

LA REFLEXIÓN CATEQUÉTICA ACTUAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

RAMIRO PELLITERO

La catequesis es una actividad especialmente apta para reflejar la vida de la Iglesia y la autocomprensión que tiene de sí misma. Por involucrar a toda la comunidad cristiana, ofrece además un reflejo plural del modo en que la transmisión de la fe se lleva a cabo en los distintos lugares y épocas. Es, por si fuera poco, encrucijada donde la teología se hace educación, y escenario privilegiado del diálogo entre la fe y las ciencias humanas. Todo ello al servicio de la vida cristiana y por tanto del papel de los cristianos en nuestro tiempo. Tomar el pulso a la catequesis —a su configuración, a su planificación y ejercicio, a sus resultados— y a la catequética es, por eso, una tarea siempre fructuosa, donde se descubren las cuestiones vivas que tiene hoy planteada la nueva evangelización.

Las páginas que siguen querrían ayudar a la comprensión de las líneas por las que está discurriendo, en estos últimos años, la catequesis y la reflexión sobre ella en los Estados Unidos. El concepto de catequesis está allí entremezclado con otro más amplio: el de *religious education*. Sin entrar en la compleja evolución y situación actual de estas y otras categorías (como la de *christian education*) puede decirse que hay claros elementos de distinción entre esos dos términos. El primero —la catequesis— es usado preferentemente por autores católicos. Como señala M. Sawicki, también es usado por ortodoxos y algunos protestantes cuyas tradiciones hacen particular énfasis en las experiencias de tipo sacramental¹. El segundo término, *religious education*, nacido en el ámbito protestante, es compartido por

1. Véase por ejemplo la lista de los colaboradores en el libro de J. W. WESTERHOFF III-O. E. EDWARDS, J. R. (eds.), *A Faithful Church: Issues in the History of Catechesis*, Morehouse-Barlow, Wilton (Conn.) 1981.

muchos católicos para encuadrar la catequesis en el marco más amplio de la educación en los valores religiosos. Tanto un término como otro designan la educación de la fe, aunque el primero se centra más en la tarea que se puede hacer en las «pequeñas» comunidades cristianas —la parroquia y la familia principalmente—, mientras que el segundo término se fija primordialmente en la enseñanza de la religión en los ámbitos escolares y académicos. También hay entre las dos palabras resonancias diversas para quienes se sienten responsables de esas tareas: la catequesis suele entenderse como tarea de todos los fieles, supervisada por la jerarquía; la *religious education* es campo más propio de expertos en pedagogía —y en otras «ciencias humanas»—, o en teología.

I. PLANTEAMIENTOS, CONTEXTOS Y PROTAGONISTAS

La producción sobre el tema es grande. Para poder ofrecer una información unitaria hemos escogido únicamente volúmenes publicados en los Estados Unidos en lo que va de los años noventa. Entre ellos se han seleccionado nueve libros, procurando ofrecer una muestra suficientemente plural para nuestro propósito². Los criterios que han guiado esta selección son los siguientes:

2. Además de los escogidos para este boletín, recogemos a continuación una muestra de los libros publicados en EE. UU. en los años noventa sobre catequesis y/o *religious education*, o sobre temas estrechamente conectados. Clasificados de modo un tanto arbitrario y sin pretensión de exhaustividad, pueden citarse:

a) Sobre la historia de la catequesis: BRADLEY, R. I., *The Roman catechism in the catechetical tradition of the Church: the structure of the Roman catechism as illustrative of the «classic catechesis»*, University Press of America, Lanham (Md.) 1990; JACOBS, R. M., *Agenda semper recogitanda: the Americanist catechetical agenda and the National Catholic Educational Association 1904-1984* (Thesis Ph. D.), University of Tulsa 1990.

b) En relación con la fe y la evangelización: LEE, J. M. (ed.), AA. VV., *Handbook of faith*, Religious Education Press, Birmingham (ALA) 1990; MARTHALER, B., *The Creed. The Apostolic Faith in Contemporary Theology*, 2 ed., Twenty-third Publications, Mystic, (CT) 1993; McBRIDE, A., *Essentials of the faith. A guide to the Catechism of the Catholic Church*, Our Sunday Visitor, Huntington (Ind.) 1994; HATER, R., *Evangelization for catholics. News that is Good*, Ave Maria Press, Notre Dame (Ind.) 1990.

c) Subrayando la educación y la formación, desde muy diversas perspectivas: AA. VV., *Encyclopedia of religious education*, Cully, I. V.-Cully, K. B. (eds.), Harper & Row, San Francisco 1990; ATKINSON, H. (ed.), *Handbook of young adult religious education*, Rel. Ed. Press, Birmingham (ALA) 1995; CAPPS, D., *Reframing: a new method in pastoral care*, Fortress Press, Minneapolis 1990; CLARK, R. E. (ed.), *Christian education: foundations for the future*, Moody Press, Chicago (IL) 1991;

a) trabajos que en su título o en su contenido se acercan más al concepto de «catequesis» tal como se entiende en el cristianismo y más concretamente entre los católicos;

COBB, J. B., *Becoming a thinking christian*, Abingdon, Nashville (TN) 1993; Darcy-Berube, F., *Religious education at a crossroads: moving on the freedom of the Spirit*, Paulist Press, Sherman (CT) 1995; EDLIN, R. J., *The cause of Christian education*, Vision Press, Northport (AL) 1994; ELIAS, J. L., *Psychology and religious education*, Reprint Krieger Pub., Melbourne (FL) 1990; IDEM., *The foundations and practice of religious education*, Krieger Pub., Melbourne (FL) 1993; FOSTER, Ch. R., *Educating congregations: the future of Christian education*, Abingdon Press, Nashville (TN) 1994; FRANCIS, L. J.-THATCHER (eds.), *Christian perspectives for education; a reader in the theology of education*, Eerdmans W. B. Pub., Grand Rapids (MI) 1994; FRANCIS, L. J.-KAY, W. K. (eds.), *Research in religious education*, Smith & Helwys Pub., MacOn (GA) 1996; GANGEL, K. O., *The christian educator's handbook of adult education*, Victor Books, Wheaton (IL) 1993; GILLEN, M.-TAYLOR, M., *Adult religious education: a journey of faith development*, Paulist Press, Sherman (CT) 1995; HARRIS, M., *Teaching and religious imagination*, HarperSanFrancisco 2 ed., 1991; HOOD, R. W., *Handbook of religious experience*, Rel. Ed. Press, Birmingham, (ALA) 1995; HORTON, R. A. (ed.), *Christian education: its mandate and mission*, Jones Bob Univ. Press (SC) 1992; HYDE, K., *Religion in childhood and adolescence*, Rel. Ed. Press, Birmingham (ALA) 1990; LAWSON, M.-CHOUN, R. J., *Christian education for the 21 st century*, Grand Rapids (MI) 1995; LINES, T. A., *Functional images of the religious educator*, Rel. Ed. Press, Birmingham (ALA) 1992; MOORE, M. E., *Teaching from the heart. Theology and educational method*, Fortress, Minneapolis 1991; MORRIS, H. M., *Christian education for the real world*, Master Books, Green Forest (AR) 1996; O'HARE, P., *The way of faithfulness. Contemplation & formation in the Church*, Trinity Press International, Valley Forge (PA) 1993; POWERS, B. P. (ed.), *Christian education handbook*, Broadman & Holman Pub., Nashville (TN) 1996; RATCLIFF, D. (ed.), *Handbook of children's religious education*, Rel. Ed. Press, Birmingham (ALA) 1992; TRESTON, K., *A new vision of religious education*, Twenty-third Publications, Mystic (CT) 1993; WATSON, B. (ed.) *Priorities in religious education: a model for the 1990s and beyond*, Falmer Press, London-Washington DC 1992; IDEM., *The effective teaching of religious education*, Longmann, London and New York 1993; WICKETT, R. E. Y., *Models of adult religious education practice*, Rel. Ed. Press, Birmingham (ALA) 1991; WILHOIT, J., *Christian education and the search for meaning*, Baker Book House, Grand Rapids (MI) 1991.

d) Poniendo de relieve aspectos del contexto norteamericano: CHISM, K. A., *Christian education for the african american community: teacher training in the black church*, Discipleship Resources, Alpharetta (GA) 1996; CROCKETT, J., *Teaching Scripture from an african-american perspective*, Disciples Resources, Nashville (TN) 1990; DUFFY, R., *An American Emmaus: faith and sacrament in the american culture*, Crossroad, New York 1995; NORD, W. A., *Religion & american education. Rethinking a national dilemma*, Un. of North Carolina Press, Chapel Hill 1995.

e) Sobre catequesis, liturgia y sacramentos: ASHKAR, D. F., *Transfiguration catechesis: a new vision based on the liturgy and the Catechism of the Catholic Church*, Resource Publications, S. José (Calif.) 1996; CHUPUNGCO, A., *Liturgical inculturation: sacramentals, religiosity and catechesis*, Liturgical Press, Collegeville (MN) 1992; COVINO, P. (ed.), *Catechesis and mystagogy: infant baptism*, Liturgy training Pub., Chicago (IL) 1996; JONCAS, J. M., *The Catechism of the Catholic Church on liturgy*

b) estudios que se sitúan en los ámbitos más amplios de la *christian education* y de la *religious education*, y que aportan elementos de diálogo o nuevos horizontes para las tareas catequéticas;

c) libros, en todo caso, que parecen de mayor relevancia, bien por la historia y la influencia anterior de sus autores, bien por sus experiencias, responsabilidades y tareas actuales, o por la nitidez de sus posiciones, o —a juzgar por los factores anteriores— por su previsible influencia en estos y los próximos años en Norteamérica y también en otros lugares.

Entre los autores de estos libros y textos —la mayoría católicos; otros, pertenecientes a diversas confesiones cristianas— muchos tienen o han tenido dedicación predominantemente académica, como Th. H. Groome, J. L. Seymour, D. E. Miller, M. Sawicki, Ch. F. Foster, G. S. Sloyan, M. P. Horan, M. C. Boys, R. C. Miller, etc. Algunos son responsables de la catequesis a alto nivel, como M. J. Wrenn y J. B. Dunning. Otros son especialistas en temas de formación, catequesis y pastoral en general, como B. L., Marthaler, F. D. Kelly, J. E. Regan, F. Kelly Nemeck, M. Combs, M. Heat, y otros colaboradores en los volúmenes. Cabe añadir que algunos han intervenido directamente en el movimiento catequético estadounidense en este siglo, o al menos lo conocen bien, si se tiene en cuenta las referencias que aportan y los juicios que emiten. Sería ingenuo decir que entre ellos se complementan sin más, puesto que en algún caso se oponen y hasta se critican mutuamente. Sólo un estudio detenido de lo que ha sido la catequética en los Estados Unidos en este siglo podrá valorar de forma más

and sacraments, Resource Publications, San José, Calif. 1995; OSBORNE, K. B., *Sacramental guidelines: a companion to the new catechism for religious educators*, Paulist Press, New York 1995.

f) Sobre el Catecismo de la Iglesia Católica: HATER, R., *New vision, new directions: implementing the Catechism of the Catholic Church*, Thomas More, Allen (TX) 1994; REESE, Th. J. (ed.), *The Universal Catechism Reader: Reflections & Responses*, Harper San Francisco, San Francisco 1990.

g) Dirigidos a catequistas y otros responsables de la catequesis: KELLY, F., *Collaborators in catechesis: bishops, publishers, diocesan*, NCEA, Washington D. C. 1990; O'MALLEY, W. J., *Becoming a catechist*, Paulist Press, Mahwah (NJ.) 1992; PFEIFER, C. J., *Questions catechists ask and answers that really work*, Sheed & Ward, Kansas City (MO) 1993; WILHELM, A., *Christ among us*, 5 ed., HarperSanFrancisco, San Francisco 1990.

h) Orientaciones de los obispos estadounidenses: UNITED STATES CATHOLIC CONFERENCE, *Educating for Christian maturity*, Neil Parent (ed.), Washington D. C. 1990; IDEM., *Catechism of the Catholic Church: an access guide for adult discussion groups*, Washington D. C. 1995; IDEM., *The Hispanic experience in the United States: pastoral reflections using the Catechism of the Catholic Church*, Washington D. C. 1996.

adecuada las aportaciones de unos y de otros. De momento, el lector podrá hacerse una idea de lo que está siendo esta actividad de primera importancia —la educación en la fe— en esa parte del «primer» mundo tan influyente. En las últimas páginas ofrecemos algunas reflexiones para una valoración.

