

# EVANGELIZAR EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA CATÓLICA

## 1.-¿DE QUÉ SE TRATA?

Se trata de ofrecer a los educandos la oportunidad de disponer de los valores nucleares, de los criterios de juicio, de las estructuras de pensamiento, de las motivaciones básicas, de los ideales y modelos de vida de acuerdo con la propuesta y la voluntad de Dios expresada en el Evangelio.

Esto, en términos psicopedagógicos, se podría expresar diciendo que, de lo que se trata, es de *ofrecer al educando la oportunidad de construir, con los materiales de construcción que le son propios a la familia y a la escuela, una matriz cognitiva religiosa cristiana para que desde ella lea, interprete e interactúe con toda la realidad.*

## 2.- LA ESTRUCTURA MATRIZ COGNITIVA.

Sabemos que las personas desarrollamos estructuras cognitivas que canalizan nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos y que se configuran como “estructuras de significado”. Piaget y Neisser hablarán de “esquemas” desde los cuales se asimila la experiencia del mundo. Kelly, para referirse a lo mismo, apelará a los “constructos personales”. Mandler acudirá a la idea de “estructuras mentales”; otros, a las “redes semánticas” (Anderson y Bower), o a las “estructuras de memoria” (Posner), o a la “asociación de nodos en la memoria a largo plazo” (Shiffrin y Schneider).

En el fondo, hacia donde apuntan todas estas teorías es a la afirmación de que las personas, a través de nuestras experiencias organizadas, vamos desarrollando patrones de percepción y de conducta respecto a nuestra relación con el mundo y con nosotros mismos. Dependiendo de cuáles han sido esas experiencias y, sobre todo, de cómo se han organizado, se tendrá un patrón o se tendrá otro, y el patrón tendrá una u otra naturaleza; una u otra morfología.

En último análisis habría que decir que el conocimiento, el aprendizaje, no es algo que le ocurre a alguien sino que es algo que este alguien realiza activamente. Para Piaget el conocimiento del hombre no es sino una específica forma de adaptación de un organismo complejo a un medio complejo. Y lo hace a través del sistema cognitivo que selecciona e interpreta activamente información procedente del medio para construir su propio conocimiento. No copia pasivamente la información tal como se presenta a sus percepciones y la traslada a su mente, sino que permanentemente interpreta, transforma, reorganiza o reconstruye la estructura dada del medio, de la realidad, hasta hacerlo encajar en el marco de referencia que ya posee. Así se van configurando las estructuras de conocimiento. Para Flavell con el término “estructura” se designa a una totalidad organizada de esquemas que siguen determinadas leyes o propiedades organizativas inferidas. *Llamamos, pues, estructuras cognitivas al conjunto de conceptos e*

*ideas que un individuo posee sobre un determinado campo de conocimientos, así como la forma en la que los tiene organizados.*

Esta configuración se lleva a cabo, según Piaget, siguiendo un doble proceso: la asimilación y la acomodación. Llama asimilación al proceso de adaptar los estímulos exteriores a las propias estructuras mentales internas previas. La acomodación sería el proceso inverso pero complementario: adaptar las estructuras mentales a la estructura de los estímulos externos.

Visitamos en cierta ocasión el románico palentino con un nutrido número de adultos. En el transcurso de la ruta pudimos comprobar que, indefectiblemente, al término de cada visita había un reducido número de personas cuyos comentarios tendían siempre hacia el aspecto religioso de la obra contemplada; otro pequeño grupo se mostraba indiferente a ese contenido religioso y hacía una interpretación estética, con observaciones que habían pasado inadvertidas para el resto. No faltaban quienes parecían hacer una lectura eminentemente política con una crítica ácida a las supuestas circunstancias sociopolíticas que dieron lugar a estas construcciones, sin que cupieran en su referente de lectura ni las categorías religiosas ni las categorías estéticas. Incluso llevábamos visitantes para quienes todo era reducible a categorías económicas. ¿Cómo explicar esto si todos han recibido la misma información? Parece claro que dicha información ha pasado a la cognición del visitante a través de un molde o matriz previos desde los que selecciona, interpreta y da forma (en ocasiones, deforma...) a ese conjunto de percepciones ofrecidas<sup>1</sup>. Ello determina, en último análisis, las actitudes valorativas que se tienen ante las distintas realidades con las que nos topamos diariamente.

Pero la asimilación así producida no es inerte sino que, a su vez, actúa sobre esas estructuras mentales previas adaptándolas a los estímulos asimilados (acomodación), bien confirmando los esquemas desde los que se asimiló, bien acumulando la información en los esquemas ya existentes y, por lo tanto, haciendo crecer la base de datos; bien modificando dichos esquemas, o formando nuevos esquemas a partir de los ya existentes (“crecimiento”, “ajuste” o “reestructuración” según la teoría de los esquemas de Rumelhart y Norman).

Esas estructuras mentales modificadas por la acomodación de los estímulos asimilados serán las estructuras desde las que se vuelve a leer y a interpretar la subsiguiente realidad que se asimila según el molde o matriz modificado para hacer una nueva acomodación y, a su vez, volver a actuar como órgano de la siguiente asimilación. Y así hasta configurar una determinada cosmovisión. Podríamos afirmar que el ser humano elabora continuamente representaciones cognitivas organizadas o “constructos” (G. Kelly, V. F. Guidano, M. J. Mahoney) de la realidad experimentada con el fin de utilizarlos para manejar las experiencias que le van surgiendo en su vida.

Así, pues, nuestro sistema de conocimiento funciona sobre la base de representaciones de la realidad las cuales se manifiestan de distintas formas y

---

<sup>1</sup>.- Por eso Ausubel, cuando intenta sacar consecuencias didácticas de esta realidad psíquica afirma: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”

con distinto grado de complejidad. Dichas representaciones no son sino imágenes en las que confluyen un conjunto de significados, de sistemas de referencia que hacen posible interpretar lo que sucede y dotar de algún sentido a lo inesperado. Son categorías cognitivas que sirven para clasificar las circunstancias, los datos o fenómenos cotidianos; teorías que permiten interactuar con la realidad. Las representaciones mentales son, pues, el instrumento para interpretar y pensar la realidad en la que estamos instalados. Es un proceso mental elaborado por cada individuo dentro de los grupos que le permite fijar posición en relación con todo el acontecer que le adviene y acontece.

En consecuencia, lo más relevante en los procesos de aprendizaje de una persona no es tanto el contenido factual o conceptual que interioriza, sino las representaciones y estructuras mentales que esos contenidos están configurando en el sistema cognitivo de las personas o, en su caso, de los grupos. Esta afirmación, sin embargo, no debe en ningún caso conducir a menospreciar los hechos, datos, fenómenos, conceptos, definiciones, fórmulas, etc., objeto de las diversas áreas de aprendizaje en la escuela, pues en la construcción de las estructuras mentales también actúa la presencia y la naturaleza de esos contenidos así como, en su caso, la ausencia de los mismos.

### **3.- LA ESTRUCTURA MATRIZ COGNITIVA RELIGIOSA**

Y es aquí donde sería conveniente situar lo medular de una enseñanza evangelizadora. Desde la específica dimensión psico-cognitiva, y dando por supuesta la intervención de la gracia, podríamos preguntarnos si ese concepto que denominamos “fe”, no es sino una matriz cognitiva religiosa que supone un núcleo irreductible, es decir, supone una estructura de pensamiento base (“teorías implícitas”, “sistema de significados”, “representaciones mentales”) referida a Dios desde la cual se explican todas las demás estructuras de pensamiento de rango inferior en petición de fundamento. Sería un sistema de representaciones que se convierte en una manera de interpretar y de pensar toda la realidad. Hablamos de núcleo irreductible, de matriz, porque, en el fondo, se constituye en una auténtica epistemología personal fundante y fundamental, organizadora de los “sistemas de sentido” del pensamiento del individuo que no remite a estructuras anteriores ni es reducible a otros esquemas. Estos fundamentos, que pudieran permanecer ocultos para la persona, funcionan como un filtro cognitivo sobre la realidad, muestran un alto grado de estabilidad y se configuran como el soporte más profundo e influyente del sistema cognitivo del sujeto

En tanto que esquema estructural último, posibilita una valoración integradora de la realidad de carácter específicamente religioso. No se trata de un rodeo a la razón para sustituirla por instrumentos cognitivos de carácter mágico, o por intuiciones emocionales, sino de una racionalización (la racionalidad no puede reducirse a la sola racionalidad científica...) que se mueve en el específico nivel de la cuestión de sentido en tanto en cuanto alude a una instancia última válida de apelación que está más allá de las explicaciones cotidianas y más allá de la verificación empírica. ¿Qué es lo que le da unidad integradora a esta matriz religiosa? Es la pregunta por la

totalidad de la realidad en su conjunto y la respuesta que apunta al fundamento de la misma lo que hace posible esa unidad integradora.

Al mismo tiempo, este referente cognitivo religioso, para ser una verdadera matriz cognitiva, ha de tener un alto grado de estabilidad, es decir, ser resistente en el tiempo al reto de explicaciones por otras vías.<sup>2</sup>

Y si se pretende que la escuela católica evangelice enseñando, habrá que pensar cómo se organiza la acción de la enseñanza o el aprendizaje para que el conjunto de conocimientos que adquiere el alumno se constituyan en redes de significación religiosa cristiana hasta llegar a un inconsciente cognitivo que pudiera ser caracterizado como cristiano. Y ello sin renunciar ni un ápice a los métodos y al rigor de los contenidos que a cada materia de aprendizaje le son propios. San Agustín<sup>3</sup> advierte de la ridiculez de ciertas interpretaciones del mundo contrarias a la ciencia exhibidas por algunos creyentes amparados en la Escritura y en la fe. Cuando los no creyentes sorprenden a uno de los nuestros, continúa San Agustín, en flagrante error "sobre cosas que se pueden comprobar por la experiencia o por la evidencia de sus razones indudables" ¿cómo les harán caso cuando hablen de la resurrección de los muertos, de la esperanza de la vida eterna o del reino de los cielos?<sup>4</sup>

#### 4.- LA ESTRUCTURA MATRIZ COGNITIVA RELIGIOSA CRISTIANA. LOS CONTENIDOS COGNITIVOS.

Se trata de la presentación del mensaje y del acontecimiento cristiano como plano guía de referencia para posibilitar la síntesis entre la fe y la cultura, para posibilitar una visión cristiana del hombre, de la historia, del mundo y de la sociedad, para poder darse respuesta a las preguntas del sentido último de la existencia y para poder dirigir la propia conducta.

La naturaleza de estos contenidos convierte la transmisión del mensaje cristiano en una actividad no exenta de cierta complejidad pedagógica. Confluyen en este pretendido aprendizaje varios espacios de contenidos con diverso grado de abstracción y con diverso grado de significatividad para el alumno, sobre todo en el contexto cultural de una sociedad en la que los referentes religiosos están cada vez menos presentes en las experiencias cotidianas.

Por una parte, en el mismo núcleo del mensaje cristiano que se pretende ofrecer al alumno hay **una clave, llamémosla cristológica**, que

---

<sup>2</sup>.- OSER, F. y GMÜNDER, P. *El Hombre. Estadios de su desarrollo religioso*. Ariel. Barcelona, 1988, pág. 80.

<sup>3</sup>.- *De Genesi ad litera*, I, 19,39

<sup>4</sup>.- No está de más, para completar la advertencia, aportar la reflexión completa de San Agustín que termina amonestando a "quienes inflados con el aire de las ciencias mundanas discuten lo consignado en la divina Escritura como algo tosco y sin ciencia. Repriman su ímpetu y sepan que todas esas cosas han sido expuestas para alimentar a todos los corazones piadosos". Aunque más peligroso es todavía, dice, el error de los hermanos que, "cuando al oír disertar copiosa y sutilmente a estos no creyentes sobre los números de los cuerpos celestes o sobre cualesquiera cuestiones de los elementos del mundo", sin defensa, suspiran juzgándose inferiores a esos grandes hombres, y desde entonces, no toman sino "con fastidio los libros de saludable piedad y, en lugar de sacar de ellos el agua de la vida eterna, apenas si los soportan ya con paciencia, aún más, los aborrecen"

implica introducir la idea de un Dios trascendente y, a la vez, hecho hombre, en su esquema cognitivo. ¿Cómo se integra esto en la estructura de pensamiento del educando según los recursos mentales disponibles en las distintas etapas de su desarrollo?

Pero la enseñanza de la religión en la escuela también supone una visión cristiana del hombre derivada de la referencia raíz a Dios, con lo cual se hace presente simultáneamente una **clave antropológica** que nos interroga acerca de las cadencias evolutivas para su interiorización. No parece interiorizarse con los mismos anclajes el valor persona cuando a ésta se la considera como alguien de cara a Dios que cuando se la contempla como alguien de cara solamente a los demás hombres o de cara a sí misma.

Por lo tanto, la clave cristológica y la clave antropológica van a dar lugar a un espacio de contenidos educativos, que es el **espacio ético**. Es cierto que el mensaje cristiano no es reducible a una normativa sistemática de obligaciones o de prohibiciones, pero no es menos cierto que la incorporación de dicho mensaje a la estructura de pensamiento de las personas y de las comunidades determina sus conductas individuales y colectivas transformándose en vigencias éticas. Así, pues, de la misma manera que es preciso tener en cuenta el “potencial de aprendizaje” que se corresponde a cada edad para adaptar al mismo los contenidos cognitivos de la enseñanza, será necesario tener en cuenta el “**potencial ético**” de los educandos en cada uno de los estadios de desarrollo con el fin de que las propuestas de conducta moral cristiana se ajusten a las condiciones de posibilidad propias de la madurez estándar de cada etapa del crecimiento psicológico.

El hecho religioso cristiano alude sustancialmente a la relación o interacción del hombre con Dios. Pero, para esa relación y dada la profundidad del misterio del Dios con el que se pretende la relación, son necesarias las denominadas mediaciones religiosas. La relación del hombre con esa realidad de última trascendencia debe ser representada y mediada. Estas mediaciones constituyen el elemento expresivo de la realidad religiosa. Son el lugar de encuentro del hombre con Dios y tienen una estructura humana, a pesar de que su intencionalidad o su originalidad puedan calificarse de divinas. **Dentro de esas mediaciones capitales hay que colocar la realidad misma de la Iglesia.** Se trata, pues, de los esquemas mentales y, en su caso, afectivos de la pertenencia eclesial en tanto que esquemas de mediación religiosa.

Cuando el educador se cuestiona acerca del aprendizaje de la religión, no se cuestiona solamente sobre los procesos generales de aprendizaje, sino que, dentro del paradigma general del hecho de aprender, válido para todo proceso de aprendizaje, se ha de plantear cómo aprende, cómo interioriza, el educando cada una de esas claves: la referida a la realidad viva-Dios, la clave antropológica del concepto-valor persona, la dimensión de las mediaciones eclesiales y cómo aprende las actitudes morales.

No le es suficiente con una teoría general del aprendizaje, de la misma manera que no lo es para el docente que pretende enseñar a leer y a escribir a un niño. Además de preguntarse cómo aprende, en general, el niño, es preciso que se pregunte cómo aprende a leer o cómo aprende a escribir. Esta es la pregunta del educador de la fe religiosa cristiana. ¿Cómo aprende el alumno en cada uno de los estadios de su desarrollo cada una de los espacios

que configuran el contenido de esta materia? Incluso cabría preguntarse no solamente cómo se aprende cada una de esas claves por separado, sino cómo interactúan los aprendizajes de cada una de esas claves entre sí.

Por otra parte, conviene que el profesor tenga en cuenta que atenerse a los ritmos de crecimiento o de maduración de las capacidades del educando no es solamente una exigencia para la comprensión significativa de los contenidos que se le proponen a aprendizaje, o de las estrategias motivacionales. Entra en juego también la prevención de las conductas reactivas de regresión, de deformación o de rechazo en relación con la materia objeto de enseñanza. Al amparo de la teoría de la psicología del aprendizaje y de la práctica docente podemos afirmar que, cuando a un educando se le proponen a aprendizaje contenidos para los que no dispone de estructura psíquica suficiente, o bien tiende a refugiarse en estadios anteriores en los que se encontraba más seguro, o deforma el contenido de la propuesta para acomodarlo a la estructura disponible, o simplemente tiende a rechazarlo. Este es el calvario de muchos estudiantes para quienes eso de lo que se trata en las clases les resulta tan distante, tan críptico, tan ajeno a su organismo de comprensión y de experimentación, que terminan volviéndose de espaldas. Mas, conviene que no se pierda de vista el riesgo de la actitud opuesta: Si esos contenidos de aprendizaje se sitúan muy por debajo del estándar de desarrollo del educando, además de no aportarle apenas elementos de crecimiento, se corre el riesgo del rechazo por considerarlo un contenido infantilizado e infantilizador.

## **5.- PROCESO DE DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA COGNITIVA RELIGIOSA. ESTADIOS.**

Pero la matriz cognitiva religiosa en tanto que estructura de pensamiento sigue un **proceso de desarrollo**. La especificidad de este desarrollo es que se produce no en la relación sujeto-objeto como en el desarrollo intelectual, ni en la relación sujeto-sujeto como en el desarrollo moral. El desarrollo religioso descansa en la relación hombre-Dios-hombre. Conviene advertir este hecho para no confundir el desarrollo religioso con el desarrollo intelectual o el moral. La producción de un juicio acerca del objeto de especulación Dios puede ser un juicio intelectual perteneciente a estadios superiores de desarrollo cognitivo, pero nada más que un juicio intelectual. Se puede emitir un juicio acerca de la justicia de un acto correspondiente a las relaciones sociales con componentes de raíz religiosa, pero el juicio será un juicio moral, no religioso. Lo religioso es aquel acto por el cual el hombre se vincula a Dios en tanto que realidad últimamente válida que se sitúa más allá de toda verificación empírica, que responde a la pregunta de totalidad y de último sentido.

Sin embargo, como los juicios intelectuales y los juicios morales, los juicios religiosos son susceptibles de desarrollo perfectivo siguiendo la dirección de una progresiva mayor complejidad.

Dicha mayor complejidad supone que los juicios en el sujeto están cada vez más interiorizados y más integrados a otras dimensiones de su personalidad. Desde el punto de vista del contenido del juicio, la mayor complejidad va en la dirección de una mayor universalización y, sobre todo de

una mayor autonomía. Este aumento progresivo de la autonomía implica aumento del nivel de abstracción, del grado de diferenciación y de la objetividad en la percepción de la realidad.

Si esto es así, parece que también en el ámbito del desarrollo de la religiosidad se pueda hablar de **estadios** como se habla de estadios en el campo cognitivo (Piaget), y en el campo moral (Kohlberg). Ciertamente, tanto el desarrollo moral como el religioso parecen producirse con dependencia del cognitivo, pero parece también claro que se trata de espacios temáticamente diferentes<sup>5</sup>.

Cuando hablamos de los estadios nos estamos refiriendo a unas etapas de desarrollo del pensamiento (en este caso religiosos) diferenciadas entre sí cualitativamente y que se suceden según un orden secuencial lógico. Un estadio es un núcleo estructural de pensamiento claramente identificable y que supone una organización básica del pensamiento referido a Dios. En cada estadio se activa un determinado potencial para encarar y resolver los problemas referidos a la relación del hombre con Dios. Ese potencial no está subordinado al bagaje de conocimientos, aunque dependiendo de cómo se representan éstos al aprendizaje del educando pueden favorecer o dificultar el desarrollo de dicho potencial. Podríamos decir que a cada estadio corresponde una específica manera de relacionarse los distintos elementos que están presentes en el juicio o proposición religiosa.

El avance en el crecimiento de los estadios supone un aumento del grado de autonomización y de diferenciación de la percepción de la relación hombre-Dios. O dicho de otra manera, hay una progresiva toma de conciencia de la diferencia y autonomía de las realidades profanas frente a las sagradas, de la inmanencia frente a la trascendencia, de la eternidad frente a la temporalidad, del misterio frente a la funcionalidad de lo cotidiano, de la fe frente a la razón, de la libertad frente a la dependencia la voluntad de Dios. La toma de conciencia de la autonomía y de la diferenciación, sin embargo, no suponen disociación y, mucho menos oposición o disyunción. La maduración hacia la que apunta el desarrollo de los estadios va en la dirección de un equilibrio, o mejor, de una síntesis significativa, de una integración cognitivamente no disonante.

Por otra parte, es preciso señalar que la secuencialidad de los estadios no es regresiva (salvo patologías o experiencias traumáticas). No se da la deconstrucción de una estructura evolutivamente alcanzada para regresar a estructuras de estadios anteriores. Ello no quiere decir que no se den conductas propias de niveles anteriores de desarrollo. Hay influencias sociales, culturales, educativas que pueden dificultar, retardar, desplazar o

---

<sup>5</sup> .- A partir de Piaget el interés por explicar la evolución de la comprensión religiosa por procesos genético-estructurales, ha sido frecuente. Así Ronald Goldman señalará tres estadios paralelos a los señalados por Piaget en el desarrollo cognitivo: el estadio intuitivo, el prerreligioso y el auténticamente religioso.

Del mismo modo, W. Fowler indicará seis estadios de desarrollo: el de la fe intuitiva proyectiva, la fe mítica y literal, la fe sintética convencional, la fe individualizante refleja, la fe paradójica y consolidadora, y la fe univerxalizadora.

Nos parece más fundamentado y de más proyección de cara al hacer pedagógica de una escuela con pretensión evangelizadora el estudio de los suizos F. Oser y P. Gmünder, aun siendo conscientes de que le queda recorrido experimental para darlo por concluyente. De momento, podemos afirmar sobre la teoría que "se non è vero, è ben trovato".

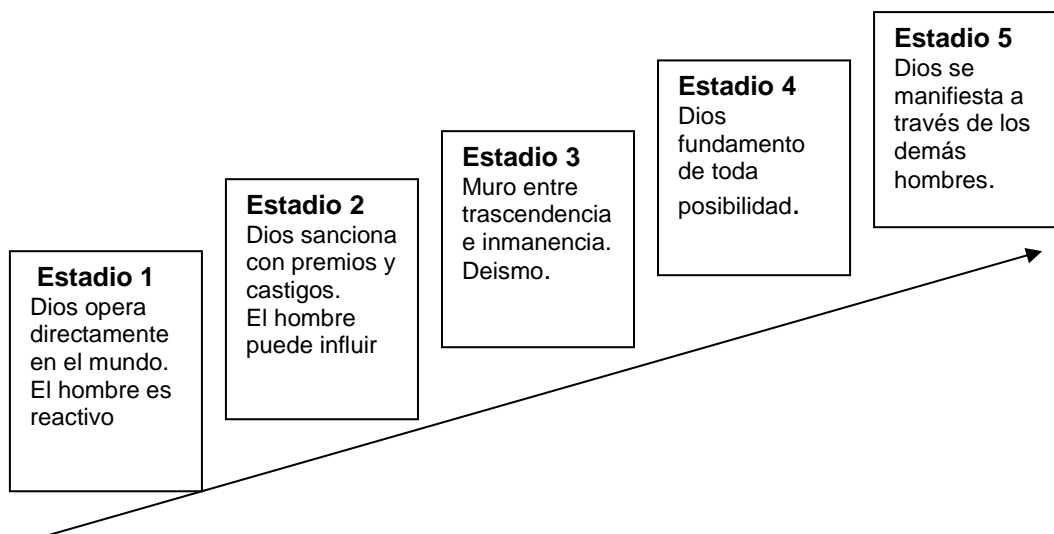
acallar la emergencia de un determinado estadio, pero no cambiar el orden de su desarrollo.

Tampoco se pueden saltar etapas o pasar por encima de los eslabones que representan a cada estadio. Estos se estructuran jerárquicamente. Hemos de tener en cuenta que la estructura diferencial de cada estadio se constituye a partir de los elementos propios del anterior, de manera que los estadios inferiores se encuentran integrados en los superiores.

Así, pues, no se trata de que cada planteamiento religioso que un sujeto pueda hacerse necesite de la estructura de pensamiento propia de un determinado estadio, sino de que ante un mismo cuestionamiento religioso las respuestas de un determinado estadio inferior que hasta ese momento han podido ser válidas, se presentan como insuficientes y piden un patrón de pensamiento, un equilibrio cognitivo de nivel superior para satisfacer la demanda de consistencia o de consonancia cognitiva del cuestionamiento.

Si las palabras son algo más que ruido retórico, habría que pensar que, cuando se alude a ayudar a la “maduración de la fe” de los educandos nos estaríamos refiriendo a la creación de condiciones de posibilidad para que se produzca el desarrollo de estos estadios de desarrollo en el ámbito religioso.

¿Cuáles son esos estadios? Sin ánimo de entrar en pormenores que se corresponden con la reflexión más estrictamente perteneciente al análisis del fenómeno religioso, apuntamos, de la mano de F. Oser y P. Gmünder, las cinco etapas siguientes:



## 6.- POR QUE VÍAS SE CONSTRUYE LA ESTRUCTURA COGNITIVA RELIGIOSA

Las representaciones que las personas construyen de la realidad dependen, lógicamente de su estructura mental. Pero ésta, a su vez, está determinada por la etapa evolutiva del sujeto así como por el modo como el medio cultural (familia, escuela, medio social) le muestra y le enseña a mirar la realidad. No estará de más citar aquí las vías por las que se

configuran esas representaciones: **a través de modelos, a través de instrucción, y a través de refuerzo externo y confirmación social.**<sup>6</sup>

Cuando se nos advierte del acelerado giro cultural actual hacia la secularización, en el fondo, se nos está haciendo presente una situación de aprendizaje de las nuevas generaciones en la que, en los modelos primeros de identificación (familia, arquetipos sociales o culturales) no están ya incluidas las categorías religiosas y, por lo tanto, tampoco experimenta refuerzos externos, sociales, a las manifestaciones y actitudes religiosas que pudieran producirse. Podríamos incluso decir que, lejos de sentir confirmadas socialmente sus manifestaciones religiosas, es más probable que se vean sancionadas y expuestas a estímulos sociales aversivos a través de la indiferencia, la descalificación, el ridículo o el desprecio. Así las cosas, la instrucción, que en muchos casos queda como instancia única de acceso a las representaciones religiosas, incluso en la escuela confesional, puede llegar a ser una actividad carente de significado cognitivo y exigirá al educador echar mano de recursos que provoquen la reorganización de esquemas construidos en ausencia total del hecho religioso.

