

sinite

Revista de Pedagogía Religiosa

**Análisis de la religiosidad
y
educación en la fe
de niños y preadolescentes**



Contenidos

ESTUDIOS:

- **Análisis de la religiosidad de los niños de 5 a 8 años**
J. ANGEL ARRIZABALAGA 253
- **Desarrollo de la experiencia religiosa y moral en el niño del ciclo medio de la E.G.B.**
JOAQUÍN JIMENO 277
- **Análisis de la religiosidad del preadolescente**
GUZMÁN MARTÍN E. 291
- **Educación en la fe a los niños de 5 a 8 años**
J. ANGEL ARRIZABALAGA 317
- **Educación en la fe a través de la enseñanza religiosa escolar (ciclo medio de Educación General Básica)**
JOAQUÍN JIMENO 341
- **Pedagogía de atención al preadolescente para su educación en la fe**
GUZMÁN MARTÍN E. 359

COLABORACIONES:

- **Pedagogía religiosa de la conversión (en el simposio del XVI centenario de la conversión de San Agustín)**
J. LUIS LARRABE 383

SINITE

Revista de Pedagogía Religiosa

VOLUMEN XXVII

número 83

septiembre-diciembre 1986

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS CATEQUETICAS

«SAN PIO X»

— MADRID —

Presentación

No podemos negar la cantidad de páginas escritas respecto de la psicología infantil. Muchos autores como Vergote, Dacquino o Pohier, entre otros, nos han permitido descubrir el complejo universo de la Infancia y de su mundo religioso. Estudiosos como Gatti, Gianetto-Giannatelli, Aragón, etc., aquí citados entre otros muchos, han proporcionado pautas e indicadores importantes para auténticos proyectos educativos de la fe en la Infancia y Preadolescencia. La aportación recogida en estas páginas quiere sin embargo ofrecer a los educadores cristianos la oportunidad de descubrir la génesis de la religiosidad en el hombre, centrada en las etapas evolutivas de la Infancia y la Preadolescencia. Y al mismo tiempo se expone el tratamiento educativo adecuado para poner en marcha el Proceso de Iniciación a la vida cristiana, en los tres ámbitos que sin duda permiten la iniciación y la evolución de la fe en el niño y preadolescente: la familia, la escuela y la comunidad cristiana.

Se asume desde un primer momento el concepto de religiosidad entendida como la disponibilidad religiosa, instintiva, de origen inconsciente, independiente de cualquier influencia, pero que puede llegar a expresarse influenciada por las intervenciones y estímulos ambientales. Es este segundo aspecto el que incluye un proceso evolutivo de crecimiento y maduración.

Al niño se le considera efectivamente como un «ser religioso» pero a su manera, original y distinta al adulto, capaz y sujeto de educación, condicionado por elementos externos que afectarán positiva o negativamente su dimensión religiosa.

La etapa del «Despertar religioso» pone toda su atención en el vínculo entre Dios y las imágenes parentales superadas progresivamente. Toda la religiosidad infantil aquí comentada se basa en la estructura de los esquemas psíquicos: ellos impulsan de forma global el desarrollo de las dimensiones humanas, también la religiosa. El egocentrismo, antropomorfismo, la ambivalencia religiosa, el animismo punitivo y protector, el realismo religioso, entre otros, son las características religiosas más significativas que, afectadas por factores condicionantes, determinarán las expresiones religiosas infantiles.

El desarrollo de la experiencia religiosa y moral en la etapa evolutiva comprendida entre los nueve y once años hace notar algunos aspectos generales de la evolución religiosa infantil. La superación progresiva del egocentrismo permitirá al niño abrirse a una primera organización objetiva y realista de la experiencia religiosa. La imagen de Dios se presenta como más espiritualizada y simbolizada gracias a una progresiva interiorización, aunque todavía no aparezca una religiosidad personalizada.

En un tercer momento se nos ofrece una amplia panorámica de la realidad religiosa en el preadolescente. El autor recoge opiniones diversas sobre el concepto de Dios, Jesús y la Iglesia a través de una encuesta realizada en algunos colegios de una zona de Deusto, en Bilbao. Podrá percibirse con claridad el momento difícil en el que se halla el preadolescente y las resonancias significativas que produce en su forma de entender y vivir la fe. El desarrollo de su religiosidad va a recibir un tratamiento especial desde la crisis afectiva, el nacimiento de la vida interior, el narcisismo idealista y el eticismo que caracteriza al preadolescente en este momento evolutivo.

Pero este estudio sobre las expresiones religiosas del niño y preadolescente quedaría incompleto si no se plantease el necesario tratamiento educativo que permita al sujeto de este trabajo progresar en el aprendizaje de la vida cristiana. Varias instancias asumirán la labor educativa como tarea primordial: la familia, la escuela y la comunidad cristiana son los espacios privilegiados que permiten la progresiva evolución de la religiosidad infantil. La integración de estos tres ámbitos, según los autores, crearán los elementos necesarios para que el niño evolucione en su fe de forma equilibrada y armoniosa.

El primer momento educativo de la fe se presenta fundamentalmente a la familia, y en segundo lugar a la escuela, como los lugares propios para iniciar el proceso de iniciación y sensibilización al Dios cristiano.

Seguidamente se aplican los presupuestos de la ERE en el ciclo medio para desarrollar tres bloques temáticos. El objeto de este trabajo es darse cuenta de la progresión que debe haber en cuanto al tratamiento de los contenidos y su forma de trabajarlos. Se presenta un proceso metodológico que puede permitir al niño realizar su experiencia religiosa integrando los contenidos y las actividades en su propia experiencia humana desde el entorno familia-escuela.

Por último, se presenta una pedagogía de atención al preadolescente, en continuidad con el trabajo realizado en las etapas anteriores. La propia pedagogía de Dios es tenida en cuenta. El grupo como lugar de crecimiento es la gran propuesta de esta metodología: él será visto como el espacio privilegiado para el encuentro, la relación y el cambio. La comunidad eclesial aparece como modelo referencial que permite a los educadores ofrecer al grupo de preadolescentes una forma posible de vivir hoy la fe. El autor consigue también presentar una metodología propia que permita educar la fe en consonancia con la maduración psicológica del preadolescente. Ofrece posibles opciones para caminar juntos: educador-educando. El itinerario propuesto está jalonado por el progresivo descubrimiento del Dios cristiano que animador y grupo deciden hacer juntos. Algunas opciones metodológicas son importantes a la hora de organizar este proyecto: la opción del «descubrimiento», la «inductividad», la actividad y creatividad, los modelos vivientes, el grupo y la comunidad ofrecen posibilidades insospechadas pero reales para un trabajo liberador y esperanzador en estas edades.

Creemos que la realización de todo este trabajo puede ser una aportación importante para todos aquellos educadores preocupados en ofrecer los elementos necesarios para un itinerario de fe acoplado al universo infantil. El acceso a la fe cristiana es una tarea compleja y difícil, es necesario promover todo lo mejor de la persona para que ésta descubra, desde su vida, la fe como don gratuito de Dios. Estamos convencidos que todas las experiencias dignas y serias deben ser valoradas; he aquí la que presentan estos autores: que su aportación ofrezca posibilidades reales de educación cristiana.

E. PÉREZ LANDÁBURU

I. Análisis de la religiosidad de niños y preadolescentes

Análisis de la religiosidad de los niños de 5 a 8 años

J. ANGEL ARRIZABALAGA

«Puede decirse que el hombre es creyente cuando se hace niño en lo más profundo de su ser. El cristianismo no admite que haya de abandonar el ser de niño; no sólo lo conserva, sino que su vida entera es una continuación del mismo, su constante cumplimiento y realización.»

KARL RAHNER

INTRODUCCION

Al intentar analizar la religiosidad de los niños de cinco a ocho años, nos situamos en la etapa que comúnmente se denomina como «*despertar religioso*». Comenzar directamente a analizar esta etapa parece cuando menos aventurado, si se tiene en cuenta que lo que se pone en cuestión es la génesis propia de la religiosidad en el hombre.

Intentaremos, pues, en un primer momento clarificar esta problemática. Siguiendo a Dacquino (1), podríamos resumir en dos las tendencias sobre

(1) Cfr. DACQUINO, Giacomo, *Religiosidad y psicoanálisis*, Central Catequística Salesiana, Madrid, 1982, pp. 47-50.

la religiosidad del niño; la primera la considera como espontánea e innata, y la segunda, como respuesta a sus necesidades psicológicas:

- *Religiosidad espontánea*: Se basa principalmente en experiencias con niños poco influenciados por el ambiente, como pueden ser los sordomudos de nacimiento. Estos niños se hacen preguntas sobre la existencia y el origen del mundo y sobre el creador del universo. Existe en ellos la idea de un «ser superior» y sienten la necesidad de dar respuesta a los interrogantes que plantean.
- *Religiosidad fruto de una educación*: La derivan del sentido de «culpa» por normas del ambiente y de la consiguiente formación del «super-yo», por lo que se sigue la relación con el padre a través de un padre divino que acoge y perdona. Así tenemos que para Freud, lo mismo que para Bovet, el niño traslada a Dios la omnipotencia y omniscencia que piensa tienen sus padres. La imagen de Dios sería «proyección de compensación». Al darse cuenta de las limitaciones de sus padres, sobre todo del padre, queda desilusionado y por eso se compensa en su padre divino. Igualmente, el niño traslada su necesidad de dependencia de los padres a Dios como Padre.

Con todo, parece que en ninguna de las dos tendencias hay que admitir la «espontaneidad» ni la «necesidad religiosa» del niño por estímulo psicológico o ambiental. Parece que el niño tiene una *disponibilidad religiosa instintiva específica, de origen inconsciente interior*. En efecto, el niño en los tres o cuatro primeros años de la vida manifiesta una actitud religiosa que no puede deberse solamente a simples mecanismos de «proyección» y de «identificación», y mucho menos que esté unida al «aprendizaje» y a la «imitación».

Si esto es así, parece ponerse en cuestión la propia educación en la fe, ya que, como acabamos de señalar, no se debe a ninguno de esos cuatro mecanismos. Convendría, por tanto, matizar el término religiosidad para no crear confusiones. Cabrían, cuando menos, estas dos acepciones:

- Religiosidad como *disponibilidad* religiosa instintiva específica, de origen inconsciente interior, independiente de cualquier influencia.
- Religiosidad como *exteriorización y expresión* de la disponibilidad religiosa, susceptible de intervenciones y estímulos ambientales.

Hecha esta distinción, cabe señalar que en nuestro estudio nos referimos exclusivamente a la segunda acepción por ser precisamente la que incluye un proceso de evolución, crecimiento y maduración.

Si bien una auténtica religiosidad exigirá la adultez humana, podemos hablar del niño como un «ser religioso» que se sitúa al comienzo del proceso. Es un ser religioso a su manera, original y distinto del adulto; pero un ser religioso, en definitiva.

Esta perspectiva evolutiva de la religiosidad infantil será la que nos permita desarrollar la estructura de las manifestaciones religiosas del niño, así como fijar las características, crecimiento y condicionamientos de la exteriorización y expresión de la disponibilidad religiosa infantil.

1. DESPERTAR RELIGIOSO

En este punto haremos un doble uso de la expresión «despertar religioso». En primer lugar, la consideraremos en su acepción global, es decir, desde la estructura de la religiosidad y su relación con las imágenes parentales; en segundo lugar, como expresión común y generalizada de la etapa concreta que nosotros estudiamos.

a) *Estructura de la religiosidad* (2)

El deseo de Dios

El deseo de Dios se vincula al Eros como potencia afectiva e imaginativa y como consecuencia de una aspiración de unión y de armonía. El Eros actúa como centro germinativo de religiosidad y matriz emocional de la que deriva la experiencia religiosa.

La fase narcisista de la unión dual del niño con la madre deja un recuerdo arcaico de plenitud afectiva en el niño como ser necesitado y «capaz de ambicionar la plenitud divina». Así, el «Eros religioso» vendría a ser el deseo de inmortalidad y de unión con lo divino. Esta ambición de plenitud divina, confundida con la plenitud afectiva, es la que relaciona al «Eros religioso» con el rol materno.

Desde el comienzo de su vida el niño debe sentirse ligado a la «totalidad», percibida a través del *amor maternal* y de la *protección paternal*, ya que necesita acceder al reino de la felicidad para fundarse y realizar-

(2) Seguimos en este apartado la síntesis que Jaume Pujol hace en el Instituto San Pío X (Madrid en apuntes fotocopiados para uso escolar de VERGOTE, DACQUINÓ y POHIER

se. Pero el deseo debe progresivamente transformarse en *contacto con lo real*, ya que, si no, la fijación maternal le sumergiría en un misticismo progresivo que le arrastraría a experiencias patológicas.

Este paso es imprescindible si se quiere salir al paso de las acusaciones que desde la psicología se vierten contra las experiencias religiosas como regresiones afectivas en búsqueda de la plenitud afectiva y felicidad inicial. Solamente cuando no se produce la presencia del rol paterno como apertura a la realidad se puede hablar efectivamente de regresiones afectivas como fruto de fijaciones maternas.

La religión del padre

El padre es la instancia que introduce lo *real* en las profundidades afectivas del niño. El es el que impone la ley y proscribire el riesgo. Es concebido por el niño como autor de la ley y como modelo y garantía de la misma, a la vez. Es necesaria la colaboración del padre para que la unión afectiva del niño con la madre pueda abrirse futuro. El padre evoca a Dios como autor de la ley moral que formulada negativamente se presenta como exigencia, y lo evoca también como modelo a imitar.

Según esto, la religiosidad del niño estaría en conexión con las realidades afectivas y *la imagen de la paternidad de Dios surgiría de la experiencia de la existencia como donación gratuita y del simbolismo familiar*.

El niño proyecta sobre Dios, a la vez, la imagen del padre y de la madre, y hace inclinar la imagen divina del lado de la imagen del adulto del sexo opuesto como sucede con el edipo, pero con características tanto paternas como maternas. Estas afirmaciones no pretenden avalar las teorías freudianas, ya que a la proyección de las imágenes parentales se les da un *carácter simbólico* y no se las considera como redención de sentimientos de culpa.

Este vínculo entre Dios y las imágenes parentales va desapareciendo en la medida en que el niño va indiferenciando las imágenes de sus padres y se va despegando progresivamente de ellos. Este proceso de independencia llevará también a la progresiva purificación de la imagen de Dios.

Imágenes parentales a nivel simbólico

El *padre*, en cuanto símbolo del «Padre», representa la autoridad legisladora, el poder, la fuerza, la norma, la inteligencia ordenadora, la dis-

tancia... Es él el que aporta la claridad, el que orienta hacia el porvenir, el que dirige, el que toma la iniciativa, el que hace tomar al niño conciencia de su pequeñez y el que es, a la vez, fuente de prestación. Sus atributos se pueden resumir en: juez, gobernante y fortaleza.

Las cualidades paternas atribuidas a Dios serán, pues, similares: firmeza, inteligencia ordenadora, juez, poder legislador, autoridad, fortaleza, orientación hacia el porvenir y dirección.

El padre es aquel que, por su preesencia eficaz, separa el niño que la madre, llevándolo a la renuncia del paraíso afectivo de la unión difusa mezclado de placer, felicidad, erotismo y seguridad. Frente a la demanda de unión inmediata y de placer ilimitado, el padre impone las exigencias de la separación, de la medida, del respeto al otro, a la vez que introduce el principio de realidad que le ayudará en la socialización y perfeccionamiento de las relaciones interpersonales. El padre representa, en definitiva, la ley con todos los aspectos de negatividad, limitación y prohibición, pero es, a la vez, el símbolo de promesa y futuro.

El padre, tomado en sentido simbólico, es representante de Dios junto a su hijo, para que éste consiga su plenitud. En este sentido, la idea de padre suscita la de creador, y no sólo como engendrador biológico, sino también como maestro y transmisor de valores.

Con todo, no siempre este proceso sigue un camino equilibrado. Nos podemos encontrar, no pocas veces, con un Dios que funciona como un padre sublimado en el que se pretende encontrar una seguridad no hallada en el propio padre, o bien con un Dios como trasposición inmediata de una experiencia infantil del padre. No es raro tampoco encontrar imágenes erróneas de Dios como producto de actitudes tomadas por el propio padre; así el «padre nutricional», el «padre ausente», el «padre gigante», el «padre tirano», el «padre castigador», etc.

La actitud correcta sería aquella que se ha dado en llamar el «padre presente», aplicable a Dios también como el «Padre presente», y con las siguientes características: el padre que convive y comparte con el niño, el que se interesa por él y es capaz de dejar que el niño responda sin coacciones; el padre que vive proyectado en su hijo y éste confía en él sin ningún tipo de fantasmas o miedos; el padre que trata de que el niño haga un normal recorrido desde la heteronomía hasta la autonomía...

Mientras el padre es el titular de la autoridad legisladora, de la fuerza, la inteligencia, la orientación del porvenir..., la *madre* representa la in-

terioridad, profundidad, intensidad, el refugio, la acogida, la afectividad, la ternura, el servicio y la paciencia. Ella es la que estructura la personalidad del niño en cuanto que coincide con el objetivo religioso buscando por el eros infantil. Ella participa en las preocupaciones del niño, le protege, le cuida, sabe esperar, está siempre dispuesta, le permite ser infaltil, le acoge y le ampara. Sus atributos se pueden resumir en: intimidad, intuición y ternura.

La imagen de la madre es la primera que el niño se forja, y representa para él la seguridad, aunque también puede en algunos casos representar su primera frustración. Con todo, hay que admitir que son los valores maternos los que se integran en la existencia humana como aspectos afectivos esenciales. Es por ello normal encontrarlos en la imagen de la divinidad.

Si la integración de las dos imágenes se da de manera equilibrada, tendremos una imagen divina completa que integra tanto las cualidades paternas como maternas, evitando así tanto la tentación, en la que durante tanto tiempo hemos caído, de identificar a Dios con la ley como la de quedarnos en una simple fijación maternal.

Para terminar, hay que insistir una vez más en la distinción que hacemos en la introducción: la religiosidad como disponibilidad no deriva de la experiencia paterna ni de ninguno otro condicionamiento; su manifestación, exteriorización y expresión sí está condicionada por la experiencia parental y por otros factores.

b) *Despertar religioso en el niño de cinco a ocho años*

Como acabamos de describir, el modo de ser religioso del niño es distinto del modo religioso del adulto. La razón principal de tal distinción estriba en que *la religiosidad del niño está estructurada principalmente a partir de los esquemas psíquicos de su edad.*

Toda acción educativa que pretenda ayudar a un sano despertar del sentido religioso en el niño debe tener en cuenta esta realidad y entender que el desarrollo religioso del niño debe ser impulsado de manera *globalizada con el desarrollo de todas las demás dimensiones.* Si bien este trabajo va a ser eminentemente preparatorio, como en todos los demás aspectos del desarrollo del niño, hay que insistir que es un valor importante para el crecimiento integral del niño y de todo hombre, ya que en estas edades «se echan a la vez los cimientos de la vida humana y de la

vida cristiana» (3) y «no basta conformarse con fomentar unas condiciones óptimas para el crecimiento físico del niño y para la educación de los hábitos morales; también hemos de atender a su educación religiosa» (4).

Afinando un poco, tendríamos que hacer mención a la *dinámica pregunta-respuesta* de la ley del despertar religioso. «La adhesión de fe no se improvisa. Por dirigirse al yo personal del niño, exige ante todo un espacio dedicado a suscitar el interés hacia la respuesta religiosa. Si no se da una petición, una exigencia, la respuesta es inútil. En efecto, el punto de partida para llegar a comprender algo consiste en hacerse una pregunta. Sólo el niño que se interroga está interesado en una respuesta y se siente involucrado... Si la respuesta religiosa precede al interrogante, corre el riesgo, por lo general, de resultar insignificante» (5).

Pese a la veracidad de tales afirmaciones, cabría señalar algunas matizaciones. El niño al que nosotros nos referimos se caracteriza por una dependencia total de los adultos, padres o educadores; por una receptividad absoluta hacia ellos y por una incapacidad de escepticismo o de crítica. No queremos negar con ello la posibilidad de la pregunta en el niño de cinco a ocho años, pero sí que se puede decir que es más *implícita* que explícita.

Por eso el intento de despertar el sentido religioso en el niño debe esforzarse más en suscitar preguntas y ayudarle a que poco a poco las vaya exteriorizando, que en un afán desmedido por dar respuestas.

Finalmente, dos anotaciones importantes a tener en cuenta en el proceso del despertar religioso en el niño:

- Que la necesidad de significado y de integración afectiva, unidas a la capacidad simbólica propia de los primeros años, llevan al niño al umbral de la religiosidad, haciéndole particularmente disponible para la reflexión y relación con lo trascendente.

(3) NAVARRO, M., y MARTÍNEZ, E., *Educación religiosa en Preescolar y ciclo preparatorio*, Proyecto 5/8, Ed. Narcea, Madrid, 1981 (2), p. 13.

(4) Directorio de pastoral catequética para las diócesis de Francia, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1968, p. 118.

(5) GATTI, G., *La catequesis de los niños*, Cuadernos de Pedagogía Catequética C-3, Ediciones Don-Bosco-CCS, Madrid, 1973, p. 169.

— Que la experiencia religiosa no es absolutamente espontánea, sino que requiere una atenta y liberadora intervención educativa para que la experiencia humana llegue a ser «experiencia religiosa» (6).

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES

En el estudio del desarrollo psicológico del niño de estas edades nos encontrábamos con la dificultad para «catalogar» al niño en una serie de características-tipo. Se afirmaba que se hacía por generalización y de manera relativa, ya que la gran cantidad de posibles variables hacía imposible absolutizar ningún dato.

Al intentar ahora caracterizar en algunos rasgos concretos la religiosidad del niño de cinco a ocho años, encontramos el mismo problema, y aún aumentado. Al igual que antes, podremos describir alguna característica, pero sin absolutizarla; máxime si se tiene en cuenta que «ningún criterio de análisis se corresponde adecuadamente a la evolución del individuo, que desborda infinitamente los elementos fijados por la psicología. Es por tanto imposible determinar la curva de 'maduración' religiosa, ya que las diversas etapas de la evolución afectiva, intelectual y social se superponen y condicionan recíprocamente» (7).

Así, pues, los elementos que caracterizan la religión de estos niños, y de todos en general, estarán en función del descubrimiento de alguna realidad nueva, de la asimilación de algún nuevo dato, o de la entrada en conflicto con diversas realidades; y no sólo como fruto de los análisis o estudios psicológicos.

Como se ha señalado anteriormente, el niño es un ser religioso a su manera, inmerso en un proceso evolutivo no sólo de su religiosidad, sino de toda su persona, incluida la dimensión religiosa. Es necesario aceptar esta evolución si se quieren evitar errores cometidos muchas veces por la consideración del niño, tanto en lo religioso como en otros aspectos, como un adulto pequeño.

Todas las características que a continuación se señalan deben ser consideradas desde este punto de vista. No son, por tanto, negativas; son

(6) NAVARRO, M.; MARTÍNEZ, E., *o.c.*, p. 12. La expresión «capacidad simbólica» que aparece en esta cita nop uede entenderse más que unida a la imitación, según veremos.

(7) VERGOTE, Antoine, *Psicología religiosa*, Ed. Taurus, Madrid, 1973 (2), p. 342.

normales en estos niños, aunque incompletas si ponemos como meta la madurez religiosa. Y de aquí la necesidad de aceptar esta evolución. Sólo se puede hablar de negatividad o deformación cuando, estancándose, no caminan junto a los demás aspectos de la evolución de su personalidad.

a) *Egocentrismo*

A pesar de que en el proceso de los cinco a los ocho años el niño irá socializándose cada vez más, al inicio de esta etapa se encuentra todavía inmerso de lleno en la fase egocéntrica. Su yo y el mundo permanecen indiferenciados, y proyecta en el exterior lo que él mismo experimenta.

El mismo mecanismo se da en la dimensión religiosa. El niño se imagina a Dios a su servicio, será «un Dios suyo, a su medida». El niño convierte a Dios en otro yo y le priva de su trascendencia; despoja a Dios de sus «puntos de vista» y le coloca los suyos personales.

Lo religioso es concebido como algo fascinante, más como si se tratase de una fábula que de algo real. Su representación de Dios y de sus atributos es fundamentalmente imaginativa y está en función de su antropocentrismo, de sí mismo.

El niño se preguntará por el «porqué» de algunos aspectos de la dimensión religiosa, pero será incapaz de captar cualquier explicación que sobrepase sus propias representaciones, ya que no puede entender razones lógicas o causales.

La religiosidad del niño al comienzo de los años que estudiamos es, pues, eminentemente *egocéntrica*; pero posee además otra característica: es, también, eminentemente *social en cuanto externa*, no en cuanto descubrimiento de los demás. Deberá por tanto ser superada, ya que la religiosidad auténtica supone una actitud personal que, integrado lo recibido, lo interioriza y lo asume.

El carácter egocéntrico de la religiosidad del niño de estas edades se va diluyendo a medida que también en los otros aspectos de su personalidad va perdiendo fuerza. Así, el descubrimiento del mundo y de los demás como algo distinto de sí mismo, la superación del Edipo y del fenómeno de la envidia, el proceso de socialización y el paso del pensamiento intuitivo o preoperatorio al lógico, le llevarán al encuentro con el principio de realidad y al acceso lento pero insoslayable del otro. A partir de este momento, *Dios también puede ser reconocido como el Otro*, aunque sólo en los años posteriores a los de nuestro estudio se

podrá percibir de manera diáfana. En nuestros niños, «Dios permanecerá más o menos cautivo del egocentrismo afectivo y las relaciones con El estarán dominadas por las relaciones afectivas con los padres. La dependencia respecto a Dios podrá vivirse y sentirse como invitación a una obediencia pasiva y el Dios-Providencia aparecerá como dispensador de todo bien y garante de toda seguridad» (8). Y sólo a medida que el niño se va desprendiendo de su fuerte egocentrismo, se encuentra más con el Dios de la fe, del mismo modo que cuando se hace capaz de percibir a Dios como el Otro puede admirarle y alabarle.

Finalmente, un aviso importante: el egocentrismo es normal en este momento, y como tal debe ser considerado por el adulto, pero debe ser superado, ya que si no, y tal como afirma Vergote (9), «amenaza con alterar definitivamente la relación con Dios y servir de germen a numerosas críticas ateas, porque lo percibido por el niño como verdad religiosa aparecerá retrospectivamente al adulto como una muestra de infantilismo religioso y, por su parte, esta toma de conciencia va a provocar en el hombre un intento de liberarse de una religión que considera indigna de él».

b) *Antropomorfismo*

El antropomorfismo está unido a la relación del niño con las imágenes parentales, y se manifiesta en la *representación que el niño hace de Dios bajo formas y esquemas de comportamiento humano*. «El niño tiene una visión humana de Dios, a quien se imagina como un hombre fuerte, bueno, dotado de poderes superiores, semejante al padre o a un rey poderoso, o a un viejo bonachón de larga barba que habita en el cielo sobre las nubes. Frecuentemente se lo imagina como un niño perfecto (el Niño Jesús) que se le asemeja, pero con poderes mágicos» (10).

A partir de los siete años el antropomorfismo va evolucionando y perdiendo su carácter ingenuo. Sigue existiendo, por supuesto; y el niño sigue representando a Dios bajo formas humanas, pero va *tomando conciencia de que Dios es «distinto»*. Deja de ser ya el Dios fascinante y de fábula como lo ha sido hasta ahora, para convertirse en el Dios que «se relaciona estrechamente con la vida humana y, sobre todo, con la vida moral» (11).

(8) *Ibíd.*, o.c., p. 356.

(9) *Ibíd.*, o.c., p. 356.

(10) DACQUINO, G., o.c., p. 58.

(11) VERGOTE, A., o.c., p. 351.

Por decirlo de algún modo, se puede afirmar que la imagen de Dios se va «espiritualizando» lentamente; como lo demuestra, por ejemplo, la evolución de dicha imagen de Dios en estos niños. Así que hasta los siete años la imagen de Dios sea la de Dios-Padre; mientras que a partir de esta edad, tanto por la progresiva separación de sus padres como por el proceso de socialización aparezca la de Dios-Creador con un carácter más universal. Cruchon (12) afirma, por ejemplo, que entre los siete y nueve años, Dios es el Dios del cielo, el autor de todas las cosas, el todopoderoso, Dios es terrible y misericordioso; y Aragón (13) que, entre los seis y ocho años, Dios es el Dios Creador, el que protege y cuida de los niños.

Dando un paso adelante, quisiéramos recoger ahora el planteamiento que realiza Vergote (14) sobre el *carácter simbólico* que se le puede otorgar al antropomorfismo infantil. Lo hacemos porque creemos que es una aportación en la que no se detienen otros autores.

Según este autor, el antropomorfismo religioso del niño, al mismo tiempo que representa la realidad de Dios con caracteres humanos, implica también sentimientos de piedad, admiración, confianza, temor..., y en ello se puede percibir que se apunta a algo más que lo humano; porque como hemos señalado, en un momento dado, el niño a la vez que imagina a Dios como un modelo humano y lo concibe tan real como el hombre, le da también un carácter de «distinto» y lo sitúa en un más allá. Es aquí donde el autor encuentra un valor plenamente simbólico al antropomorfismo religioso infantil.

Si como él mismo reconoce, es verdad que el niño no puede representarse simbólicamente a Dios por carecer de esta capacidad, y no contar con ella por lo menos hasta los once o doce años, sí se puede afirmar que, cuando menos, *el antropomorfismo debe comprenderse como una primera forma rudimentaria de pensamiento analógico*.

c) *Ambivalencia religiosa*

Es ésta otra de las características singulares del niño de estas edades; y ha sido no hasta hace mucho tiempo y aún hoy, característica de mu-

(12) Cfr. CRUCHON, J., *Psicología pedagógica del niño y del adolescente*, Ed. Razón y Fe, Madrid, 1966, pp. 301-326.

(13) ARAGÓ MITJANS, J. M., *Psicología religiosa del niño*, Ed. Herder, Barcelona, 1965, p. 111.

(14) VERGOTE, A., *o.c.*, pp. 351-352.

chos adultos. No en vano la Iglesia se ha encargado de remachar insistentemente los atributos de Dios como juez, vengador, castigador, etc.

Sin llegar a estos extremos, también en el niño se pueden precisar las dos caras de esta moneda. En él se dan a la vez *actitudes de temor y de confianza respecto a Dios*, pudiendo convivir conjuntamente la imagen de un «Dios-pare-mago-bueno» con la de un «Dios-juez-castigador» sin que supongan ningún trauma.

Esta ambivalencia religiosa se considera normal en estas edades debido principalmente a tres causas: el mundo fantástico y de fábula que vive el niño, la situación edípica de la que poco a poco está saliendo, y la ambivalencia afectiva que le supone a la vez la progresiva separación de los padres y la todavía real y efectiva dependencia de ellos. Existe, con todo, una cuarta causa no desdeñable que, aunque se pueda considerar como exterior, puede influir de manera negativa tanto ahora como en el futuro; se trata de la acentuación e instrumentalización que en muchos casos hacen los padres y educadores de la imagen del «Dios-castigador». Si la ambivalencia es, como hemos dicho, normal en el niño, no conviene reforzarla en sus aspectos más legalistas.

Respecto a la evolución de estos sentimientos de ambivalencia religiosa, no todos los autores coinciden. Mientras que Dacquino (15) sostiene que esta ambivalencia persiste durante la situación edípica y que sólo la completa superación de ella teñirá de amor la concepción de Dios, los estudios de Van Buren (16) demuestran que el «miedo de Dios» aumenta con la edad.

Si bien la discusión continúa abierta, parece excesiva la afirmación de Dacquino, ya que la concepción de Dios-amor apunta más a la madurez religiosa que a la situación religiosa de los niños de estas edades. Así, Vergote afirma que «incluso la confianza parece el movimiento segundo consistente en la victoria sobre el temor original» (17).

De la consideración del planteamiento sobre el aumento del «miedo de Dios» con la edad como el más real, se desprende que *tanto el respeto a Dios como el sentimiento de su trascendencia progresan con la edad*. En este sentido, se puede afirmar que se percibe más intensamente a medida que el niño aumenta en edad; y sólo hacia los doce años, cuando el niño es capaz de otorgar un carácter simbólico a las imágenes religiosas, comenzará a disminuir.

(15) DACQUINO, G., *o.c.*, p. 62.

(16) Citado tanto por DACQUINO como por VERGOTE.

(17) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 354.

Finalmente, conviene insistir en dos aspectos ya señalados: es normal y natural la coexistencia pacífica de esta ambivalencia religiosa en estos niños, y hay que evitar incidir en los aspectos «negativos» de esta doble concepción religiosa en la educación en la fe.

d) *Animismo*

Se entiende por animismo «la tendencia espontánea por parte del muchacho a atribuir vida e intenciones a los sucesos externos y a las cosas inanimadas que lo rodean, por las que puede ser castigado o protegido» (18).

El animismo está estrechamente *unido al egocentrismo* y se corresponde con el proceso psíquico de proyección del yo. Se manifiesta en dos vertientes:

— *Animismo punitivo*: temor al castigo.

— *Animismo protector*: esperanza de protección.

En los dos casos se *atribuyen a realidades exteriores intenciones malévolas o benévolas respectivamente*. Si bien no se conoce con exactitud el proceso que siguen, esto es, si se suceden cronológicamente o se superponen, sí se afirma que ambas se dan en los niños de estas edades y aún posteriormente.

Animismo punitivo

«El animismo punitivo deriva directamente de la noción infantil de 'justicia inmanente', según la cual si a una infracción moral sigue un suceso perjudicial, este segundo suceso se vive como causado por el primero» (19).

De esta definición se desprende la creencia del niño de que *un delito es automáticamente sancionado mediante un hecho desgraciado*. Con todo, esta concepción no es similar a lo largo del proceso evolutivo, según lo demuestran los estudios de Piaget y la señorita Rembert. Estos estudios demuestran que la percepción de la «justicia inmanente» está en función de la edad y del desarrollo mental del niño. Se percibe, por ejemplo, que

(18) DACQUINO, G., *o.c.*, p. 60.

(19) *Ibidem*, p. 60.

es inversamente proporcional a la edad de los sujetos y que tiende a conservarse en aquéllos que llevan un retraso mental (20).

A pesar de que la noción infantil de «justicia inmanente» no sea directamente religiosa, «se constata que los niños educados religiosamente vinculan de manera espontánea esta justicia inmanente a la voluntad de Dios» (21). Y según se desprende de los estudios de Loves y Jahoda (22), con algunas características diferentes. Así, por ejemplo, mientras la «justicia inmanente inmediata» decrece con la edad, como lo hemos señalado anteriormente, la «justicia inmanente por castigo divino» crece a medida que el niño aumenta en edad. «El niño parece pasar de una justicia 'inmanente al objeto' a una justicia ejercida por una 'intención personal'» (23).

