades pastorales formativas"⁶⁴.

2.12. La escuela forma en la libertad religiosa y en un verdadero espíritu ecuménico

La persona humana tiene derecho a la libertad religiosa. Así, en forma taxativa, lo afirman los padres conciliares, diciendo luego

⁶² Cfr. JUAN PABLO II, Discurso al sexto grupo de obispos de Estados Unidos n. 4, sábado 30 de mayo de 1998. *L'Osservatore Romano*, 19 de junio de 1998.

⁶³ Cfr. CEC, *La escuela católica en el umbral del Tercer Milenio*, 12.

que “esta libertad consiste en que todos los hombres deben estar inmunes de coacción, tanto por parte de personas particulares como de grupos sociales y de cualquier potestad humana, y ello de tal manera, que en materia religiosa ni se obligue a nadie a obrar contra su conciencia ni se le impida que actúe conforme a ella en privado y en público, solo o asociado con otros, dentro de los límites debidos”⁶⁵. Para hacer uso de esta libertad, se necesita una formación escolar para que las personas sean amantes de la genuina libertad, juzguen las cosas con criterio propio a la luz de la verdad, ordenen sus actividades con sentido de responsabilidad y se esfuercen por secundar todo lo verdadero, justo y bueno a fin de actuar con mayor compromiso en el cumplimiento de sus deberes en la vida social⁶⁶.

Unido a lo anterior, la educación católica se preocupa por la formación de las personas y de las comunidades en un verdadero espíritu ecuménico. La enseñanza de la religión, por ejemplo, realizada con atención y apertura a los temas ecuménicos, puede ofrecer a la juventud una contribución válida para el conocimiento recíproco, la superación de los prejuicios y el empeño en la búsqueda sincera de la unidad querida por el Señor⁶⁷. De otra parte, la organización de programas de cooperación ecuménica en el campo social en general y en la defensa y promoción de los derechos humanos en particular promoverá una verdadera formación evangélica⁶⁸. Así la escuela se convertirá en un lugar de evangelización, de educación integral, de inculturación y de aprendizaje del diálogo entre jóvenes de religiones y ambientes sociales diferentes⁶⁹.

⁶⁴ JUAN PABLO II, *Discurso a los alumnos de las escuelas católicas de Italia*, n. 8. *L'Osservatore Romano*, 29 de noviembre de 1991.

⁶⁵ CONCILIO VATICANO II, declaración *Dignitatis humanae*, 2.

⁶⁶ CONCILIO VATICANO II, declaración *Dignitatis humanae*, 8.

⁶⁷ JUAN PABLO II, *Discurso a un Simposio Internacional sobre la enseñanza de la religión en la escuela*, 15 de abril de 1991. *L'Osservatore Romano* No. 21, 24 de mayo de 1991

⁶⁸ Cfr. *Santo Domingo*, Conclusiones 135.

⁶⁹ Cfr. JUAN PABLO II, *Discurso a la Conferencia Episcopal de la República centroafricana*, n. 3, 28 de septiembre de 1999. *L'Osservatore Romano* 8 de octubre de 1999, p. 5.

2.13. La escuela promueve la coordinación inter-institucional

La actitud de la Iglesia en el campo de la educación, no puede ser la de contraponer la escuela confesional a la no confesional, la escuela privada a la oficial, sino la de *colaboración abierta y franca* entre escuela y escuela, universidad y universidad, entre las escuelas y las iniciativas extraescolares de formación de educación, entre los planes de educación de la Iglesia y los del Estado; *colaboración que exige el bien de la comunidad universal de los hombres*. Esta coordinación no constituye peligro para el carácter confesional de las escuelas católicas; antes bien es un deber post-conciliar de las mismas, según el nuevo concepto de presencia de la Iglesia en el mundo de hoy⁷⁰.

3. La escuela católica: ser y quehacer

3.1. La escuela católica debe ser ante todo escuela.

A la escuela católica solo se la puede entender en el contexto más amplio de la escuela en general; en otras palabras, si la escuela católica no es, ante todo, *escuela*, tampoco puede aspirar a llamarse *católica*⁷¹. "Es justo reconocer, ante todo, que el primer compromiso de la escuela católica es el de ser escuela, a saber, lugar de cultura y educación, de cultura con fines educativos. Hay que tener siempre presente ese objetivo, de modo que refleje la realidad tan cambiante y, al mismo tiempo, necesitada de intervenciones competentes, oportunas y valientes. Nunca deben faltar el diálogo y la confrontación con el mundo de la cultura religiosa y laica, e igualmente con las demás formas de escuela, a fin de que se consigan los fines que la comunidad civil espera de la escuela"⁷².

El Concilio Vaticano II⁷³ hace un valioso listado de las funciones que desempeña la escuela: cultiva con asiduo cuidado las facul-

⁷⁰ *Medellín*, Conclusiones 4, 29.

⁷¹ Cfr. CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica*, 25.

⁷² JUAN PABLO II, *Discurso a los alumnos de las escuelas católicas de Italia*, 23 de noviembre de 1991. *L'Osservatore Romano*, 29 de noviembre de 1991, p. 8.

⁷³ Cfr. *Gravissimum educationis*, 5.

tades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara para la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, contribuyendo a la comprensión mutua; constituye además como un centro de cuya laboriosidad y de cuyos beneficios deben participar conjuntamente las familias, los maestros, las diversas asociaciones que promueven la vida cultural, cívica y religiosa, así como la sociedad civil y toda la comunidad humana.

En forma más sintética, la Congregación de Educación Católica formula un concepto de escuela como lugar de formación integral mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura; así, la escuela se convierte en un lugar privilegiado de promoción integral mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural.

El Código de Derecho Canónico recomienda que “la formación que se da en las escuelas católicas debe ser, desde el punto de vista científico, de la misma categoría al menos que en las demás escuelas de la región”⁷⁴. Eso es lo mínimo que se debe exigir. Sin embargo, el reto que tiene la escuela católica es ofrecer una educación de mayor calidad, tanto en el campo científico y tecnológico, como en la formación humana integral.

3.2. Características de la escuela católica

Hay que partir del presupuesto de que la educación católica no sólo procura comunicar hechos, sino también transmitir una concepción coherente y completa de la vida, desde una óptica antropológica cristiana, con la convicción de que las verdades contenidas en esa visión hacen libres a los estudiantes, en el sentido más profundo de la libertad humana⁷⁵.

El Concilio Vaticano II señala las notas distintivas de la escuela católica cuando afirma que

⁷⁴ Código de Derecho Canónico, 806.