Ante esa ausencia, y con el sólo recurso de la instrucción formal en las manos en la mayoría de los casos, la escuela católica, urgida por el deseo de evangelizar a sus alumnos, puede hundirse en la melancolía de añorar tiempos pasados y seguir haciendo escuela como la hizo siempre; puede fiar todo a la cordialidad y a la ejemplaridad de sus educadores cristianos; puede sumarse gesticulante al coro de la secularización mendigando un sitio al sol cultivando el canon vigente de calidad académica y la promoción exclusiva de “valores cívicos y humanos”, o puede avocarse a la configuración de un ecosistema escolar facilitador de la construcción de una matriz cognitiva religiosa cristiana con la que el educando pueda “encontrar a Dios vivo”. Lo decía J. Maritain ya allá por el año 1948 refiriéndose al colegio cristiano: “El elemento importante, y lo que hace que nuestra forma de aproximación a las cosas sea cristiana, es la perspectiva y la inspiración, la luz en que miramos todo” (...) “no existen matemáticas cristianas ni astronomía o mecánica cristianas; pero, si el maestro está animado por la sabiduría cristiana y si su enseñanza es la sobreabundancia de un alma amiga de la contemplación, el modo o la manera en que enseñe -o, en otros términos-, el modo o la manera en cuyo seguimiento su alma y su espíritu pueden modelar e iluminar el alma y el espíritu de otro ser humano, transmitirá al estudiante y despertará en él algo que trascienda las matemáticas, la astronomía o la mecánica: en primer lugar, el sentido del lugar exacto de estas disciplinas en el conjunto del saber y del pensamiento humanos; después, una persuasión transmitida sin palabras sobre el valor inmortal de la verdad, de las leyes racionales y de la armonía que obran en las cosas cuya raíz primera está en el Intelecto divino”<sup>7</sup>.

¿Cómo se va configurando esa estructura cognitiva cristiana desde el punto de vista de la Pedagogía?

- Cuando se tienen experiencias humanas

<sup>6</sup>.- Ver GROM, B. *Psicología de la Religión*, Herder, Barcelona 1994, pág. 36, ss.

<sup>7</sup> MARITAIN, J. *La educación en la encrucijada*. Ed. Palabra, Madrid, 2008. Pag. 169.

- Suficientemente significativas (cargadas de sentido, bien por su valor afectivo, su valor vital o su valor intelectual). (Necesidad de cuestionar y buscar el sentido de las experiencias humanas.)
- Leídas e interpretadas sistemáticamente en clave religiosa cristiana.

## 1

## LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN INFANTIL.

“En esta edad, 3 a 6 años, tan crucial para el posterior desarrollo de su personalidad, es cuando el niño comienza a comprender el mundo que le rodea y a relacionarse con él”, se dice en la introducción al “Currículo del área de Religión y Moral Católica de la etapa de Educación Infantil” de la Conferencia Episcopal Española.<sup>8</sup>

No es una observación meramente retórica, sino que apunta hacia un hecho de importancia capital. Es en ésta edad clave, desde el punto de vista educativo quizás fundamental, en el verdadero sentido de la palabra, en la que se configura buena parte, tanto de la “urdimbre constitutiva” como de la “urdimbre de sí mismo” y de la “urdimbre de orden” de la personalidad que ha de caracterizar la manera de ser del futuro adulto<sup>9</sup>. Asimismo, es en esta edad en la que se están construyendo los primeros esquemas de lectura y de interpretación de la realidad sobre los que se irán integrando los esquemas posteriores hasta constituir las estructuras mayores que, en sucesivas integraciones, darán lugar a las cosmovisiones. No es ocioso recordar aquí la importancia del concepto denominado “conocimiento previo” que aporta el constructivismo a la educación. Pero, al evocar esta aportación es preciso tener en cuenta el doble efecto de este hecho en el aprendizaje: el conocimiento previo, como bien sabe todo profesional de la educación, puede actuar como facilitador de los subsiguientes aprendizajes o como obstáculo. Los alumnos, a lo largo de su escolaridad, disponen o no disponen de unas “redes semánticas” cuyo papel es el de organizar las informaciones o conocimientos que se les ofrecen a aprendizaje y construir las “redes conceptuales”. No es lo mismo, lógicamente, disponer o no disponer de redes semánticas relacionadas con una determinada realidad; o disponer de unas determinadas redes semánticas o de otras, a la hora de organizar en un esquema o en otro los conocimientos que formalmente o de manera ocasional se le van presentando.

Desde este hecho, al educador, profesor de religión, le interpelan algunas cuestiones que no podrá obviar. ¿Cómo va a influir tanto en la estructura de conocimiento como en esa futura personalidad, cuyas urdimbres se están construyendo hoy, la referencia o la exclusión del hecho religioso a la hora de tratar de comprender el mundo y de relacionarse con él? ¿Cómo van a influir en la construcción de sus estructuras mentales y de dichas urdimbres las diversas visiones que se puedan dar del hecho religioso al niño? ¿Se comprenderá de la misma manera el mundo y a sí mismo desde estructuras mentales en las que está presente un sistema cognitivo referido a Dios que desde estructuras mentales que lo excluyen? ¿Cómo condicionarán a esa estructura mental de comprensión del mundo las diferentes perspectivas o las versiones desde las que se le pueda presentar a Dios? Sabemos que una integración errónea de elementos en un esquema conduce a sucesivos errores. A partir de aquí, de no modificarse el esquema, todas las explicaciones a los fenómenos conexos han de ser forzosamente erróneas. ¿Qué responsabilidad le cabe en esto al profesor de religión de esta primera etapa de escolaridad? Y, sobre todo, la recurrente pregunta de J. Bruner:

¿Es posible enseñar cualquier concepto a cualquier edad de manera intelectualmente honesta?

<sup>8</sup>.- Madrid, 19 abril de 2007

<sup>9</sup>.- Sobre la construcción e importancia de las urdimbres de la personalidad, véase ROF CARBALLO, J.. *Violencia y ternura*, Espasa Calpe, Madrid, 1991 (2). Págs.223 y ss.

Echemos una mirada a ese maravilloso mundo interior del niño en edad de educación infantil para tratar de comprender sus mecanismos de aprendizaje y ajustar a los mismos los contenidos y los modos de enseñarlos. La mejor manera de saber cómo se debe enseñar es conocer cómo aprende el educando.

### **DESARROLLO COGNITIVO.**

Desde el punto de vista del desarrollo intelectual y de los procesos cognitivos, al comenzar esta etapa de educación infantil el niño se encuentra ante una realidad en transformación: un universo de objetos que se relacionan entre sí, relaciones que va descubriendo progresivamente; otro universo social compuesto de personas con las que se relaciona y en las que va descubriendo deseos, intenciones y capacidad de producirle estados placenteros o de contrariedad. Pero, sobre todo, comienza a experimentar un mundo interior de representaciones que protagonizará buena parte del acontecer de su desarrollo en los años siguientes.

Estamos en el denominado “período preoperacional”. Toma especial relevancia en este período la “función simbólica” por la cual el niño construye símbolos mentales que representan lo ausente, bien sean objetos, personas o sucesos. Gracias a esta función el niño irá adquiriendo progresivamente la capacidad de anticipar y de construir representaciones utilizando signos, símbolos, imágenes y conceptos, representación que supone una operación de alejamiento de lo inmediato y alude a realidades no presentes. El dibujo, la imitación, el juego, el lenguaje son distintos modos de expresión simbólica. Ese alejamiento de lo inmediato que supone el desarrollo de la función simbólica se irá viendo en la misma evolución del símbolo: los caracteres de éste comenzarán siendo muy próximos a la realidad simbolizada (tal como el niño la percibe y la siente), para ir alejándose progresivamente en dirección a una creciente formalización.

Otro de los rasgos de esta etapa es lo que Piaget caracterizó como el “egocentrismo” del pensamiento del niño. Su pensamiento estará centrado en su personal punto de vista. No tiene aún capacidad de situarse en la perspectiva de los demás y cree que todo el mundo percibe, siente y piensa de la misma manera que él. Sobre todo al comienzo de esta etapa, el niño no cuenta aún con la capacidad de diferenciar claramente el propio mundo interior del exterior. Así, consecuencia de ese pensamiento egocósmico será la firme creencia de que los objetos inanimados tienen vida y cuentan con sus mismos deseos, sentimientos y pensamientos. Es, pues, un pensamiento “animista”. De la misma manera, será ese egocentrismo cognitivo el origen del “fenomenismo”, es decir la asignación de la relación causa-efecto por la simple contigüidad de los fenómenos; el “finalismo”, creencia de que debe haber una causa para todo, o el “artificialismo”, convicción de que las cosas han sido construidas artificialmente por el hombre o por un Ser supremo.

Dentro de ese impresionante laboratorio cognitivo del niño en plena actividad de organización del mundo que le rodea, es preciso que el educador tome en cuenta algunos de los procesos de elaboración intelectual para adecuar su mediación de enseñanza a los mismos. Como consecuencia de la captación que el niño hace de las regularidades, repeticiones y estereotipias en su experiencia de relación con el mundo que le rodea, irá construyendo tanto el denominado “conocimiento temático” como el “conocimiento categorial” por medio de los esquemas, es decir, de representaciones mentales con las que se organizan las informaciones o conocimientos que vamos adquiriendo de la realidad y que vamos almacenando en nuestra memoria. El niño que comienza tematizando esas experiencias según las relaciones espaciales y temporales de los objetos, personas y acontecimientos irá progresivamente introduciendo criterios más formales de organización de los esquemas. Pero, al mismo tiempo que tematiza el conocimiento, lo categoriza, es decir, va formando sistemas o esquemas clasificatorios de acuerdo con las relaciones de similitud o de equivalencia que encuentra entre los estímulos de conocimiento.

Así, se manifiesta en el niño entre los 3 y los 6 años la capacidad de diferenciar características, de agrupar de acuerdo con dichas características, de hacer clasificaciones sencillas y de pocos elementos. Es capaz de formular definiciones pragmáticas (por su uso o utilidad) de los objetos de uso corriente.

Estamos todavía ante un pensamiento dominado por el esquematismo dicotómico sin matices intermedios (bueno-malo, bonito-feo, cosas de chicos y cosas de chicas..). Va descubriendo los roles, clases y funciones en las personas que le rodean y las va proyectando sobre sí mismo.

Quizás una de las manifestaciones de la ebullición de la inteligencia del niño en esta edad se nos muestre en la curiosidad. Pregunta por las cosas e intenta avanzar respuestas. Pregunta los porqués y los paraqués, sobre el pasado y el futuro inmediato, sobre lo que ve y lo que imagina, sobre el origen de las cosas. Realiza ya razonamientos elementales causa-efecto.

Al final de esta etapa le veremos ya interés por descomponer objetos y descubrir detalles en una primera muestra de la capacidad de análisis que después le será tan necesaria para el desarrollo de su competencia cognitiva. Igualmente, al ir terminando el período de educación infantil podremos apreciar la aparición del gusto por nuevas experiencias y por la actividad creativa.

Es cierto que estas elaboraciones de la información se realizan espontáneamente por el simple contacto del órgano cognitivo con la realidad. Pero la mayor o menor actividad y riqueza elaborativa o la dirección que tomen esos esquemas temáticos y categoriales, va a depender en buena medida de la capacidad y de la habilidad estimuladora del educador.

El pensamiento de los niños en este período preoperacional comienza siendo asistemático e intuitivo, es decir, sin utilización de reglas y guiado por indicios perceptivos. Pero, consecuencia de la riqueza de la práctica de ensayo-error, que parece ser la pauta principal de su pensamiento en este momento, irá adquiriendo a partir de los ciclos posteriores las habilidades del pensamiento inductivo y del pensamiento deductivo. No obstante, creemos que, dentro de su elemental mundo de experiencias habituales, el niño de educación infantil muestra ya algunas capacidades rudimentarias de razonamiento predictivo o probabilística que convendría comenzar a utilizar pedagógicamente.

Hay otros procesos cognitivos que se encuentran en estos años en plena evolución y que tienen una importancia capital en el aprendizaje del educando. A partir de los dos años la atención de los niños va aumentando en durabilidad o control, adaptabilidad y capacidad planificadora, lo que les permitirá realizar tareas cada vez más complejas que requieran una programación previa antes de comenzar a realizarlas. No podemos olvidar que la atención, que es educable, se imbrica en otros procesos cognitivos como la memoria, el razonamiento y los procedimientos de resolución de problemas y que, por lo tanto, tendrá una gran importancia en el procesamiento de la información de cualquiera de las áreas de aprendizaje que se le proponen al educando.

### **LA CONSTRUCCIÓN DEL YO.**

En el período que transcurre entre los 3 y los 6 años se van a producir procesos de importancia crucial para la construcción del propio yo<sup>10</sup>. El niño, que está empezando a tomar conciencia de su identidad, a descubrir su yo, pretende afirmarlo frente a los demás. Esta afirmación comienza a hacerse en los primeros años (2, 3 años) por oposición, mediante el intento de imponer su voluntad. Algunos han denominado a este período la “crisis de oposición” o, en términos más coloquiales, de cabezonería. Pero, al mismo tiempo, necesitan la aceptación cariñosa de los demás significativos para sentirse seguros de ese yo que pretenden afirmar,

---

<sup>10</sup>.- Véase: WALLON, H. *Psicología del niño*. Pablo del Río editor, Madrid, 1980

cosa que no logran conseguir por el procedimiento de oposición. Lo intentarán exhibiendo todo el repertorio de “gracias” y de habilidades que están adquiriendo, mediante las cuales, hacia los 4 años, pretenden conseguir la atención y el aplauso de las personas de las que esperan dicha aceptación y, por lo tanto, seguridad. Mas el período de las gracias tiene una vigencia corta, puesto que éstas se repiten y terminan por no llamar la atención. Esto les llevará a cambiar de estrategia e intentar, hacia los 4-5 años, conseguir la aceptación de los otros significativos por medio de la imitación. Imitación que comienza siendo de los aspectos más externos de los imitados, pero que terminará en los rasgos psicológicos más internos hasta llegar a los procesos de identificación con los adultos.

Creemos que el autoconcepto será un importante agente mediador en la forma de comprender y de vivir las realidades que se van haciendo presentes a nuestra vida. Una de ellas, sin duda, será el hecho religioso. Podemos pensar que, entre autoconcepto y religión se establece una interacción de doble vía, de tal manera que el autoconcepto puede condicionar la comprensión de la realidad Dios, al mismo tiempo que una u otra visión de Dios puede influir en que tome una u otra dirección la formación del autoconcepto.

Pero es conveniente traer a reflexión un hecho que nos parece de importancia educativa capital: la imagen que el niño se forma de sí mismo se configurará por un proceso similar al de la construcción de la identidad física. La imagen física que cada persona tiene de sí misma en su cerebro y que la permitirá identificarse, por ejemplo con la fotografía que se le presenta, hasta poder decir “este soy yo”, se ha construido como consecuencia de la interiorización de las repetidas imágenes que el espejo le ha ofrecido de su rostro. La valoración, la imagen, el concepto que un niño tenga de sí mismo depende de lo que valoran y del valor que le den las personas significativas que le rodean. Y las personas significativas en la edad que nos ocupa son especialmente los padres y los maestros que, a su vez, tienen sus propios valores vigentes los cuales se convierten en referentes desde los cuales hacen los juicios de valor sobre los niños. Además del sistema de valores del adulto influirá en la imagen que se le devuelve al niño de sí mismo la historia, los estados emocionales y la madurez de la personalidad del adulto y, en consecuencia, la capacidad de aceptarlo y de transmitirle el mensaje afectivo de ser valioso.

En relación con el autoconcepto y la construcción de la propia imagen es digno de tener en cuenta la aparición de emociones como puede ser la vergüenza, el orgullo (atrae la atención de los demás sobre lo que hace, se jacta de ser el mejor) la culpa (comienza a aparecer el disimulo y el engaño cuando es consciente de haber hecho algo reprehensible, se disculpa o echa la culpa a otros...) y el miedo. La función de todas ellas parece ser la de producir conductas adaptativas al medio social y que adquieren ya alguna complejidad en relación a las manifestadas en la primera infancia, y van a incidir en el tejido de algunas regiones de su personalidad. Sin embargo, no será hasta el final de la etapa de educación infantil cuando los niños sean capaces de empezar a comprenderlas y a ejercer un mínimo control sobre ellas.

Al mismo tiempo, debemos citar algunos otros sentimientos en relación con la afirmación del yo propios de este período que han de estar presentes en las previsiones didácticas del maestro de religión. El niño de educación infantil, junto con sus deseos de agrandar, muestra ya sentimientos de gratitud, simpatía y comprensión. Creemos que tiene conciencia de sus sentimientos y se hace un cierto eco de los sentimientos ajenos. Puede manifestar celos exigiendo atención completa y preferencial. Junto con el sentimiento de vergüenza, suele aparecer también el sentimiento de pudor. Al mismo tiempo, sobresalen algunas conductas asertivas como pueden ser todas aquellas mediante las cuales reclama la atención y reconocimiento del adulto, o aquellas por las que reivindica una cierta autonomía de acción. En esta misma línea de asertividad habría que interpretar su deseo de almacenar cosas y sentirse propietario.

## **DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD.**

Como marco general para la comprensión del desarrollo de la sociabilidad del niño habría que recordar la advertencia de John H. Flavell<sup>11</sup> de que la cabeza que razona sobre el mundo social es la misma que razona sobre el resto de realidades en las que se encuentra instalado. El desarrollo cognitivo del niño, sin embargo, al aplicarse al mundo social adquirirá las tonalidades que le proporciona la diferencial construcción del yo. Al mismo tiempo, la dirección de todo el proceso de madurez psíquica o desarrollo va desde los estadios del egocentrismo hacia los que suponen un mayor despegue de sí mismo para alcanzar los de la socialización.

Quizás uno de los primeros avances al inicio de esta etapa viene determinado por la comprensión de que los otros tienen puntos de vista diferentes a los suyos, aunque aún no acierten a situarse en la perspectiva de los demás. Un poco más adelante observaremos que se comienza a desarrollar en el preescolar la capacidad de darse cuenta de que los demás tienen percepciones, deseos, creencias, pensamientos o intenciones que no coinciden con los propios e incluso a comprender el contenido de esos estados mentales. Es más: en este período pueden llegar a entender que una misma situación puede tener distinto significado para distintas personas.

La capacidad de simular y de imaginar le permitirá al niño salir de sí mismo y entrar en la mente de otro, proceso que facilitará posteriormente el desarrollo de la comprensión y de la empatía.

En los primeros años de la educación infantil el concepto de amistad se identifica con la proximidad física: amigo es aquel con quien se juega habitualmente, con quien se comparte tiempo y ocupaciones. Posteriormente el concepto de amistad se expande hacia todos aquellos que al niño le proporcionan una relación divertida o placentera, aunque la relación sea ocasional. Al final del ciclo, amigos son los que ayudan y prestan cosas. La idea de reciprocidad y de mancomunidad en el concepto de amistad podría empezar a apuntar tímidamente al término de la escolaridad preescolar.

Desde muy temprano los niños se ven inmersos en experiencias que implican relaciones con las instituciones sociales, desde la escuela a la iglesia, pasando por otras instancias que puede ir frecuentando de la mano de los adultos. A través de esas experiencias van adquiriendo no solamente ideas acerca de la función que desempeñan dichas instituciones, sino tonalidades afectivas sobre las mismas, de las que irán derivando sus actitudes con las mismas.

## **EL DESARROLLO MORAL.**

Al hilo de los estadios del desarrollo moral realizados por Kohlberg, estadios dependientes del proceso evolutivo cognitivo, estaríamos en esta etapa claramente en el período “preconvencional”. Es claramente un gradiente de moral heterónoma. Los juicios morales que el niño formula son reproducciones de los juicios de quienes ostentan ante él autoridad: padres y profesores. Para el niño de educación infantil bueno es lo que le proporciona premio o aceptación mientras que es malo lo que le proporciona castigo o rechazo. Pero el premio y el castigo están en manos del adulto y éste establece las reglas a través de las normas. En consecuencia, el criterio de bondad de un acto tiene su fuente en la norma que establece la autoridad.

Es de esperar, pues, que en el transcurso de la educación infantil vaya desapareciendo la motivación moral hedonista según la cual lo bueno es lo que me gusta, lo que quiero o lo que me produce placer. Lo malo es lo que me proporciona displacer o me disgusta.

El pensamiento preoperatorio del niño de estas edades se manifiesta en su focalización en lo externo y observable para establecer sus juicios siéndole aún ajena

---

<sup>11</sup>.- FLAVELL, J.H. *El Desarrollo cognitivo*. Visor, Madrid, 1993

la variable de intencionalidad en la acción a la hora de formarlos. Lo que importa son los resultados respecto a la norma. Determinados estudios apuntan hacia la posibilidad de que a lo largo de este ciclo de educación los niños vayan diferenciando ya las normas morales de las normas convencionales<sup>12</sup>.

Es importante recordar que, entre 4 y 6 años los niños dan muestras de alguna capacidad para obrar prosocialmente, es decir, para ofrecer ayuda a quien la necesita. Sin embargo, conviene que el maestro tenga en cuenta que, si esa ayuda supone un conflicto entre la ayuda posible y sus otros intereses, el niño tenderá a reaccionar con motivaciones hedonistas. Es un período que podríamos denominar “contractual”, puesto que el niño hace “contratos”: da para recibir algo a cambio, bien sea otra ayuda, bien sea la estima del adulto.

De todas las maneras, quizás sea oportuno matizar que el desarrollo moral del niño no depende solamente de su evolución cognitiva, pues una cosa es tener la capacidad intelectual de hacer un juicio moral y otra es la formación de la conciencia moral que dirige la acción. Además de la capacidad estructural cognitiva del niño van a intervenir componentes sociales como las conductas y las intenciones de los adultos con autoridad, perceptibles para el educando, (merece la pena prestar atención a los ejemplos y modelos que se presentan al niño en las narraciones escolares o familiares) así como las tonalidades afectivas de las relación entre educador-educando.

Por la importancia que tiene en el desarrollo moral del niño, es preciso volver la vista hacia las edades finales de la educación infantil (5, 6 años) en que el niño, sobre todo a través del juego, irá interiorizando el valor y la importancia de la norma. Otro tanto sucederá con el concepto de “tarea” escolar que le irá iniciando al sentido de la responsabilidad.

Bijou<sup>13</sup>, señala algunos datos del código socio-moral del niño entre 4 y 6 años: valora como positivas las conductas de recato y de pudor mientras que rechaza la exhibición de los órganos sexuales. Respecto a su relación con el adulto, considera que se debe evitar la conducta de desafío a los mayores así como la desobediencia y las respuestas descorteses, mientras que valora positivamente las respuestas no agresivas ante las frustraciones en el trato con los adultos así como atenerse a lo mandado por éstos. Así mismo valora como buenas las conductas de cooperación con sus iguales y califica negativamente los actos de agresión a sus compañeros. En esta línea, rechaza como malas las conductas que suponen la falta de cuidado de los bienes de otro e incluso de los bienes comunes. Le parece merecedor de sanción el lenguaje procaz o inapropiado y la mentira. Y, sobre todo, es severo en sus juicios ante el incumplimiento de las reglas de juego y de las pautas del grupo social.

## **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA RELIGIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Sobre la matriz descrita (ciertamente más como bosquejo o traza general que como estudio pormenorizado) del perfil de desarrollo del educando de 3 a 6 años en la etapa de Educación Infantil, hemos de superponer los contenidos específicos del área de Religión y Moral Católica con el fin de tratar de comprender los procesos de aprendizaje de los mismos y, en consecuencia, obtener pautas para la enseñanza. Se habla de las edades de la fe y de los procesos de maduración de la misma. Pero no podemos olvidar que de lo que se trata no es de la catequesis que pretende la formación de la personalidad religiosa cristiana, sino de la estructura de conocimiento de un área de aprendizaje en concurrencia con otras áreas curriculares, que tiene unos contenidos específicos los cuales se presentan y se

<sup>12</sup>.- Ver TURIEL, E. *El desarrollo del conocimiento social*. Ed. Debate, Madrid, 1984

<sup>13</sup>.- BIJOU, S. W. *Psicología del desarrollo infantil*. Ed. Trillas, México, 1982

integran en la global personalidad del niño dependiendo de los estadios de desarrollo de éste y cuya significatividad va a depender fundamentalmente de que cuente con estructura suficiente para hacer la asimilación y la acomodación de los mismos.

### **DIOS EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

Hemos de tener en cuenta que, cuando el niño llega a educación infantil es posible que acuda con algunos esquemas religiosos básicos aunque poco definidos contruidos en el ambiente familiar. Pero también puede suceder, lo que es cada vez más frecuente, que le sean ajenas estas categorías conceptuales y que se encuentre a través del docente de religión por primera vez con un lenguaje, con unos conceptos y con una realidad mostrada totalmente nuevos y que quizás no van a encontrar resonancia ni en la familia ni en el entorno social. En estas condiciones el riesgo de que al niño se le ofrezca un aprendizaje carente de significado para él, o unos contenidos que no respondan a la naturaleza religiosa del área, en el intento de adaptarse a la experiencia del educando, es un riesgo que conviene vigilar. El acto de enseñar religión ha de suponer un quehacer profesional muy ponderado del profesor, teniendo en cuenta todos esos mecanismos cognitivos propios de la edad evolutiva.

En relación con la interiorización de la idea de Dios, este período de los 3 a los 6 años estará marcado por el mismo dinamismo que el de la interiorización del resto de realidades con las que se está encontrando en su despertar intelectual. Es propia de esta edad la representación mágico animista de Dios. Al mismo tiempo, se proyecta sobre la idea de Dios esa tendencia egocósmica y antropomórfica. Por eso el niño no presentará dificultades para comprender la idea de un Dios todopoderoso y creador de cuanto existe. Su pensamiento antropomórfico le facilitará aceptar que Dios tiene intenciones y comprender la posibilidad de la comunicación de Dios con el hombre. Está muy dentro del desarrollo cognitivo de este momento la posibilidad de que el niño dote de tonalidades afectivas a esa relación y pueda llegar a tener una comunicación de amistad con ese Ser invisible pero que, a pesar de su invisibilidad, está ahí con una presencia funcional.