Con los riesgos de toda clasificación, dividimos las obras seleccionadas en tres grupos: 1) un primer grupo que concibe la catequesis y la educación cristiana, e incluso la pedagogía de la religión en general, como una actividad de raíz teológica, llevada a cabo en el seno de la comunidad cristiana; 2) un segundo grupo, que entiende la catequesis como interpretación de la experiencia y de la praxis de la comunidad; 3) un tercer grupo que se centra en la relación entre catequesis y catecismo.

1. *Catequesis y educación en el marco teológico y eclesial*

Los tres libros que se presentan a continuación insisten en la teología como marco de la catequesis. El primero se sitúa en el contexto de la *christian education*. El segundo en una perspectiva aún más amplia, la de la *religious education*, se ocupa de la educación del sentido religioso desde puntos de vista no sólo «confesionales» sino también filosóficos y culturales. El tercero se centra en la catequesis de tradición católico-romana.

a) *Teología y educación cristiana: una necesaria asociación*

El interés por encontrar un marco teológico a la educación cristiana es la preocupación de fondo del equipo que coordinan Jack L. Seymour y Donald E. Miller³. Este intento admite lógicamente aproximaciones diversas y tiene claro interés ecuménico. Jack L. Seymour es metodista, profesor en el *Garret-Evangelical Theological Seminary* de Evanston (Illinois), y Donald E. Miller, secretario general de la *Church of Brethren*, anteriormente profesor en el *Bethany Theological Seminary* de Oak Brook (Illinois). Publicaron hace diez años un libro sobre el mismo tema (*Contemporary Approaches to Christian Education*, 1982) que tuvo buena aceptación entre los académicos. El de ahora quiere ser continuidad y profundización de aquél.

3. Jack L. SEYMOUR-D. E. MILLER (Eds.), *Theological approaches to Christian education*, Abingdom Press, Nashville 1990, 287 pp.

Los interrogantes que se plantean van a la raíz de cuestiones fundamentales: ¿cuál es el contenido de la tradición cristiana y cómo transmitirlo?; ¿qué es la Iglesia y cómo se comprende en relación con la diversidad de las experiencias culturales?; ¿cómo conjugar, en la educación cristiana, el desarrollo psicológico —teniendo en cuenta además la distinción de géneros— y los destrozos producidos por el pecado que hacen necesaria una educación comprendida como dirección espiritual?; ¿cómo se ilumina la necesidad de la acción social por el afán cristiano de transformar el mundo según la voluntad de Dios?; ¿cómo, finalmente, «conectar» la tradición de la fe con las experiencias del vivir diario, de modo que el énfasis sobre el proceso interpretativo se articule con un verdadero método teológico?

Los profesores que colaboran en el libro son en su mayoría ministros de diversas confesiones cristianas (Iglesia Metodista Unida, Iglesia Católico-romana, Discípulos de Cristo, Iglesia de los Hermanos, Iglesias Anglicana y Presbiteriana) y también miembros destacados de organismos nacionales e internacionales (Consejo Nacional de las Iglesias de Cristo en USA, Consejo mundial de las Iglesias). Nos centraremos en dos textos: el de la profesora Marianne Sawicki, católica romana, y el del profesor Charles F. Foster, metodista.

Marianne Sawicki, católica romana, ha sido profesora de educación cristiana y de *religious education* en La Universidad de *Loyola Marymount*, en el *Lexington Theological Seminary* y en el *Princeton Theological Seminary*, entre otros lugares. Su texto se titula: «Tradición y educación sacramental». Según M. Sawicki los sacramentos transmiten y entregan un «mensaje» que es el Misterio Pascual en sí mismo, haciendo asequible la unión con Dios en Cristo. Es el mensaje del evangelio, que hemos recibido no tanto a través de una experiencia interior por la que se nos comunicara Dios directamente, como más bien de otros. La enseñanza cristiana (la catequesis) se alimenta de las «experiencias» de la Iglesia: la lectura de las Escrituras, las celebraciones litúrgicas, los ministerios en favor de los necesitados, las penas y alegrías de la vida cristiana, el estudio de la teología, la historia de la Iglesia, la ley moral. «Si la teología es la fe que busca entender, la catequesis es la fe que busca la madurez» (p. 49). Una madurez que debe ser considerada no tanto como objetivo final sino como una orientación del crecimiento. En todo ello se precisa atender no sólo a las dimensiones mistagógicas y teológicas de la celebración sacramental, sino también a sus dimensiones antropológicas y culturales (diversidad de perspectivas en los EE. UU).

Precisamente al contexto propio de los Estados Unidos, su evolución, y los problemas que plantea actualmente, se dedica el capítulo de

Charles R. Foster, metodista, profesor de la *Candler School of Theology* en la Universidad de Emory, Atlanta. Foster manifiesta un buen conocimiento de los estudios sociológicos sobre su país. Algunos (por ejemplo, el de Robert Bellah y otros, *Habits of the heart*, Harper & Row 1985) han llegado a señalar que el individualismo sería el «primer lenguaje» de la nación, con el que tendrían que habérselas otros lenguajes como el bíblico, el eclesiológico de la Iglesia Católico-romana, o el nativo-americano (que subraya la interdependencia de la comunidad humana con la naturaleza). Como resultado del voluntarismo, se descubre una tendencia a identificar la «comunidades» paradójicamente centradas en la búsqueda de los bienes particulares.

En la situación actual la educación cristiana se enfrenta con dos problemas: a) la dificultad del lenguaje teológico tradicional para dar un sentido eclesial a la comunidad; b) la desaparición del predominio social de algunas Iglesias cristianas como la presbiteriana en Norteamérica por los cambios sociales que se están produciendo (la emergencia social de las anteriores «minorías», el aumento de los partidarios de la «meditación trascendental», el aumento de los católicos romanos hispanoamericanos). Foster propone actividades educativas que actúen de «mediación» para superar el individualismo y la cerrazón de personas y comunidades, abriéndoles los ojos ante la relevancia histórica y sociopolítica del evangelio.

En su «conclusión» los editores expresan su convencimiento de que la educación y la teología deben —necesitan— asociarse en el momento actual, con vistas a la tarea de comprender, interpretar y vivir en relación con Dios. Para esto ambas disciplinas requieren un nuevo lenguaje que nazca de la experiencia, de la praxis y de la «arena pública». Proponen el siguiente método para la educación cristiana: a) contexto: la humanidad como parte de la creación (y no como dueña de una creación con respecto a la cual la fe no cuenta), y por tanto la misión de la Iglesia abarcando los valores de la creación y la conexión con la vida diaria; b) finalidad: la Vida en el Señor Resucitado, superando entre otras la tentación del individualismo; c) método: la entrega «kenótica» de sí mismo, sobre el modelo de la Encarnación.

Como se ve, los autores —fieles al título del libro— subrayan no sólo las relaciones entre la teología y la educación, sino que conciben la teología como marco de toda educación cristiana.

b) *La «religious education» en perspectiva reformada, ortodoxa y católica*

No sólo expertos en la *christian education* se plantean su relación con la teología sino también autores que reflexionan sobre la fundamentación

de la *religious education*. En ese nivel se advierte el despliegue de un amplio escenario que sin duda facilitará el diálogo entre la diversidad de las confesiones. Bajo el título *Theologies of religious education*⁴ la editorial *Religious Education Press* ha publicado un volumen, que se abre con una afirmación contundente del director de la editorial, el conocido y polémico especialista en educación católica J. M. Lee: «Si la enseñanza de la religión es una rama de la teología, entonces la teología debería decir al educador cómo enseñar» (p. 1). El mismo Lee presenta al editor del libro, R. C. Miller —profesor emérito de la Universidad de Yale y durante mucho tiempo editor de la revista «Religious Education»—, como alguien que entiende la *religious education* desde la teología. Los colaboradores del volumen exponen su idea de la *religious education* desde muy diversas perspectivas teológicas, no sólo «eclesiales» sino también filosóficas, y otras que se agrupan aquí bajo el nombre de «especiales»: a) *church theologies* (teología reformada, tomista, evangélica y ortodoxa), b) *philosophical theologies* («process theology», teología empírica y teología existencialista) y c) *special theologies* (feminista, kerigmática, narrativa, teología de la liberación, «black theology» y teología ecológica). Subrayaremos algunos de los capítulos que más nos han interesado.

En la perspectiva reformada, Sara Little —muy conocida en ese ámbito de la *religious education* (cfr. *To set one's heart: belief and teaching in the Church*, John Knox press, Atlanta 1983)— pone de relieve la elección divina y la libertad y responsabilidad de los cristianos. Insiste en la soberanía de Dios y en la necesidad de la «piedad» (cuyo contenido viene a ser equivalente al católico de «espiritualidad») como actitud fundamental ante la vida, que lleva a orientarla en relación con los fines que Dios quiere para el hombre. En el contexto actual⁵ esto implica una invitación a la reflexión teológica como tarea no reservada a los académicos, sino como tarea de los cristianos y de las comunidades sobre el *background* de su tradición. En este marco ve la necesidad de redescubrir el papel del pastor en orden a facilitar el diálogo entre los que enseñan con autoridad en la Iglesia (teólogos, profesores, investigadores, líderes, etc.). Desde el punto de vista práctico, subraya especialmente: la importancia de las actitudes de quienes enseñan; la comprensión de la doctrina dentro de un proceso de transfor-

4. Randolph Crump MILLER, (Ed.), *Theologies of religious education*, Religious Education Press, Birmingham, Alabama 1995, 378 pp.

5. Un importante estudio nacional sobre educación cristiana en perspectiva protestante es: *Effective christian education: a national study of Protestant congregations, a report for the Presbyterian Church (U. S. A)*, Search Institute, Minneapolis 1990.

mación; la relación entre Iglesia y vida pública; la necesidad de profundizar en la Biblia; la atención que merecen las nuevas tecnologías de comunicación; la necesidad de aunar fuerzas entre los cristianos, para descubrir caminos y métodos de relación entre teología y educación.

Desaparecida la preponderancia de la neo-ortodoxia (años cincuenta), se ha dejado sentir un mayor espíritu de cooperación en el ámbito educativo, al tiempo que ha surgido de nuevo la preocupación por la identidad confesional en medio de la complejidad del pluralismo cultural. En esta década, concluye Sara Little, se requiere una teología más seria y comprometida con la práctica, especialmente con la educación y el compromiso sociopolítico, atenta simultáneamente a la tradición y a la interdisciplinariedad⁶.