⁷⁵ Cfr. JUAN PABLO II, *La escuela católica debe educar en la verdad, en la libertad y en el amor evangélico*. Visita ad limina, Discurso al sexto grupo de obispos de Estados Unidos n. 3, *L'Osservatore Romano*, 19 de junio de 1998.

esta persigue, en no menor grado que las demás escuelas, los fines culturales y la formación humana de la juventud. Su nota distintiva es crear un ambiente de la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona crezcan a un tiempo según la nueva criatura que han sido hechos por el bautismo, y ordenar, finalmente toda la cultura humana según el mensaje de salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre. Así, pues, la escuela católica, a la par que se abre como conviene a las condiciones del progreso actual, educa a sus alumnos para conseguir con eficacia el bien de la ciudad terrestre y los prepara para servir a la difusión del reino de Dios, a fin de que con el ejercicio de una vida ejemplar y apostólica sean como el fermento salvador de la comunidad humana (GE 8).

Medellín⁷⁶, aplicando las orientaciones conciliares, subraya algunos aspectos pedagógicos prácticos para la realidad latinoamericana. Afirma que la escuela católica deberá:

- a) Ser una *verdadera comunidad* formada por todos los elementos que la integran;
- b) Integrarse en la comunidad local y estar abierta a la comunidad nacional y latinoamericana;
- c) Ser *dinámica y viviente*, dentro de una oportuna y sincera experimentación renovadora;
- d) Estar *abierta al diálogo ecuménico*;
- e) *Partir de la escuela para llegar a la comunidad*, transformando la misma escuela en centro cultural, social y espiritual de la comunidad; partir de los hijos para llegar a los padres y a las familias; partir de la educación escolar, para llegar a los demás medios de educación.

⁷⁶ Cfr. *Medellín*, Conclusiones 4,19.

La Congregación para la Educación Católica⁷⁷ especifica la identidad católica de la escuela en su referencia a la *concepción cristiana de la realidad*, cuyo centro es *Jesucristo*. Allí se funda su deber de cultivar los valores humanos respetando su legítima autonomía y conservándose fiel a su propia misión de ponerse al servicio de todas las personas. Así, las tareas de la escuela católica se polarizan en la síntesis entre cultura y fe, y entre fe y vida; a su vez, esta síntesis se realiza mediante la integración de los diversos contenidos del saber humano, a la luz del Evangelio, y mediante el desarrollo de las virtudes que caracterizan al cristiano. La escuela católica comparte la misión evangelizadora de la Iglesia, es lugar privilegiado de educación integral, de inculcación del Evangelio, de una auténtica y específica acción pastoral y de aprendizaje de un diálogo vital ente jóvenes de diversas religiones y de ambiente sociales diferentes. La dimensión eclesial no es una característica yuxtapuesta, sino una cualidad propia y específica de la escuela, una característica distintiva que debe impregnar y animar cada momento de su acción educativa.

Puebla⁷⁸ reafirma la importancia de la escuela católica en todos los niveles, favoreciendo su democratización y transformándola, según las orientaciones del Documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, en:

- a) Instancia efectiva de asimilación crítica, sistemática e integradora del saber y de la cultura en general;
- b) Lugar más apto para el diálogo entre la fe y la ciencia;
- c) Ambiente privilegiado que favorezca y estimule el crecimiento en la fe, lo que no depende sólo de los cursos programados de religión;
- d) Alternativa válida para el pluralismo educacional.

Santo Domingo⁷⁹, por su parte, afirma que la escuela católica debe ser, ante todo, una comunidad, centro de irradiación evangelizadora, mediante alumnos, padres y maestros. Se le da especial importancia a la formación cívico-social, inspirada en el Evangelio y

⁷⁷ Cfr. CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica*, 33-48; *La escuela católica en el umbral del Tercer Milenio*, 11.

⁷⁸ Cfr. *Puebla*, Conclusiones 1040.

⁷⁹ Cfr. *Santo Domingo*, Conclusiones 278.

en el Magisterio social de la Iglesia, que responda a las verdaderas necesidades del pueblo y que posibilite la formación democrática de las personas. Esta es otra característica de la escuela católica: su vocación popular.

Esa orientación sigue ocupando el primer lugar en el pensamiento de la Iglesia: dar cultura al pueblo significa darle la primera libertad y dignidad, es decir, la dignidad de reconocer la verdad de sí mismo como persona, creada a imagen de Dios, y llamada a gozar de igualdad de derechos y deberes. Por consiguiente, querer este tipo de escuela, potenciarla y adecuarla a las exigencias actuales de las nuevas pobrezas, es algo que ciertamente está en el pensamiento de Cristo Maestro y en las expectativas de su Iglesia⁸⁰.

Juan Pablo II nos insta a fortificar la identidad católica de las escuelas, "las cuales fundan su naturaleza específica en un proyecto educativo que tiene su origen en la persona de Cristo y su raíz en la doctrina del Evangelio. Las escuelas católicas deben buscar no sólo impartir una educación que sea competente desde el punto de vista técnico y profesional, sino especialmente proveer una formación integral de la persona humana"⁸¹.

El Papa se refiere no solo a los centros educativos católicos sino también a aquellos que, aun no siendo confesionales, tienen una clara inspiración católica. En algunos países, las Federaciones de Escuelas y Colegios Católicos están afiliando también a estos centros educativos, teniendo en cuenta las disposiciones del Código de Derecho Canónico⁸² que entiende por escuela católica aquella que dirige la autoridad eclesiástica competente o una persona jurídica eclesiástica pública, o que *la autoridad eclesiástica reconoce como tal* mediante documento escrito. De otra parte, la formación y educación en una escuela católica deben fundarse en los princi-

⁸⁰ JUAN PABLO II, *Discurso a los alumnos de las escuelas católicas de Italia* n. 5, 23 de noviembre de 1991. *L'Osservatore Romano*, 29 de noviembre de 1991, pág. 8.

⁸¹ JUAN PABLO II, *Ecclesia in America* 71.

⁸² *Código de Derecho Canónico*, 803.

pios de la doctrina católica; y los profesores se han de destacar por su recta doctrina e integridad de vida. Finalmente, ninguna escuela, aunque en realidad sea católica, puede adoptar el nombre de <escuela católica> sin el consentimiento de la autoridad eclesiástica competente.

4. Agentes de la acción educativa

4.1. Los alumnos

Cuando se habla de agentes promotores de la educación, casi nunca nombramos a los alumnos. Y, sin embargo, ellos son protagonistas y sujetos activos del proceso educativo. Por ellos existe la escuela. Es necesario redescubrir la potencialidad pedagógica de los alumnos, ayudándoles a tomar conciencia de que ellos son responsables de su propia formación y pueden contribuir, en forma solidaria, al crecimiento integral de sus compañeros, de la escuela en general e, incluso, de la realidad de su entorno. En palabras dirigidas a los alumnos dice Juan Pablo II: “sabad que el Papa está muy cercano a vosotros de modo especial, y que tiene puestas en vosotros muchas esperanzas. Nunca os limitéis en la escuela a un papel puramente pasivo: por vuestra parte, es necesario un fuerte testimonio de estudio, de escucha, de servicio”⁸³.