Escribe A. Vergote: “A la edad de 4 años el niño no tiene dificultad alguna en representarse a Dios. Esta es la edad de oro de su interés por el mundo religioso. El universo de lo divino se sitúa en un orden maravilloso, comparable al de los cuentos de hadas y despierta sentimientos de fascinación; pero la ambivalencia de lo sagrado puesta de relieve por Otto, aparece desde el mismo nacimiento del interés religioso; a los 3 años el niño manifiesta frente a lo sagrado un respeto y un temor característico de lo religioso, ambivalencia reforzada por el hecho de que la imagen de Dios se perfila detrás de la de los padres, y, sobre todo, de la del padre. Parece como si la imagen de Dios se confundiese con las parentales, puesto que, como ellas, Dios goza a ojos del niño de la omnipotencia y de la omnisciencia y es un protector a su servicio. Esta representación de Dios es, a la vez, imaginaria y afectiva. Los sentimientos de piedad familiar, sentimientos de dependencia, de confianza, de seguridad, de respeto, se transfieren de los padres a Dios, de manera que, con Bovet, se puede hablar de paternización de lo divino mejor que de la divinización del padre”<sup>14</sup>

Si la primera aproximación que hace el niño a la idea de Dios supone una comprensión mágica por la cual Dios, con poder absoluto maneja al mundo y al hombre en él con absoluta discrecionalidad, a medida que se aproxima al final de la educación infantil, estará en disposición de integrar en su estructura mental la idea de que el hombre puede influir en esa voluntad antes arbitraria de Dios, estableciendo una relación posible de “te doy para que me des”. Este estadio de comprensión de la religión va de la mano del desarrollo de la idea moral de bueno o malo: bueno es lo que me proporciona premio; malo es lo que supone castigo. Por

<sup>14</sup> .- VERGOTE, A. *Psicología religiosa*, Ed. Taurus, Madrid, 1975, págs 348 y 349

eso el niño puede llegar a construirse la idea de que él puede cambiar la voluntad de Dios (al cual le asigna intenciones), por medio de sus comportamientos y de sus oraciones. Dios, pues, que lo puede todo, tiene capacidad de proporcionarme lo que le solicito o de librarme de lo que temo. Por ello, hacia los últimos años de la etapa de educación infantil, toma ya un verdadero sentido para el niño la oración o comunicación con Dios y está en capacidad de comprender significativamente las narraciones bíblicas en las que se nos muestra a Dios relacionándose con las gentes de su pueblo.

Decíamos más arriba que toma una especial importancia en este período preoperacional la aparición progresiva de la función simbólica por la cual el niño de educación infantil construye símbolos mentales que le permiten representar lo ausente. Está, pues, con capacidad de poder hacer interpretaciones elementales de algunos de los símbolos presentes en su entorno familiar o cultural relacionado con los contenidos religiosos. Por eso se muestra ya receptivo a palabras, gestos, y rituales utilizados por los adultos.

No podemos olvidar que es el período que Fowler califica de “la fe intuitivo-proyectiva” en el que en el niño se forman imágenes y sentimientos positivos y negativos muy duraderos. El educador tendría que tener presente que en este momento el niño posee una gran receptividad perceptiva que no está aún inhibida por el pensamiento lógico. Por ello será conveniente tasar bien cuáles son las imágenes y los sentimientos que se están produciendo en el niño a través de la enseñanza de la religión. Como señala Westerhoff el bagaje que adquiera en este momento el niño será el que provea las bases para el futuro desarrollo de la fe, entendiendo que este bagaje lo adquirirá sobre todo por vía experimental.

La curiosidad intelectual del niño hacia el final de la etapa que le lleva a preguntarse acerca del porqué de muchos de los fenómenos que experimenta es una forma de intentar completar determinados esquemas cognitivos. Esa curiosidad puede ser satisfecha con respuestas de carácter religioso. Afirma F. Oser: “en la medida en que los padres deseen para sus niños una educación religiosa y este deseo quiera ser realizado de la forma más positiva posible, el quehacer central a partir de los primeros años de vida, y en especial, durante los primeros años de la escuela, habrá de ser la “construcción de la relación a Dios”. Es ahí donde el niño ha de aprender a vivir con Dios, lo que supone, poner a Dios en relación con cada situación de su vida, de manera que ésta llegue a tener sentido”<sup>15</sup>.

Es por esto por lo que en la construcción de las estructuras cognitivas referidas a Dios, el itinerario pedagógico supone en primer lugar, proporcionar al educando experiencias o simplemente poner en el primer plano de atención las experiencias cotidianas tenidas. En segundo lugar, provocar interrogantes de significado o de sentido de las mismas. El tercer paso consistirá en una interpretación religiosa de dichas experiencias.

En la orden ministerial (6 de junio de 2007) por la que se establece el currículo vigente de la enseñanza religiosa en educación infantil se señala: “La enseñanza religiosa católica en la Educación Infantil parte de la experiencia del niño en esta edad de 3 a 6 años en referencia a tres grandes ámbitos: la identidad y autonomía personal, el descubrimiento del medio físico y social, y la comunicación y representación de la realidad”. Estos son los espacios de experiencias que van a centrar la atención del niño y de los educadores en la escuela. Corresponderá al docente del área de religión llenar de sentido esas experiencias y conducir la lectura de dichas experiencias desde claves religiosas cristianas. Con ello se pretende no que el niño vaya construyendo esquemas mentales religiosos paralelos a los que está configurando por la acción escolar, sino que en esos esquemas mentales escolares esté integrada la realidad religiosa. Con ello el aprendizaje de la religión contribuye

---

<sup>15</sup> .- OSER, F. *El origen de Dios en el niño*. Ediciones San Pío X, Madrid, 1996., pág. 19

a los fines escolares y la escuela sirve de soporte para la integración de los contenidos religiosos en el cañamazo de la comprensión de la realidad.

### **LA IGLESIA EN EL ESQUEMA SOCIOCOGNITIVO DEL NIÑO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Al aludir a esta clave en la introducción de estas reflexiones afirmábamos que el hecho religioso cristiano hace referencia sustancialmente a la relación o interacción del hombre con Dios. Pero que esa relación debe ser representada y mediada como consecuencia del inaccesible fondo del misterio del Dios con el que se pretende la relación. La Iglesia es la mediación imprescindible establecida por el mismo Cristo y se convierte en el lugar de encuentro del hombre con Dios. Tiene una estructura humana, institucional y se presenta al aprendizaje del educando como un esquema socio-cognitivo.

Cuando se le habla de la Iglesia en la clase de religión, no solamente se le señala una institución suministradora de servicios ciudadanos, sino que se le pone ante un esquema que implica la idea de una pertenencia a un “pueblo de Dios”, “comunidad de creyentes”, “cuerpo místico”, etc., realidades todas ellas de un alto grado de abstracción. La comprensión, pues, de la realidad Iglesia irá de la mano del desarrollo de los sentimientos de pertenencia en círculos cada vez más amplios. Y en el sentimiento de pertenencia hay múltiples espacios de su personalidad en juego: la capacidad de implicación o de cooperación, la agregación grupal, la asunción de las normas sociales de convivencia, la comunicación, la diferenciación individual en el grupo, la percepción del sentido del grupo, la penetración en los intereses de los adultos, el altruismo, la integración social, etc.

El niño de educación infantil que resuelve de forma adecuada la primera relación yo-tú en el ámbito de la familia es de esperar que esté en disposición de realizar las socializaciones posteriores de forma equilibrada. El niño se siente perteneciente, sobre todo, a una familia nuclear. Las demás relaciones de pertenencia (familia extensa, barrio, pueblo, Iglesia...), vendrán determinadas por la percepción de los ámbitos de relación a los que pertenecen los adultos significativos. La conciencia de formar parte de un grupo al que no logra identificar con claridad dependerá de la carga afectiva con que vivan los adultos esa pertenencia delante del niño.

Aunque el niño al que se dirige la enseñanza de la religión no pertenezca a una familia con clara conciencia de pertenencia a la comunidad eclesial, la percepción y la comprensión de la existencia de la institución Iglesia y su significado la puede llevar a cabo a través de la observación en el entorno de las manifestaciones que expresan la presencia de la fe católica quizás frente a otras creencias en un mundo pluriconfesional. En la medida en que tome parte de esas manifestaciones puede ir sintiéndose miembro de la comunidad religiosa correspondiente. Por ello, en estas edades tempranas tendrá especial relevancia la celebración al ritmo de las principales fiestas cristianas y de la tradición.

De nuevo en este campo es preciso que el niño haga el aprendizaje correspondiente siguiendo la secuencia: experiencia- cuestionamiento sobre el sentido de la experiencia- interpretación religiosa cristiana de la misma.

En la comprensión del sentido de pertenencia eclesial a estas edades tiene un especial valor el conjunto de signos y símbolos diferenciales. El niño está en capacidad de ir dotando de significado (bien que con un cierto valor de fetiche que conviene vigilar) a algunos signos presentes en la celebración sacramental (la señal de la cruz, el agua, la luz,...).

Otro de los vehículos de construcción del esquema socio-cognitivo referido a la Iglesia en estas edades es el de los relatos. Los grandes relatos en los pueblos y en las comunidades han tenido y, pese al diagnóstico del posmodernismo, siguen teniendo un papel pedagógico importante de cara al sentimiento histórico de pertenencia y de cara a la articulación funcional del mismo en las colectividades. El

niño de educación infantil tendrá una especial receptividad a los mismos y es el momento de ir captando los grandes valores del cristianismo a través de los personajes y acciones de dichos relatos bíblicos.

### **LAS BASES DE LA MORALIDAD CATÓLICA EN EL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

El currículo nos hablará del área de formación religiosa y moral católica. Es cierto que existe el riesgo de un deslizamiento inconsciente de la propuesta religiosa a una simple propuesta moral, de tal manera que, en ocasiones, puede quedar reducido el mensaje cristiano a un código de normas y, en consecuencia, la enseñanza religiosa a un proceso de socialización o de contribución para integrar al alumno en las vigencias éticas del grupo religioso católico. Al mensaje cristiano que se propone al aprendizaje del educando le corresponde, ciertamente, un modo ético de vida. A pesar de que el cristianismo no es tanto una moral sino una fe que dicta una moral, la enseñanza de la religión católica no podría obviar cuáles son las exigencias de conducta que quedan comprometidas por esa fe. Es cierto que en el núcleo del mensaje cristiano está el mandamiento del amor. A partir de ahí, con San Agustín se puede aplicar el “dilige et fac quod vis”. Pero, no conviene olvidar que, junto a esta sentencia, el mismo San Agustín ha desarrollado pormenorizadamente el concepto de “ordo amoris”<sup>16</sup>, concepto y desarrollo que son un verdadero itinerario ético, tal como nos recordará M. Scheler<sup>17</sup>

En consecuencia, en la formación moral del niño es importante que éste alcance a interiorizar en el trayecto de su formación religiosa que las cosas no son buenas o malas porque Dios y la Iglesia las mandan o las prohíben, sino que las mandan o las prohíben porque son buenas o malas en relación con el bien del hombre.

Naturalmente, no se puede esperar que en las primeras edades el niño pueda llegar a regir su conducta por motivaciones tan elaboradas. En el fondo asumir esto implicaría ya un nivel de madurez moral correspondiente a los niveles de moral autónoma. Pretender que fuera así, supondría ejercer violencia sobre unas estructuras cognitivas y afectivas que aún no han llegado a la maduración correspondiente y, en consecuencia, correr el riesgo no sólo de que el niño no llegue a disponer de una estructura cognitivo-moral, sino de que genera conductas reactivas.

Decíamos más arriba que los juicios morales que el niño formula son reproducciones de los juicios de quienes ostentan ante él autoridad: padres y profesores. Es claro que para el niño de educación infantil el criterio de bondad de un acto procede de la norma que establece la autoridad. Esos juicios de los adultos, esas normas, pueden anclarse en un juicio religioso cristiano (una vez más, interpretación religiosa-cristiana de una experiencia significativa para el alumno) o pueden ser una simple expresión del poder de la autoridad. Pueden presentarse con carácter amenazante y punitivo o pueden presentarse como normas protectoras. Parece claro que las estructuras cognitivas morales que se vayan construyendo serán diferentes en cada caso.

A lo largo del período de educación infantil, como ya se ha señalado, el niño debiera superar esa concepción hedonista de la moral de primera infancia (bueno es lo que me produce placer; malo es lo que me proporcionar malestar). Es importante que vaya integrando el sentido de la norma en su esquema de motivación de conducta. Lo específico de la formación moral católica es que nace de una fe, de un contenido evangélico que el niño irá llegando a esclarecer también por la vía de la obediencia a dicha norma.

---

13.- *“Vive, pues, justa y santamente quien es un hombre tasador de las cosas; pero éste es quien tiene el amor ordenado, de suerte que ni ame lo que no debe amarse, ni deje de amar lo que debe, ni ame más lo que merece amor menor”.* (Doctr. Crist. I, 27, 18).

<sup>17</sup>.- SCHELER, M. *Ordo amoris*, Ed. Caparrós. Madrid 2, 1998.

Paralelamente, sería conveniente que el niño fuera diferenciando las normas morales fundamentales que nacen de esa fe, de las normas convencionales de relación (obediencia al semáforo, normas de orden en clase, normas o reglas de juego...). Pero no conviene olvidar que la variable intencionalidad está todavía ausente en el esquema moral del niño de esta edad.

Desde el momento en que el niño es capaz de hacer juicios de valor ético acerca de lo que está bien y de lo que está mal, bien que juicios de carácter heterónomo fundamentados en la norma, surge en él también la conciencia de conformidad y la de culpa cuando su conducta se corresponde o no con esas normas. Son múltiples las manifestaciones de la presencia de estos sentimientos en los niños de educación infantil. Si lo específico de la moral cristiana es la referencia a Dios en el constructo cognitivo-moral los sentimientos de conformidad y los de culpa también estarán referidos a El. Por eso creemos que no se trata de una educación moral que evite el sentimiento de culpa al niño. Desde el momento en que toma conciencia de la norma como criterio evaluador de la bondad de los actos, es inevitable la aparición de este sentimiento respuesta al ante el ajuste o desajuste de sus actos a las normas. Lo relevante es la imagen que el niño se va formando de la Autoridad de la que proceden las normas y de su poder sancionador. Una vez más tendremos que insistir en la “paternalización” que el educando va haciendo de Dios y cuáles son las experiencias y patrones de autoridad parental que va a proyectar sobre El.

Por todo ello, parece verdaderamente oportuno que se ponga de relieve en el currículo de esta etapa el descubrimiento “de que los cristianos llaman Padre a Dios Creador de todas las cosas, y saben que está con todos nosotros, nos quiere y perdona siempre”. Mantenemos que el sentimiento de culpa sin la esperanza del perdón, sería fuente de neurosis. Pero la experiencia del perdón solamente es posible cuando previamente ha habido un sentimiento equilibrado de culpa.

No conviene olvidar que uno de los principales vehículos de formación de la conciencia moral del niño será, también aquí, el relato. Por ello, en orden a la formación de su estructura moral, es claramente oportuno el recurso a las narraciones bíblicas contextualizadas en la comprensión, la experiencia y los intereses del preescolar.

Por último, de las teorías que establecen la existencia de estadios de desarrollo moral se deduce que tan desacertado sería pretender las conductas de un estadio posterior en niños que aún no han alcanzado esa cota de maduración, como mantenerlos fijados en estadios primarios sin activar pedagógicamente el tránsito hacia gradientes posteriores de crecimiento. Pero solamente es posible el desarrollo de éstos cuando se ha integrado adecuadamente la dinámica del anterior que está llamada, no a desaparecer, sino a integrarse en el siguiente. Por eso nos parece una temeridad educativa constatar que hay escolares de educación infantil que, bien por la acción o la inacción de la familia o la de la escuela, crecen sin lograr integrar el valor de la norma por ausencia prácticamente total de la misma o por ser una referencia volátil.

### **LA CLAVE ANTROPOLÓGICA: LA INTERIORIZACIÓN DEL VALOR “PERSONA” EN LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS.**

Difícilmente, sin embargo, se podrán hacer juicios morales prescriptivos autónomos al término del proceso educativo mientras el sujeto no haya llegado a interiorizar el auténtico valor absoluto de la persona fin en sí misma. Es la premisa primera de todo juicio moral: la dignidad de la persona. Pero a esa premisa no se accede por vía deductiva, sino que es un modelo conceptual previo, incuestionable, con valor absoluto, principio supremo e incontrovertible, hecho de evidencias intersubjetivas. Adela Cortina afirmará: “las categorías de fin en sí mismo y valor absoluto aplicadas a la persona, parecen constituir la condición última de la moralidad, condición que tradicionalmente se ha entendido como “fundamento”: el

hecho moral recibiría su justificación o fundamento en la existencia de la persona como valor absoluto”. Y más adelante afirmará: “fundamentación total que consiste en la afirmación de que cada persona es valiosa por ser persona, pero la determinación de qué sea persona exige la mediación de Dios”<sup>18</sup>.

Por otra parte, está en la misma entraña del mensaje cristiano objeto de la enseñanza de la religión en la escuela, la idea del hombre como signo visible de Dios. Dios que se hace hombre para hacer que el hombre venga a ser más plenamente hombre. Por eso es sustancial que en el proceso de aprendizaje de los contenidos de religión el educando vaya interiorizando a la realidad persona como un valor absoluto. ¿Cómo se va llevando a cabo esa interiorización hasta constituir una construcción mental que se da por supuesta? ¿Qué se espera que construya el niño en el período de educación infantil?

El modelo conceptual que el niño de este período va integrando respecto al valor persona, estará vinculado de manera especial a los modelos de identificación del grupo primario de pertenencia -la familia- así como a los distintos modelos que se le van proponiendo a imitar, bien sea a través de las actividades narrativas, de las actividades lúdicas, etc.

De la misma manera, las normas que rijan, tanto en el entorno familiar como en el entorno escolar, tendrán un efecto modelador para la construcción del modelo de valoración de la persona. Por eso será capital que el maestro de religión reflexione acerca de cuál es el microcódigo normativo que explícita e implícitamente hace presente en el aula.

Pero quizás más importante que esto en orden a la conceptualización del valor persona será cómo desarrolla el niño durante esta etapa el sentimiento de “confianza básica”. Este sentimiento, tal como lo describe Ericsson, será el producto de percibirse a sí mismo como alguien que “vale” para los demás (de haber satisfecho la necesidad de vinculación, de “arrimo”, de ternura...). Es una evidencia pedagógica que, en el juicio y en la actitud valorativa que se tiene respecto a los demás, se proyecta la valoración que se tiene sobre sí mismo y que, en el trato que se da al otro, frecuentemente se manifiesta la historia de trato recibido.

Parece lógico esperar que la construcción de esta clave antropológica se produzca de la mano de la socialización del niño. La socialización a esta edad es, ante todo, “negociación” de los propios intereses con los de los demás. Cuando se produce prolongación de la etapa egocéntrica anterior más allá de los límites de los 5 años, bien sea por superprotección o por abandonismo afectivo, es probable que, a la larga también se encapsulen los sentimientos respecto a los demás, se produzca un aislamiento personal, y nos encontremos con dificultades para que surjan en el futuro las verdaderas motivaciones cristianas. Otro tanto podríamos decir de quienes, en este proceso de “negociación” de intereses resultan siempre perdedores al exigirles más de lo que pueden dar y no recibir nada a cambio.

---

<sup>18</sup> .- CORTINA, A. *Ética mínima*. Tecnos, Madrid, 1992, págs. 259,60

## 2

## **LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA RELIGIÓN EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Con el inicio de la Educación Primaria, el educando entra en una etapa en la que “comienza a tener conciencia refleja de sus propias acciones percibiéndose cada vez más como individuo; el alumno se enfrenta por primera vez a la urgente necesidad de realizar el descubrimiento de su propia identidad”, como se establece en la Orden del Ministerio de 6 de junio de 2007 por la que se establece el currículo de las enseñanzas de Religión para Educación Primaria. Este, sin embargo, será un camino largo dentro de la escolarización que, en el mejor de los casos, culminará al término de sus estudios medios. Mientras tanto, es preciso caracterizar los perfiles de este primer ciclo.

Comienza el niño una nueva etapa que se va a caracterizar por una forma más lógica de pensar y por el establecimiento de nuevas estrategias para generar su pensamiento. Amplía y organiza notablemente sus conocimientos y se produce un avance que podríamos calificar de espectacular en la construcción de sus estructuras cognitivas. Es, pues, importante que en este proceso de ampliación y de crecimiento de sus sistemas cognitivos que le llevarán la comprensión del mundo y de sus sentido, estén presentes las informaciones que le proporciona el área de religión y que éstas les sean suministradas teniendo en cuenta sus capacidades de elaboración.

### **DESARROLLO COGNITIVO.**

El cambio que se produce con el inicio de la educación primaria en el niño de 6-8 años se suele caracterizar como el paso del pensamiento preoperatorio al pensamiento operatorio<sup>19</sup>. Este pensamiento empieza a ser menos egocéntrico y más objetivo. Eduardo Martí en su colaboración a la compilación de J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll<sup>20</sup>, señala algunos caracteres del tránsito cognitivo que se va a ir produciendo a partir de ahora: 1.- Descentración frente a centración. Van a comenzar a ser capaces de ir tomando en cuenta varias perspectivas y varias dimensiones en vez de atenerse a la más dominante como hacía el niño de educación infantil. Esto les permitirá ir ganando en objetividad y en la capacidad de ir comprendiendo el punto de vista de los demás. 2.- Realidad inferida frente a apariencia. Es decir, va naciendo la capacidad de ir más allá de las apariencias y de la información inmediata, lo que les va a ir introduciendo en la capacidad de deducción. 3.- Reversibilidad frente a irreversibilidad: se refiere a la capacidad de relacionar unas acciones con otras para llegar, por otro camino, al punto inicial. 4.- Transformaciones frente a estados. A partir de los 6 años comienzan a ser más sensibles a los aspectos dinámicos de los fenómenos y a los procesos de cambio de los mismos. Esto les permitirá imaginar estados iniciales anteriores al actual que presentan dichos fenómenos e imaginarse estados futuros.

Todo ello apunta hacia un cambio que nos parece sustancial en el pensamiento del niño de educación primaria: con la presencia operativa de la función simbólica, las operaciones del pensamiento pasan a ser operaciones semióticas. Mientras que antes las acciones mentales del niño eran acciones aisladas o poco

<sup>19</sup>.- Lo que decimos de este ciclo debe entenderse como tendencia evolutiva general que se inicia pero que tendrá un proceso largo de desarrollo.

<sup>20</sup>.- PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Ed. Madrid 9. 2007

coordinadas entre sí y muy dependientes del dato perceptivo inmediato, las operaciones mentales de los niños mayores de 6 años van siendo cada vez más coordinadas y menos dependientes de lo presente a la percepción inmediata. Ello hará que se vaya configurando un pensamiento más lógico, más deductivo y menos dependiente de lo circunstancial.

Sin embargo, es necesario precisar que este cambio cualitativo de las operaciones mentales del niño de educación primaria, se lleva a cabo sobre realidades concretas y, por lo tanto, no llega aún a alcanzar la abstracción.

Es conveniente matizar que, si bien es este un proceso que se produce como consecuencia del continuum de la madurez psicoorgánica del niño, la manera en que se produce la construcción cognitiva va a depender también en gran medida de la intervención cultural del ambiente en el que se desenvuelve el educando. Entendemos, pues, que esa construcción se lleva a cabo en una interacción de doble vía entre desarrollo psíquico e intervención cultural o educativa. Quizás esto explique el hecho de que, personas que han alcanzado una alta cota de desarrollo cognitivo en el ámbito, por ejemplo, de su profesión, mantengan niveles cognitivos infantiles en el campo religioso.

Estos cambios afectarán, forzosamente, a otros aspectos de la personalidad y del comportamiento del niño, tanto en el campo propiamente cognitivo como en el campo afectivo y en el social. Observamos que, a partir de la edad escolar, entienden mejor lo que se les dice, siguen durante más tiempo conversaciones sobre un mismo tema y los temas de conversación tienen ya elementos de mayor complejidad, interpretan las intenciones de los demás de manera menos ingenua, son más conscientes de sus capacidades y de sus limitaciones. Estos cambios cognitivos vienen determinados por una “mayor velocidad y más capacidad de procesamiento”<sup>21</sup> de la información. A su vez, esa mayor velocidad y mayor capacidad de procesamiento vienen determinados por el aumento de la capacidad de atención, de memoria, el incremento de conocimientos y el de manejo simultáneo de mayor número de unidades de información. En realidad, como mantienen algunos psicólogos experimentales, la transición de uno a otro estadio cognitivos depende de los aumentos que se producen con la edad en la capacidad del niño para el procesamiento de la información.<sup>22</sup>

Caractericemos, aunque sea someramente, algunos de los cambios cognitivos que se están produciendo en este paso de la edad preescolar a la edad escolar:

Mientras que para el niño de educación infantil las cosas son como a él le “parece” que son, el niño del primer ciclo de primaria comienza a hacer algunas “inferencias” de los datos que percibe para ir distinguiendo entre lo que parece y lo que es de una determinada realidad. Está pasando de los juicios perceptivos a los juicios conceptuales aunque este término parezca demasiado pretencioso para la edad de 6 a 8 años. Mientras la atención del niño de la anterior etapa se caracterizaba por su “centramiento” en un sólo rasgo del fenómeno a analizar o a una sola parte del estímulo -la más destacada o llamativa-, ahora comienza a distribuir su atención de un modo más flexible y más adaptado a la tarea a realizar. Ello le permitirá introducir simultáneamente más variables en el pensamiento y, en consecuencia, ampliar las posibilidades de relación y de inferencia. Le va quedando cada vez más clara la distancia que hay de la fantasía a la realidad.

Piaget sitúa en esta frontera (7, 8 años) la aparición del “pensamiento reversible”, es decir, la capacidad de desandar todo un camino de razonamiento para volver al punto de partida.

---

<sup>21</sup>.- MARTÍ, E. Op. Cit. Pág. 331

<sup>22</sup>.- Ver FLAWEL, J, H, *El desarrollo cognitivo*. Visor, Madrid, 1993, pág. 131

Este período de 6-8 años, tiempo del pensamiento operacional concreto, supone que el niño se suele aferrar a la realidad empírica perceptible y no es de esperar que recurra a otras posibilidades o a realidades potenciales que es un pensar propio del razonamiento teórico. Por eso podemos decir que lo propio del niño del primer ciclo de primaria es el pensamiento “empírico-inductivo”, siéndole totalmente ajeno el pensamiento hipotético-deductivo correspondiente a un desarrollo posterior, circunstancia ésta que debe ser tenida muy en cuenta por el maestro a la hora de hacer las propuestas de aprendizaje.