Desde la teología rusa ortodoxa, Constance J. Tarasar fundamenta la renovación de la educación cristiana en tres premisas: 1) la teología y la *religious education* son inseparables de la vida de la Iglesia, especialmente de su vida litúrgica); 2) esas actividades están fundadas en una comprensión de Dios como Trinidad, y en la comunión con Dios y con los demás como personas; 3) deben ser comunicadas en su plenitud y totalidad (en unidad entre enseñanza, experiencia litúrgica y esfuerzo espiritual). Así podrá evitarse que el culto se reduzca a ritualismo vacío; la enseñanza, a memorización rutinaria de fórmulas de catecismo; y la praxis cristiana, a piedad individualista y formalista, y a códigos minimalistas de conducta (cfr. p. 105). Su tesis podría enunciarse así: la enseñanza de la religión consiste en introducir e integrar al niño (o al adulto) en la vida del misterio de la Iglesia.

Desde el punto de vista metodológico y práctico, sugiere los siguientes elementos: 1) contexto eclesial de la educación (culto, enseñanza y praxis); 2) perspectiva sintética y sinóptica de los contenidos teológicos básicos (bíblicos, histórico-docrinales, espirituales, litúrgicos); 3) proposición de metas dirigidas a fomentar la fe y la vida personal en relación con Dios, con las demás personas, con el mundo y con la Iglesia; 4) progresividad en la educación según el desarrollo intelectual y espiritual.

El profesor Mark Heat —dominicano de la archidiócesis de Washington, experto en temas de educación cristiana— se sitúa en la perspectiva tomista (cfr. pp. 35-58). Señala que para Tomás de Aquino el primer fin de la educación cristiana es hacer que Dios sea conocido con vistas a consa-

6. Cfr. J. LODER, *Interdisciplinary studies*, en *Encyclopedia of Religious Education*, I, 1990, o. c., pp. 327 s.

grar el mundo. La *religious education* bajo esta luz es calificada como sistemática, teocéntrica y doctrinal, tarea conjunta del profesor y el estudiante, y dirigida a la acción. En la estela tomista se situaron los catecismos de la Iglesia católica hasta mediados del s. XX. Los principios pedagógicos de Santo Tomás fueron renovados con el surgir de la psicología experimental, especialmente en Alemania (método de Munich, desarrollado por J. F. Herbart, T. Ziller, y O. Willmann) y en Estados Unidos. En este último país destacan los nombres de Thomas Edward Shields y Edward Aloysious Pace, de la Universidad Católica de Washington. Para T. Shields —considerado como líder de la educación católica en los Estados Unidos en el primer cuarto del siglo XX— la religión era el núcleo integrador de todo conocimiento. La religión era más que información sobre Dios. Tenía que ver con la tarea de consagrar el mundo.

La *teología kerigmática* católica viene expuesta por Mary C. Boys (cfr. pp. 230-254), que fue profesora en el *Boston College* y actualmente enseña Teología Práctica en el *Union Theological Seminary* de New York. Especialmente preocupada por las relaciones entre católicos y judíos y la presentación de los judíos que tiene lugar en la educación católica, Boys critica el uso de la tipología bíblica con fines de señalar la superioridad del Nuevo Testamento (cfr. p. 232). Destaca la figura de Josef A. Jungmann (1889-1975), su énfasis sobre la orientación pastoral de la teología, y su insistencia en la centralidad de Cristo y el proceso de la historia de la salvación. La teología kerigmática fue trasladada a la educación católica por Johannes Hofinger (1905-1986) —discípulo de Jungmann—, por medio de las Semanas Internacionales de Estudios sobre la Catequesis (1959-1968).

La profesora Boys sostiene que la influencia del kerigma en la teología católica continuó en los escritos de K. Rahner, U. von Balthasar y J. Ratzinger. En cuanto a su influencia sobre la catequética, mantiene que la teología kerigmática «se convirtió» en el movimiento catequético, al menos en sus primeras fases (1955-1970). Aunque poco fundada en las teorías y prácticas educativas, esta teología habría supuesto un buen complemento para la catequética de cuño escolástico y un impulso renovador para la catequesis. Pasado el interés por la teología kerigmática, desde los principios de los 70 la *religious education* en campo católico se viene apoyando más bien sobre la restauración del catecumenado, y por tanto sobre la conexión entre liturgia y educación.

Finalmente Boys apunta algunos fallos de la teología kerigmática, especialmente al ser trasladada al movimiento catequético: simplificar la perspectiva bíblica; empequeñecer la tradición judía; no hacer justicia del todo al «Primer Testamento», y a su sentido primigenio. Las investigaciones bí-

blicas e históricas recientes inducen a pensar que las relaciones entre el judaísmo y el cristianismo, tal como las enfocaban los teólogos kerigmáticos, deben considerarse superadas. Boys entiende que la teología del kerigma permanece todavía en la *religious education* católica, como se ve en el Catecismo de la Iglesia Católica⁷. En su opinión, el CEC se esfuerza por superar los límites de la perspectiva kerigmática aunque no lo consigue del todo.

c) Marco teológico y metodología en la catequesis

En la perspectiva netamente católica se inscribe el trabajo de Francis Kelly⁸. Sigue una línea de reflexión teológica sensible simultáneamente a la renovación catequética y a los progresos de las ciencias humanas. El profesor Kelly es el actual rector del Seminario Nacional Juan XXIII (Weston, Massachusetts). Fue durante 12 años director ejecutivo del Departamento de *Religious Education* en la *National Catholic Educational Association* de los Estados Unidos.

En la renovación catequética contemporánea describe Kelly cuatro factores: 1) la escuela pedagógica de Munich, en su afán por fomentar el conjunto de las facultades del estudiante; 2) la perspectiva kerigmática de Jungmann y la renovación pastoral centroeuropea, como raíces del impulso que hizo posible realizaciones importantes como la *Evangelii Nuntiandi* y el Rito para la Iniciación Cristiana de los adultos; 3) los avances de la psicología evolutiva protagonizados por Piaget, Kohlberg y Fowler «aceptados, a veces acriticamente» por parte de educadores y editores, y aprovechados tanto por la *Catechesi Tradendae* como por el *National Catechetical Directory*; 4) la «fase profética», finalmente, con su énfasis en la liberación, tal como ha sido desarrollada en la educación por Pablo Freire y en la educación religiosa por autores como Thomas Groome. Estos factores vienen a configurar, según el autor, algo así como cuatro estadios o fases de la catequesis que habría que discernir convenientemente, aprovechando los elementos más válidos de cada «etapa» (ver apéndice final).

Kelly se opone a ciertos tradicionalistas que rechazan el discernimiento del contexto sociocultural y querían «congelar» la Iglesia en el momento de su peregrinar que ellos consideran como normativo, desconociendo

7. Al que nos referimos en adelante como CEC.

8. Francis D. KELLY, *The mystery we proclaim. Catechesis at the third millennium*, Our Sunday Visitor, Huntington, Indiana 1993, 134 pp.

la dinamicidad de la misión que la Iglesia tiene respecto al mundo. Al mismo tiempo, avisa de un peligro principal: la erosión de los sólidos fundamentos de la identidad católica y el establecimiento, en los Estados Unidos, de un «catolicismo cultural» apoyado simplemente en las tradiciones familiares, y con riesgo de comprender la Iglesia en términos sociopolíticos. En todo ello encuentra que la renovación catequética ha tenido resultados muy positivos junto con ciertos efectos negativos, y sugiere recuperar «una comprensión eclesial de la catequesis» que se apoye en la fidelidad a la plenitud del misterio y al mensaje de los apóstoles.

Como metas generales de la catequesis sugiere las que expresan estas cinco palabras: conversión, comunidad, contenido, contemplación, compromiso. Para encontrar el equilibrio entre la fe objetiva (las «verdades» de la fe) y las dimensiones subjetivas (la fe personal), propone que la catequesis tenga especialmente en cuenta el principio de la «jerarquía de las verdades». Insiste en aprovechar los avances pedagógicos y psicológicos, recuperando al mismo tiempo la profundidad en los contenidos de la fe, fomentando la vida espiritual y construyendo la educación moral sobre el fundamento de valores morales objetivos, sin despreciar los estudios sobre la evolución psicológica del desarrollo moral. Hace hincapié en temas claves como la libertad, la obediencia, el compromiso eclesial y social, la defensa de la vida, la promoción de la justicia y de la paz.

En su análisis del CEC destaca la unidad de las cuatro partes en torno a la fe: fe profesada (Credo), fe celebrada (sacramentos), fe vivida (vida cristiana), fe expresada y profundizada (oración). Defiende la «primacía del contenido» sobre el método catequético en el marco del «conocimiento» que corresponde a la fe cristiana, tal como viene expresado en la perspectiva del evangelio de San Juan.

Es notable el equilibrio de este autor en el tratamiento de lo que podríamos denominar dimensión «objetiva» y dimensión más dinámica o «personalista» de la Revelación, desarrolladas respectivamente por el Vaticano I y por el Vaticano II. Especialmente interesantes son las páginas que dedica a la relación entre catequesis y teología. Se apoya en Bernard Lonergan para señalar que en cada «operación» teológica debe estar el interés por la comunicación de la fe, etapa final de la reflexión teológica donde ésta aporta su fruto. Kelly deduce de aquí la importancia de la relación entre los profesores de teología y los de catequética; subraya el carácter de la teología como servicio eclesial, e insiste en el principio de la jerarquía de las verdades (no como un 'principio de sustracción' sino como principio de orden en la organicidad de la fe). Propone una traslación de algunas fun-

ciones de la teología a la catequesis (apologética, expositiva, alimentación de la fe, crítica) en unas coordenadas precisas.

Para la metodología catequética sugiere estos principios: la variedad de métodos como posible y deseable; el uso de la metodología inductiva sin abandonar la deductiva; el recurso a la experiencia (iluminada con la Revelación) como modo de conectar la fe y la vida, manteniendo la trascendencia del misterio sobre la experiencia; la revalorización de las fórmulas catequéticas y de la memorización, con el fin de promover la unidad de la fe; finalmente, la necesidad de articular los objetivos del aprendizaje catequético, y, para ello, la importancia de contar con personas formadas para supervisar los programas catequéticos. Como criterios para evaluar los métodos catequéticos conviene examinar en esos métodos: su capacidad de conexión con el mensaje cristiano; su atención a las diferencias de los interlocutores; su independencia de las ideologías sociopolíticas; su aptitud para transmitir la integridad de la fe.

Con el deseo de integrar las orientaciones del CEC —de cuyo comité redactor fue consultor— Mons. Kelly ofrece un itinerario metodológico con cinco pasos: 1) preparación (creación de un clima de recogimiento); 2) proclamación (sobre todo a partir de la Revelación); 3) explicación (con una finalidad predominantemente apologética y métodos que tengan en cuenta los avances pedagógicos y psicológicos); 4) aplicación (referencia al testimonio y al servicio); 5) celebración (celebraciones catequéticas que manifiesten la respuesta de la fe, en sus aspectos cognitivo, afectivo y de conducta).

A pesar de su brevedad, el texto de Kelly es un estímulo para la reflexión y el trabajo de todos los que se dedican a la catequesis. Su orientación teológica y a la vez práctica le sitúa entre los libros que vale la pena conocer.