Esta característica propia de la religiosidad infantil debe ser, por supuesto, sometida a una purificación progresiva y no debe ser considerada por lo tanto «como religión inauténtica, sino como una actitud religiosa que pretende reconocer a Dios a través de los esquemas afectivos e imaginarios propios de esta edad» (24); y sólo la persistencia de dicha concepción en el adulto puede ser considerada como religiosidad patológica (léanse así ciertas reacciones orales y escritas ante acontecimientos tales como inundaciones, terremotos, etc.).

Animismo protector

Los estudios sobre el animismo protector en la infancia se basan principalmente en las investigaciones de Godin y Van Roey (25). Surgen principalmente ante la pregunta de si el animismo se manifiesta y responde del mismo modo cuando la consecuencia del hecho no es de carácter desgraciado, sino defensa, de *protección del niño ante algo por lo que siente temor*.

A diferencia de los estudios sobre el animismo punitivo natural, estas investigaciones incluyen ya desde el primer momento el sentido religioso, basado principalmente en la oración a Dios. Y los resultados muestran que en la edad que corresponde a nuestro trabajo el animismo protector

(20) Cfr. MILANESI, J., y ALETTI, M., *Psicología de la religión*, Cuadernos de Pedagogía Catequística B-3, Ed. Central Catequística Salesiana, Madrid, 1974, p. 181.

(21) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 357.

(22) Cfr. nota.

(23) *Ibidem*, p. 183.

(24) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 358.

(25) Cfr. MILANESI, J.; ALETTI, M., *o.c.*, pp. 183-186, y VERGOTE, A., *o.c.*, p. 358.

divino tiene mucha menor fuerza que el punitivo; y, sin embargo, va creciendo con la edad hasta aproximadamente los doce años, aunque no está en correlación con el desarrollo de la actividad mental. Responde, sobre todo, a la dimensión afectiva.

La inclusión de la oración en todos y cada uno de los casos investigados necesita, según la visión de Milanesi-Aletti (26), algunas aclaraciones. Según estos autores, incluir la oración, es decir, lo divino para que actúe sobre las cosas no es ya simple animismo, ya que no sólo se atribuyen intenciones a las cosas, sino que se pretende hacerse dueños de esas intenciones, y esto supone ya una *actitud mágica*.

La coexistencia del animismo punitivo y del animismo protector considerado en su interpretación mágica llevan a pensar, a pesar de que uno se dé con mayor fuerza que el otro, que «el animismo y el magismo pueden coexistir con una actitud religiosa que es capaz de percibir la trascendencia de Dios» (27), y que aunque en los niños se da de un modo más o menos inconsciente, en los adultos es real.

e) *Magicismo* (28)

El magicismo puede ser considerado de manera global como la *tendencia a adueñarse de fuerzas ocultas y superiores para propio provecho mediante el empleo de signos y ritos sin un compromiso personal posterior*.

Tomada en su literalidad esta definición, cabe concluir que el magicismo del niño es *relativo*, pues si bien y como ha quedado señalado anteriormente en el caso de la oración, es posible que el niño pretenda adueñarse de Dios para su propio provecho; *es impensable en él un compromiso personal*. No se trata de que el niño evite tal compromiso, es que no se puede dar.

Pero aún hay más; los estudios realizados sobre el pensamiento mágico en el niño (Piaget, Godin) se han basado en relación a la capacidad del pensamiento científico de la inteligencia adulta, o bien en relación al pensamiento religioso adulto dentro de una cultura y religión concreta.

(26) Cfr. *o.c.*, p. 185.

(27) MILANESI, J., y ALETTI, M., *o.c.*, p. 186.

(28) Evitando toda la discusión existente sobre la concepción y definición del pensamiento mágico, intentaremos en este apartado realizar una síntesis de esta característica infantil siguiendo a MILANESI, J., y ALETTI, M., adaptándola y ciñéndola a los límites de nuestro trabajo. Entrar en la polémica existente y en sus diferentes interpretaciones creemos que excede a nuestro estudio, por eso lo evitamos.

Es por eso que cuando el adulto define como mágico aquello que no es coherente con su visión racional y religiosa, o que no es aceptable dentro de su contexto cultural religioso, lo único que está afirmado es que el niño no es adulto y no posee las convicciones y actitudes del adulto de su contexto cultural.

Con esto no se quiere negar el magicismo en el niño; lo único que se quiere dar a entender es que, como se señalaba antes, es relativo aunque real. La polémica sigue abierta y la solución vendría desde el estudio de las propias experiencias de niño sin comparación con el adulto, ya que lo que nosotros consideramos mágico en el niño será sólo, tal vez para él, un mecanismo o instrumento de reintegración afectiva íntimamente unido a su egocentrismo y animismo.

Por lo que respecta a la experiencia religiosa cristiana, los estudios realizados se centran fundamentalmente en los sacramentos y parten de edades posteriores a las de nuestro trabajo; no entramos por ello en su análisis.

f) *Ritualismo y verbalismo*

Efectivamente, la mayoría de los «gestos» religiosos son fruto de los comportamientos que él ve en el adulto y repite, y no de una conciencia religiosa propia. Por eso que *los comportamientos religiosos de los niños de estas edades son consecuencia del ambiente religioso familiar y de los comportamientos religiosos de los educadores.*

A medida que avanza en edad y va disminuyendo la influencia de los padres y educadores, estas conductas irán disminuyendo para ir haciéndose cada vez más personales. No conviene reforzar estas conductas por lo que pueden influir posteriormente en la formación de una religiosidad puramente externa, cargada de fórmulas y ritos a repetir y cumplir en descargo de la propia conciencia.

g) *Realismo religioso (29)*

El realismo religioso es *consecuencia de la estructura intelectual del niño*. Si ésta se distingue por la progresión operacional, esto también

(29) Seguimos en este apartado la síntesis que realiza Juan Luis URMENETA en su memoria de licenciatura, *Catequesis infantil, iniciación a la palabra cristiana*, Instituto Catequético S. Pío X, 1984, pp. 174-179, siguiendo al matrimonio LAGARDE. En ella se incluyen tanto las investigaciones psicológicas sobre el realismo religioso como las experiencias catequísticas.

afecta a lo religioso: el niño, al igual que ordena, clasifica y manipula objetos, ordena, clasifica y manipula datos religiosos. Y si esas operaciones se realizan sobre lo concreto, el niño manipulará lo religioso como a los objetos reales.

A medida que va creciendo, *el niño distingue entre lo religioso y lo profano, pero sitúa ambas realidades en el mismo plano*. El niño identifica lo religioso con lo real, ya que trabaja sobre lo visible, y no percibe la diferencia entre lo que imagina y lo real. Se da en él una dialéctica entre lo imaginario y lo real; así, mientras la imaginación desarrolla su inteligencia, lo real es la medida de la norma. Sin embargo, para él, ambos se sitúan en el mismo plano.

Esta problemática se agudiza aún más porque lo religioso simbólico toma sus imágenes de lo real para expresarse. El niño, al no poder captar el simbolismo, considera las imágenes como reales. El problema no radica, pues, en la distinción o no de lo religioso y lo profano —que el niño ya hace—, sino en que confunde sus niveles de realidad. La realidad religiosa simbólica no tiene cabida todavía en los esquemas de pensamiento de estos niños. Cada cosa es lo que es por lo que se ve, y el niño no puede percibir nada más: del mismo modo que un balón es un balón, la cruz es la cruz.

Lo religioso y lo profano se sitúan, pues, en clasificaciones distintas dentro del mismo plano: *el real*. Según el matrimonio Lagarde, la composición del niño se reduce al siguiente binomio: *lo imaginario es igual a falso y lo real a verdadero*.

En esta alternativa es claro que no entra lo religioso. La solución vendría por incluir en este binomio un tercer elemento intermedio:

imaginario = falso

imaginario = verdadero de otra manera (dimensión religiosa)

real = verdadero

No nos corresponde a nosotros esta tarea, ya que el niño al que nuestro trabajo se refiere no puede acceder a este tercer elemento que requiere la capacidad simbólica y que no se produce hasta los once a doce años. Nuestra tarea consistirá, eso sí, en no reforzar este realismo religioso a fin de evitar que el niño se quede anclado en esta etapa y en iniciarle en el camino que le facilite el acceso a lo simbólico.

El problema real está en el peligro de objetivizar la vida, la persona, incluso Dios. Si esto es así, cuando el niño descubre que lo religioso no responde ni a presupuestos reales ni positivos, olvidará su religiosidad objetivista que ya no le dice. Habría que estar, con todo, atentos a este momento a fin de que el niño no se sienta engañado e inicie a rechazar todo lo que le suene a religioso.

El realismo religioso es, como lo hemos afirmado de todas las características anteriores, normal en el niño de estas edades. Es más, según afirma Vergote siguiendo las investigaciones de Harms, «a los siete años el realismo humano en la representación de Dios parece constituir un progreso, en lugar de ser, como podría creerse, la supervivencia de una etapa anterior, puesto que con ello aparece Dios plenamente distinto de un personaje de cuento de hadas como lo es para el niño de tres a seis años (30).

Todas estas características generales de la religiosidad del niño se insertan en el proceso de maduración de su personalidad. Están en la base de su «experiencia religiosa» y están *llamadas a superarse* en la medida en que en el niño se dé una evolución equilibrada, o precisamente para que pueda ser equilibrada y no provoque estancamientos patológicos. El *camino a recorrer* debería ir:

- del egocentrismo a la concepción del Dios universal;
- del antropomorfismo a la concepción del Dios espíritu;
- del animismo a la concepción del Dios creador presente en la historia del mundo;
- del magicismo a la concepción y reconocimiento del Dios que nos desborda y nos trasciende.

3. FACTORES CONDICIONANTES

a) *La psicología*

En el apartado anterior hemos hecho referencia ya el egocentrismo como una de las características de la religiosidad de estas edades. Quisiéramos en este momento recoger dos aspectos más que consideramos importantes: la afectividad y la socialización.

(30) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 351.

La afectividad es un elemento fundamental en la formación de la personalidad y hunde sus raíces en lo que los psicólogos denominan como «sentimiento básico de confianza» en el que se perjeña el futuro de la propia identidad personal. Siendo tal la importancia de la afectividad a nivel humano, no parece descabellado resaltar su influencia en el mundo religioso, ya que «lo religioso no sólo encuentra en nuestra afectividad una resonancia peculiar, sino que este sentimiento religioso así formado es un impulso formidable en orden a buscar el objeto admirado o deseado» (31).

El desarrollo de la religiosidad del niño necesita de las experiencias de confianza y de cariño de las personas que le rodean, y sobre todo de los adultos más cercanos, padres y educadores. Estas experiencias en las que el niño se siente aceptado, ensanchado y valorado le abren el acceso a los demás y al propio Dios. No tendría sentido hablar al niño de que Dios me conoce, me quiere, me llama por mi nombre, me escucha, está cerca de mí..., si no existen en él esas experiencias a las que hemos aludido. Parece bastante claro: la experiencia religiosa del niño necesita del eco y la resonancia de las experiencias humanas; y lo afectivo es uno de sus pilares.

A pesar de tal importancia no podemos olvidar en ningún momento el riesgo. Hay que cuidar la consecución de un equilibrio suficiente y necesario a fin de evitar posibles riesgos de sentimentalismo religioso. Si bien parece lógico y normal que el componente afectivo sea grande en la religiosidad de los niños de estas edades, no se puede pensar lo mismo cuando este componente queda de tal modo marcado en la religiosidad adulta que impide el acceso a una religiosidad razonada. Por ello es imprescindible que el desarrollo de la religiosidad vaya progresivamente purificándose.

Por lo que respecta a la *socialización*, cabría señalar estas dos dimensiones: la apertura al mundo y la apertura a los demás. La primera le ayuda a tomar conciencia de su propio yo en relación con las cosas que le rodean y a olvidar la relación egocéntrica que hasta ahora poseía con ellas. Si esta relación de apertura se da de manera positiva, con sentimientos de admiración y confianza, no será difícil llegar a concebirla como regalo para todos al que tenemos que cuidar y mimar. El paso siguiente consistiría en la presentación de Dios como autor de dicho regalo. En este caso, como en el anterior, tampoco serviría de nada esta presentación de Dios si antes no se ha tenido la experiencia descrita.

(31) ARAGO MITJANS, J. M., *o.c.*, p. 37.

La segunda, que hace referencia al descubrimiento de los demás, nos abre camino a la figura de Jesús y de los otros como hermanos, en cuanto el niño experimente la necesidad de valorar y respetar a los demás, mediante el desarrollo de actitudes básicas de amor, servicio, perdón, etcétera.

b) *El ambiente*

El ambiente, considerado como conjunto de relaciones, encuentra palabras, gestos... que rodean a la persona, parece tener importancia en el desarrollo de la religiosidad. Si bien *no se puede considerar como determinante de la religiosidad*, cabe afirmar que, por lo menos, puede favorecerla u obstaculizarla.

«La dimensión religiosa exige un ambiente de libertad. Si el ambiente es cerrado, porque las personas y las cosas envuelven a los niños en una determinada red de sentimientos, de sensaciones y de intereses, se bloquee el desarrollo armónico, que, por el contrario, requiere una apertura y una experiencia de amor y libertad» (32).

Como hemos afirmado anteriormente, el niño de estas edades necesita un clima de afecto, confianza y cariño. El ambiente, y no sólo el familiar, debe recoger estas características, ya que *un ambiente sano, agradable y equilibrado favorece el desarrollo de la religiosidad en cuanto que el niño transfiere simbólicamente este tipo de relaciones afectivas a las relaciones con la imagen de Dios*. Sin embargo, si el ambiente es cerrado y castra la satisfacción de las necesidades principales del niño, nos encontraremos con uno de los mayores impedimentos para la iniciación religiosa y estaremos, además, abonando el caldo de cultivo propio para desviaciones posteriores.

En este sentido, cabe afirmar que el ambiente puede influir de modo importante tanto en el desarrollo positivo como negativo de la religiosidad infantil; de ahí la necesidad de un ambiente sano y equilibrado no sólo para el desarrollo de la dimensión religiosa, sino incluso de la humana.

c) *La familia*

El papel de la familia en el desarrollo de la religiosidad infantil es determinante; no en vano se afirma que la actitud religiosa de los adultos

(32) NAVARRO, M., y MARTÍNEZ, E., *o.c.*, p. 18.

depende estrechamente de la experiencia religiosa que éstos hayan vivido en su medio de origen, especialmente el familiar (33).

La familia es el ámbito más propicio para experimentar las actitudes de afecto, confianza, cariño, alegría... El niño experimenta, mejor que en ningún sitio, estas actitudes de modo singular en la familia, y ellas le van aportando sentimientos de seguridad y estabilidad.

Pues bien, cuando esto se da así, ya que se supone que estamos hablando de una familia equilibrada y sana, el niño que se sabe acogido y atendido por sus padres experimenta un clima de expansión, comunicación y alegría que le ayuda a intuir «la auténtica disposición de los padres: su serenidad, fortaleza en las pruebas, su ternura; en rectitud, consideración y apoyo a los más débiles, su acogida; su disponibilidad al perdón, firmeza y comprensión; etc. Esta experiencia relacional del niño con los padres (y educadores) le lleva a presentir a Alguien que es Amor gratuito e incondicional, padre ideal que le asegura el desarrollo de su propia persona» (34). Es, pues, a través de los padres como el niño realizará la «simbolización» de Dios. En los primeros años confundirá la imagen de Dios con la de sus padres, para pasar ya en nuestras edades a distinguir poco a poco la imagen de Dios y la de los padres.

La familia se convierte de este modo no sólo en la base para un progresivo desarrollo de una personalidad humana equilibrada, sino también en el modelo de relaciones y valores religiosos. Por eso que «los gestos y el lenguaje religioso de los padres se insertan en una experiencia afectiva que las simboliza inmediatamente, y, de otra parte, en cuanto fuente de felicidad y autoridad, la familia reclama espontáneamente su prolongación en un universo religioso fundamentalmente» (35).

d) *La escuela*

Concebida la escuela al servicio del *desarrollo integral de la persona* que «ha de procurar formar al hombre desde dentro y liberarle de todo lo que le impide vivir plenamente como persona» (36), el desarrollo de la dimensión religiosa en la escuela adquiere pleno sentido y se sitúa dentro del objetivo mismo de la escuela. El desarrollo de la dimensión religiosa

(33) Cfr. VERGOTE, A., *o.c.*, p. 346.

(34) COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La formación religiosa en la educación preescolar y ciclo preparatorio*, Colección Estudios y Experiencias Educativas, Serie Preescolar, núm. 8, Ministerio de Educación, Madrid, 1980, p. 18.

(35) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 347.

(36) NAVARRO, M., y MARTÍNEZ, E., *o.c.*, p. 21.

del niño en la escuela no puede ser, por tanto, considerado como una añadidura, ya que se inserta dentro del desarrollo integral de la persona. Es una dimensión de dicho desarrollo y es, por ello, inseparable de él, «hasta el punto de informar toda su labor al ofrecer, desde los primeros años de la vida, una interpretación de la existencia, un concepto del hombre y una visión del mundo» (37).

El desarrollo de la dimensión religiosa del niño en la escuela debe *ir unido al descubrimiento de sí mismo y del mundo* que el niño hace a través de ella, y debe *ofrecer una lectura religiosa de esos descubrimientos* de modo que el niño puede integrar lo religioso en el proceso de maduración personal.

La escuela como factor condicionante de la religiosidad infantil influye desde la aceptación o no del planteamiento que hemos realizado. La asunción de lo religioso como parte integrante del desarrollo total de la persona y el desarrollo de las actitudes que el niño necesita en estas edades (afecto, confianza, cariño, alegría, seguridad, etc.) ayudarán sin duda a que la religiosidad del niño vaya madurando progresiva y equilibradamente. El segundo factor condicionante es, desde luego, el educador, pero su figura la estudiaremos en el apartado siguiente.

e) *El educador adulto*

La relación que el niño establece en estas edades con el educador adulto es prolongación de la que establece con sus padres. El educador en cuanto ofrece seguridad, confianza, afecto... realiza, por extensión, los roles con los que el niño identifica a sus padres, ya que «siente la necesidad de encontrar modelos adultos fuera de su ambiente familiar, del que poco a poco se va desentendiendo hacia formas de presencia más autónomas» (39).

La presencia del educador de la fe de estas edades debe responder a los dinamismos psíquicos del niño y debe ayudarle a interiorizar los valores ofrecidos por los adultos, ya que el niño acoge el testimonio de los adultos como «modelos de comportamiento», aunque sea de modo inconsciente. «El niño recorre un largo proceso de 'identificación' con el adulto para construir su personalidad. También en lo religioso el Dios invisible se intuye en la presencia cercana del educador que establece una media-

(37) COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *o.c.*, p. 11.

(38) GATTI, G., *o.e.*, p. 134.

(39) NAVARRO, M., y MARTÍNEZ, E., *o.c.*, p. 20.

ción de afecto, de acogida, de confianza y de apertura desde su misma vida cristiana» (39).

«No se trata de poner obstáculos, sino de abrir caminos para que el niño los recorra con seguridad y alegría, y, sobre todo, se trata de vivir. La educación del sentido religioso es una impregnación de valores. *Los valores no se enseñan, se contagian*. El niño necesita ante todo vivir la fe con los adultos que rodean estrechamente su vida, necesita la presencia cristiana viva para entender lo que el educador, con sus palabras, le intenta formular» (40).

Lo descrito hasta ahora se entiende como condicionante positivo; no hay que olvidar, con todo, que el educador adulto puede ser también un factor condicionante negativo en el desarrollo de la religiosidad de los niños, dependiendo de una mentalidad religiosa propia excesivamente cerrada o pesimista. No es difícil encontrar todavía hoy en nuestros días educadores de la fe adultos que culpabilizan y manipulan la religiosidad de los niños por insistir indebidamente en aspectos de lo religioso exclusivamente negativos o moralizantes: pecado, poder, temor...

Hecha esta matización, un aviso general con Vergote: «Si el educador no respeta el universo mental del niño y le impone sus propios conceptos de adulto elaborados a través de siglos de cultura, estos conceptos no podrán ser para el niño signos capaces de conducirlo al Dios vivo. Nada es más difícil para el adulto que comprender al niño, y está en peligro, bien de considerarle como su igual, bien de tratarle como a un inferior; en ambos casos transfiere sobre el niño esquemas de pensamiento y de comportamiento extraños a su psicología, hasta el punto de llegar a cortar toda relación efectiva con él»⁴¹.

(40) *Ibidem*, p. 20.

(41) *O.c.*, p. 344.

Desarrollo de la experiencia religiosa y moral en el niño del ciclo medio de la Educación General Básica (E.G.B.)

Joaquín JIMENO PÉREZ

En el niño del ciclo medio, el aspecto religioso y el moral van a comenzar a tener una importancia cada vez mayor. La evolución psicológica afecta de forma concreta a la evolución de su religiosidad y de su conciencia moral. También las condiciones ambientales contribuyen a este desarrollo (1), sobre todo en la etapa de nueve a once años.

Vamos a ver la experiencia religiosa y la moralidad por separado, a pesar de que en la realidad del niño se manifiesten más o menos integradas. No obstante, es necesario describirlas así para poder comprender mejor sus características peculiares y ofrecer unas vías pedagógicas que integren de forma positiva los dos aspectos. Lo religioso y lo moral se confundido con frecuencia, y esto es peligroso por las consecuencias que para el niño puede tener en un futuro. Hay que ver hasta qué punto el niño va adquiriendo su autonomía moral y cómo ésta afecta y se ve afectada en su experiencia religiosa.

(1) AGUIRREZABALAGA, J. M., *Programación del Área de Experiencia Religiosa: niveles tercero, cuarto y quinto*, Ed. San Pío X, Salamanca, 1973, p. 30.

Desarrollo de la experiencia religiosa

Si resulta complicado describir psicológicamente la figura del niño en su infancia, es mucho más complejo describir la evolución religiosa. Las apreciaciones que se hacen están hechas a base de diversos trabajos estadísticos, de observación de conductas, etc., que, por otra parte, están enclavados en ambientes concretos, lo que lleva a no absolutizar una determinada teoría ni generalizar arbitrariamente un determinado aspecto del modo de ser del niño. Por otra parte, existen una serie de divergencias entre los autores sobre la comprensión de la experiencia religiosa en el niño. Me interesa, pues, destacar aquellos puntos que puedan ser coincidentes para los diversos autores.

Es evidente, pues, que la complejidad del tema nos haga relativizar algunos aspectos, lo que no quita para que podamos aportar una síntesis que pueda ser coherente a la hora de enfocar la formación religiosa en el ciclo medio teniendo en cuenta todos estos aspectos religiosos del niño.

Lo primero que diría es que «la religiosidad, si es manifestación de una vida —y la religión es verdadera vida de relación personal con Dios—, es normal que tenga, como toda vida, un proceso evolutivo característico que se apoye en la evolución del niño (somática-psíquica) y en su relación con el ambiente social y natural» (2).

Debemos considerar la experiencia religiosa del niño en un proceso que evoluciona y que se va madurando. A lo largo del ciclo el niño va a experimentar de una forma más *interiorizada* la experiencia religiosa aunque aún no pueda llegar a una personalización adulta de ella, ya que su propia estructura interna no está plenamente dispuesta para ello (3). Lo importante será, pues, que el proceso no se pare a causa de una equivocada formación religiosa y que se tenga en cuenta que la religiosidad abarca a toda la persona del niño. En la medida que éste vaya madurando en lo intelectual, afectivo, moral... será capaz de evolucionar en lo religioso (4) y, a su vez, lo religioso irá influyendo en todos los aspectos de su persona. Así pues, el niño en este ciclo medio va a acceder, en un desarrollo normal, a una *experiencia religiosa más asumida e interiorizada*.

(2) ARAGÓ, J. M., *Psicología religiosa del niño*, Herder, Barcelona, 1965, p. 47.

(3) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, pp. 43-44.

(4) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, pp. 31-39. En estas páginas, Aragó nos describe los elementos básicos que intervienen en la religiosidad del niño: inteligencia, afectividad, voluntad y dinamismo.

Aspectos generales de la evolución religiosa

El pensamiento religioso, que en la etapa anterior aún no estaba organizado en el niño, comienza a sufrir una evolución. El niño ha despertado a lo objetivo, a lo real, a la razón lógica; y el niño necesita del dato religioso para estructurar su experiencia religiosa (5). El crecimiento de su capacidad intelectual le permite, pues, ordenar su mundo religioso y le capacita para anizar y sintetizar los datos que le llegan (6).

Lo religioso se va estructurando en torno a un *yo responsable* (7), ya que el niño es más autosuficiente, comienza a autoafirmarse, a independizarse afectivamente de la familia, a ser capaz de razonar y de criticar. La experiencia religiosa, dentro de ese yo responsable, hace que el niño ponga en cuestionamiento los sentimientos y conocimientos que ha adquirido en su relación familiar.

El crecimiento de su religiosidad y el cuestionamiento de sus sentimientos pasan por la progresiva independización del niño respecto de la familia y por la ampliación de sus experiencias al ámbito de lo escolar, de la pandilla..., que se van a convertir en importantes factores en el desarrollo de sus actitudes religiosas (8).

El niño va a superar en esta etapa el egocentrismo infantil por su acceso a lo objetivo y a la experiencia de alteridad (9). Este egocentrismo se revela como fuente de todos los rasgos mágicos de la religiosidad infantil (10). Estos rasgos que indican una *religiosidad mágica* son: la vinculación que el niño hace entre el mal cometido y el castigo como *voluntad* de Dios, la imagen de Dios como ser a su servicio (egocentrismo) y la fatla de conexión del simbolismo religioso de los signos con su materialidad.

En la apertura a lo objetivo y lo real el niño puede alimentar su religiosidad mágica, y si no llega a la simbolización corre el riesgo de no dar el paso necesario hacia una religiosidad *más espiritual*.

En general, la religiosidad se desarrolla más pronto *en la niña* que en el niño. En ella se da una preponderancia del aspecto afectivo de la religiosidad. He aquí algunas características más concretas sobre la viven-

(5) NAVARRO, M.; ALASTRUE, P., y MARTÍNEZ, E., *Enseñanza religiosa en el ciclo medio*, Narcea, Madrid, 1982, p. 20.

(6) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 122.

(7) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 123.

(8) AGUIRREZABALAGA, J. M., *o.c.*, p. 32.

(9) AGUIRREZABALAGA, J. M., *o.c.*, p. 33.

(10) VERGOTE, A., *Psicología religiosa*, Taurus, Madrid, 1973, p. 356.

cia de la religiosidad en la niña: su profunda afectividad le lleva al *mis-ticismo* ante lo sorprendente del Padre. El hecho de esta relación afectiva con Dios hace que su dificultad en aceptar a Dios como el *Totalmente - Otro* sea mayor que en el niño. Le gustan los detalles de las cosas religiosas y está menos sujeta que los niños al carácter mágico de los símbolos y los ritos; se muestra menos preocupada por los ritos en sí y más preocupada por su valor simbólico y por llegar a través de ellos al encuentro personal con Dios (11). Por otra parte, al no tener el carácter legalista del niño, su religiosidad dificulta un tanto la aceptación de una religión socializada, institucionalizada (12).

Por su parte, *en el niño* se encuentra más acentuado el legalismo (13). Su afectividad es menor que en la niña y le preocupan más los ritos en sí que su significado. Por eso le cuesta llegar a comprender el paso del signo a su simbolismo. La actitud legalista es algo positivo para favorecer la captación de la trascendencia de Dios como el *Totalmente - Otro*. Al sentirse más influenciado por las reglas y normas, el proceso de socialización e integración en lo institucional-religioso lo realiza más fácilmente que las niñas. En general, el niño llega antes que la niña a una sistematización de lo religioso, a pesar de que la niña desarrolla la religiosidad antes. El niño se encuentra más afectado por los sentimientos de culpa, como consecuencia de su fuerte sentido de la ley y de lo justo e injusto de sus acciones.

La influencia de la familia en su religiosidad sigue siendo fundamental aunque comparta esta influencia con otros ambientes (escuela, amigos...). En definitiva, como dice Vergote, «en la familia es donde con más profundidad se da la simbiosis de sentimientos y estructuras que son modelos de valores religiosos» (14). Los *gestos, lenguaje, testimonio y expresión* de lo religioso en los *padres* sigue siendo muy significativa para el niño, si bien irá decreciendo con el tiempo y al final del ciclo el niño podrá poner sus manifestaciones críticas también al modo de vivir en la familia estos valores. Esto es señal de que el niño va teniendo muchas más referencias y se va forjando sus propios criterios.

La escuela ofrece al niño la posibilidad de saciar sus deseos de conocer y de saber sobre lo religioso, saciando así su profunda curiosidad. De esta forma proporciona una primera sistematización del mensaje

(11) AGUIRREZABALAGA, J. M., *o.c.*, p. 34.

(12) AGUIRREZABALAGA, J. M., *o.c.*, p. 33.

(13) AGUIRREZABALAGA, J. M., *o.c.*, p. 34.

(14) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 346.

cristiano. El niño es capaz, a lo largo de estos tres cursos, de una *primera organización objetiva y realista de la experiencia cristiana*. Claro está que las circunstancias pueden impedirla, pero esto no significa que no se pueda realizar con un trabajo serio y responsable.

Respecto a las expresiones de lo religioso, al niño le gusta especialmente todo lo referente a historias religiosas que se refieren a personajes bíblicos, especialmente del Antiguo Testamento (A. T.) (15). No le importa tanto la doctrina como las personas y las circunstancias que les rodean.

En sus oraciones el niño tenderá a pedir ayuda a Dios y pedir perdón por sus errores (16). Al principio del ciclo pedirá cosas más o menos materiales. Más adelante evolucionará en el sentido de que lo que pida será algo más en profundo que lo meramente exterior y material.

Lo impotrante, al juzgar los aspectos de la religiosidad del niño, es ver su evolución. No cabe duda que el niño ha de ir superando poco esa religiosidad infantil descrita para que al final adquiera cierta capacidad para entender el simbolismo religioso y llegue a tener una primera síntesis del mensaje cristiano.

La etapa de la superación del realismo religioso

Es importante que nos detengamos un poco más en este aspecto de la religiosidad del niño. Es en este ciclo en donde se da esta superación del *realismo religioso*, la cual va a depender en gran medida del modo de enfocar, tanto en casa como en la escuela, la formación religiosa del niño (a nivel de lenguaje, de expresiones, de aprendizaje...).

El niño, ya lo hemos apuntado anteriormente, habla y se expresa de una forma realista a través de aquello que capta en la realidad. Vive un realismo intelectual y se encuentra a gusto en él. El lenguaje es pieza fundamental en este realismo intelectual. Cuando aparece en el niño el lenguaje religioso, se produce una situación especial. El realismo intelectual lo aplica a lo religioso y se produce lo que hemos llamado *realismo religioso* (17). Este realismo se manifiesta especialmente por el lenguaje religioso. Este lenguaje, tal como lo vemos los adultos, es exterior al niño ya que es de un orden simbólico y el niño aún no tiene la capacidad de trascenderlo. El niño, como clasificador innato, también va a clasificar

(15) HURLOCK, E. B., *Desarrollo psicológico del niño*, E.d Del Castillo, Madrid, 1966, p. 643.

(16) HURLOCK, E. B., *o.c.*, p. 644.

(17) LAGARDE, C. y J., *o.c.*, pp. 37-38.

este tipo de lenguaje, separando lo religioso de lo profano (18). Religión y vida tenderán a ser cosas distintas, ya que en su realidad de niño las va a captar así, y la religión será algo sobre lo que habla pero que no le afecta para nada en lo profundo en sus actitudes de vida.

Esta situación, que el niño va reforzando a medida que va recibiendo conocimientos, hace que cuando hable de lo religioso lo haga de una forma llana, positiva, aplicando elementos que puede palpar y conocer, pero desconociendo la implicación espiritual que dicho lenguaje esconde.

Pues bien, es en esta etapa en donde se va a ir superando esta situación, es decir, el paso hacia una religiosidad más interiorizada, más espiritual. Es necesario, pues, ayudar al niño a ir descubriendo por su propio esfuerzo el valor simbólico de lo religioso, de forma que vaya asumiendo más vitalmente la experiencia religiosa. Es importante que este paso no se haga de forma brusca, sino de forma progresiva.

Claude y Jacqueline Lagarde, dos catequistas franceses que trabajan la catequesis parroquial y que han publicado algunos libros sobre este tema, en su libro *Enseñar a decir Dios* tratan en profundidad esta cuestión y ofrecen su experiencia en cuanto a este proceso de simbolización de lo religioso en el niño. Se dan cuenta de las consecuencias que puede tener una catequesis que alimente el realismo religioso y que no ofrezca la posibilidad de su superación. Afirman: «El realismo religioso conduce al positivismo y al teísmo, ya que borra en el joven lo imaginario excluyendo en él todo lenguaje simbólico...»; el adolescente rechaza la religión por este proceso positivista y afirma que esto de la religión es una magia, un engaño que le han hecho» (19).

En otro lugar afirman también: «El espíritu crítico y el desarrollo intelectual eliminarán pronto el paisaje de ese realismo religioso, de esas imágenes religiosas, cuando descubran que no le aporta nada a su vida y que se queda en el 'hay que', 'se debe', 'se hace'...» (20).

Ellos dicen que el educador debe buscar y captar ese realismo allí donde se encuentra: en el lenguaje, en las expresiones más sinceras del niño. Este lenguaje realista bloquea la relación con Dios, ya que la verdad de Dios es de otro orden y supone algo parecido a la poesía.

Nos ofrecen en su catequesis un plan de desarrollo del lenguaje religioso a través del trabajo del *lenguaje bíblico* en base a su progresiva sim-

(18) LAGARDE, C. y J., *o.c.*, pp. 53-54.

(19) LAGARDE, C. y J., *o.c.*, p. 87.

(20) LAGARDE, C. y J., p. 41.

bolización. Se trata de que el niño vaya superando su realismo religioso trabajando el lenguaje de forma especial. Vienen a decir en algún momento que la cuestión del lenguaje está en la raíz de la catequesis contemporánea (21).