Desde un punto de vista más comportamental, la edad 6-8 supone algunos rasgos cognitivos característicos: su creciente curiosidad se muestra en su interés por el origen de la vida y de las cosas, de tal manera que incrementa el número de preguntas y espera siempre explicación. Es muy probable que dentro de esas preguntas tenga un lugar especial el tema de Dios y el tema religioso en general. Sus preguntas encierran unas notables ganas de saber (ensayar cosas nuevas, conocer nuevos lugares, saber para qué sirven las cosas, cómo se manejan, etc.). Con el aumento de su curiosidad aumentará también el dominio del vocabulario pues siempre estará dispuesto a preguntar por el significado de vocablos cuyo significado no le quede claro. El incremento de su curiosidad va de la mano del incremento de la tendencia a la observación y de la tendencia a la inventiva manifestada tanto en los dibujos como en el invento de reglas ante los juegos improvisados. Está ya en disposición de establecer relaciones en las que se determinen analogías, diferencias y semejanzas de los caracteres concretos de las cosas. O de establecer dobles relaciones, relaciones de parte a todo o relaciones de reciprocidad. Comienza a establecer relaciones de causa-efecto acerca de los fenómenos físicos y es capaz de sacar conclusiones de los casos singulares. Al final del ciclo es posible que esté en condiciones de entender la inclusión de clase (una clase general y las subclases).

Hay conductas del niño de esta edad que nos muestran una toma de conciencia nueva acerca de la dimensión del tiempo: les agrada sobremanera que se les cuenten anécdotas de su infancia o de la infancia de sus padres. Hacia el final del ciclo se observa ya la capacidad de recordar fechas y acontecimientos pasados. Pero lo más característico de este período de inicio de la educación primaria es la toma de conciencia del tiempo puntual, es decir, días de la semana, horas, asociación de actos cotidianos con horas, estaciones y festividades del año, etc., lo que se convierte en una ayuda para situarse y orientarse. Hacia los 8 años adquiere especial importancia para él el tiempo secuencial, de tal manera que es capaz de ordenar acontecimientos en el orden en que sucedieron, de ordenar sus recuerdos y, por lo tanto, de exponer relatos con un cierto orden argumentativo. Quizás esto último no sea sino una manifestación más del incremento de su capacidad para la enumeración, seriación y progresión, operaciones que permitirán ampliar notablemente las posibilidades de elaboración de la información que le plantea.

No obstante, hemos de poner de relieve que estamos en una edad -el primer ciclo de educación primaria- en que se está produciendo ese tránsito y, en consecuencia, conviven rasgos de desarrollo cognitivo propios del período preoperacional (educación infantil) con los emergentes del pensamiento operacional. Pretender forzar conductas operacionales que resulten aún prematuras para el educando de este nivel supone correr el riesgo de que haga regresiones hacia estadios anteriores en los que se encontraba más cómodo por poseer dominio sobre los mismos.

### **LA CONSTRUCCIÓN DEL YO.**

La construcción de la personalidad es la consecuencia de las interacciones que se van estableciendo con las personas y grupos que van confluyendo en la vida del sujeto. Estas interacciones se amplían con el comienzo de la escolaridad primaria del niño, de tal manera que en la construcción de esa personalidad ya no es sólo el grupo

familiar quien hace la mayor parte de las aportaciones, sino que empiezan a ser fuente de influencia también la escuela y los iguales.

Se inicia en este ciclo lo que algunos denominan el estadio del pensamiento categorial, un estadio de preponderancia intelectual que se prolongará hasta el comienzo de la adolescencia. Los años que nos ocupan son años que, después de la conflictividad afectiva y relacional de la etapa de educación infantil, se nos presenta como un período más sosegado y tranquilo marcado por la consolidación más que por la confrontación.

Dicen J. Palacios y V. Hidalgo<sup>23</sup>: “Entre los 6 y los 8 años se asiste a la consolidación de algo que ya estaba apuntando antes de los 6 años: la tendencia a hacer discriminaciones cada vez más finas en la descripción de uno mismo; esas discriminaciones implican ahora en gran medida comparaciones con uno mismo en las que frecuentemente se utilizan contraposiciones y contrastes del tipo de todo o nada en las que el propio yo es el principal elemento de referencia, pero explorando cada vez más contenidos internos y de naturaleza psicológica”.

En estos primeros años de la educación primaria la valoración que los niños hacen de sí mismos tiende a ser positiva y frecuentemente no coincidente con la realidad. Los contenidos del autoconcepto irán haciéndose progresivamente más complejos. En este primer momento de la escolaridad primaria el autoconcepto se centra sobre el aspecto y las destrezas físicas, sobre las competencias escolares y sobre las relaciones con los demás. Por supuesto que las prácticas educativas de los padres van a tener una relevancia especial en la formación de esa autoestima y en la afirmación del yo del niño. Pero, a medida que va tomando más peso la escolaridad en su vida, las prácticas educativas de los docentes adquirirán una mayor presencia en dicha construcción así como la interacción con sus iguales. Merece la pena dejar apuntada la influencia que va a tener también en la construcción de ese autoconcepto el modelo de moralidad que se vaya desarrollando a partir de ahora en el niño. Otro tanto habría que hacer con esa otra correlación señalada por J. B. Rotter (1975) entre autoestima y “lugar de control” en referencia al control que la persona se atribuye sobre sus actos y sobre lo que le sucede en su vida. ¿Qué papel desempeña en este proceso la visión que se proporcione al niño del hecho religioso en estas edades?

Por lo que respecta al mundo de las emociones, es a partir de los 6-7 años cuando el niño comienza a experimentar y a comprender la ambivalencia de las emociones propias y comprender las emociones de los demás. Al mismo tiempo, quizás como consecuencia de esa comprensión y de la ampliación de las relaciones interpersonales, comienza a aprender a controlar y manejar sus emociones en función de las circunstancias (aprende a evaluar, regular y modificar, sin proceder, las manifestaciones de sus emociones).

En este momento el niño ya es capaz de percibirse a sí mismo como un yo diferente a los demás. Para poder captar al otro como “semejante”, es preciso que previamente haga una clarificación de los contornos de su yo. No se trata del desarrollo de la identidad clara que se producirá normalmente con la aparición de la adolescencia. Ahora simplemente ha de captarse como diferente. Esas diferencias, si se distancian ostensiblemente de la norma vigente en el medio, podrían producirle problemas de inseguridad (de aquí la tendencia a “llevar lo que se lleva” y a tener lo que los demás tienen). Pero, al mismo tiempo, se dificultaría su percepción como un yo diferente si se le sumerge en conductas, en sentimientos y en prácticas estandarizadas y masificadas. El yo del educando de esta edad, por otra parte, se va afirmando en la medida en que se le va poniendo en situación de hacer elecciones personales ante alternativas.

---

<sup>23</sup> .- PALACIOS, J., HIDALGO, V. Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia, en *Desarrollo psicológico y educación*, compilación de J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, Alianza Ed. Madrid, 2007, pág. 358

### **DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD.**

Los cambios que se están produciendo en la estructura cognitiva del niño producirán también una evolución en la comprensión de los demás. El hecho de que entre los 6-8 años el niño desarrolle la capacidad de comprender que otras personas pueden interpretar una situación de forma distinta a como ella la ve (la representación de los procesos mentales de otras personas), va a ayudar a dar un giro a la comprensión de los otros. Esto supone la existencia, incipiente al principio, de ponerse en el lugar de las personas o habilidad para imaginar sus situaciones internas o de imaginarse a sí mismos viviendo esas circunstancias. Estamos, pues, ante las primeras manifestaciones consistentes de la empatía.

Por lo que respecta a las relaciones interpersonales, es éste un ciclo en el que la amistad se basa todavía en la ayuda y el apoyo unidireccional (“me protege y deja sus cosas”).

El concepto de autoridad para el niño del primer ciclo de primaria va ligado al poder físico y social y, en cierta manera, implica intercambio y reciprocidad pues se supone que, obedecer a quien tiene autoridad, te hace merecedor de la recompensa que sólo la autoridad te puede proporcionar.

Otros aspectos descriptivos de la sociabilidad de este ciclo: hacia los 7 años empieza entender el trabajo en grupo, de tal manera que manifiesta ya capacidad de cooperar con sus compañeros. Comienza a entrar a formar parte de pandillas del mismo sexo y prefiere jugar con compañeros que no le agradan antes que quedarse solo. Prefiere juegos de competición que no le obliguen a demasiadas reglas. Se muestra preocupado por el lugar que ocupa en el grupo. Suele tener buena disposición para aceptar las reglas sociales. Manifiesta un especial disfrute de las fiestas y celebraciones familiares. Antes de los 6 años el niño fantasea sobre oficios, pero es ahora cuando comienza a comprender la función social de los oficios.

En líneas generales podemos afirmar que, al final de este ciclo, el niño ha de lograr colocarse en aquellas perspectivas de los demás que no excedan su experiencia diaria. Es un indicador de maduración propio de esa edad. Es preciso que llegue a actuar desde el reconocimiento de que también los otros tienen derecho a lo que a él le apetece. Son estas percepciones las que han de dar origen a una de las actitudes básicas sobre las que se asienta la moral respecto a los demás: la reciprocidad.

### **DESARROLLO DE LA MORALIDAD.**

Creemos que sería justo afirmar que las distintas actitudes que va adoptando el niño a lo largo del proceso de desarrollo ante las normas morales no es sino un reflejo de la relación que va estableciendo con las personas de su entorno social. Si en el período de la educación infantil la moralidad del niño suponía actitudes “autoritarias”, según las cuales lo bueno y lo malo es aquello que la autoridad (padres, maestros) califican de bueno o de malo y, en consecuencia, premian o castigan, con la escolaridad primaria los juicios morales se van a ir apoyando en una nueva experiencia social en la que cada vez van a ir tomando más importancia sus iguales con los que tiene que “negociar” la convivencia y el respeto mutuo para sobrevivir en el grupo. La valoración ética ha de pasar, de forma lenta, pero progresiva, de la obligación a la cooperación; de la unilateralidad a la multilateralidad.

En este estadio del crecimiento el educando ya es capaz de hacer juicios morales sencillos. Percibe de manera muy clara que lo bueno es digno de aprobación mientras que lo malo merece castigo. Lo bueno y lo malo, sin embargo, estará todavía muy vinculado a normas a las que trata ya de amoldar su conducta. Es capaz de prever las consecuencias de sus actos y de anticipar, por lo tanto, cómo obraría en caso de conflicto. Descubre ya en este momento la noción de deber, a pesar de que en el posible juicio moral prevalece la valoración de los resultados sobre la

intención de los actos. Podríamos afirmar que comienza a aparecer un cierto criterio moral que no siempre coincide con el criterio de autoridad paterna. Se muestra responsable cuando se le da la oportunidad.

El niño de 6-8 años tiene un sentido rígido de la justicia (ojo por ojo y diente por diente). Es proclive a hacer comparaciones y demanda, a veces vehementemente, trato igual. Pueden no juzgar una acción como mala hasta que no constatan el daño causado. Esto explica que, a estas edades, solamente se sienten culpables si son descubiertos. Sin embargo hacia los 7 años suele tratar de explicar los motivos de su comportamiento y de entender las razones del comportamiento propio y ajeno.

### **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA RELIGIÓN EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACION PRIMARIA: 6-8 AÑOS.**

Es incuestionable que la religiosidad del niño de 6 a 8 años sigue marcada por la experiencia familiar. Dicen J. Milanese y M Aletti: “La religiosidad infantil no está ligada al hecho de que los padres “enseñan” religión sino al simple hecho de que ellos “existen” en una relación especialmente densa de emotividad y de afectividad y que influyen en el niño con este tipo de presencia condicionante”.<sup>24</sup>Y en otro lugar añaden: “El niño está dispuesto a una experiencia religiosa cuando la relación con los padres es de tal modo “liberadora” que le permiten una experiencia simbólica; esto es cuando en la experiencia materna él intuye una actitud de amor no posesivo y estático y en la presencia del padre ve la ley, el ideal, la promesa de desarrollo de su personalidad”.<sup>25</sup>

Con esto queremos poner de relieve que la significatividad profunda de los contenidos que ha de proponer en su área el profesor o la profesora de religión va a ser proporcionada por la experiencia familiar del niño. Desde esta experiencia asimilará y acomodará las informaciones y los estímulos cognitivos que se le proporcionen. Probablemente ya no se trate solamente en muchos casos de niños que carecen de los esquemas cognitivos básicos referidos a Dios, sino también de niños con experiencias afectivas familiares que dificultan la permeabilidad de los contenidos de religión en la escuela.

### **DIOS EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL NIÑO DE 6-8 AÑOS.**

Permanece todavía, sobre todo en el inicio del ciclo, ese primer estadio que Fowler ha definido como el de la “fe intuitivo-proyectiva”. Se mantiene el predominio de la fantasía y de la imaginación y el dominio de la percepción con los que el niño va construyendo la estructura cognitiva acerca de Dios. Sus ideas sobre Dios y sobre la religión todavía proceden de los adultos. No obstante, si el niño adquirió en la etapa anterior la idea del Ser supremo, de un Dios mágico, ahora va a ir perdiendo esa magia o encantamiento para convertirse en un Ser que vive y actúa en relación con el mundo de la realidad del niño y con su persona. Comienza a aparecer una nueva imagen de Dios.

A medida que vaya avanzando el ciclo, como ya hemos señalado, se va a ir desarrollando su capacidad de pensamiento lógico concreto y comenzará a abandonar algunas fantasías que en años anteriores se había formado en relación con el hecho religioso. No es sino la consecuencia de los desarrollos cognitivos indicados más arriba y que se caracterizan por una mayor objetividad, una mayor capacidad de asumir varias perspectivas y un mayor realismo. A esta edad el niño concibe esencialmente a Dios como el Creador de todo cuanto hay en el universo. Como ya hemos señalado más arriba, es el momento en que se buscan explicaciones a los

<sup>24</sup>.- MILANESI, J., ALETTI, M.: *Psicología de la religión*. Cuadernos de pedagogía catequética. CCS. Madrid, 1974, pág. 58.

<sup>25</sup>.- Ib. Pág. 148.

fenómenos naturales y se indaga acerca del origen de las cosas. A partir del momento en que el niño se encuentra con problemas cognitivos que no pueden ser resueltos con el esquema que manejaba en educación infantil se produce una transición hacia una nueva concepción de Dios. Aprende con las aportaciones curriculares de otras materias que determinados fenómenos se explican desde mecanismos naturales, sin necesidad de atribuirlos a Dios. Sin embargo el hombre puede hacer algo para que Dios se avenga a intervenir y cambiar esas condiciones naturales. Su esquema cognitivo respecto a Dios es ahora algo más complejo, pues ya no se trata de esa fuerza superior que determina lo que acontece independientemente del hombre. Ahora se introduce ya la acción mediadora del hombre capaz de afectar la voluntad de Dios mediante su comportamiento, el cumplimiento o incumplimiento de las normas, la oración, etc. Se introduce en la relación, pues, la posibilidad de protección, la de prevención, pero también la de temor por las consecuencias de la acción negativa o la omisión de las acciones positivas.

Hemos pasado de “Dios lo hace todo...” a “Dios lo hace todo si nosotros...” Por ello, a esta edad el niño tiene capacidad de relaciones afectivas con Dios y, a su modo, cree en la eficacia de la oración. Si ésta comenzó siendo ritual, formal y mágica, ahora va adquiriendo mayor participación afectiva y menos ritualizada.

Como bien señala A. Vergote<sup>26</sup>, el mundo adquiere una significación dramática universal, porque el niño concibe a Dios como la potencia del bien, en lucha contra el diablo, su antagonista.

Creemos que es momento apto para cultivar en los educandos de este ciclo juicios acerca del valor de sus acciones desde la perspectiva de lo que agrada o desagrada a Dios y situar en este contexto el naciente concepto de pecado. Así mismo, creemos que el niño está en condiciones de experimentar el valor de la oración personal y grupal y de abrirse a la oración en favor de los demás.

Es el momento en que “se puede iniciar ya una primera sistematización del Mensaje cristiano, teniendo en cuenta el modo “lógico-concreto” e inmediato del pensamiento del niño que conoce más actuando” que en discurso”<sup>27</sup>.

### **LA IGLESIA EN EL ESQUEMA SOCIOCOGNITIVO DEL NIÑO DE 6-8 AÑOS.**

Estamos en ese estadio en que el niño va a ir superando el ambiente protector familiar para adquirir unas nuevas relaciones; en que sale del ambiente de egocentrismo afectivo para ir orientándose hacia el grupo y practicar una afectividad de negociación. Todo ello, junto con los cambios cognitivos ya indicados, favorecerá el descubrimiento de la Iglesia como institución religiosa. Aparece ésta como una realidad de carácter religioso bastante bien definida. A ella se refieren un conjunto de valores y de experiencias específicas que el educando capta claramente como religiosas en contraste con otras instituciones sociales que también descubre en este momento.

Nos parece, sin embargo, que no es capaz aún el niño de esta edad de percibir en la conducta religiosa relacionada con la Iglesia un significado que, aunque de carácter religioso, no sea meramente social. Dependiendo de cómo sea la relación de los adultos significativos para él con la Iglesia, será la percepción que vaya teniendo de la misma, pues su aproximación o lejanía puede ser medio de acceso a los adultos, según que éstos se manifiesten próximos o lejanos a la Iglesia, conducta por la que los niños no sólo imitan, sino que pretenden ser aceptados o reconocidos.

Como ya se ha señalado, es el momento en que aparece una primera diferenciación del sentimiento de afiliación. Al ser capaz de comprender más de una

<sup>26</sup> .- Op. Cit. , pág. 350

<sup>27</sup> . CEE. *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar*. 11, junio 1979, nº 121.

perspectiva simultáneamente, puede llegar a asumir la afiliación simultánea también a varias pertenencias diferentes. En este momento está en disposición de iniciar un cambio del anclaje institucional que pasa de la afiliación religiosa de la familia a la Iglesia.

El hecho de que manifieste ya cierta capacidad de cooperar con sus compañeros, de que entre a formar parte de pandillas, de la buena disposición para aceptar reglas sociales y de que comience a comprender la función social de los oficios está indicando la capacidad para nuevas interacciones e integraciones sociales que favorecerá la comprensión de la idea de pertenencia eclesial.

El niño, a lo largo del ciclo, es posible que se inicie en la catequesis de primera comunión en la parroquia y que tenga la oportunidad de alguna práctica religiosa independiente de la familia en dicho ámbito. Ello le va a facilitar el descubrimiento del significado de este espacio eclesial y el de personas religiosas a quienes sería de desear que percibiera como la continuidad de los padres en relación con la religiosidad, así como los roles o función social que desempeñan en el grupo de pertenencia.

La natural proclividad del niño en este estadio para el disfrute de fiestas y celebraciones familiares, le facilitará la comprensión y la integración en el ritmo del calendario litúrgico y en las tradiciones de la Iglesia, medios importantes para consolidar ese nascente sentimiento de afiliación eclesial y para comprender el sentido de la fiesta cristiana como Dios con nosotros.

Por otra parte, desempeñará un papel capital en el desarrollo de ese sentimiento de pertenencia la presentación de los modelos cristianos de identificación. “Estos se encuentran en las figuras bíblicas más destacadas de la historia de la salvación, en las acciones y vivencias de la comunidad cristiana y sobre todo en la persona, vida y palabra de Jesucristo”<sup>28</sup>.

Esta es una de las funciones de la enseñanza escolar católica en esta etapa de educación primaria. De hecho, es a través de todos esos contenidos escolares como el niño ha de interiorizar uno de los núcleos temáticos de aprendizaje de la asignatura formulado en los términos: “formamos la gran familia de los hijos de Dios, la Iglesia, que se reúne para celebrar el amor de Dios”.

### **LAS BASES DE LA MORALIDAD CATÓLICA EN EL NIÑO DEL PRIMER CICLO DE ED. PRIMARIA. 6-8 AÑOS.**

Hacia los seis años tiene lugar el despertar de la razón, y con ella, el de la conciencia moral.

En el niño de 6-8 años los modelos de identificación, los hábitos y las vivencias familiares y las escolares forman parte sustancial del contenido de conciencia de que dispone en ese momento. A partir de ahora puede comenzar un tiempo de racionalización de esos contenidos, al mismo tiempo que se siguen cultivando hábitos en relación con espacios éticos que más tarde podrá asumir como valores y que podrán facilitar que posteriormente se asuman como principios morales.

Por la importancia que tiene este momento en la formación del autoconcepto del niño, es preciso prestar atención a las dimensiones que toma en su psicología el sentimiento de culpa por sus pequeñas faltas. Sin embargo, es conveniente dejar constancia de que puede interiorizar de manera no perturbadora la idea de pecado en tanto que desobediencia a un mandato justo, apartamiento de lo bueno, perjuicio a alguien, fallarle a Dios. En su vida diaria el niño percibe que hay cosas que no se deben hacer porque nos ponen en peligro o porque pueden crear un perjuicio a los demás. Ellos mismos se encargan de recordárselo a los adultos cuando transgreden

---

<sup>28</sup>.- CEE. *Currículo del Área de Religión y Moral Católica*. 19 de abril de 2007

las normas, por ejemplo, al cruzar un semáforo en rojo. Transmiten, pues, ese sentimiento de culpa y la idea de castigo que lo acompaña. Pero es conveniente que adquieran una experiencia de culpa que no solamente vaya vinculada a la idea de castigo, sino, sobre todo, a la de perdón. Por ello será de capital importancia la vivencia que tenga en su vida familiar y escolar en relación con la existencia de normas y con los efectos del ateniimiento a las mismas. Una actitud permisiva puede evitar que nazca en el niño el sentimiento de culpa, pero, también la ausencia de referentes del bien y del mal imprescindibles para la construcción de una conciencia moral equilibrada. Al mismo tiempo, le privará también de la experiencia liberadora y amorosa del perdón. Una actitud de mecánico reglamentismo, a la que el niño de esta edad es proclive, además de no permitir que se esponje suficientemente el yo del educando, le priva asimismo de la experiencia del perdón.

Es capaz de prever las consecuencias de sus actos y de anticipar conductas, por lo tanto, en caso de conflicto. Descubre ya en este momento la noción, aunque un tanto elemental, de deber, aunque en el posible juicio moral aún prevalece la valoración de los resultados sobre la intención de los actos.

En la formación moral del niño tendrá, de cara al futuro, una gran importancia la fundamentación que se proporcione. Precisamente la enseñanza de la religión aporta esas bases fundantes en contraste con otras opciones. No obstante, es preciso evitar en dicha formación el abandono de las razones humanas y el recurso forzado a Dios convirtiéndolo en fetiche moral.

Por otra parte, la moral cristiana no es un sistema ético de prohibiciones, sino un inmenso horizonte de opciones positivas, de orientaciones al obrar que dotan de sentido a la vida. El precepto no es un fin en sí mismo, lo cual no supone restar importancia a su imperativo ético. Es importante hacer presente al niño, que está formando su conciencia, el fin de los preceptos y todo el recorrido del bien a que nos invita el mensaje del evangelio. “No se debe hacer esto..., pero se puede y se debe hacer esto...”.

Hay una serie de actitudes éticas que se pueden cultivar ya en este primer ciclo de primaria en el ámbito de la convivencia escolar como es el respeto a los demás. ayudándoles a ponerse en el lugar del otro, las conductas cooperativas, el amor a la verdad, la resistencia a determinados impulsos primarios y caprichos, el hábito de cumplir con determinadas obligaciones diarias domésticas o escolares.

A través de las reglas de los juegos y de la obediencia a sus padres fundamentalmente el niño se ha ido configurando un concepto de justicia. Así mismo contribuirá a la configuración de dicho concepto la sensación de rebelión que le provocan las situaciones injustas. Es a través de esta sensibilidad respecto a la justicia como el niño puede ir accediendo al concepto de fraternidad y caridad cristianas.

De cara a la construcción de una futura autonomía moral será importante que ya a partir de este momento se ayude al niño a poner las bases para un pensamiento crítico. A ello contribuirá aprovechar la coyuntura de la aparición del primer pensamiento operatorio en el niño para desarrollar el hábito de preguntar y preguntarse acerca de los porqués de las cosas, incluido el porque de las normas. Quizás no llegue a comprender en su totalidad dichas razones; quizás no le persuadan. Pero le irán configurando una estructura mental de búsqueda de fundamentos que, a la larga, actuará de anticuerpo contra la manipulación.

En esta misma línea de cultivo de la madurez cognitiva, necesaria para la recta formulación de juicios morales, es preciso que el profesor de religión se plantee como objetivos de su materia el desarrollo de capacidades intelectuales como la capacidad de observación, de exploración y descubrimiento de los tipos de relaciones físicas y sociales de su entorno. Destrezas intelectuales de conceptualización (ordenar, seriar y relacionar datos). Destrezas de aplicación (formular estimaciones e hipótesis sencillas, aplicar conocimientos adquiridos a la

resolución de problemas hipotéticos y situaciones ordinarias,...). De cara al cultivo del juicio moral, ya se pueden cultivar en este ciclo destrezas relacionadas con el análisis y la síntesis como puede ser la de captar la norma de series sencillas, la utilización de parte a todo, la captación de la norma lógica en los hechos y fenómenos al alcance de su experiencia y, en algunos casos, a hechos de conducta<sup>29</sup>.

### **LA CLAVE ANTROPOLÓGICA: LA INTERIORIZACIÓN DEL VALOR “PERSONA” EN LOS NIÑOS DE 6 a 8 AÑOS.**

Creemos que, en la base de toda correcta conducta moral hay siempre una correcta interiorización del valor “persona”. Otro tanto podríamos decir de la comprensión de la propuesta del mensaje cristiano. Probablemente tendríamos que pensar que el eclipse de Dios en nuestra cultura es cierto que pone al hombre en oscuridad y en degradación, pero también es cierto que la pérdida del sentido de lo humano, del valor de la persona, conduce a la opacidad de la idea de Dios. Es, pues, conveniente preguntarse cómo se va desarrollando en el niño la capacidad de comprender e interiorizar el valor de la persona.

Una vez que el niño ha ido superando todo el período “egocósmico” y va negociando sus intereses con los demás de manera armónica, está en disposición de tener una percepción del valor persona como alguien semejante a sí mismo. Ser persona para el escolar de 6-8 años, es ser como es él o lo que él es. Por eso es ya capaz de interiorizar la norma “no hagas a los demás lo que no quieres que hagan contigo” o “trata a los demás como quieres que te traten a ti”. Por ello es importante que en una sociedad multicultural como la que probablemente viven ya todos nuestros niños, el educando del primer ciclo de primaria comience a experimentar que, detrás de las apariencias físicas, de las costumbres, de todo signo externo, el otro es alguien que, como dice Shylock en “El Mercader de Venecia”, tienes los mismos “órganos, proporciones, sentidos, pasiones, emociones” que tiene él.