4.2. Los padres de familia

En la comunidad educativa, los padres de familia son los primeros educadores de sus hijos. Los padres deben “crear un ambiente de familia animado por el amor, por la piedad hacia Dios y hacia los hombres, que favorezca la educación íntegra personal y social de los hijos. La familia es, por tanto, la primera escuela de las virtudes sociales, que todas las sociedades necesitan”⁸⁴. La escuela, por su parte, debe contribuir en la formación de los padres de los alumnos, propiciando la organización de las “Escuelas de Padres”, de las “Asociaciones de Padres de Familia”, a fin de que puedan

662

⁸³ JUAN PABLO II, La misión educativa tiene por objeto el hombre en toda su integridad. Discurso a los directores y profesores de las escuelas católicas de Roma y del Lacio, n. 4. *L'Osservatore Romano*, 17 de Abril de 1983.

⁸⁴ *Gravissimum educationis*, 3.

contribuir con sus aportes en la personalización educativa que hace eficaz el proceso educativo⁸⁵.

Pero, a la vez, los padres de familia son mediadores entre la sociedad y la escuela; en efecto, ellos "son portadores de la sensibilidad y de las expectativas presentes en la sociedad; son *el puente natural entre la escuela católica y la realidad de su entorno*. Por eso, a ellos les corresponde presentar a la escuela las sugerencias relativas a las orientaciones que tiene que dar a sus hijos y compartir con el personal docente las intervenciones formativas específicas, en las que la familia está llamada a participar responsablemente"⁸⁶. Aún más, a las asociaciones de padres de familia les compete poner en debate el tema de la escuela en las instancias políticas adecuadas y participar en la reforma educativa que está en marcha en los países de la región.

4.3. Los educadores laicos

En la identidad de la escuela católica juega un importante papel la persona del educador. "Mucho dependerá de la capacidad de los maestros el que la enseñanza llegue a ser una escuela de fe, es decir, una transmisión del mensaje cristiano. La síntesis entre cultura y fe se realiza gracias a la armonía orgánica de fe y vida en la persona de los educadores"⁸⁷.

La Congregación para la Educación Católica nos da una excelente definición del educador laico católico, diciendo que "es aquel que ejercita su ministerio en la Iglesia viviendo desde la fe su vocación secular en la estructura comunitaria de la escuela, con la mayor calidad profesional posible y con una proyección apostólica de esa fe en la formación integral del hombre, en la comunicación de la cultura, en la práctica de una pedagogía de contacto directo y personal con el alumno y en la animación espiritual de la comuni-

⁸⁵ CEC, *La escuela católica en el umbral del tercer milenio*, 20.

⁸⁶ JUAN PABLO II, *Discurso a los miembros de la Asociación de padres de alumnos de las escuelas católicas de Italia*, 6 de junio de 1998. *L'Osservatore Romano*, 19 de Junio de 1998 No. 3.

⁸⁷ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica*, n. 43.

dad educativa a la que pertenece y de aquellos estamentos y personas con los que la comunidad educativa se relaciona”⁸⁸.

En los documentos del magisterio latinoamericano se hace alusión en diversas ocasiones al educador cristiano. *Medellín* afirma que se debe: a) valorar su misión decisiva en la transformación de la sociedad; b) trabajar para que se les retribuya convenientemente con todas las prestaciones sociales y colaborando con ellos en sus justos reclamos; c) llegar a una decisión consciente y valiente, en la preparación, selección y promoción del profesorado, insistiendo fundamentalmente en las dotes humanas de personalidad y actitud de servicio en permanente evolución; d) apoyar los institutos de formación del personal docente, confesional o no⁸⁹. *Puebla* y *Santo Domingo* insisten en que el maestro cristiano desempeña una misión humana y evangelizadora y debe ser considerado como sujeto eclesial que evangeliza, que catequiza y educa cristianamente; tiene una identidad definida en la comunidad eclesial y, por tanto, su papel debe ser reconocido en la Iglesia⁹⁰.

Mención especial merece el *profesor de religión* quien se debe destacar “por su recta doctrina, por el testimonio de su vida cristiana y por su aptitud pedagógica”⁹¹. Juan Pablo II señala que el profesor de religión, para mantenerse a la altura de las exigencias de la pedagogía de la fe, debe poseer las siguientes cualidades: a) una formación teológica sistemática que le permita proponer con competencia los contenidos de la fe; b) un conocimiento de las ciencias humanas que resulta necesario para comunicar de modo conveniente y eficaz los mismos contenidos; c) una constante actualización en los contenidos y en la metodología; d) el compromiso de una participación activa en la vida de la comunidad eclesial; e) convicción interior y fidelidad eclesial; f) el cumplimiento de su

⁸⁸ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *El laico católico, testigo de la fe en la escuela*, n. 24.

⁸⁹ Cfr. *Medellín*, Conclusiones 4,14.

⁹⁰ *Puebla*, Conclusiones 1035, *Santo Domingo*, Conclusiones 265.

⁹¹ *Código de Derecho Canónico*, 804.

tarea como camino de santificación y de testimonio misionero⁹². La CEC agrega algunas cualidades humanas: afecto, tacto, comprensión, rectitud de espíritu, equilibrio en los juicios, paciencia en la escucha, calma en las respuestas, disponibilidad al coloquio personal⁹³.

4.4. Los consagrados

En décadas anteriores, entre los religiosos y religiosas que se dedicaban a la educación surgieron muchos cuestionamientos sobre la institución escolar católica, porque “favorecería el elitismo y el clasismo; por los escasos resultados en la educación de la fe y de los cambios sociales; por problemas financieros, etc⁹⁴”; esto llevó a muchos religiosos a abandonar el campo educativo para dedicarse al trabajo pastoral en sectores populares.

Por este motivo, en la Conferencia de Santo Domingo se hace un llamado “a los religiosos y religiosas que han abandonado este campo tan importante de la educación católica para que se reincorporen a su tarea; recordando que la opción preferencial por los pobres incluye opción preferencial por los medios para que la gente salga de su miseria, y uno de los medios privilegiados para ello es la educación católica. La opción preferencial por los pobres se manifiesta también en que los religiosos educadores continúen su labor educativa en tantos lugares rurales tan apartados como necesitados⁹⁵”.

Por su parte, la Congregación para la Educación Católica recordaba en su último documento sobre la escuela católica (1997) que “la presencia de los consagrados en la comunidad educativa es indispensable porque *están en condiciones de llevar a cabo una*

⁹² JUAN PABLO II, *Los problemas de la enseñanza católica en el ámbito de la Iglesia local*, Alocución del Papa a los sacerdotes de Roma, 5 de marzo de 1981; y *Alocución al Simposio del Consejo de las Conferencias Episcopales de Europa sobre la enseñanza de la religión católica en la escuela pública*, 15 de abril de 1991.

⁹³ Cfr. CONGREGACIÓN DE EDUCACIÓN CATÓLICA, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, n. 96.

⁹⁴ *Puebla*, Conclusiones 1019.

⁹⁵ *Santo Domingo*, Conclusiones 275.

acción educativa particularmente eficaz, y son ejemplo de cómo darse sin reservas y gratuitamente al servicio de los otros, con el espíritu de la consagración religiosa⁹⁶.

