



# CIUDADANÍA GLOBAL

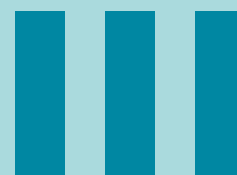
Un impulso para la transformación  
de la educación católica

VOLUMEN II

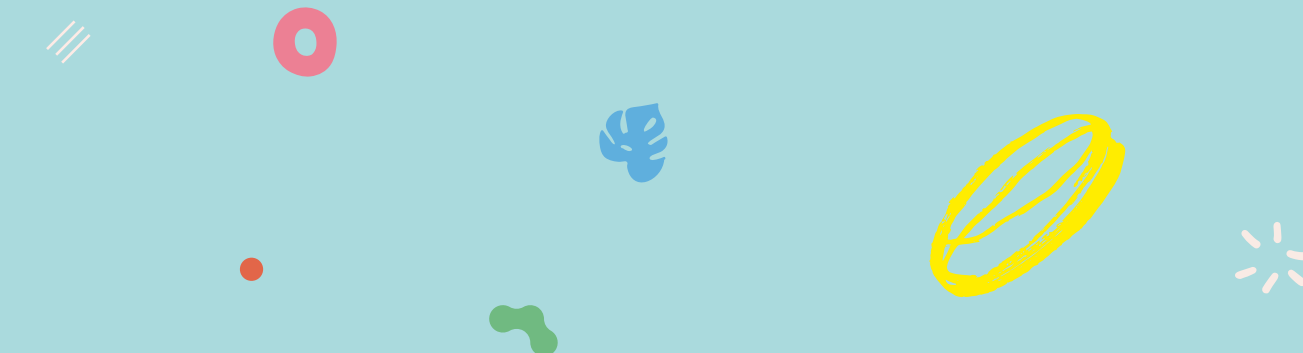





B L O Q U E



# UNA MIRADA AL FUTURO DESDE LAS RAÍCES DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA



“Y hablando de las raíces, de los valores, podemos hablar de verdad, de bondad, de creatividad, pero no quiero terminar sin hablar de la belleza. No se puede educar sin inducir a la belleza [...]. El camino de la belleza es un desafío que se debe abordar.” (Francisco, 2020)



FRANCISCO (2020). Discurso a los asistentes al Seminario sobre “Educación: El pacto global”. Disponible en [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco\\_20200207\\_education-globalcompact.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200207_education-globalcompact.html). (Última consulta: 12 de febrero de 2020).

# IDENTIDAD, TRADICIÓN E INNOVACIÓN EN LA ESCUELA CATÓLICA

## 1. INNOVAR ES RECREAR

El camino para superar la aparente contradicción entre tradición e innovación no es otro que el de la *recreación*. Necesitamos volver a recorrer el itinerario de aquellos fundadores y fundadoras que hicieron nacer en la Iglesia y al servicio de la sociedad los diferentes carismas de la educación católica. Si no se comparte el mismo punto de partida, el carácter vocacional del acercamiento a la educación, ese tránsito de la vivencia personal de la fe a la educación, difícilmente la innovación será auténtica recreación.

La innovación no es el cambio por el cambio, sino que posee una dinámica capaz de ser objetivada, tal y como veremos a lo largo de este capítulo. La innovación no tiene nada que ver con la genialidad, la moda o la última ocurrencia arribada a las playas de la educación. Innovar es un proceso que transita del ser al estar en un círculo virtuoso que deberíamos aprender a impulsar constantemente. En este sentido, la innovación debería vivirse como una *pro-vocación*, esto es, como una llamada ('vocación') hacia delante ('pro') vivida desde el ser del que brotaron las tradiciones de la educación en toda su riqueza. Toda innovación vivida con intensidad e identidad es una manifestación de la *pro-videncia*, es decir, de ver aquello que está delante desde la confianza que da asentarse en el ser. Esta es la raíz etimológica de la palabra prudencia. Prudente no es el que no se queda quieto por el temor de lo que pueda pasar, sino el que se mueve con sentido porque es capaz de visualizar el futuro. Y camina, no por no quedarse atrás ni por las urgencias del mercado, sino porque sabe que posee un tesoro que cualquier tiempo y lugar necesita concretar desde nuevas maneras de hacer educación.

## 2. PREJUICIOS Y FALSAS VISIONES

Más allá de las exigencias del día a día en la gestión de la escuela católica, debemos ser capaces de poner en conexión a nuestros educadores y educadoras, en su inmensa mayoría laicos, con nuestras diferentes tradiciones. Asimismo, las presiones derivadas de la competitividad nos pueden conducir a menudo a apostar por procesos de innovación movidos más por los usos o costumbres de un lugar o un tiempo determinados, ya procedan estos de la psicología, de la neurociencia o de la didáctica, que sustentados en una reflexión compartida más pausada y profunda.

Estas y otras circunstancias parecidas nos pueden llevar a pasar por alto un hecho de extraordinaria importancia: todas las diferentes tradiciones históricas de la educación católica han promovido, por medio de sus fundadores y fundadoras, metodologías y prácticas educativas auténticamente innovadoras en el contexto del tiempo que les tocó vivir (Cortés, 2015). Sin embargo, la conexión de nuestras realidades educativas de la escuela católica con la tradición parece que no está pasando por su mejor momento y esta constituye una de las múltiples manifestaciones de este fenómeno.

Esta situación lleva a muchos de nuestros docentes a vivir una cierta oposición entre innovación y tradición. Parece que la identidad queda relegada a elementos periféricos de la vida de la escuela pero que no tiene demasiada incidencia en la configuración de la misma, ni nos marca un claro camino de renovación e innovación. O incluso ocurre que la identidad se reduce a establecer unos pretendidos límites en el interior de los cuales se permite cualquier variedad de posicionamiento con tal de que no se traten determinados temas sobre los que recae un silencio educativo irresponsable. Esto supone que nos encontramos frente a un importante prejuicio cuya consecuencia inmediata consistiría en buscar otras fuentes para la necesaria renovación de nuestras escuelas. No se sabe muy bien qué hacer con un binomio que se nos aparece como contradictorio.

Asimismo, existen determinadas visiones que pretenden una lectura fixista, incluso en ocasiones fundamentalista, de la propia tradición, como si ser fieles a la tradición consistiera en seguir repitiendo los mismos esquemas del pasado no solo en el proyecto educativo, sino incluso también en los modelos de organización o de función directiva. Necesitamos recuperar una visión de la identidad que nos lleve a situarla como una fuente gozosa e inagotablemente fecunda para recrear nuestra escuela católica.