2. *Catequesis como interpretación de la praxis y de la experiencia*

Un segundo grupo de autores, como adelantábamos más arriba, sostiene que la tarea catequética es ante todo una interpretación de la praxis de la comunidad cristiana como lugar de encuentro y desarrollo de la experiencia de sus miembros. Se trata de dos libros cercanos en cuanto a fuentes, planteamientos y proposiciones. El primero subraya el papel de la hermenéutica en la tarea de la educación cristiana, con un fuerte acento en la pedagogía y un denso contenido académico. El segundo se ocupa de la interpretación de la experiencia que puede hacerse en el catecumenado. To-

ma la Iniciación cristiana como paradigma de la catequesis e intenta dialogar con las ciencias humanas, especialmente con la sociología y la antropología.

a) *La «religious education», una «praxis participada»*

Thomas H. Groome centra su propuesta en lo que puede traducirse como «una praxis participada»⁹. Profesor en el Departamento de Teología y en el *Institute of Religious Education & Pastoral Ministry* del *Boston College*, sus escritos y programas educativos han tenido una gran influencia en los Estados Unidos, especialmente a partir de la publicación de *Christian Religious Education* (1980). Groome es considerado por algunos teólogos y otros expertos (entre ellos D. Tracy, R. McBrien, G. Moran¹⁰, M. Harris¹¹, I. V. Cully) como uno de los más destacados autores en el terreno de la *religious education*.

Groome se esfuerza por fundamentar la educación en una epistemología de tipo sapiencial y experiencial. Es lo que el autor llama «epistemic ontology», y que intenta conectar con el pragmatismo filosófico. La filosofía de J. Habermas está presente en este esfuerzo, como también la cuestión hermenéutica de la mano de H.-G. Gadamer y P. Ricoeur. En filosofía de la educación, se remite especialmente a Ch. Taylor y D. W. Oliver. No oculta su simpatía por J. Dewey, P. Freire, J. Piaget y J. Fowler. Entre los teólogos, además de Karl Rahner, se apoya sobre todo en A. Dulles y B. Lonergan, D. Tracy, P. Tillich y R. McBrien. En el campo de la *religious education* se mueve en la línea de M. C. Boys¹², G. Moran y su es-

9. Thomas H. GROOME, *Sharing faith. A comprehensive approach to religious education & pastoral ministry. The way of shared praxis*, HarperSanFrancisco, New York 1991, 576 pp.

10. Su último libro se centra en cuestiones educativas sobre ética y sociedad: G. MORAN, *A Grammar of responsibility*, Crossroad, New York 1996.

11. En los últimos años se ha interesado especialmente por el papel de la imaginación en la *religious education*, cfr. M. HARRIS, *Teaching and religious imagination...*, 1991, o. c.

12. Relacionado directamente con nuestro tema está su libro: Mary C. BOYS, *Educating in faith: maps and visions*, Harper & Row, San Francisco 1989. Su último estudio figura en el libro: AA. VV., *Within context: essays on Jews and Judaism in the New Testament*, Liturgical Press, Collegeville (MN) 1993. Más arriba hemos analizado su colaboración sobre la teología kerigmática en el volumen editado por R. C. Miller.

posa M. Harris, y J. M. Lee¹³, todos ellos vinculados en diversos modos con el *Boston College*.

Examinemos en primer lugar sus presupuestos antropológicos, cristológicos y eclesiológicos. Groome presenta su antropología teológica de esta manera: las personas son *sujetos-agentes-en-relación*, seres destinados a la comunión del amor trinitario. Sensible por el *inclusive language*, se refiere a Dios como Padre/Madre como fuente de las misiones trinitarias. Dios se revela a sí mismo ante la humanidad principalmente en Jesús y continúa revelándose en la historia a través de la Iglesia. Cada generación de cristianos debe reconocer esa «revelación existencial» de Dios aquí y ahora. Esto se consigue poniendo en diálogo la Escritura y la tradición (donde se contiene la *mediación simbólica* de la «revelación original», acaecida en el contacto de Jesús con sus discípulos) con la «revelación presente» (Moran) de Dios, que se da a través de la praxis por hacer la voluntad de Dios.

Como centro de su soteriología propone la imagen de Cristo *liberador*, que impulsa a luchar contra el pecado y sus consecuencias. En este punto denuncia la tendencia americana a reducir la comprensión de la libertad a un logro individual (cfr. p. 24).

Concibe la Iglesia como una «comunidad de discípulos», *inclusive community of partnership*, imagen que Groome toma de A. Dulles¹⁴ y E. Schüssler Fiorenza, y aprovecha para sus finalidades educativas. La Iglesia es un pueblo llamado por Dios para aprender y enseñar juntos, a través de una praxis participada (*shared praxis*), del diálogo y del discernimiento, cómo vivir el camino de Jesús (cfr. p. 444). En cuanto institución pública, su razón de ser estriba en promover los valores eminentemente sociales del Reinado de Dios, de la que es «Sacramento». Debe aspirar a una influencia «contracultural» con vistas a la liberación y al cambio radical de vida en los cristianos americanos (cfr. pp. 330 s).

En su comprensión del ministerio ordenado se suma a las ideas de E. Schillebeeckx, criticando al Catecismo Romano por su visión clerical, sacralizada y exclusiva del ministerio en sentido jerárquico. Sostiene que, en cambio, del Vaticano II dimana un modelo de «ministerio universal» de todos los bautizados, respecto al cual los demás serían ministerios funcionales. Interpreta desde ahí la renovación litúrgica posconciliar, de manera

13. Su trabajo más reciente es una obra colectiva sobre educación de la fe: LEE, J. M. (ed.), *Handbook of faith...*, 1990, o. c. Actualmente es director de la editorial «Religious Education Press», en Birmingham, Alabama.

que el sacerdote viene a ser un mero presidente de la asamblea litúrgica. Considera el celibato sacerdotal y la exclusión de las mujeres del ministerio sacerdotal como producto de influencias culturales y no como «mandato de las escrituras cristianas» (p. 320 ss). Con respecto a la ordenación de mujeres, el argumento de la ausencia de mujeres entre los doce le parece contrario a la tradición; el argumento «icónico» de que sólo el varón puede representar a Cristo, un residuo de mentalidad patriarcal (cfr. pp. 315 ss). Excluir a las mujeres de la presidencia litúrgica sería profundamente contrario a la función educativa de la Iglesia, y un argumento que fortalece el sexismo de la cultura ambiente (cfr. p. 523).

Volvamos ahora a su teología de la revelación, donde fundamenta su propuesta educativa. De acuerdo con G. Moran sostiene Groome que la revelación se da continuamente, sobre todo a través de la experiencia religiosa. Enlaza en ese aspecto con Rahner y su teoría del «existencial sobrenatural» (pp. 159 ss). También comparte con el teólogo alemán la convicción de una sacramentalidad potencial de toda la creación, constituyendo la celebración litúrgica un momento más intenso de la experiencia del amor de Dios (cfr. pp. 345 s). Los educadores cristianos tienen como responsabilidad el hacer explícita y actual la fe que Dios concede como don «a priori». Han de proponer la revelación verbal, la revelación categórica o explícita desde la comunidad de fe que es la Iglesia (cfr. p. 18).

Entre la tendencia fundamentalista de algunos católicos —que considera comprensible pero insuficiente— y la visión ultraliberal de otros —que sólo admite la praxis como fuente de verdad—, el autor busca una comprensión intermedia de la praxis cristiana, acudiendo a los «modelos de revelación» (A. Dulles, *Models of Revelation*, Gill and Macmillan, 1983). Rechaza la comprensión de la «revelación como doctrina». Una visión de ese estilo tiende a concebir la educación cristiana como repetición de recetas o conocimientos «predigeridos» (Dewey). Prefiere el «modelo» de la «revelación como historia», según la cual la revelación no es primeramente la palabra de Dios sino un registro —narración con interpretación— de los hechos salvíficos, una expresión simbólica de la experiencia de fe que el Pueblo de Dios ha adquirido en sus encuentros con El en la historia (James Barr). Groome va más allá de Dulles afirmando, como queda dicho, que «la revelación no se da sólo a través de las narraciones de ‘los grandes hechos de Dios en la historia’», sino en la actual vida de las comunidades creyentes en el mundo (p. 220).

En resumen, la «historia/visión cristiana» actúa como mediadora simbólica —a través de una gran variedad de formas o «textos», y con un significado normativo para los cristianos— de la revelación de Dios sobre sí

mismo y su voluntad. Revelación que se da en los acontecimientos de la historia de los israelitas, de los pueblos cristianos, y primordialmente en Jesús, modelo de la praxis cristiana y protagonista principal de la liberación. Esa revelación tiene un carácter prototípico y dinámico: pide ser siempre actualizada y contextualizada. En la medida en que la gente se comprometa activamente y se apropie personalmente —dentro de una comunidad de fe— las escrituras inspiradas y los símbolos que reflejan y hacen accesible la historia/visión cristiana, entonces podrá discernir la revelación de Dios sobre sí mismo y su voluntad aquí y ahora (cfr. p. 222).

La educación cristiana posee, pues, una función esencialmente hermenéutica: escoger, interpretar y exponer («hacer accesibles») los aspectos de la perspectiva cristiana que puedan entrar en diálogo con los temas o símbolos que se plantean los participantes. Sintetiza el método que debería seguir el educador en las siguientes palabras: «recordando el designio vivificador del reinado de Dios, y consciente de mi propia perspectiva y de las vidas de estos participantes, ¿qué antiguas y nuevas ‘verdades’ (detectando también las posibles distorsiones, con vistas al compromiso personal y social) puedo extraer de este ‘texto’ (en continuidad con la perspectiva cristiana) para estimularles a la praxis de la fe cristiana?» (p. 240).

Como se puede notar por el tamaño del libro y el amplio rango de sus temáticas, el trabajo de Th. Groome es, entre los hasta ahora publicados en los años noventa sobre el tema, el intento más ambicioso de incorporar las nuevas humanidades (la antropología, la psicología, la pedagogía especialmente, y también la sociología) a la catequesis y a la pedagogía de la religión. Sin prejuicio de la valoración detenida que requiere esta obra, cabe ahora preguntarse si está expresado de modo suficiente el carácter radical de lo que el autor denomina «revelación original» (la acaecida entre Jesús y sus discípulos) frente al resto de lo que él considera igualmente «revelación» (la revelación de Dios en Israel y continuamente en la Iglesia). Sería interesante así mismo profundizar en la relación entre el símbolo —como categoría que parece gobernar aquí la hermenéutica bíblica— y la Palabra (¿puede ésta quedar en segundo lugar?). También habría que valorar su noción de ministerio, donde, en principio, no existe distinción entre sacerdocio común y sacerdocio ministerial. Al mismo tiempo se echa de menos un mayor desarrollo de la dimensión espiritual de la enseñanza de la fe.

b) *El catecumenado como lugar de interpretación de la experiencia*

El actual presidente del *North American Forum on the Catechumenate*, James B. Dunning, quiere orientar a los catequistas y a los predicadores an-

te la nueva época del catecumenado, que, a su juicio, debe mantenerse en diálogo con la sociología y la psicología¹⁴. El prólogo de su libro es de Michael Warren, autor conocido en el mundo de la renovación catequética actual en Estados Unidos¹⁵. Warren promueve una catequesis de inspiración liberadora¹⁶.

James B. Dunning considera la Iniciación cristiana como paradigma catequético decisivo para superar un «modelo institucional» de Iglesia en pro de un modelo de Iglesia como comunidad. Establece tres periodos en la historia de la catequesis de este siglo: a) acento sobre el «método», apoyado en los descubrimientos pedagógicos (método de Munich); b) acento sobre el «mensaje», especialmente representado por el movimiento kerigmático (Jungmann); c) acento sobre el «medio» político-cultural: ésta sería la etapa en curso, particularmente desde las Semanas Internacionales de estudio sobre la catequesis desde 1960 (Eichstatt) hasta 1968 (Medellín). La acción en pro de la justicia y transformación del mundo sería la característica principal de la comprensión actual de la catequesis reflejada también en los documentos magisteriales hasta la *Catechesi Tradendae*.