4.5. Los comunicadores

Los comunicadores sociales, lo mismo que otros profesionales de la información y de la comunicación, tienen también un papel fundamental, especialmente en campo de la educación no formal, informal y permanente. "...Los medios de comunicación social se convierten en agentes activos del proceso de transformación, cuando se ponen al servicio de una auténtica educación integral, apta para desarrollar a todo el hombre, capacitándolo para ser el artífice de su propia promoción, lo que también se aplica a la evangelización y al crecimiento de la fe. Por otra parte, no se puede ignorar que el uso de los medios de comunicación social ocupa cada vez más el tiempo libre de todas las categorías de personas que buscan esparcimiento en ellos. Este uso les proporciona al mismo tiempos información, conocimientos e influencias morales positivas y negativas⁹⁷.

5. Centros promotores de la educación

5.1. Familia

El deber de la educación le corresponde en primer lugar a la familia. La Declaración conciliar *Gravissimum educationis* hace una buena síntesis del papel de la familia en la educación de los hijos: 1) es la primera escuela de las virtudes sociales, que todas las sociedades necesitan; 2) es la primera experiencia de una saludable sociedad humana y de una comunidad cristiana; 3) es la instancia mediadora para que las personas se integren en la sociedad civil y en el Pueblo de Dios; 4) especialmente la familia cristiana, enriquecida con la gracia sacramental, es un espacio privilegiado para que los hijos aprendan desde los primeros años a conocer y adorar a Dios y a amar al prójimo según la fe recibida en el bautismo⁹⁸ (GE 3).

⁹⁶ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica, en el umbral del tercer milenio*, 13.

⁹⁷ Medellín, Conclusiones 16,6.

⁹⁸ Cfr. *Gravissimum educationis* 3.

5.2. La comunidad educativa

La escuela es, ante todo, una comunidad educativa, que tiene como finalidad, además de cultivar las capacidades intelectuales, promover el sentido de los valores y fomentar la relación fraterna y solidaria con todos sus miembros. La comunidad educativa, que en sí misma es una utopía (el ya y el todavía no), se construye con el encuentro y colaboración de los diversos estamentos: alumnos, padres de familia, docentes, entidad promotora y personal administrativo, asesor y de servicios. “La comunidad educativa, considerada en su conjunto, está, por tanto, llamada a promover un tipo de escuela que sea lugar de formación integral mediante la relación interpersonal”⁹⁹.

5.3. La sociedad civil

“Obligación de la sociedad civil es proveer de varias formas de educación a la juventud: tutelar los derechos y obligaciones de los padres y de quienes intervienen en la educación y colaborar con ellos; completar la obra educativa, según el principio de la acción subsidiaria, cuando no basta el esfuerzo de los padres y de otras sociedades, atendiendo a los deseos paternos; y además, crear escuelas e institutos propios según lo exija el bien común”¹⁰⁰.

5.4. La Iglesia

La misión de la Iglesia como educadora está magistralmente descrita por el Concilio Vaticano II: “...el deber de la educación corresponde a la Iglesia, no sólo porque ha de ser reconocida también como sociedad humana capaz de educar sino, sobre todo, porque tiene el deber de anunciar a todos los hombres el camino de la salvación, de comunicar a los creyentes la vida de Cristo y de ayudarles con precaución constante para que puedan alcanzar la plenitud de esta vida. La Iglesia, como Madre, está obligada a dar a sus hijos una educación que llene toda su vida del espíritu de Cristo, y al mismo tiempo ayuda a todos los pueblos a promover la perfección cabal de la persona humana, incluso para el bien de la

⁹⁹ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica, en el umbral del tercer milenio*, 18.

¹⁰⁰ *Gravissimum educationis*, 3.

sociedad terrestre y para configurar más humanamente la edificación del mundo”¹⁰¹.

5.5. El Estado

El Estado es también un agente educador, ya que es la expresión jurídica y política de la sociedad. Su función es ofrecer oportunidades de educación a todos los ciudadanos, sin establecer un monopolio escolar, favoreciendo la libertad de enseñanza y motivando la participación de todos.

“...el Estado ha de prever que a todos los ciudadanos sea accesible la conveniente participación en la cultura y que se preparen debidamente para el cumplimiento de sus obligaciones y derechos civiles. Por consiguiente, el mismo Estado debe proteger el derecho de los niños a una educación escolar adecuada, vigilar al aptitud de los maestros y la eficacia de los estudios, mirar por la salud de los alumnos y promover, en general, toda la obra de las escuelas, teniendo en cuenta el principio de la función subsidiaria y excluyendo, por ello, cualquier monopolio escolar, el cual es contrario a los derechos naturales de la persona humana, al progreso y a la divulgación de la misma cultura, a la convivencia pacífica de los ciudadanos y al pluralismo que hoy predomina en muchas sociedades”¹⁰².

A Manera de conclusión

Tal vez, el desafío mayor que tiene el mundo frente al nuevo milenio es el de gobernar la globalización, la cual debe estar centrada en la dignidad de la persona, en el destino universal de los bienes de la creación, en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales y en el desarrollo humano integral.

¹⁰¹ *Gravissimum educationis*, 3.

¹⁰² *Gravissimum educationis*, 6.

Hoy día no basta con saber administrar el mundo en el que vivimos, lo cual sería ya un aporte significativo a la convivencia social; es necesario, además, tener una visión amplia, señalar rumbos, diseñar estrategias y producir cambios, a fin de gobernar los nuevos fenómenos, dirigiéndolos hacia la construcción de una sociedad justa, equitativa y fraterna. Es posible que hoy día las organizaciones sociales, económicas, políticas y eclesiales estén super-dirigidas y super-administradas, pero están carentes de profetas visionarios que señalen nuevos caminos. "Sólo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido" decía Ernesto Sábato en la última frase de su último libro testamento "Antes del fin".

La educación, y especialmente la educación católica, tiene, ante la sociedad y ante la historia, el gran desafío de formar a los agentes del cambio, a los constructores de una nueva sociedad, a los profetas de nuevas utopías.

Dirección del Autor:
Instituto Teológico-Pastoral para América Latina - ITEPAL
Transversal 67 No. 173-71 / A.A. 253 353
Santa Fe de Bogotá, D.C.
COLOMBIA

CURSOS/ITEPAL2000

Parroquia: centro de evangelización

agosto 28 - septiembre 22

agosto 28 - septiembre 1

Desafíos de la parroquia frente a la postmodernidad. La identidad de las ciudades en América Latina y el Caribe

septiembre 4 - 8

Fundamentos bíblico-teológicos y magisteriales

septiembre 11 - 22

Metodología y propuesta para la parroquia como centro de evangelización

Costo: US\$400,00*

Economía Solidaria

octubre 2 - 27

octubre 2 - 6

Análisis de la realidad continental y economía solidaria

octubre 9 - 13

Temas claves de la Doctrina Social de la Iglesia

octubre 16 - 20

Economía Solidaria: principios, fundamentos y aplicación

octubre 23 - 27

Taller y elaboración de proyectos de Economía Solidaria

Costo: US\$400,00*

informes:

INSTITUTO TEOLÓGICO-PASTORAL PARA AMÉRICA LATINA
ITEPAL

Transversal 67 No. 173-71 / A.A. 253 353

Tels: (57-1) 6670050 - 6670110 / Fax: (57-1) 6776521

E-mail: itepal@celam.org - Santa Fe de Bogotá, D.C.