### **3. ANTROPOLOGÍA, PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA**

Para cumplir con nuestro objetivo, es necesario levantar la mirada y rescatar una visión más amplia y a la vez más profunda de lo que puede llegar a ser la tarea educativa. Acudir a esta visión más global y armónica del quehacer educativo, no es exclusiva de nuestra tradición de educación católica, sino que es compartida con todos los grandes iniciadores de tradiciones educativas pioneras e inspiradoras que han hecho historia.

En efecto, una mirada hacia los grandes procesos de innovación educativa nos muestra con claridad que la tarea de construir una propuesta educativa se desarrolla en cuatro momentos bien diferenciados, pero en unión indisoluble, caracterizados por la intervención de otras tantas disciplinas fundamentales: la antropología, la pedagogía, la psicología y la didáctica. Es importante recordar que toda propuesta de renovación educativa parte de un diagnóstico amplio y se concreta en un proyecto concreto. Todo diagnóstico constituye una evaluación y no hay evaluación sin criterios y valores. Por tanto, nuestra misión consiste en localizar y sacar a la luz cuál es la perspectiva desde la que se lleva a cabo ese diagnóstico y que conforma la naturaleza de la propuesta educativa.

Una reflexión atenta sobre los procesos de creación de las propuestas educativas manifiesta con claridad los cuatro momentos de ese itinerario. Aunque no siempre seamos conscientes de ello, en cada acto educativo se pone en juego la perspectiva de cada una de estas cuatro disciplinas:

- La antropología, que es el ámbito de la cosmovisión, de la concepción del mundo y de la persona. Su registro es el de la racionalidad de la filosofía. Su carácter es la globalidad, que aspira a abarcar en armonía todos los elementos de la trayectoria personal y social, y se concreta en un gran relato de la vida humana con pretensión de sentido.
- La pedagogía, que es el ámbito de la reflexión sobre la educación como realidad humana radical en todos sus niveles y campos, “esto es, qué es educar en el contexto de los fenómenos culturales de una determinada sociedad (la nuestra)”, y se concreta en el análisis de los procesos de transmisión, los agentes educativos, etc. Su característica principal es que proporciona un marco de comprensión de la educación a partir de la antropología. Si la antropología define a la persona como un ser relacional, la pedagogía afirmará con rotundidad que la educación es básica.
- La psicología que, por su parte, describe el funcionamiento integral de la persona. Para lograrlo, construye esquemas de comprensión de la psique humana desde una racionalidad basada en el método científico, a través de la elaboración de teorías que son falsables o refutables dentro de la propia realidad observable.
- Y, por último, la didáctica, a la que le corresponde concretar el itinerario educativo referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje y lo hace a la luz de las tres disciplinas anteriores. Su carácter es práctico y concreto porque su finalidad es elaborar programaciones específicas para desarrollar los diferentes actos educativos.

Cualquier reflexión educativa que pretenda elaborar un nuevo proyecto de escuela debe estar dispuesta a beber armónicamente de cada una de estas fuentes. Toda didáctica asume una determinada psicología y, a su vez, conlleva una determinada visión sobre cuáles son las grandes finalidades de la educación, de la pedagogía, y, por supuesto, una determinada visión sobre la persona y su integración en este mundo.

El problema puede surgir cuando, de manera consciente o inconsciente, se rompe esta cadena conceptual. Un somero análisis de las modas innovadoras nos muestra que la educación en la actualidad se define en la dialéctica del binomio psicología-didáctica. En las últimas décadas, parece que la psicología se ha convertido en la gran canalizadora de las modas innovadoras en el campo de la educación, lo que conlleva el riesgo de no ponderar lo suficiente el lugar que le corresponde a la antropología y a la pedagogía en dicho proceso. Por poner un ejemplo, en los últimos tiempos se ha producido la emergencia del valor de las emociones desde una perspectiva psicológica, lo que se ha traducido en programaciones de educación emocional, que a menudo pasan por alto la importante conexión e interacción que existe entre la vida afectiva y los demás elementos constitutivos de la persona, como pueden ser la ética, el sentido de la vida o la construcción de un proyecto de vida. Es decir, se realiza el recorrido directamente desde la psicología a la didáctica, sin enmarcar sus valiosas y significativas aportaciones en un proyecto pedagógico de fuerte calado antropológico.

Las consecuencias de este reduccionismo pueden ser considerables para el mundo educativo en general, pero muy en particular para la escuela católica. La psicología, y en la actualidad también la neurociencia, avanzan y nos proporcionan nuevas y significativas aportaciones, pero en ningún caso tendrían que condicionar y definir cuáles deben ser las grandes finalidades de una educación que se basa en una visión de la persona y del mundo enraizada en el Evangelio. Se habla en numerosas ocasiones de que los niños y niñas deben ser felices; sin embargo, se invierte escasa energía en definir cuál es esa felicidad cristiana a la que queremos conducir a nuestro alumnado. Disponemos de una antropología que brota de la experiencia de la fe y que propone a Dios como horizonte de vida para el ser humano. Este principio, lejos de suponer una limitación, abre nuevas perspectivas antropológicas que alumbrarán siempre a una escuela que pretenda ser innovadora.

He aquí, por tanto, un primer paso fundamental para introducirnos en un camino de auténtica innovación. Debemos empezar por reformular nuestra antropología partiendo de los principios permanentes de la misma inspirados en el mensaje bíblico pero expresándolos en un lenguaje que asuma los avances de la misma reflexión filosófica sobre el ser humano. Si nuestro punto de partida como antropología cristiana sitúa a la persona en la dialéctica de labilidad e impenitencia frente a dignidad y grandeza, y establece el encuentro relacional como clave del desarrollo de la persona, esto determinará qué sea el educar. No hay educación sin relaciones poderosas que abran la vida de nuestros estudiantes a la alteridad. La libertad ya no será tanto una “libertad de” sino una “libertad para”. La dignidad de la persona nos lleva a leerla en clave de dimensiones completas en su desarrollo, asumiendo la propia complejidad del ser humano sin reduccionismos racionales o meramente afectivos. Por tanto, huiéremos de concepciones psicológicas encerradas en sí mismas que ofrecen una lectura a menudo solipsista de la propia dinámica del ser persona. Y con todo ese bagaje, construiremos una práctica de la escuela, didáctica, que no se reduzca solo a la metodología, sino que abarque toda la vida organizativa de la misma escuela desde una nueva y renovada lectura del currículo hasta las programaciones, pasando por un replanteamiento de los espacios y de los tiempos.