En este momento de la edad evolutiva, en el referente del concepto “persona” se proyectan de forma no consciente los sentimientos y las vivencias que, a través de los demás, se han tenido anteriormente sobre sí mismo. El hecho de que vayan superando el egocentrismo para ir centrándose en y con otros miembros del grupo, favorecerá esa comprensión.

De todas las maneras, es preciso señalar que la actitud de apertura creativa a los demás o, por el contrario, la de rechazo o aislamiento, dependerá en gran medida de la satisfacción que el niño reciba a las necesidades y pulsiones afectivas relacionadas con la autoafirmación del yo. La respuesta ética que el niño dé a la existencia del otro probablemente no sea más que el reflejo de su propio equilibrio afectivo. Es por ello por lo que las resonancias afectivas en el tipo de interacción que se establece entre educador educando no se reduce a los confines de la misma relación, sino que se proyectará en la interiorización que el niño hace del valor “persona”.

---

<sup>29</sup>.- El cultivo en el niño de destrezas intelectuales en la dirección de la madurez cognitiva no sólo afectarán a la madurez moral, sino que, lógicamente, afectarán también a la construcción de la estructura cognitiva referida a Dios.

## 3

## **LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA RELIGIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

El segundo ciclo de la educación primaria (8 -10 años) es un período de organización y de estabilización de los cambios que se iniciaron hacia los 6-7 años. Por ello el niño presenta menos conflictos de comportamiento y presenta una conducta más integrada. Es como si a las distintas piezas que había empezado a descubrir al inicio de la educación primaria las encontrara ahora un encaje en su vida escolar y familiar de conformidad con el adulto y, por lo tanto, su vida y sus relaciones pasan por un período de relativa armonía. Podríamos afirmar que el trayecto evolutivo del niño pasa desde el descubrimiento de un mundo de estímulos múltiples en la primera infancia a la ordenación e integración de esos estímulos normalizando y ajustando a ellos su conducta. Posteriormente, con la pubertad e inicio de la adolescencia, volverá a poner en crisis toda esta organización para reordenarla con criterios más autónomos y comenzar el definitivo camino de la adultez. En último análisis, es ésta una etapa que no se caracteriza por un cambio cualitativo en su evolución psíquica, sino por el cambio cualitativo, de tal manera que ese pensamiento operacional que se inició en el ciclo anterior va adquiriendo ahora potencia y consistencia.

### **DESARROLLO COGNITIVO.**

Con la expresión “aparición del uso de la razón” que se ha acostumbrado a aplicar al comportamiento intelectual del niño en torno a la frontera de los 7 años, nos hemos referido tradicionalmente a la aparición de la capacidad razonadora, es decir, con el aumento de la velocidad y la capacidad de procesamiento, aumenta la capacidad de manejar a la vez diferentes informaciones e ideas, de abordar con éxito tareas más formales que exigen tener en cuenta varios aspectos o dimensiones de la realidad. Este proceso se inició en el ciclo anterior, pero el ciclo de los 8-10 años se caracterizará por el incremento, en ocasiones espectacular de esta capacidad. Es por esto por lo que observamos cómo se enfrenta ya con éxito a las materias escolares con una estructura científica. Y todo ello quizás como consecuencia de que ha aumentado notablemente la capacidad de atención disponible para procesar la información en lapsos de tiempo cada vez menores, al mismo tiempo que aumenta la experiencia en la práctica de uso de esas capacidades de procesamiento: las operaciones se llevan a cabo con mayor rapidez. No cabe duda, además, que la familiaridad que va adquiriendo con el uso de los códigos escritos, matemáticos, de diagramas, etc, propios del quehacer escolar, son herramientas coadyuvantes de ese aumento de habilidad razonadora.

Al mismo tiempo, constatamos que el educando de este segundo ciclo manifiesta una atención más selectiva y prolongada. Habíamos visto al niño de 6 años que se distraía con frecuencia, con necesidad de saltar de un núcleo de interés a otro, de cambiar con suma facilidad de actividad y empleando módulos cortos de tiempo en la concentración para la realización de una tarea. A lo largo del segundo ciclo veremos cómo trabaja de manera más independiente, cómo se concentra en los aspectos más significativos de una tarea y selecciona más y mejor la información más relevante para abordar un problema o una tarea. Ello les permite realizar ya sencillas planificaciones de una acción. Como afirma E. Martí<sup>30</sup>, “comparado con el de los más pequeños, el sistema atencional de los niños mayores (particularmente a partir de los

---

<sup>30</sup>.- Op. Cit., pág. 334

8-9 años) se ajusta de un modo más flexible, más eficiente y de forma más económica a las exigencias de cada situación”. La tendencia evolutiva apunta hacia una mayor capacidad para ir introduciendo cambios y correcciones en las estrategias de solución de tareas, lo que confirma que en el niño es ya importante la conciencia reflexiva o lo que se ha venido en denominar el pensamiento metacognitivo.

Como consecuencia de los aprendizajes escolares, aumenta en el niño de estas edades el interés por el mundo de la naturaleza y de los hechos. Podríamos definirlo como un buscador de causas. Sus preguntas manifiestan ganas de saber, de explorar lo desconocido, de indagar acerca del origen de las cosas y de cómo funcionan. Es un gran observador. Tiende a hacer uso de los conocimientos escolares en la vida diaria.

Se interesa por la historia, sobre todo si ésta es contada como relato de hechos heroicos. Comienza, a su vez, a tomar relevancia en su pensamiento el futuro pues irá aprendiendo a hacer una planificación realista de su tiempo y a planear de antemano y a preparar las cosas. Es propio de esta edad el dominio de la “significación objetiva” según la cual intenta transmitir vivencias e intenciones por medio de signos (dibujo, escritura, esquemas, gráficos, etc.). Gana en realismo: se atiene a los hechos, en lugar de inventarse explicaciones. Busca bases objetivas para sus juicios. Paulatinamente va abandonando el razonamiento de transducción por la inducción y el tanteo. Define las cosas por sus propiedades y no sólo por su utilidad. Intenta racionalizar la observación. Capta la norma de una serie. Es capaz de formular leyes elementales de los fenómenos que observa, sobre todo porque hacia el final del ciclo puede ya realizar abstracciones sobre lo real material y extraer caracteres comunes de varias cosas concretas. Al final del ciclo, no satisfecho con la simple sucesión, puede estar en disposición de investigar la relación entre el efecto que ve y la causa que lo determina.

Una de las notas características que se observan al final de este ciclo (10 años) es la capacidad de distinguir el planteamiento en hipótesis, de la afirmación rotunda, establece premisas hipotéticas e imagina la que pasaría cambiando de circunstancias mostrando una actividad intelectual relacionante que, ya se había manifestado en ciclos anteriores, pero que ahora adquiere una mayor coherencia y frecuencia.

Resumiendo, en este ciclo es capaz ya el educando de hacer prácticamente todo tipo de operaciones de razonamiento lógico, si bien con aplicaciones solamente hacia lo concreto todavía. Sin embargo, si se pretende atender a su desarrollo cognitivo es preciso potenciar aquellas habilidades mentales que su madurez estructural está en disposición de desarrollar: las destrezas de captación de información, coherentes y progresivas respecto a las cultivadas en ciclos anteriores: explorar y descubrir características de fenómenos sociales del entorno y establecer relaciones entre ellas. Será necesario, a su vez, que vaya aprendiendo a utilizar medios de información no académicos en atención a la importancia creciente que los mismos tienen a la hora de construir el bagaje sobre las cuales tendrá que posicionarse y hacer juicios morales y de valor de sentido. Asimismo, es preciso que vaya ganando habilidad en el campo de la conceptualización: comparar, clasificar y relacionar datos y variables que intervienen en un problema, situación o conducta no demasiado complejos. En el campo de aplicación: buscar soluciones a los problemas que se le plantean o le surgen aplicando los conocimientos adquiridos con creatividad, formular hipótesis de probabilidad, etc. En el campo del análisis y la síntesis: buscar relaciones de causa efecto superando la simple sucesión, formular leyes fundamentales de los fenómenos que observa. Al final de este ciclo el niño podrá hacer ya operaciones de integración sintética de los conocimientos de distintas fuentes, tales como la utilización de recursos de diversas áreas (conceptos y procedimientos) para enjuiciar situaciones y abordar tareas.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL YO.

Montero Vives caracteriza este período en los siguientes términos: “Adquiere conciencia de sí; aparece más reposado y tranquilo. Es tiempo de relativo apaciguamiento y sedimentación. Esta calma afectiva posibilita el logro de importantes adquisiciones.

Se da un regreso al egocentrismo de la fase anterior y una mayor adaptación del yo al mundo objetivo. Es eminentemente extravertido”<sup>31</sup>.

Durante este período el niño va avanzando en el conocimiento de su propio yo. En este momento podríamos afirmar que el educando pretende alcanzar el reconocimiento de los demás que le devolverán una u otra imagen de sí mismo, aprendiendo. E. Ericsson describió esta fase del desarrollo como la de la competencia vs. Inferioridad. Precisamente por estar en un momento crítico de desarrollo del sentimiento de competencia, del cual va a depender su autoconcepto, es importante que adquiera la percepción de ser capaz de hacer cosas, de hacerlas bien. Esas cosas en este momento son fundamente los quehaceres escolares. El sentimiento de inferioridad provocado por el fracaso escolar le conduce a un extrañamiento frente a sí mismo.

El niño necesita satisfacer sus expectativas de logro. Necesita desarrollarse y autorrealizarse empleando su capacidad de forma en que su acción sea significativa y reconocida por los demás. De otra forma desarrollará sentimientos de inferioridad, que fijarán una autoimagen empobrecida y sentimientos de incapacidad para superar las más mínima dificultad. La reiterada frustración de esa necesidad de logro, del sentimiento de competencia, producirá conductas de dependencia y predisposición a actividades compensatorias a veces con sociopatías.

La autoafirmación del yo se producirá, pues, de la mano del ejercicio gratificado de la creatividad y de la iniciativa, sobre todo en el ámbito escolar: en éste el momento en que el sujeto está descubriendo todo el mundo de las cosas, surgirá en él una tendencia al dominio de las mismas. Este dominio lo ejercerá cuando comprueba su poder de comprenderla y manipularlas, no sólo de manera mecánica, sino a través de sus habilidades intelectuales.

A partir de los 8 años aproximadamente, en la construcción de su autoconcepto, observamos que las autodescripciones poseen mayor exactitud e incluyen tanto los aspectos positivos como los negativos, si bien dicho autoconcepto se forma como resultado de las relaciones interpersonales con sus iguales aunque siguen teniendo su peso las que mantienen con los adultos (padres y maestros). A partir de ahora la autoestima del educando no se funda en las cualidades de una determinada faceta, sino que tiende a tener un carácter más global. Al mismo tiempo, el juicio de esa autoestima es más estable, aunque sometida aún a oscilaciones circunstanciales que cada vez ocupan ciclos más cortos.

Quizás sea conveniente señalar, por su proyección educativa, que el niño de 8 a 10 años tiene ya una mayor capacidad de regular sus estados emocionales. Y cuando se vea desbordado por los mismos, comenzará a solicitar apoyo en sus iguales que, por este mismo hecho son elevados a la categoría de amigos. Es este el período en que la autoafirmación del yo va a depender en buena medida de la integración grupal entre iguales que lleve a cabo el educando. Las dificultades para realizar esa integración, pueden ser ya un indicador de falta de seguridad en sí mismo. Pero, al mismo tiempo, si no se superan adecuadamente, generan también la inseguridad del aislamiento en un momento en que sus tendencias de autoafirmación le impulsan a satisfacerlas a través del grupo de iguales.

---

<sup>31</sup> .- MONTERIO VIVES, J. : *Psicología evolutiva y educación en la fe*. Editorial Ave María, Granada, 1996, Pág. 116

Como consecuencia de una mayor socialización, es posible que ya en estas edades se comiencen a percibir en algunos niños cambios importantes en su carácter (timidez-audacia, pasividad-actividad, dependencia-independencia.,

#### **DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD.**

Los niños de esta edad son ya capaces de mantener una cierta fidelidad a los grupos de pertenencia de sus iguales. Sus relaciones con los demás están presididas por un sentido de la justicia no demasiado matizado pero que es una de las características del ciclo. Parece que es un momento ya adecuado para dar contenido a la idea de reciprocidad, sin cuyo referente el concepto de justicia sufrirá mutilaciones.

El niño del ciclo anterior ya nos había mostrado poseer la capacidad de comprender las emociones simples de los otros así como las circunstancias causantes de las mismas. En el ciclo medio de educación primaria la lista de dichas emociones se amplía así como la comprensión de las causas que las producen. Esto hará que esa idea o sentimiento de reciprocidad a la que aludimos sea más viable, así como la capacidad de situarse en la expectativa de los demás. Ello será un componente básico de, tanto de la construcción de la conciencia moral como de la noción de amistad.

Tal como señala E. Martí<sup>32</sup>, es a partir de esta edad cuando “aparece la reciprocidad como componente esencial de la amistad (“lo pasamos bien juntos”, “nos ayudamos el uno al otro cuando lo necesitamos”). Es también a partir de esta edad cuando, como ingredientes básicos de las relaciones de amistad, empiezan a aparecer referencias a la compatibilidad psicológica (intereses compartidos, por ejemplo), a la confianza, así como al afecto, la preocupación y la consideración de cada parte hacia la otra. La amistad dura mientras existe esa reciprocidad y puede acabarse como consecuencia de discusiones y desencuentros”. Sin embargo, este sentido de la reciprocidad tiene aún un componente utilitario: está aún muy vinculado al intercambio de cosas y de ayuda instrumental.

En esta misma línea de reciprocidad habría que situar el concepto de autoridad en el niño de 8-10, que la percibe como derivada del poder físico y social. Es preciso obedecer a quien ostenta autoridad porque él, a su vez, tiene capacidad de responder a tus demandas.

Podemos comprobar que en este ciclo se incrementa el gusto por las actividades sociales, por el compañerismo, por la convivencia entre iguales. Encuentra un especial gusto por pertenecer a algún grupo y que los miembros del mismo le consideren miembro o parte integrante. Aunque es cierto que esos grupos se forman sobre todo en torno a actividades lúdicas, son todavía inestables, generalmente sin jefes, y se disgregan al desaparecer la actividad que les había llevado a asociarse. Sin embargo le ayudarán a ir dando nuevas dimensiones a los conceptos de autoridad, libertad, obediencia, sanción, participación, colaboración, etc.

Al ampliar el mundo de relaciones sociales con sus iguales y al captar con más facilidad las emociones y las intenciones de los demás, se vuelve más severo en los juicios que realiza sobre ellos: ve con más facilidad los defectos que tienen, los comportamientos negativos son juzgados con mayor severidad y le cuesta más perdonar.

Si tuviéramos que señalar algunas de las conductas sintomáticas de la sociabilidad en este ciclo, citaríamos:

Suele tener conciencia de la clase escolar como grupo al que pertenece y al que se debe. La camaradería se funda más en actividades comunes que en las personas. Se amolda con facilidad y coopera con el grupo. No obstante es preciso

---

<sup>32</sup>.- *Op. Cit.* Pág. 383

recordarle frecuentemente las normas del mismo. No quiere ser distinto a los demás y enjuicia las cosas y hechos influido por el código del grupo. Trabaja a gusto en equipo. Al considerar un asunto, tiene en cuenta el punto de vista de los demás. Se ufana de pertenecer a una familia, clase social, grupo, centro escolar, etc., pero también es susceptible a avergonzarse de su procedencia familiar o condición si éstas no cuentan con predicamento social entre sus compañeros. Vq adquiriendo conciencia de su status social

Acepta modales y normas sociales si con ello prevé que va a ser bien considerado. Le gusta competir con sus compañeros y le estimula dicha competición en las tareas escolares, lo que le lleva a comparar sus calificaciones con los demás.

Quiere conquistar su puesto en el mundo social, para lo cual desea ser aceptado en el mundo de los adultos como alguien que cuenta aunque, a veces, sea a costa de impertinencias. Al ampliar en el exterior de la familia su mundo de relaciones, la vida fuera de casa se convierte en fuente frecuente de conflictos domésticos.

### **DESARROLLO DE LA MORALIDAD.**

Entre los 8 y los 9 años se va a producir un notable desarrollo del sentido moral tanto por el progreso cognitivo como por el creciente poder de interiorización y por las ocasiones para desempeñar nuevos papeles en los ambientes en que se desenvuelve. Es la edad de la diferenciación en el que se comienza a tantear valorativamente los motivos y las consecuencias de las acciones. Comienza a ganar en coherencia la conciencia moral.

Estamos ante una edad en la que el niño comienza a apuntar una concepción moral en la que el bien y el mal no dependen tanto de la autoridad de los adultos, sino de la norma misma a la que también ellos deben ajustar su conducta. Es el inicio hacia una moral autónoma para llegar a la cual todavía tendrá que hacer un largo recorrido. La norma parece tener vida propia y también sus mayores han de responder ante el imperativo de la misma, aunque esa norma todavía se le impone desde fuera.

Comienza a tener presencia en sus juicios morales el elemento “intención”, de tal manera que, quien tiene la responsabilidad de aplicar la norma puede tener en cuenta la intención de quien actúa para atenuar o agravar la sanción e incluso para eximir del cumplimiento de la misma. Para el niño del segundo ciclo, sin embargo, el imperativo moral procede todavía de la norma y no del bien.

Consecuentemente, el niño juzga su propia conducta como buena o como mala independientemente del castigo que le den. Esto quiere decir que opera ya en él la conciencia moral y, con ella, está presente el sentido naciente de la responsabilidad. Esta conciencia comienza a tener contenidos más racionales, no solamente emocionales como en etapas anteriores. Comenzará a pedir los porqués de las órdenes y de las prohibiciones que recibe. Por eso tiene ya capacidad de realizar esfuerzos para actuar de acuerdo con el bien y programarse pequeños procesos de mejora. En este ciclo es ya mucho más clara que en el anterior la distinción que el niño puede hacer entre las normas morales y las normas convencionales.

Con la presencia de la conciencia moral comienza a actuar en él el sentido del pudor por lo que comienza a reservar algunos espacios de comunicación que hasta ahora eran espontáneos a resguardo de las indiscreciones y de las curiosidades de los adultos. Es capaz de enjuiciar ya la conducta como defectos o virtudes, no como actos sueltos. Su capacidad de aplicar leyes y principios a situaciones, le permitirá también enjuiciar la conducta desde normas más estables. Siente una cierta atracción hacia lo prohibido, quizás como una forma de afirmación del yo frente a la autoridad de los adultos. Puede darse alguna preocupación por la idea de Dios, el cielo, el destino, etc., concomitantes con el juicio y la conducta moral.

Este esquema de desarrollo le ha de conducir al educador a cuidar con sentido del equilibrio el no crear en los niños un sentido opresor de culpa. A pesar de que ya está operativa la conciencia moral, el sentido de intención y de responsabilidad, aún tendrá que descubrir, poco a poco, un amplio campo de aplicación de las mismas sobre la realidad. Pero tampoco se puede excluir en su educación la idea de culpa si no queremos infantilizarlo por reducción a la espontaneidad y a la irresponsabilidad.

Creemos que el exceso normativo o la omisión de normas en una suerte de eudomonismo educativo, no sólo tiene sus consecuencias en la construcción de la autoimagen del niño y sus correspondientes conductas sociales, sino también en la dirección que adquiera la evolución posterior de la moralidad en el educando. Es momento para el cultivo de hábitos positivos o de virtudes morales que se han de presentar como conquistas personales. Estos hábitos morales adquiridos en esta edad actúan como agentes de cohesión entre el razonamiento moral y la conducta moral, sobre todo en los momentos futuros en que el niño se vea en situación de actuar contra corriente. Tendríamos que preguntarnos si no hay una clara transferencia del desarrollo equilibrado de la sociabilidad al desarrollo de la moralidad, así como acerca de la repercusión que tiene en esta edad la maduración religiosa del niño en la construcción de su moralidad.

### **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA RELIGIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACION PRIMARIA: 8-10 AÑOS.**

Si en el ciclo anterior comenzábamos este apartado señalando la importancia del clima religioso familiar a la hora de “metabolizar” la enseñanza de la religión escolar, en este ciclo, al ir ampliándose el mundo de relaciones del niño, se amplían también las fuentes ambientales de influencia ideológica y espiritual que intervendrán en la construcción del entramado cognitivo religioso del niño. Es conveniente que el docente tenga en cuenta este contexto para dotar de significado a los contenidos que ofrece al aprendizaje al niño. Piénsese además que es el período de la primera comunión para la mayoría de los niños, por lo que a la clase de religión hay situarla también dentro del marco de una catequesis más intensiva en el ámbito parroquial.

#### **DIOS EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL NIÑO DE 8-10 AÑOS.**

Hay autores que, entre las características propias del niño de 8-10 años señalan la preocupación por Dios<sup>33</sup>. Es el momento en que según Fowler, se inicia lo que él denomina período de la “fe mítico literal” y que se extenderá hasta el inicio de la adolescencia. Los contenidos de la fe cristiana pueden darles algunas seguridades ante las incertidumbres que van descubriendo en el mundo real. Es un período de preguntas acerca de causas. Dios es para él una respuesta suficiente a muchas de dichas preguntas. Todavía son tomados literalmente determinadas narraciones y símbolos sobre cuyo significado aún no tienen capacidad de reflexionar. El bagaje cultural y espiritual en relación con la religión que hayan recibido de la familia es aceptado por el niño sin ponerlo en cuestión, extremo éste que conviene tenga en cuenta el profesor de religión.

Paulatinamente Dios va perdiendo para el niño el carácter numinoso de la educación infantil y del primer ciclo para ser Alguien que actúa de forma más próxima a su vida. Tenderá a disminuir la comprensión antropomorfa de Dios que le obligará a hacer una reconstrucción del esquema cognitivo referido a Dios mucho más realista en consonancia con la aparición de su nueva capacidad de operar intelectualmente. Es una fase en que el educando de 8 a 10 años está en disposición

---

<sup>33</sup> .- GESELL, A. L. *El niño de 7 a 8 años*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1970

de atribuir a Dios una serie de cualidades: es lo que A. Vergote<sup>34</sup> denomina la “fase atributiva”: atributos objetivos (grandeza, omnisciencia, omnipresencia, espiritualidad), atributos subjetivos (bondad, misericordia) y atributos afectivos (belleza, fuerza).

Aparece ya en el niño de esta edad una cierta actitud crítica si las explicaciones que se dan acerca del hecho religioso se distancian mucho de la lógica a pesar de que en su aprendizaje sigue teniendo un gran peso el argumento de autoridad.

El referente mental del Dios que concibe el niño en esta edad estará muy ligado a las imágenes de los rituales y a las representaciones de los grandes relatos bíblicos, por los que puede sentir una especial atracción por su carácter narrativo. No le resultará fácil integrar la idea de la simultánea divinidad y humanidad de Jesús.

Los atributos de Dios todavía van a estar muy ligados a la experiencia con los adultos, sobre todo a la experiencia paterno-filial. Puede integrar mejor que en la etapa anterior la idea de Dios Creador, que habita en el cielo y es el hacedor de todas las cosas, y sigue teniendo una gran importancia para él la idea de Dios Padre. De todas las maneras, es lógico pensar que la imagen que está construyendo en este momento de Dios está muy vinculada a la experiencia que tengan de sus padres, de las actitudes religiosas de los adultos y del tipo de instrucción religiosa que reciban. No es fácil que el niño sintetice fácilmente los atributos de la justicia y de la misericordia de Dios. Es probable que los acentos sobre uno o sobre otro estén mediados por el tipo de experiencia en la relación con los adultos.

Al ser menos egocéntrico, el niño de estas edades es capaz ya de comprender la oración como acto de petición en favor de los demás y, como consecuencia de sus tendencias socializadoras, de realizar dicha oración en grupo. Al acto de la oración, sin embargo, le sigue dado un marcado valor mágico.

Montero Vives señala algunos rasgos diferenciales entre niños y niñas precisamente en un momento en que los ritmos evolutivos comienzan a ser distintos: “La religiosidad de la niña aparece antes, se desarrolla con más profundidad, está matizada de afectividad y busca los detalles”.

“La niña se detiene menos en los gestos y objetos rituales, capta mucho mejor el sentido simbólico; para es más un Dios que se da en un encuentro afectuoso, mientras que, para el niño, Dios es trascendente por su fuerza, su poder, y perfección moral”.

“La religiosidad en el niño crece con más lentitud pero se sistematiza y globaliza antes.”<sup>35</sup>

En este ciclo el niño ya está en disposición de recibir los contenidos de la enseñanza de religión de manera más sistemática y de penetrar en lo que representa la persona de Jesús. En los contenidos adquirirá una especial importancia la puesta de relieve del amor de Dios al hombre, realidad que ha de servir de hilo conductor de la construcción de la imagen de Dios, de la moralidad cristiana, de la clave eclesial y de la interiorización del valor persona. Conviene tal vez señalar que la enseñanza de la religión escolar en este ciclo debe incluir contenidos factuales (hechos, datos) que le han de servir más adelante al niño para facilitarle la comprensión de contenidos conceptuales. Así, pues, la síntesis de conocimientos que se ofrecen a los alumnos se centra en la revelación de Dios a los hombres, a través de las huellas que ha dejado en el entorno habitual a los niños de esta edad. Jesús ha de ser el punto de referencia medular en este ciclo, subrayando su humanidad a través de la historia del Nuevo Testamento, el Mandamiento del Amor con clara proyección moral y su actualidad a través de los Sacramentos.

<sup>34</sup> .- VERGOTE, A. *Psicología religiosa*. Ed. Taurus, Madrid, 1975, Pág. 365

<sup>35</sup> .- *Op. Cit.* Pág. 128

### LA IGLESIA EN EL ESQUEMA SOCIOCOGNITIVO DEL NIÑO DE 8-10 AÑOS.

Estamos ante el momento evolutivo en que el educando puede sentirse perteneciente ya al grupo Iglesia, en que puede entender las relaciones jerárquicas en la misma y las normas necesarias como organización. Puede comenzar a entender el “nosotros-Iglesia” frente a los que no comparten el mismo sentimiento y puede sentirse solidario con quienes trabajan por esa misma Iglesia. Al mismo tiempo, es consciente de las obligaciones que comporta tal pertenencia y está dispuesto a su cumplimiento. Sus criterios comienzan a estar ya influidos por la doctrina que recibe. Las celebraciones litúrgicas tienen sobre todo un valor de símbolo diferenciador.