La escuela católica en el umbral del tercer milenio

Congregación para la educación católica

(para los seminarios e institutos de estudio)

Introducción

1 .En los umbrales del tercer milenio la educación y la escuela católicas se encuentran ante nuevos desafíos lanzados por los contextos sociopolítico y cultural. Se trata, en especial, de la crisis de valores que, sobre todo en las sociedades ricas y desarrolladas, asume las formas, frecuentemente difundidas por los medios de comunicación social, de subjetivismo generalizado, de relativismo moral y de nihilismo. El profundo pluralismo que impregna la conciencia social, da lugar a diversos comportamientos, en algunos casos tan antitéticos como para minar cualquier identidad comunitaria. Los rápidos cambios estructurales, las profundas innovaciones técnicas y la globalización de la economía repercuten en la vida del hombre de cualquier parte de la tierra. Así pues, contrariamente a las perspectivas de desarrollo para todos, se asiste a la acentuación de la diferencia entre pueblos ricos y pueblos pobres, y a masivas oleadas migratorias de los países subdesarrollados hacia los desarrollados. Los fenómenos de la multiculturalidad, y de una sociedad que cada vez es más plurirracial, pluriétnica y plurirreligiosa, conllevan enriquecimiento, pero también nuevos problemas. A esto se añade, en los países de antigua evangelización, una creciente marginación de la fe cristiana como referencia y luz para la comprensión verdadera y convencida de la existencia.

- 672
2. En el campo específico de la educación, las funciones se han ampliado, llegando a ser más complejas y especializadas. Las ciencias de la educación, antes centradas en el estudio del niño y en la preparación del maestro, han sido impulsadas a abrirse a las diversas etapas de la vida, a los diferentes ambientes y situaciones más allá de la escuela. Nuevas necesidades han puesto de relieve la exigencia de

nuevos contenidos, de nuevas competencias y de nuevas figuras educativas, además de las tradicionales. Así educar, hacer escuela en el contexto actual resulta especialmente difícil.

3. Frente a este panorama, la escuela católica está llamada a una renovación valiente. En efecto, la valiosa herencia de una experiencia secular manifiesta la propia vitalidad, sobre todo por la capacidad para adecuarse sabiamente. Es, por tanto, necesario que también hoy la escuela católica sepa definirse a sí misma de manera eficaz, convincente y actual. No se trata de simple adaptación, sino de impulso misionero: es el deber fundamental de la evangelización, del ir a donde el hombre está, para que acoja el don de la salvación.

4. Por esto, la Congregación para la educación católica, en estos años de preparación inmediata al gran jubileo del año 2000, al cumplirse felizmente los treinta años de la creación de la Oficina para las escuelas¹, y de los veinte años de la publicación del documento *La escuela católica*, el 19 de marzo de 1977, con el fin de “concentrar la atención sobre la naturaleza y características de una escuela que quiere definirse y presentarse como católica”² se dirige, por la presente carta circular, a cuantos están comprometidos en la educación escolar, a fin de hacerles llegar una palabra de aliento y de esperanza. En particular esta carta se propone compartir tanto la satisfacción por los resultados positivos logrados por la escuela católica, como sus preocupaciones por las dificultades que encuentra. Ade-

¹ La Sagrada Congregación para la educación católica, nuevo nombre de la Sagrada Congregación de los seminarios y de las universidades, por la constitución apostólica *Regimini ecclesiae universae*, publicada el 15 de agosto de 1967, que entró en vigor el 1 de marzo de 1968 (AAS LIX [1967] 885-928), estaba estructurada en tres oficinas. En esa reorganización se creó la Oficina para las Escuelas Católicas, con el fin de “desarrollar posteriormente” los principios fundamentales de la educación, sobre todo en las escuelas (cfr. *Gravissimum educationis*, Introducción).

² SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica*, n. 2.

más, respaldados por la enseñanza del concilio Vaticano II, por las numerosas intervenciones del Santo Padre, por las Asambleas ordinarias y especiales del Sínodo de los obispos, por las Conferencias episcopales y por la solicitud de los ordinarios diocesanos, así como por los organismos internacionales católicos con fines educativos y escolares, nos parece oportuno llamar la atención sobre algunas características fundamentales de la escuela católica que consideramos importantes para la eficacia de su labor educativa en la Iglesia y en la sociedad: *la escuela católica como lugar de educación integral de la persona humana a través de un claro proyecto educativo que tiene su fundamento en Cristo³; su identidad eclesial y cultural; su misión de caridad educativa; su servicio social; su estilo educativo, que debe caracterizar a toda su comunidad educativa.*

Éxitos y dificultades

5. Con satisfacción recorreremos el camino positivo que la escuela católica ha realizado en estos últimos decenios. Ante todo, se debe considerar la ayuda que presta a la misión evangelizadora de la Iglesia en todo el mundo, incluso en aquellas zonas en las que no es posible otra acción pastoral. Además, la escuela católica, a pesar de las dificultades, ha querido seguir siendo corresponsable del desarrollo social y cultural de las diferentes comunidades, y pueblos, de los que forma parte, compartiendo los éxitos y las esperanzas, los sufrimientos, las dificultades y el esfuerzo para un auténtico progreso humano y comunitario. En ese contexto, es preciso resaltar la valiosa ayuda que, poniéndose al servicio de los pueblos menos favorecidos, presta a su progreso espiritual y material. Nos sentimos obligados a reconocer el impulso dado por la escuela católica a la renovación pedagógica y didáctica, y el gran esfuerzo realizado por tantos fieles, sobre todo por cuantos, consagrados y laicos, viven su función docente como vocación y auténti-

³ Cfr. Ibid., 34.

co apostolado⁴. En fin, no podemos olvidar la contribución de la escuela católica a la pastoral de conjunto, y a la familiar en particular, subrayando, al respecto, la prudente labor de inserción en las dinámicas educativas entre padres e hijos y, muy especialmente, el apoyo sencillo y profundo, lleno de sensibilidad y delicadeza, ofrecido a las familias “débiles” o “rotas”, cada vez más numerosas, sobre todo en los países desarrollados.