Relacionando su manera de entender la catequesis con la que tienen autores como Th. Groome y G. Moran, Dunning entiende la catequesis en sentido amplio, con tres dimensiones: «ministerio de la palabra», «evangelización», y especialmente la «socialización». Defiende que la catequesis tiene más que ver con la sociología y la antropología que con la pedagogía. Reconoce que la catequesis debe volverse a la Escritura y a la teología para el contenido, pero subraya la necesidad de considerar ese contenido en relación a la transmisión y a la intercomunicación de experiencias.

A la hora de establecer un «mapa de la catequesis», se apoya en Mary Boys (esta autora revisó el capítulo del libro que presentamos). Desde la teología de K. Rahner y de B. Lonergan, Dunning afirma que la Escritura y la tradición no contendrían revelación, sino sólo *expresiones* de la revelación divina. Ésta se da fundamentalmente a través de la experiencia. Al

14. James, B. DUNNING, *Echoing God's word. Formation for catechists and homilists in a catechumenal church*, The North American Forum on the Catechumenate, Arlington (VA) 1993, 394 pp

15. Cfr. Michael WARREN (ed.), *Sourcebook for modern catechetics*, Saint Mary's Press, Winona (MN), 1983. Está en prensa el segundo volumen de esta obra.

16. Como complemento práctico de su libro, Dunning aconseja la obra de Ph. McBRIEN, *How to teach with the lectionary* [ed. Twenty-Third Publications, Mystic (CT) 1992] y los comentarios de J. PILCH, *The cultural world of Jesus sunday by sunday* [distrib. trimestral por: Initiatives Publications, Columbus (OH)].

igual que Groome, Dunning no distingue sustancialmente entre la revelación en el antiguo Israel, la aportada por Cristo en su vida terrena, y la que hoy se da en las comunidades cristianas. Subraya las dimensiones sociales de la conversión (Lonergan) y de la fe. Examina después la relación de la catequesis con la psicología. Entre los estudiosos de la psicología evolutiva destaca a A. Maslow, E. Erikson, J. Piaget, L. Kohlberg, J. Fowler. Observa que «el impacto de las teorías psicológicas sobre la catequesis es inmenso. El potencial dañino, no obstante, es también inmenso» (p. 75). Advierte contra los peligros actuales del psicologismo y del individualismo.

El autor estima que la catequesis litúrgica, sobre todo en la homilía, es el modo ideal de catequesis. Frente a los que claman por una vuelta a lo «básico» en el sentido de la doctrina, insiste en la fe como actitud personal, en relación con la experiencia. Ante las exigencias de una catequesis «completa» invoca la *jerarquía de las verdades*.

Según Dunning, la experiencia «católica» por excelencia sería el descubrimiento de la «sacramentalidad» del mundo, lo que en su perspectiva tiene que ver con una comprensión de los sacramentos como eventos ordinarios, como las cenas y los saludos afectuosos entre las personas. La Biblia debe ser leída en este contexto litúrgico con el fin de interpretar la vida humana como «sacramento de la presencia de Dios». Las experiencias concebidas como «momentos sacramentales» serían comunes a todos los hombres, debiendo el catequista interpretarlas de acuerdo con la tradición cristiana. Para todo ello se apoya en los escritos de Karl Rahner.

En cuanto a la doctrina, sería un lenguaje de segundo orden destinado a clarificar los límites de la fe en contextos polémicos o clarificar, más que evocar, la experiencia de la comunidad religiosa (cfr. p. 112). Los dogmas deberían interpretarse con una «hermenéutica de sospecha», por la razón de que muchos de ellos están formulados con lenguajes culturales exclusivos de una determinada cultura y pueden responder a particulares problemas que a veces no existen hoy. La reflexión más interesante sobre el dogma se dirige a lo que significa hoy para nosotros; así, el dogma de la Asunción, más que una doctrina (que lo es) significaría que María nos propone una resurrección de todo lo femenino en nosotros (cfr. p. 324). Acudiendo a otros autores (G. Baum y A. Greeley) señala otros ejemplos de cómo «todas las grandes doctrinas son respuestas a las cuestiones acerca del sentido de la vida humana».

Respecto a los sacramentos, muestra su acuerdo con que «los sacramentos son gestos seculares; tienen que ver con la realidad secular; promueven una secularidad mayor que la que estamos acostumbrados a asociar

con la existencia humana; en sí mismos incorporan la experiencia secular; en cierto sentido, una experiencia secular enriquecida es la gracia de los sacramentos» (G. McCauley).

En moral, Dunning se manifiesta personalista y seguidor de A. MacIntyre, G. Jones y R. Cessario, todos ellos profesores de la Universidad de Notre Dame. Confía más en el simbolismo y en la imaginación que en los argumentos racionales para la formación de la conciencia en las primeras etapas de la catequesis. En materia de bioética defiende el posible desacuerdo práctico con las normas morales de la Iglesia, invocando el principio de la primacía de la conciencia y los conflictos de valores. Critica el celibato eclesiástico.

En la última parte del libro vuelve sobre la «experiencia católica de la sacramentalidad». Esta experiencia lleva al agradecimiento por toda la creación, por la presencia de Dios en un «mundo sacramental», y por su presencia en la humanidad en cuanto que somos imágenes, «iconos y sacramentos del Único Santo». Gracias a la *analogical imagination* (D. Tracy) los católicos podemos y debemos subrayar las semejanzas entre lo creado y Dios, especialmente a través de Jesús. En cambio, la *dialectical imagination* de los protestantes sería resultado de los fallos de los reformadores que habrían identificado lo humano (por ejemplo, los Papas autoritarios o los sacramentos «automáticos») con lo divino (cfr. p. 355). Concluye insistiendo en que la *catholic difference* estriba en reconocer a Dios en todo lo creado, que se convierte así en sacramento de la presencia de Dios. Sacramento es también la comunidad que acoge a los catecúmenos. Sacramentos de la presencia de Cristo en el seno de la Alianza con la comunidad son los ritos litúrgicos. Sacramentos de la presencia de Cristo en el mundo son los cristianos.

En síntesis, situado en la línea del libro de Groome, Dunning comparte con él la noción de revelación a través de la experiencia. Se diferencia en un mayor acento sobre la sociología y la antropología, y en concebir el catecumenado como ámbito principal de la catequesis. Su planteamiento pide también una reflexión teológica que, en diálogo con las ciencias humanas, podría iluminar algunos temas claves como son la sacramentalidad y la secularidad.

3. *Catequesis y catecismo*

El tercer grupo de autores estudia la catequesis subrayando el «catecismo» como instrumento de la catequesis, y profundizando en la relación

de la catequesis con los catecismos: el papel de éstos, su estructura y contenido, las cuestiones teológicas y culturales que plantean, su función en la actualidad.

a) *Los catecismos en perspectiva histórica*

Ante todo, el contexto histórico es imprescindible para la comprensión de la tarea catequética. Buen testimonio de ello ofrece el valioso trabajo de Berard L. Marthaler sobre la evolución del género catecismo¹⁷. Marthaler es uno de los principales exponentes del moderno movimiento catequético norteamericano. Profesor de Religión en la Universidad Católica de América, es además editor de la revista catequética «The Living Light», de los obispos estadounidenses.

Al llegar a la historia del Catecismo de Trento, remite principalmente a los trabajos de P. Rodríguez y R. Lanzetti (*El Catecismo Romano: fuentes e historia del texto y de la redacción*, Universidad de Navarra, Pamplona 1982; *El manuscrito original del Catecismo Romano*, Universidad de Navarra, Pamplona 1985), además de los estudios de Bradley y Bellinger, todos ellos bien conocidos. Según Marthaler, el Catecismo Romano «fue más abierto y a veces más sugerente que muchos de los compendios y adaptaciones que intentaron popularizarlo» (p. 40). En la contrarreforma, destaca como arquetipo el catecismo de Roberto Belarmino. En los capítulos quinto y sexto se ocupa de la inculturación en América Latina y las críticas sobre el uso o mal uso de los catecismos surgidas ya a finales del s. XVII (Claude Fleury).

En el caso de los catecismos irlandeses, nuestro autor muestra cómo esos textos, inicialmente destinados a salvaguardar la ortodoxia doctrinal en la línea de los catecismos ingleses, fueron usados no pocas veces para fines políticos. El más difundido parece haber sido el *Butler Catechism* (s. XVIII). Influenciado por la formación francesa de su autor, refleja la preocupación por las relaciones Iglesia-Estado, y en sucesivas revisiones, el interés por inculcar los deberes cívicos a los católicos.

La reacción contra la Ilustración va a producir un tipo singular de catecismo representado por el de Joseph Deharbe (1847). Escrito en perspectiva neoescolástica, se difundió muy pronto en los Estados Unidos hasta

17. Berard L. MARTHALER, *The Catechism yesterday and today. The evolution of a genre*, The Liturgical Press, Collegeville, Minnesota 1995, 176 pp.

el punto de que la segunda mitad del s. XIX fue considerada como «la era del Catecismo de Deharbe». Según Marthaler, el enfoque neoescolástico fue también el que siguió predominando en su país, hasta 1885 en que vio la luz el *Baltimore Catechism*, primer catecismo nacional de los Estados Unidos. Inspirado en el irlandés de Butler, tenía como originalidad el seguir más de cerca la estructura del Catecismo de Trento: Credo, sacramentos, oración y mandamientos. Pronto aparecieron las primeras críticas al Catecismo de Baltimore en una publicación mensual de San Luis en alemán, la *Pastoralblatt*. Desde el anonimato se le acusaba por sus deficiencias pedagógicas y teológicas. Junto con su difusión, continuó la insatisfacción respecto al catecismo.

En 1941 se publicó el *Catechism of Christian Doctrine*, edición revisada y ampliada del Catecismo de Baltimore. Se renovaron las críticas de antaño, pero, según Marthaler, en un contexto nuevo, pues no en vano habían transcurrido cincuenta y ocho años, en los que la teología kerigmática, los estudios bíblicos y el movimiento litúrgico habían enriquecido la cultura cristiana. Pero el editor del Catecismo de Baltimore revisado no asumía ninguno de estos nuevos desarrollos. Esa versión continuó usándose hasta la época del Vaticano II, aunque fue desplazada por libros de texto en muchas parroquias. Explica el autor del libro cómo a los límites de una teología buena pero insuficiente —la derivada de la visión eclesiológica predominante en la época posttridentina— se añadía ahora la necesidad de integrar las perspectivas de renovación pastoral que fueron surgiendo en las primeras décadas de nuestro siglo.

En cuanto al Catecismo Holandés (1966), Marthaler lo considera como «presagio» de un nuevo género». Sin olvidar sus deficiencias, entiende que el texto fue criticado, comprensiblemente, por aquellos que recelaban de la renovación propugnada por el Vaticano II, o mostraban poca simpatía hacia el movimiento ecuménico o el diálogo intercultural. Al margen de los problemas con algunos teólogos holandeses, la perspectiva de la historia de la salvación y la primacía de la catequesis de adultos —subrayadas por el Catecismo Holandés— serían asumidas por los catecismos posteriores promovidos por los episcopados de Alemania, España, Bélgica y Francia.