La imagen que el niño tiene de la Iglesia en tanto que organización, normalmente, y salvo que viva en ambientes de desapego y hostilidad hacia la misma (situación cada vez más frecuente), suele ser una imagen bastante idealizada, en correspondencia con la imagen que, generalmente tiene de la sociedad. Tienden a entender a la Iglesia como un espacio social en el que los individuos se esfuerzan por comportarse lo mejor posible, ayudando a los demás y movidos siempre por motivos altruistas. Espontáneamente no pondrán en duda la honestidad y la competencia de las personas con relevancia y responsabilidad en la misma. Se les reconoce naturalmente el saber y la autoridad en su ámbito. De ese halo puede participar, en cierta medida, el profesor de religión. Por esto, cualquier episodio que desestabilice esa imagen en estas edades, cualquier alteración de ese orden un tanto idílico, será difícil de explicar y de integrar en su esquema sociocognitivo de niño. Todo este mundo de bondad y de racionalidad bien integrado en estas edades se comenzará a desmoronar en la adolescencia. Pretender inducirlo antes con la pretensión de fomentar una pretendida mentalidad crítica, supone violentar el ritmo de maduración del niño y puede pasar posteriormente alguna factura, puesto que le llega en un momento en que dispone de suficientes defensas cognitivas naturales para digerirlo adecuadamente.

Respecto a los sacramentos hay todavía una mentalidad mágica. Algunos estudios como los de A. Godin<sup>36</sup> muestran que, a los ocho años, los niños consideran los sacramentos de la penitencia y comunión como automáticamente eficaces, es decir tienen una comprensión fetiche según la cual producen su efecto independientemente de la conciencia y de la actitud del sujeto. Esta concepción puede llegar a fijarse hasta edades adultas. Por otra parte, para el niño de esta edad será de suma importancia toda comunicación que entre por los sentidos. Por ello es oportuno explicarle todo ese código de signos a través del cual se hace referencia a lo sagrado.

Creemos que sería conveniente que se dé una especial importancia en este período a la formación acerca del sacramento de la eucaristía y no sólo porque, normalmente, es la edad de la primera comunión, sino porque es a través de la práctica semanal de este sacramento en nuestro contexto cultural que el niño se va vinculando a la Iglesia. La enseñanza escolar puede contribuir a dotar de significado a esta celebración, de tal manera que dicha práctica no les resulte extraña ni simple cumplimiento preceptuado.

Será conveniente, por otra parte, poner énfasis en tratar de hacer entender al niño lo que supone el sacramento del Bautismo como ingreso en una nueva vida y en una nueva familia que es la Iglesia. Precisamente en el currículo de la asignatura se coloca en este momento uno de los núcleos de contenidos en el que se plantea que el niño logre “saber describir a la Iglesia como Cuerpo de Cristo” y “razonar que quien une a los miembros de la Iglesia es el Espíritu Santo”, y todo ello vinculado a la explicación del sacramento del Bautismo y de la Eucaristía.

---

<sup>36</sup> .- GODIN, A. *El Dios de los padres y el Dios de los hijos*, Ed. Verbo Divino, Estella 1965

### LAS BASES DE LA MORALIDAD CATÓLICA EN EL NIÑO DEL SEGUNDO CICLO DE ED. PRIMARIA 8-10 AÑOS.

En líneas generales, es preciso advertir que la formación moral cristiana en este momento, más que en cualquier otro, ha de estar impregnada de sentido positivo, evitando al máximo todo mensaje de amenaza. La amenaza, el temor, puede provocar de inmediato conductas aversivas hacia conductas moralmente inconvenientes, pero, a la larga, dificulta la asimilación de la enseñanza moral y, llegada la pubertad, se pondrá toda la enseñanza en tela de juicio, si no ha provocado disfunciones más serias en la personalidad del niño.

Sabemos que el sentido de la marcha del desarrollo de la madurez moral va de la necesidad social de la norma a la autenticidad de la norma interiorizada como propia; de la limitación y la reciprocidad “contractual” (doy para que me des) al amor fraterno y universal; de la rigidez normativa a la libertad; de la pasividad a la creatividad; de la moral de imposición a la moral de cooperación; desde el interés por las reglas al interés por las personas.

Podemos preguntarnos cómo puede contribuir el mensaje cristiano a ese camino de perfección en sus alumnos y cómo se debe presentar para ello. Precisamente una de las grandes aportaciones del cristianismo ha sido la idea de que la ley fue hecha para el hombre y no el hombre para la ley, lo cual no puede conducir nunca a establecer una moral circunstancial, relativista y subjetivista, sino a ver y mostrar la norma como una manifestación de la preocupación de Dios por el hombre.

Al presentar la idea de pecado al niño de este ciclo, es conveniente hacerlo dentro de un contexto que lleve a interrogarse acerca de lo que Dios quiere y espera de cada uno de nosotros, insistiendo que, lo que hace mal está en contra de lo que Dios desea que hagamos. Puede ser importante conducir al alumno a hacer una lectura religiosa de sus experiencias significativas de obediencia-desobediencia a los padres. No parece conveniente que se induzca el concepto de pecado a partir de otro tipo de infracciones a las normas sociales convencionales, sino que en esta activación de la conciencia moral cristiana, por la misma naturaleza del mensaje que se propone, debiera hacerse en relación con la idea del amor de Dios al hombre. En ese marco, al pecado se le despoja de toda concomitancia amenazante o justiciera y el perdón adquiere un significado más positivo. Pensamos que a estas edades se puede comprender y, por lo tanto, transmitir la idea de que Jesús encargó a su Iglesia que perdonara los pecados en su nombre.

Creemos que el niño está ya en disposición de llegar a comprender que tampoco en el ámbito religioso, como en su vida familiar y escolar, todas las acciones tienen la misma gravedad. Asimismo, el descubrimiento que va haciendo en su desarrollo moral de la importancia de las intenciones, de las motivaciones y de las consecuencias de sus acciones, contribuirá a que vaya entendiendo en sus justos términos la idea de pecado. No obstante, todavía será difícil para el niño diferenciar entre lo que disgusta a Dios de lo que disgusta a sus mayores con autoridad. Concibe que lo que les disgusta a sus mayores le disgusta automáticamente a Dios, incluyendo algunas normas convencionales que tendrá que ir diferenciando poco a poco. También piensa que, lo que se dice que disgusta a Dios tendría que disgustar a sus mayores. La falta de concordancia entre una y otra situación le creará desconcierto y confusión de los que se irá liberando en la adolescencia si antes esa disfunción no ha producido algunas deformaciones en la elaboración de los juicios morales.

Es preciso tener en cuenta que, como hemos indicado más arriba, está naciendo ya en el niño una cierta mentalidad crítica que, de la misma manera que le lleva a tomar postura ante los mandatos y prohibiciones de padres y profesores, tomará postura frente a mandatos y prohibiciones procedentes del ámbito religioso. No podemos perder de vista que el niño observa ahora con más atención la conducta de los que le rodean, sobre la de los que son responsables de su educación, y a

regular su vida según eso que ha observado. Todavía lo que ven hacer a sus mayores tendrá una gran fuerza moral y se convierte en referente de juicio ético.

Por otra parte, no perdamos de vista la importancia que tienen a esta edad los héroes en orden a formar los ideales infantiles de clara proyección moral. Es preciso seleccionar muy bien las lecturas y las narraciones que se les presentan. Desgraciadamente a nuestros niños se les ofrecen a través de los medios de comunicación social héroes y modelos de identificación de ínfima calidad moral que, no sólo representan contravalores éticos, sino que ponen en riesgo su equilibrada madurez moral. Por eso puede ser momento de ir iniciando a los escolares en el análisis crítico desde referentes morales cristianos de los múltiples mensajes que reciben a diario de forma pasiva.

### **LA CLAVE ANTROPOLÓGICA: LA INTERIORIZACIÓN DEL VALOR “PERSONA” EN LOS NIÑOS DE 8-10 AÑOS.**

Para el educando de este segundo ciclo comienza a aparecer un nuevo concepto que utilizará con profusión durante un tiempo: el concepto de “justicia”. Con él pretenderá evidenciar su deseo de igualdad sin mayores matices. Pero también intuye la relación entre dignidad humana y justicia. Es capaz de comprender y de sentir la necesidad de que el mundo que se le describe se le describa como un mundo que pertenece a todos.

Es el momento de que la enseñanza religiosa escolar comience a proporcionar a los educandos un “núcleo referencial de ideas, valores y creencias” que les permitan con el paso de la escolaridad ir construyendo una cosmovisión propia del humanismo cristiano. Esta cosmovisión ha de permitirle la apertura hacia el fundamento y sentido último de la vida. Pero para ello, desde estas edades el niño está en disposición de ver el mundo de las ciencias, de la cultura, de la historia, de la sociedad, en relación con dicho fundamento. Es posible que los profesionales de estas áreas de conocimiento no proporcionen a los alumnos una tal referencia trascendente. Razón de más para que el profesor de religión intente provocar interrogantes acerca del papel del hombre ante esa porción de la ciencia, de la cultura, de la historia, etc., con la que el niño está en contacto por su currículo escolar y proporcione las respuestas oportunas orientadas hacia ese significado último propio del mensaje cristiano.

En relación con la interiorización del valor persona, es pertinente hacer referencia a ese capítulo de la educación puesto en actualidad por la especial sensibilidad social: los roles de género. Entendemos que en esta cuestión es preciso protegerse del ruido y de la fascinación de las grandes palabras y de las pasiones ideológicas para situar el tema en la perspectiva de un humanismo que pone en el centro a la persona como valor absoluto y fin en sí misma independientemente de sus instalaciones. Ser hombre o ser mujer son dos formas de ser persona. Con J. Marías, mantenemos que “... no se trata de una diferencia, sino de una disyunción. En efecto, la vida humana existe disyuntivamente: se es varón o mujer, y ambos consisten en su referencia recíproca intrínseca: ser varón es estar referido a la mujer, y ser mujer significa estar referida al varón. Ni uno ni otra pueden definirse aisladamente. Por eso no hay mera diferencia, sino disyunción, polaridad; se es una cosa u otra, y cada una de ellas co-implica o complica a la otra.

Dicho con otras palabras, y con mayor rigor, la condición sexuada no consiste en los términos de la disyunción, sino en la disyunción misma.”<sup>37</sup>

Por esto, desde una antropología cristiana no se trata de preconizar la indiferenciación. Mucho menos la lucha de condiciones sexuales. De lo que se trata es de poner de manifiesto educativamente todo el valor de la “disyunción”, de la

---

<sup>37</sup> .- MARÍAS, J. *La mujer y su sombra*. Alianza, Madrid, 1987. Pág. 54

“coimplicación”, de la referencia al otro sexo. Nos tememos que, en esta materia, la educación se está limitando a cambiar unos estereotipos dictados por las vigencias sociales del pasado por otros estereotipos de vigencias ideológicas más actuales. A pesar de las apariencias, creemos que muchas de esas actitudes “comprensivas”, igualitarias, pseudoprogresistas, no sexistas, que se presentan como dogmas de una educación moderna y democrática, siguen manteniendo una visión reduccionista de la condición humana. Se ha cambiado solamente el plano de la reducción.

La edad del segundo ciclo de educación primaria, es una edad en que los niños progresan notablemente en el conocimiento de los roles sociales y, por lo tanto en los roles que se han dado en denominar de género. Este conocimiento, junto con el crecimiento en el razonamiento moral, que les va a ir permitiendo diferenciar lo que son normas morales de las normas convencionales, convierte la edad 8-10 años en un momento propicio para la revisión y el razonamiento crítico acerca de aquellos estereotipos que supongan infravaloración de la persona.

En este mismo marco de afirmación del valor superior del ser humano es en el que se ha de situar la visión de la sexualidad acerca de la cual comienzan a manifestar una especial curiosidad intelectual y necesidad de exploración. Puesto que es en esta etapa en la que se forma la conciencia de sí mismo diferenciada y se va configurando la personalidad típicamente masculino o femenina, parece haber acuerdo entre los especialistas de que es un momento adecuado para iniciar lo que impropriamente se ha venido denominando la educación sexual. Las informaciones al respecto serán recibidas por el niño en otras áreas de conocimientos y no es materia propia de la enseñanza religiosa. Sin embargo sí corresponde al profesor de religión aportar los criterios que le permitan al niño situar esos conocimientos y esos descubrimientos en un marco de significados propios de la antropología cristiana.

## 4

## **LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA RELIGIÓN EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

El niño de este tercer ciclo de primaria, 10-12 años, se nos presenta ya con un considerable grado de equilibrio o de estabilidad. Podríamos decir que ha llegado al clímax del proceso de maduración infantil y se prepara para la desorganización de la adolescencia. El hecho de que se nos muestre con una mayor seguridad y desparpajo no logra ocultar que aún le falta sentido de la medida y de los matices. Verse en situación de sumir el role de los mayores de su centro educativo, junto con el asomo de la pubertad dota a esta edad de un especial “pathos” con sus ventajas y sus inconvenientes.

### **DESARROLLO COGNITIVO.**

La mayor parte de las descripciones de la psicología evolutiva de este período utilizan un término para describirla: “transición”. Transición, dicen, de una etapa de inmadurez intelectual y afectiva a la infancia adulta.

Se van adquiriendo conceptos cada vez más complejos y más abstractos, aunque todavía se precisa de la prótesis de lo concreto para acceder a esas primeras abstracciones. Aún no comprende ni, por lo tanto, maneja significativamente los universales aisladamente de los hechos. Su pensamiento se refiere todavía más a hechos que a ideas. No obstante comienza a emplear con una cierta rutina términos abstractos como libertad, amistad, inteligencia- Podríamos afirmar, en términos del pensamiento clásico, que es el período de los universales “in re”.

Aunque razona, no penetra ni define con precisión todavía las ideas. Todavía le cuesta razonar desde principios abstractos concatenados lógicamente. Sin embargo manifiesta ya una notable capacidad para organizar los hechos y las ideas aumentando paulatinamente el pensamiento categorial. Pasa fácilmente de la visión receptiva a la codificación, lo que muestra un notable aumento en su capacidad de simbolización: pasa de las relaciones concretas a las relaciones simbólicas de la realidad. Estas capacidades van de la mano del aumento de su concentración mental.

A medida que vaya avanzando el ciclo, el educando irá manifestando capacidad para descodificar los distintos lenguajes utilizados en los medios de comunicación a su alcance, para organizar un conjunto de datos de acuerdo con criterios previos y captar la relación entre ellos tomando en cuenta más de una dimensión; para inferir consecuencias en forma de principios o de generalizaciones. Para enunciar hipótesis o conjeturas, explicar situaciones nuevas y crear nuevos interrogantes fundamentados en conocimientos adquiridos; para definir los conceptos centrales de un mensaje o de un problema; para elaborar esquemas coherentes como consecuencia de su capacidad de análisis y de síntesis; para hacer juicios en los que confluyan visiones procedentes de distintas áreas.

Conviene dejar constancia de que estas son capacidades que, por desarrollo evolutivo, son ya susceptibles de atención pedagógica, pero que, si no reciben la correspondiente atención y cultivo educativo, no garantizamos su desarrollo. De hecho, nos podemos topar en este tercer ciclo con niños que no manifiestan competencia para la puesta en acto de las capacidades enumeradas. En la mayor parte de los casos, sin embargo, se trata de un déficit educativo, es decir de modos de enseñanza que no van dirigidos intencionalmente al desarrollo de las habilidades cognitivas o capacidades intelectuales para las que estructuralmente el niño ya estaría en disposición de desarrollo.

Es un período que está normalmente marcado por el ansia de saber: se amplía su campo de curiosidad y los medios para satisfacerla: consulta libros, personas,

Internet... Le gustan las tareas que hacen trabajar su imaginación o idear y ensayar nuevas formas de realizar un trabajo. Comienza a tener relevancia su inteligencia instrumental. Disfruta formulando hipótesis como tanteo para solucionar problemas y aplicando los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar a la vida diaria.

Comienza a tener relevancia en su vida el futuro, de tal manera que hace planes y proyecta sus aspiraciones hacia el mismo. Esto supone que tiene capacidad de anticipar las consecuencias de su conducta, lo cual tendrá sus repercusiones en el desarrollo de la moralidad.

Presenta interés por el uso adecuado de las palabras: aumenta su vocabulario y comienza a mostrar interés por el origen de los vocablos y por sus significados atendiendo al contexto de las mismas y a la intención del hablante. Comienza ya a definir algunos conceptos abstractos como obediencia, venganza, etc.

En general, podemos afirmar que el niño de esta edad es ya bastante más realista: explica las regularidades físicas por leyes naturales y, por lo tanto, tiene una actitud ya objetiva ante el mundo físico hasta el punto de a contrastar con la realidad las afirmaciones propias y las de otros. Estas características permiten comenzar a cultivar más directamente el sentido crítico.

Desde el comienzo de este ciclo, el educando nos muestra capacidad de pensar antes de hacer las cosas ponderando los pros y los contras para decidirse. Por lo tanto es capaz de planear una conducta para conseguir un objetivo. Por esto mismo, tiene capacidad de explicar las razones objetivas de su comportamiento y de rectificar cuando algo sale mal.

Comienza a manifestar un especial gusto por manifestar sus opiniones dejando constancia de que son suyas. Ha aprendido a discutir una idea en sí misma, aunque no crea del todo en ella. Asimismo es capaz de señalar las cualidades que deben tener los adultos (padres y profesores) con bastante coherencia. Ello les lleva a ir elevando su nivel de crítica y de exigencia a los mismos.

A estas características habría que añadir las características diferenciales de facultades como la imaginación y la memoria. Va abandonando su gusto por las historias y narraciones de la infancia para orientarse hacia el mundo de la naturaleza. Su memoria es ahora más lógica y configurativa. Tratará de comprender para recordar. Su potencial de memoria es verdaderamente alto a estas edades. Por eso gusta de ejercitar y dar muestras de capacidad de retener, de tal manera que identifica aprendizaje con reproducción de datos, hechos, conceptos, etc.

Al término del ciclo se tendría que comenzar a apreciar ya el pensamiento formalizado que habrá de ser característico de las etapas posteriores, pero que ya debiera dar muestras de que el educando no se limita al tratamiento de los hechos concretos sino comienza a operar sobre conceptos, clases, clases de clases y procesos, mediante tratamientos simbólicos sencillos y experimentales. Este pensamiento de fin de ciclo comprende operaciones de clasificación (organizar clases de acuerdo con alguna característica común, combinándolas y jerarquizándolas según distintas claves y niveles de abstracción); operaciones de pensamiento inferencial (traducir las conexiones objetivas en relaciones simbólicas, pensando en hipótesis y llegando a plantearse operaciones hipotético-deductivas, acerca de lo concreto); y operaciones de experimentación (la verificación experimental como medio de consolidar el conocimiento, indagar causas, etc.).

## **LA CONSTRUCCIÓN DEL YO.**

En líneas generales podemos señalar que el escolar de 10-12 años posee una conciencia más clara de sí mismo como persona singular, original y autónoma distinta del mundo que le rodea, lo cual no quiere decir que sus comportamientos sean los correspondientes a esa autonomía percibida. Una manera de llegar y de contemplar esa toma de conciencia de sí mismo a compararse frecuentemente con los demás y evaluar sus capacidades. Este fenómeno supone que vaya cambiando la

necesidad de aceptación y de aprecio de los adultos por la necesidad de aceptación y de confirmación de sus iguales. Correspondientemente, cabe la posibilidad de hipotecar la realización de la propia identidad emergente en este momento por satisfacer la necesidad de aceptación de sus compañeros.

Su notable maduración cognitiva se manifiesta en la aparición y crecimiento de lo que se ha venido en denominar las capacidades metacognitivas o, más tradicionalmente, capacidad de autorreflexión. Dicha capacidad, junto con el incremento de experiencias y de apertura al mundo circundante le permitirá ir tomando conciencia cada vez más clara de su yo y el mundo que le rodea, del mundo interior y del mundo exterior. Esto prepara la etapa de cultivo de la propia intimidad que se ha de dar en estadios posteriores.

Respecto a la construcción de su autoconcepto, ahora las apreciaciones de sí mismos hacen distinciones más precisas y articuladas. La imagen que se construye de sí mismo es más coherente y estable, basándose en los juicios propios y en la evidencia. Al autovalorarse, el niño de 10-12 pondera más los aspectos no visibles de su personalidad, sobre todo a las características sociales y psicológicas. Comienzan a experimentar que su yo privado o interior es su verdadero yo y que ese yo interior no es accesible a los demás. Podemos hablar de una etapa de tendencia a la afirmación de su personalidad, afirmación que suele llevar a cabo ahora por comparación con otros niños.

Por otra parte, su vida emocional se nos muestra sometida a fuertes contrastes. Sus estados de ánimo pueden estar sometidos a ciclotimias espectaculares: del entusiasmo al desánimo; de la risa efervescente al mal humor; de la testarudez de la mañana a la colaboración incondicional por la tarde. Ante esas oscilaciones emocionales, es frecuente que se refugie en la fantasía. Sin embargo o, quizás por esto, el niño de 10-12 años no suele tener resentimientos.

Lo veremos con frecuencia tratando de parecer mayor y reivindicando ante los adultos que ya no es un niño. Sin embargo son constantes sus fluctuaciones y su inestabilidad de manera que el educador tendrá en algunos momentos la sensación de estar aún ante un niño de comportamientos más inmaduros que lo que indica su físico y su lenguaje.

Sobre todo al final del ciclo, le preocupa bastante más su aspecto físico. Comienza a fijarse en “lo que se lleva” y siente necesidad de seguir la corriente de lo que se lleva. A esta edad puede llegar a ser un verdadero especialista en marcas y convertir su preocupación en un problema familiar.

En general podríamos afirmar que el niño de este final de educación primaria tiene una fácil propensión a la alegría y a la risa y una sensación gozosa del cuerpo y del placer de los sentidos. Manifiesta ganas de pasarlo bien y disfruta del esparcimiento al aire libre. Se nos muestra lleno de vida y entusiasmo hasta la exageración y el desenfado. Suele estar a gusto en la escuela y tiende a perseguir el éxito escolar apreciando la labor del maestro. Quizás todo ello no sea sino la manifestación de la tendencia a la euforia generalizada propia de este período fin de etapa. Conviene, sin embargo, tener en cuenta que, en este momento, si esa tendencia al éxito en el aprendizaje tan cargada de euforia se frustra como consecuencia del fracaso escolar, se puede estar quebrando una personalidad la cual puede quedar fijada en un sentimiento de incompetencia. No podemos olvidar que los principales temores y pesadillas de los niños en esta edad se refieren a la escuela, los deberes, las lecciones, los resultados académicos. No se trata de privar al niño de la experiencia de fracaso, sino de ayudarlo a aprender a gestionarlo de tal manera que no afecten al núcleo de su personalidad y que, apoyándose en sus capacidades, sea capaz de superar sus limitaciones.

## DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD.

Al finalizar este ciclo el educando debiera haber desarrollado ya los principales mecanismos de interacción y de integración social. Debiera ser capaz de tomar en cuenta el modo de ser de los demás, respetando las diferencias, de guiar sus conductas con los demás por la tolerancia y la flexibilidad, de interesarse por acontecimientos y personas de fuera de su ambiente cotidiano, de integrarse en grupos de acción cooperativa. Conviene insistir, sin embargo, como ya lo hemos hecho en otro apartado, que su capacidad de relación, de socialización, va a depender en gran medida del grado de autoafirmación o de satisfacción consigo mismo que vaya desarrollando. Una frustración de la tendencia de logro o de éxito puede llevar al sujeto a actitudes de rigidez, de indiferencia e, incluso, de agresión social. Suele tener en cuenta el modo de ser de los demás, respetando sus diferencias.

Es ésta la edad de la “pandilla”. Se caracteriza por su homogeneidad respecto a la edad y el sexo. Normalmente la pandilla está dirigida por un jefe. Este jefe suele ser quien manifiesta más seguridad en sí mismo, el que “tiene más mundo” y actúa con más audacia y decisión. La pandilla de los niños de las postrimerías de la educación primaria no suelen tener finalidad definida. Simplemente se convierte en espacio de liberación del adulto donde el niño se siente mayor y encuentra seguridad al ser aceptado por sus iguales y poder actuar con libertad. Con frecuencia generan claves secretas y vocabulario propio. Es dado a secretos entre los compañeros más próximos.

Muestra preferencia por los juegos organizados que disponen de reglamentos y de normas fijas; por los juegos competitivos en los que actúa con verdadero entusiasmo de ganar, de autoafirmarse a través del triunfo.

Suele tener el niño de esta etapa conductas que se pueden calificar de gregarias o conformadas pues le importa sobremanera quedar bien con el grupo, con la pandilla, con el jefe e, incluso, con los profesores. Por eso no muestra excesiva resistencia al control. Fácilmente se entusiasmará con empresas de cooperación y de servicio a causas altruistas. Le gustan más los trabajos colectivos que los individuales. Es muy sensible a los valores del compañerismo. Desarrolla sentimientos de pertenencia y de solidaridad con el grupo. Se siente amparado y protegido por el grupo.

Es frecuente que el niño de 10-12 años se porte mejor fuera de casa que dentro por todas las razones que venimos exponiendo. Incluso es posible que exhiba ante sus compañeros su independencia de los padres y el rechazo a todo control. No obstante, sigue teniendo a los padres como lugar de retaguardia y le gusta aún recibir la protección de los mismos ante las dificultades. Otro tanto puede suceder con el maestro: le encanta que se preocupe por él, pero no desea que los demás lo noten.

Ahora sus héroes son aquellos que triunfan sobre la naturaleza y se sobreponen a los obstáculos más arduos. Por otra parte, le gusta ostentar emblemas y distintivos.

Suele ser sincero y expresar su punto de vista abiertamente, acepta los puntos de vista de los demás. Más que conversar discute con los demás. Se comienza a interesar por lo que sucede más allá de su entorno próximo. Se siente un miembro más de la sociedad y, por lo tanto, se considera un elemento de esa sociedad o del grupo al que pertenece. En general tiene conciencia de su condición social y cae en la cuenta de las diferencias sociales existentes valorando el rango social de la gente y el propio.