6. La escuela es, indudablemente, encrucijada sensible de los problemas que agitan este inquieto tramo final del milenio. La escuela católica, de este modo, se ve obligada a relacionarse con adolescentes y jóvenes que viven las dificultades de los tiempos actuales. Se encuentra con alumnos que rehuyen el esfuerzo, incapaces de sacrificio e inconstantes y carentes de modelos válidos a los que referirse, comenzando a menudo por los de la familia. Hay casos, cada vez más frecuentes, en los que no sólo son indiferentes o no practicantes, sino que carecen de la más mínima formación religiosa o moral. A esto se añade, en muchos alumnos y en las familias, un sentimiento de apatía por la formación ética y religiosa, por lo que al fin lo que interesa y se exige a la escuela católica es sólo un diploma o a lo más una instrucción de alto nivel y capacitación profesional. El clima descrito produce cierto cansancio pedagógico, que se suma a la creciente dificultad, en el contexto actual, para hacer compatible ser profesor con ser educador.

7. Entre las dificultades hay que contar también las situaciones de orden político, social y cultural que impiden o dificultan la asistencia a la escuela católica. El drama, extendido por el mundo, de la extrema pobreza y del hambre, los conflictos y guerras civiles, la degradación urbana, la difusión de la criminalidad en las grandes áreas metropolitanas de tantas ciudades, no permiten la total realización de proyectos formativos y educativos. En algunas partes del mundo son incluso los gobiernos los que entorpecen, cuando

675

⁴ Cfr. *Gravissimum educationis*, 8.

no impiden de hecho, la acción de la escuela católica, a pesar del progreso de ideas y prácticas democráticas, y de una mayor sensibilización con respecto a los derechos humanos. Otras dificultades provienen de problemas económicos. Esa situación repercute especialmente sobre la escuela católica en aquellos países que no tienen prevista ninguna ayuda gubernamental para las escuelas no estatales. Esto hace casi insostenible la carga económica de las familias que no eligen la escuela estatal y compromete seriamente la misma supervivencia de las escuelas. Por otra parte, las dificultades económicas, además de influir en la contratación y la continuidad de la presencia de los educadores, pueden impedir a los que no tienen medios económicos suficientes frecuentar la escuela católica, provocando, de este modo, una selección de alumnos, que hace perder a la escuela católica una de sus características fundamentales, la de ser una escuela para todos.

Mirando al futuro

8. La mirada dirigida a los éxitos y a las dificultades de la escuela católica, sin pretender tratar cabalmente su amplitud y profundidad, nos mueve a reflexionar sobre la ayuda que puede prestar a la formación de las nuevas generaciones en los umbrales del tercer milenio, consciente de que, como escribe Juan. Pablo II, “el futuro del mundo y de la Iglesia pertenece a las nuevas generaciones que, nacidas en este siglo, alcanzarán la madurez en el próximo, el primero del nuevo milenio”⁵. La escuela católica, por tanto, debe estar en condiciones de proporcionar a los jóvenes los medios aptos para encontrar puesto en una sociedad fuertemente caracterizada por conocimientos técnicos y científicos, pero, al mismo tiempo, ante todo, debe poder darles una sólida formación, orientada cristianamente. Por esto, estamos convencidos de que para hacer de la escuela católica un ins-

⁵ *Tertio Millennio Adveniente*, 58.

676

trumento educativo en el mundo de hoy, es preciso reforzar algunas de sus características fundamentales.

La persona y su educación

9. La escuela católica se configura como escuela para la persona y de las personas. "Cada persona, en sus necesidades materiales y espirituales, está en el centro del magisterio de Jesús; de ahí que la promoción de la persona humana sea el fin de la escuela católica"⁶. Esta afirmación, que pone de manifiesto la relación del hombre con Cristo, recuerda que en su persona se encuentra la plenitud de la verdad sobre el hombre. Por esto, la escuela católica, comprometiéndose en la promoción del hombre integral, lo hace obedeciendo a la solicitud de la Iglesia, consciente de que todos los valores humanos encuentran su plena realización y, también su unidad, en Cristo⁷. Este conocimiento manifiesta que la persona ocupa el centro del proyecto educativo de la escuela católica, refuerza su compromiso educativo y la hace idónea para formar personalidades fuertes.

10. El contexto sociocultural actual corre el peligro de ocultar "el valor educativo de la escuela católica, en el cual radica fundamentalmente su razón de ser y en virtud del cual ella constituye un auténtico apostolado"⁸. En efecto, aunque en los últimos años se ha prestado mayor atención y ha crecido la sensibilidad por parte de la opinión pública, de los organismos internacionales y de los gobiernos, hacia los problemas de la escuela y de la educación, hay que señalar también una extendida reducción de la educación a los aspectos meramente, técnicos y funcionales. Las mismas ciencias pedagógicas y educativas aparecen más centradas

⁶ Cfr. JUAN PABLO II, *Discurso al primer Congreso Nacional de la Escuela Católica en Italia*, 23 de noviembre de 1991; *L'Osservatore Romano*, edición en lengua española, 29 de noviembre de 1991, p. 8.

⁷ Cfr. SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica*, n. 35.

⁸ *Ibid.*, 3.

en los aspectos del reconocimiento fenomenológico y de la práctica didáctica, y no en los del valor propiamente educativo, centrado en los valores y perspectivas de profundo significado. La fragmentación de la educación, la ambigüedad de los valores a los que frecuentemente se alude obteniendo amplio y fácil consenso, a precio, sin embargo, de un peligroso ofuscamiento de los contenidos, tiende a encerrar la escuela en un presunto neutralismo, que debilita el potencial educativo y repercute negativamente en la formación de los alumnos. Se quiere olvidar que la educación supone e incluye siempre una determinada concepción del hombre y de la vida. La pretendida neutralidad de la escuela, conlleva, la mayor parte de las veces, la práctica desaparición de la referencia religiosa del campo de la cultura y de la educación. Por el contrario, un planteamiento pedagógico correcto debe situarse en el campo, más decisivo, de los fines, ocuparse no sólo del “cómo” sino también del “porqué”, superar el equívoco de una educación aséptica, y devolver al proceso educativo la unidad que impide la dispersión por las diversas ramas del saber y del aprendizaje, y que mantiene en el centro a la persona en su compleja identidad, trascendental e histórica. La escuela católica, con su proyecto educativo inspirado en el Evangelio, está llamada a recoger este desafío y a darle respuesta con la convicción de que “el misterio del hombre sólo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado”⁹.

La escuela católica en el corazón de la Iglesia

11. La complejidad del mundo contemporáneo nos convence de la necesidad de insistir en la conciencia de la identidad eclesial de la escuela católica. De la identidad católica, en efecto, nacen los rasgos peculiares de la escuela católica, que se “estructura” como sujeto eclesial, lugar de auténtica y específica acción pastoral. Comparte la misión evangélica

⁹ *Gaudium et Spes*, 22.

zadora de la Iglesia y es lugar privilegiado en el que se realiza la educación cristiana. En este sentido, "las escuelas católicas son, al mismo tiempo, lugares de evangelización, de educación integral, de inculturación y de aprendizaje de un diálogo vital entre jóvenes de religiones y de ambientes sociales diferentes"¹⁰. La eclesialidad de la escuela católica está, pues, inscrita en el corazón mismo de su identidad de institución escolar. Es un auténtico sujeto eclesial, en razón de su acción escolar, "en la que se funden armónicamente fe, cultura y vida"¹¹. Es preciso, por tanto, reafirmar con fuerza que la dimensión eclesial no constituye una característica yuxtapuesta, sino que es cualidad propia y específica, carácter distintivo que impregna y arrima cada momento de su acción educativa, parte fundamental de su misma identidad y punto central de su misión¹². La promoción de esa dimensión es el objetivo de cada uno de los elementos que integran la comunidad educativa.