Al CEC se dedican los tres últimos capítulos. Para Marthaler, en este edificio catequético por excelencia de nuestro tiempo, lo antiguo son la «fachada» y los fundamentos; lo nuevo, el remodelamiento interior. Es en el tercer capítulo de la Profesión de la fe cristiana —«Creo en el Espíritu Santo»— donde se ve «más claramente la influencia del Concilio Vaticano II. No hay precedente en otros catecismos de la rica pneumatología y eclesio-

logía presentada aquí» (p. 152). La novedad de la segunda parte del CEC —inspirada en la Constitución conciliar sobre la liturgia, en los ritos sacramentales, y en la rica teología sacramental de los Padres de la primitiva Iglesia— estaría «en el sentido de las categorías que usa para explicar la liturgia», en su reflejo del diálogo ecuménico y en la acogida de la tradición Oriental. Respecto a la tercera parte —reorganizada a partir de la consulta de 1989-1990—, destaca la novedad del énfasis en la responsabilidad social y en las virtudes humanas. El tratamiento de la oración, en la cuarta parte, sería nuevo en cuanto a sus fuentes (al menos para Occidente), en la insistencia por la unidad de la oración con la vida, en la presentación bíblica de la doctrina, y en el modo de subrayar el papel de María con relación a la oración. Así mismo pone de relieve la riqueza de la exposición del Padre Nuestro.

En el último capítulo señala tres posibles causas del retraso de la traducción al inglés del CEC: la controversia sobre los principios que deberían guiar la traducción, incluido el problema del «lenguaje inclusivo»; la oposición organizada; los diferentes puntos de vista acerca de la finalidad y función de los catecismos. En este último punto es donde, según Marthaler, queda mucho camino por andar, en orden a que el CEC sea efectivamente un buen instrumento de evangelización y un medio para renovar la proclamación del mensaje evangélico. Cualquiera que conozca y siga de cerca el trabajo de Berard Marthaler —concretamente como editor de *The Living Light*— puede testimoniar su empeño y capacidad en esta línea.

b) *Las controversias sobre el catecismo y la crisis postconciliar*

En una perspectiva histórico-crítica se sitúa el libro de Michael J. Wrenn¹⁸, consultor de la archidiócesis de New York para cuestiones catequéticas, y pastor de la Iglesia de San Juan Evangelista. Proporciona una panorámica de las dificultades surgidas en el campo de la *religious education* desde el Vaticano II. Denuncia lo que considera un papel negativo del *establishment* catequético estadounidense, al anteponer la experiencia sobre el contenido de la catequesis, lo que tendría mucho que ver con importantes documentos de los obispos y de la Santa Sede.

Wrenn dedica el primer capítulo al texto provisional del CEC enviado a todos los obispos del mundo en noviembre de 1989 —para solicitar

18. Michael J. WRENN, *Catechisms and controversies. Religious education in the postconciliar years*, Ignatius Press, San Francisco 1991, 237 pp.

sugerencias en orden al texto definitivo—, y analiza los contenidos del simposio organizado por el *Woodstock Theological Center* (universidad de Georgetown, Washington DC). Entiende que las perspectivas del grupo del *Woodstock Center* no correspondían a las del proyecto del CEC, no porque éste fuera perfecto, sino por la razón de que sus ideas no casaban con la fe de la Iglesia.

Expone en el capítulo siguiente las dificultades que en su opinión condujeron a que se planteara la necesidad del CEC. El giro antropocéntrico anunciado antes del Concilio habría llevado a que autores como J. A. Jungmann, G. S. Sloyan, M. Warren, y B. Marthaler, criticasen desmedidamente la catequesis tradicional, apoyada en un conocimiento sistemático de la fe facilitado por el catecismo. La transmisión de la fe quedó confiada a una catequesis de vaporosa actitud «experiencial». A pesar de los esfuerzos del movimiento kerigmático, se fue perdiendo el interés por el contenido de la fe, especialmente desde la mitad de los años sesenta, bajo la influencia de la teología de la liberación (cfr. pp. 91 ss). Wrenn llama la atención sobre la falta de perspicacia de los educadores cristianos en esa época —años sesenta y setenta—, al no advertir que lo que estaba desapareciendo era la referencia a Cristo. Detecta esta «inconsciencia» tanto en el Congreso catequético celebrado en Roma en 1971, como en el Directorio catequético general emanado el mismo año (cfr. pp. 100 ss.).

Denuncia el error del movimiento catequético en los años sesenta al haber basado su teoría sobre una revelación continua que experimenta el creyente, revelación que a su juicio es contradictoria con la fe, puesto que la fe por definición es de lo que no se experimenta. En un paso posterior, se substituyó la «divina revelación», contenida en los evangelios, por la experiencia humana como base para la catequesis. De este modo la experiencia llegó a ser «el tema» de la catequesis, cuyo objeto sería la interpretación de la experiencia (P. Schoonenberg, G. Moran). Para B. Marthaler la aportación mayor del movimiento catequético norteamericano sería precisamente la catequesis experiencial. Según Wrenn «el énfasis sobre la experiencia personal es psicológicamente análogo al énfasis sobre lo antropocéntrico socialmente hablando» (p. 107). Critica especialmente lo que denomina el fenómeno del «profesionalismo» de la *religious education*, y la resistencia del *catechetical establishment* ante las orientaciones de los obispos estadounidenses (tema del capítulo tercero). Entiende que la crisis de fe que se fraguó en el posconcilio sigue siendo «el factor singular más importante en la situación de la catequesis en los Estados Unidos también en nuestros días» (p. 201).

Especialmente interesante es el apartado que se dedica al estudio del informe que los obispos enviaron a la secretaría del Sínodo sobre la catequesis, como preparación para el Sínodo de 1977 (cfr. pp. 193 ss). Apreciaban la recepción de los modernos desarrollos en los estudios bíblicos, teológicos, patrísticos, de doctrina social y ecumenismo; así como, entre otros logros, la integración en la catequesis de los hallazgos de la psicología, la educación —especialmente de la pedagogía de tipo inductivo y experiencial—, la antropología y la sociología. En el capítulo de las dificultades señalaban la influencia de la cultura secularista, la disgregación de muchos barrios católicos, los problemas de la familia, la droga, etc. Subrayan también los desconciertos producidos al finalizar el Vaticano II, que se dejaron sentir especialmente en el campo de la *religious education*, en forma de fuertes divisiones entre conservadores y progresistas, conduciendo en no pocos casos hasta la crisis en la fe y el desafecto en relación con la Iglesia. Estos problemas contribuyeron a la perspectiva antiintelectual dominante en los años sesenta y tempranos setenta en muchos de los catequetas. Otros atacaban lo contrario: una exageración de los métodos afectivos, inductivos y psicológicos, relegando la dimensión espiritual e intelectual de la educación cristiana. El desorden que todo ello conllevaba contribuyó a una pérdida de la credibilidad en la misión de la Iglesia, a la dejación de responsabilidades, a la improvisación de educadores poco preparados tanto desde el punto de vista teológico como pedagógico, y a otros problemas interconectados.

A pesar del Directorio catequético nacional —fruto de la más extensa consulta en la historia de la Iglesia Católica en su país— y de la *Catechesi tradendae*, que sentaron las bases para una catequesis adecuada tanto desde el punto de vista doctrinal como desde el punto de vista de las modernas metodologías, no ha habido, según Wrenn, grandes avances. En sus conclusiones, expresa el deseo de que el CEC sea bien acogido y transmitido en la catequesis. Sugiere la constitución de una comisión para la interpretación auténtica del CEC, y, sobre todo, una cuidada e intensa formación de los catequistas, y una revisión de los textos escolares.

Como se habrá notado, Mons. Wrenn se muestra más sensible por las deficiencias que por las aportaciones del movimiento catequético. Su libro suscita interrogantes sobre el lugar de la experiencia en la catequesis, la relación entre la experiencia humana y la cristiana, y otras cuestiones que están en la raíz de éstas y que afectan al mismo ser y vivir del cristiano en la Iglesia y en el mundo.

c) *Contexto y contenido en el Catecismo de la Iglesia Católica*

Jane Regan, profesora de Teología pastoral en *St. John's University* (Collegeville, Minnesota), plantea una «exploración» del CEC como teóloga y como catequeta¹⁹. Cabría añadir que es una buena pedagoga. Opina que las preguntas más interesantes que se pueden formular en torno al Catecismo son las relacionadas con la eclesiología, es decir, con el sentido que los católicos tienen sobre la naturaleza de la Iglesia y su misión.

Entiende Regan que en el Siglo XX se da un *cambio de comprensión de la catequesis*, desde la «instrucción religiosa» a la formación en la fe desde los años cincuenta a los noventa. Destaca dos grupos de factores: a) cambios sociológicos: la «ecología» social y religiosa de los años cincuenta ha quebrado hoy; b) cambios en la manera de entender la catequesis por parte de la Iglesia, conectados con el impacto del Vaticano II en la renovación litúrgica y teológica. Señala cuatro campos de interés según cierto orden cronológico: 1) el mensaje de la catequesis (movimiento kerigmático y método pedagógico de Munich); 2) el contexto de la catequesis (acentuando primero lo cultural y luego la espiritualidad); 3) la comunidad como agente de la catequesis (cuestión clave de la actualidad: M. Harris, Th. Groome y J. Fowler); 4) la catequesis y el catecismo (punto de referencia, unitario y orgánico, para definir los parámetros de la vida cristiana).

A su juicio, las polémicas que se levantaron en EE. UU. y en otros lugares sobre el Catecismo de la Iglesia Católica se debían a que la gente pensaba que sería un catecismo popular único para toda la Iglesia. Estudia el Catecismo de Trento poniendo de relieve la importancia que da a los sacramentos, situándolos en el corazón de la vida y de la fe cristianas. En cuanto a los *reformation catechisms* destaca tres aspectos: a) la distinción entre catecismos mayores y menores; b) la diferente secuencia de los elementos de los catecismos; c) el hecho de que ni el catecismo de Lutero ni el de Trento causaron o estabilizaron ninguna reforma. En el itinerario «hacia el catecismo moderno» resalta dos cuestiones: a) la sensibilidad por el método de la catequesis, sobre todo a partir de Claude Fleury (1683); b) una preocupación creciente por la proliferación de los catecismos. La influencia primero de la pedagogía y luego de la psicología de la religión (George Albert Coe y John Dewey) contribuyó a dejar de lado el formato de preguntas y respuestas.

19. Jane E. REGAN (Ed.), *Exploring the Catechism*, The Liturgical Press, Collegeville, Minnesota 1995, 176 pp.

Observa que la petición de «catecismos universales» se ha producido en tiempos de conflicto, de transición o de cambio: la reforma, la emigración hacia América con el consiguiente establecimiento de la Iglesia en el «Nuevo Mundo», y el surgir del modernismo. En estos contextos sociales, culturales y eclesiales, los catecismos «han servido como base para la unidad y *standard* de la ortodoxia; como medios de que la Iglesia se sirvió para definir más claramente su autocomprensión o su propia identidad».

A partir del Vaticano II y en la opción por el directorio que toma el Concilio, la autora ve dos tendencias: a) el reconocimiento de la inviabilidad, y quizá la no conveniencia, de un *pequeño catecismo* para toda la Iglesia; b) el directorio como nuevo modo de promover la unidad de la Iglesia e instrumento para la inculturación de la catequesis. Para comprender el contexto de la proposición del CEC en el Sínodo de 1985 propone tres temas de reflexión: catequesis, inculturación, colegialidad.