Este planteamiento me parece que puede aportar a mi trabajo algunas consecuencias importantes a la hora de desarrollar lo referente al lenguaje religioso en la escuela, y más especialmente al lenguaje bíblico. Es normal que no se pueda aplicar este sistema a la escuela de forma general, pero sí que es posible desarrollar una serie de actividades que entren dentro de la formación religiosa y que estén orientadas a trabajar el lenguaje bíblico en concreto desde una perspectiva de C. y J. Lagarde. Se trata de una tarea muy delicada y que exige por nuestra parte mucha paciencia y mucha preparación; de ahí que no resulte fácil para un educador normal el ponerse en situación respecto de estos planteamientos. Sin embargo, creo que hay que lanzarse a algunas realizaciones, cosa que ya se está haciendo en algunos centros educativos cristianos.

Así pues, hemos visto que el niño se encuentra ante dos formas de percibir el mundo: lo real (en donde no todo es posible) y lo simbólico (donde todo es posible) (22). El niño del ciclo medio pasa de uno a otro mundo y sufre la tensión entre su realismo y su imaginación. Esta tensión dificulta mucho su capacidad de captar lo religioso, que se manifiesta a través de lo simbólico. La gran tarea que la formación religiosa tiene en este paso está relacionada con una buena iniciación en el lenguaje religioso y en las expresiones de lo religioso, y con una actitud por parte del educador por la que trate de llevar al niño por el camino de su propia visión interiorizada y religiosa del mensaje.

La imagen de Dios y de Jesús en el niño

Esta etapa constituye para el niño la *espiritualización* y *simbolización* de estas imágenes y de su progresiva *interiorización*. Dios y Jesús se van a convertir en personas con una mayor influencia en el niño.

Este paso lleva consigo que el niño vaya clarificando su antropomorfismo sobre Dios y sobre Jesús y vaya realizando poco a poco la representación simbólica de Dios (23). El niño aún no es capaz de captar la trascendencia divina precisamente por esta falta de interiorización. Es ahora

(21) LAGARDE, C. y J., *o.c.*, p. 19.

(22) NAVARRO, M.; ALASTRUE, P., y MARTÍNEZ, E., *o.c.*, p. 18.

(23) AGUIRREZABALAGA, J. M., *o.c.*, p. 32.

cuando, como dice Vergote, «el niño va a pasar de una confianza ingenua en lo divino hasta la captación de la trascendencia divina que infunde respeto y temor religioso. La relación entre el Dios-Otro y el sentimiento de temor es natural, y el hombre religioso depende de ambos polos y vive la armonía de los contrastes (24).

Los sentimientos religiosos del niño están influidos, pues, por el temor de Dios (que se convierte en temor a los castigos del infierno y el demonio) (25) y, por otra parte, la confianza en ese mismo Dios. En realidad, estos sentimientos están también relacionados con los sentimientos que el niño pueda tener con sus padres (de temor y de confianza).

Estos sentimientos van haciendo posible que su antropomorfismo se vaya espiritualizando progresivamente. Siguiendo a Vergote, podemos decir con él: «El antropomorfismo religioso del niño traduce su tentativa de representarse la realidad de Dios; pero, al mismo tiempo, al implicar sentimientos de piedad, de confianza, de admiración y de temor, este concepto antropomórfico de Dios apunta a algo más allá de lo humano y adquiere por ello un valor plenamente simbólico. El niño imagina a Dios según un modelo humano y lo concibe tan real como el hombre, pero al mismo tiempo disocia a aquél de éste para situarlo en un más allá» (26).

Concretándonos más a las edades, podemos decir, siguiendo a Aragón (27) y aportando otros datos a partir de apuntes de clase, que a los *ocho años* existe un marcado cristocentrismo. Cristo se va a constituir como persona histórica, si bien no se distingue con claridad de Dios (centra en Cristo la obra de Dios). Les preocupa por qué Dios crea el mundo. Dios es el que desea que seamos buenos. Ser buenos es el motor de la religiosidad. Los atributos de Dios, hasta ahora marcadamente afectivos, pasan a traducirse en atributos más intelectuales. Perdura la tendencia al antropomorfismo y a la imagen parental de Dios.

A los *nueve años* se da una mayor precisión a la hora de ver la figura de Jesús (Hijo de Dios, verdadero Dios...). Dios es visto como juez y como sostenedor del orden moral. El antropomorfismo de Dios va cediendo paso a una imagen más espiritualizada. Esto no quita el que intente explicar a Dios antropomórficamente; lo que pasa es que es consciente de ello (cosa que antes no sucedía). Sigue su concepto de Dios como Creador, si bien son mucho más precisos en sus apreciaciones. Realiza pre-

(24) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 354.

(25) CEMBRANOS, C., y GALLEGO, P., *Desarrollo psicoevolutivo en el ciclo medio*, Narcea, Madrid, 1982, p. 50.

(26) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 351.

(27) ARAGÓN, J. M., *o.c.*, pp. 126-131.

guntas relacionando lo religioso y lo moral, manifestando sus dudas sobre ello («Jesús, siendo Dios, no murió...»).

Entre *diez y once años* la identificación de Dios y de Jesús es más clara. La figura de Cristo se personaliza más. El antropomorfismo se va purificando y los atributos de Dios se hacen más sobrenaturales. Para Deconchy, ésta es la época de la atributividad (28), distinguiendo tres clases de atributos de Dios: objetivos (grandeza, omnisciencia), subjetivos (bondad, justicia) y afectivos (fuerza, belleza).

La enseñanza escolar contribuye mucho a clarificar la concepción de Dios en el niño. Dios es alguien capaz de llamarle a unos pequeños compromisos. Esto es señal de que la imagen de Dios se ha espiritualizado y personalizado. Es importante, pues, llegar a este punto de forma que cuando el niño rechace todo lo que la religión tiene de grandioso, fabuloso y simbólico no se quede vacío, sino que se quede con lo esencial, con ese Dios personal e interiorizado.

Conviene también no olvidarse de las diferencias de percepción entre niños y niñas sobre las figuras de Dios y de Jesús. *En el niño* Dios tiene cualidades de legislador y de padre principalmente. Por eso el niño está más atento en ver qué es lo que Dios quiere de él. Sin embargo, *las niñas* tienen una imagen más afectiva y amorosa de Dios. Es un Dios maternal y afectivo y les preocupa lo que Dios es para ellas mucho más que lo que Dios les pide. Es una imagen más simbólica que la de los niños (29).

Así pues, a lo largo del ciclo medio podemos decir que la imagen de Dios (y de Jesús) se espiritualiza y se estructura de una forma más personalizada, posibilitando una primera síntesis personal del misterio cristiano y el acceso a una fe que va siendo más consciente de la implicación personal que tiene la relación con ese Dios y ese Jesús cercanos al hombre. Más adelante, el preadolescente podrá ir avanzando en la personalización más profunda de lo religioso en la vida.

Desarrollo de la moralidad

El niño va desarrollando su moralidad a la vez que su experiencia religiosa. El mundo moral, sin embargo, no marcha al mismo ritmo que la

(28) MONTERO VIVES, J., *Psicología evolutiva y educación en la fe*, Ed. Ave María, Granada, 1973, p. 163.

(29) MONTERO VIVES, J., *o.c.*, p. 164.

conciencia religiosa (30): «La moralidad va a surgir como consecuencia de la maduración del niño tanto en su pensar como en su actuar. Precisamente es en esta etapa cuando lo moral comienza ya a ser algo importante en la vida del niño; junto al proceso de evolución de su experiencia religiosa el niño va adquiriendo, porque ya es capaz, una serie de pautas y valores que van conformando su conciencia moral» (31).

En síntesis, y siguiendo el pensamiento de R. Rivier, podemos decir que: «En esta etapa, *de una moral heterónoma*, recibida del exterior, es sustituida progresivamente por una *moral autónoma*, nacida de la cooperación y fundada sobre el respeto mutuo y la solidaridad. Esta autonomía, por supuesto todavía relativa en estas edades, va a comportar una sumisión libremente consentida y la adquisición de nuevos valores para el niño adquiridos independientemente de toda autoridad exterior» (32).

Factores importantes que influyen en el desarrollo moral

Podemos decir que el proceso de *maduración afectiva*, por un lado, y el proceso de *socialización* en el niño, por otro, son los factores que condicionan el desarrollo moral en esta etapa evolutiva (33).

La *moral familiar* vivida hasta ahora ha influido decisivamente en la formación de los conceptos y conductas morales del niño. La familia, por el tipo de relación profunda y afectiva, enseña al niño a reconocer y sentir el bien y el mal, y a comportarse de una forma determinada (34). Esta moral familiar da paso, con la socialización, a una moral social que viene a sustituir a la moral familiar, pero que de ninguna forma se puede entender desligada de la influencia de la familia (35).

(30) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 311. «El mundo del niño es un mundo religioso y todavía no un mundo moral, ya que la existencia de la conciencia moral supone un desarrollo y una estabilización de la libertad que, naturalmente, aparecen más tarde que la capacidad intelectual-afectiva de relacionarse con Dios y someterse de alguna manera a El.»

(31) NAVARRO, M.; ALASTRUE, P., y MARTÍNEZ, E., *o.c.*, pp. 22-23.

(32) REYMON, B., y RIVIER, R., *El desarrollo social del niño y del adolescente*, Herder, Barcelona, 1982, p. 133.

(33) NAVARRO, M.; ALASTRUE, P., y MARTÍNEZ, E., *o.c.*, p. 22.

(34) HURLUCK, E. B., *o.c.*, p. 589.

(35) Según cita ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 257: «En contra del pensar de Piaget, no existe ruptura entre las dos clases de moral (la del niño y la del muchacho). En esta etapa, la apertura a lo social estará condicionada por cómo haya funcionado la relación con los padres. No existe, pues, una dicotomía entre la moral del niño y la moral autónoma.»

La situación del niño *en la escuela* y su forma de pensamiento, sus disposiciones afectivas y su necesidad de captación del mundo real hacen que en ella se encuentren una serie de modelos de conducta (maestros, adultos, compañeros) que van a marcar y conformar su conciencia moral, así como confrontar la moral vivida en la familia con esta nueva forma de moralidad más socializada.

Por otra parte, la *instrucción religiosa* tiene también un papel en la educación de lo moral (36). Por ella el niño va a establecer una relación entre lo moral y lo religioso y va a transferir a lo divino el imperativo moral de su vida. La formación religiosa va a tener una fuerte influencia en el desarrollo de la moralidad en el niño. El hecho de reforzar una idea legalista de Dios en una perspectiva excluyente de otros aspectos de Dios puede ser contraproducente para una educación verdadera de los valores morales. De ahí la importancia que tiene el que sepamos relacionar positivamente lo moral y lo religioso de forma que no se perjudiquen mutuamente.

Aspectos generales y concretos del desarrollo moral en el niño

Como hemos apuntado anteriormente, el proceso de socialización del niño le abre a una conciencia moral más ancha. El niño comienza a tener sus propios sentimientos morales y tiene más oportunidades de participar y adoptar roles nuevos en los grupos de referencia con los que se relaciona (37).

El desarrollo intelectual le predispone a una mayor objetividad y a una visión realista de las cosas. La conciencia de un yo más personal y responsable le hacen tener capacidad para ver la justicia y la injusticia, el bien y el mal. Las normas morales se empiezan a hacer reflexivas y conscientes; comienza a obrar, no porque las cosas estén mandadas o prohibidas, sino porque son buenas o malas. No obstante, el bien es aún, en gran medida, obediencia. La falta será desobediencia a la ley cuando la ley ya no se considere como mandada por los padres, sino como algo que tiene por sí misma un valor. La *regla* ya no se entiende en su letra, sino en su *espíritu*. Despierta en el niño el *sentimiento de justicia y de lealtad* (38).

(36) HURLOCK, E. B., *o.c.*, p. 591.

(37) CEMBRANÓS, C., y GALLEGRO, P., *o.c.*, p. 50.

(38) AGUIRREZABALAGA, J. M., *o.c.*, p. 30.

En general, con la edad aumenta la interiorización de lo moral: mayor responsabilidad, sentimiento de justicia... Hacia los doce años, casi el ciento por ciento de los niños son capaces de captar la intencionalidad de las acciones que realizan (39). Poseen ya unas convicciones morales reales y verdaderas y se actúa no sólo por motivaciones extrínsecas, sino impulsado por resortes íntimos (40) que salen de un yo con unos criterios morales.

Concretando a las edades de este ciclo, podemos decir que entre *ocho y nueve años* el niño va pasando de una moral de sumisión a una moral de mutuo respeto. Es capaz de distinguir el bien y el mal (41). Los conceptos morales se generalizan (robar, como hecho general, está mal). El grupo empieza a imponer sus normas morales. La ley tiene un carácter más bien rígido, aunque se empieza a permitir cierta interpretación de esa ley. *Prevalece en general la moral del deber sobre la moral del bien.*

Entre diez y once años es cuando la conciencia moral de pecado aparece como tal y el niño puede distinguir un valor moral de una acción y la acción en sí (42). Esto hace que su autonomía moral sea más clara y que la moral del bien se imponga. El niño se da cuenta de que las normas morales pertenecen al grupo y él tiene que atenerse a ellas. Hay que decir también las diferencias que existen entre los niños y las niñas en el desarrollo moral: *en el niño* se da una moral más legalista, más sensible a las exigencias de la ley. Por ello es más fuerte el sentimiento de culpabilidad. En él se dan sentimientos de servicialidad, ayuda efectiva, protección a los hermanos, camaradería (43), así como también es más propenso al egoísmo, a la agresividad...

Las niñas despiertan antes a la conciencia moral. La niña es más introvertida y sentimental. Tiende al recato, a encubrir sus defectos con disimulo. Las niñas hacen a esta edad objeto de su bondad a los niños, si bien ellos no les corresponden (44). Son características de la moralidad de las niñas: la servicialidad, la maternidad, el sentimentalismo (45), el recato...

(39) AGUIRREZABALAGA, J. M., *o.c.*, p. 30.

(40) MONTERO VIVES, J., *o.c.*, p. 161.

(41) ALLER, M.^a del C., *Programación del Área de Experiencia Religiosa: niveles primero, segundo y tercero*, Ed. San Pío X, Salamanca, 1973, p. 24.

(42) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 235.

(43) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 301.

(44) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 301. Nos transmite datos aportados de un estudio de G. H. WALLON (*Les notions morales chez l'enfant*, París, 1949).

(45) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 301.

Así pues, hemos visto cómo el ciclo medio es la etapa que, en lo moral, camina hacia la *autonomía* y la *interiorización*. El actuar del niño es más consciente y responsable.

Por supuesto que lo moral va a incidir en lo religioso y que dependerá de cómo se eduque en lo religioso y en lo moral que el niño pueda armonizar estos dos aspectos en una misma línea vital. Por eso, como nos dice Aragó: «Fomentemos los grandes valores morales; sólo poco a poco, a medida que la libertad del pequeño vaya tomando responsablemente las riendas de su vida, mostrémosle el orden moral concreto, fundamentado en lo religioso. No queremos etapas, obremos con el ejemplo y el amor verdaderos y Dios hará crecer con vigor la vida moral encarnada en una fuerte religiosidad» (46).

Hacia el descubrimiento de la comunidad cristiana

Todos sabemos que un niño, aunque sea en esta etapa de la infancia adulta, no puede llegar a descubrir el verdadero significado de la comunidad cristiana ni llegar a formar parte de ella de una forma real y responsable. Sin embargo, se dan varias circunstancias por las que en el niño se da una primera aproximación a lo institucional cristiano, a la vida de la Iglesia de la comunidad cristiana.

Por una parte, el niño se encuentra en una fase de apertura al grupo humano, dentro del cual se encuentra esa estrecha asociación que rodea al niño y que constituye su mundo (amigos, padres, escuela, parroquia, etcétera) (47).

Por otra parte, el niño se va dando cuenta ya de su papel dentro del grupo, así como de sus posibilidades y de las reglas que lo rigen.

En su experiencia religiosa se encuentra, pues, dispuesto para percibir la dimensión personal y también social que comporta la comunidad de creyentes. Lo social sobrepasa los límites del hogar familiar y de la escuela e interesa a los demás hombres (48).

Por tanto es capaz de entrar en la institucionalidad de la Iglesia. De hecho, es durante este ciclo cuando los niños reciben la primera comunión y acceden a participar de forma más frecuente de los ritos y símbolos cristianos. Quizá sea criticable el que los niños reciban la primera

(46) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 323.

(47) NAVARRO, M.; ALASTRUE, P., y MARTÍNEZ, E., *o.c.*, p. 23.

(48) ARAGÓ, J. M., *o.c.*, p. 143.

comuni3n en tercero de E.G.B., y si no ser3a mejor retrasarla hacia el final del ciclo. Pero se trata de una cuesti3n que habr3a que reflexionar aparte.

Los ni1os, por su mejor aceptaci3n de las reglas y las leyes, est3n m3s preparados para participar de esta socializaci3n y acceder a la comuni3d cristiana, aunque ser3n las ni1as quienes mejor lleguen a captar el sentido de los ritos y signos que exprese la comuni3d.

De todas las maneras, el hecho de que los ni1os participen a su modo en las expresiones de la comuni3d cristiana y aporten un fondo afectivo supone ya un principio de socializaci3n en la religi3n del ni1o (49).

Por ello, a lo largo del ciclo medio, el ni1o puede ya participar de muchos aspectos de la vida de la comuni3d, si bien tendr3 que ir purificando su imagen de Iglesia y llegar a distinguir lo material (casa) de su significado aut3ntico (comuni3d).

El ambiente que rodea al ni1o y el enfoque pedag3gico ser3n aspectos muy influyentes en el descubrimiento de la comuni3d. Si no existe un testimonio v3lido y si los modelos que se le presentan no son coherentes, es dif3cil que llegue a captar el significado de esos ritos y s3mbolos que alimentan su mentalidad m3gica y que m3s tarde no le van a servir, precisamente porque no han sido significativos y no le han afectado *afectivamente*.

En resumen: el ni1o est3 en disposici3n para una socializaci3n de su religiosidad y para participar como ni1o en la vida de la Iglesia, con su mentalidad en proceso de acercamiento a la comprensi3n de la experiencia religiosa. Por eso hay que hacer participar al ni1o en las expresiones de la comuni3d y potenciar lo celebrativo adaptado al ni1o, de forma que vaya descubriendo lo que de gratuito y afectivo hay en la expresi3n de la comuni3d. M3s adelante ya podr3 experimentar lo que supone vivir en la comuni3d con un compromiso m3s serio.

(49) VERGOTE, A., *o.c.*, p. 361.

Análisis de la religiosidad del preadolescente

Guzmán MARTÍN ESCRIBANO

No pueden olvidarse las características de esta edad con sus grandezas y riesgos. «Es el momento del descubrimiento de sí mismo y del propio mundo interior; el momento de los proyectos generosos, momento en que brota el sentimiento del amor, así como los impulsos biológicos de la sexualidad, del deseo de estar juntos; momento de una alegría particularmente intensa, relacionada con el embriagador descubrimiento de la vida. Pero a menudo también es la edad de los interrogantes más profundos, de búsquedas angustiosas, incluso frustrantes, de desconfianza de los demás y de peligrosos repliegues sobre sí mismo; a veces también la edad de los primeros fracasos y de las primeras amarguras.»

(*Catechesi tradendae*, n. 38)

EL PREADOLESCENTE, ¿EN QUE DIOS CREE?,
¿COMO SE RELACIONA CON EL? (Análisis de su religiosidad)

INTRODUCCIÓN

El momento difícil que vive el preadolescente y el mundo en el que se halla inmerso tiene fuertes resonancias en su experiencia religiosa. Es normal. Todo hombre reacciona en su vida a partir de su estructura psi-

cológica, que depende de la edad y de los condicionamientos sociales en los que se desenvuelve.

Las dificultades que experimentan chicos y chicas respecto a la vida religiosa, sobre todo a los doce-trece años, tienen relación con los rasgos y problemas típicos del preadolescente.

«Este momento vital no es nada cómodo. El preadolescente está situado entre un mundo estable y feliz que aún le atrae: la realidad de su infancia y un mundo incierto, inseguro, bastante desconcertante: el de los adultos, donde no sabe cómo situarse» (1).

Esta tensión molesta es la característica psicológica que nos permitirá conocer y comprender mejor los altibajos de sus actividades religiosas. Actividades religiosas que el preadolescente no sabrá expresar por su propio nombre.

De modo general, se puede decir que la religiosidad del preadolescente está caracterizada:

- por una situación de ambivalencia, de incertidumbre, de inconstancia, de incipientes dudas religiosas, acompañada a menudo por una desconfianza hacia las personas religiosas (...);
- por el hechazo de una cierta religiosidad tradicional... considerada no genuina;
- por restos de egoísmo infantil, inmadurez, hedonismo;
- por la herencia de actitudes mágicas y ritualista, incluso también animistas y antropomórficas (2).

La religiosidad del preadolescente está sometida a un proceso de reestructuración profunda y a una *revisión crítica* de la actitud religiosa recibida por tradición en la familia, en la escuela, en la parroquia.

El desarrollo del preadolescente le permite hacer progresos hacia una religiosidad más madura, aunque permanecen restos de «mentalidad animista», de «pensamiento mágico» y de «ritualismo», que poco a poco se van superando.

(1) VARIOS, *Con vosotras está*, o.c., p. 126.

(2) GIANETTO-GIANNATELLI, *La catequesis de los preadolescentes*, CCS, Madrid, 1970, página 50.

El desarrollo de la religiosidad de los once a los veintiún años pasa por tres fases: una del *despertar religioso*, otra de *análisis y ajuste*, y otra, por fin, de gradual fijación o bien abandono. De estas tres fases, la primera se extiende sobre todo en la preadolescencia.

1. LA PREADOLESCENCIA, ETAPA DEL «DESPERTAR RELIGIOSO»

Los factores psicológicos que influyen en el despertar religioso en este momento evolutivo son:

a) *La crisis afectiva*.—Consecuencia de las transformaciones físicas y psíquicas y de la lucha interior entre fuerzas antagónicas, el preadolescente se ve inclinado a *la ansiedad*.

Esta ansiedad, dolorosa por desconocer su origen, le lleva a acudir a Dios como único sostén seguro en las dificultades de la vida. La religiosidad puede aperecer como un factor reductor de sus tensiones emotivas o como un factor de inestabilidad emotiva. Esto ocurre debido a una culpabilidad excesiva proyectada por una religiosidad desviada respecto a ciertos comportamientos sexuales.

b) *El nacimiento de la vida interior y el narcisismo idealista*.—Con el nacimiento de la vida interior va unida la experiencia de la *soledad*, que le hace sufrir y a la que ama porque le permite descubrir *su propio yo*. La experiencia de soledad le ayuda a descubrir la *amistad*. El preadolescente añora a otro que le complete, con el cual puede contrastar sus propias vivencias y poder satisfacer su necesidad de amar, y en especial de ser amado, de ser apreciado.

Esta sensibilidad está en las raíces del despertar religioso e impregna la religiosidad del preadolescente, que ve en Dios al confidente de sus monólogos interiores, al amigo comprensivo y único apoyo en el dolor producido por su soledad afectiva. Lo cual contribuye a hacer al preadolescente más sensible a los valores religiosos y a hacer más íntimo, interiorizado y personal su sentimiento religioso.

Este despertar religioso, como la necesidad de amistad, está en el preadolescente teñido de idealismo narcisista, factor poderoso de desarrollo psicológico, aunque presenta un germen de decepción capaz de degenerar en odio.

c) *El eticismo*.—Con la preadolescencia da comienzo un período de intensa connotación ética.

El resurgir de la religiosidad está relacionado con esta orientación ética de la edad. La religión aporta motivos a su búsqueda de una perfección moral en cuanto aparece como garante y soporte de dicha búsqueda: las motivaciones anteriores de origen parental o social ahora son sustituidas por una motivación racional y religiosa.

Este carácter reduce la religiosidad a una finalidad humana, ya que el preadolescente pone a Dios al servicio de la realización de su yo ideal, pudiendo ser un peligro para la progresiva maduración.

2. LA IDEA DE DIOS EN EL PREADOLESCENTE

Al hablar de la búsqueda de identidad hemos hecho referencia al desamparo y soledad que experimenta el preadolescente. Esta situación *le capacita para un encuentro con Dios*. La inseguridad del preadolescente despierta el deseo de seguridad, de una seguridad que, de modo absoluto, sólo encuentra en Dios.

«Según Decorachy, el chico o la chica de doce a catorce años entra de lleno *en la fase de personalización de Dios*. Pone el acento en los temas de Dios Padre, salvador, señor y amigo. La noción de Dios adquiere una dimensión existencial que antes no tenía. Evoluciona de *algo a alguien*» (3).

La concepción de Dios pasa del antropomorfismo y egocentrismo de la infancia a una concepción más personalista. El muchacho de doce-catorce años evolucionará de una religiosidad más encasillada y libresca hacia una profesión libre y personal *de su fe*. Sería necesario un desarrollo guiado y estimulado oportunamente. De no ser así, Dios continúa como una figura pálida y lejana (4).

El preadolescente *crea en la existencia de Dios*, al menos en teoría. Sin embargo, en un cierto número de ellos brotan las dudas religiosas debido a su maduración intelectual o derivadas de influencias ambientales.

(3) VARIOS, *Personalización de la síntesis de fe*, Narcea, Madrid, 1983, p. 32.

(4) GIANETTO-GIANNATELLI, o.c., p. 54.

Dios, para el preadolescente, es:

- *Poder*: Aparece como fuerza más que como una persona. Dios es bueno. Se le reza ante las dificultades y en los momentos de entusiasmo.
- *Apoyo*: Es Aquel en quien uno descansa. Uno se vuelve a El para implorarle o darle gracias cuando nos ayuda a superar la dificultad que no podíamos resolver solos (5).

¿*Qué imagen de Dios* tienen los preadolescentes españoles? Ahora veremos sus respuestas, un *tanto desconcertantes*. En ellas hablan de su experiencia religiosa con pobreza y rasgos infantiles.

Los datos que ponemos a continuación están tomados de la encuesta hecha a dos mil preadolescentes españoles durante el curso 1972-1973 como paso previo a la elaboración del Catecismo. «Con vosotros está» y cuyos resultados, junto a otros, sirvieron de base antropológico-religiosa de dicho Catecismo. Son resultados globales (6).

La imagen de Dios está sometida a un proceso, cuyas características podrían venir dadas por:

a) *Progresiva espiritualización de la imagen de Dios*

La capacidad de abstracción y la objetividad en su pensar le hacen abandonar su antigua concepción antropomórfica de Dios. El preadolescente comienza a abandonar la imaginería y se representa a Dios con un simbolismo más elevado: como espíritu. Esto no significa que sea menos real.

b) *Interiorización de la noción de Dios*

La noción de Dios aparece filtrada a través de su rica subjetividad individualidad. Lo cual significa que ya no concibe a Dios como un ser lejano y abstracto, sino como participe de su vida espiritual, con el peligro de caer en un subjetivismo emocional que reduce a Dios a sus propias necesidades. Y así la relación con Dios es (o puede ser) *ambivalen-*

(5) VARIOS, *Una edad crucial: los doce-catorce años*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1965, p. 90.

(6) Los datos aquí expuestos han sido tomados de VARIOS, *Con vosotros está*, o.c., pp. 126-129.

te: puede buscar en su encuentro con Dios una satisfacción a sus deseos y necesidades o rehusar el encuentro con Dios cuando lo percibe como obstáculo a la afirmación del propio YO.

- c) *Paso de una relación de dependencia ante Dios a una relación más madura, de igualdad y mutua colaboración*
(Dios amigo, modelo, meta, colaborador)

Los preadolescentes se representan a Dios:

- Como *amigo y confidente*. El preadolescente busca en Dios una satisfacción a su necesidad de intercambio, de encuentro amistoso con un tú fiel.
- Como *Padre misericordioso*. La experiencia de su YO herido por la derrota moral o el conflicto con las normas sociales le hacen buscar un Dios misericordioso que le perdone y libere de su culpa.
- Como *modelo ideal*. El preadolescente pone en Dios las perfecciones que desea para él. Esta idealización puede provenir de la exigencia de realizar su identidad y por reacción de compensación ante las frustraciones de la vida.
- Como *promesa de su propia realización* como persona libre y responsable. Es la dimensión que implica mayor madurez an la actitud ante Dios.
- Como al *Dios de la ley*. Tal vez por sus aspiraciones morales, de las cuales Dios es garante; tal vez por restos de una imagen con raíces edípicas; tal vez por influencias educativas.

- d) *Distinta concepción de Dios entre chicos-chicas*

Chicos y chicas conciben a Dios de modo distinto; o mejor: destacan diversos aspectos. Las chicas tienden a acentuar la dependencia respecto a Dios, así como la intimidad y la confianza hacia El. Los chicos, víctimas de las caídas morales, sienten más la necesidad de un Dios misericordioso, aunque son más propensos a sentir el temor ante sus juicios. La idea de un Dios creador del universo, fuerte y poderoso, es más frecuente en los chicos que en las chicas.

- e) *La figura de Cristo*

La figura de Jesucristo (mejor, la de Jesús) suele ir unida a la de Dios y participa prácticamente de las mismas características apuntadas para

El. Para muchos preadolescentes la figura de Dios-Padre comienza a ceder su lugar a la figura de Jesús.

3. LAS PRÁCTICAS RELIGIOSAS

¿Cómo podríamos definir la vivencia religiosa del preadolescente? Excepto los aspectos de una evolución positiva a partir de la infancia, la vivencia se puede calificar de *incómoda*: es una situación interior *mo-lesta*.

«La etapa evolutiva que vive el preadolescente —ya lo hemos descrito— le aboca a una situación interior también conflictiva o al menos problematizada de cara a Dios, en su actitud personal y en su conducta, aunque no falten aspectos de superación» (7).

¿Qué hacer? No se trata de destruir, sino de dar plenitud, conscientes de que es un tramo difícil de superar como lo atestiguan los testimonios de los mismos preadolescentes.

«El progresivo cambio del preadolescente no quiere decir que rompa radicalmente con su mundo vivencial anterior. Sería un error pensar que la nueva construcción de su persona sólo se realiza a partir de la total destrucción del pasado. El verdadero crecimiento se realiza asumiendo el pasado y apropiándose los valores específicos de cada edad» (8).

Las prácticas religiosas o esa manera de comportarse el preadolescente ante Dios nos presentan algunas constataciones:

a) *Frecuencia en las prácticas religiosas*

Para analizar este dato es preciso conocer los motivos por los que los preadolescentes acuden a Dios: necesidades personales y afectivas, como hablar con Dios de sus cosas, pedirle perdón, soledad, necesidad de ayuda.

(7) VARIOS, *Personalización de la síntesis de fe*, p. 33.

(8) VARIOS, *Con vosotros está, o.c.*, p. 131.

Hacia los diez-once años, niños y niñas realizan con normalidad unas prácticas religiosas determinadas, medio normal de entrar en contacto con Dios.

Con el comienzo de la preadolescencia estas costumbres no se modifican de repente. Será un cambio progresivo relacionado con la desaparición de esas relaciones afectivas espontáneas. Lo vivido como agradable comienza a resultar rutinario e infantil. Una pregunta lo persigue: ¿PARA QUE SIRVE TODO ESTO?

«Si en estos momentos le falta un ambiente y una compañía adecuada, puede ser que algún día el preadolescente eche en cara a sus educadores que sus prácticas religiosas no le han madurado ni dejado crecer, sino que le han mantenido en la infancia» (9).

b) *Dirección de las prácticas religiosas*

Las prácticas religiosas pueden tomar diversas direcciones. Los preadolescentes prefieren una *oración más personal* que de fórmulas. Estas oraciones personales son un verdadero diálogo en el que abren el corazón, exponen sus dificultades y piden ayuda.

«Su sensibilidad busca ambientes cálidos, acogedores, donde no esté ausente un cierto clima misterioso y sagrado. Todo ello procede de la misma motivación profunda: la necesidad de sentirse seguro, tranquilizado» (10).

La respuesta a su oración es la sensación de consuelo, el deseo de obrar mejor, la paz y la alegría interior.

La razón de participar en los *sacramentos de la Penitencia y Eucaristía* puede estar en la necesidad de sentirse seguro y tranquilo.

La *Confesión* es un acto que debe realizarse para conseguir la tranquilidad, para verse libre de una mancha. Al principio, no hay dificultad para confesarse. El sentimiento de la personalidad incipiente crea un pudor excesivo y cada vez le repugna más abrirse, precisamente cuando más lo necesita.

(9) *Ibídem*, p. 130.

(10) *Ibídem*, p. 130.

El preadolescente se suele acercar a la *Comunión* para conseguir su bienestar interior, esa tranquilidad íntima que le da el realizar el rito sacramental.

«La Eucaristía, pues, aparece como el remedio a esa gran necesidad de seguridad que el preadolescente añora y busca para ahuyentar el miedo a crecer y enfrentarse con la vida con una responsabilidad personal» (11).

Con el tiempo, este acto tiende a convertirse en formal y vacío y, por tanto, inútil. En el fondo, el preadolescente comulga porque todo el mundo lo hace, porque es costumbre; hasta el día en que se afirme su personalidad y se niegue a hacerlo sólo porque todo el mundo lo hace.

c) *Progresivo abandono de las prácticas religiosas*

La necesidad de hacerse mayor es más fuerte que el miedo y sus inseguridades. ¿Para qué comulgar? ¿Para qué confesar?

«El preadolescente, a medida que ve madurar su personalidad, reacciona contra este ritualismo que, a veces, le hará sentirse ridículo e infantil. No es que reniegue de su pasado; más bien acepta ese cambio o nueva manera de mirar su existencia, en que las normas o juicios de valor y el compromiso no pueden ser los mismos que en su época infantil» (12).

El preadolescente, en la ruptura con la infancia que le caracteriza, rompe también con las prácticas religiosas, sobre todo si éstas eran impuestas y poco auténticas.

«La ruptura guarda intensa relación con la crisis de independencia y el rechazo de autoridad propio de la pubertad» (13).

La evolución del pensamiento y de la vida moral están muy unidos con la *evolución de la vida religiosa* del preadolescente, que comienza a abandonar las prácticas religiosas por:

— *razones de ámbito familiar*: la familia usa de la religión como un medio de disciplina y no tiene con él una bondad llena de comprensión;

(11) *Ibidem*, p. 131.

(12) *Ibidem*, p. 131.

(13) VARIOS, *Personalización de la síntesis de fe*, p. 33.

- *razones sexuales*: las incipientes dificultades sexuales le conducen al abandono;
- *razones sociales*: debidas al afán de imitar al adulto y huir de lo que considera pueril;
- *una catequesis formalista* que no penetra en la manera de ser del preadolescente y le deja desprovisto para este paso al mundo de los adultos (14).