Dos notas resumen los rasgos de sociabilidad del período 10-12 años: la agregación y la formalización. Entendemos por “agregación” una forma espontánea de arrimarse al grupo indiferenciado al menos al principio, con indicios de cooperación en empeños transitorios. Al muchacho le concierne lo que hacen los de

alrededor, sea en los juegos, en su casa o en la escuela. La pandilla haría de mediadora entre la vida familiar del educando y la propiamente social. El grupo influye sobre la ejecución de sus actos, y éstos reciben un efecto multiplicativo, potenciados por el eco multitudinario.

Hablamos, por otra parte, de “formalización” porque estamos en una fase en la que se dice que el muchacho o la muchacha son formales, se formalizan. Su comportamiento se va haciendo juicioso y adquiere una intención cada vez más identificable por los demás y merecedora de aprobación. Las formas asociativas se diversifican en un período corto de tiempo. Esta formalización implica:

Una cierta apostura o buena disposición personal frente a los demás y a la normativa que regula el trato.

Hábito de diálogo y discusión, en los cuales, por lo pronto, acepta la existencia de otras opiniones y se arriesga a modificar la suya.

Un efecto ensanche o dilatación del campo social de desarrollo.

La tendencia creciente al rescate de la individualidad dentro del grupo.

El espíritu de equipo y el desarrollo de sentimientos de lealtad, pertenencia y solidaridad.

El sentido de equidad, igualdad, nivelación y objetividad, como requisito del trato recíproco.

En familia, la existencia conflictiva de sentimientos de apego y de insatisfacción.

Los intereses adultos y la formalidad en colaborar con las personas mayores.

#### **DESARROLLO DE LA MORALIDAD.**

El alumno en este estadio se debe caracterizar ya por el descubrimiento de cierta objetividad para regular su conducta, ajustando sus actos a principios de moralidad, aunque ésta sea todavía una moralidad práctica. Pero comenzamos a detectar ya una mayor autonomía: actúa no sólo por motivaciones heterónomas, sino que ya operan motivaciones intrínsecas. Las normas morales se hacen más reflexivas y conscientes. Tiende a buscar el porque de la norma y a aceptarla en función del bien que la misma protege o el mal que evita. Pero ya pretende saber cuál es ese bien y ese mal. El imperativo ético, pues, se desvincula la autoridad de los adultos para ir adquiriendo relevancia la percepción que el niño tiene del bien. Hay especialistas que han definido este período como la “edad de la ley”. Piaget señalará este momento como el de la disminución del formalismo moral y, por lo tanto, la aparición de una actitud moral más objetiva para emitir juicios morales. Por lo tanto, el imperativo moral comienza a desprenderse de la autoridad parental o de la autoridad docente.

Con ser importante la ley en esta edad, pierde el valor casi fetiche que tenía en ciclos anteriores: llega a comprender que los que tienen en sus manos aplicarla y exigirla pueden tener en cuenta las circunstancias específicas de cada uno, interpretarla e, incluso, eximir de su cumplimiento. Ahora llega a entender que la aplicación de un principio de justicia que no tuviera en cuenta las intenciones ni las circunstancias específicas de cada persona podría llegar ser una injusticia.

Sigue estando presente el sentido de la igualdad y de la reciprocidad, a los cuales añade ahora su atracción por la bondad. Ya va siendo capaz de concebir un ideal de vida. Esa capacidad crece en paralelo con la de prever las consecuencias de sus actos. Por ello, la autocrítica, junto con el deseo de perfección, formará parte del universo moral de este ciclo.

Le gusta que le den oportunidades para mostrar que es responsable. Aunque, como ya hemos señalado, tiene la capacidad de prever las consecuencias de sus actos, sus actuaciones no están caracterizadas por la premeditación; más bien habría que decir que se caracterizan por la “postmeditación”: tiene tendencia a buscar

razones y justificaciones para quedar bien. Le importa mucho conocerse interiormente y, por ello, tiende a buscar los motivos de sus acciones.

Naturalmente, el niño de estas edades tiene tendencia a la verdad, a la lealtad y al deber. Por ejemplo no tolera las trampas en los juegos y excluye a los tramposos. Mas, si mantenerse fiel a la verdad le plantea dificultades para la convivencia en el grupo, no reparará en acudir a la mentira para mantener su status en la colectividad. Otro tanto sucede si crece en un ambiente en el que sus educadores se exceden en la exigencia y en actitudes sancionadoras.

Comenzará a nacer en el niño una cierta tendencia al idealismo. Por ello, observamos en él una tendencia al bien. Quizás por esto también tiene tendencia a juzgar severamente las conductas negativas de los demás. El enfoque de la educación moral en este periodo ha de orientarse más a la construcción del bien que a la prohibición de hacer el mal. Admira a los héroes: evidencia ideales elevados y deseos de perfección

Conviene tener en cuenta la influencia que ejerce en su comportamiento moral lo que “se suele hacer”, sobre todo el grupo de sus iguales. El niño de esta edad necesita que las normas sean prácticas y clara, y que, a pesar de que se le presenten como arduas, le resulten asequibles. En este momento ya enjuicia las conductas como defectos y virtudes y no solamente como hechos.

Es frecuente que manifieste que le remuerde la conciencia cuando obra mal y desee tener la conciencia en paz. En su moral hay menos docilidad y más sentido de la reciprocidad. Es menos sentimental y más justo en sus apreciaciones morales.

Resumiendo, asistimos en este ciclo al tránsito al verdadero sentido moral, el cual transcurre en paralelo con las siguientes transformaciones:

Lo realmente punible no es la magnitud del daño sino la intención de causarlo.

El sujeto responde de sus actos, primero ante otro y luego ante su conciencia.

Deja de ver las cosas desde su conveniencia y se dispone a alternar en el grupo como uno de tantos, sobre una base de igualdad.

Hace las cosas por alguna razón, no porque esté mandado.

Va surgiendo en él el sentimiento de culpabilidad más por el daño que causa a otro que por haber infringido la ley.

Poco a poco irá codificando las reglas que se va formulando hasta llegar a configurar más adelante un código moral con toda su fuerza imperativa.

## **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA RELIGIÓN EN EL TERCER CICLO DE EDUCACION PRIMARIA: 10-12 AÑOS.**

### **DIOS EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL NIÑO DE 10-12 AÑOS.**

Esta Edad está caracterizada por el paso paulatino del pensamiento lógico-concreto al pensamiento lógico-formal o abstracto con todos los matices que hemos señalado más arriba. Las operaciones mentales de análisis y de síntesis se van haciendo cada vez más presentes y comienza a operar cada vez con más facilidad de forma deductiva como consecuencia del dominio de los procesos causa-efecto. Defiende sus ideas aportando razones. La consecuencia de todo ello, como hemos visto, es que aumenta su curiosidad y se hace más crítico.

Distingue cada vez con más claridad su mundo interior del mundo exterior y, por ello, va incrementando la conciencia crítica de su propio yo respecto al mundo que le rodea.

Todo ello, a medida que avanza este ciclo, puede llevar al estudiante a reclamar explicaciones más lógicas y más coherentes con su pensamiento respecto a los contenidos religiosos.

Estamos en ese momento de transición entre el estadio que Oser y Gmünder sitúan entre el estadio de la perspectiva “do-ut-des”, y el estadio de la perspectiva

del deísmo. En esta transición se está poniendo en crisis el patrón de pensamiento religioso anterior. Comienza a percibir con cierta claridad que las cosas suceden a pesar de nuestros esfuerzos ante Dios por alterar el curso de dichos acontecimientos. Comienza, pues, a dudar de que el hombre pueda influir en la modificación de la voluntad de Dios. Comienza, por lo tanto a trazar una línea divisoria entre aquello que somos capaces de realizar por nosotros mismos y aquello que es propio de Dios. Empieza una lucha entre un cierto rechazo, todavía tímido en este ciclo, a determinadas prácticas religiosas y la aceptación de la dimensión religiosa por otro. Dicen los autores aludidos: “Según transcurra el proceso de socialización que se da en este período, se oscila entre la impronta de una huella ateística en un extremo, y la fascinación por una religión “consecuente””.<sup>38</sup>

Hay, a pesar de todo, algunos rasgos mágicos que perduran en es período de preadolescencia temprana, como serían los “sentimientos de justicia inmanente” por los que vinculan todavía al mal cometido un castigo automático. El “intencionalismo protector”: la oración es omnipotente porque Dios está al servicio del hombre. El “carácter mágico de los sacramentos”, con independencia de la conciencia y de la actitud del sujeto.<sup>39</sup>

Pueden aparecer, pues, dudas, las cuales están manifestando que determinados materiales de aprendizaje integrados en los esquemas anteriores no le sirven para resolver los nuevos problemas que apelan por edad. Por eso, en este momento le resulta más asequible el Jesús-hombre del Evangelio, más humano y menos “mágico” (tómese la expresión en sentido analógico). Pero también es este el momento de enriquecer sus estructuras con conocimientos religiosos apoyados en el deseo de saber que tiene el niño y en la riqueza de experiencias nuevas que se hacen presentes en esas edades.

Asimismo, esa tendencia al idealismo del que dejábamos constancia en otro apartado, puede dar lugar a la aparición de tendencias al fervor religioso, sobre todo en niños que hayan crecido en un ambiente familiar donde haya habida presencia de Dios.

No se le plantean mayores problemas intelectuales para unir a la idea de Dios algunos de sus atributos: la no materialidad o espiritualidad, la omnipotencia, la omnisciencia, la bondad, la justicia, la belleza. Al finalizar este ciclo y etapa ya es posible que Dios, Jesús, tenga presencia existencial en la vida del educando en tanto en cuanto tiene respuesta real a sus problemas.

En la misma medida en que se incrementa su capacidad de abstraer, aumenta también la capacidad de simbolizar. Por eso se puede desprender ya de las representaciones antropomorfas de Dios y puede acercarse al verdadero sentido de los sacramentos. Pero en la medida en que el niño no sea capaz de representarse a Dios de una manera simbólica no abandonará las formas antropomórficas. Ahora ve más claramente que en el ciclo anterior que los efectos de los sacramentos están más unidos a la intencionalidad que a la materialidad. Solamente al término del ciclo mostrará esa capacidad de distinción. Al desarrollar, por otra parte, un cierto sentido estético es posible que se encuentre cómodo en las celebraciones litúrgicas, siempre y cuando éstas se lleven a cabo con la suficiente delicadeza y buen gusto.

Como quiera que, en la vida del educando de esta edad comienza a tener más peso lo intelectual sobre lo afectivo, es posible que haya que dar un significado nuevo a la oración para que se encuentre intelectualmente cómodo en ella.

No podemos olvidar que las experiencias extrafamiliares están empezando a tener cada vez mayor importancia en la construcción de las nuevas estructuras de

---

<sup>38</sup> .- OSER, F. GMÜNDER, P. *El hombre. Estadios de su desarrollo religioso*. Ariel Ed. Barcelon a, 1998, Pág. 107

<sup>39</sup> .- MONTERO VIVES, J. *Psicología evolutiva y educación en la fe*. Ed. Ave María. Granada, 1986, pág. 178

conocimiento. Si no se quiere que los alumnos almacenen conocimientos de religión sin significado, será preciso contextualizarlo en esta realidad.

Es posible que manifieste ya el niño de estos finales de ciclo una tendencia a la reducción de la religión a las obras sociales y a un cierto pragmatismo. Por ello es importante que, tal como se plantea en el currículo de religión de este tercer ciclo, se procure dejarle claro cuál es la estructura del hecho religioso, el concepto de Dios y de hombre en el mensaje cristiano, y de las respuestas que se han dado históricamente en las distintas religiones a las grandes preguntas del hombre. Probablemente algunas de las patologías en torno a la comprensión del catolicismo en la vida actual procedan de un reduccionismo transmitido a los alumnos, con la mejor intención seguramente, en estas primeras edades de duda.

Es un momento en que, por su facilidad para convertir la realidad en materia de aprendizaje escolar, el niño tiende a confinar la idea de Dios también a meros contenidos académicos. El hecho de que se pretenda aprovechar el desarrollo psicológico del escolar de este ciclo para proporcionarle una síntesis de la doctrina cristiana pudiera en algún caso inducir un cierto cultivo del deísmo. Una vez más insistimos en la necesidad de proceder a partir de las experiencias significativas del escolar a las que el profesor ha de ayudar a leer en clave religiosa cristiana.

#### LA IGLESIA EN EL ESQUEMA SOCIOCOGNITIVO DEL NIÑO DE 10-12 AÑOS.

Conviene recordar que los sentimientos y los conocimientos religiosos recibidos de la familia comienzan a someterse a crítica como se comienzan a someter a crítica otras normas y otros conocimientos. El nuevo ambiente social de expansión y de influencia (la pandilla, los compañeros de colegio) pondrá en cuestión ese mundo religioso que hasta ahora se había venido organizando en el niño. Quizás se empezará a ver obligado a contrastar sus sentimientos religiosos con los de otros. Su naciente espíritu crítico, junto con la probable confrontación que tiene que hacer con sus compañeros, sobre todo en los casos en que el ambiente no es permeable a lo religioso, le llevarán a preguntarse acerca del significado de sus prácticas religiosas y le pueden conducir a ir disminuyendo las manifestaciones de las mismas. Se puede, pues iniciar un distanciamiento de la Iglesia, comenzando a echar mano de esa diferenciación recurrente socialmente entre Dios y la Iglesia.

Westerhoff denomina a este período el de la “fe por afiliación”. Afirma que la palabra clave en este momento es “comunidad”. En el proceso de una fe en desarrollo esta etapa incluye el pertenecer a una comunidad de creyentes, en las corrientes afectivas que dan lugar al sentimiento de “nosotros” y en aceptar la autoridad que la rige. El grupo de creyentes es fuente de definición de la identidad de sus miembros y funciona como familia. Este sentimiento se hace operativo a partir del momento en que el sujeto percibe que es recibido y querido por el grupo. Y esta percepción se tiene cuando la presencia pasiva se convierte en activa al tomar parte en algunos de los quehaceres de la comunidad.

Es cierto que no es objetivo de la clase escolar de religión cultivar ese sentimiento de pertenencia en los alumnos, pero sí es conveniente que, al menos conceptualmente, tengan esa visión de la Iglesia y que pudieran disponer de ocasión para un conocimiento experiencial de dicha realidad.

El aumento de su capacidad de socialización hará más viable ese descubrimiento de la comunidad religiosa. El desarrollo de su sentido de la pandilla puede propiciar la unión a movimientos religiosos. Estos pueden ayudarle a construcción de su sentido de Iglesia.

Desde el punto de vista cognitivo el estudiante está en disposición de comprender plenamente miembro lo que supone la idea de “pueblo de Dios”. Aunque el concepto de “cuerpo místico” carezca aún de significado pleno, sí es consciente

de lo que es estar inmerso en una familia, en un grupo, en el que cuentan sobre todo los lazos espirituales no visibles.

Su gusto por los emblemas y distintivos como signos diferenciadores de pertenencia, nos están diciendo que el niño precisa de formas externas para afirmar sus sentimientos y que, por lo tanto, entran dentro de su esquema de comprensión contenidos curriculares como “las manifestaciones de la estructura jerárquica de la Iglesia. La Iglesia universal y la Iglesia diocesana”.

Una vez más hemos de insistir en lo inconveniente de presentar a la Iglesia, sobre todo en estas edades, como fuente de prohibiciones, de tal manera que la pertenencia a la misma pueda ser percibida como una restricción de libertad, tan idolatrada a partir de este momento. Por el contrario, es preciso mostrar a los alumnos de la clase de religión que la Iglesia es el espacio de encuentro del hombre con Dios y, por lo tanto, es mediadora querida por Dios para ese encuentro. Es ese encuentro el que compromete las conductas de nuestra vida y no la autoridad de la Iglesia cuya misión se sitúa precisamente en una mediación.

El sacramento de la Eucaristía bien explicado y bien entendido por el educando, que tiene ya capacidad para ello, puede ayudarle a clarificar la idea de la Iglesia como comunión con Dios y con el resto de los que nos llamamos cristianos.

#### LAS BASES DE LA MORAL CRISTIANA EN EL NIÑO DEL TERCER CICLO DE ED. PRIMARIA. 10-12 AÑOS

En conexión con las características reseñadas habría que situar la posibilidad de que aparezcan tendencias al fervor religioso junto con las dudas en relación con sus creencias y los escrúpulos respecto a su conciencia moral, todo ello en un marco de preocupación por el “más allá”. Es evidente que estas circunstancias han de incidir, de una u otra manera, en la configuración de su identidad moral. Puesto que es la edad de la formación de la conciencia, creemos que importa que el educando comprenda que lo verdaderamente relevante en el mensaje cristiano que se pretende transmitirle a través de la enseñanza religiosa escolar es la historia del amor de Dios al hombre, de que, a pesar de las dudas del hombre, Dios sigue creyendo en él; de que a pesar de que el hombre se sienta impotente para “amar a Dios sobre todas las cosas”, Dios sigue amando al hombre. Es en este marco de respuesta confiada al amor de Dios en el que se ha de desarrollar la conciencia moral cristiana. Es un marco exigente, como es exigente el marco en el que se sienten los deberes familiares. Pero la exigencia de respuesta al amor no tiene por qué ser agobiante, opresiva, de código sancionador. Ello no puede ser una coartada para instalar al educando en una moral cristiana pelagiana o en el eudemonismo moral. En estas edades es más importante que en las anteriores el presentar la moral cristiana como una cuestión de fidelidad a la llamada de Dios. Fidelidad, no a las normas establecidas, sino a la Voluntad de Dios. Al fin y al cabo la misma etimología de la palabra “norma” se refiere a un instrumento de medida (escuadra). En tanto que causa ejemplar, la norma es un modelo. El modelo, la escuadra, en la moral cristiana es Cristo cuya imitación es el criterio de evaluación moral de la conducta

La noción de pecado comienza a desvincularse de la prohibición o mandato adultos para adquirir una fuerza imperativa más personal. Tendrá más fuerza para el niño de 10-12 años lo que considera imperativo moral procedente de Dios que el procedente de los padres. O, dicho de otra manera, los deberes morales cristianos son deberes por tener su origen en Dios, no porque lo digan padres o educadores.

En la formación de la conciencia moral cristiana tendrán ahora una especial importancia los grupos, movimientos, comunidades, o, simplemente las pandillas paraescolares en los cuales esté integrado el educando. Son estos grupos los que irán creando una suerte de noosfera que respira el escolar y que marcarán sus criterios de conducta.

Se daría, sin embargo, una visión mutilada de la moral cristiana si, junto con la idea de pecado, no se presentase la idea del Dios en tanto que Padre comprensivo y misericordioso dispuesto al perdón. Mostrar en estas edades al Jesús del Evangelio en uno de sus gestos característicos que es el del perdón, puede suponer una visión liberadora. Al mismo tiempo, por la estructura socio-cognitiva del niño de este fin de etapa, es el momento de proponer a su esquema de comprensión moral el Mandamiento del Amor en tanto que distintivo de los seguidores de Jesús, contextualizándolo o proyectándolo sobre las vivencias que diariamente va teniendo el niño.

También en este campo de la ética cristiana se impone una enseñanza que, partiendo de las experiencias significativas permita hacer lecturas éticas desde criterios cristianos. Ahora el campo posible de dichas experiencias se amplía notablemente puesto que los intereses del niño de final de primaria se dilatan y adopta actitudes intelectuales de mayor penetración.

#### LA CLAVE ANTROPOLÓGICA: LA INTERIORIZACIÓN DEL VALOR “PERSONA” EN LOS NIÑOS DE 10-12 AÑOS.

Es la edad en la que comienza a apuntar la pubertad, en que se bordea la frontera entre la edad infantil y la adolescencia. El educando se experimenta a sí mismo como alguien que puede ya ser como los adultos en muchos aspectos de la vida, y ello le da una sensación de poder. Es el momento para que comiencen a aparecer algunos ideales. El valor persona irá asociado a esos ideales. Es el momento de “descubrir qué consecuencias tiene en el ser humano el hecho de ser creado y amado por Dios como hijo”, tal como se enuncia en uno de los núcleos temáticos del currículo para este ciclo. Por ello, entendemos que es momento para poner en el niño las bases de valoración de la vida que más tarde permitirán emitir juicios de valor en contraste con otros criterios socialmente vigentes. Lo que corresponde a este momento en que se está abriendo a la razón, es la admiración intelectual ante el fenómeno de la vida y su lectura en clave cristiana. De la misma manera se ha de inducir una interpretación en clave cristiana de las desigualdades y de las injusticias sociales. Por ello, es importante que el niño sea capaz de “identificar algunas instituciones de la Iglesia dedicadas a la ayuda a los necesitados”, tal como se señala en los criterios de evaluación en el currículo de este tercer ciclo de educación primaria, haciéndoles ver cuál es el fundamento de esta ayuda para un cristiano.

Por otra parte, su interés por la naturaleza le hace especialmente permeable a una interpretación humanizada y humanizadora de la relación del hombre con la misma. Es importante, no obstante, prevenir al alumno de una suerte de “ecolatría” o corrientes modales que pretenden instaurar la religión de la ecología al estilo de ciertas prácticas escolares de la “deep ecology”.

El hecho de que el niño de este ciclo comience a dar muestras de distanciamiento de la familia, podría llevar al educador a no prestar suficiente atención al cultivo de los valores propios de la realidad familiar, tal como la potencia el cristianismo, como lugar de personalización. La presentación del mensaje cristiano en su integridad, objeto de la enseñanza religiosa escolar, requiere que no se obvie esta cuestión en un momento en que el educando está comenzando a formar sus criterios acerca de las cuestiones de trascendencia. Se hará con delicadeza para no herir, pero, al mismo tiempo, con la fidelidad al depósito doctrinal, mostrando, no la intransigencia de los códigos, sino el cuidado del cristianismo por la defensa del ser humano.

Si en la etapa anterior constatábamos que el niño era sensible a la idea de justicia, aun no teniendo muy claros los contornos del término, ahora podremos comprobar que su sentido de la perfección irá asociado a la virtud y al ideal de la bondad. La bondad, para el preadolescente, supone un paso más allá de la reciprocidad e incluye, por lo tanto, la percepción- quizás por primera vez- del valor

de la gratuidad. Es un nuevo elemento a tener en cuenta en el juicio y en la conducta moral.

Esa tendencia a la idealización radical de la realidad les llevará también a la idealización de los héroes, los cuales están llamados a encarnar su referente del valor persona. Estos modelos de identificación se pueden convertir también, a la larga, en estructuras conceptuales de interpretación y de actuación sobre la realidad.

Conducen a la interiorización del valor persona el mantenimiento de unas normas y actitudes personales y de relación en el ámbito del aula, propias de esta edad, como puede ser el respeto a los demás, las conductas cooperativas, ponerse en el lugar del otro para tratar de comprenderlo, exigir el trato cortés y considerado.

De cara a la interiorización de una antropología cristiana es importante la concepción que el niño, a partir ya de esta edad, vaya construyendo de la relación hombre-mujer, y del papel de la sexualidad en la misma. En circunstancias normales, todavía en la primera parte de este tercer ciclo de primaria se produce una separación de sexos en sus actividades e, incluso, una oposición sistemática pues a los niños no les parecen las niñas suficientemente capaces de participar en sus actividades y a las niñas les parecen desagradables los niños en virtud del diferente ritmo de maduración que presentan. No obstante, comienza a manifestar una gran curiosidad relativa a la sexualidad, curiosidad de carácter intelectual, puesto que aún están poco implicados emocionalmente. Es, pues, momento de ofrecer una visión natura de la sexualidad vinculada siempre al amor, al autorrespeto y al respeto de los demás y, sobre todo, presentarla vinculada al plan de Dios.

Es momento de insistir en las actitudes y en las conductas de trato respetuoso ayudándoles a ejercitarse en situarse en la perspectiva y en la expectativa de las personas del otro sexo a quienes es preciso enseñarles a mirarlas como personas, más allá de su condición de varones o de mujeres, más allá de la apariencia de su imagen y de su condición económica y social.

## 5

# **LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA RELIGIÓN EN EL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA: 12-14 AÑOS.**<sup>40</sup>

El comienzo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se inicia con la pubertad o primera adolescencia, tal como se suele nominar a esta etapa de desarrollo que va de los 12 a los 14 años. Los cambios físicos y la desorganización no sólo motora, sino también expresiva, en contraste con la progresiva organización que se iba produciendo en la infancia, anuncia un nuevo período de grandes transformaciones. Los comportamientos adquieren unas características ciclotímicas o de contrastes rápidos y extremos que le llevan a enfrentamientos con el adulto. A ello habrá que unir probables disminuciones en los rendimientos escolares que pueden hacer más frecuentes los conflictos con padres y profesores.

En la introducción del Decreto por el que se establece el Currículo del Área de Religión y Moral Católica, se afirma:

“En la Educación Secundaria, la opción católica tiene en cuenta las características psicológicas propias de la adolescencia. En esta edad el alumno se plantea especialmente la actitud personal ante lo religioso de una forma más racional y entra en una fase de interiorización que aúna un descubrimiento mayor de sí mismo y una capacidad creciente de abstracción”.

Estas notas serán el cañamazo sobre el que se ha de intentar bordar la propuesta de aprendizaje del púber de esta etapa. Conviene tomar un cuenta, por otra parte, que en la red pública de educación los educandos de 12 a 14 años pasan a ser escolarizados en centros de educación secundaria donde se tiende a mirarlos aún como niños, mientras ellos se consideran haber entrado en un ambiente escolar en el que se suele pensar y actuar de acuerdo con un estatuto de mayores.

### **DESARROLLO COGNITIVO.**

A partir del pensamiento lógico concreto que se ha venido consolidando durante todo el período de la educación primaria, con el comienzo de la secundaria obligatoria se inicia el despliegue del pensamiento lógico formal. Según la concepción piagetiana, estamos en el comienzo del estadio final de la secuencia del desarrollo cognitivo. Comienza a operar con un pensamiento hipotético deductivo y con una organización mental verdaderamente racional. Ha descubierto la razón como un fascinante instrumento que le permite un nuevo manejo de la realidad analizando y sintetizando, induciendo y deduciendo, manejando conceptos cada vez más abstractos y símbolos. Concibe, pues, su razón como la medida de todas las cosas, lo que da a sus opiniones un carácter de radicalidad y se exacerba su espíritu crítico. Discute, pero no porque esté en un proceso de búsqueda de la verdad, sino porque disfruta experimentando la potencia de su razón. Es probable que, argumentos del adulto que descalifica como poco convincentes en discusión con él, sean utilizados como propios en la confrontación con sus iguales o con otros adultos.

Tiene tendencia a hacer valoraciones categóricas, pero, al mismo tiempo, se siente interiormente inseguro y busca argumentos doctrinales más fundamentados.