Valga este recorrido para mostrar que el itinerario de la innovación, si parte de verdad desde la experiencia fundante, la experiencia de la fe y su lectura subsiguiente del ser persona, conduce realmente a nuevos escenarios educativos tal y como hicieron todos aquellos y aquellas que están en el origen de nuestras diferentes tradiciones educativas católicas.

Enlazar nuestra necesidad de innovación con nuestra propia tradición como escuela católica requiere asumir que, en nuestros inicios, alguien llevó a cabo un recorrido fecundo que lo trasladó desde su experiencia de fe hasta el compromiso por la educación, y que fue precisamente esa fuente primigenia la que lo lanzó al escenario educativo con propuestas auténticamente diferenciadoras.

La identidad de la educación católica manifestada en la experiencia vivida de sus diferentes carismas constituye una fuente inagotable de inspiración educativa y, por tanto, de innovación permanente. Limitarla al ámbito de los discursos, aislada de la práctica educativa cotidiana, significa profundizar en la ruptura con una tradición que ha demostrado sobradamente su fecundidad a lo largo de la historia de la humanidad.

## 4. EL SER Y EL HACER

Existe otra perspectiva que también nos puede ayudar en esta intención de encontrar la armonía entre identidad, tradición e innovación. La identidad de una institución educativa no reside, como bien sabemos, en sus documentos programáticos, sino que se debate en estos dos polos de la vida de la misma: el ser y el hacer.

Trabajar el ser significa que todos los que estamos presentes en la escuela católica deberíamos responder con sinceridad y autenticidad a la importante cuestión acerca de nuestra verdadera identidad: ¿yo qué soy?, ¿profesor o profesora?, ¿docente?, ¿enseñante?, ¿trabajador o trabajadora de la enseñanza?, ¿funcionario o funcionaria?, ¿educador o educadora?, ¿educador o educadora creyente? Cada uno posee una respuesta íntima a este cuestionamiento. La tradición de la escuela católica muestra claramente que el objetivo de nuestra labor es situarnos desde la perspectiva de ser educadores y educadoras creyentes. Esta realidad no anula otras posibilidades como la de profesor (*profiteor*, 'el que profesa'), maestro (*magister*, 'el que conduce') o docente (*docere*, 'enseñar'), sino que las engloba en una visión mucho más rica, armónica y completa.

En efecto, el educador, siguiendo las dos líneas de la etimología del verbo *educar* (*ducere*, 'conducir, llevar desde fuera, y *educere*, 'sacar desde dentro') es aquella persona capaz de establecer una auténtica relación educativa porque posee dos elementos indispensables: la vocación y una profunda visión de la vida. En definitiva, educar supone una intervención intencional del adulto en el seno de una relación e interacción con el educando con la voluntad explícita de transmitirle aquello que el educador adulto vive y profesa como verdadero, como bueno y como bello, con el fin de desencadenar en el educando lo mejor de su desarrollo personal.

Ese adulto educador está vocacionado cuando realmente en su interior se siente requerido por todos esos niños, niñas y jóvenes con la urgencia de entregarles ese conjunto de verdades, bondades y bellezas como un tesoro del cual ellos mismos, desde su libertad y su propia realidad personal, construirán su proyecto de vida. Y ese educador será un educador cristiano cuando él mismo se haya visto inspirado por el Jesús Maestro y por el valor humanizador y de fecundidad humana de su seguimiento y de su mensaje. Esta fue la vivencia en la que se situaron todos los iniciadores e iniciadoras de la tradición educativa católica. Nadie como ellos se sintió tan urgido por las necesidades de su presente ni tan convencido de que era el Evangelio impregnando la educación el que iba a constituirse en buena noticia para los niños, niñas y adolescentes de su tiempo.

De semejante ser emana un hacer consecuente. Para mantener el reto de continuidad entre identidad, tradición e innovación, además de recuperar el ser, resulta imprescindible comprometernos en referir todas las decisiones que se toman a la fuente: un proyecto educativo que concreta los ideales que perseguimos en todos y cada uno de los ámbitos del colegio vistos de una manera global, armónica y complementaria.

Debemos plantearnos con rigor qué tiene que ver ese proyecto con el ámbito curricular (el diálogo entre fe y cultura, nada más y nada menos), con el ámbito extracurricular (un espacio para profundizar en el desarrollo de las diferentes dimensiones de los niños, niñas y jóvenes) y con el ámbito educativo-pastoral (en una

sociedad secularizada). Semejante trabajo nos llevará sin ninguna duda a nuevos lugares de innovación mucho más allá de las modas o tendencias que nos vienen directamente de las exigencias de la sociedad. Recrear nuestro ser y nuestro hacer.

## 5. SENTIDO Y RELACIÓN

La gran presión que está ejerciendo sobre la escuela la exigencia creciente del mundo profesional está haciendo que la brecha entre valores y contenidos se agrande. Hoy ya no se habla tanto como hace un tiempo de la escuela neutral, falacia donde las haya; sin embargo, parece que estamos llegando a su aplicación por la vía de los hechos. Las crecientes exigencias de algunas familias por potenciar las competencias en los idiomas o en las tecnologías pueden llegar a condicionar y colonizar excesivamente la agenda de la innovación.

Frente a esta pretensión, a menudo apoyada por los intereses del propio mercado, hay que afirmar con claridad que los grandes retos a los que nuestro alumnado se va a enfrentar en los próximos decenios van a ser fundamentalmente de tipo ético. La distopía a la que parece conducirnos el desarrollo tecnológico, especialmente en lo que se refiere a la inteligencia artificial, les va a situar en contextos en los que será necesario optar por seguir siendo humanidad. Estamos en el terreno del sentido y de los valores. Es aquí donde la escuela católica debe liderar un profundo y revolucionario movimiento de innovación. No se trata de resistencias numantinas frente a lo que viene, sino de integrar esos nuevos desarrollos para mostrar en el día a día a nuestros alumnos y alumnas cuáles son las claves de su aplicación humanizadora. Aportar sentido a lo que se enseña ha sido siempre una de las grandes aportaciones de la escuela católica a la educación. En la actualidad eso requiere situarse en una posición mucho más creativa, comprometiéndose de manera clara en encontrar el sentido de proyecto de humanidad a todas estas nuevas realidades. La gran urgencia de la escuela hoy, y de la escuela católica en particular, consiste en ir dando respuesta a todos esos nuevos grandes interrogantes que van a ir surgiendo. Debemos renovar nuestro compromiso ético. Y afortunadamente disponemos de una actualización inmejorable de la visión cristiana para este nuevo mundo: la encíclica *Laudato si'* del papa Francisco.