4. EL PREADOLESCENTE Y LA IGLESIA

Existen opiniones diversas. Por un lado están quienes afirman que, a pesar de la emancipación de las estructuras familiares y adultas, los preadolescentes manifiestan una identificación bastante buena con la Iglesia. Las razones aducidas son que la Iglesia aparece todavía llena de prestigio porque «los hombres que la dirigen son personas abiertas al diálogo, desprendidos de los bienes materiales, al servicio de los demás, sobre todo de los más necesitados, dedicados a la Palabra de Dios y a la oración pública».

Hay otros para quienes:

«Se nota un decaimiento progresivo del sentimiento de pertenencia a la Iglesia», en conexión con la caída de los soportes sociológicos que antes permitían una fácil identificación entre pertenencia eclesial y civil (15).

Al preadolescente le parece que la pertenencia a la Iglesia está en contraste con la pertenencia al mundo que cada vez conoce mejor y que lo atrae. En este mundo se encuentra como en su casa, mientras en la Iglesia se siente un extraño.

«Es bastante frecuente el caso en que el chico pierde gradualmente el sentimiento de pertenencia al grupo religioso apenas adquirido, si cree que esta pertenencia es menos influyente y menos satisfactoria en el plano psicológico de la satisfacción de las necesidades, intereses e instintos, de la que le ofrecen otros grupos en los cuales está real o idealmente inserto» (16).

(14) NOTE DI PASTORALE GIOVANILE, 1971, núm. 5, pp. 26-27.

(15) GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, pp. 42-43.

(16) MILANESI, *Ricerche di psico-sociologia religiosa*; citado por GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, p. 43.

5. NUESTROS PROPIOS DATOS

Analizado el desarrollo religioso de los preadolescentes en general a través de estudios de especialistas en ese campo, estudiada la idea que tienen sobre Dios basándonos en encuestas realizadas en años anteriores, nos hemos detenido en el apartado de las prácticas religiosas porque son la expresión de la manera de comportarse con el Dios en el que creen; y hemos visto también la relación del preadolescente con una institución religiosa como la Iglesia, ya que a partir de los trece años su deseo de independencia puede chocar con la realidad concreta de la Iglesia, tal vez percibida como algo que impide crecer y como algo reservado a niños y personas mayores.

Estos datos nos parecían necesarios para no dar palos en el aire. No obstante, queríamos conocer la realidad concreta, la de hoy, la que están viviendo chicos y chicas en este momento y en esta sociedad. Y nos lanzamos a realizar una encuesta muy sencilla tratando de recoger los siguientes aspectos:

- El Dios en el que creen.
- La manera de relacionarse con El.
- Su manera de ver la Iglesia y si les gustaría que fuera de otra manera.

Las pretensiones eran muy ambiciosas. La realidad fue como sigue. Nos centramos en colegios privados de chicos y chicas (colegios dirigidos por religiosos y religiosas) y en una zona muy concreta: Deusto (Bilbao). Ahí nos habíamos movido y ahí pensábamos volver. Nos pareció una manera de ser eficaces y que tuviera una finalidad concreta.

La situación social de los chicos y chicas encuestados es clase media. Han contestado con gran sinceridad; tal vez por ser una persona conocida para ellos y ellas. Esta fue la razón de que fuera totalmente anónima.

No hemos sacado tantos por ciento. No era esa nuestra intención. Presentamos datos globales, las grandes líneas por las que se mueven estos preadolescentes concretos en los aspectos señalados.

A continuación la encuesta mandada a cada uno de los encuestados/as.

ENCUESTA
CICLO SUPERIOR DE E.G.B.

QUERIDO(A): Mi saludo y el motivo de esta encuesta. Estás en una edad muy importante: estás poniendo las bases de lo que más tarde serás como hombre o mujer. Y también tu manera de ser cristiano(a). Como EDUCADOR me interesa conocerte para comprenderte y poder caminar contigo en tu crecimiento como hombre(mujer) cristiano(a). Esta es la razón de pedir tu ayuda. Me gustaría que fuera tan sincera como eres tú. De no ser así, los dos saldríamos perjudicados. Agradezco tu colaboración y cuenta conmigo. Tu amigo:

Guzmán M.

COLEGIO QUE FRECUENTAS: Privado-Público (subraya lo que interese).

CURSO QUE REALIZAS: Sexto, séptimo u octavo de E.G.B.

EDAD QUE TIENES: Años Meses

SEXO: Chico-chica (subraya lo que interese).

1. HABLA DE DIOS como lo crees e imaginas.

2. DESCRIBE qué sentimientos experimentas cuando piensas en El y le rezas.

3. EXPRESA la manera que tienes de ver a la Iglesia y si te gustaría que fuera de otra manera. Di cómo.

Enviada la encuesta, nos contestaron en número superior a los 650, de los cuales nos quedamos con una *muestra de 600*: 300 chicos y 300 chicas.

Estas son las conclusiones a que hemos llegado en chicas y chicos. Preferimos ponerlas por separado.

● *Idea de Dios*

Los preadolescentes encuestados por nosotros tienen la siguiente *idea de Dios*:

a) *Chicas de E.G.B. (6.º-7.º-8.º)*

— *Un Dios amigo*. Es la imagen que más predomina. Nos ha impresionado cómo se expresan, la delicadeza de las palabras y la necesidad de este Dios amigo con el que poder hablar, contarle sus problemas, sus penas y alegrías, sus secretos también porque El no se lo va a decir a nadie, porque El escucha y sientes que está a tu lado, que te echa una mano (17).

«Yo creo que Dios es un *amigo*, un compañero, un *ser que te ayuda* y al que tú ayudas. No entiendo a las personas que dicen: 'Necesito esto; se lo voy a pedir a Dios', ya que Dios puede estar más necesitado que ellos. Me imagino a Dios como un hombre cualquiera a simple vista; pero profundizando en El, es *una persona buena* y religiosa, como hay pocas» (chica, 13 años).

Esta manera de concebirlo como amigo lleva a las chicas a insistir frecuentemente en su *aspecto físico*.

«Un hombre físicamente como todos. Lo imagino rubio, con barba, bigote y muy bueno; sólo quiere lo mejor para nosotros» (chica, 13 años).

«Me lo imagino con algo de melena, barba, bigote y con una túnica larga» (chica, 13 años).

Dentro de este Dios-Amigo queremos resaltar, además de su aspecto físico, la imagen que tienen todavía de *Dios como un señor mayor*.

«Me lo imagino como *un señor mayor*, con una barba blanca y que casi siempre tiene una sonrisa en la boca. Y que es

(17) Textos tomados de la encuesta realizada por nosotros a chicos-chicas de Deusto (Bilbao) en 1984.

muy simpático y que comprende a todo el mundo» (chica, 13 años).

Un Dios-Padre, Creador y Poderoso. Otro de los rasgos que también acentúan. Ellas le añaden adjetivos propios de su condición femenina: maravilloso, demasiado para mí, el hombre más divino.

«Un Dios maravilloso, creador, poderoso».

«Un ser importante, grande, demasiado para mí».

«Un Padre del que me puedo fiar y a quien puedo contarle todo».

«Dios es padre, amigo, hermano; es todo, es el mundo» (chica, 13 años).

Un Dios experimentado como *presencia*, como alguien *próximo, cercano*.

«Ser generoso que *nos protege*, compañero, persona sencilla, amable, que vive para los demás».

«Me imagino que nos mira desde allá arriba pendiente de nosotros y sin vacilaciones. Cuando ve que algo o alguien va mal, se integra a una persona para que ésta vaya y ayude a la otra» (chica, 13 años).

Un Dios del que se empieza a dudar porque no soluciona los problemas que van surgiendo, porque tal vez no se puede dominar según las propias necesidades o caprichos, porque a lo mejor no nos cabe en la cabeza su modo de ser.

«Cuando *las cosas no salen bien, creo que no existe*».

«Cuando *estás en apuros* y hablas en voz alta, piensas que te echa una mano. Aunque a veces *te decepciona*. Y piensas que *no existe* y sólo estás tú para arreglarte y solucionarte los problemas» (chica, 14 años).

«Dios es para mí una *persona imaginaria*; no es que yo no crea en Dios, pero hay algunas *cosas absurdas* que nos quieren meter en la cabeza y *son increíbles*» (chica, 13 años).

«Un hombre sencillo; quiere a todo el mundo, *presta atención*».

Se habla de *Dios* como *Hijo de Dios*, como *Salvador*, como *Señor Perfecto*, como *Espíritu* (algo inmaterial, una luz, una chispa).

Un Dios que nos deja libres para hacer lo que queramos siendo responsables.

Un Dios que también es percibido como *juez*, que premia o castiga; como *conciencia*, que me dice si he obrado bien o mal.

«Sabe perdonar, pero si elegimos un camino malo y se lo enseñamos a los demás, *Dios nos castiga*» (chica, 14 años).
«Le imagino como a un Padre al que a veces *tengo miedo* por si algo de lo que hago le ofende» (chica, 13 años).

Queremos poner dos respuestas que nos han llamado la atención por la *dureza de lenguaje* y por lo raro que es que las preadolescentes se manifiesten así. Estas son sus palabras:

«*Yo no creo en Dios*. Però a medida que me hablan en el colegio, me lo imagino a veces como un *ser inhumano*. A veces suelo estar confundida. Hay días que creo en El, pero hay otros que no y me hago un lío en la cabeza» (chica, 13 años).
«Creo que Dios es un *ser inhumano*... Es un ser que *nunca lo he podido ver*. Hay veces incluso que *creo que no existe*, en cambio otras veces opino lo contrario... Creo que El me va a ayudar cuando lo necesite» (chica, 14 años).

En las preadolescentes de 7.º de E.G.B., lo que más llama la atención es la importancia primordial que dan a dos rasgos: *el aspecto físico* y el deseo de *que sea un amigo*. Resalto estos dos rasgos porque en lo demás coinciden con la idea e imagen que tienen los de 8.º de E.G.B. (no hemos encontrado en esta edad *duda* sobre su existencia y el calificativo de *inhumano*).

En las de 6.º de E.G.B. se encuentran muy repetidos los rasgos de un *Dios muy bueno*, un *Señor muy grande*, nuestro *Padre Creador*; y concretizan diciendo que es *guapo*, *simpático*, *cariñoso*, tiene un *corazón de oro*; para algunas en «su íntimo amigo, el preferido», el que concede lo que le piden.

«Yo creo que Dios es un hombre bueno y amable; yo me lo imagino como un típico señor mayor, viejito, pelo blanco, con poquita barba, pero algo más que bueno, superbondadoso y cariñoso; en una palabra, el ser MAS PRECIADO DEL MUNDO ese es mi DIOS» (chica, 11 años).

b) *Chicos de E.G.B. (6.º-7.º-8.º)*

Las respuestas de los chicos de 8.º curso nos han impresionado porque los hemos descubierto muy problematizados. Tal vez la impresión esté provocada por el gran afecto-cariño que se descubría en las respuestas de las chicas. Son nuestros datos y no es nuestra intención generalizar; así lo hemos entendido desde las primeras páginas y en esa perspectiva van estas líneas.

Un Dios grande, inmerso, fuerza interior, todopoderoso. Este es el rasgo que destaca en este momento evolutivo. Puede ser la respuesta a la necesidad de seguridad tan presente en lo íntimo del preadolescente. Rasgo que se completa con el de *un Dios amigo*, que siempre está conmigo, que no me abandona, que le puedo contar todo. ¡Qué necesidad tan profunda tienen los preadolescentes de amigos! Así lo manifiestan.

«Es *el mejor amigo* porque es el único que escucha con ganas» (chico, 13 años).

«Un hombre que *sabe entender*. Sabe que tenemos valores y, aunque alguna vez le fallemos, *sabe perdonar*. En esta edad me canso y no me gusta escuchar a los mayores; llega un momento en que no creo en nadie; pero al llegar la noche, estando en la cama, rezo y *hablo con Dios*, lo cual me desahoga y me da fuerzas para un nuevo día. *Dios es el HOMBRE PERFECTO*» (chico, 13 años).

El rasgo que más define a los preadolescentes de 8.º de E.G.B. de la muestra que manejamos es el de *un Dios misterio* para la inteligencia y de quien se empieza a dudar porque les gustaría comprender con la mente y no lo logran y se les escapa y protestan por su incapacidad y parece como si le echasen la culpa por no manifestarse de una manera real y concreta.

«Antes yo creía que Dios existía, pero *ahora estoy confuso*. Me pregunto si Dios existe y a veces pienso que no, que es una broma de mal gusto que nos gastaron unas personas y nos la hemos tragado» (chico, 12 años).

«Para mí es *un misterio*; no sé quién es; no sé si creer a los que me dicen que es mi Dios. Puede que yo sea un incrédulo, pero es que *no sé si* fue verdad, si fue un extraterrestre, si fue un maniaco. *No sé nada*. Soy cristiano por temor a que lo que dicen sea cierto y si realmente hay vida después de la vida. *Estoy confuso y no sé qué hacer*» (chico, 13 años).

«Es *lo que no sabemos*, es la duda y, además es algo incierto

y *desconcertante*, pues no sabes cómo es, y quizá eso es lo que más miedo nos dé» (chico, 13 años).
«*Es mi interrogante más misterioso. Algo o quizá alguien; pero es nadie o nada*».

Un Dios percibido o experimentado así se convierte en un Dios al que se le tiene miedo, un Dios que me ve y me juzga, que sabe lo que hago bien y lo que hago mal.

«Le tengo un poco de *miedo*».
«Es algo que es *venerado por ser grande* y yo a El *le tengo respeto también*».
«*Es alguien que nos controla. Como un 'profe'*».
«Confío en El cuando tengo miedo; siempre recurro a El. Una cosa abstracta, algo que *no se ve, pero se siente*» (chico, 14 años).

Algunos, muy pocos, empiezan a prescindir de El. Tal vez porque lo ven como «un cuento» de niños.

«Dios no es nadie. Es un ser mitológico. *No existe. Le usan para atemorizarnos*».
«*No creo en Dios; creo que todo es superstición*» (chico, 13 años).
«*Algo imaginado por el hombre y que a veces lo utiliza para beneficio personal*» (chico, 13 años).

Nos encontramos con muchachos, pocos también, que han empezado el *proceso de personalización de Dios*. En el siguiente texto se nos explican muy bien los pasos dados y el proceso realizado.

«Para mí Dios es alguien de espíritu joven, aunque no le comprendo a veces; quizá es demasiado comprenderle y hablar con El de mis problemas; pero sin que yo me dé cuenta, El está aquí, le siento. *Cuando tenía siete años me le describieron como un hombre viejo, con larga barba y pelo blanco, y que si te portabas mal te castigaba. Cuando hacía algo malo mis padres me decían: 'Dios castiga sin palo'. Me he tenido que ir haciendo un ideal de Dios yo solo, con la ayuda importante, muy importante, de los profesores de religión que he tenido. He dado un sentido a Dios*» (chico, 13 años).

Los preadolescentes de 7.º curso de E.G.B. orientan sus respuestas más hacia *un Dios como hombre bueno, creador, todopoderoso*, que me soluciona los problemas; salvador, *un hermano* que nos perdona; inmortal.

Nos parece significativo destacar que, por lo general, los muchachos de esta edad no se atreven a definirse, a decir lo que piensan en este tema y sus respuestas van precedidas por el siguiente encabezamiento:

«Por lo que me han dicho es...»

Muy pocos —parece un desahogo— hablan mal de El:

«A veces le tengo un poco de rabia o le dejo a un lado».

Hay quienes *le identifican con ley*:

«Pienso que es un tío mayor, con barba de color blanco, está bien de salud y no tiene artrosis. *Curra* en un lugar parecido a un *Juzgado, dictando leyes y cosas sobre lo que está bien y lo que está mal*» (chico, 12 años).

Para los muchachos de 6.º curso de E.G.B. sigue siendo *padre, creador, ser superior, poderoso, amigo de todos*, persona que *ayuda, hace el bien*, «tiene un *gran corazón* en el que vivimos nosotros».

● *Relación con Dios*

Así entienden los preadolescentes encuestados la *relación con Dios* y así nos describen esa misma relación (18).

a) *Chicas de E.G.B. (6.º-7.º-8.º)*

Las chicas se relacionan con Dios mediante la *oración*. Una oración que generalmente es para *pedir cosas* y para *dar gracias*. Una oración entendida como *un hablar sencillamente* con Dios y que sirve como *conciencia* de su manera de vivir y actuar.

«Le rezo. *Hablo con El*, pienso en *lo que he hecho mal*, le *pido alguna cosa*».

«Cuando rezo pienso que *me va a juzgar*».

«Seguridad porque me escucha».

«*Como si hablase* con un amigo, con un ser cercano, que me escucha, que me ayuda».

(18) Los subrayados en los textos originales son nuestros, a no ser que hagamos notar lo contrario.

Sin embargo, lo más interesante de las encuestas es oír lo que sienten al relacionarse con El. Y es ahí donde se mezclan *emociones de alegría*, de *confianza*, de *agradecimiento*, de *consuelo*, de *tranquilidad*, de *seguridad*, de *ganas de ser mejor*.

«Pues siento una profunda *alegría* y, aparte de eso (no se lo digas a nadie), se me ponen los pelos de punta cuando le rezo; como si alguien estuviera a mi lado, acompañándome. Bueno, yo rezar, no rezo mucho; suelo más *darle gracias*, pues rezar a 'lo carretilla' y sin saber lo que digo no me gusta» (chica, 13 años).

«No sé cómo expresarme, amigo Guzmán, pero cuando le rezo le digo muchas cosas, como si estuviera *hablando con El* y me contestara. Le prometo algunas cosas, pero El no penetra del todo en mí; por eso olvido a veces mi promesa y cuando la recuerdo vuelvo de nuevo a hacerla» (chica, 14 años).

No faltan quienes sienten un poco de *miedo*, de *respeto*. No es raro, pues viene provocado por la grandeza con que se mira a Dios.

«Le tengo algo de *miedo*. *Me siento inferior*. Algo de *temor*». «Hay veces que tengo *miedo a lo desconocido*, miendo a que no me escuche o si lo hace cómo puede hacerlo» (chica, 13 años).

Para muchas es una *sensación que no se puede explicar*.

«Cuando pienso en El y le rezo, *siento como que* algo dentro de mí se siente bien y no tengo ganas de acabar» (chica, 13 años).

«Es un *sentimiento raro*, una *sensación que no se puede explicar*; hay que vivirla (y no lo pongo por comodidad)» (chica, 12 años).

«Experimento que me sube *como un gusanillo* por el cuerpo y digo que quiero ser como El porque era 'un tío grande', como se dice ahora, y perdón por mi expresión» (chica, 12 años).

«Yo siento que me sube algo por la tripa como de entusiasmo» (Isabel, 12 años).

Es a partir de 7.º *curso de E.G.B.* cuando empiezan a prescindir de las *oraciones hechas* y cuando quieren algo *más personal*.

«No me gusta repetir oraciones. Sí hablar con El como con un padre o amigo. Rezar oraciones es un *rollo*» (19).
«Normalmente yo primero le rezo, le pido después lo que tengo como una ilusión y le cuento lo que me ha pasado durante el día» (chica, 13 años).

Solamente alguna nos dice que reza «para que Dios esté contento». Es rara la que afirma:

«No le rezo» o «le rechazo, me siento culpable».

Es extraordinaria la *espontaneidad* de las de 6.º curso de E.G.B.

«Cuando pienso en El creo que me está mirando, y cuando rezo es como si hablásemos al lado los dos; cuando juego es como si jugara con El, y todas las noches le doy las gracias por lo que ha hecho por mí» (chica, 11 años).

«Cuando le rezo yo le hablo muy bajito y se lo digo con unas palabras muy suaves» (Gema, 12 años).

b) *Chicos de E.G.B. (6.º-7.º-8.º)*

También los chicos se relacionan con Dios por medio de la *oración*. Una oración que abarca las *oraciones del colegio*, las *oraciones de antes de acostarse*, las *oraciones de la Iglesia*; y alguno apunta: «Rezo, hablo con El cuando voy por la calle».

Los *motivos por los que rezan son varios*, aunque pueden reducirse usando sus mismas palabras a:

«Le pido ayuda».

«Le echo las culpas de todo. ¿Por qué me tiene que decir lo que tengo que hacer?».

«Le tengo que hablar a gritos para desahogarme».

«Cuando estoy en apuros, cuando necesito algo».

«Siento que me escucha y comprende, que no estoy solo, que comparto con otro mis problemas».

También los chicos entienden la *oración como un hablar, como un dialogar*.

«Le cuento do. Me da seguridad y alegría».

«Hablo como con un amigo».

«Hablar con un amigo con el que comentar lo del día».

(19) El subrayado de *rollo* ha sido hecho por la persona encuestada.

Los sentimientos experimentados son variados, aunque menos que los experimentados por las chicas (tal vez sean parecidos, pero a la hora de expresarlos son menos ricos). Entre ellos destacan: *confianza, alegría, seguridad, respeto, satisfacción*.

«Satisfacción porque me libero de problemas que me preocupan».

Confianza: te oye y no se lo dice a nadie como un chivato».

«Alegría: es amigo sin temor a que te falle».

«Alegría de saber que alguien me escucha, me entiende y me quiere».

«Siento una sensación de vacío dentro de mí mismo».

Denuncian que *«las oraciones hechas no sirven para nada»*.

Para algunos —repetimos que son pocos— *la oración no tiene sentido* porque Dios no existe o porque se sienten muy alejados de El. Para un buen número de 8.º curso de E.G.B. es una oración donde brotan *preguntas, interrogantes, dudas*.

Otros sienten *respeto por lo grande que es Dios*.

No se da la espontaneidad que veíamos en las chicas, pero hay muchos muy sensibles también.

«Experimento como miedo o vergüenza y me entra algo por la tripa que me sube hasta la garganta, y entonces me salen las palabras como si alguien me las dictase; para mí que ese alguien es Dios» (chico, 13 años).

● *Cómo ven a la Iglesia*

Quisimos, a indicación de nuestra directora de tesina, recoger en la encuesta *cómo veían la Iglesia*. Queríamos saber, sobre todo, qué pensaban los preadolescentes de 8.º (chicos y chicas) por ser quienes se encuentran en un momento de mayor madurez y también más decisivo en relación con la Iglesia.

Los datos han confirmado que son ellos los que han aportado los pocos detalles que exponemos inmediatamente. Englobamos las aportaciones de chicos y chicas, pues no hay diferencias apreciables; al menos en nuestro análisis no las hemos encontrado.

Primer dato: la *identificación Iglesia-Misa, Iglesia-Cura*. No obstante, cuando tratan de definirla lo hacen con los conceptos correctos.

La inmensa mayoría está *conforme con la Iglesia*. Lo que más nos gusta es la argumentación empleada: *Si Jesús lo quiso así por algo sería y así está bien*.

Pocos se atreven a decir aquellas *deficiencias* que encuentran y que les gustaría desaparecieran. Son éstas:

«*Es aburrida*. Debería ser más moderna y no con tanto rollo».
«*Cuando vas a misa ya sabes lo que te van a decir*. Vas sin ganas».

«*Es autoritaria*».

«*No vive los problemas de la gente*».

«*No me gustan algunas leyes eclesiásticas*».

«*¿Por qué obligar a quien no quiere ir?*»

«*Es un palo porque el cura se enrolla como si sólo estuviera él en la Iglesia*» (chica, 14 años).

«*Menos lujo y dinero. Más acción de cara a las necesidades de las personas*».

La Iglesia les gustaría que fuera:

«*Que los dirigentes fueran más fáciles de relaciones*».

«*Que los sacerdotes no sean tan serios*».

«*Que no digan siempre lo mismo*».

«*Que fuera distinta. Misas más cortas, más amenas: canciones, guitarras, oraciones hechas por nosotros, participación de los niños, salirse de la rutina*».

«*Que no se meta en política*».

«*Que no lo vea todo pecado*».

«*Que sea más alegre, como una gran fiesta*».

«*Más cercana al pueblo y más comprensiva. Que dé mejor trato a los jóvenes, que los comprenda mejor*».

Una de las peticiones más repetida es que los *preadolescentes tengan su puesto en la Iglesia*, puedan *participar*, puedan *expresarse*, sean *tenidos en cuenta*.

Llaman la atención de los *sacerdotes por la imagen que dan*: muy serios, un tanto alejados, se saben el rollo de carrerilla.

Al preadolescente le gusta la *fiesta*, lo alegre, lo agradable. Suficiente tiene ya con sus problemas y preocupaciones. Quiere encontrar un *clima familiar*, cercano, donde sea *tratado con cariño y como persona*. Quiere ver *coherencia* en esos *cristianos* que empieza a ser para ellos puntos de *referencia* en su vivencia cristiana.

«La Iglesia para mí es demasiado seria, no es alegre y hablan demasiado de los acontecimientos tristes. Los curas son curas cuando nos comprenden a nosotros. Para mí un cura no sirve para nada si su única misión es decir una misa. Un cura tiene que ser un amigo de la gente y tiene que ser una persona que nos transporte un verdadero mensaje de Dios» (chico, 13 años).

II. Educar en la fe a niños y preadolescentes

Educar en la fe a los niños de 5 a 8 años

J. ANGEL ARRIZABALAGA

«Cuando todavía no podía pronunciar bien las palabras, mi madre me hacía rezar el Padre-nuestro en inglés. Con mi cabeza recostada sobre sus hombros, repetía yo las palabras que ella pronunciaba seria y lentamente en la habitación, levemente iluminada por la luz que entraba desde la sala de estar. Ya balbuceaba esas palabras que no comprendía, y sin embargo pasaba algo: durante ese murmullo había allí algo que de mi madre llegaba a mí. Lo esencial de lo que ahora creo se me dio entonces en aquella penumbra, donde tomaba la palabra el mayor amor.»

SIMONE DE BEAUVOIR

INTRODUCCION

De lo desarrollado hasta ahora sobre la religiosidad infantil se puede pensar que es más o menos real, o más o menos teórico; pero quedarnos en ello puede, en todo caso, llegar a iluminar nuestra ignorancia, no más. Por eso la pregunta fundamental surge cuando planteamos su educación, es decir, *las intervenciones necesarias para que dicha religiosidad infantil pueda ir evolucionando hasta la consecución de una fe madura y personal.*

La educación de la fe, al igual que la educación en general, es susceptible de invenciones exteriores principalmente desde el mundo adulto. Existen, de hecho, instancias en la sociedad y en la Iglesia, más o menos institucionalizadas, que asumen la labor educativa como tarea primordial. A las que tienen especial relación con la educación en la fe nos remitiremos en este artículo: familia, escuela y comunidad cristiana. Es claro que estas instancias son los espacios auténticos para un progresivo desarrollo de la religiosidad del niño y de su educación en la fe.

La renovación catequística de los últimos años así parece haberlo comprendido, y por ello trata de:

- promover su multiplicación para favorecer intervenciones cada vez más diversificadas en orden a los sectores específicos de la experiencia cristiana: familia, escuela, comunidad, grupos;
- valoriza su aportación «original» por la cualidad y novedad de la relación y por el lenguaje que en su interior caracteriza la formación de la personalidad humana y cristiana: relaciones familiares, experiencia escolar, vida afectiva del grupo, etc.;
- invoca su presencia en plan de «protagonistas activos» —sobre todo para los niños—, cuya educación religiosa está influida profundamente por el ambiente: importancia de los «ritos» familiares, el sentido de pertenencia, la cohesión del grupo, etc.» (1).

Se trata, en definitiva, de devolver a cada instancia el lugar que le corresponde en la educación en la fe de los niños desde una perspectiva más comunitaria que individual; intentando desmarcarse del individualismo cerril que ha caracterizado a la educación en la fe durante muchos siglos de la historia de la Iglesia, y potenciando la implicación personal, comprometida, unificada e integrada de todas las instancias y agentes que poseen capacidad de educar en la fe a los niños.

1. LA FAMILIA

Al plantear el tema de la educación en la fe de los niños en el ambiente familiar nos encontramos con uno de los aspectos más candentes de nuestra catequesis actual y, a la vez, con uno de los mayores retos que se le han planteado. Hasta no hace mucho tiempo, este aspecto se daba por

(1) GATTI, G., *La catequesis de los niños*, Cuadernos de Pedagogía Catequística C-3, CCS, Madrid, 1976, p. 104.

supuesto. Sin embargo, de un tiempo a esta parte se ha podido constatar la cada vez menor participación e influencia de la familia en la educación en la fe de sus hijos. Pero se ha constatado además que dicha realidad no proviene tanto de la falta de interés o indiferencia que haya producido el fenómeno de la secularización o tecnificación de nuestra sociedad como del real abandono de evangelización y formación religiosa en el que la catequesis eclesial ha sumido el mundo adulto.

La catequesis de adultos percibe hoy el desequilibrio real entre la cantidad y la calidad, entre el legalismo y el compromiso real, entre la formación individualista y la formación comunitaria, etc.; y se pregunta por lo prioritario de la educación en la fe: niños, jóvenes o adultos. Nosotros no vamos a entrar en este tema porque no es objeto de nuestro estudio, pero tampoco podemos escapar de él. Por eso, al plantear la educación en la fe de los niños en la familia, tendremos en cuenta también este aspecto. Nuestro análisis se centrará, pues, en estos tres aspectos: la educación en la fe en la familia de los niños, la educación en la fe de los propios padres como único medio para el trabajo que ellos puedan realizar con sus hijos, y la experiencia cada vez más normal de una catequesis familiar de carácter más institucionalizado y en contacto con la comunidad cristiana.

Educación la fe en la familia

El papel esencial que juega la familia en la educación en la fe de sus hijos cobra relevancia en nuestra catequesis actual, sobre todo a partir del Concilio Vaticano II. En sus diversos documentos se recalca de diferentes maneras esta tarea de la familia. Así a los padres se les considera como «los primeros maestros de la fe» (2) de sus hijos, ya que son los «primeros y principales educadores» (3), y deben ser «testimonios de la fe y del amor de Cristo» (4).

Hasta ahora la preocupación principal era que todos los miembros de la familia estuvieran de un modo u otro, aunque normalmente separados, incorporados a la Iglesia, mientras que hoy se está mucho más atento a «favorecer la vida de la familia en su realidad, ofreciéndole todos aquellos medios que permiten a los padres y a los hijos vivir su encuentro con Dios, del que la familia es el sacramento» (5). Se podría afirmar que.

(2) *Lumen gentium*, núm. 11.

(3) *Gravissimum educationis*, núm. 3.

(4) *Lumen gentium*, núm. 35.

(5) GATTI, G., o.c., p. 105.

en alguna medida, la familia ha pasado de ser objeto de la pastoral a ser sujeto de ella.

Función comunitaria de la familia

A pesar de lo manoseada que está en nuestros días la palabra comunidad y de la pérdida de significación a la que puede llevarnos su indiscriminado uso, creemos apropiado emplear el término comunidad para referirnos a la familia. Lo hacemos, desde luego, más como ideal que como realidad generalizada.

Nuestra pretensión es definir la familia como una *comunidad humana que estando abierta a los demás puede acceder a ser comunidad de fe*. Sabemos que nuestros días no se caracterizan precisamente por ello, pero sabemos de su existencia y confiamos en su posibilidad. Apuntamos a la utopía, esa es nuestra esperanza; pero reconocemos la imposibilidad de hablar de la familia como comunidad de fe si no existe siquiera la comunidad humana abierta a los demás.

En este sentido podemos hablar de un orden lógico y progresivo; aquí el orden de los factores sí altera el producto o, mejor dicho, si se alteran los factores no existe el producto deseado. Hablaremos por ello en primer lugar de la familia como comunidad humana, seguidamente como comunidad abierta a los demás y, en tercer lugar, como comunidad de fe (6).

Ante todo, la familia aparece como *comunidad humana*, base antropológica necesaria para ser persona. El niño necesita de la protección de los padres, de la familia, para desarrollarse como persona. La familia, el encuentro entre personas que en ella se produce, es por tanto imprescindible para el niño, para el ser humano. La *relación* es la base fundamental en la que el niño asienta su proceso evolutivo, y la relación familiar con sus padres es, desde luego, la primera y principal.

El hombre nace y está preparado para el encuentro, y nuestra vida queda marcada por los encuentros que poseen un carácter significativo para nuestra vida, aquellos para nuestra vida, aquellos que se caracterizan por su significado germinal, programador, vital y fundamental. Para el niño, la familia, las relaciones interpersonales que en ella se dan, adquieren este significado. Por eso se puede afirmar, aunque sin absoluti-

(6) Seguiremos el desarrollo de Luis Fernando VILCHEZ en *La familia educadora en la fe*, Ed. Narcea, Madrid, 1984, pp. 21-25.

zar, que *la familia y la relación con los padres marcan definitivamente a la persona.*

Es, pues, importante este *encuentro* amoroso entre padres e hijos, pero no sólo por lo que hace a la acogida; es necesario también el *acompañamiento* y la *presencia* amorosa de los padres a lo largo de todo el proceso evolutivo del niño.

Con todo, el mundo de la relación, de los encuentros con las padres, no lo es todo. El niño llega a un estado en el que es «forzado» a romper el núcleo familiar para ponerse en contacto con otras realidades y personas. La familia tiene que ser consciente de esta realidad y debe abrirse también a otras realidades. Es este el segundo aspecto al que nos referimos: la familia como *comunidad abierta a los demás.*

Si es cierto que la persona humana es un ser-con-los-demás, un ser-para-los-otros, si es verdad que la alteridad es una dimensión básica del hombre, lo mismo podemos pensar de la familia. Es impensable concebir en nuestros días una familia nuclearmente encerrada en sí misma, a pesar de que la realidad nos hable precisamente de cierto reforzamiento de este aspecto, como vimos cuando analizamos el fenómeno del anonimato urbano.

La familia, si quiere salir de sus límites, tiene que aceptar la convivencia con los demás, la apertura hacia ellos, en un intento de enriquecimiento mutuo. Debe estar abierta a los valores profundamente humanos, a las demás familias, a la evolución necesaria, a la sociedad y a sus problemas. Debe estar, en definitiva, abierta a dar la respuesta adecuada que en cada momento se le pide, y abierta a los signos de los tiempos.

Y esta apertura exige generosidad, dar y darse, ser flexibles, tener capacidad y no estar a la defensiva, tener imaginación creadora y comprometerse con el mundo en el que nos ha tocado vivir. En una familia así está garantizado el desarrollo económico y sereno de los niños.

Pero nos quedaría señalar un aspecto más de esta apertura familiar: es la apertura a Dios desde la fe que hace la familia creyente. Y este es el tercer aspecto del carácter comunitario de la familia: *la familia como comunidad de fe.*

La fe es vida, experiencia que se transmite. Desde la perspectiva cristiana, *creer en Jesús es un estilo de vida. Y la vida más que enseñarse se transmite.* Por otra parte, si creer es creer en comunidad, vivir en común la experiencia de la fe, parece evidente que la familia creyente apa-

rezca como la primera comunidad de fe, como la primera iglesia, como «iglesia doméstica».