12. Así pues, en virtud de su identidad, la escuela católica constituye un lugar de experiencia eclesial, cuya matriz es la comunidad cristiana. En este contexto se recuerda que sólo realiza su vocación de ser experiencia verdadera de Iglesia si se sitúa dentro de una pastoral orgánica de la comunidad cristiana. De modo muy particular, la escuela católica permite a los jóvenes reunirse en un ambiente favorable a la formación cristiana. No obstante, es preciso señalar que, en ciertos casos, no se siente la escuela católica como parte integrante de la realidad pastoral: a veces, se la considera extraña, o casi extraña, a la comunidad. Es urgente, por tanto, promover una nueva sensibilidad en las comunidades parroquiales y diocesanas, para que se sientan llamadas en primera persona a responsabilizarse de la educación y de la escuela.

¹⁰ JUAN PABLO II, *Ecclesia in Africa*, 102.

¹¹ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, n. 34.

¹² Cfr. *Ibid.*, 33.

13. En la historia eclesial se considera a la escuela católica sobre todo como manifestación de institutos religiosos, los cuales, por carisma religioso o por expresa dedicación, se han entregado a ella generosamente. En los momentos actuales tampoco escasean las dificultades debidas, unas, a la preocupante disminución numérica, y otras, a la subrepticia difusión de graves incomprensiones, que pueden inducir al abandono de la misión educativa. Así, se separa, por una parte, el empeño escolar de la acción pastoral, mientras que, por otra, la actividad concreta encuentra dificultades para compaginarse con las exigencias específicas de la vida religiosa. Las intuiciones fecundas de los santos fundadores demuestran mejor y más radicalmente que cualquier otro razonamiento la falta de fundamento y lo precario de tales afirmaciones. Nos parece, pues, oportuno recordar que la presencia de los consagrados en la comunidad educativa es indispensable porque “están en condiciones de llevar a cabo una acción educativa particularmente eficaz”¹³, y son ejemplo de cómo “darse” sin reservas y gratuitamente al servicio de los otros, con el espíritu de la consagración religiosa. La presencia simultánea de religiosas y religiosos, y también de sacerdotes y de laicos, ofrece a los alumnos “una imagen viva de la Iglesia y hace más fácil el conocimiento de sus riquezas”¹⁴.

Identidad cultural de la escuela católica

14. De la naturaleza de la escuela católica deriva también uno de los elementos más expresivos de la originalidad de su proyecto educativo: la síntesis entre cultura y fe. En efecto, el saber, considerado en la perspectiva de la fe, llega a ser sabiduría y visión de vida. El esfuerzo para conjugar razón y fe, si llega a ser el alma de cada una de las disciplinas, las unifica, articula y coordina, haciendo emerger en el interior mismo del saber escolar la visión cristiana del mundo y de

¹³ *Vita Consecrata*, 96.

¹⁴ *Christifideles Laici*, 62.

680

la vida, de la cultura y de la historia. En el proyecto educativo de la escuela católica no existe, por tanto, separación entre momentos de aprendizaje y momentos de educación, entre momentos del concepto y momentos de la sabiduría. Cada disciplina no presenta sólo un saber por adquirir, sino también valores por asimilar y verdades por descubrir¹⁵. Todo esto exige un ambiente caracterizado por la búsqueda de la verdad, en el que los educadores, competentes, convencidos y coherentes, maestros de saber y de vida, sean imágenes, imperfectas desde luego, pero no desvaídas del único Maestro. En esta perspectiva, en el proyecto educativo cristiano todas las disciplinas contribuyen, con su saber específico y propio, a la formación de personalidades maduras.

“El cuidado de la instrucción es amor” (Sb 6, 17)

15. En la dimensión eclesial se fundamenta también la característica de la escuela católica como escuela para todos, con especial atención hacia los más débiles. La historia ha visto surgir la mayor parte de las instituciones educativas escolares católicas como respuesta a las necesidades de los sectores menos favorecidos desde el punto de vista social y económico. No es una novedad afirmar que las escuelas católicas nacieron de una profunda caridad educativa hacia los niños y jóvenes abandonados a sí mismos y privados de cualquier forma de educación. En muchas partes del mundo, todavía hoy, es la pobreza material la que impide que muchos niños y jóvenes sean instruidos y reciban una adecuada formación humana y cristiana. En otras, son nuevas pobrezas las que interpelan a la escuela católica, que, como en tiempos pasados, puede encontrarse con incomprendiones y recelos, o carente de medios. Las muchachas pobres que en el siglo XV eran instruidas por las

¹⁵ Cfr. SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La escuela católica*, n. 39.

Ursulinas, los muchachos que José de Calasanz veía correr y alborotar por las calles romanas; que La Salle encontraba en los pueblos de Francia o que don Bosco acogía, los podemos encontrar hoy en los que han perdido el sentido auténtico de la vida y carecen de todo impulso por un ideal, a los que no se les proponen valores, que desconocen totalmente la belleza de la fe, tienen a sus espaldas familias rotas e incapaces de amor, viven a menudo situaciones de penuria material y espiritual, son esclavos de los nuevos ídolos de una sociedad, que a veces les presenta un futuro de desocupación y marginación. A estos nuevos pobres dirige con espíritu de amor su atención la escuela católica. En tal sentido, ella, nacida del deseo de ofrecer a todos, en especial a los más pobres y marginados, la posibilidad de instruirse, de capacitarse profesionalmente y de formarse humana y cristianamente, puede y debe encontrar, en el contexto de las viejas y nuevas formas de pobreza, la original síntesis de pasión y de amor educativos, expresión del amor de Cristo por los pobres, los pequeños, las multitudes en busca de la verdad.