El sentido ha sido siempre la gran aportación que los buenos docentes han realizado a la educación. Cuanto mayor sea el sentido, mayor será la motivación. Así ha sido como nos hemos sentido “atrapados” por aquellos buenos profesores y profesoras que fueron capaces de abrirnos a determinados saberes. Junto a ello, esos mismos docentes fueron capaces también de desarrollar relaciones educativas poderosas marcadas por la aceptación y la ternura, pero también por la exigencia. Unas relaciones que, desde el respeto más profundo a la libertad de cada uno de los alumnos y alumnas, sean capaces de despertar al ser que cada uno de ellos lleva dentro. También en este terreno disponemos de un paradigma único: Jesús el Maestro. Nadie como él fue capaz de encarnar la acogida y la aceptación incondicional y, al mismo tiempo, de llamar a una vida nueva.



## TEJER EL FUTURO

### Las semánticas vinculantes de la escuela católica

Existe un consenso unánime en reconocer que estamos inmersos en un cambio de época, en un momento de tránsito entre el paradigma caduco de la modernidad sobre la que hemos construido las instituciones sociales y simbólicas de Occidente, y la emergencia de una nueva cosmovisión globalizadora que todavía anda a la búsqueda de relatos identitarios. Un desplazamiento de época que algunos definen en términos de desvinculación, según el cual nos encontraríamos en tránsito de un *paradigma de vinculación* a otro de salvación individual alentada por dinámicas sociales neoliberales y globalitarismos economicistas (Cristianisme i Justícia, 2020). En el mundo líquido (ya “gaseoso” para muchos) que habitamos se fragilizan a marchas forzadas los pactos y contratos sociales fácticos sobre los que hemos venido construyendo nuestra convivencia. La gramática común que nos ha permitido habitar y leer el mundo se vuelve cada día menos inteligible.

En épocas de crisis, la sociedad vuelve la vista hacia las instituciones de sentido que justifican nuestro vivir común. La educación es una de esas construcciones sociales a las que se acude en busca de orientación. “En todo el mundo –dirá el conocido *Informe Delors*–, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes; los medios empleados varían según la diversidad de culturas y circunstancias, pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común” (Unesco, 1996). No es casual que el papa Francisco acuda también al mundo educativo en su deseo de reconstruir el tejido de relaciones para convertirlo en una humanidad más fraterna; el 14 de mayo de 2020 convoca a un evento mundial en el Vaticano bajo el título de “Reconstruir el Pacto Educativo Global” (Francisco, 2019).

En un “mundo sólido” de instituciones asentadas y cosmovisiones compartidas, la educación podía ocupar tranquilamente su lugar como transmisora de conocimientos instrumentales y saberes valorativos. En sus aulas se reproduciría a pequeña escala la realidad social a la que los alumnos y alumnas se incorporarían plenamente al llegar a su vida adulta. En un mundo gaseoso de instituciones frágiles y cosmovisiones fragmentarias, la educación no puede seguir comportándose como correa de transmisión de saberes claros y distintos. En un contexto de disolución de tejidos sociales, las prácticas docentes adquieren un marcado carácter performativo, siendo en las aulas donde se construye la realidad futura que se quiere habitar.

# 1. LAS “HERMÉTICAS” VINCULANTES DE LA ESCUELA CATÓLICA

La reconstrucción de los vínculos sociales necesita rehacer indefectiblemente las semánticas cordiales que los aglutinan. El proceso de desvinculación social es también un proceso de fragilización semántica. Detrás de la ruptura de instituciones sociopolíticas se percibe el derrumbe de gramáticas sociales vinculantes. El debilitamiento de las instituciones de cohesión social y la creciente fragmentación cultural necesita la creación de lugares de consenso, zonas de sentido compartido (*con-sensus*) que impidan que la dinámica entrópica de las desvinculaciones desemboque en sistemas sociales caóticos; es en esos lugares de consenso donde la escuela católica aporta la especificidad de la “competencia hermética” contenida en su depósito narrativo:

En un tiempo como el nuestro, severamente absorbido por una desproporcionada mistificación de la ciencia, la sabiduría resulta imprescindible para mantener en la vida las razones del vivir del ser humano. Para no ahogarnos en el desierto irrespirable de la sociedad actual, no solo necesitamos hermenéuticas y criterios interpretativos, sino que también son imprescindibles herméticas, narraciones sapienciales, que históricamente y en todos los lenguajes han existido universalmente en las culturas y en todas las religiones, lenguajes que han proporcionado al ser humano aquellas semánticas cordiales que abren la existencia humana a un más allá de la frivolidad de la vida cotidiana. (Cía, 2011, 10)

La escuela católica aporta sus relatos vinculantes de filiación y fraternidad a una gramática social que comprueba cómo, sin la sabiduría transcultural recogida en ellos, sus instituciones sociales acaban entrando en un discurso de orfandad que tiene enormes dificultades para justificar obligaciones recíprocas.

En la encíclica *Laudato si'*, el papa Francisco condensaba los vínculos constitutivos de la persona en cuatro relaciones que, a su juicio, se encuentran gravemente amenazadas: la relación con Dios, con el prójimo, con la tierra y con uno mismo (Francisco, 2015). Cuatro vínculos que la escuela católica contribuye a retejer desde la traducción pedagógica de sus relatos de filiación, fraternidad y cuidado.

## ***Ruptura con la alteridad / vínculos de la filiación***

La experiencia religiosa es una vivencia de religación. El creyente se reconoce vinculado con una alteridad que se presenta como origen y fundamento de toda la realidad: personal, social y natural. Sin olvidar el presupuesto teológico de que todo intento de nombrar a Dios es por definición incorrecto, el cristianismo se refiere a él como Padre. El Dios cristiano presentado por Jesús toma los contornos de un Padre preocupado por la suerte de sus hijos.

El convencimiento de que todos los seres humanos somos hijos e hijas de un Padre-Madre común y, por tanto, hermanos y hermanas, está inscrito en el ADN secular de la cultura occidental. La certeza de pertenecer a una misma familia humana y el deber de comportarnos fraternalmente los unos con los otros forma parte del sustrato de presupuestos implícitos que todos aceptamos, siempre y cuando no se interrogue por las razones últimas de este acuerdo tácito. El problema viene cuando ese consenso sobrentendido empieza

a cuestionarse porque el incremento de comportamientos sociales fratricidas y ecocidas pone en evidencia la ineficacia del relato simbólico de la filiación y la fraternidad; entonces, la sociedad se pone en búsqueda de nuevos anclajes simbólicos que sigan sirviendo de soporte para una convivencia fraterna.