Desde la familia de la fe, desde la familia cristiana, el niño tiene que aprender a vivir la realidad personal de un Dios vivo, que es Padre y nos quiere, un Dios presente en Jesús que nos invita a seguirle. Este es el camino normal para pasar de la experiencia de sentirse querido por los padres a la vivencia de un Dios que nos quiere, presente entre nosotros.

Es claro que esto se puede dar sólo cuando los padres se han planteado el tema religioso e intentan vivirlo lo más coherentemente posible. Por eso es importante el tema de la propia educación en la fe de los padres que luego trataremos. Si no, ya conocemos el resultado: cesión en otras instituciones de la educación religiosa para, cuando menos, tranquilizar la conciencia.

Función educadora de la familia

Dos serían, según Vilchez (7), los rasgos característicos de la función educadora de la familia: educar para ser persona y educar desde unos valores. Estos dos rasgos fundamentales y globales conllevan otra serie de aspectos concretos a los que nos referimos a continuación.

Si la familia cristiana quiere educar en la fe a los hijos, su primera opción es *ayudarles a ser personas*, a crecer y desarrollarse como tales. La realización personal y la maduración en la fe han de coincidir. Educar a alguien para ser persona ya es en sí mismo abrirlo a la trascendencia, a pesar de que el acceso hacia ésta necesita de mayor explicitación. El paso previo para lograr cualquier meta educativa es, pues, educar para ser persona, que conlleva, a su vez, las siguientes dimensiones:

- Considerar al niño como ser único e irrepetible.
- Considerar al niño como una realidad dinámica y evolutiva.
- Considerar al niño como una realidad compleja, que ha de ser concebida en toda su globalidad e integridad.
- Educar desde la no directividad, desde el respeto a la propia originalidad del niño.
- Educar en la libertad, desde la libertad y para ser libres.
- Educar al niño en la responsabilidad.
- Enseñarle al niño a vivir en apertura a los demás.

(7) Cfr. *ibídem*, pp. 45-46.

- Educar al niño en y para la comunicación, desde el respeto al otro como otro distinto a mí, con el que puedo dialogar y en quien puedo poner mi confianza y amor.
- Educar al niño en la propia aceptación de sí mismo, como paso previo a la aceptación del otro.
- Educar en la dimensión moral desde la libertad responsable.
- Ayudar en la apertura a lo trascendente, al Dios Padre revelado por Jesucristo.

Entendida de este modo la tarea de la familia por lo que respecta a la educación del niño para ser persona, podríamos afirmar que *educar en cristiano es y coincide en gran parte, por no decir en totalidad, con el ser persona*; y es que ser cristiano es también ser persona en profundidad.

El segundo rasgo característico de la tarea educativa de la familia sería, como hemos señalado antes, el *educar desde unos valores*. En nuestros tiempos se oye hablar continuamente de «crisis de valores», se habla incluso de crisis en la propia familia y de falta de modelos de referencia adecuados para nuestros niños. Pero no vamos a insistir en ello; nos limitaremos a proponer alternativas a potenciar en la educación en los valores que la familia en este caso, y las demás instituciones educativas, deberían desarrollar:

- Frente al tener, el ser.
- Frente al individualismo, la solidaridad.
- Frente a la acumulación, el compartir.
- Frente a la competitividad, la participación.
- Frente a la pasividad, la crítica y la creatividad.
- Frente a la comodidad, directivismo y manipulación destacar el valor de la libertad responsable.
- Ante el pluralismo, tolerancia.
- Ante el desencanto, el sentido de la alegría, de la fiesta y la esperanza.

Claro que estamos apuntando a la utopía, pero no puede ser de otro modo si queremos salir de esos antivalores a los que tanto criticamos. Hay que tener en cuenta que es lo único que nos puede mantener vivos y empujarnos hacia adelante. Además, si la tarea educativa de cualquier institución no tiene una buena dosis de reto, aventura y utopía, pobres de nosotros. Hace tiempo que habríamos tenido que «cerrar el quiosco».

Función educadora en la fe de la familia

Aparte de lo que acabamos de describir —desde el punto de vista humano— como básico para una posibilidad de educación en la fe, quisiéramos ahora resaltar dos aspectos más concretos en esa misma educación; se trata de la función simbólica de los padres y de las relaciones interpersonales en la familia. Junto a ellos, trataremos también de plasmar tanto las características de la educación en la fe en la familia como los posibles riesgos a evitar.

De todos es conocida la terminología familiar que emplea la Biblia para describir las relaciones de Dios con el hombre; pues bien, la elección del lenguaje familiar de la Biblia se inscribe en lo profundo del alma humana, de acuerdo con la psicología religiosa, en relación con la *función simbólica de la figura de los padres*. Estos, en efecto, son signos que hacen presentir el objeto religioso al Otro, sin identificarse evidentemente con él. La función de los padres durante la niñez sería la de tomar la debida distancia del contenido del símbolo sin dejar de hacerlo presente, si bien de modo imperfecto (8). «Será la incapacidad la que ofrezca una satisfacción completa a la imagen idealizada para orientar hacia otra parte la pregunta del niño y abrirlo a nuevas realidades complementarias e integradoras» (9). Pero hay que andar con cuidado, porque *existe el peligro real de confundir el símbolo con la realidad*. Sólo el «sí pero no» de la presencia de lo divino en los padres que el niño va percibiendo a medida que crece, permitirá suprimir el peligro aludido. Es importante que los padres conozcan esta realidad para ayudarle al niño a dar el «paso» de manera armónica, evitando cualquier tipo de fijaciones.

«El mecanismo del simbolismo de los padres es eficaz sobre el niño, no tanto a nivel de perfección del signo del que él, en el momento de la caída de los ídolos, puede intuir la insuficiencia, sino a nivel de la intensidad del signo mismo en su relación afectiva. Aun aceptando los límites de los padres, los hijos exigen una actitud desinteresada cuando buscan en ellos un amor auténtico, cuando piden aprobación o invocan el perdón, cuando desean una señal de aliento o advierten la necesidad de una aceptación incondicionada» (10).

Pues bien, conocer esta realidad es de capital importancia para la educación en la fe, porque el niño necesitará más de la vida de sus padres

(8) Cfr. VERGÓTE, A., *Psicología religiosa*, Taurus, Madrid, 1973 (2), pp. 228-236.

(9) GATTI, G., *o.c.*, p. 108.

(10) *Ibidem*.

que de sus enseñanzas para acceder a Dios. *La cotidianeidad y la satisfacción afectiva del contacto con sus padres le abrirán a la cotidianeidad del contacto con Dios.* Las imágenes que él perciba de sus padres serán sus primeras imágenes de Dios. Y esto es importantísimo porque es proyecto de futuro: nos estamos jugando la posterior concepción de Dios cuando el niño madure.

Y junto a esto hay que señalar la *experiencia de las relaciones interpersonales* en la familia como el camino más apropiado no sólo para las relaciones con otros y la apertura al mundo, sino para las relaciones con Dios.

El carácter de identidad, de reflexión, confrontación, conocimiento personal, aceptación mutua y libertad compartida que conllevan unas relaciones interpersonales sanas y equilibradas son el mejor cimiento para una relación con Dios basada en el reconocimiento, la admiración, la libertad personal... Son además las que evitarán el riesgo de una relación con Dios basada en el miedo, el legalismo y la dependencia infantil.

Potenciar los aspectos positivos

Intentando concretar aún más, vamos a fijarnos ahora en los aspectos a potenciar y en aquellos que convendría evitar en la educación en la fe de los niños en el marco familiar. Entre los rasgos a desarrollar recogemos las principales características de la educación en la fe familiar:

- El niño conoce a Dios a través de sus padres; ellos deben ser como la transparencia de Dios, siendo sus testigos ante sus hijos. Viviendo su fe podrán educar la fe de sus hijos.
- Las actitudes y valores humanos vividos en la familia son la base previa para el acceso de los niños a Dios.
- Los niños simbolizan a Dios en sus padres más por lo que son y por cómo viven que por lo que enseñan, aunque sin olvidar el necesario acompañamiento.
- La educación en la fe familiar debe acoger la globalidad del niño; lo importante es su persona y todo el conjunto de vivencias y relaciones que experimenta en la familia.
- La educación en la fe en la familia escapa a los programas y se sitúa en la espontaneidad de la vida cotidiana y en la historia de la propia familia.

- Es ocasional porque aprovecha los momentos propicios, los acontecimientos diarios, y es a la vez permanente porque parte de la vida, y la vida se lee desde la fe.

Hay que tener en cuenta que bajo todas estas características de la educación en la fe en la familia se sitúa el objeto básico al que los niños deberán llegar en la madurez, es decir, la consecución de una fe personal enraizada en Cristo con un carácter comunitario y comprometido.

Evitar ciertos riesgos

En cuanto a los riesgos a evitar, deberíamos recoger, cuando menos, los siguientes:

- Reducir la fe a algo puramente mental y doctrinal.
- Reducir la fe a un código de comportamientos morales culpabilizantes.
- Reducir la fe a una relación individualista.
- Reducir la fe a la presentación de un Dios legalista, temeroso, castigador.
- Reducir la fe a un humanismo más.
- Reducir la fe a un ritualismo basado única y exclusivamente en el cumplimiento de prácticas religiosas (11).

2. LA ESCUELA

«El objetivo irrenunciable de la institución escolar —formar al hombre en todas sus dimensiones y liberarlo de todo lo que le impide su desarrollo como persona— lleva consigo su efectiva referencia a una determinada visión del hombre y a su sentido último para afirmarlo, negarlo o prescindir de él» (12).

En la referencia a la visión del hombre y a su sentido último es donde se inserta la educación religiosa (13) dentro del marco escolar. Por eso

(11) Para ampliar lo dicho tanto en referencia a las características de la educación en la fe en la familia o como en cuanto a los riesgos a evitar, consultar las obras ya citadas de GATTI, pp. 109-116, y VILCHEZ, pp. 77-85.

(12) COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La enseñanza religiosa escolar*, Ed. PPC, Madrid, 1979, p. 11.

(13) Empleamos el término «educación religiosa» por considerarlo más apropiado para denominar la presencia de lo religioso en la escuela con niños de cinco a ocho años (Preescolar y Ciclo Inicial). La expresión «enseñanza religiosa» quedaría, en

que el gran objetivo de la educación religiosa escolar será el de integrar la dimensión religiosa dentro del proceso global de educación del niño a través del diálogo entre fe y cultura. *La educación religiosa debe ir, por tanto, integrada en el proceso global de educación escolar, dialogando con las otras áreas y ofreciendo una interpretación de fe de la realidad.*

Si la pretensión última de la misión educadora de la escuela apunta hacia la totalidad de la persona humana y no sólo hacia la inteligencia y el conocimiento, habría que afirmar que «en la búsqueda del sentido de la vida y de la vocación personal y social la escuela no puede sustraerse de proponer al niño las realidades religiosas como han sido vividas y buscadas por los hombres en todos los tiempos y como han sido interpretadas por la sociedad moderna» (14).

Planteadas así las cosas, la educación religiosa del niño en la escuela alcanza pleno sentido «y tiene importancia en el momento de la iniciación escolar porque ésta supone, junto a posibles dificultades de inserción, un impulso decisivo para el niño en su madurez afectiva, cognoscitiva y social. La escuela se coloca en esta etapa junto a la familia como factor externo principal de desarrollo.

La escuela ofrece al niño una apertura al descubrimiento y experiencia de sí mismo y del mundo que le rodea. La educación religiosa se presenta en este momento como una hermenéutica de la existencia que ofrece una relectura significativa de todas esas experiencias, una lectura religiosa de las realidades humanas, una interpretación de la realidad que abre al niño a la fe y tiene para su psiquismo un significante integrante y maduro» (15).

El itinerario de la educación religiosa escolar debería realizar, pues, el siguiente recorrido:

todo caso, para cursos posteriores. Así lo dan a entender también los documentos oficiales cuando afirman: «Esto quiere decir que la educación en la fe que se ofrece en la Etapa Preescolar y en el Ciclo Preparatorio sintoniza más con la llamada formación religiosa que con la enseñanza religiosa, a causa de su aspecto globalizador, en razón del descubrimiento de la dimensión religiosa, que los niños hacen de las personas, de la naturaleza y de los acontecimientos, con los cuales conectan de inmediato en la vida escolar y por el sentido celebrativo y testimonial que se introduce en todas las unidades temáticas». Cfr. COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La formación religiosa en la educación preescolar y ciclo preparatorio*, Colección de Estudios y Experiencias Educativas, Serie Preescolar, núm. 8, Ministerio de Educación, Madrid, 1980, p. 11.

(14) GATTI, G., *o.c.*, p. 119.

(15) NAVARRO, M., y MARTÍNEZ, E., *Educación religiosa en preescolar y ciclo preparatorio*, Proyecto 5/8, Ed. Narcea, Madrid, 1981 (2), p. 21.

- Partir de las experiencias del niño (familiares, ambientales, culturales) y de las primeras adquisiciones del aprendizaje escolar.
- Hacer vivir intensamente esas experiencias de modo que hagan surgir los interrogantes, la búsqueda de los significados últimos que encierran y la apertura, en definitiva, al Misterio y al Trascendente.
- Presentar lo religioso como respuesta a esos interrogantes como una interpretación global de la existencia, como un conjunto de significados que se descubren en la diversidad de la realidad.
- Establecer la relación abierta con el Misterio a través de actitudes de admiración, alabanza, gratitud, confianza, acogida, silencio, escucha..., vividos de modo personal y grupal.
- Presentar el mundo no en cuanto manipulable con fines egocéntricos, sino como un lugar de encuentro del hombre con Dios, lugar de realización de su plan salvador y potenciador del hombre.
- Cultivar en el marco de las relaciones sociales que la escuela proporciona actitudes de convivencia, solidaridad, apertura, valoración de los otros, respeto, servicio y entrega a los demás.
- Descubrir que el designio de Dios sobre el mundo y sobre el hombre se ha manifestado a través de la autorrevelación del Dios encarnado. Dios se ha revelado en Cristo (16).

Como se puede apreciar, estamos apuntando muy alto. No es que esto no se pueda realizar con los niños de nuestras edades, sino que, como en todos los demás aspectos del desarrollo de su personalidad, debe ser a un nivel de iniciación. No se quiere negar tampoco la posibilidad de una educación integral con estos niños, simplemente se quiere dar a entender que debe ser a su nivel, es decir, en cuanto niño en proceso de desarrollo hacia la madurez.

En este sentido, se puede afirmar que la educación religiosa escolar a estas edades es *eminente pre-catequética*, ya que no se realiza «por transmisión magisterial de contenidos estrictamente religiosos y morales, sino a partir de una rica experiencia de valores humanos, interiorizados durante el proceso educativo propio de estas edades, pero que el niño puede ir descubriendo lentamente en su dimensión trascendente y cristiana en contacto con el testimonio y actitudes creyentes del educador e incluso —en algunos momentos— a la luz de la misma Palabra de Dios (17).

(16) Cfr. *ibídem*, pp. 22-23.

(17) COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La formación religiosa... o.c.*, página 13.

a) *Palabra de Dios y Comunidad Cristiana: dinámica*
«preguntas-respuestas» y socialización (18)

La educación religiosa del niño debe recoger los tres aspectos de la «religión»: *creencias, sentimientos y comportamientos*; y esto por una razón muy sencilla. No podemos pensar que en el niño se dé una capacidad para poder integrar en su persona estos tres aspectos. El niño necesita ser acompañado y «orientado», y la educación religiosa escolar tiene que tener en cuenta esta realidad para ayudarle a que progresivamente vaya alcanzando la síntesis de estos tres aspectos.

La educación religiosa escolar ha de *partir de una intencionalidad religiosa* y tender a realizarse en ella. La educación religiosa deberá, pues, atender desde esa intencionalidad a las creencias o contenidos doctrinales, al sentimiento religioso «orientado» desde la catequesis y a la praxis como respuesta al encuentro con lo trascendente.

En la situación catequística de estas edades nos encontramos con una realidad exterior y otra interior. La primera, más visible, es programable y evaluable, y se rige por el aprendizaje, el adiestramiento y los comportamientos externos. La segunda, por el contrario, es también accesible a la orientación, pero sólo desde la creación de un marco de referencia que motive al niño hacia lo religioso, que mantenga la apertura de intereses e interrogantes propios de su edad, que dé cumplimiento a sus necesidades y que le desvele lo misterioso y real de la acción de Dios.

Nuestra tarea consistirá, por tanto, en que vaya *integrando* en su persona ambas realidades. De no ser así, correremos dos peligros: considerar lo religioso como exterior, es decir, dar respuestas a todo sin que surja ninguna pregunta; o, por el contrario, quedarse en una religiosidad afectiva en la que las preguntas no encontrarán nunca una respuesta racional.

Hay que hacer con todo una anotación: cuando hablamos de preguntas en niños de estas edades hay que tener en cuenta que no podemos esperar formulaciones sistemáticas, incluso muchas veces ni preguntas expresas o verbalizadas. Cada vez que el niño nos da signos de dependencia, de confianza, de miedo ante lo extraño, de asombro, de culpabilidad, de gozo, etc., está intentando decirnos su pregunta. Bajo estos sentimientos y actitudes se esconde lo religioso, y es ahí donde el niño busca

(18) En este apartado hacemos una síntesis del artículo de José M.^a MARTÍNEZ BELTRÁN, *La enseñanza religiosa en el ciclo inicial: el niño ante la novedad de sentido*, en Revista SINITE, núm. 70, mayo-agosto 1982, Ed. SPX, Madrid, pp. 143-146.

su respuesta La Palabra de Dios puede encontrar en estos momentos su oportunidad de iluminación y de respuesta: es gozo en el miedo, confianza en la culpabilidad, seguridad en la dependencia. Se trata, pues, de acompañar en su evolución religiosa a través de estos sentimientos y actitudes. La Palabra de Dios encuentra, por ello, su lugar en esta dinámica de «pregunta-respuesta».

En estas edades, hacia la mitad del período que nosotros estudiamos, nos encontramos además con un aspecto muy importante en la vida del niño: la *socialización*. Lo hemos estudiado antes desde su vertiente psicológica: ahora nos interesa mirarlo desde su incidencia en la dimensión religiosa.

La educación escolar, al igual que la catequesis, tiene que cuidar de manera especial esta característica socializadora, tiene que ayudar en la progresiva creación de la conciencia del «nosotros» como medio para superar el egocentrismo, para dar a la formación religiosa la dimensión comunitaria que le caracteriza y para superar las características de la religiosidad infantil anteriormente descritas. Hay que *ayudarle a superar el egocentrismo y reforzar en él actitudes de «compartir»*.

El objetivo a largo plazo sería, pues, socializar con miras a la posterior conciencia de comunidad, ayudar a compartir en espera de la llegada de la capacidad de donación y crear actitudes religiosas en espera de la maduración de la fe.

b) *Pedagogía religiosa*

«Dar los primeros pasos en la fe no consiste en aprender los rudimentos de la doctrina, sino en participar de una vivencia. El educador cristiano sabe bien la importancia de su palabra, de su atención al alumno, de su propia sensibilidad a lo religioso. Pero intenta que esa palabra, atención o sensibilidad lleguen como experiencia a sus alumnos. ¿Palabra religiosa o profana? ¿Atención o experiencia cristiana profana? Poco sentido tendrán estas preguntas cuando, en la globalización de la cultura y lo religioso, todo sirve de experiencia de vida, de comunicación en la totalidad personal; insistimos, con las bases de programación que se trata de incluir la dimensión religiosa en la formación integral del niño.

No se podrá diferenciar, por tanto, enseñanza religiosa y catequesis durante el ciclo inicial. El educador ayuda a la reflexión, invita a la contemplación, enseña a partir de la experiencia, inicia en el contacto con

Dios. Y si no lo hace, si cree que su misión es sólo enseñar, no sólo recorta su enseñanza religiosa, sino que no responde a la expectativa interna del niño ni a su momento evolutivo» (19).

Este es el marco que caracteriza la pedagogía religiosa de estas edades. Queremos, desde el principio, evitar ambigüedades o equívocos posteriores. Quede, pues, claro que los distinguos entre la educación en la fe de estos niños en la escuela o en la catequesis son más ficticias que reales.

Así las cosas, señalemos a continuación algunos rasgos característicos de esta pedagogía religiosa.

Despertar el sentido de Dios

El desarrollo de la personalidad del niño avanza siempre de manera progresiva en un recorrido doble: primero descubre, conoce...; luego reacciona, acepta o rechaza. Así ocurre con el encuentro del mundo que le rodea, de los otros, de la escuela, etc. Pues bien, lo mismo ocurre en la dimensión religiosa: el niño necesita descubrir a Dios para posteriormente tomar actitudes ante él. Y en este descubrimiento necesita ser ayudado, orientado. Pero en lo religioso hay más; si las demás realidades se le presentan como reales por visibles, en lo religioso no. No pretendamos, por tanto, hablarle al niño de Dios con palabras abstractas.

El camino debe ser otro; se trata de llevar «al niño a la experiencia de una serie de realidades que siempre serán signos de la presencia de Dios y que el niño pueda trascender desde ellas a un Dios personal» (20) posteriormente. Lo importante no es, pues, que el niño entienda o defina, sino que experimente allí donde se hace presente. Antes de cualquier explicación debemos situar la aceptación de las realidades en las que Dios se nos manifiesta y el contacto que el niño puede tener con ellas. Sólo a través de ellas podrá acceder a Dios.

Diríamos que nuestro problema quedaría mejor resuelto si siguiésemos el sentido inverso al empleado tradicionalmente; me explicaré. Generalmente estamos dispuestos a que el niño aprehenda a Dios por un conocimiento de nociones, ya que estamos convencidos de que la fe la recibimos en el bautismo y la mantenemos y acrecentamos por la práctica

(19) *Ibíd.*, pp. 146-147.

(20) BERTOMEU, S., y LÁZARO, M. T., *Iniciando en la fe. Catequesis para preescolar*, Ed. PPC, Madrid, 1973, p. 16.

de los Sacramentos; para racionalizar esa fe explicamos contenidos de fe, nocionalizamos la fe y por medio del conocimiento lanzamos a los niños a la conquista de Dios.

Pero en el proceso de personalización el recorrido es inverso:

- El niño es conquistado por Dios —se lo presentamos como un valor, como algo entroncado con su desarrollo vital, como algo bueno para su relación con los demás.
- Debe saber leer en las realidades de las cosas y de las personas, desde unos criterios divinos, encarnados en Jesucristo» (21).

Entendida de este modo la educación religiosa, estaremos preparando el terreno para una posterior fe personal integrada en la totalidad de la persona y libre de imposiciones adultas o de dependencias infantiles.

Creación de actitudes

Si bien es verdad que la educación escolar a estas edades nos ofrece unas posibilidades infinitas de adiestramiento y de creación de hábitos (limpieza, orden...), cuando planteamos el tema de la educación religiosa tenemos que andar con mucho cuidado, ya que podemos limitarnos también a la creación de hábitos. Lo religioso no se sitúa en los mismos parámetros que otras realidades: apunta hacia lo interior, hacia lo profundo; y cuando aparece la fe exige adhesión. Por eso que la simple creación de hábitos religiosos no lleva a la formación de cristianos auténticos. Nos dará buenos recitadores, a lo más buenos cumplidores o escrupulosos legalistas religiosos; pero no cristianos libres, convencidos y coherentes.

Lo importante de la pedagogía religiosa escolar no está, por tanto, en la creación de hábitos, sino en la *creación de actitudes*. Las actitudes pueden desembocar en opciones y adhesiones libres posteriores; los hábitos, no. Las actitudes, además, comprometen a toda la persona, mientras que los hábitos, por externos, se repiten mecánicamente.

Por lo que respecta a las actitudes básicas humanas, nos remitimos a las descritas al hablar de la familia para no repetirnos. Creemos que son igualmente válidas para la escuela y que están en la base del acceso

(21) *Ibíd.*, pp. 16-17.

a lo religioso. En cuanto a las actitudes «religiosas», creemos que la pedagogía religiosa escolar debería fomentar las siguientes:

- *Actitud filial*: Se trata de la experiencia de sentirse amado por Dios a través de las distintas vivencias de amor que él puede experimentar y en las que Dios se hace presente. Normalmente se conseguirá a través del amor y cariño que les manifiestan las personas que les hablan de que Dios las quiere, esto es, padres, educadores, catequistas, etc.
- *Actitud de admiración*: Se trata de experimentar la presencia de Dios detrás de las cosas y de las personas que el niño aprecia por su bondad, belleza, grandeza, etc. Se trataría, pues, de educar al niño a contemplar, mirar y observar desde el «silencio interior» todas esas realidades y ayudarle a expresar sus sentimientos de admiración y acción de gracias.
- *Actitud de oración*: Va íntimamente unida con la anterior. Brota de la admiración y necesita de un proceso educativo para que esa actitud se convierta en oración. Debe ser a la vez sencilla y «profunda» (ya sabemos de la profundidad de nuestros niños; queremos decir que necesita un ambiente apropiado de silencio, de cerrar los ojos, de mirar al corazón...). El proceso que exige se hace desde luego junto al adulto y junto a los compañeros, viéndoles y oyéndoles, orando con ellos y expresándolo con todos los lenguajes posibles: oral y corporal, con gestos, cantos, dibujos...

Testimonio del educador adulto

A lo largo de todo el trabajo hemos incidido de uno u otro modo en la importancia del papel que juegan los adultos en el desarrollo de la personalidad de los niños de estas edades. Pues bien, al hablar de la educación religiosa escolar nos tenemos que referir de nuevo al adulto educador.

La educación religiosa escolar debe huir tanto del afán por el conocimiento de las verdades cristianas como del sentimentalismo religioso, y fijarse, sobre todo, en la importancia que tienen las *actitudes humanas y religiosas de los educadores*. Las actitudes que el educador mantenga tanto en la relación con los demás como en la relación con Dios encarnado en Jesucristo influyen de manera especial en el desarrollo de actitudes humanas y de fe por encima de toda nuestra palabrería. La

figura del educador de la fe adquiere de este modo una nueva dimensión, por encima y mucho más allá de su personalidad, de su preparación técnica e incluso de su preparación teológico-catequética.

Con todo, hay que tener en cuenta que, para bien o para mal, y como hemos afirmado anteriormente, los primeros educadores de la fe de los niños son sus propios padres en caso de que se planteen el tema. En este sentido, se puede afirmar que «la educación religiosa específica y explícitamente cristiana venida de los educadores creyentes podrá desarrollarse, pero nunca sustituir, la iniciación implícita que se efectúa en el trato diario del niño con los padres. De ahí que los parvulistas y los maestros(as) cristianos del ciclo preparatorio se deban interesar por ayudar a los padres a tener el coraje de ser y mostrarse creyentes con sus hijos. Las experiencias y actitudes personales de fe en el niño se desarrollan en contacto con la experiencia de fe y contacto cristiano de los padres y educadores» (22).

Globalización (23)

La forma normal de conocer del niño es a partir del conjunto, del todo. El niño no puede llegar a partir de los elementos al todo; en todo caso, el proceso es inverso: a partir de la percepción global del conjunto se puede intentar aislar y analizar los elementos. Se puede pensar, por tanto, que *la globalización es el modo de trabajar adecuado al modo de conocer del niño*.

Por extensión, se puede ver también la globalización como una presentación de la totalidad objetiva, de la realidad material de la vida; lo cual supone plantearse la educación con un criterio totalizador y unitario y realizarlo intentando un solo acto pedagógico, un acercarse a la realidad no fragmentada en asignaturas.

En la educación religiosa nos vamos a encontrar con el mismo planteamiento. *La experiencia que el niño tiene de Dios va a ser también global*, no en vano se comprueba que utiliza a Dios o a Jesús para nombrar la misma realidad. Nuestra labor no será tanto la de explicar a Dios y

(22) COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La formación religiosa...*, o.c., página 33.

(23) En este apartado recogemos parte de la síntesis que sobre la globalización hacen NAVARRO, M., y MARTÍNEZ, E., o.c., pp. 27-30.

hacer distingos entre Dios y Jesús, como la de *ayudarle a nombrar al Dios presente en sus experiencias concretas*; lo cual no quiere decir que, a su debido tiempo, tengamos que ayudarle a situar correctamente al Jesús encarnado que nos revela al Padre.

Pero aparte de la visión globalizada de lo religioso que posee el niño de estas edades, la globalización en la escuela nos exige algo más. Nos exige que la educación religiosa no sea algo separado del resto de la educación, del desarrollo integral de la personalidad del niño.

La educación religiosa del niño pasa por el encuentro con las personas, con las cosas y con el mundo que le rodea. Todo ello es apertura hacia otras realidades no visibles y una entrada progresiva en el camino hacia la fe. Y es la globalización la que nos ofrece el camino más válido para que lo religioso no se presente como una añadidura artificial desconectada de la educación humana.

En definitiva, se trata de utilizar la misma pedagogía religiosa que Dios utiliza para manifestársenos. Una pedagogía a través del hombre, de la creación y de la historia; una pedagogía «desveladora» a través de lo sensible y cercano a los hombres; una pedagogía que es liberación, gozo, amor y paz.

Hay que evitar por ello todo intento forzoso o artificial de globalización. La única posibilidad de globalización a estas edades debe partir de las realidades y experiencias concretas del niño, y no desde nuestras complejas concepciones mentales. Es importante percatarse de que cuando hablamos de globalización en la educación religiosa no estamos hablando simplemente de un modo de hacer, de una metodología, sino *de una visión de la vida, de una orientación de futuro que integra toda la persona y todas las realidades que le circundan.* Se está apuntando, por tanto, más a un talante, a un estilo y concepción de vida, a una relación con Dios, a una integración de fe y vida que a un método, a una idea o a una doctrina.

La tarea de la educación religiosa escolar así situada alcanza pleno significado, al igual que la del educador de la fe, que es en definitiva el responsable directo de esta labor. Podemos, por tanto, concluir afirmando que «tal vez el ejemplo más vivo, sencillo y profundo de esta integración de la fe en la cultura es el realizado por el maestro cristiano cuando, en la enseñanza globalizada, va relacionando —unos con otros— todos los aspectos de la vida que están siendo captados por el niño pequeño; lo que teóricamente nos cuesta siempre tanto definir podemos

verlo, hecho vida, en esta delicada pedagogía del maestro que trata de dar un sentido integrador a las diversas experiencias que el niño va adquiriendo en su vida. La dimensión religiosa aparece aquí naturalmente integrada en el conjunto armónico de la religión» (24).

3. LA COMUNIDAD CRISTIANA

«La actividad catequética, que tiene como objetivo principal iniciar y fundamentar en la fe de la comunidad creyente e insertar en esa misma comunidad a quien ha dado su adhesión a Jesucristo, no puede por ello separarse en modo alguno de la vida de la Iglesia. En esta Iglesia, y más precisamente en las distintas comunidades en las que se concreta, encuentra la catequesis su *origen*, su *lugar* propio y su *meta*» (25).

En esta afirmación se sitúan de manera concisa a la vez la tarea y lugar de la educación en la fe, de la catequesis, en el ámbito de la comunidad cristiana. Es la propia comunidad la que tiene que acoger y acompañar a los que desean conocer a Jesús, favoreciendo a través de la catequesis «el crecimiento armónico de la personalidad, el sentido de Dios, la presencia viva de Jesús, el compromiso por la justicia, la verdad y el amor, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, la celebración festiva de los sacramentos y la integración en la comunidad cristiana» (26).

La catequesis se sitúa dentro de la misión evangelizadora de la Iglesia con un carácter propio (27) y en el propio seno de la comunidad cristiana, a quien le corresponde educar en la fe. Educación que es permanente y que no termina nunca, ya que nadie puede considerarse suficientemente maduro en su fe: «Todos los creyentes, desde los niños hasta la tercera edad, necesitan de catequesis que les acompañe en el proceso continuo de desarrollo de su vida cristiana y que dé respuesta a las diversas situaciones e interrogantes vitales» (28).

(24) COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar*, recogido en el anexo 2 de *La formación religiosa...*, o.c., p. 150.

(25) COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La catequesis de la Comunidad. Orientaciones pastorales para la catequesis en España, hoy*, Ed. Edice, Madrid, 1983, p. 135, art. 253.

(26) DELEGACIÓN DIOCESANA DE CATEQUESIS DE MADRID, *Catequesis de infancia-adolescencia, Cuadernos para la Formación de Catequistas*, núm. 3, p. 8.

(27) Cfr. *Catechesi Tradendae*, 18.

(28) *Ibidem*.

Se impone, como acabamos de señalar, un proceso catequético, un proceso educativo en la fe que, iniciado en la familia, se continúe en la escuela y en la comunidad cristiana. Teniendo en cuenta estas tres realidades, se trata de alcanzar «un *único proceso permanente de educación de la fe*, en el que intervienen —en mutua interacción y complementariedad— varias acciones educativas: la educación cristiana en la familia, los períodos intensivos de catequesis —propriadamente dicha— en la comunidad, la enseñanza religiosa escolar, la homilía dominical, la formación recibida en los movimientos, comunidades, grupos... Cada una de estas acciones educativas tiene su propia especificidad e importancia. Es su *conjunto coherente* lo que proporcionará una adecuada educación de la fe» (29).

El proceso permanente de catequización debe *recoger el testimonio que ofrece la comunidad cristiana con vistas a la comunicación de su fe, en el respeto del momento evolutivo, teniendo en cuenta el ambiente de los catequizandos y con la finalidad de llevar a éstos a una fe personalizada y a su integración en una comunidad que dice, que celebra y que vive comunitariamente su fe*. Debe acoger, por tanto, todas las etapas del desarrollo de la vida del hombre creyente.

Situada la educación en la fe en el marco de la tarea evangelizadora de la Iglesia y en el seno de la comunidad, y visto el carácter procesual de la educación en la fe y de la catequesis de la comunidad, quisiéramos ahora situar a los niños que se refiere nuestro trabajo dentro del proceso catequético.