La escuela católica al servicio de la sociedad

16. La escuela católica no debe ser considerada separadamente de las otras instituciones educativas y gestionada como cuerpo aparte, sino que debe relacionarse con el mundo de la política, de la economía, de la cultura y con la sociedad en su conjunto. Concieme, por tanto, a la escuela católica afrontar con decisión la nueva situación cultural, presentarse como instancia crítica de proyectos educativos parciales, modelo y estímulo para otras instituciones educativas, hacerse avanzadilla de la preocupación educativa de la comunidad eclesial. De este modo se pone de manifiesto claramente la función pública de la escuela católica, que no nace como iniciativa privada, sino como expresión de la realidad eclesial, por su naturaleza de carácter público. Realiza un servicio de utilidad pública y, aunque está clara y manifiestamente configurada según la perspectiva

de la fe católica, no se reserva sólo a los católicos, sino que está abierta a todos los que demuestren apreciar y compartir una propuesta educativa cualificada. Esta dimensión de apertura es especialmente evidente en los países de mayoría no cristiana y en vías de desarrollo, en los que desde siempre las escuelas católicas son, sin discriminación alguna, promotoras de progreso social y de promoción de la persona¹⁶. Además, las instituciones escolares católicas, al igual que las escuelas estatales, desempeñan una función pública, garantizando con su presencia el pluralismo cultural y educativo, y sobre todo la libertad y el derecho de la familia a ver realizada la orientación educativa que desean dar a la formación de sus hijos¹⁷.

17. En esta perspectiva, la escuela católica establece un diálogo sereno y constructivo con los Estados y con la comunidad civil. El diálogo y la colaboración deben basarse en el mutuo respeto en el reconocimiento recíproco de su función y en el servicio común al hombre. Para llevar a cabo esto, la escuela católica se integra de buen grado en los planes escolares y cumple la legislación de cada país, siempre que éstos sean respetuosos de los derechos fundamentales de la persona, comenzando por el respeto a la vida y a la libertad religiosa. La relación correcta entre Estado y escuela, no sólo católica, se establece no tanto a partir de las relaciones institucionales, cuanto del derecho de la persona a recibir una educación adecuada, según una libre opción. Derecho al que se responde según el principio de subsidiariedad¹⁸. En efecto, "el poder público, a quien corresponde amparar y defender las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe procurar distribuir los subsidios públicos de modo que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos"¹⁹. En el marco no sólo

¹⁶ *Gravissimum educationis*, 9.

¹⁷ Cfr. *Carta de los derechos de la Familia*, art. 5.

¹⁸ Cfr. *Familiaris Consortio*, 40; cfr. Congregación para la Doctrina de la Fe, instrucción *Libertatis Conscientia*, 94.

¹⁹ *Gravissimum educationis*, 8.

de la proclamación formal, sino del efectivo ejercicio de este derecho fundamental del hombre se pone, en algunos países, el problema crucial del reconocimiento jurídico y financiero de la escuela no estatal. Hacemos nuestro el deseo recientemente expresado, una vez más, por Juan Pablo II, de que en todos los países democráticos "se ponga en práctica realmente una verdadera igualdad para las escuelas no estatales, que al mismo tiempo respete su proyecto educativo"²⁰.

Estilo educativo de la comunidad educadora

18. Terminando ya esta carta, quisiéramos detenemos brevemente en el estilo y en la función de la comunidad educativa constituida por el encuentro y la colaboración de los diversos estamentos: alumnos, padres, docentes, entidad promotora y personal no docente²¹. A este propósito se llama, con razón, la atención sobre la importancia del clima y del estilo de las relaciones. A lo largo de la etapa evolutiva del alumno son necesarias relaciones personales con educadores significativos, y las mismas enseñanzas tienen mayor incidencia en la formación del estudiante si son impartidas en un contexto de compromiso personal, de reciprocidad auténtica, de coherencia en las actitudes, estilos y comportamientos diarios. En esta perspectiva se promueve, con la también necesaria salvaguardia de las respectivas funciones, la figura de la escuela como comunidad, que es uno de los enriquecimientos de la institución escolar de nuestro tiempo²². Además, es preciso recordar, en sintonía con el concilio Vaticano II²³, que la dimensión

684

²⁰ JUAN PABLO II, *Carta al prepósito general de los escolapios*, 24 de junio de 1997, n. 3; *L'Osservatore Romano*, edición en lengua española, 4 de julio de 1997, p. 6.

²¹ Sagrada Congregación para la educación católica, *El laico católico, testigo de la fe en la escuela*, n. 22.

²² Cfr. *Ibid.*

²³ Cfr. *Gravissimum educationis*, 8.

comunitaria de la escuela católica no es una mera categoría sociológica, sino que tiene también un fundamento teológico. La comunidad educativa, considerada en su conjunto, está, por tanto, llamada a promover un tipo de escuela que sea lugar de formación integral mediante la relación interpersonal.

19. En la escuela católica “los educadores cristianos, como personas y como comunidad, son los primeros responsables en crear el peculiar estilo cristiano”²⁴. La docencia es una actividad de extraordinario peso moral, una de las más altas y creativas del hombre: el docente, en efecto, no escribe sobre materia inerte, sino sobre el alma misma de los hombres. Adquiere, por esto, un valor de suma importancia la relación personal entre educador y alumno, que no se limite a un simple dar y recibir. Además, es preciso tomar cada vez mayor conciencia de que los docentes y educadores viven una específica vocación cristiana y una participación, también específica en la misión de la Iglesia y “que de ellos depende, sobre todo, el que las escuelas católicas puedan realizar sus propósitos e iniciativas”²⁵.

20. En la comunidad educativa, los padres, primeros y naturales responsables de la educación de los hijos, desempeñan un papel de especial importancia. Por desgracia, hoy se va extendiendo la tendencia a delegar este deber primario. De ahí que resulte necesario no sólo dar impulso a las iniciativas que impulsen al compromiso, sino que den una ayuda concreta y adecuada, y comprometan a las familias en el proyecto educativo²⁶ de la escuela católica. Objetivo constante de la formación escolar es, por tanto, el encuentro y el diálogo con los padres y las familias, a los que se favorece también a través de la promoción de las asociaciones de padres, para establecer, con su insustituible aporte

²⁴ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, n. 26.

²⁵ *Gravissimum educationis*, 8.

²⁶ Cfr. *Familiaris Consortio*, 40.

tación, la personalización educativa que hace eficaz el proceso educativo.

Conclusión

21. El Santo Padre, con una sugestiva expresión, indicó que el hombre es el camino de Cristo y de la Iglesia²⁷. Ese camino no puede ser extraño a los pasos de los evangelizadores, que al recorrerlo sienten la urgencia del desafío educativo. El compromiso en la escuela resulta ser, de este modo, tarea insustituible; más aún, el empleo de personas y de medios en la escuela católica se convierte en opción profética. También, en el umbral del tercer milenio sentimos fuertemente lo que la Iglesia, en aquel “Pentecostés” que fue el concilio Vaticano II, afirmó de la escuela católica que, “siendo tan útil para cumplir la misión del pueblo de Dios y para promover el diálogo entre la Iglesia y la sociedad humana en beneficio de ambas, conserva su importancia trascendental también en los momentos actuales”²⁸.

*Roma, 28 de diciembre de 1997
Fiesta de la Sagrada Familia*

Card. Pio LAGHI
PREFECTO

Mons. José SARAIVA MARTINS, c.m.f.
Arzobispo titular de Tubúrnica
SECRETARIO

686

²⁷ Cfr. *Redemptor Hominis*, 14.

²⁸ *Gravissimum educationis*, 8.