### *¿Un mundo huérfano?*

En la reconstrucción de relatos vinculantes hay quienes renuncian directamente a considerar las narraciones de filiación vehiculadas por las tradiciones religiosas. Es el caso de Jorge Reichmann, uno de los representantes más cualificados del pensamiento ecosocial contemporáneo. Para él, la “orfandad” es el síntoma existencial de nuestra época (Reichmann, 2018). Este profesor de Filosofía Moral recurre a un humanismo de orfandad porque ignora deliberadamente los relatos religiosos de la filiación. Efectivamente, en un mundo sin Padre-Madre, la simbiosis con la naturaleza se presenta como una opción relacional que se debe considerar. No dudamos de las virtudes vinculantes de los “relatos oceánicos” que acomunan a toda la realidad en un caldo primigenio común; pero, a nuestro juicio, la radicalidad de la pregunta que lanza la orfandad solo se resuelve definitivamente en el vínculo de la filiación y no en el de la fusión oceánica. Los relatos de fusión tienen potencial suficiente para alimentar una conciencia cósmica que aleje de antropocentrismos autosuficientes, pero se muestran débiles para justificar vínculos ecosociales de responsabilidad. Desde una perspectiva psicoanalítica, los relatos fusionales niegan la alteridad necesaria para el reconocimiento de identidades diversas y relaciones interdependientes. En la fusión con el Uno-cósmico se difuminan identidades y responsabilidades, al contrario de lo que sucede en la relación con una alteridad Padre-Madre que introduce al individuo en una historia relacional de interdependencia que debe ser construida.



## ***Hijos y hermanos***

La escuela católica tiene aún pendiente el reto de traducir a pedagogía escolar su gran relato de filiación, no por el valor testimonial de mostrar su identidad creyente, sino por su compromiso en la construcción de una “humanidad más fraterna”. La escuela católica es portadora de relatos de filiación que permiten apuntalar identidades personales amenazadas de solipsismo y justificar las responsabilidades sociales que solo se explican por el relato de la filiación-fraternidad. La ausencia de un Padre que nos vincula responsablemente como hijos y, por tanto, hermanos, justifica la irresponsabilidad de Caín hacia la suerte de su hermano: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?” (Gn 4,9). Efectivamente, sin relatos de filiación no hay razón por la que preocuparnos por nuestros semejantes. ¿Cómo afirmar obligaciones fraternas en una situación de orfandad?, ¿por qué habríamos de comportarnos como hermanos si no reconocemos la descendencia de un Padre-Madre común (más allá de la expresión religiosa de este vínculo esencial)?

## ***Ruptura con los demás / vínculos de fraternidad y compasión***

Como acabamos de ver, el relato creyente de la filiación permite fundamentar los vínculos sociales de la fraternidad. Una fraternidad mediada evangélicamente por la práctica de la compasión.

## ***Una familia de hermanos y hermanas vulnerables***

La aportación de su gran relato de fraternidad permite a la escuela católica integrar las responsabilidades sociales en un campo semántico presidido por el concepto de “familia humana”, una noción que posibilita la superación de los pactos formales y estratégicos que se derivan de la gramática de los derechos. No se configura igual una sociedad preocupada por establecer las fronteras que defienden derechos individuales que otra que parte del reconocimiento del otro como hermano. Fuera del relato de la fraternidad, el mito del contrato social por el que personas libres e iguales establecen pactos de convivencia pacífica tiene el peligro de degenerar en “pactos inmunológicos” que buscan defendernos de “otro” siempre amenazante (Han, 2012, 71-73).

## ***Compasión samaritana. Una educación afectada por el sufrimiento***

El vínculo cristiano de la fraternidad está determinado por el relato principal del buen samaritano del Evangelio de san Lucas. Las cinco líneas que cuentan cómo un extranjero impuro se detuvo a vendar las heridas de un hombre medio muerto al borde del camino contienen todas las claves que se necesitan para reconstruir una nueva sociedad basada en vínculos de cuidado y, además, atesora la sabiduría necesaria para configurar la ciudadanía global de un mundo fraterno. La escuela católica no tiene más misión que la de formar hombres y mujeres samaritanos; esa es, ni más ni menos, su mayor aportación a la construcción de un futuro habitable para todos.

El itinerario que arranca con la visión de la realidad del sufrimiento que se tiene delante (y que no todos ven) continúa acercándose y compadeciéndose del dolor de otro como propio, y termina con prácticas de

cuidado, dibuja un recorrido pedagógico con capacidad para articular competencialmente cualquier currículo escolar. Tres son las competencias que la parábola del buen samaritano exige desarrollar desde el punto de vista curricular:

- La lucidez, como competencia hermenéutica y epistemológica que busca leer la realidad con honradez.
- La compasión, como competencia ética afectada por la llamada del otro vulnerable.
- El cuidado, como competencia política transversal sobre la que construir un nuevo paradigma civilizatorio.

En otra obra he desarrollado cada una de las competencias comprometidas en la pedagogía samaritana (Laguna, 2020); aquí me limitaré a hacer una breve alusión a las implicaciones pedagógicas de un “conocimiento afectado”.

Ante la visión del hombre medio muerto, el samaritano se compadece. El término griego (*esplagchnisthē*) elegido por san Lucas para expresar la conmoción del samaritano ante la visión del sufrimiento significa ‘abrazar visceralmente’, con las propias entrañas, los sentimientos o la situación del otro. Llevándolo al terreno educativo, esto supone renunciar a la asepsia relacional y a la neutralidad cognitiva que preside los aprendizajes de no pocas instituciones. En la división artificial entre conocimiento como *episteme* (‘ciencia’) o como *doxa* (‘opinión’), la educación ha optado por el conocimiento objetivante de la primera, desdeñando toda emoción que pueda enturbiar el aprendizaje formal de conceptos y relaciones universales. Cuando se introducen en las aulas educaciones emocionales y sociales, se suele hacer desde presupuestos instrumentales que buscan implantar en el alumnado rutinas de comportamiento extrapolables a toda relación. Una suerte de “ensayos clínicos educativos” que se ejercitan en contextos neutros y controlados de los que extraer recetas aplicables en situaciones y escenarios diversos.

No cuestiono la necesidad de que la escuela proponga espacios de entrenamiento en los que el alumnado ejercite y tome conciencia refleja de los mecanismos involucrados en sus procesos de aprendizajes académicos y sociales; los ensayos piloto son necesarios para la práctica de la metacognición. Sin embargo, una vez afirmado el necesario sosiego escolar, la pregunta samaritana interroga sobre las realidades disruptivas que conmocionan a la escuela y a sus alumnos y alumnas. ¿Qué situaciones revuelven las entrañas escolares?, ¿qué sufrimiento real entra en las aulas?, ¿qué indignación busca encontrar respuesta y consuelo en nuestros currículos académicos?, ¿qué situaciones apaleadas y malheridas invocan una respuesta escolar?, ¿no sería un contrasentido que la escuela del futuro siga abriendo más y más puertas a los conocimientos sin abrirlas con la misma intensidad y determinación al sufrimiento injustamente padecido?