Aunque no fueron los únicos en manifestar sus preocupaciones sobre la catequesis y sugerir un catecismo, Regan pone de relieve el papel de los obispos estadounidenses en la «petición» del CEC, desde los documentos previos hasta los diálogos sinodales. Y resume así los argumentos: a) la necesidad de establecer claramente la enseñanza del Vaticano II; b) la importancia de una presentación sistemática de la enseñanza de la Iglesia; c) la preocupación acerca de la moralidad y de la formación de la conciencia. Por lo que toca a la discusión sobre la inculturación y la colegialidad, sostiene que esos elementos contribuyeron al consenso sinodal sobre la necesidad de un catecismo universal. La decisión de preparar un catecismo no contradice la opción tomada por el Vaticano II de publicar un directorio catequético. Aduce el argumento que daba Berard Marthaler en 1986 cuando se comenzaba a preparar el CEC: el Concilio no rechazó *este* tipo de Catecismo, sino más bien un catecismo universal popular que fuera destinado directamente para los fieles sin permitir a los obispos las adaptaciones convenientes.

El estudio de la parte primera del CEC corre a cargo de Michael P. Horan, profesor de *religious education* en la *Loyola Marymount University*. Horan entiende que el CEC asume la reflexión sobre la historia de Jesucristo fundada en los evangelios y celebrada en la liturgia, pero no sigue las líneas del análisis histórico-crítico del Nuevo Testamento. Ahí estaría el núcleo de una «cristología desde abajo» que debería completar el planteamiento del CEC. En este sentido propone dos temas: Jesús como judío —*the Jewishness of Jesus*— y su compromiso por el Reino de Dios. Respecto al tratamiento que el CEC hace del Espíritu Santo, lo encuentra breve en comparación con el de Cristo, máxime teniendo en cuenta que debería ser-

vir como puente para la Iglesia. También en su opinión la perspectiva del CEC sobre la Iglesia es «desde arriba» (prevalentemente institucional), sin complementar esa visión con la diversidad de prácticas en las Iglesias locales del Nuevo Testamento, con la variedad de dones del Espíritu o con la pluralidad de ministerios considerados como tales en los treinta años del posconcilio.

El capítulo sobre «la celebración del misterio cristiano» está escrito por la misma editora. La profesora de Colledgeville defiende una visión de los sacramentos no como «medios por los que Dios irrumpe en el mundo secular», sino como «símbolos eficaces de la acción siempre presente de Dios concedida por la presencia divina». Es decir, como momentos de intensificación de nuestra conciencia de la presencia de Dios en el mundo, lo que nos lleva a mejorar en la comprensión de nosotros mismos y de las relaciones con los demás. A su juicio esto se opone a todo modo extrínsecista de comprender la gracia: la gracia no es un objeto (un *item*), sino el don integral de la vida y del amor divino. «La gracia está siempre, en cada momento de la vida humana, siendo ofrecida por Dios», de modo que el ser humano está esencialmente abierto a un «mundo de gracia», a un trascenderse a sí mismo que puede ser incluso experimentado. Los sacramentos «dan» gracia en el sentido en que «incorporan la realidad de la oferta divina de la gracia; afirman y celebran el camino en el que la vida de Dios, es decir la gracia, es experimentada en la historia humana, en la Iglesia y en una particular comunidad de fe» (p. 106). Se remite, en esta perspectiva, a la teología de Karl Rahner sobre la gracia.

El benedictino Timothy Backous se ocupa de introducir la parte moral del CEC. Destaca el fiel reflejo de la *Gaudium et spes* en muchos temas del CEC, que comprende y explica la moral con acentos nuevos y más adecuados. Sin embargo, parece estar de acuerdo con los que critican algunos aspectos del CEC: a) centrarse más en el acto que en la persona cuando se trata de evaluar asuntos morales; b) reflejar una insuficiente consideración de la «apertura al mundo» y prestar poca atención a los conocimientos de la ciencia, especialmente en algunos temas de la moral sexual; c) acentuar más la obediencia que la responsabilidad. El capítulo sobre la oración cristiana está firmado por Francis Kelly Nemeck y Marie Theresa Coombs, expertos en cuestiones de dirección espiritual. El lenguaje del CEC, en unión con su antropología básica y su visión del mundo —que son, según estos autores, pesimistas—, son condiciones que limitan la utilidad del texto para los catequistas en Norteamérica. En esa medida el CEC no habría respondido del todo a las expectativas de los fieles que necesitan una profundización y una guía para la oración. Para mejorar lo

que denominan «contextualización» del CEC, los autores de este capítulo proponen: a) relacionar más estrechamente la oración con la universal llamada a la santidad; b) manifestar la evolución histórica en la forma de comprender y experimentar la oración; c) valorar el Padre Nuestro no sólo como oración sino también como declaración del compromiso cristiano y como método de oración.

d) *Un simposio sobre el Catecismo de la Iglesia Católica*

En la primavera de 1993, tuvo lugar un simposio organizado con gran expectación por la Escuela de Estudios sobre Religión de la Universidad Católica de América en relación con el CEC. Al retrasarse la traducción del Catecismo al inglés (1994), las actas del simposio no se publicaron, pero se decidió elaborar un libro que recogiera las doce intervenciones del simposio para introducir el Catecismo en el ambiente anglófono²⁰. Los ponentes eran en su mayoría miembros del *Department of Religion and Religious Education* de la citada universidad. Según el editor, tomados en su conjunto, dan la bienvenida al CEC como válido y autorizado instrumento al servicio de la comunión eclesial y de la enseñanza de la fe.

Berard L. Marthaler, editor del volumen, tiene dos textos en el libro, en relación con el marco eclesial del Catecismo y con el principio de la jerarquía de verdades. En el primero de ellos se pregunta qué ha cambiado para que la proposición de elaborar un catecismo universal fuera acogida entre los Padres del Sínodo de 1985, habida cuenta de que muchas veces, antes y después del Vaticano II, había sido rechazada. Marthaler recuerda la historia de las controversias acerca del catecismo universal y algunos momentos desconcertantes en la catequesis posconciliar (el Catecismo Holandés; la posición de Gabriel Moran en U. S. A. sobre la «continuing revelation»; la publicación de la *Fundamentalkatechetick* por H. Halbfas; la marcha atrás del «Isolotto Catecismo» en Italia, del experimento francés *Pierres vivantes* y del best-seller norteamericano *Christ Among Us*, de A. Wilhem; la controversia en Argentina en torno al texto *Hoja de Ruta*). Después de destacar el papel del cardenal Ratzinger y de W. Kasper en los acontecimientos en torno al Sínodo de 1985, subraya la finalidad del CEC

20. Berard L. MARTHALER (Ed.), *Introducing the Catechism of the Catholic Church. Traditional themes and contemporary issues*, Paulist Press, New York-Mahwah 1994, 182 pp.

y especialmente su carácter de punto de referencia para la *necesaria* mediación de los catecismos nacionales y diocesanos.

La tesis que acaba manteniendo puede resumirse en esta frase: «antes, durante y después del Concilio, muchos que estaban a favor de un catecismo para la Iglesia universal lo vieron en la línea de condena de errores y corrección de dudosas opiniones teológicas. Indudablemente esta es una de las razones por las que las primeras proposiciones para elaborar un catecismo encontraron tan poco apoyo» (p. 16). En cambio —señala— el resultado ha sido un texto fiel al Vaticano II, preocupado positivamente por la evangelización, centrado en la proclamación del plan de salvación realizado en Cristo, y sensible a los intereses ecuménicos y al diálogo interreligioso. Termina animando a los catequistas en su tarea de vivificar la fe en los corazones y en las inteligencias. Sobre la jerarquía de las verdades en el CEC (cfr. pp. 43-55) sostiene que tal principio es tenido en cuenta y expresado suficientemente.

El texto de Joseph Komonchack supone una ajustada interpretación del lugar del CEC en la inculturación de la fe, siguiendo los pasos del Vaticano II. Las exposiciones de Gerard S. Sloyan (sobre el papel de la Biblia en la catequesis de acuerdo con el CEC) y Peter C. Phan son más críticas. Éste último piensa que con el CEC se trata de «nuevo vino» —los nuevos planteamientos teológicos propiciados por el Vaticano II— en «odres viejos» —la estructura cuatripartita heredada del Catecismo Romano—, ofreciendo el producto final aspectos de tensión e inconsistencia, especialmente en la primera y en la tercera parte, también en la segunda. Por su parte, Catherine Dooley, estudiando el tema de la *liturgical cathesis*, destaca inteligentemente que la estructura del CEC refleja su teología de fondo; se detiene en la presentación de la economía sacramental, la dimensión espiritual y tipológica de la catequesis mistagógica, y alaba la parte general de los sacramentos. Critica la explicación de cada sacramento, donde encuentra algunas carencias en la línea de lo que entiende como una todavía insuficiente recepción del espíritu de la Constitución sobre la liturgia del Vaticano II. Las intervenciones de John Borelli y Robert M. Friday señalan, por lo general positivamente, las líneas del CEC.

En cuanto a James L. Nash, subraya la conexión entre el pecado personal y sus consecuencias sociales y también la fundamentación cristológica de la vida moral. Sin embargo, opina que la preocupación por la justicia y la paz, presente en el Vaticano II y en el CEC, no está claramente expuesta en éste último. Echa de menos una mejor articulación entre lo personal y lo social, en el marco de la actitud de Cristo. Se muestra especialmente duro al referirse a la falta de autocrítica en la «Iglesia».

Las dos últimas ponencias son de Gerard S. Sloyan (segunda intervención) y Virgil Elizondo. G. S. Sloyan —antiguo director del Departamento de *Religious Education* en la Universidad Católica de América— estudia la relación homilía-catequesis y el uso del catecismo y del leccionario, de acuerdo con las líneas del CEC. V. Elizondo se ocupa del pluralismo cultural en relación con el Catecismo, al que considera «un gran instrumento para ayudarnos en la construcción de esta nueva comunidad intercultural y pluri-cultural» (p. 143).

El conjunto del libro y las perplejidades de algunos colaboradores hacen patente, a nuestro parecer, la conveniencia de una mayor profundización en la naturaleza y la misión de la Iglesia.

II. REFLEXIONES SOBRE LAS LÍNEAS CATEQUÉTICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS

Es el momento de intentar una reflexión de conjunto sobre las cuestiones debatidas en la catequesis en los Estados Unidos, según puede deducirse de la lectura de estos libros. La amplitud de perspectivas e intereses hace imposible un estudio detenido en pocas páginas. Únicamente señalaremos, a modo de interrogantes o reflexiones, los puntos que nos han parecido más sugerentes.

a) *Trasfondo teológico y eclesiológico de la catequesis*

Autores como B. Marthaler, J. Regan o J. M. Lee subrayan la teología como marco y fondo de la educación cristiana. Lo mismo aparece de modo llamativo en los estudios que podríamos considerar «comparativos», de catequesis o de *religious education*, y que buscan la confluencia de perspectivas ecuménicas en el ámbito cristiano o incluso más allá (*Theological approaches...; Theologies of Religious Education*). En otros trabajos la teología está presente, a menudo como necesidad vital para la catequesis (F. Kelly, M. J. Wrenn). Algunas veces, en el nivel del diálogo filosofía-teología (como es el caso de Th. Groome), o en los temas propios de la teología fundamental. El tema de la Revelación ocupa en todo caso un lugar importante. En varios libros (por ejemplo, los de Th. Groome y J. Dunning) se muestra el diálogo teología-ciencias humanas. Sin embargo, no abunda el discurso sobre qué perspectivas teológicas son más aptas para enmarcar la educación cristiana, ni cómo transmitir los «contenidos» teológicos de esa educación: la Trinidad, Cristo, la Iglesia, la visión cristiana de la persona,

la realidad de la gracia, etc. Los autores se extienden, en cambio, en el nivel de la pedagogía, de la psicología y la sociología.