Proceso de iniciación cristiana

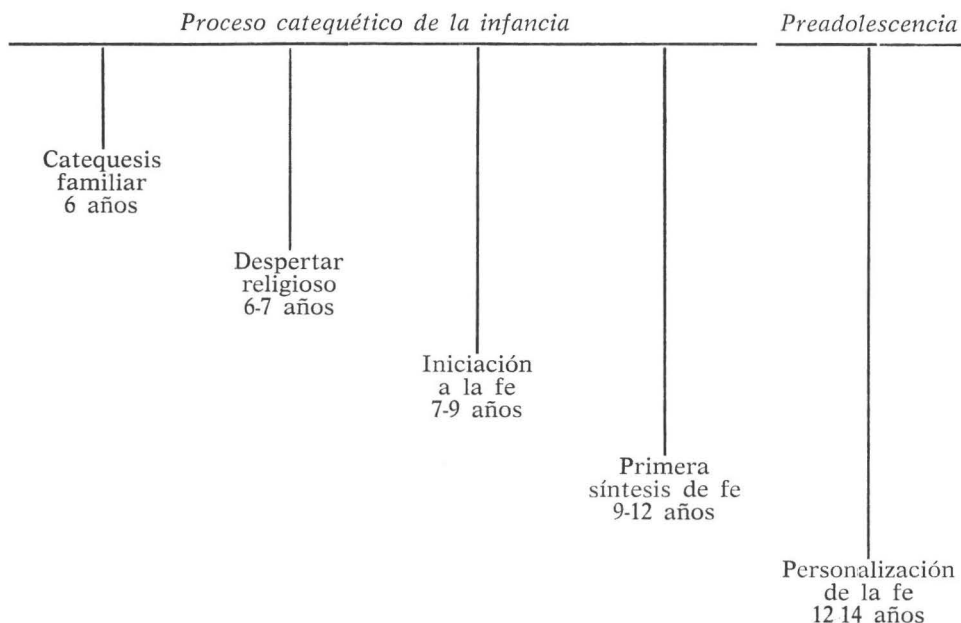
El proceso de iniciación cristiana intenta, partiendo de la situación tanto evolutiva como ambiental de los niños, ayudarles a despertar y a formar su personalidad cristiana al ritmo de la lenta evolución y formación de su personalidad humana. Se trata, en definitiva, de acompañar al niño en su desarrollo humano, posibilitándole el acceso al sentido cristiano de la vida para que más tarde pueda realizar una opción personal y libre.

El proceso de iniciación cristiana abarca, desde luego, un período bastante más amplio que el que corresponde a los niños de cinco a ocho años. Partimos de él porque nos ayuda a situarnos de manera global

(29) COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La catequesis de la Comunidad...*, o.c., p. 127, art. 244.

hasta el período de la adolescencia y a situar correctamente cada etapa dentro de una continuidad. El período, los períodos que a nosotros nos corresponden —una vez más estamos a caballo entre varias etapas—, se sitúan desde luego al comienzo del proceso, y de ahí su carácter iniciático. Trataremos ahora de localizarlos en el lugar que les corresponda a través del siguiente esquema:

PROCESO DE INICIACION CRISTIANA



Como se puede apreciar en el esquema, nuestros niños pasan prácticamente por tres etapas: final de la catequesis familiar, despertar religioso y comienzo de la iniciación a la fe. Al intentar centrarnos ahora en ellas, lo haremos con las dos últimas. La catequesis familiar, como el mismo nombre lo indica, corresponde más a la familia que a la comunidad cristiana, aunque no se separe de ella; por eso la dejamos en este momento y nos limitamos a las otras dos.

Nos limitaremos, pues, a plasmar los objetivos (30) propios del despertar religioso y de la iniciación en la fe en la comunidad cristiana, que también coinciden globalmente con los de la escuela porque, como hemos dicho anteriormente, en estas edades las distinciones son más teóricas que prácticas. Seguiremos para ello las orientaciones de las diócesis vascas (31).

— La tarea específica de la etapa del *despertar religioso* sería la de despertar las capacidades religiosas del niño, mientras se desarrollan sus facultades y entra en relación con las personas y cosas que le rodean, del siguiente modo:

- ayudándole a descubrir su propio cuerpo: manos, ojos, piernas..., a dominarlo y a dar gracias a Dios por habérselo regalado para hacer cosas bonitas, expresar con él el amor a todos: gestos, etc.;
- estimulando al niño a comunicarse con las personas y convivir con ellas: padres, hermanos, compañeros, educadores, familiares... y mediante esto abrirle a las llamadas de Dios y a responderle;
- favoreciendo en él el descubrimiento de la naturaleza y las cosas que le rodean y a abrirse a Dios a través de la belleza y de la grandeza naturales;
- orientando la atención del niño hacia lo que sucede en la vida ordinaria y ayudándole a «leer» estos acontecimientos con ojos cristianos;
- iniciándole en los símbolos y en el lenguaje cristianos: luz, agua, pan, saludo, abrazo, acogida, amistad... (32) y en la celebración comunitaria de la fe en clima de gozo;

(30) Si bien es verdad que los objetivos corresponden más al siguiente capítulo de nuestra memoria dedicado a la programación, optamos por incluirlos ahora por una razón muy sencilla: nuestra misión apostólica nos inclina preferentemente hacia la educación en la fe en la escuela; de ella hemos sacado nuestro análisis del trabajo de campo y a ella dirigiremos el proyecto de programación, lo cual nos lleva a pensar que en estricta justicia no podemos olvidar el objetivo de la catequesis de la Comunidad Cristiana a pesar de nuestra personal opción. Por eso creemos adecuado plasmarlo en este momento.

(31) SECRETARIADOS DIOCESANOS DE CATEQUESIS DE LAS DIÓCESIS DE PAMPLONA Y TUDELA, BILBAO, SAN SEBASTIÁN VITORIA, *Plan del Proceso Catequético de la Infancia*, Editorial Idatz, San Sebastián, 1984, pp. 30-44. Creemos válida la opción en cuanto que, siguiendo las orientaciones de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis Nacional, nos acerca a la realidad en la que se va a desarrollar nuestro trabajo pastoral.

(32) A pesar de que en el plan del proceso no se explicita nada más sobre los símbolos, nos remitimos a lo expuesto en el capítulo cuarto de nuestro trabajo. Sólo desde esa perspectiva puede ser entendido el objetivo que aquí se propone. Nos parece, con todo, que antes del significado religioso debería trabajarse con el significado ordinario.

- ofreciéndole los primeros conocimientos de la fe con formulaciones muy elementales;
- ayudándole a la escucha y diálogo con Dios Padre a través de actividades de interiorización, contemplación, escucha y expresión mediante las manos, los ojos, el canto, la acción de gracias, la petición, la ofrenda, la alabanza, etc.

— En la etapa de la *iniciación en la fe* habría que tener en cuenta los siguientes objetivos:

- presentarles la persona de Jesús como modelo de identificación (hermano-amigo);
- iniciarles en la oración como relación personal y grupal a través de celebraciones;
- iniciarles en la formación de la conciencia moral cristiana (a su nivel y sin culpabilizar);
- proponerles de manera global y elemental los principales aspectos del mensaje cristiano;
- iniciarles en el vocabulario cristiano.

Una vez situadas ambas etapas dentro del proceso y la especificidad de cada una de ellas, quisiéramos, para terminar, insistir una vez más en la estrecha relación que debe darse entre las instituciones que comparten la tarea de la educación en la fe en los niños de estas edades. Nos parece fundamental para alcanzar un mínimo de coherencia y para no andar «jugando» con los niños. La cosa es seria, y es importante que exista una coordinación y complementariedad entre familia, escuela y comunidad cristiana para que se pueda dar una educación integral de la fe. Dejemos de lado los recelos y las falstas competencias y pensemos en la educación en la fe del niño, que es, en definitiva, el auténtico y único protagonista.

Educar la fe a través de la enseñanza religiosa escolar (ciclo medio de E.G.B.)

JOAQUÍN GIMENO P.

INTRODUCCION

Con este artículo pretendo aplicar de forma práctica las ideas teóricas sobre la formación religiosa en el ciclo medio en la escuela cristiana. Es necesario presentar unos materiales concretos que sean reflejo de las inquietudes, observaciones, críticas y planteamientos nuevos que tienen como finalidad ofrecer una alternativa de programación válida para esta escuela cristiana.

Para ello, como es lógico, no se puede abarcar la totalidad de los temas, pues el trabajo resultaría extensísimo. He elegido tres bloques temáticos de los que se presentan en el D.B.P. (bloques 1, 2 y 7) para tratar de desarrollarlos en los tres cursos. He preferido hacerlo así en vez de elegir un solo curso, ya que de esta forma se puede ver la progresión en cuanto a los contenidos y la forma de verlos en cada curso según la orientación que cada curso tiene como línea fundamental.

Se trata de un trabajo inacabado que precisa de una continuidad en un futuro para tratar de ir completando la presentación de los bloques restantes en la misma línea o con los mismos presupuestos.

En la programación de estos temas me he basado fundamentalmente en la línea propuesta por la C.E.E. y C. Por ello he seguido el esquema: Expresiones (en 3.º), Actitudes (en 4.º) y Saberes (en 5.º), así como los contenidos fundamentales propuestos. Precisamente mi labor ha sido la de confrontar estos materiales oficiales y los materiales de los libros de texto con los presupuestos que he ido apuntando hasta aquí y, de esta forma, hacer unos temas que puedan ser respuesta válida para los niños.

Mi interés ha sido presentar en cada tema un proceso metodológico que ayude al niño a tener una experiencia religiosa integrando los contenidos, las actividades, las dimensiones de su persona y el entorno familiar y escolar. Por ello he pretendido no tanto especificar hasta los más mínimos detalles todos los aspectos del tema cuanto plantear una serie de interrogantes, una serie de medios para que el profesor vaya caminando con el niño hacia la consecución de los objetivos. Claro está, reconozco que mi aportación es una más de entre otras muchas y que responde o intenta responder a mi trabajo anterior y a mi experiencia concreta en el campo de la escuela cristiana.

Los temas van dirigidos al educador de forma concreta, aunque a veces el lenguaje pueda hacer parecer que se dirige al niño. La finalidad es favorecer la comprensión del educador, así como hacer que ese material pueda presentarse al niño con un lenguaje menos teológico y más cercano a él. Estos temas se presentan, pues, como material base para el profesor, quien deberá hacer uso de él como guía. El alumno no tendrá propiamente libro de texto, aunque sí tendrá un cuaderno de trabajo y unos materiales a su disposición cuando sea necesario utilizar (Biblia, plástica, murales...).

El desarrollo que se presente en cada tema en sus momentos o etapas es el siguiente:

- Primeramente se presentan unas ideas introductorias que sirven al educador como guía de reflexión de lo que en cada tema se pretende. En cada uno existen unos aspectos que el educador debe cuidar más, unas actividades en las que es conveniente que el educador incida más o unos conceptos fundamentales que se tienen que reforzar. Más que guía didáctica, se trata de una guía de observaciones.
- En segundo lugar se presentan los objetivos específicos del tema, así como los contenidos generales que los objetivos presentan (los contenidos diversos están incluidos ya en el desarrollo del tema; hablamos de contenidos bíblicos, litúrgicos, doctrinales...).

- En tercer lugar se presentan las actividades, que constituyen el desarrollo propiamente dicho del tema. Cada objetivo tiene sus actividades concretas. En ellas se puede apreciar el desarrollo didáctico del tema en cuanto a contenidos y actividades, de forma que el educador pueda ver claro el desarrollo didáctico del tema y no tenga que acudir a una guía complementaria.
- En cuarto lugar se presenta la evaluación y la actividad a realizar en casa del niño, con sus padres o hermanos. Por una parte, la evaluación debe ser seria, y creo que el profesor puede encontrar elementos suficientes de juicio para evaluar al niño, aunque considerando las dificultades que esta evaluación tiene. Por otra parte, me parece necesaria la relación con los padres en esta materia aunque sea a unos niveles no demasiado profundos. La escuela cristiana tiene que estar abierta a la participación de los padres en la formación religiosa de sus hijos y el profesor debe ser consciente de ello y actuar tratando de procurar esa relación a través de la escuela.
- Finalmente, también se presentan en forma de anexos unos materiales ya elaborados que ayudan al desarrollo de las actividades y que están al servicio de los objetivos propuestos.

5.1. DESARROLLO DE LOS BLOQUES TEMÁTICOS

5.1.0. *Esquema general del desarrollo de los bloques temáticos*

Esquema de cada tema

- a) *Para el profesor.*
- b) *Objetivos.*
- c) *Contenidos.*
- d) *Actividades.*
- e) *Para la evaluación.*
- f) *Relación familia-escuela.*

Esquema de los tres bloques temáticos desarrollados (*)

BLOQUE 1: *La creación*

3.º E.G.B.: *«Te damos gracias, Padre Dios, porque has creado todas las cosas y también nos has creado a do a nosotros»* (tema 1).

(*) Por razones de brevedad y de espacio, en este artículo sólo recogemos el *bloque 1: La Creación*. (Nota de la Redacción)

- 4.º E.G.B.: «*Como Jesús, también nosotros queremos colaborar en tu obra, Padre Dios*» (tema 2).
- 5.º E.G.B.: «*Dios Padre crea el mundo porque nos ama*» (tema 3).

BLOQUE 2: *Dios-Padre*

- 3.º E.G.B.: «*Tenemos una vida nueva*» (tema 4).
- 4.º E.G.B.: «*Somos tus hijos y confiamos en ti, Padre Dios*» (tema 5).
- 5.º E.G.B.: «*Jesús, tú nos has dicho quién es nuestro verdadero Padre*» (tema 6).

BLOQUE 7: *Pecado-Perdón*

- 3.º E.G.B.: «*Gracias a ti, Señor, sabemos que Dios nos ofrece su perdón*» (tema 7).
- 4.º E.G.B.: «*Dios es un Padre que nos comprende y nos perdona*» (tema 8).
«*Jesús acoge al hombre pecador y condena el pecado*» (tema 9).
- 5.º E.G.B.: «*¿Quién inventó el pecado?*» (tema 10).

5.1.1. *Bloque 1.º: La Creación*

5.1.1.0. *Introducción*

El tema de la creación se va desarrollando de una forma progresiva durante los dos primeros ciclos de la E.G.B. En el ciclo inicial se ha despertado la admiración por la naturaleza y por la presencia de Dios en medio de ella (1.º de E.G.B.). También se ha despertado al niño en la conciencia de que el hombre es el ser más importante de toda la creación (2.º de E.G.B.).

Claro está que estos temas se han visto a un nivel elemental de despertar sentimientos ante esta acción creadora que nos envuelve.

Se ha de procurar no contraponer la acción creadora de Dios y la acción creadora del hombre para evitar confusiones en los ciclos siguientes (nos estamos refiriendo al ciclo inicial en concreto).

El ciclo medio presenta este bloque temático en los tres cursos y bajo las tres perspectivas ya constatadas anteriormente: Expresiones (3.º), Actitudes (4.º) y Saberes (5.º). Por eso el contenido viene a ser el mismo, sólo que se va profundizando bajo los tres aspectos y en una cierta progresión: desde lo más vivencial hacia lo más cognoscitivo. El intento es llegar a la síntesis de la fe.

Ante todo interesa partir de una concepción de la creación como realidad existencial que hoy también se está realizando y de la que el hombre no es ajeno en su tarea de construir y mejorar el mundo.

Debemos evitar, al referirnos a la creación, la concepción estática como si fuese algo que está ahí, cuyo autor es Dios y sin más implicaciones. El niño debe llegar a captar la concepción teológica de la creación en términos comprensibles y vivenciales.

Por lo tanto existen dos vertientes fundamentales en este bloque: la *vertiente teocéntrica*, es decir, la manifestación de Dios a través de su obra, y la *vertiente antropocéntrica*, es decir, el hombre como rey de la creación que está llamado a ser colaborador con Dios en la constante labor creadora.

5.1.1.1. Desarrollo de los temas

3.º E.G.B. (Desde las expresiones de la fe)

TEMA 1: «*Te damos gracias, Padre Dios, porque has creado todas las cosas y también nos has creado a nosotros*».

a) **Para el profesor**

Ya el título del tema manifiesta la intención de que sea el grupo, y no la persona individual, el que descubra la bondad de la creación de Dios Padre. También el hecho de que se formule como acción de gracias indica la referencia a la expresión del niño en su afectividad, no sólo en el conocimiento.

Se intenta que el tema afecte al propio niño, pues al fin y al cabo constituye una realidad creada con todo lo que eso supone.

El desarrollo del tema pretende ser sencillo, al proponer unos objetivos que incluyen el planteamiento del tema, unos contenidos y unas actividades que están orientadas a conseguir cada uno de ellos.

Como se podrá apreciar, se intenta *dar mucha importancia a la expresión del niño, a su palabra y a su trabajo en grupos* con otros niños. La *celebración final* quiere ser una respuesta a esa necesidad expresiva y vivencial que el niño necesita en su desarrollo.

La referencia a Jesús no se trata expresamente en el tema. Me parece importante que se respete la programación. Más adelante ya se abordará la figura de Jesús en sus aspectos y en sus expresiones principales. Ello no impide que en el diálogo con el niño aparezca la figura de Jesús relacionada con la creación de su Padre Dios (1).

Finalmente, es importante que *en las oraciones de la mañana*, durante el desarrollo del tema, se refuerce la acentuación de la belleza de la creación y del papel que los niños tienen en ella: como estudiantes, como futuros hombres, como hijos, como compañeros. En este momento se podría recordar, de la Eucaristía del día, la oración de alabanza al Dios Creador: «Santo, Santo, Santo...» Esta reflexión de la mañana al comienzo de las clases me parece muy importante para ir recordando y forzando los aspectos más vivenciales del tema, puesto que los niños se encuentran en este momento especialmente despejados y atentos. En realidad se trata de una costumbre lasaliana que, hoy por hoy, tiene una actualidad que no se debería perder.

b) **Objetivos**

1. Volver a *despertar* en los niños *la admiración* ante *la naturaleza* y *su evolución*.
2. Que los niños lleguen a *distinguir* cómo los seres humanos (los hombres, los niños...) no son como las demás cosas de la creación.
3. *Hacer notar* a los niños que Dios ha creado el mundo lleno de hermosura y a nosotros superiores a todas las demás cosas.
4. *Expresar* en forma de celebración sencilla la alegría que se siente al saberse creado por Dios junto a todas las demás cosas.

c) **Contenidos**

1. La *hermosura* de la naturaleza. La naturaleza no está muerta.
2. *Diferencias* de los seres creados y las demás cosas de la creación.
3. *Dios creador* de todo. El *hombre*, su *obra maestra* (Gén 1, 1-27).
4. *Celebración* de acción de gracias a Dios por el regalo de la creación.

(1) LAGARDE, C. y J., *El Antiguo Testamento contado a los niños*, S. M., Madrid, 1982, p. 96.

d) Actividades

Objetivo 1

- Vamos a realizar una pequeña *excursión* por los alrededores naturales de nuestra ciudad. Iremos *tomando nota* de las cosas bonitas que veamos durante la excursión.
- *Traeremos* de nuestras casas *fotografías* sobre la naturaleza. Así haremos *por grupos* unos paneles para ponerlos en clase con esta frase en letras grandes: LA NATURALEZA ES HERMOSA.
- También *acudiremos al libro* de Ciencias Naturales para poder tomar ideas cuando estemos haciendo los paneles.
- *Dialogamos todos juntos* sobre lo que nos ha parecido este conjunto
- de actividades. Proponemos como *tema* de diálogo: *La naturaleza no está muerta, La naturaleza evoluciona* o *La naturaleza es hermosa*.

Objetivo 2

- Vamos a *recordar* entre todos la lección de Ciencias Naturales sobre el hombre (bloque temático 1.1 de C. Naturales). *¿Es el hombre un ser como los demás, ¿somos nosotros como las demás cosas?* Pensaremos un poco en estas preguntas.
- *Escribimos* en nuestro cuaderno de trabajo las diferencias que existen entre nosotros y las demás cosas creadas. Después *dialogamos* sobre las preguntas de la actividad anterior.

Objetivo 3

- Volvemos a *recordar* las palabras de *la Biblia* que nos cuentan cómo hizo Dios la creación (Gén 1, 1-27). Lo vamos a realizar por medio de una *escenificación* en la que vamos a participar un grupo de niños de la clase (2).
- *Comentamos* entre todos cómo ha salido esta escenificación recordando los momentos más importantes.
- *Cada niño realiza*, después de las anteriores actividades, *un dibujo* en el que exprese a su modo la creación.
- *Aprendemos* el resumen doctrinal del tema (3).

(2) MARTÍNEZ, E., e IBÁÑEZ, L., *Creador y Padre*, 4.º E.G.B., *Libro del alumno*, Edelvives, Zaragoza, 1982, pp. 6-8.

(3) C. E. E. y C., *Los discípulos de Jesús, Catecismo escolar de 3.º de E.G.B.*, EDICE, Madrid, 1982, p. 18.

Objetivo 4

— Se trata de *expresar nuestra gratitud* y alabanza a nuestro Padre Dios porque nos ha regalado la creación y porque nos ha creado a nosotros para que podamos ayudarle en su obra. Para ello, en la misma clase y ambientada por los carteles ya realizados:

- Cantamos algunas canciones como «Hoy, Señor, te damos gracias...» (C. Gabarain) y «Te damos las gracias, Señor, por las manos (pasito a pasito).
- *Repetimos el cántico de las criaturas* de San Francisco de Asís [se pueden escoger como complemento algunas diapositivas del montaje: «Cántico del Sol» (4)]. Los niños pueden ir leyendo las estrofas.
- Durante unos momentos *estamos en silencio* pensando alguna oración a Dios: bien de acción de gracias, bien pidiendo algo o bien ofreciendo nuestra ayuda...
- *Ponemos en común* libremente esas plegarias espontáneas.
- *Terminamos rezando* el Salmo 8, 1-7, y el resumen del tema aprendido.

e) Para la evaluación

- *Valoración* de los trabajos realizados: cuadernos de trabajo y trabajo de grupo, carteles, memorización, escenificación, dibujo.
- *Participación* del niño en el diálogo de clase.
- *Participación* del niño en la celebración final.
- *Actitud* del niño ante la clase de religión.

f) Relación familia-escuela

Como actividad que ayude a la comprensión del tema y a la participación en él de los padres, se puede proponer que el niño lleve a casa en su cuaderno alguna cuestión para que los padres respondan en un diálogo con el niño.

La cuestión podría ser ésta: *¿Cómo colaboráis vosotros para que el mundo sea cada vez más perfecto y haya en él más fraternidad y generosidad?*

(4) *Cántico del Sol* (montaje audiovisual), Ed. Tres Medios, Madrid, 1978.

El profesor puede concretar más esta pregunta según el ambiente en el que se mueva y según la situación concreta de los niños. Se puede comentar esta actividad en las actividades del objetivo 2, por ejemplo.

4.º E.G.B. (Desde las actitudes)

La perspectiva cristiana de la creación hace referencia, más que al recuerdo de unos hechos pasados, al modo concreto que tiene el cristiano de relacionarse con las personas y las cosas, según Dios (5).

En este curso se pretende presentar a *Jesús como modelo de actitudes* para el niño. La creación es un hecho que Dios no ha dejado terminado de una vez para siempre, y el hombre es consciente de ello. Jesús, hombre como nosotros, amó la creación y por eso luchó por hacer que la vida fuese mucho mejor para el hombre. Nosotros los cristianos reconocemos que al colaborar con Dios y hacer posible lo que Jesús hizo estamos contribuyendo para llevar a término la obra comenzada un día por Dios.

TEMA 2: «Como Jesús, también nosotros queremos colaborar en tu obra, Padre Dios».

a) Para el profesor

La orientación del tema va dirigida a las *actitudes del niño*. La figura de Jesús aparece como destacada, ya que se presenta como modelo que tiene unas actitudes concretas. Estas actitudes deben interpelar al niño para que en su tarea como persona intente buscar el modo de comportarse en su realidad concreta.

El tema presenta una riqueza de textos bíblicos que pueden dar la ocasión para cultivar a lo largo de él la comprensión del simbolismo bíblico. De ahí el trabajo especial sobre la parábola del sembrador relacionada con la situación de la vida de la pandilla. En este trabajo conviene insistir en que el profesor no debe ser el que dé las respuestas y las interpretaciones. Es el niño quien debe intentar descubrir, con ayuda del educador, su propia interpretación.

Al referirnos a la pandilla en relación a las actitudes que la parábola del sembrador nos ofrece, queremos tener en cuenta su papel en la vida del niño. La pandilla es una ventana que lanza al niño a la vivencia de unas actitudes entre sus compañeros.

(5) AGUIRREZABALAGA, J. M., *Programación del Área de Experiencia Religiosa, niveles 4.º y 5.º*, Ed. San Pío X, Salamanca, 1973, p. 86.

Finalmente, es importante tener en cuenta el momento de la oración de la mañana como lugar apropiado para ir dando sentido al día en relación a las actitudes que se están trabajando en el tema de formación religiosa. El profesor deberá desarrollar su creatividad para variar las actividades y darles un sentido coherente.

b) **Objetivos**

1. Que el niño *llegue a comprender* que la grandeza de la creación está en que va evolucionando poco a poco, sin pararse.
2. Llegar a *constatar* aspectos concretos en los que se aprecie que el hombre también va progresando con el tiempo y que, con su trabajo, ayuda a progresar la creación.
3. *Captar y conocer* la figura de Jesús como un hombre que amó la creación y que trabajó para que fuese cada vez más hermosa. De esta forma fue un buen ayudante en la obra de su Padre Dios.
4. *Descubrir* las actitudes que deben tener para parecerse más a Jesús en sus deberes como niños y así hacer progresar la creación.
5. *Expresar* en forma de oración a Dios Padre, como compromiso, estos deseos de imitar a su Hijo Jesús en la tarea de estudiantes, de hijos, de amigos.

c) **Contenidos**

1. La evolución de la naturaleza.
2. El progreso del hombre.
3. Jesús: el hombre que fue fiel colaborador con Dios en la obra creadora de un mundo mejor. Sus palabras y su vida fueron la garantía.
4. Actitudes cristianas necesarias para ser un buen colaborador en la obra de Dios.

d) **Actividades**

Objetivo 1

— Partiendo de los datos que ofrece el libro de Ciencias Naturales, que los niños *observen y anoten* en el cuaderno aspectos concretos que demuestran que la naturaleza no es algo que está hecho ya, sino que

va evolucionando en los animales, vegetales, minerales, universo... (bloque temático 2 de Ciencias Naturales).

- *Ponemos en común* estos datos trabajados individualmente y los completamos con las aportaciones de los demás en nuestros cuadernos.

Cuaderno 2

- Seguimos en nuestro trabajo de observación y nos acercamos al bloque 1.1 de Ciencias Naturales: *El hombre progresa*.
- El trabajo lo realizamos *en grupos* y un secretario anotará las conclusiones. Se trata de lo siguiente:
 - *Observamos* en primer lugar los cambios más importantes que se han dado en los hombres a lo largo de los tiempos: en su forma de ser y en su forma de vivir.
 - En segundo lugar, *nos fijamos* en los cambios más importantes que se han producido en nuestra ciudad o en nuestros pueblos gracias al trabajo de los hombres.
 - En tercer lugar, *constataremos* las cosas que nosotros mismos hacemos cada día y que hacen posible que algo cambie (de nosotros, de las cosas, de las personas que nos rodean...).
- *En el panel* del área de formación religiosa ponemos las conclusiones a las que hemos llegado en los diferentes grupos de trabajo. Entre todos comentamos esta actividad.

Objetivo 3

- Cuando pensamos todas estas cosas que hacemos los hombres o los niños para mejorar nuestra sociedad, nos damos cuenta de que también Jesús la amó y quiso ayudar a mejorarla. En esta línea podemos parecernos nosotros a Jesús.

Por ello vamos a *acercarnos a los evangelios*, ya que allí se encuentra lo que los amigos de Jesús nos escribieron cuando Jesús resucitó. Jesús también contribuyó mucho a mejorar su sociedad:

- *Jesús hizo muchas cosas útiles para los demás:*
 - Trabajó ayudando a los padres (Lc 2, 52; Mt 13, 55a).
 - Enseñó a los hombres (Lc 4, 15).
 - Devolvió la vida a personas (Lc 7, 11-17).

Buscaremos estos textos en el Evangelio y los leeremos en voz alta. Después dialogaremos recordando las cosas que Jesús hacía en su vida (6).

● *Jesús utilizó la naturaleza para decir a los hombres cómo debía ser el mundo que su Padre Dios quería:*

- Mt 13, 31-33 (Parábola del grano de mostaza y la levadura).
- Mc 4, 26-29 (Parábola de la semilla).
- Mc 4, 1-9 (Parábola del sembrador).

Nos ocuparemos de este último texto, la parábola del sembrador. Primero lo leeremos todos juntos y entre todos veremos lo que nos quiere decir. Luego la compararemos con nuestra vida de pandilla (7).

— En el cuaderno de trabajo vamos a *escribir* las frases más importantes que se pueden sacar de las actividades en las que hemos recordado las palabras y los hechos de Jesús. El profesor nos ayudará a hacerlo y eso será lo que memoricemos.

Objetivo 4

— Lo que Jesús hizo en su tiempo, también a nosotros nos quiere decir algo (cosa que debemos descubrir).

— Para ello proponemos un *juego sencillo* en forma de actividad: se trata de que cada grupo componga una canción, una escenificación, una poesía u otra actividad que tenga como tema: *Nosotros podemos ser útiles*. Tendremos tiempo para prepararlo y para exponerlo delante de los compañeros.

(6) Interesan no tanto los hechos materiales, que deben ser interpretados no al pie de la letra, cuanto las actitudes de Jesús ante las personas, especialmente ante las personas más necesitadas.

(7) También en la vida de pandilla puede suceder como el sembrador, que fue a sembrar pero no todo lo que sembró fue para dar fruto bueno:

<i>Evangelio</i>	<i>La vida en pandilla</i>
Sembrador (Es el Señor)	Jesús
Semilla (La Buena Noticia)	El amor, el bien a los demás
Campo (Los hombres)	Nuestra pandilla
Semilla en el camino (La lleva el viento)	Se dedica al mal, a perjudicar a todos
Semilla en las piedras (Se muere de sed)	A la hora de actuar no se hace caso de nada
Semilla en zarzales (No le dejan crecer)	Siempre hay alguien que estropea todo
Semilla en tierra buena	Aceptamos a los otros y jugamos sin molestar...

- De esta actividad sacaremos las actitudes que debemos tener en nuestra vida para parecernos un poco más a Jesús. *Comentaremos* si lo que cada grupo ha hecho se parece en algo a lo que Jesús hizo.

Objetivo 5

- *Aprendemos y cantamos* una canción: «Trabajar es colaborar con el Señor» (8).
- Leemos en particular las conclusiones a que hemos llegado en las actividades del objetivo 4.
- *Expresamos* en forma de oración espontánea a Dios Padre lo que ha supuesto para cada uno todo lo que hemos reflexionado a lo largo de este tema.

e) Para la evaluación

- Trabajos realizados en el cuaderno de trabajo.
- Memorización.
- Actividad-juego: *Nosotros podemos ser útiles.*
- *Actitud* del niño ante la clase de formación religiosa. ¿Se ve al niño con alguna de las actitudes positivas en su relación con los demás?

f) Relación familia-escuela

En este tema el niño puede establecer un diálogo con sus padres con el motivo de los oficios que ellos tienen. Puede ser una buena aportación al objetivo 2 del tema. Se trataría de que los niños se informasen del trabajo de sus padres en el sentido de buscar aquellos aspectos positivos de dicho trabajo: *para qué sirve de positivo, quiénes se sienten beneficiados, qué cosas son buenas para el que lo realiza, etc.*

Puede ser que algún chico tenga a su padre en paro. En este caso puede servir la experiencia del trabajo de la madre como ama de casa.

5.º E.G.B. (Desde los saberes)

Llegamos en este bloque temático a la culminación de la síntesis de la fe sobre la creación. En este curso se trata de recapitular lo fundamental

(8) ROZAS, A., *Los amigos de Jesús, Religión Católica 4.º E.G.B.*, Guía didáctica, Bruño, Madrid, 1982, p. 10.

visto en cursos anteriores, en una síntesis que proporcione al niño una visión de la creación y del Dios creador correctamente entendida conforme a su capacidad.

Los contenidos van a ser los que se han visto hasta ahora aunque de una forma más profunda, ya que la capacidad de comprensión del niño es mayor.

Tres son las líneas de *profundización* más importantes de este bloque:

- El amor de Dios al hombre como origen de la acción creadora.
- Este amor de Dios lleva a crear al hombre a su imagen y semejanza.
- Dios deja en manos del hombre el futuro de su obra creadora.

No podemos ignorar la figura de Jesús, en quien se demuestra de forma singular este amor de Dios.

TEMA 3: «Dios Padre crea el mundo porque nos ama»

a) **Para el profesor**

En este tema se propone la síntesis de fe desde los saberes; por ello debe acentuarse la preocupación de que, al final, el niño tenga las ideas claras al respecto. A lo largo del tema puede surgir por parte del niño la idea de que en la creación no todo es bueno, de que muchas cosas están ordenadas al bien; pero resulta que sucede todo lo contrario. Hay que insistir en la libertad del hombre, que puede hacer cambiar el rumbo de la creación con su actuación. No obstante, este tema del problema del mal y del bien en el hombre ya tendrán oportunidad de reflexionarlo más adelante, y no conviene detenerse demasiado, ya que podría dar un sentido negativo al tema nuestro, al que se quiere ver de forma constructiva.

Es importante que al niño se le considere en todo momento como responsable que es, en su momento concreto, de la obra de Dios. Por eso no se puede quedar el tema referido al hombre en general únicamente. Al final, el posible compromiso tiene que afectar al propio niño, ya que es él quien se tiene que enfrentar con su tarea creadora junto a la familia, los amigos, los mayores, sus estudios...

b) **Objetivos**

1. *Descubrir* las cosas positivas que nos ofrece la creación (seres vivos, cosas...) y que demuestran que son obra del amor.

2. *Constatar* que las personas (hombres, mujeres, niños...) también hemos sido creadas por amor y para hacer el bien.
3. *Tomar conciencia* que todos tenemos lo necesario para colaborar con Dios Padre en la mejora de nuestro mundo, de la misma forma que hizo su Hijo Jesús.
4. Llegar a *elaborar* una pequeña síntesis de los aspectos más importantes que debemos tener en cuenta en este tema.
5. *Formular*, en un *ambiente de fe*, unos compromisos que puedan servir a los niños para ser protagonistas de la mejora de su entorno: familia, escuela, amigos...

c) **Contenidos**

1. Aspectos positivos que la creación nos ofrece a los seres que la habitan.
2. Dios habla y nos interpela a través de las maravillas de la creación.
3. Dios ha creado el mundo por amor y nos ha dado a las personas la capacidad para elegir el ser o el no ser colaboradores en su obra creadora.
4. Jesús trabajó mucho por mejorar la sociedad en que vivió.
5. Nuestra misión como cristianos es parecernos a Jesús.

d) **Actividades**

Objetivo 1

— Todas las cosas que nos rodean y que forman la creación (9) tienen su propia misión dentro de ella.