Desde un contexto escolar, esta apertura no se presenta como un complemento solidario a un conocimiento previamente establecido. Lo que a la escuela le interesa es educar una mirada sistémica con capacidad de entender analítica y emocionalmente las interconexiones que existen entre conocimientos académicos, realidad

sociopolítica, condicionantes epistemológicos e intereses ideológicos ocultos; en definitiva, un “pensamiento complejo” (Malinowski, 2013) que responda a la realidad desde las múltiples dimensiones que la componen.

### ***Ruptura con la naturaleza / vínculos de cuidado***

La Iglesia no puede renunciar a exponer el relato creyente que sustenta sus prácticas de cuidado, no por proselitismo evangelizador, sino por “responsabilidad narrativa”. Tiene la obligación de seguir manteniendo el relato de la creación porque, en su ausencia, las responsabilidades contraídas con la madre Tierra se vacían de argumentarios que justifiquen la necesidad de ir más allá de prácticas autodefensivas.

El relato creyente de “labrar y cuidar” el jardín del mundo (cf. Gn 2,15) no es un añadido particular a un relato ecosocial que la sociedad secular tiene ya perfectamente articulado y asimilado. El relato del Génesis vehicula contenidos transculturales que la sociedad necesita si quiere componer un relato de cuidado que pueda ir más allá del discurso de una sostenibilidad instrumental.

### ***La ecología compleja de la escuela católica***

La escuela católica no puede conformarse con sumarse acríticamente a propuestas educativas ecológicas cuyo horizonte último se detiene en la formación de hábitos de consumo sostenibles; su relato ecológico es mucho más ambicioso, complejo y políticamente responsable. La educación ecosocial de la escuela católica va más allá de lograr que sus alumnos y alumnas reciclen, reutilicen y reduzcan. Busca fomentar un pensamiento crítico que cuestiona modos de consumo no universalizables, establece conexiones dialécticas entre pobreza y degradación medioambiental, asume la responsabilidad del cuidado de la Tierra como compromiso existencial, incorpora los conceptos de culpa y reconciliación ecológica, se asombra, agradece y celebra la belleza de la creación, se interroga sobre el destino común de los bienes y sobre la inequidad planetaria, establece conexiones entre crisis ecológica y globalización del paradigma tecnocrático, construye el concepto de ciudadanía ecológica, reflexiona sobre la cultura del límite, relaciona ecología integral y justicia, etc. Solo un pensamiento complejo es capaz de establecer las conexiones ecosociales que vinculan biografía e historia, y en las que prácticas de austeridad y decrecimiento comparten un mismo relato contracultural de cuidado. En palabras de Ana Fuentes:

Hay que redefinir conceptos como la libertad o la justicia teniendo en cuenta el medioambiente. No sirven los mimbres de la Ilustración en la que una sociedad de individuos libres, prósperos e iguales iban de la mano de una industria que alimentaba el progreso. [...] Para tomar conciencia del cambio climático se nos pide algo complicado: entender que la crisis ecológica ha provocado una ruptura casi total de los puentes ideológicos que nos unen con el pasado. (Fuentes, 2019, 6)

Mucho me temo que las traducciones eco-educativas de no pocas escuelas se hayan conformado con prácticas conservacionistas sin avanzar hacia el pensamiento complejo que busca transitar de un paradigma antropocéntrico a uno holocéntrico que antepone el nosotros-vinculado al yo-autónomo (Lasloz, 2013).

### ***Ruptura con uno mismo / vínculos interiores***

En el manifiesto por el Pacto Educativo Global, el papa Francisco muestra su preocupación por la fragilización de los vínculos interiores que sustentan las identidades personales. La pérdida de estabilidad identitaria se pone en relación con la velocidad tecnológica y digital que va cambiando continuamente los puntos de referencia; un diagnóstico que concuerda con el criterio de expertos pedagogos alertados sobre los mecanismos de “desatención” que, a su juicio, generan la presencia simultánea, dispersa y absorbente de fuentes de información omnipresentes. En la sociedad de la información, resulta vital reforzar las competencias relacionadas con el manejo eficaz y crítico de los ecosistemas digitales, la potenciación de metodologías encaminadas a la elaboración de síntesis personales y la atención a la metacognición como análisis consciente de los modos personales de aprendizaje. Competencias escolares de plena actualidad, a las que la escuela católica añade la “competencia biográfica”, que busca la articulación de los conocimientos desde la atalaya de un sujeto que se sabe vinculado a una historia de sentido comunitario y personal. Una competencia que sitúa al alumno en coordenadas existenciales de vocación-misión, frente a ejes mercantilistas de capacidad-trabajo.

### ***Historia y biografía. La narración, tejedora de identidades***

Todos los seres humanos nos narramos social y personalmente. Para contestar a la pregunta “¿quién eres?”, el *homo loquens* siempre construye una narración de sentido. La narración permite leer ordenadamente lo que la realidad muestra de forma fragmentada y dispersa; solo narrativamente se puede articular un discurso con capacidad de integrar las dimensiones heterogéneas de la realidad. La vida no es sino un fenómeno biológico hasta que no es interpretada; el ser humano y la sociedad como sujeto histórico no viven una serie interminable de sucesos aislados, sino que los sintetizan en historias personales y sociales desde la mediación simbólica del relato (Ricoeur, 1984); las identidades personales y colectivas se construyen narrativamente.

### ***Relatos vocacionales: alumnos y alumnas como ciudadanos que construyen futuro***

La escuela católica aporta su saber teológico-narrativo de relatos vocacionales en los que las biografías forman parte de un entramado histórico en el que el sujeto se sabe al servicio de un proyecto divino que se sitúa más allá de la configuración de identidades autorreferenciales.

La Biblia no relata biografías de hombres y mujeres autorrealizados, sino de personas convocadas a una misión existencial: el patriarca Abram (‘padre excelso’) pasará a llamarse Abraham (‘padre de muchos’) en virtud de la alianza contraída con Dios (cf. Gn 17,4-6). Simón cambiará su nombre por el de Pedro, cuando es destinado a liderar la comunidad cristiana (cf. Jn 11,42). Los ancianos Ana y Simeón desvelan a María y José la identidad y la misión de Jesús (cf. Lc 2,21-38). Los personajes bíblicos se saben partícipes de una historia de salvación en la que ellos tienen un papel activo. La imagen de un cuerpo en el que todos los miembros son necesarios, que el apóstol san Pablo utiliza para referirse a la Iglesia, abunda en la misma idea de vocación como servicio a un bien común al que el individuo colabora desde su carisma específico (cf. 1Cor 12,1-31).