Varios autores expresan también la necesidad de profundizar en la naturaleza y la misión de la Iglesia; en otros está latente esa reflexión. Cabe preguntarse, ante todo, si en algunas propuestas de fundamentación catequética o educativa es la Iglesia *objeto de fe*. En un segundo momento aparece la conveniencia de coordinar mejor la Iglesia como comunión y como institución. La apelación al Reino implica desde luego una transformación de las estructuras sociales, pero ¿puede ser definido en esos parámetros? Son distintos los criterios para subrayar unos aspectos de la misión sobre otros: conversión, liberación, acción, contemplación.

b) *Catequesis, fe y experiencia*

Los libros de Groome y Dunning replantean la cuestión compleja de la experiencia y de la praxis, y de su relación con el contenido de la fe. La teología clásica distinguía entre la *fides qua* (la actitud del sujeto creyente) y la *fides quae* (los contenidos de la fe, que son como un despliegue histórico de la autoconciencia de la Iglesia iluminada por el Espíritu Santo a través de la historia). Da la impresión de que, ante la crisis secularista, el movimiento catequético se ha preocupado sobre todo, por decirlo en esas categorías, de la *fides qua* (lo que implica tratar de la experiencia y su indudable papel preparatorio en el acto de fe y en la fe como algo propio del sujeto creyente), sin detenerse tanto en los contenidos de la fe. En el otro polo se sitúan los que subrayan la *fides quae* —el «depósito de la fe»— sobre los anhelos legítimos de «subjetividad» que latían bajo las exageraciones del movimiento catequético.

Con todo, cabe preguntarse si es suficiente la transmisión de la experiencia sin, al mismo tiempo, transmitir —entregar, comunicar— los contenidos de la fe y sus «razones» (fundamentalmente el Símbolo con su estructura trinitaria). Siendo el catequista, o el educador cristiano, un miembro vivo de la Iglesia, se hace difícil pensar un olvido de cualquiera de los dos aspectos de la transmisión de la fe: el objetivo (Dios que se revela a sí mismo y la Iglesia que formaliza esa revelación en un cuerpo doctrinal) y el subjetivo (el creyente que acoge esa revelación con sus consecuencias). En ese sentido valdría la pena una profundización detenida en la experiencia *cristiana* —que incluye la experiencia humana y la sobrepasa— y su significado en la catequesis. De paso, conviene esclarecer el papel del ministerio jerárquico en esa transmisión. Ciertamente que ello requiere ante todo establecer el sentido profundo del ministerio en la Iglesia y su relación con Cristo.

Otras cuestiones se levantan: el magisterio, la tarea teológica y el *sensus fidei* son manifestaciones del servicio en la Iglesia, pero ¿están en el mismo plano?; ¿hasta qué punto puede la verdad ser medida por la praxis?; ¿tiene sentido plantear la dialéctica entre «sacramentalidad de la experiencia» y «experiencia de la sacramentalidad»? Y, ante todo, ¿qué es la sacramentalidad?: ¿es una propiedad de la creación?; ¿es una propiedad de la psicología humana?; ¿qué relación tiene con Cristo?; ¿cómo puede ser reconocida?; ¿qué implica para la vida y la conducta de las personas?; ¿cómo —por tanto— ha de ser explicada en perspectiva teológico-pastoral?

c) *Catequesis y ciencias humanas*

Textos como el de M. Wrenn recuerdan que la «crisis» de la catequesis se desencadena cuando el Vaticano II está llevándose a cabo, intentando abrir el paso a lo que será una comprensión cristológica de la antropología y una eclesiología de comunión. Es como si el movimiento catequético, especialmente en EE. UU., no hubiera tenido tiempo de asimilar el Vaticano II y su conexión con la tradición católica, cosa que en cambio sucedió más en Europa, porque los antecedentes del Vaticano II eran más conocidos aquí. Quizá por eso allí las propuestas de la *religious education* en los años del posconcilio se hayan construido no «en diálogo», sino en actitud polémica con respecto a la catequesis anterior. Sigue pendiente la necesidad de elaborar una antropología cristiana operativa. Todo lenguaje sobre Dios es, ciertamente *también* lenguaje sobre el hombre y sobre el sentido de la vida (Rahner). Desde aquí algunos autores pasan a afirmar que el lenguaje sobre Dios es «ante todo» lenguaje sobre el hombre. ¿No late aquí el riesgo de hacer una religión «a la carta»?; ¿no se hará depender la verdad del *Deus semper major* de lo que comprendamos y necesitemos —o incluso simplemente sintamos que necesitamos— de El?; ¿no implica esto el riesgo de terminar olvidando precisamente la Revelación?

Es lógico que los autores que se mueven en el campo de las nuevas humanidades subrayen la metodología pedagógica, psicológica y sociológica de la catequesis o de la educación cristiana. Al mismo tiempo nuestra impresión es que no ha habido un desarrollo *paralelo* de la base teológica de la transmisión de la fe. Concretamente en capítulos tan importantes como los siguientes: la «lógica» propia de la Palabra de Dios; la importancia de la profesión de la fe en la vida de la Iglesia; la necesidad de la unión con Cristo a través de los sacramentos; el papel del Espíritu Santo en la vida cristiana; la primacía de la contemplación como base de la acción cristiana, etc., y todo ello desde una comprensión de las raíces trinitarias del *Myste-*

rium communionis que es la Iglesia, que asume todo lo que es de la persona humana. Otra cosa —y ahí está la mayor dificultad— está en el cómo se van integrando las adquisiciones de las ciencias humanas con los desarrollos teológicos.

d) *Catequesis, vida sacramental, secularidad*

Es interesante apreciar que algunos autores conciben los sacramentos como un enriquecimiento de la secularidad. Sin embargo, se ve necesario, también aquí, aquilatar el puesto del hombre en relación con Dios. Si es la experiencia humana la que «mide» la autenticidad de los sacramentos —siendo estos una confirmación de la operación que centra la fe en la actitud del hombre—, no se ve claro cómo facilitar la escucha de Dios y la participación de su vida, fin indudable de la fe cristiana. Ciertamente que la creación es un camino hacia Dios pero lo es en Cristo, y esto tiene un significado singular en la perspectiva católica. Otras preguntas en el aire: ¿no hay distancia entre lo secular y lo sagrado? Entonces caben dos posiciones: todo es secular o todo es sagrado. Si lo primero, se hace problemático la autenticidad del fenómeno religioso (¿es Dios más que la idea de Dios?). Si se aceptara lo segundo —todo es sagrado—, entonces ¿qué sentido tiene hablar de historia de la salvación o de acontecimientos salvíficos?, ¿qué sentido tiene la obra redentora de Cristo? Donde todo es Dios nada es Dios.

A este respecto parece también conveniente distinguir mejor la significación creatural —ciertamente apoyada en la analogía— con respecto a la redención, de la novedad operada por la redención misma, que aporta la plena sacramentalidad, tal como la posee Cristo y la participa la Iglesia. Si esta distinción no se cuida, nos parece que se plantean problemas en dos niveles: a) en la comprensión de la *sacramentalidad* (comprensión que no se adquiere por la mera experiencia humana, sino por la experiencia de la fe que se alimenta de los sacramentos); b) en la vida que se desprende de una comprensión verdaderamente católica de la sacramentalidad, como dimensión que adquieren las actividades temporales de los cristianos (la *secularidad* en sentido pleno, en el polo opuesto de la secularización).

e) *El papel del Catecismo de la Iglesia Católica*

Se puede decir que hay, en buena parte de los autores católicos que tratan directamente de la catequesis, un lógico interés por aprovechar el Catecismo de la Iglesia Católica, en su carácter de punto de referencia para la unidad de la fe y la identidad de los católicos. Por otra parte, es com-

previsible que algunos autores quieran satisfacer a los fieles norteamericanos en sus necesidades, pero eso no se puede pedir de modo detallado al CEC, pues sus destinatarios inmediatos son los responsables de la catequesis en todo el mundo, y por tanto el CEC necesita de una inculturación por medio de catecismos nacionales, regionales, etc. Se sitúa más bien en la dimensión universal de la inculturación.

En conclusión, puede señalarse que los distintos modos de concebir la catequesis tienden a confluir en la estructura común que el CEC propone, siguiendo la estructura del Catecismo Romano: símbolo de la fe, sacramentos, vida y oración del cristiano, servicio al mundo. El orden y la proporción de esos elementos no está tan claro en las propuestas.

La catequesis ha pasado por muchas etapas en este siglo, y la experiencia estadounidense es suficientemente representativa de las aportaciones y límites que las distintas perspectivas van aportando (psicopedagógica, kerygmática, psicológico-evolutiva, sociológica, antropológica, litúrgica, etc.). El éxito dependerá probablemente de cómo se vayan asimilando y coordinando los datos de las diferentes disciplinas (teología y ciencias humanas) que se dan cita en la tarea catequética. Junto a una preocupación por presentar la fe en un mundo de plurales convicciones, se advierte un redescubrimiento —con matices y consecuencias muy diversas— de la vinculación entre catequesis, misterio de la liturgia y espiritualidad. Desde el punto de vista de la catequesis litúrgica ese redescubrimiento es especialmente rico en la experiencia ortodoxa.

Los autores que se dedican a la catequesis en los ámbitos inmediatamente pastorales ven la necesidad de coordinar todas sus dimensiones. En los ambientes académicos la educación cristiana trata de apoyarse en la hermenéutica y en muchos casos —quizá hoy más que antes— en la teología, sin perder de vista (método teológico-pastoral) la acción pastoral, que incluye tanto las tareas en la comunidad cristiana como el servicio a la persona y al mundo. Como es lógico, los problemas que tiene planteada la teología, sea en el nivel metodológico o en el diálogo ecuménico, influyen en los planteamientos de la educación cristiana.

La búsqueda de la interdisciplinariedad entre teología y ciencias humanas —requerimiento característico de la reflexión teológico-pastoral actual— salta a la vista de modo más sistemático en los volúmenes escritos por autores que pertenecen a distintas confesiones cristianas. El contexto cultural y pluralista de los Estados Unidos está «forzando» una mayor reflexión en campo católico y también entre los otros cristianos, en orden a mejorar las estrategias educativas. Porque, en el fondo, la pregunta radi-

cal es esta: ¿qué significa hoy «formar cristianamente»? Pregunta que implica necesariamente esta otra: ¿qué significa hoy «formar humanamente»? Dicho con otras palabras: ¿cómo educar a las personas de modo que en su búsqueda de autenticidad puedan descubrir que el Dios vivo ha entrado en la historia, y asumiendo todo lo que es humano lo ha tomado sobre sí en la aventura divina de Jesucristo, Camino, Verdad y Vida para el mundo? En este año, dedicado a la reflexión sobre Jesucristo *tertio millennio adveniente*, la tarea catequética y educativa tiene en el Verbo encarnado su centro y horizonte insoslayable.

Esto es sin duda importante en un país donde aproximadamente el 95 por ciento de la población proclama creer en el Dios revelado de las Escrituras hebreas y cristianas, y donde se está produciendo un «redescubrimiento» de la religión a todos los niveles²¹. Si a esto se añade la difusión de las nuevas tecnologías, hay que concluir que la catequesis, y también la educación cristiana y la pedagogía de la religión, están en el candelero, como lo están en muchas partes del mundo. En ellas se juegan cartas decisivas.

Ramiro Pellitero
Facultad de Teología
Universidad de Navarra
PAMPLONA

21. Cfr. R. WUTHNOW, *Rediscovering the sacred, perspectives on religion in contemporary society*, W. B. Eerdmans Pub., Grand Rapids, Michigan 1992.