Vamos a tratar de descubrir esas funciones y cómo están relacionadas entre sí de forma que las cosas dependen unas de otras:

- Realizaremos un sencillo juego: *La caja de las palabras*:
En una caja colocaremos una serie de palabras sacadas del libro de C. Naturales y que se refieren a diversas cosas de la creación (piedra, caballo, sal, madera, montaña, luna...).
- Un chico cualquiera saca una tarjeta de la caja y lee la palabra correspondiente.

(9) Se trata de aspectos que se profundizan en el Área de C. Naturales, Bloques 2 y 3 de la programación oficial.

Partiendo de la palabra escogida, se irán diciendo otras palabras que indiquen cosas o seres vivos que tengan alguna relación de dependencia respecto de la palabra de la caja. Poco a poco irá surgiendo en la pizarra un entramado de relaciones.

El juego se puede repetir con varias palabras, dejando a la creatividad del educador el modo de hacer el juego más participativo.

- Después de la realización de este juego, el profesor anima un *diálogo* sencillo para hacer descubrir a los niños que en la creación las cosas están dependiendo unas de otras y que cada ser tiene un papel en concreto dentro de ella.
- En el panel de la clase, los mismos niños pueden poner alguna frase que exprese estas ideas («La creación es buena», «En la creación todos los seres tienen una misión»...).

Objetivo 2

- *Ponemos en común* la actividad que todos hemos realizado en casa y en la que se pone de manifiesto el deseo de hacer el bien que tienen nuestros padres y demás familiares.
- *El profesor explica* a los niños que las personas estamos en el mundo también como fruto del amor y para hacer el bien (10).

Objetivo 3

- Nos vamos a centrar en la proyección de un montaje audiovisual: «*En el principio...*» (11). (Previamente el profesor debe trabajar este montaje de forma que su tratamiento favorezca el poder llegar a la experiencia religiosa del niño.)
- Proyección del montaje después de una pequeña motivación.
- Hacemos un primer diálogo sobre la impresión general que en los niños ha producido la proyección.
- Tratamos de buscar el significado de las imágenes en su simbolismo: Dios nos habla y nos interpela a través de las maravillas de la creación.

(10) La reflexión religiosa que conecte con Dios vendrá más adelante. El profesor intentará, en un nivel humano, hacer descubrir las capacidades de la persona (inteligencia, voluntad, sentimientos...) como predispuestos de por sí para hacer el bien. Se trata de una reflexión que afecta a la experiencia humana para profundizarla y más tarde encontrar ahí el sentido del mensaje de Dios.

(11) *En el principio...*, Audiovisuales Claret, Barcelona, 1982. Un comentario sobre este montaje lo podemos encontrar en la Carpeta del Departamento de Audiovisuales del Secretariado Nacional de Catequesis, Ficha E-14.

- Entresacamos los textos del A. Testamento y del N. Testamento que el montaje tiene y los relacionamos entre sí y con la figura de Jesús.

— *Reunidos por grupos*, vamos a responder a estas dos cuestiones:

- *¿Por qué Dios ha querido dejar en nuestras manos el poder ser los transformadores del mundo?*
- *Qué significa que los hombres pueden parecerse más o menos a Jesús?*

— *Ponemos en común* el trabajo de los grupos y se apunta en los cuadernos de trabajo la respuesta conjunta.

Objetivo 4

— Es importante que todos tengamos una idea clara de lo que con este tema se pretende. Para ello destacaremos y *escribiremos* en la pizarra las frases que dicho tema nos sugiere.

— El resultado lo anotaremos en el cuaderno.

(Posibles frases síntesis: Dichos ha creado el mundo por amor / Jesús trabajó mucho por mejorar la sociedad en que vivió / El hombre es el ser más importante de la creación / Nosotros somos libres para parecernos más o menos a Jesús / Nos parecemos a Jesús cuando somos capaces de respetar a los otros.)

— *Aprendemos* estas frases síntesis.

Objetivo 5

— Cantamos una canción: «Alabado seas, mi Señor» (12).

(12) ROZAS, A., *La Buena Nueva de Jesús, Religión Católica 5.º E.G.B.*, guía didáctica, Bruño, Madrid, 1982, p. 38.

Pedagogía de atención al preadolescente para su educación en la fe

GUZMÁN MARTÍN ESCRIBANO

«La catequesis ha sido siempre, y seguirá siendo, una obra de la que la Iglesia entera debe sentirse y querer ser responsable. Sus miembros, no obstante, tienen responsabilidades diferentes, derivadas de la misión de cada uno: los Pastores..., el Papa..., los sacerdotes, religiosos/as... los padres de familia..., los maestros..., los catequistas..., los responsables de los medios de comunicación social... *Uno de los mejores frutos del Sínodo... sería despertar en toda la Iglesia y en cada uno de sus sectores una conciencia viva y operante de esta desponsabilidad, diferenciada pero común.*»

(Cat. Trad., n. 16)

CONSIDERACIONES PREVIAS

Se trata de ayudar al preadolescente a formar su personalidad cristiana, abriendo horizontes de pensamientos, de deseos, de acciones que hagan crecer. Hay que responder a sus necesidades vitales presentándoles una *catequesis del crecimiento*, de los valores de la vida adulta. Hay que descubrirles el sentido humano y cristiano de sus propias experiencias.

Los preadolescentes necesitan una serie de actividades que les presenten y descubran los rasgos de personalidad en los que pueden identificarse en su fe cristiana. Actividades que les hagan tomar contacto con lo que es la experiencia humana y los valores de la cultura y de la sociedad cristiana.

Los preadolescentes necesitan relaciones de amistad para redescubrir lo que es la verdadera amistad. Para lograrlo han de actuar, trabajar y comprometerse. No hay en esta edad verdadero compromiso que no sea en grupo, en equipo.

Es necesario *no prolongar artificialmente la infancia*. La labor del educador en la fe no consiste en asistir pasivamente al trabajo destructivo que se efectúa en el preadolescente.

«La verdadera personalidad humana y religiosa sólo se organiza asumiendo los valores propios de cada edad. La labor del educador consiste en *lograr que esas tensiones sean fecundas*: el movimiento de desarrollo del preadolescente debe conducirlo a rechazar toda actitud infantil; pero ese rechazo debe ser la *purificación* de los valores del pasado, no la *supresión*» (1).

La vida religiosa del niño no «se conserva». La educación en la fe debe estar orientada de una manera decidida hacia el futuro, debe ser un compromiso progresivo. No se trata de suprimir de golpe cuanto componía el comportamiento del niño.

Una auténtica catequesis debe ser esencialmente un estímulo para el cumplimiento; se trata de ofrecer, invitar bajo el aspecto de lo deseable; nunca de imponer. Este estímulo ha de referirse a los signos concretos presentes en su vida:

- *signos sacramentales*: el preadolescente debe aprender a leer la significación concreta de los signos de la acción de Cristo;
- *signos cotidianos ofrecidos por el medio preadolescente*: lo que no se refiera a sus reacciones, al medio en que vive, resulta abstracto y no tendrá alcance profundo;
- *signos de modelos*: presentar los valores a través de modelos. Que estos modelos se hallen cerca de su vida para poder reconocerse en él y encontrar en su vida cotidiana los reflejos del modelo (2).

(1) VARIOS, *Una edad crucial*, p. 112.

(2) *Ibíd.*, pp. 132-133.

I. HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA FE CON LOS PREADOLESCENTES (La pedagogía de Dios)

Educación en la fe a los preadolescentes implica, y cada vez más, el estar atentos a su crecimiento, a su vida, al ambiente donde viven y se desarrollan.

La educación en la fe está marcada por la *presencia* y la *cercanía de Dios* en el mundo, por su manera de actuar en el hombre, por el estilo de estar en sus experiencias más profundas.

Sería un absurdo «optar» por diversas líneas metodológicas sin tener presente la pedagogía de Dios, caracterizada por determinados rasgos.

1. DIOS ES EL PRIMERO QUE SE ACERCA Y AMA (Gén 3, 8)

Dios siempre toma la iniciativa, da el primer paso, sale al encuentro del hombre por medio de los acontecimientos más sencillos de la vida de cada día. El hombre responde a este comportamiento de Dios con atención, acogida, confianza.

a) *Acercarse al preadolescente real*

El educador en la fe que se acerca a la persona, intenta conocerla y comprenderla, debe abandonar el terreno de los prejuicios y etiquetas y ser capaz de mirar en cada momento con ojos recién estrenados. Es un error marcar a los preadolescentes con definiciones para siempre. Dejar de ser niño para comenzar a ser adolescente no es fácil. Se necesita un tiempo de transformación profunda. Esta es la razón por la cual los preadolescentes exigen a quienes pretenden educarlos el estar atentos a su realidad cambiante, el ser de verdad personas cercanas y comprensivas. Nos atrevemos a decir que no hay anuncio eficaz de Jesucristo respecto al preadolescente si no hay un conocimiento amplio de su *vida real*, de su contexto histórico y social, de las leyes que rigen su crecimiento y psiquismo, de sus intereses y deseos más interiores. Por esto los tres primeros capítulos de nuestro trabajo.

b) *El preadolescente corre el riesgo de ser marginado*

En los últimos años ha aumentado el número de preadolescentes que presentan dificultades y trastornos en su desarrollo. Las causas son muy

amplias y variadas: físicas, familiares, sociales, económicas. Las consecuencias se aprecian tanto en la vida de relación como en la vida escolar (preadolescentes solitarios-aburridos e inadaptados-fracasados).

El ritmo de la vida moderna, las contradicciones frecuentes, provocan reacciones diversas: fatiga, miedo, debilidad intelectual y afectiva, comodidad, superficialidad, cansancio, trastornos de carácter...

Las vivencias del preadolescente suele ser de gran intensidad, desproporcionadas por su edad. Cuando los preadolescentes quieren expresarlas con conceptos *aparecen* desprovistos de hondura interior. Sería aventurado interpretar su vida de fe sólo y exclusivamente por las expresiones verbales con que la formula.

«Estos análisis de carácter conceptual no ofrecen el justo baremo de toda la riqueza vital, humana y cristiana que el preadolescente encierra en su persona» (3).

El educador en la fe considerará como campo preferencial a los preadolescentes que se encuentren en situación de marginación en cualquiera de sus ambientes: familia, escuela, amigos, etc. La Buena Noticia de Jesús está dirigida de modo especial a los pequeños, a los débiles, a los pobres, a los enfermos. En realidad son ellos quienes nos educan en la fe.

2. DIOS SE DA A CONOCER A CADA UNO DE MANERA PERSONAL

Cuando Dios se dirige al hombre lo hace personalmente y en la situación concreta donde se encuentra (Mt 9, 9). Cada uno es llamado *por su nombre* (1 Sam 3), se le otorga una identidad propia, una personalidad original, una misión irremplazable.

a) *La relación personaliza al hombre*

La relación con Dios no anula ni disminuye al hombre; al contrario, le hace más él mismo, *le personaliza*.

«Dios aprecia al hombre tal como es realmente. Dios da al hombre la posibilidad de ser él mismo, de tener su propia personalidad, de ser distinto de los demás. Este deseo de ser uno mismo viene del Dios de la Salvación» (4).

(3) VARIOS, *Con vosotros está*, o.c., p. 366.

(4) *Ibídem*, p. 367.

Dios ama la originalidad de cada hombre e invita a que cada cual se desarrolle de modo autónomo y único.

b) *Redescubrimiento personal y constante del preadolescente*

Los preadolescentes del momento presente se definen por la movilidad. No resulta raro que desconcierten al adulto y no respondan a los esquemas tradicionales. Es frecuente no reconocer sus riquezas y posibilidades, su originalidad personal, sus formas de expresarse, sus modos de decir.

Sería triste caer en actitudes de «pasotismo» respecto a todo el mundo del preadolescente.

«En la vida del preadolescente todo es significativo: sus actitudes, sus palabras, sus formas de vestir, sus diversiones... dicen, a su manera, lo que desean. Todo está esperando un profundo respeto por parte de los adultos, pues es expresión de su propia persona, todavía insegura y vacilante» (5).

Cualquier preadolescente necesita ser conocido por su «propio nombre», aceptado en su originalidad, comprendido en sus «extravagancias» (pasajeras). ¡Qué ojos abren cuando se encuentran con un amirada acogedora, con alguien que no tiene nada que reprochar (o sabe disimularlo), con alguien que impulsa decidido a crecer, que invita a seguir madurando constantemente y apoya esa maduración en medio de las normales crisis de evolución!

Cuando el educador en la fe tiene en cuenta las aportaciones de las ciencias humanas, se acerca al preadolescente de forma humana y profunda, de manera respetuosa, porque puede conocer la complejidad de los fenómenos psíquicos de su persona.

Al darse esta sensibilidad, causada por el conocimiento progresivo y atento, el educador en la fe tratará de no encerrarse en sus juicios, a veces tan seguros y definitivos; a lo mejor es capaz de salir de sus moldes hechos y de ponerse en actitud de aprender y de sorprenderse con la novedad de que el descubrimiento del preadolescente no tiene límites.

Este esfuerzo se ve facilitado cuando los educadores en la fe de los grupos preadolescentes dialogan y confrontan sus experiencias en equipo, cuando se sienten y son en realidad *comunidad de educadores en la fe*.

(5) *Ibidem*, p. 367.

La comunidad cristiana de los catequistas ha de acercarse a los preadolescentes, convivir con ellos, quererlos en su realidad diversa; y como consecuencia tendremos diálogo y confrontación, cuyos resultados son un conocimiento más objetivo y unas relaciones más reales y en profundidad.

c) *Un preadolescente concreto marcado por el ambiente*

El ambiente influye, condiciona, aunque no determina la vida concreta de los preadolescentes. El conocimiento y la vivencia del mundo, la manera de expresar sus experiencias, se ven impactadas por la cultura y el desarrollo del lugar geográfico.

Las *situaciones* de los preadolescentes son muy *diferentes* y provienen de un mundo cada vez más industrializado: la sociedad tecnológica, consumista, secularizada, urbana, anónima, pluralista en las opciones religiosas.

«Estos fenómenos del mundo moderno configuran toda la vida de los preadolescentes y hacen que su personalidad y comportamiento se construyan y manifiesten de manera muy diversas» (6).

La vida preadolescente también se ve alcanzada y marcada por las realidades socioculturales más cercanas: familia, colegio, barrio, amigos, medios de comunicación (la televisión en especial), adultos... Este ambiente no puede ignorarse ni despreciarse.

La educación en la fe se realizará en el interior de su existencia concreta, individual y colectiva; se llevará a cabo con estas experiencias que marcan su vida y que le dan, ¿por qué no?, sentido y esperanza. Atractivo desafío para quienes estamos acostumbrados a que vengan a nuestro terreno y a nuestros dominios. En este momento evolutivo-social sólo desde la «audacia» y el riesgo de la «incomprensión» y la «crítica» podremos ser educadores en la fe de los preadolescentes actuales. La actitud de espera, de inmovilismo, matará los mejores deseos e intenciones.

«Aislar a los preadolescentes de sus circunstancias socioculturales para que maduren en la vida cristiana sería olvidar que la acción de Dios se realiza en el corazón de la historia y de la vida de los hombres» (7).

(6) *Ibíd.*, p. 369.

(7) *Ibíd.*, p. 369. Cfr. *DCG*, núm. 11, 21, 44, 45.

3. DIOS LLAMA AL CAMBIO, A LA ACCIÓN, AL COMPROMISO, CUANDO SE ENCUENTRA CON LA PERSONA (Mc, 10, 21)

Cada llamada de Dios está pidiendo la respuesta libre del hombre. Dios invita constantemente a salir de sí, a cambiar; estimula a realizar el *nacimiento de un hombre* más responsable, crítico, operante; de un hombre más evangélico.

a) *El preadolescente vive una experiencia de transformación*

La experiencia glomal del preadolescente es la de un giro brusco en su mundo infantil. Es el momento de pasar a un mundo distinto: el mundo de los adultos, donde las formas de comportamiento, los juicios de valor, se escapan a su control. El preadolescente no puede quedarse en el mundo de la infancia, aunque haga todo lo posible para que así sea. Necesita aceptar y querer su cambio, y para ello ha de abandonar la infancia. También el mundo religioso entra en crisis. Lo religioso es percibido como algo que ya no sirve; la imagen que tiene de Dios, «el Dios de su infancia», es posible que se tambalee en el nuevo universo de la preadolescencia.

Es una clave decisiva descubrir que su crecimiento es algo querido por Dios; que Dios mismo ocupa un lugar importante en todo el proceso; que Dios impulsa y anima ese desarrollo hacia la madurez. Dios no es enemigo de mi crecimiento; Dios no es un rival a mi deseo de «ser mayor».

«Necesita reencontrarse con el mundo religioso con una mirada nueva. No se trata de eliminar todo lo que viene de la infancia, sino de purificar y salvaguardar los valores religiosos positivos del pasado en esa nueva visión de las cosas que le ofrece el mundo de los adultos» (8).

b) *El preadolescente necesita ser acompañado mientras aprende responsabilidad y compromiso*

El preadolescente vive centrado en su realidad interior, en el desconcierto con que vive sus transformaciones. Se descubre a sí mismo y descubre, a la par, los valores de los adultos. En su interior percibe la llamada a integrar y participar; experimenta ese momento como la ocasión de escoger, decidirse, ser responsable.

(8) VARIOS, *Con vosotros está*, o.c., p. 370.

La presencia del educador en la fe no puede sentirse como freno ni como sustituto de su tarea. El educador en la fe ha de ser esa presencia, ese alguien que desde su experiencia de fe

«... le estimula a realizar una cierta ruptura con un pasado feliz pero vivido en una fuerte dependencia y a aceptar el compromiso de su crecimiento, que es el crecimiento de un hombre nuevo progresivamente responsable ante Dios Salvador y ante sus hermanos del mundo» (9).

II. EL GRUPO: LUGAR DE CRECIMIENTO DE LA FE

Una mirada a nuestro mundo real nos revela el valor del grupo como elemento y lugar privilegiado de encuentro, de relación, de cambio.

Nuestra época asiste al descubrimiento de la importancia de las relaciones interpersonales en todos los ámbitos de la existencia: familia, escuela, grupo, etc.

Esta realidad no es ajena al estilo de Dios, que salva a los hombres constituyendo un pueblo (cfr. LG, n.º 9).

«Importa, por tanto, crear comunidad, crear fraternidad, vivir en grupo, donde la persona se sienta valorada, acogida, con posibilidad de expresar su riqueza y compartirla con otros en la relación y el encuentro» (10).

1. EL GRUPO, LUGAR FAVORABLE DE LA COMUNICACIÓN

El grupo facilita de manera espontánea la relación con otros seres. En el grupo se toma conciencia de que los demás existen, de que tienen su propia existencia, su riqueza y su pobreza; en el grupo uno toma conciencia de la propia vida.

En el grupo *se aprende a escuchar*, a estar atentos al otro para acoger lo que me comunica; *se aprende a mirar* porque cada gesto, cada expresión, cada rostro es significativo, es lenguaje que acerca a quien lo quiera captar el misterio que somos; *se aprende a expresarse*, a dar lo per-

(9) *Ibíd.*, p. 370. Cfr. DCG, núm. 89.

(1) VARIOS, *Con vosotros está*, o.c., p. 377. Cfr. DCG, núm. 76.

sonal, lo más rico que encerramos cada uno. Expresar es dar y es darse, fundamental para un crecimiento armónico del hombre.

«El grupo ofrece el ámbito donde esa expresión puede facilitarse, donde se pueden vencer las resistencias y los miedos que toda comunicación impone: miedo al ridículo, al rechazo, a la no acogida de aquello tan querido para uno mismo» (11).

Teniendo en cuenta las condiciones de la vida, parecen imprescindibles en la educación en la fe *determinadas actitudes* que posibilitan la comunidad de fe y de fraternidad: *estar atentos* a la Palabra de Dios; *mirar* los acontecimientos pues están cargados de significado; *experimentar* la vida para así *expresarla* en gestos de amistad y amor.

2. UN GRUPO QUE EDUQUE EN LA LIBERTAD

La personalidad se estructura desde la libertad. El preadolescente se encuentra muy condicionado y tiene muchas dificultades para ser libre. La libertad se aprende y se conquista cada día escogiendo, optando, superando dificultades, respetando los derechos, favoreciendo la capacidad creadora.

El grupo puede y debe ser el marco desde el cual saboreen los preadolescentes la experiencia de libertad.

«Allí, al sentirse respetados como personas y comprendidos, tienen la posibilidad de desarrollar su propia autonomía y personalidad, sin verse dominados por los reproches, las prohibiciones o las excesivas ternuras acaparadoras de no pocos adultos» (12).

El educador en la fe será observado y el grupo intuirá si vive la fe como libertad, si el Mensaje le hace libre, si cumple la misión como tarea liberadora. Y no puede engañarlos con palabras.

Los caminos a través de los cuales es educado el grupo deben permitir espacios para hacer la experiencia de la liberación ofrecida por Jesús: caminar hacia la autonomía, ser capaz de decidirse por sí mismo.

(11) VARIOS, *Con vosotros está*, o.c., p. 378.

(12) *Ibíd.*, p. 379.

Y en el grupo no hay magia ni artificio. A los preadolescentes no se les engaña ni se les mantiene la atención con malabarismos y promesas.

«El estilo catequético del grupo, el ambiente que en él se respire, permitirá a los preadolescentes sentirse libres, sin coacciones, en actitud de una búsqueda común. Todo esto llevará a que se sientan respetados también en la maduración progresiva de su fe» (13).

3. UN GRUPO QUE FAVOREZCA LA CREATIVIDAD

El hombre es por naturaleza *creador*. ¿Qué ha sucedido? Algo muy fácil. La sociedad, la educación, el conformismo del ambiente («pasotismo») impiden la creatividad. Desde una edad temprana somos reprimidos en la expresión de intuiciones, preguntas y acciones.

Lo mejor que el grupo puede ofrecer son espacios para que los miembros descubran y ejerciten sus posibilidades de iniciativa y creación; espacios que les hagan salir del conformismo y la uniformidad social, que convierten en esclavos, en seres sin iniciativa.

Toda actitud creativa se ve estimulada por la *imaginación*. Nuestra cultura y la sociedad tecnológica dan a los preadolescentes una mentalidad racional y matan cuanto hay de fantasía, de sentimiento, de emoción.

El preadolescente tiene a flor de piel los sentimientos, las emociones; gracias a su fantasía se traslada a otro mundo más humano y menos cruel. Basta aprovechar estos impulsos en el proceso educador creativo.

Esta actitud creativa interpela al educador en la fe; su forma de programar y exponer dirán con hechos si cree en la capacidad creadora de los preadolescentes, si confía en sus posibilidades, si les da la oportunidad de compartir sus energías de espontaneidad y creatividad.

«El educador en la fe no puede menos de alentar constantemente y favorecer esta actitud creativa en el grupo de catequisis. Dios a través de toda la historia de la salvación llama sin cesar a los hombres a renovar la creación, a recrearla, sobre todo cambiando el propio corazón, haciendo nueva la manera de mirar» (14).

(13) *Ibíd.*, p. 380.

(14) *Ibíd.*, p. 381. Cfr. *DCG*, núm. 75.

4. UN GRUPO QUE FOMENTE EL DIÁLOGO, LA VERDAD, LA SINCERIDAD

Quien dialoga *se hace accesible a los otros*, comunica su riqueza original, se pone en contacto con otros distintos a él.

Son capaces de diálogo cuantos son capaces de dar (movimiento hacia el otro) y de recibir (el otro se vuelca sobre mí al mismo tiempo).

Hemos hablado de nuestra sociedad anónima, impersonal, solitaria y fría, egoísta e individual. Esta sociedad se respira y se masca en la familia, en el colegio, en la calle, en las relaciones, en las iglesias. Lógico, por tanto, el esfuerzo del educador en la fe por hacer del grupo espacio y lugar donde se dialo, se reconoce al otro como distinto y con una riqueza propia original que yo puedo recibir.

Estamos necesitados de grupos que sean ocasión para escuchar al otro y ocasión para hablar, para ofrecer, aunque me cueste, la riqueza personal que guardamos en nuestro interior.

No hay diálogo donde no existe libertad, deseo de ser auténtico y verdadero. La mayor acusación de un preadolescente a su educador en la fe es decirle que son mentirosos, hipócritas, que se le ha engañado.

«Los preadolescentes, y aún más los jóvenes, van a interpelar a sus educadores en la fe, cada vez con mayor frecuencia, sobre sus convicciones y posturas cristianas ante la vida (EN, n.º 76). Es importante no sólo admitir sus preguntas, sino darles la posibilidad de que puedan expresarlas» (15).

El tiempo de las apologías ya ha pasado. Para anunciar hoy con eficacia la novedad del Evangelio es imprescindible el diálogo. El educador en la fe ha de poseer como actitud básica el diálogo. Estará muy atento para no forzar el ritmo del grupo, para no imponer su ritmo, para no proyectar sus necesidades de adulto.

El educador en la fe se esfuerza por descubrir las condiciones en las que se da la verdadera comunicación respetando siempre el proceso de fe del grupo y de cada miembro.

(15) VARIOS, *Con vosotros está*, o.c., p. 382.

III. LA COMUNIDAD ECLESIAL, MODELO DE REFERENCIA, EXIGIDA POR LA SOCIEDAD ACTUAL

1. FE Y SOCIEDAD EN CAMBIO

Los cristianos han de ser los promotores de un cambio que haga posible el pleno desarrollo de *toda la persona* y de *todas las personas*. Lo logrará cuando viva en actitud y dinámica de EXODO para no instalarse en ninguna situación determinada. La Iglesia, comunidad referencial por excelencia,

«ha de aprender a dialogar con el hombre de hoy que vive sumergido en una cultura nueva... Ha de poner en marcha métodos (...) y estructuras (...) más flexibles y ágiles que faciliten su labor evangelizadora (...), debe esforzarse por ser fiel a este mismo Jesús y a su Evangelio (...) de una manera nueva, que será necesario reinventar siempre... Sólo la clara conciencia de lo que son las nuevas situaciones históricas, con los cambios profundos que aquéllas han llevado consigo, permitirá a los cristianos encontrar unas expresiones, crear unas instituciones e instaurar unos comportamientos que presenten la fe como una auténtica fuente de vida para la existencia humana» (16).

De cara al futuro, la Iglesia debe encontrar su lugar y ser otra vez instancia crítica en medio de la sociedad y sacramento de salvación para el mundo y para la persona. Hemos de construir una Iglesia libre donde el Evangelio de Jesús sea de verdad mensaje transformador para todos los que creen en él.

2. FE Y SOCIEDAD DE CONSUMO

La Iglesia, si quiere hacer frente a esta sociedad de consumo, ha de presentar la alternativa de comunidades vivas en las que sus miembros se sienten de verdad integrados y corresponsables. Pertenecer a la Iglesia de Jesucristo ha de significar una opción personal libre y consciente y no un estar abonados a una organización de servicios religiosos.

(16) BESTARD, *o.c.*, p. 46.

3. FE Y ANONIMATO URBANO

Todo grupo debe satisfacer tres necesidades psicológicas fundamentales (17):

- *Necesidad de inclusión*: sentirse integrado, valorado y aceptado en su totalidad; decisiva a la hora de tomar decisiones.
- *Necesidad de control*: sentirse plenamente responsable de la vida y de la dinámica del grupo.
- *Necesidad de afecto*: sentirse como insustituible en el grupo; sentirse estimado y respetado por lo que es.

La masificación y el anonimato incitan al cristiano inquieto a vivir su fe en pequeños grupos o comunidades donde pueda encontrarse cara a cara con otros, conocerlos, aceptarlos, amarlos y llevar a cabo solidariamente con ellos alguna tarea en común.

El grupo es un espacio de libertad y responsabilidad, un lugar privilegiado de crecimiento y maduración humana. La Iglesia no puede aparecer como una simple masa de bautizados que se ignoran y viven una religiosidad individualista y rutinaria.

Hace falta creatividad pastoral para imaginar otros medios de evangelización. Hemos de buscar nuevos «púlpitos» y «templos».

4. FE Y MUNDO SECULARIZADO

El mundo religioso, más independiente del hecho religioso, obliga a resituar la fe personal y comunitaria en un contexto sociológico nuevo, indiferente y hasta hostil. Vivir la fe hoy resulta más difícil, pero también más fascinante, porque es una aventura libre. Pertenecer a una comunidad cristiana es fruto de una opción libre y no de una imposición.

La Iglesia ha quedado reducida para muchos cristianos a una mera institución que reparte «carnets de normalidad social» con ocasión de la «administración» de ciertos sacramentos.

La sociedad actual nos está exigiendo una seria evangelización que, sin olvidar a la masa, «haga una opción preferente por la persona individualizada y por la pequeña comunidad».

(17) *Ibidem*, p. 98.

Este mundo secular hace revisar la *manera* de transmitir la fe y el *estilo* del testimonio cristiano en el mundo. También el *lenguaje religioso* entra en crisis cuando se vuelve progresivamente ininteligible para este mundo secular.

5. IGLESIA Y SOCIEDAD PLURAL

La Iglesia, en esta nueva contextura plural, puede reencontrar su papel de testimonio abierto y gratuito de la gracia de Dios; puede presentar su doctrina ético-moral a todos los que forman su comunidad, pero no la puede imponer obligatoriamente a toda la sociedad.

Ante una situación pluralista, ni los métodos, ni las estructuras, ni las acciones pastorales de ayer son inamovibles ni las de hoy definitivas.

En un ambiente plural y secularizado, la Iglesia deja de ser un *grupo de pertenencia* para todos y pasa a ser un *grupo de referencia*.

«En una sociedad toda ella configurada cristianamente, en que la Iglesia era la única que ofrecía una visión del mundo y de la vida, la transmisión de la fe no ofrecía problemas. Pero en una sociedad pluralista la Iglesia entra en *competencia* (18) con otros grupos ideológicos que ofrecen su cosmovisión... Los hombres asimilarán la fe cristiana según la credibilidad que les merezca el grupo de cristianos que conozcan... Y la presentación del mensaje cristiano no podrá ahorrarse una confrontación sincera con las otras concepciones del mundo y del hombre» (19).

IV. LOS DIVERSOS AMBITOS DE EDUCACION EN LA FE

A la hora de llevar a cabo la educación integral en la fe de los preadolescentes nos parece necesaria la coordinación complementaria de la familia, la parroquia, la escuela, entendidas las tres como pequeñas comunidades.

(18) «Mientras antes la Iglesia mandaba, ahora tiene que convencer. Mientras antes controlaba, ahora tiene que entrar en *competencia*. Mientras antes era la única fuerza unida, ahora está dividida en sí misma y sometida a *competencia* tanto interna como externa». Texto de PFEFFER, Leo, *Creeds in competition*, p. 7; citado por BESTARD, o.c., p. 140, nota 16.

(19) HUGUET, J.; citado por BESTARD, o.c., p. 140.

1. LA FAMILIA

Somos conscientes de las transformaciones radicales que está sufriendo hoy la familia. La familia nuclear, secular, está en competencia con otros ambientes como son la escuela y los *mass media*.

Este dato puede llevar a los educadores en la fe a supervalorarlo y como consecuencia marginar a las familias de la ayuda que pueden ofrecer a la maduración cristiana de sus hijos.

Creemos que la familia conserva todavía un influjo notable sobre el muchacho en la elección de los compañeros, en las lecturas, en la transmisión de los valores y actitudes.

A pesar de los condicionamientos sociales negativos, es preciso reconocer que la familia es ese «lugar de relación afectiva» en donde se va formando la personalidad, en donde se elaboran de manera insensible los juicios de valor para un aconcepción cristiana del hombre, de la vida, de la sociedad y del mundo.

«Sin el testimonio de la familia, nuestra catequesis corre el riesgo de perder mucho de su realismo («¡Será verdad, pero... la vida es otra cosa!»)» (20).

Una catequesis de preadolescente que desconociera esta repercusión de la familia correría el peligro de la ineficacia. Es necesario y urgente *preparar* a los padres y *contar* con ellos de manera efectiva en toda tarea de educación en la fe para que asuman y lleguen a ser *los primeros educadores de la fe de sus hijos*.

2. LA COMUNIDAD PARROQUIAL

La preadolescencia es el momento en el que se abandonan las prácticas religiosas y la misma parroquia. ¿Por qué se van? ¿Qué tipo de comunidad cristiana se encuentran o perciben? ¿Qué imagen de Iglesia somos capaces de ofrecerles? ¿Qué sacerdotes y laicos les atienden? ¿En qué tipo de relaciones les educamos? ¿Qué lugar les dejamos ocupar en la comunidad?

Ya es hora de abandonar las lamentaciones y ponerse en camino y en búsqueda. En camino con ellos desde sus caminos, y en búsqueda con

(20) GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, p. 198.

ellos desde sus dudas. Las quejas ya no sirven. Ha sonado la hora de ensayar métodos y acciones positivas, de construir.

«Es más positivo la reconstrucción de *pequeños grupos* de preadolescentes libremente convocados, en los cuales los participantes se reúnan para *reflexionar desde la fe*, a la escucha de la Palabra, sobre su vida y el mundo que lo rodea; para *convivir en el amor* y servicio a los hermanos; para *celebrar gozosamente la fe*; para *descubrir las tareas de transformación del mundo* en que viven inmersos» (21).

El educador en la fe no puede olvidar que los miembros del grupo, a través de sus reflexiones, celebraciones y compromisos aspiran a *ir describiendo su propia identidad cristiana*.

Estos mismos grupos han de ofrecer a sus miembros una *experiencia de vida eclesial*.

«La catequesis llevada a cabo de esta manera podrá demostrar a los jóvenes que la Iglesia de ningún modo es algo extrínseco a su existencia, sino más bien un agran realidad de la que todos somos responsables, cada uno según su vocación y su ministerio» (DCG, n.º 76).

En estos momentos son muchos los movimientos educativos y apostólicos. La comunidad cristiana *debe hacerse presente* en ellos, *encarnarse* y desde dentro educar en la fe.

Estos grupos ofrecen a los preadolescentes cauces de autoeducación en la fe a través de métodos específicos: reflexión y acción; intercambio de experiencias de vida; el clima de diálogo.

Pero también estos grupos iluminan desde el Evangelio, en la medida de sus capacidades, los ambientes sociales en los que se mueven.

3. LA ESCUELA

Nos movemos en un proyecto de educación nueva que deberá estar al servicio de la maduración de la personalidad. La escuela puede ser un lugar privilegiado de reflexión, de estímulo, de toma de conciencia de los problemas. La escuela ha de estar abierta a todos los valores para poder orientar.

(21) VARIOS, *Con vosotros está*, o.c., pp. 467-468.