No es lo mismo configurar la propia biografía desde relatos vocacionales en los que el individuo se reconoce como parte integrante de un proyecto colectivo de construcción de futuro que desde relatos instrumentales que buscan una adaptación ventajista a una realidad estática. La escuela que construye futuro debería tener la capacidad de involucrar a sus alumnos y alumnas en proyectos existenciales que trascienden 'integrándolos' los aprendizajes de sus aulas.

La educación integral en el contexto de una escuela que construye futuro pasa por posibilitar espacios de silencio, tiempos lentos y lenguajes introspectivos con los que se amasan biografías vocacionales. Espacios de interioridad afines a las llamadas *inteligencias existenciales o espirituales*, en las que el individuo toma conciencia agradecida de unas capacidades que se ponen al servicio de un proyecto colectivo de bien común. La educación cumple su labor de tejedora de futuro cuando ayuda a descubrir y a potenciar la singularidad de cada alumno en el horizonte de una ciudadanía global fraterna que, todos y todas, estamos llamados a construir día a día.





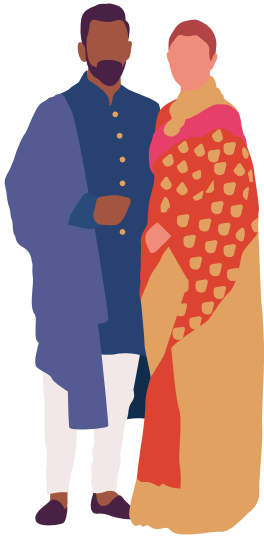
## DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD: UN CAMINO NECESARIO

### 1. UNA APROXIMACIÓN A LA MULTICULTURALIDAD

Hace algún tiempo, las críticas de algunos políticos al concepto y a la práctica del multiculturalismo provocaron un animado debate. Dejando a un lado las inevitables simplificaciones y aproximaciones de aquellas reacciones y los consiguientes equívocos por parte de la opinión pública, siempre proclive a enarbolar conceptos reduccionistas, es importante examinar este debate cuya esencia es, en cambio, crucial para el futuro mismo de nuestra civilización. Procederemos, pues, por etapas, en una especie de itinerario esencial que abarque los nudos y las encrucijadas más relevantes del fenómeno.

Fue precisamente en el siglo XVIII alemán, el que acuñó el término *Cultur/Kultur* con la acepción específica que hoy tiene, cuando se comenzó a hablar de “culturas” en plural, poniendo así las bases para reconocer y comprender el fenómeno que en la actualidad denominamos “multiculturalidad”. Johan Gottfried Herder abrió este camino que desbordaba el perímetro eurocéntrico e intelectualista para adentrarse hacia nuevos y más amplios horizontes con sus *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad* (1784). Herder se había dedicado ya antes, en 1782, al *espíritu de la poesía hebrea*. La idea, sin embargo, ya brillaba en el pensamiento de otros pensadores como Giambattista Vico; Charles Louis de Secondat, barón de Montesquieu; y François-Marie Arouet, Voltaire, los cuales reconocían en las evoluciones e involuciones históricas, en los condicionamientos ambientales, en el incipiente encuentro entre pueblos como consecuencia de los descubrimientos y conquistas, en las primeras formas de ósmosis de ideas, el nacimiento de un pluralismo cultural.

Ciertamente, esta idea se insertaba en el surco de una dialéctica antigua, en la que, simplificando mucho, se entrelazan etnocentrismo y comparativismo. Ha sido constante la oscilación entre estos dos polos extremos, que todavía hoy seguimos viendo, si bien con nuevos matices. El etnocentrismo se exaspera en ámbitos políticos o religiosos de matriz integrista, aferrado a la convicción de la primacía absoluta de la propia civilización, en una escala gradual que llega hasta el desprecio de otras culturas, calificadas como “primitivas” o “bárbaras”. Lapidaria es a este respecto la afirmación de Tito Livio (1993): “La guerra existe y existirá siempre entre bárbaros y griegos”. Esta actitud ha sido planteada nuevamente en nuestros días a través de la fórmula



del “choque de civilizaciones”, codificada en el célebre ensayo del politólogo Samuel Huntington, desaparecido en 2008: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (1997).

En este texto se enumeran ocho culturas (occidental, confuciana, japonesa, islámica, hindú, eslavo-ortodoxa, latinoamericana y africana), remarcando sus diferencias con el fin de hacer saltar una señal de alarma en Occidente para la defensa de su propio acervo de valores, asediado por modelos alternativos y por los “desafíos de las sociedades no occidentales”. Resulta significativa, en esta visión, la intuición de que, bajo la superficie de los fenómenos políticos, económicos o militares se esconde un núcleo duro y profundo de matriz cultural y religiosa. Lo cierto es que, si se adopta el paradigma del choque de civilizaciones, se entra en la espiral de una guerra infinita, como ya había intuido Tito Livio. En nuestros días, este modelo ha hecho fortuna en diversos ambientes, sobre todo cuando se afronta la relación entre Occidente y el islam, y puede ser utilizado como manifiesto teórico para justificar operaciones político-militares “de prevención” o “de exportación de la democracia”, mientras que en el pasado servía para avalar operaciones de colonización o colonialismo (en lo cual ya los romanos eran maestros). Paradójicamente, el modelo puede ser adoptado en sentido inverso también por el fundamentalismo.

El *comparativismo* es, en cambio, un término, no demasiado acertado, usado para indicar un acercamiento muy diferente a la multiculturalidad. Se basa en el reconocimiento de la diversidad como necesaria y preciosa floración de la común raíz “adámica”<sup>1</sup>. Se propone entonces la atención, el estudio, el diálogo con civilizaciones antes ignoradas o remotas, que ahora se asoman con pujanza a un escenario cultural hasta hace poco ocupado por Occidente (pensemos, además del islam, en China y la India); un asomarse favorecido no solo por la actual globalización, sino también por los medios de comunicación capaces de superar cualquier frontera (la red informática es su exponente principal). Estas culturas “nuevas” para Occidente exigen un interlocutor, a menudo impuesto por su presencia imperiosa, tanto que hoy se tiende a hablar de la “glocalización” como nuevo fenómeno de interacción planetaria.

Este planteamiento tiene su representación reduccionista en el multiculturalismo que, en el cuadro de una determinada sociedad (o, si se prefiere, del mundo global), presupone la coexistencia “estática” de culturas diversas. Estas viven unas junto a otras, respetando las varias identidades, pero sin interactuar entre ellas. Pensemos en los barrios de una metrópolis como Nueva York, donde coexisten sin hablar entre ellas Chinatown, Little Italy, el barrio judío, el Bronx..., con sus tipologías aisladas, enmarcadas, sin embargo, en el perímetro común de la ley general americana. Es evidente que este acercamiento puede registrar contactos o fricciones, pero no logra activar la cohesión sociocultural de una ciudad o nación.

---

<sup>1</sup> Hace referencia al relato bíblico del Génesis según el cual todos los seres humanos descendemos de Adán. (N. del E.)

## 2. UNA NUEVA PERSPECTIVA

Frente a la dialéctica entre choque étnico y multiculturalismo estático, se ha ido configurando una nueva perspectiva llamada interculturalidad. Para Khaled Fouad Allam, un estudioso de los fenómenos socioculturales, la interculturalidad supone una concepción dinámica de las culturas, su reciprocidad y sinergia, que facilita tanto el intercambio mutuo como la evolución de las diferencias culturales. Implica la convivencia y tiende a aliviar la tensión que puede determinarse en el choque entre culturas. Sin embargo, sigue quedando pendiente la cuestión de cómo traducirla en políticas eficaces.

Se trata de un compromiso complejo de diálogo y debate, de intercambio cultural y espiritual, que quisiera representar emblemáticamente a partir de ese gran “código” de nuestra cultura que es la Biblia. La palabra sagrada, en efecto, no es un aerolito caído del cielo, sino el entreveramiento del Logos divino y la *sarx*, carne, histórica. Estamos así en presencia de una contraposición dinámica entre la Revelación y las varias civilizaciones, desde la nómada a la fenicio-cananea, de la mesopotámica a la egipcia, de la hitita a la persa y a la grecohelenística, en lo que se refiere al Antiguo Testamento, mientras que la Revelación neotestamentaria se entrecruza con el judaísmo palestino y de la diáspora, con la cultura grecorromana y con formas de culto pagano.

El papa Juan Pablo II afirmaba que, antes de hacerse carne en Jesucristo, “la misma Palabra divina se había hecho ya antes lenguaje humano asumiendo los modos de expresarse de distintas culturas que desde Abraham al Vidente del Apocalipsis ofrecieron al misterio adorable del amor salvífico de Dios la posibilidad de ser accesible y comprensible también para las generaciones siguientes aun en la diversidad grande de sus situaciones históricas” (Juan Pablo II, 1979). La misma experiencia de ósmosis fecunda entre cristianismo y culturas (que dio origen a la “inculturación” del mensaje cristiano en civilizaciones lejanas [pensemos solo en la obra de Mateo Ricci en el mundo chino]) ha sido constante también en la tradición a partir de los padres de la Iglesia. Baste con citar un pasaje de la *Primera Apología* de san Justino (siglo II): “Del Logos divino todo el género humano fue partícipe y cuantos vivieron según el Logos son cristianos, aunque fueran juzgados ateos, como entre los griegos Sócrates y Heráclito y otros como ellos” (citado por Holte, 1958).

## 3. LA INTERCULTURALIDAD RELIGIOSA Y EL CAMINO DEL DIÁLOGO

No se puede ignorar que son muchos los peligros que acechan a este necesario diálogo intercultural e interreligioso. Tenía razón el teólogo Heinz R. Schlette cuando, en su obra *Las religiones como tema de la teología*, observaba que “nos encontramos frente a un terreno teológicamente nuevo, comparable a las zonas en blanco de los antiguos mapas” (Schlette, 1963). El tradicional paradigma del “exclusivismo” (extra *Ecclesiam*

*nulla salus*)<sup>2</sup> ha sido sustituido por el del “inclusivismo”, propuesto, sobre todo, por el famoso teólogo alemán Karl Rahner, mientras que el Concilio Vaticano II impulsaba “el diálogo y la colaboración de los cristianos con los seguidores de otras religiones” (Pablo VI, 1965). Así también se intentaban mediaciones ulteriores entre estos dos paradigmas con la propuesta de un cristianismo “relacional”.

Sin embargo, también se podría derivar hacia un pluralismo intercultural que en la práctica hace perder su identidad a la misma teología cristiana, diluyéndola hasta apagar su propio rostro. Pensemos, por ejemplo, en el llamado “paradigma geocéntrico” propuesto por el teólogo presbiteriano británico John Hick en sus obras *Dios y el universo de la fe* (1973) y *Dios tiene muchos nombres* (1980), destinado a cancelar la especificidad cristológica en una perspectiva de genérica espiritualidad universal. En un contexto menos teórico y más ético-político (por tanto, con menos asertividad), se movía también el *Proyecto para una ética mundial*, elaborado por Hans Küng (1990) y adoptado por el Parlamento de las Religiones de Chicago en 1993. Dicho proyecto se basaba en un consenso moral mínimo hacia el que las grandes tradiciones culturales y religiosas deberían converger para estar al servicio del *humanum*, y crear así un mundo “justo, pacífico y sostenible”.

Si bien es cierto que el fundamentalismo etnocéntrico e integralístico constituye la negación explícita de la interculturalidad, también lo son las formas de sincretismo y relativismo que tientan con mayor facilidad a civilizaciones cansadas y menos identitarias, como las occidentales. Esta actitud, al igual que la que propone vagas religiones “unitarias”, basadas en pálidos e inofensivos denominadores comunes (ejemplo de ello son las tesis del historiador inglés Arnold Toynbee o el pensador indio Vivekananda) también se opone al verdadero diálogo. El diálogo, en efecto, supone en los dos sujetos una confrontación de identidades y de valores, pero para un recíproco enriquecimiento, no para disolverse en una genérica confusión o para aplanar diferencias. Igual que el exceso de afirmación identitaria puede convertirse en un duelo, no solo teórico, sino además armado, así también el concordismo genérico puede degenerar en un uniformismo incoloro, en una “con-fusión” relativista.

Conservar la armonía de la diversidad en el diálogo y en el encuentro, como sucede en un dúo musical, que crea armonía en la radical diferencia de timbres del bajo y la soprano, es la meta de una genuina y fecunda experiencia intercultural.

---

<sup>2</sup> “Fuera de la Iglesia no hay salvación”, afirmación de san Cipriano de Cartago, obispo africano del siglo III quien, como explica el papa Benedicto XVI (2007), defendió en sus escritos la unidad de la Iglesia católica. (N. del E.)