La escuela se define cada vez más como ámbito de educación integral y de tiempo libre. En una escuela así, la educación en la fe tiene un sitio porque es un problema de la persona, es un problema de diálogo, de posibilidad y de capacidad sinceras de conocimiento y de estima.

La comunidad cristiana propone el Mensaje avengélico siempre que *alguno de sus miembros* lo hace ante personas que *están dispuestas a escucharlo*.

«El educador cristiano... puede hacer presente, implícita o explícitamente, *todos los elementos u objetivos de la educación en la fe...: la educación personalizada* tiene presente la situación de los alumnos» (22).

La escuela ha de proponerse dar a conocer *cómo creen y esperan, cómo viven y testimonian su fe* los cristianos. La escuela ha de acentuar la sistematización de los conocimientos vitales del Mensaje. Así la escuela se convierte en plataforma que propone —nunca impone— el Evangelio y la síntesis orgánica de la doctrina de ese Mensaje.

La proclamación del Mensaje siempre entraña una fuerte carga interpelativa y puede convertirse en momento de convocatoria hacia los grupos o movimientos educativos y apostólicos.

Nos parece importante señalar que la educación impartida esté orientada por la *comunidad cristiana local y coordinada por ella*. Esta sería, creemos, una de las urgencias del momento presente. Se evitaría la dispersión y el individualismo, tan abundantes en el campo de la educación de la fe.

La conjunción familia-parroquia-escuela tiene mucho que decir si logran renunciar a sus pequeños protagonismos y trabajar juntos en favor de los preadolescentes y de la Iglesia.

V. POSIBLE METODOLOGIA DE EDUCACION EN LA FE

INTRODUCCIÓN

Siendo el objetivo de nuestra catequesis educar en la fe al preadolescente en consonancia con su maduración psicológica y tratar de hacerlo

(22) *Ibidem*, p. 469.

capaz de interpretar la realidad sociocultural en la que está inmerso, el *método a emplear* abarcará las intervenciones educativas capaces de conseguirlo.

Este objetivo no puede ser el resultado de técnicas simplistas o de fórmulas mágicas. Lo que proponemos son OPCIONES para caminar en el itinerario que educador y preadolescentes recorrerán juntos en el descubrimiento del Reino de Dios y en la profundización del misterio de Cristo.

Son, pues, eleccionesa tomar; líneas generales de actuación después de analizar al sujeto, el mundo en el que se desarrolla su vida y la vivencia de su fe. Partimos del siguiente concepto de catequesis:

«Por catequesis entendemos una acción en la cual los seres concretos asumen su existencia humana según sus propias capacidades, escuchan en la Iglesia la Palabra de Dios, reconocen el sentido cristiano de su vida y expresan su fe al Dios de Jesucristo» (23).

1. OPCIÓN «DESCUBRIMIENTO»

- La preadolescencia es una edad de paso. Estrenan sus once años siendo niños y cumplen los catorce años con actitudes y problemas propios de adolescentes.
- El preadolescente está en actitud de *descubrimiento y exploración* de un mundo nuevo que se abre ante él y que se le presenta lleno de atractivo y aventuras.
- En la preadolescencia se amplían las informaciones científicas, históricas, deportivas, etc. También se da un descubrimiento de *profundidad* tratando de penetrar el *sentido de las cosas*.
- El preadolescente necesita de alguien que lo guíe porque se siente inseguro frente a un mundo tan nuevo e imprevisible.

«En su itinerario de descubrimiento, el preadolescente no rechaza la *guía del adulto*, si le parece competente y, sobre todo, comprensivo y amigo» (24).

(23) «Catéchèse», 1970, núm. 41; citado por GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, p. 182.

(24) GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, p. 183.

- La catequesis deberá partir de los *descubrimientos* del mismo preadolescente, ampliar sus experiencias y llegar a la acogida de la Palabra de Dios que le ilumina.

2. OPCIÓN «INDUCTIVIDAD»

- En la preadolescencia se realiza el paso de la *lógica concreta a la formal*. Los preadolescentes comienzan a entrar en el momento en que se adquiere la capacidad de razonamiento hipotético-deductivo; sin embargo, el preadolescente necesita hacer *experiencias nuevas*.
- La catequesis de preadolescentes se debe configurar metodológicamente como un *descubrimiento activo* que busca la comprensión de los hechos, de las personas, de sí mismo y de las propias responsabilidades.
- El método inductivo ofrece grandes ventajas y consiste en:
 - «La presentación de los hechos (acontecimientos bíblicos, actos litúrgicos, la vida de la Iglesia y la vida cotidiana), considerándolos y examinándolos atentamente, a fin de descubrir en ellos el significado que pueden tener en el misterio cristiano» (DCG, n.º 72).
- La situación de un mundo cada vez más secularizado y plural nos interpela: ¿qué es *lo concreto* para el preadolescente? *Lo concreto es lo que parte de la vida*. La realidad del hombre es punto de partida privilegiado y contenido principal de la catequesis; en especial después de los doce años.

3. OPCIÓN «ACTIVIDAD Y CREATIVIDAD»

- El uso de los métodos activos es un dato irreversible de la pedagogía moderna y, por tanto, de la catequesis.
- La actividad, junto con la inducción, es uno de los puntos cardinales de la pedagogía religiosa con los preadolescentes. El muchacho «aprende haciendo» (J. Dewey). Sólo a través de un contacto activo con la experiencia cristiana se puede esperar que ésta se convierta en una adquisición personal del preadolescente. Un método activo exige:

«Diversas actividades (trabajo de búsqueda, celebraciones, fofomontaje, etc.) e implica los ambientes de vida del preadolescente: desde la escuela, a la familia, a la comunidad y al grupo» (25).

- El hacer del preadolescente es todavía un *actuar guiado* y necesita ser estimulado por la orientación y la inventiva del educador en la fe. Y es un *hacer participado*.
- Una pedagogía activa deja espacio a la creatividad del preadolescente. Es necesaria una pedagogía de la creatividad.

«Se trata de dar a los cristianos (niños, adolescentes o adultos) la posibilidad de encontrar la manera con la que su vida cristiana, el testimonio de su fe y su palabra puedan dar sentido a una situación humana y por medio de ésta hacer nacer allí la Iglesia» (26).

- La tarea del educador en la fe es suscitar y guiar la creatividad del grupo. Creatividad no significa improvisación e idealismo. Es necesario ser concretos y un poco sistemáticos, pero dejando también lugar a la *imaginación*, que es fundamento de todo progreso y creatividad y de nuestra misma esperanza.

4. OPCIÓN «MODELOS VIVIENTES»

- En la preadolescencia, el muchacho comienza a interiorizar un *sistema de valores y esquemas de comportamiento* que toman forma en un «yo ideal». Este yo ideal tiende a identificarse con el modelo presentado por personas concretas, que lo atraen y lo entusiasman debido a dos necesidades: la necesidad de *concreción*, por la cual los valores y actitudes son asimilados casi por ósmosis con el grupo primario y con personas significativas para él; y la necesidad de *seguridad*: el preadolescente necesita ver su ideal cumplido ya en una persona concreta (27).

Los modelos de los preadolescentes «son personas portadoras de ideales, de mensajes en los que se encarnan tantas espe-

(25) *Ibidem*, p. 189.

(26) Actas del Congreso Catequístico Internacional (Roma, septiembre 1971); citado por GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, p. 190. Cfr. también DCG, núm. 75.

(27) GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, p. 192.

ranzas, expectativas y tensiones de nuestro tiempo; pero lo son también las personas que viven a su lado en la vida cotidiana y se les presentan como modelos interesantes, simpáticos y concretos de cómo vivir el *ser hombre*» (28).
«Pide al grupo un espacio de vida y de libertad y está dispuesto a aceptar (...) los valores y los modelos de comportamiento que los demás le proponen» (31).

- Entre los modelos más cercanos están los compañeros (18,6 %), los adultos simpáticos (9,9 %), los familiares (5,7 %), los padres (5,6 %) y los profesores (4,8 %) (29). Los muchachos de hoy se sienten atraídos por el hombre normal (29).
- Optar por una pedagogía de «modelos vivientes» supone:
 - *estar atento a los modelos de nuestro tiempo*, saberlos individualizar y presentar;
 - *estar convencido* de que el modelo más eficaz es el que el preadolescente encuentra en la comunidad cristiana: padres, educadores, jóvenes mayores que él, que constituyen un modelo fácil de identificación.
- Pedagogía de modelos vivientes significa presencia de modelos válidos de la vida humana y cristiana en el grupo del muchacho. ¿No asistimos hoy en la sociedad y en la Iglesia a una carencia de modelos significativos para el preadolescente de nuestro tiempo?
- La catequesis debe proponerse como meta el presentar la persona de Jesús como modelo válido. El preadolescente descubre a Cristo no en las páginas escritas, sino en la vida de aquellos que ponen su esperanza en su persona (30).

5. OPCIÓN «GRUPO Y COMUNIDAD»

- Durante la preadolescencia toma consistencia un conflicto de pertenencia: emancipación de los padres, inserción en el grupo de compañeros, conciencia de pertenecer a un mundo más amplio.

(28) *Ibíd.*, p. 192.

(29) LUTTE, G., *Le moi idéal de l'adolescente*, Dessart, Bruxelles, 1971; citado por GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, p. 193.

(30) GIANETTO-GIANNATELLI, *o.c.*, pp. 194-195.

- En una sociedad pluralista como la nuestra, la pertenencia a la Iglesia y al mundo se puede vivir como realidad conflictiva. Hemos visto que se abandonan las prácticas religiosas y se alejan de la comunidad
- El preadolescente *necesita del grupo*, y en el grupo de compañeros encuentra su sitio, su *status* de independencia.

«Pide al grupo un espacio de vida y de libertad y está dispuesto a aceptar (...) los valores y los modelos de comportamiento que los demás le proponen» (31).

- El grupo merece toda la atención en la educación en la fe. En el grupo, el preadolescente aprenderá a descubrir sus dotes, su vocación; ahí aprenderá a desempeñar su rol. En el grupo hará de manera concreta una experiencia de Iglesia. La pertenencia a la Iglesia viene más a través del grupo que por la familia (32).

(31) *Ibidem*, p. 196.

(32) *Ibidem*, pp. 195-196.

colaboraciones

Pedagogía religiosa de la conversión

(en el Simposio del XVI Centenario
de la conversión de S. Agustín)

Todavía hay que escanciar vino, buen vino, desde el reciente Congreso Internacional Agustiniiano de Roma, del 15 al 20 de septiembre. Todavía quedan esencias puras en ese frasco que allí se ha abierto y ofrecido para el mundo actual, particularmente para bien de la juventud de nuestro tiempo, de todo tiempo. Veamos algunas perspectivas, frutos y esperanzas de futuro.

Bienaventuranzas y conversión

De las 155 Comunicaciones y Relaciones, el de las bienaventuranzas ha sido el que más tiempo ha ocupado entre los 300 profesores de todo el mundo, el que más interés ha despertado, sobre todo la bienaventuranza de la paz, no sólo la de *ser* pacífico («pacific»), sino también «peacemaker», hacedor de la paz. Por ahí comenzó precisamente San Agustín sus estudios y comentarios a los evangelios.

Pero este tema tan sugestivo, entonces y ahora, ha estado enmarcado en el motivo específico que nos convocaba y reunía: el de la conversión y el bautismo; hoy día podía enunciarse de esta otra manera: la conversión al bautismo recibido (de niños); «convertíos y bautizaos» (el de los adul-

tos, como San Agustín); tomar en serio la pastoral del bautismo (todos). Esas fueron las tres conclusiones a las que llegaba la Relación que expuse sobre «el bautismo como fundamento de la espiritualidad matrimonial y familiar según San Agustín».

Y en la actualidad es el problema más agudo que tiene hoy la Iglesia: el de los bautizados no creyentes, la necesidad de la segunda evangelización (más difícil que la primera) y tomar en serio la iniciación cristiana.

Se hicieron análisis profundos y acertados sobre la conversión y sus verbos constitutivos (dichos y explicados en todos los idiomas): amar, buscar, convertirse, ser convertido, sanar, salvar, aversión (¿a qué?), conversión (¿a quién?). Ha quedado claro y bien demostrado que las ciencias humanas —junto al evangelio— son necesarias para el estudio de la conversión. La conversión humana no es llegar a un jardín y detenerse allí, se ha dicho, sino punto de partida y proceso: la meta ya se sabe y no es de este mundo. El tiempo es factor humano decisivo; la conversión no suele ser tan instantánea como parece ni en Pablo ni en Agustín, las dos mayores conversiones, dependiente ésta de la de aquél: a Pablo se refería la voz oída por Agustín en el momento cumbre de su vida: «*Tolle, lege* (toma y lee)».

No tuvo que ir lejos de sí mismo para encontrar lo que buscaba Agustín: «me devolvías a mí sobre mi interioridad», «me ponías a mí delante de mí mismo» (Conf. 8, 16). No bastaba la búsqueda del extrovertido, del que nunca está en casa, allí donde Dios le visita, nos visita y no nos encuentra.

Y es ahí mismo, en su corazón, donde Agustín oía voces amigas (pero sinceras) de lo alto: «Qué sucio estás, qué desviado, cuán manchado.» La conversión efectiva y afectiva están unidas entre sí.

Que ¿qué resonancia pastoral tuvo esta autobiografía una vez hecho sacerdote y obispo? Toda una interpretación del hombre y del mundo: dice haber encontrado más inquietos que inicuos en su labor pastoral, modélica. De los inquietos dice haber encontrado «enorme cantidad de hombres y mujeres», no así de los malos, de los inicuos: ¡visión esperanzada de la vida y del mundo! Por eso visión intelectual y realismo pastoral no se oponen en el pastor.

Para ello es necesaria la gracia de Dios, pero no basta; también la fuerza de voluntad se requiere, hay que «sufrir» una cierta violencia en la carne; y luz de la mente, comenzando por ésta.

Fidelidad a la fe y liberalidad del pastor. ¿Ecumenismo?

«Que nadie sea obligado, mucho menos contra su voluntad, a la comunión católica», es frase textual y suya y pensamiento definitivo, ¡y obvio! ¿Liberal? También. Prefería actuar con el diálogo que con las penas canónicas, como lo demostró una y otra vez en las reuniones con otros obispos; y nadie negará la rotunda fidelidad de Agustín a la fe de la Iglesia. Pero tenía bien claro que nadie puede ser bueno forzosa y forzosamente (*invitus*). Así entendió, con libertad religiosa, las expresiones de Jesús en el evangelio de Mateo: *compelle intrare*, es decir, «invita encarecidamente a entrar en el Reino (evangelización) y a sentarse en la mesa del banquete del Reino (eucaristía y comunidad cristiana)». «Si te pierdes, te buscaré, quieras o no»: así leía parábolas de Jesús sobre el buen pastor, pero el acento está puesto en el sustantivo «pastor» y en el adjetivo «bueno»; y no en la coacción a la voluntad humana.

Allá va una anécdota personal mía a este respecto. Gané yo un cartón de tabaco ante el reto de un sacerdote entusiasta de San Agustín, que dijo a los demás sacerdotes reunidos: «Doy este premio a quien sepa la definición de predestinación que da San Agustín.» Para él, la predestinación es la «preciencia y preparación de los bienes futuros con que, certísimamente, se liberan todos los que se liberan». Queda, pues, clara la libertad del hombre en comunión con la gracia, actuando ésta como *delectatio victrix*.

Pero siguiendo con el tema de la conversión, tema principal y específico del Congreso, saca él la conclusión de que si Dios acoge al que vuelve sobre sí y se convierte a Dios, así tiene que ser la Iglesia en sus comunidades y en sus pastorales. Más aún: hay que ir a buscar la oveja perdida y atraerla (*attrahere*), que no es lo mismo que traerla (*thahere*). Aquello s,, esto no es misión de la Iglesia y de sus pastores. Por otra parte, traerla al rebaño no es convertirla: no es el pastor el que decide la conversión; «yo trato de que se despierten a la verdad; eso sí, ojalá que puesta por mí en claro y en alto para que ellos, los fieles, la busquen; puesto que él amó tarde a Dios (*sero te amavi*), tuvo particular predilección por los que tarde se convertían a Dios (nunca es tarde). Se consideró a sí mismo como vocación tardía (*serus advenio*), pero para Dios un día es como mil años, y viceversa; además, Agustín siempre se atuvo a la expresión y consejo de David a su hijo Salomón: «Hijo mío, si de verdad amas a Dios, lo hallarás.»

Purificarse-convertirse

No es lo mismo purificarse que convertirse: este verbo, convertirse, tiene como complemento de referencia ¡a quién!, es decir, a Dios. El intento de purificación no siempre trae consigo la entrega incondicional a Dios, que es constitutivo primordial de la conversión; la purificación es fruto y resultado, expresión humana —por cierto, gradual— de la gracia de la conversión a Dios.

Que ¿qué hubiera sido de San Agustín sin la conversión? No se hicieron muchas cábalas al respecto: quizá un presidente de Juzgado, un gobernador de provincia o algo similar. Pero no hablemos de futuribles: estamos aquí convocados y reunidos para celebrar el XVI centenario del *hecho* de la conversión de San Agustín, y después de un año —el próximo— se celebrará el mismo centenario de su bautismo. También esto es significativo: un adulto que consolida su conversión durante un año para bautizarse después de ese tiempo. Convertirse *a Dios*, hacerse cristiano, no es sólo, pues, un esfuerzo de purificación, tare por otra parte difícil o imposible si no se ponen las cosas en su sitio, por su orden: la conversión a Dios en signo anterior a la aversión al pecado, como la gracia que precede al esfuerzo humano, también necesario, claro está.

Y enseñar a los demás

Aunque parezca lo contrario, lo propio de San Agustín no es tanto —no es primero— hacer doctrina cuanto exponer la experiencia, la suya, de conversión. La aversión del pecado era difícil para él, particularmente difícil porque amaba el aplauso, el dinero y el placer; con todo y eso, apenas supo qué era una vida feliz hasta encontrar a Dios. Las cosas cambiaron notablemente —no del todo— cuando se hizo cristiano; la voz de las pasiones no se ha acallado del todo, pero se oye desde lejos: prevalece la de Cristo desde cerca, subyugante.

Cabe también otra pregunta para el año que viene, año centenario de su bautismo. Esta pregunta escuece, pero habrá que estudiarla sincera y lealmente en Congresos como éste: ¿qué hubiera sido de Agustín de ser bautizado de niño como quería su madre? Pero no prejuguemos cuestiones este año, centenario de su conversión; quede esa tarea, ineludible, como puente entre el centenario de la conversión y el del bautismo. Pero estamos tocando fondo, el nudo de la cuestión. ¿Cuántas ponencias, de las 155, se han asomado tímidamente a esta cuestión?

La conversión suponía, y supone, un discernimiento de las realidades de poco valor a las de mucho: una opción preferencial que toda persona adulta, responsable, se ve en la situación ineludible de hacer: no hacerla en el sentido peyorativo es ya hacerla en el negativo.

Así las cosas, ¿qué es primero y ante todo? El primer paso es, sin duda, acercarse a Dios, el cual creó el ser humano para *ser*, para ser *en Dios*, para subsistir en Cristo, para tener consistencia en El y hacia El. Lo demás viene por añadidura: así se va uno alejando del mal poco a poco, día a día (a decir del Apóstol). Admitió San Agustín —cómo no— la ley de la gradualidad en la pedagogía de la conversión, como la suya «de Juan a Pedro no va un dedo» le pareció cuando llegó a ser doctor y maestro de otras conversiones de almas —personas— a él encomendadas, si bien San Agustín nunca admitió la posibilidad de llegar a ser maestro de conversiones... ¡Vana pretensión! Supuesto el acercamiento a Dios, habla él, a veces, de conversión a sí mismo o de alejamiento del mal.

¿Que cómo se hace una conversión de este género? No sabe explicarlo San Agustín, si bien sí sabe explicarse en sus Confesiones: ahí están y ahí está —la conversión— al alcance de todo el mundo, como una mano tendida de Dios a toda hora y a todas las horas, hasta la última inclusive. ¡Mas no! Lo avisa el Evangelio.

Rupturas de la conversión

Sabe que la conversión lleva a la ruina de todo aquello que amamos: sea el dinero, el aplauso, los honores «vanos». Por vanidad entiende él no lo mismo que nosotros, sino la superficialidad que es el peor mal que le puede ocurrir a uno, y ojalá que no por mucho tiempo: al ser superficial no le salva ni el mismo Dios. Pero a cambio de esa ruina tendrá felicidad y vida a raudales. En cambio separarse de Dios es la muerte del alma, y esto le impresiona.

Conjuga San Agustín los verbos en activa y en pasiva: convertirse y ser convertido; primero etso por la gracia de Dios y luego aquello. Salvemos siempre la prioridad de la gracia, pero venga muy pronto la colaboración de la voluntad, de la buena voluntad, impregnada ésta por la gracia desde dentro, muy dentro (*intimius animae meae*).

¿Qué antropología? Un ser humano es un ser hecho por Dios, deteriorado por el pecado, que quiere volverse a Dios; él se siente avisado, varias

veces avisado, invitado a convertirse, a veces se dice que a Dios, otras que a sí mismo; pero ya se entiende uno y otro término. No son lo mismo, pero tampoco distinto y divergente.

Cuatro elementos de la conversión

1. El primero es *la luz*, mejor dicho, en activa, la iluminación: «ver» qué cosa tan importante; si no, cada vez caerá más y más. «Si tu ojo es luminoso —dice el Señor—, todo tu cuerpo (tu realidad) será luminoso.» Tus ojos necesitan la luz, la de Dios; dar la luz es un acto creador, salvador. El mundo era un caos sin formas, sin luz. Dijo Dios, «hágase la luz», y vamos viendo sería mejor traducción que la de «la luz se hizo».

2. Palabra de Dios y autoridad de la Iglesia. La Palabra de Dios asiste al alma, la purifica, está plena y pletórica de salvación; pero es el carisma de Pedro y de la Iglesia el que me la acerca; la fuente es la Biblia, no lo olvidemos. Cristiano que no reconoce y no conoce la Biblia está perdido: ¡a qué otra palabra va a hacer caso!

3. Importancia máxima de la acción de la voluntad es pasar a amar otra cosa; pasa de las cosas al Dios de todas ellas, puramente, aunque sin éstas. Pasa del bien mutable al inmutable utilizando el libre albedrío, movido internamente por la gracia; a ver, ¿quién invitó a quién?, ¿Zaqueo a Cristo o viceversa?, ¿los novios de Caná a Cristo o viceversa? La prioridad y precedencia de Cristo que empujó a Zaqueo a subir al árbol, que unió a los novios, luego esposos, esposos cristianos, de Caná o de donde sea.

4. La gracia divina (por aquí se empieza), que en este caso no es último elemento, sino primero (ya lo hemos oído). Es cosa de la misericordia de Dios. La gracia se nos muestra como un acto de llamada, de insistencia, cariñosa, no a modo de filosofía; es un acto de llamada al encuentro personal con Dios, de trato íntimo con él. El clima en que se mueve el alma en todo esto es de humildad y piedad (*pietas conversionis*). Una piedad que se organiza y no una veleidad. Al convertido le promete Dios el perdón de sus pecados.

Entonces, ¿por qué la gracia? El pecador está muerto, y un muerto no puede tomar la iniciativa de vida; ésta se le regala, se nos regala: es don.

Conversión y cristología

Tiene estrecha relación entre sí la teología de la conversión con la conversión cristiana, el Dios hecho hombre; ahora bien, puesto ante Cristo, en su seguimiento, ya no hay, no puede haber, rutina, sino primera conversión y segunda y continua. Como la creación continuada (¿a qué quedaríamos reducidos, a la nada, dejados de la mano de Dios?), así la conversión cristiana es continua y continuada, gradual y progresiva hasta la liberación final y definitiva, que será humana, plenamente humana y liberada, en alma y cuerpo; éste en forma distinta que la actual, frágil y pecadora. Entonces, radiante y gloriosa.

No una conversión instantánea: diez años de coloquios con Mónica, su madre; lectura de la Biblia con Ambrosio, maestro y amigo además de obispo. Tampoco aquí cabe preguntar, aunque nos sentimos tentados, qué hubiera sido sin Ambrosio y sin Mónica; y sin sus amigos, que los tuvo y buenos: era sensible a sus amigos y a su pérdida. La sensibilidad y la amistad son lugares teológicos de conversión, sacramento de encuentro con Dios. Mucho debió San Agustín a sus amigos; quizá el prefijo y adjetivo de «san» que, en su caso más que en otros (p. ej. en San Pablo) no fue sólo una gracia vertical, sino colateral.

Viuda ya, vino a Milán Mónica a buscar a su hijo, y le encontró enfermo y poco menos que muerto (espiritualmente); pero iba a Misa y de ahí le vino la conversión, es decir, la salvación. En cuanto a amigos, San Agustín pensaba en la vida común, compartiéndolo todo, con los bienes en común (bienes de toda índole). Le sirvieron de mucho los sermones bien preparados de San Ambrosio: siempre la Palabra de Dios tiene fuerza, no la suya sino la de Dios. Escuchándola y escuchándole, San Agustín se curaba de muchas enfermedades; ya sabemos cuáles: lo dice él, él las dice y confiesa abiertamente en sus libros.

El fruto de la conversión

Antes amaba la filosofía por la filosofía, pero el nombre de Cristo no estaba allí, estaba ausente; por eso no le llenaba, no se llenaba, quedaba vacío; era ciencia pero no sabiduría de lo bello, de lo pulcro, belleza del cuerpo (cuán distinto ahora) y del alma, belleza espiritual: amando la paz con orden, así como no hay paz sin justicia; en cambio en la virtud hay coherencia y unidad; pero ojo, vicio y error están muy cerca del hombre incluso virtuoso. Dios garantiza el éxito sólo al humilde y contrito, no al que se las sabe todas y se cree fuerte y sin pecado. ¡Allá él!

Tendrá una vida de perversión como la que tuvo él en Roma, a donde llegó sin saberlo su madre.

Llegó incluso a autojustificarse, diciendo para sí: «No soy yo el que peca, sino algo (alguien) distinto de mí, dentro de mí.» Pero pronto se dio cuenta de que eso es echar la culpa a otro distinto de él, es decir, alienación y no realismo. Creía en el amor, pero el suyo era corrompido, no puro; pero buscó a Dios intensa y metódicamente, y he aquí que lo halló; y tuvo que sobrepasar infinitas contradicciones de su mente y de su carne: la verdad no era posible sin pureza y unidad interior (teniendo dentro de sí los cables sueltos, todos ellos: ideas y afectividades...). «A los dieciséis años me enredé con mujeres, mientras mis padres no me pedían más que resultados de notas; me lié con una mujer y vino el consejo materno de casarme; ¿con quién? También ahí os pasasteis.» He aquí, entre comillas, el resumen de sus quejas sobre la iniciación de sus padres —si bien siempre cariñosas—, sobre todo con su madre, doblemente madre: humana y espiritualmente. ¿Que buscó la verdad en el platonismo en un tiempo? Bueno; le llevó hacia arriba, a buscarla fuera de su cuerpo. («No por ser éste malo...», dirá luego a los maniqueos.)

Conclusiones

1. *Conversión y libro de las confesiones* es el mejor libro después de la Biblia, ha dicho alguien; en todo caso, lo más espléndido de la antigüedad cristiana. Es un frasco inagotable de perfume, de esencias de conversión volviendo al comienzo de este trabajo. Allá va nuestro autor hacia la conversión: el que quiera que le siga con el libro de las confesiones consigo.

2. Fue honesto con Dios y consigo mismo. Conversión ligada a libros y legada en libros como éste y otros; ¡tantos!... La conversión la encontró en el hombre interior: allí le esperaba Dios. Honestidad intelectual y amor a los hombres fueron dos factores importantes en su conversión.

3. ¿Esencia de la conversión? La llamada de Dios, fuente de una nueva forma de vivir: «vivir en la forma en que vivió Cristo». No hizo testamento San Agustín porque no tenía de qué; pero dejó comunidades de cristianos y sacerdotes llenos de oración y pobreza.

4. Buscó el fondo común de la naturaleza humana, no el vicio que la desnaturaliza y aleja. De la conversión de San Agustín viene todo en cascada imparable hasta nuestros días, útil también, sobre todo, para jóvenes de hoy y para personas de toda edad y condición.

JOSÉ LUIS LARRABE

índices

Indices del Volumen XXVII

(Números 81, 82 y 83)

ESTUDIOS

	<i>Pág.</i>
ARRIZABALAGA, J. Angel: <i>Análisis de la religiosidad de los niños de 5 a 8 años</i>	253
ARRIZABALAGA, J. Angel: <i>Educación de la fe a los niños de 5 a 8 años</i> .	317
CASAS GARCÍA, Victoriano: <i>Raíces bíblicas de la paz</i>	135
CHICO GONZÁLEZ, Pedro: <i>Formación permanente del profesorado para la creatividad</i>	53
CHICO GONZÁLEZ, Pedro: <i>Líneas fundamentales de la educación para la paz</i>	151
GIL LARRAÑAGA, Pedro M. ^a : <i>Creatividad y escuela cristiana</i> ...	29
JIMENO, Joaquín: <i>Desarrollo de la experiencia religiosa y moral en el niño del ciclo medio de E.G.B.</i>	277
JIMENO, Joaquín: <i>Educación de la fe a través de la enseñanza religiosa escolar (ciclo medio de E.G.B.)</i>	341
MARTÍN ESCRIBANO, Guzmán: <i>Análisis de la religiosidad del preadolescente</i>	291
MARTÍN ESCRIBANO, Guzmán: <i>Pedagogía de atención al preadolescente para su educación en la fe</i>	359
MARTÍNEZ BELTRÁN, José M. ^a : <i>Ambitos de creatividad para la escuela cristiana</i>	11

	Pág.
MARTÍNEZ BELTRÁN, José M. ^a : <i>Valores para la paz</i>	167
PUJOL I BARDOLET, Jaume: <i>El hombre, agente de paz desde su estructura psicológica</i>	121
SEMINARIO DE PROFESORES DEL INSTITUTO SAN PÍO X: <i>Sobre la paz</i>	193

ACTUALIDAD CATEQUETICA

GARCÍA REGIDOR, Teódulo: <i>La escuela cristiana, ¿lugar de evangelización?</i>	85
LARRABE, J. C.: <i>Pedagogía religiosa de la conversión</i> (en el simposio del XVI centenario de la conversión de San Agustín)	383
INDICE DE AUTORES RECENSIONADOS	395

Indice de autores recensionados

AJURRIGUERRA, J. de, 238
ARROM, B., 103
ASENSIO, M., 103
AUER, J., 230

BARTH, K., 99
BARROSO A., P., 103
BENESCH, H., 109
BOHIGUES, R., 102
BORÁN, J., 104
BRICO, R., 102
BRIEND, J., 113
BRO, B., 100

CAMPANY, J., 113
CARRASCOSA, M. J., 113
CASADO, D., 236
CASTAÑEDA, J. F., 108
CAZEAUX, J., 113
CAZELLES, H., 225
COLEMAN, J. C., 107
CORTÉS, J. L., 113
COTHENET, E., 113
CURRAS, E., 110

DELORME, Ch., 108
DORADOS S., A., 113, 114.
DOV, A., 113
DUNN, J., 237

FENOLL, A. L., 102
FERNÁNDEZ, P., 104
FERNÁNDEZ P., M., 238
FLORES A., J. C., 110
FODOR, J. A., 238
FRAISE, P., 106
FULLAT, O., 240

GARCÍA A., E., 231
GEA E., J., 235
GELMI, J., 103
GHILLHAM, B., 106
GÓMEZ, E., 105
GÓMEZ R., M., 109
GOURGUES, M., 226
GRANADO B., A., 241
GREENFIELD, P. M., 237
GRELOT, P., 113

- HEREU B., J., 100
 JACKSON, B., 106
 JUAN PABLO II, 113, 114 y 234
 KRAUS, H. J., 228
 LAGARDE, C. y J., 232
 LARRAÑAGA, M., 233
 LATOURELLE, R., 99
 LE BON, G., 105
 LEE, C., 239
 LEVY-LEBOYER, Cl., 106
 MAHOOD, 113
 MARTÍN D., J. L., 103
 MEVES, Ch., 236
 MICHAUD, R., 225
 MISHARA, B. L., 109
 MOLLAT, D., 228
 MONTAL-FORNES, P., 112
 MONTERO M., A., 236
 MORATINES, J. F., 104
 MORETTI, J. M., 241
 MUNERA D., A., 241
 NAVEILLÁN, M.^a A., 231
 NOTH, M., 228
 OBRIST, A. J., 105
 OCDE-CERI, 104
 ORTEGA, J. L., 102
 OTERO, O. F., 240
 PARKE, R., 237
 PAZ V., F., 236
 PEÑA, I., 100
 PEÑALOSA, J. A., 113
 PLUNKETT, K., 106
 POWERS, G., 238
 PRONZATO, A., 101, 103
 RATZINGER, J., 230
 REY, E. de, 113
 REYES C., A., 241
 RIEDEL, R. G., 109
 RÍOS, J. A., 249
 ROGER, Fr., 102 y 235
 RODRÍGUEZ C., M., 233
 RODRÍGUEZ V., J., 107
 RUBIN, Z., 237
 SANZ, A., 233
 SCOTT, M., 238
 SCHMANDT, W., 109
 SEVE, A., 235
 TERESA DE CALCUTA, 235
 THEISSEN, G., 231
 TORO, J., 113
 TORRELLA C., R., 113
 TRILLING, W., 101
 TRIMAILLE, M., 113
 TUÑI V., J. O., 227
 VARELA F., J., 239
 VILCHEZ, L. F., 239
 VIZCAÍNO, P. L., 234
 VOS M., L., 234
 VOSS, G., 101
 WOLFF, H. W., 229
 VV. AA., Ed. ITER, 231
 VV. AA., Ed. Paulinas, 110. PPC,
 101 y 113, 231, 232, 233, 234, 241
 VERBO DIVINO, 113, 226, 227

sinite

**REVISTA HISPANOAMERICANA
DE PEDAGOGIA RELIGIOSA**

*«Sinite parvulos
venire ad me...»* (Mc. 10, 14)

DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Ediciones San Pío X
Marqués de Mondéjar, 32
28028-MADRID (España)

DIRECTOR:

Teódulo García Regidor

SUBDIRECTOR:

Pedro M.^a Gil Larrañaga

REDACCIÓN:

José M.^a Martínez;
Carmelo Bueno
Alejandro Pérez V.

ADMINISTRADOR:

Manuel Fernández

IMPRIME:

Grafinat, s.a.
Argos, 8 - 28037-Madrid

Depósito Legal: M. 14.233-1959

NUMERO 83
VOLUMEN 27
1986, SEPTIEMBRE-DICIEMBRE