<sup>40</sup> .- Aunque en estas descripciones presentamos el desarrollo estándar, se comprenderá que entramos en una etapa en la que ya se dejan visualizar los distintos ritmos de desarrollo del educando, así como se manifiesta la historia educativa de cada uno de ellos. Por lo tanto, los grupos de alumnos a partir de ahora se nos mostrarán cada vez menos homogéneos y, en consecuencia, los perfiles que aquí se consignan pudieran no corresponder a todos los alumnos en un aula de estas edades.

Pero las fuentes de esa seguridad ya no proceden de la autoridad del adulto por su status de adulto, sino que, más bien por esta circunstancia, pondrá en crisis cuanto le ha podido transmitir hasta ahora.

M. Carretero y J. A. León<sup>41</sup>, señalan las siguientes características funcionales del pensamiento formal emergente en el preadolescente:

1.- La realidad es concebida como un subconjunto de lo posible. Situado ante un problema concreto, el nuevo pensamiento no sólo tiene en cuenta los datos reales presentes, sino que además prevé todas las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos. Ahora es lo real lo que está subordinado a lo posible.

2.- Las operaciones formales tienen un carácter hipotético-deductivo frente al carácter empírico-inductivo del período anterior. Sus abstracciones cobran la forma de hipótesis: se formula todo un conjunto de explicaciones posibles, para someterlas posteriormente a prueba. Para esto necesita aplicar un razonamiento deductivo.

3.- En el pensamiento formal se trabaja intelectualmente no sólo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos. El lenguaje, pues, será muy importante como vehículo de dichas representaciones y tomará una especial relevancia en el desarrollo del pensamiento formal.

Por otra parte, convendría tener en cuenta algunas otras de las características que Piaget señala para este pensamiento por sus proyecciones educativas:

-El pensamiento formal es un pensamiento universal. En circunstancias normales aparece en todos los adolescentes de 11-12 años y se consolida hacia los 14-16.

-El pensamiento formal es uniforme y homogéneo. Constituye un sistema de conjunto mediante el cual se accede a todos los sistemas operacionales formales.

-Dado el carácter proposicional de este pensamiento, lo relevante es la complejidad de la estructura de las relaciones entre objetos más que sus contenidos.

-Al ser las operaciones formales el último estadio del desarrollo intelectual, el pensamiento que adquiere el educando en este período será similar en todos sus rasgos al pensamiento del adulto.

En una observación más directa, podemos señalar algunas de las conductas típicas del educando de 12 a 14 años en el ámbito de su desarrollo intelectual:

Tiende a simplificar las cosas, imaginándolas totalmente buenas o malas: es radical y sin matices. Su curiosidad le lleva ahora a experimentar con nuevas hipótesis: lo interesa saber lo que sucede cambiando las condiciones del experimento. Manipula las cosas por el interés de descubrir algo; anticipa hipótesis y las comprueba por tanteo. Le tienta explorar lo desconocido y la aventura. Busca el lado práctico de los conocimientos. Es ingenioso al buscar explicaciones o soluciones a los problemas. Se interesa por el significado de las palabras y manifiesta capacidad para comprender el valor connotativo de las mismas.

Maneja ya con cierta habilidad las agrupaciones multiplicativas, como por ejemplo, los cuadros de doble entrada. Intenta categorizar la realidad. Trata de formular definiciones abstractas. Es capaz de descubrir leyes en una serie de elementos o en la naturaleza. Pasa de describir las cosas a explicarlas. Interpreta los hechos que presencia u oye referir. Aprende a enjuiciar los acontecimientos y necesita conocer con claridad los motivos y las causas de los hechos. Emplea el pensamiento silogístico.

Le gustan las biografías y las lecturas de contenido histórico como consecuencia del desarrollo de la noción fluente del tiempo. Comienza a hacerse planes del futuro.

Intenta precisar conceptos como ley, justicia, lealtad, delito, bondad, obligación valor, etc.

<sup>41</sup>.- Compilación de PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C., *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza Ed., Madrid, 2007. Págs. 456, ss.

Ver también: FLAVELL, J. H. *El desarrollo cognitivo*, Ed. Visor, Madrid, 1993, Pág. 147 y ss

A pesar de que ya está en disposición de llevara cabo operaciones mentales complejas como las que realiza el adulto, será preciso cultivar el desarrollo de destrezas intelectuales en el campo de la captación de información y en el campo de la elaboración de dicha información. Así, habrá que ayudarle al desarrollo de las destrezas para plantearse interrogantes previos en la búsqueda de información, para seleccionar y utilizar las fuentes de consulta pertinentes en orden a conseguir la información que necesita. Destrezas para determinar las relaciones estructurales de las ideas contenidas en los distintos mensajes o informaciones. Destrezas para establecer relaciones de causa-efecto. Debe aprender aplicar criterios, principios y generalizaciones a situaciones nuevas de aprendizaje y a situaciones en las que ha de evaluar tareas. Asimismo, si pretendemos que aprenda a utilizar la razón con coherencia, se le ha de ayudar a desarrollar destrezas para hacer anticipaciones de resultados (prever) teniendo en cuenta las distintas variables de un problema o situación. Todo ello le permitirá ir adquiriendo una visión integradora de los distintos elementos que conforman una realidad y adoptar una postura crítica ante ella.

Es un período en que la fantasía adquiere una fuerza especial convirtiéndose con frecuencia en vía de evasión, pero también en vehículo de construcción de ideales que poco a poco irán adquiriendo realismo y objetividad.

Por otra parte, el educando de esta edad tiende a ir abandonando la memoria mecánica para sustituirla por una memoria lógica. Es por ello por lo que tiende a rechazar los aprendizajes que considera excesivamente memorísticos.

### **LA CONSTRUCCIÓN DEL YO.**

Además de descubrir su razón como potente instrumento de ordenar la realidad y de generar ideas abstractas sobre la misma, el educando de este primer ciclo de Secundaria Obligatoria comienza el proceso de descubrimiento de su yo, la toma de conciencia de su intimidad, y gusta de contemplarlos y de experimentarlos. A esta edad el adolescente debe ser capaz, pues, de descubrir y de describir su mundo interior. Debe perfilar ya los rasgos de una "identidad clara", tal como denomina Erikson al sentimiento que surge como consecuencia de la evaluación y afirmación de su yo. De la mano de estos caracteres se puede dar ya la capacidad, en progresivo crecimiento, de definir los rasgos de su ideal de personalidad.

Pero con el descubrimiento fascinado del propio yo, aparece un sentimiento de inseguridad a pesar de todas las manifestaciones de autosuficiencia que exhiba ante el adulto del que se quiere liberar. Quizás esa inseguridad sea el origen de su inestabilidad o ciclotimia emocional. Ya no le es suficiente con la aceptación y la consideración de los adultos educadores: precisa de la aceptación de los iguales normalmente del otro sexo. Ello es lo que le proporcionará seguridad en sí mismo. La indiferencia o el rechazo se vive en ese momento de forma dramática y, por ello, es un período tan propicio para determinadas obsesiones por la propia imagen y para determinados exhibicionismos y provocaciones que posteriormente se verán como ridículas.

Afirma J. Montero Vives al caracterizar al educando de esta edad: "El adolescente tiene que afrontar una fuerte crisis de identidad. La incapacidad de lograr la propia identidad origina inseguridad y ansiedad. El adolescente no se entiende porque nadie le explica lo que está pasando en él, lo que está empezando a ser. Se mira, se contempla, se pasma ante lo que ve nacer en su interior y evolucionar en su organismo y ante ese pasmo se ensimisma, se encierra en sí, se aísla de todo, descubre su yo y su propia intimidad."

Los estudios de Marcia en 1966 acerca del desarrollo de una identidad clara del yo nos hace pensar que los planteamientos religiosos de sentido de la vida, así como los morales y los políticos, tendrán una importancia relevante para la configuración de uno de los componentes, el compromiso, del estatus de identidad

del adolescente. Véase al respecto el cuadro en el que describe los distintos niveles de definición de la identidad en la adolescencia:

**DISTINTOS NIVELES DE DEFINICIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA** (James E. Marcia, *Ego Identity* (1993))

		Crisis y búsqueda (actual o pasada)	
		SI	NO
Compromiso con valores, ideología,	SI	<i>Identidad lograda</i>	<i>Identidad hipotecada</i>
	NO	<i>Identidad en moratoria</i>	<i>Identidad difusa</i>

En el sentimiento de autoestima que se genere en el preadolescente influirán todos los factores sedimentados de las etapas anteriores, pero ahora se suman nuevas dimensiones como puede ser la relacionada con los cambios corporales y la apariencia de su cuerpo que representa una de sus mayores preocupaciones. Otra será la referente a las habilidades sociales para relacionarse con sus iguales, pues que su imagen dependerá de la imagen que los demás se formen de él o de ella y le devuelvan en el trato cotidiano.

Podríamos afirmar, por lo tanto, que se da una cierta regresión hacia el período del egocentrismo, período que habrá que respetar con delicadeza, sin violencias ni descalificaciones, pero ayudándoles a ir superándolo con disciplina y constancia.

**DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD.**

La socialización del educando en este primer momento de su adolescencia viene marcada por la necesidad de encontrar respuesta a su tendencia a “ser con otro”, no sólo a estar con otro, como sucedía en etapas anteriores. Es el momento del verdadero cultivo de la amistad. Sigue manteniendo una conciencia leal de grupo, pero ha de aprender a identificar su yo en el mismo, es decir, a marcar su identidad en el grupo. Es este un momento adecuado para aprender a compartir sentimientos ajenos, para comprometerse con acciones cooperativas.

La sociabilidad del preadolescente estará marcada por esa lucha por la independencia y esa ruptura con la infancia mientras que permanece sin inserción en el mundo adulto. Vive una serie de fuerzas en oposición que le hacen experimentarse en constante oscilación, inseguridad e inestabilidad. Su deseo de libertad no le permite buscar ayuda en el adulto y rechaza lo impuesto y todo tipo de autoridad. Todo ello configura una relación social con los adultos marcada por la desobediencia, la obstinación y el negativismo.

Al mismo tiempo, aparecen nuevos centros de interés que le suelen llevar a emplear su tiempo libre lejos del hogar familiar y, por lo tanto, a nuevos modos de relación social. Quizás como consecuencia de que se siente incomprendido por los adultos nace en él la necesidad de cultivar más profundamente la amistad. Cambia el interés de la pandilla por el interés por unos pocos “mejores amigos”. Esta amistad se basa ahora en intereses comunes y son más estables e intensas que las amistades de períodos anteriores.

Le empieza a interesar el mundo de las personas frente al interés por el mundo de las cosas que mostraba el niño del ciclo anterior. Por eso surgen los intereses por las denominadas cuestiones sociales.

Suele hacer cosas al amparo del grupo que no se atrevería a realizar sólo y, con frecuencia, puede descontrolar su conducta cuando se siente potenciado por la resonancia del grupo.

Tiene ya capacidad de tomar en cuenta el modo de ser de los demás respetando las diferencias y, por ello, suele manifestar una mayor flexibilidad y tolerancia con sus iguales lo que le hará estar más dispuesto al diálogo.

Trata de influir en el grupo y de cumplir con el papel que tiene asignado en él, aunque pierde entusiasmo por el gran grupo y no le atraen demasiado las actividades masivas. Prefiere juntarse en grupos pequeños y más íntimos. Esto no quiere decir que sus juicios y opiniones no estén todavía influidos por los compañeros del grupo.

Respecto a la avenencia familiar, el preadolescente descubre defectos y virtudes en sus padres como en las personas corrientes, pero evitará criticar a sus padres fuera del ambiente familiar. Suele ser consciente de la condición y situación económica y social de sus padres y vivirlo como algo propio. En su proyección al exterior los padres contarán cada vez menos; en el interior se pueden constatar frecuentes pérdidas de respeto a los padres, sobre a la madre. Por supuesto, se negará a realizar algunas actividades de cara al exterior en compañía de sus padres. En caso de necesitarlo, es probable que busque consejo fuera del hogar familiar.

Desde el punto de vista del altruismo, el preadolescente tiene una mayor conciencia de los demás y una mayor disposición a la cooperación. Se interesa por los problemas de los demás y se muestra deseoso de cooperar y de sacrificarse por los demás. Le gusta ya intervenir en conversaciones de los adultos de contenido social.

Suele empezar ya a pensar en su futuro profesional y en cómo aplicar sus aptitudes.

#### **DESARROLLO DE LA MORALIDAD.**

Es el estadio cuarto (“Sistema social y conciencia”) del nivel dos (nivel “convencional”) de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg<sup>42</sup>. Afirma que, en los juicios morales de este estadio el sujeto considera que lo que está bien es cumplir las obligaciones acordadas. Se deben mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente bien contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.

Las razones para actuar correctamente son mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema “si todo el mundo lo hiciera”, o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo (Fácil de confundir con la creencia del estadio 3 de reglas y autoridad...)

La perspectiva social que se adopta en este estadio es la siguiente: hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema.

El despegue que paulatinamente va haciendo el preadolescente de la influencia de los adultos, marcará un cambio también en sus juicios y actitudes morales. Como ya hemos señalado, es capaz de observar y de juzgar críticamente a sus padres y educadores y de verlos con sus defectos y virtudes como al resto de los demás. Esto supone que somete a revisión también los valores que le han presentado como importantes y se buscan otras fuentes de valoración. Se dará una identificación mayor con las personas del grupo de iguales en el que están implicados. Conseguir la estima, la aceptación y la recompensa del grupo solamente se consigue si la pertenencia al mismo se convierte en referencia de conducta. Su autoestima va a depender en gran medida de ser bien considerado por los miembros de dichos grupos. Al mismo tiempo, el aumento de la capacidad para situarse en la expectativa de los otros (empatía) y captar sus puntos de vista le facilitarán esa tendencia a la identificación en los criterios. Se produce, pues, un distanciamiento o una

---

<sup>42</sup> .- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992

emancipación de la moralidad propuesta (o impuesta) por los adultos para adoptar una conformidad estereotipada con las vigencias de la mayoría de sus iguales.

El preadolescente en este ciclo es consciente de que participa de diversos grupos, cada uno con sus vigencias morales que pueden no coincidir. Esto le crea una situación conflictiva que no siempre tiene capacidad de resolver adecuadamente y aspira a una ley común que juzgue la globalidad de la sociedad. El grado de abstracción que está adquiriendo la ley moral en estas circunstancias dará paso al siguiente nivel posconvencional y de principios según la tipología de Kohlberg.

Salvo que el educador sepa manejar con destreza la discusión y crítica de esos juicios y conductas típicas de las denominadas “mayorías”, animando a posiciones personales, el educando cambia una fuente de normatividad por otra, pero seguirá instalado en una moralidad heterónoma, en una lealtad grupal gregaria, que no le permitirá hacer el desarrollo hacia la madurez moral.

Podemos afirmar que ahora la moral se hace más racional. El educando de 12-14 quiere saber las razones de la norma. Si en la infancia llegaba a agotar la paciencia con sus porqués acerca de las cosas, ahora puede llegar a irritar con sus porqués en relación con las normas. Ello le hace ser hipercrítico y poner en revisión permanentemente todo tipo de normas y, entre ellas, la norma moral. En el fondo, el adolescente lo que quiere es encontrar los fundamentos de las cosas y poder esbozar por sí mismo sistemas y teorías.

Por otra parte, tiene ya capacidad de desarrollar el sentido del deber, es decir, un sentido más realista de lo que debe y no debe hacer. Tiene ya capacidad de asumir su responsabilidad moral, por cuanto puede asumir las consecuencias de sus actos.

Diferencia claramente lo justo de lo legal. A través de sus conversaciones y de sus discusiones podemos constatar preocupación por los conceptos de justicia, ley, libertad, delito..., términos que están en el núcleo del hecho moral. A pesar de esta descripción, sabemos que el adolescente de este ciclo vive un clima de permanente contradicción. Ello le llevará a buscar normas acomodaticias en el entorno de sus iguales, como ya hemos indicado, que le aseguren paz de conciencia. Este vaivén del idealismo al realismo le ayudará a ir configurando su código moral.

En el juicio moral de este estadio comienza a adquirir un peso importante la intención de quien realiza la acción que se juzga. Valora especialmente el sacrificio incluso heroico de las personas de tal manera que antepone el testimonio de dicho sacrificio a la norma moral.

## **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA RELIGIÓN EN EL PRIMER CICLO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA: 12-14 AÑOS.**

### **DIOS EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL EDUCANDO DE 12-14 AÑOS.**

Westerhoff denomina este período de desarrollo religioso como el período de la “fe afiliativa” y lo caracteriza por un fuerte sentimiento de pertenencia a un grupo y un fuerte aspecto afectivo.

Para J. Fowler con este ciclo se inicia el período de la “fe convencional y de síntesis” que se consolidará a lo largo de toda la adolescencia. El mundo del adolescente, viene a decir Fowler se extiende mucho más allá de los límites de la familia pues está inmerso en un proceso de descubrimiento del mundo existente a su alrededor. Ha de encajar la fe heredada de la familia con las nuevas realidades que está descubriendo en su entorno que pueden ser no sólo distantes, sino contrapuestas e incompatibles con las recibidas hasta ahora. Esa contraste tiene todas las posibilidades de permitirle llevar a cabo la “síntesis”.

Esto provocará una gran tensión que a muchos conducirá al conformismo renunciando a la valoración autónoma y aferrándose a personas o grupos que sean

significativos para ellos y que les puede conducir o a la dependencia religiosa acrítica o a la renuncia no menos acrítica de las creencias recibidas.

En la edad de este primer ciclo de Secundaria Obligatoria se dan las condiciones evolutivas para que se inicie lo que para F. Oser y P. Gmünder es el estadio 3 del desarrollo religioso, calificado como de la “perspectiva de la autonomía absoluta y del deísmo”. En este estadio que ahora se inicia y que se prolongará durante toda la adolescencia, la persona se considerará un yo autodeterminativo, autorresponsable, autosuficiente, capaz de decidir por sí mismo. Dios tiene su propia área de competencia, de decisión, y el hombre no tiene capacidad de ejercer influencia en ella. El cambio y el progreso respecto al estadio anterior consisten en que la persona considera tener su propia competencia de decisión, que puede coordinarse con las competencias de decisión propias de Dios. En la medida en que el sujeto está inmerso en el campo de comprensión de su propio radio de acción y sus efectos causales, tendrá la posibilidad de distinguirse a sí mismo de Dios.

En los juicios religiosos correspondientes a este estadio Dios tiende a ser expulsado fuera del mundo. Se establece un tabique, un hiato, entre lo trascendente y lo inmanente, entre lo sagrado y lo profano, entre la fe y la razón, entre la libertad y el seguimiento al orden establecido por Dios. La persona exalta su autonomía y se considera responsable ante el mundo y la propia vida. La separación del mundo de la fe y el mundo de la razón; del mundo de lo sagrado y el mundo de lo profano le lleva al preadolescente a vivir la religión en una tensión intelectual para la que no encuentra fácilmente la síntesis. Es el momento en que se puede producir una ruptura con negación de lo religioso, o se puede adoptar una religiosidad de circunstancia o dicotómica, de tal manera que se recurre a Dios solamente ante situaciones perentorias o de cierto derrumbamiento humano.

En este momento el educando necesita que su profesor de religión le ofrezca razones para creer y que se le presente eso que Pérez de Laborda denomina la “racionalidad creyente”<sup>43</sup>. “No actuar según la razón es contrario a la naturaleza de Dios”, dice Benedicto XVI<sup>44</sup>. Presentar a estas edades los contenidos del mensaje cristiano como un trágala intelectual que no admite participación de la razón es tanto como dar argumentos al preadolescente para que haga un rechazo estructural a los mismos. Sin embargo, tampoco se puede pretender reducir la enseñanza de la religión en estas etapas a un simple deísmo. Si al mensaje cristiano se le despoja del contenido del misterio, se termina enseñando antropología, sociología, psicología, historia, religión sin religión.

Para el preadolescente la oposición al adulto, como ya hemos señalado, representa una necesidad de autoafirmación, pero tal autoafirmación se ha de hacer sobre la base de la seguridad doctrinal que, aunque sea inconscientemente, necesita; y la búsqueda de nuevos valores filosóficos, morales, estéticos e incluso religiosos.

En este estadio, la crisis religiosa, de la que tanto se ha hablado, forma parte del tono crítico general del preadolescente. Esta crisis puede ser clave para que se personalice mucho más su fe. En este momento es posible que Dios pueda ser ya una idea académica, de libro e incluso de la razón, de la que el estudiante puede hablar con una cierta propiedad sin sentirse implicado afectivamente. La disciplina escolar de religión se puede ver más como asignatura que como cosmovisión que le implica.

Experimentar, junto con el descubrimiento de su razón, la necesidad de independencia o de autodeterminación, puede suceder que la religión, con un Dios a quien se ve como Alguien a quien hay que obedecer, sea percibida como impedimento para la libertad a la que se aspira. Buscará entonces en sus estructuras cognitivas argumentos para contraponerlos a los conceptos que le han enseñado o

<sup>43</sup>.- Ver: PÉREZ DE LABORDA, A. *La razón y las razones. De la racionalidad científica a la racionalidad creyente*. Ed. Encuentro. Madrid, 2005

<sup>44</sup>.- Discurso del Papa Benedicto XVI en la Universidad de Ratisbona, 12-9-2006

que le siguen enseñando en la clase de Religión. Su propia ciclotimia afectiva, sin embargo, le puede llevar a pendular en períodos cortos de tiempo desde el entusiasmo religioso a la duda o a la inseguridad. Estos vaivenes emocionales interferirán en el aprendizaje y es preciso que sean tenidos en cuenta por el educador.

En Secundaria Obligatoria, el alumno puede ya situarse ante lo religioso como expresión humana, [personal](#) y social: Encuentro del hombre con Dios.

Dios es una realidad más existencial y más personal para el preadolescente. Parece estar más cercano al Cristo del Evangelio que al Dios Padre. Tiene ya capacidad de experimentar una cierta intimidad con Dios a quien recurre fácilmente ante las incomprendiones, la soledad y el fracaso. No precisa para orar de fórmulas acuñadas. Por su especial sensibilidad, creemos que es un momento apto para conectar los contenidos de la religión con la idea del amor.

Si el estudiante de esta edad no encuentra en la religión sentido razonable o no experimenta necesidad, tenderá al abandono de las prácticas religiosas descalificándolas como niñerías. Si no descubre que, lo que se manda o se prohíbe en la práctica religiosa, es porque se trata de algo objetivamente bueno o malo; si, por el contrario, se le enseña bajo el principio de que las cosas son buenas o malas porque se mandan o se prohíben, tenderá a rechazar la práctica religiosa y la moral cristianas.

Mientras el niño aceptaba sin presentar ninguna dificultad las ideas religiosas de los adultos y las practicaba pero no la razonaba, el adolescente ahora se interroga, exige saber el porqué y quiere interiorizar las explicaciones que le son dadas. Intentará conformar su conducta a las enseñanzas recibidas cuando se le presentan vinculadas a una épica religiosa en la que se le presenta al santo como héroe. Puede surgir en ellos el deseo profundo de realizar esos ideales encarnados en personajes sobresalientes. No podemos olvidar que el egocentrismo psicológico al que nos hemos referido más arriba, unido al carácter altruista e idealista, toman frecuentemente forma de mesianismo: quiere salvar la humanidad o quiere desempeñar un papel decisivo en ese empeño. Cada vez es más consciente de sus relaciones con la sociedad y especialmente sensible a la injusticia y al sufrimiento de los demás que quisiera contribuir heroicamente a remediar. Pretender apagar esos ardores descalificándolos por inmaduros, o pretender sepultar los ideales bajo la necesidad de las bases doctrinales, puede conducir a un distanciamiento definitivo de la religión. El arte del maestro consiste en utilizar esos impulsos para forjar voluntades reflexivas capaces de transitar el arduo camino hacia el ideal.

En los alumnos de este primer ciclo, la religión adquiere un tono más emotivo, pero también se da una mayor penetración de los contenidos conceptuales, de los valores y de la práctica. La fe va camino de llegar a ser una convicción, lo cual no quiere decir que la experiencia religiosa no siga siendo inmadura y con pocos anclajes intelectuales. Esto se deja ver fácilmente en su actitud ante las prácticas litúrgicas, válidas solamente en tanto en cuanto resulta emocionalmente atrayente el ceremonial exterior, pero sin llegar a penetrar en el significado más hondo de los signos.

Creemos que a esta edad pueden surgir inquietudes fundamentadas en el deseo de empeñar la propia vida en el seguimiento del Cristo-Jesús del Evangelio. No es la clase de religión el espacio específico de orientación espiritual del alumno, pero, si le corresponde contribuir a la construcción de referentes de sentido desde los cuales dar orientación a su existencia. Dentro de las opciones vocacionales que el alumno de esta edad comienza a barajar, aunque todavía penetradas de utopía, es legítimo que el educador de religión le haga caer en la cuenta de la posibilidad de la vocación de seguimiento de cerca de Jesús.

## LA IGLESIA EN EL ESQUEMA SOCIOCOGNITIVO DEL EDUCANDO DE PRIMER CICLO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA: 12-14 AÑOS.

En la medida en que se haya transmitido al educando la idea de Iglesia-estructura organizativa, a la idea de Iglesia-autoridad que dicta normas de obligado cumplimiento, a la idea de dignidades jerárquicas, etc., el preadolescente, la someterá a la misma crítica y distanciamiento que somete a los adultos, padres, profesores, institución escolar, etc.

Sin embargo el educando de esta edad tiene necesidad de un liderazgo espiritual. Que este liderazgo lo pueda buscar y encontrar en la Iglesia dependerá no de que el mensaje que se le presenta sea de fácil digestión desde los criterios vigentes en su noosfera adolescente, sino de que la “verdad” que se propone en dicho mensaje esté validada por las conductas de las personas proponentes. No podemos olvidar la fascinación que ejerce sobre él el heroísmo. Un cristianismo o una Iglesia “sin” (sin esfuerzo, sin exigencia, sin respuesta alternativa), por lo tanto, terminará por no interesarle.

Milanesi y Aletti caracterizando el período de la preadolescencia afirman: “Además de la ambivalencia, la tendencia a la objetivación: la “personalización” de la concepción de Dios ((Dios como Alguien), el nocionismo, el ritualismo, el fuerte asimiento a la institución eclesial”.<sup>45</sup> Estos mismos autores hablan de un período de “ritualismo mágico” para referirse al período que va entre los 12 y los 14 años. Es, por lo tanto permeable a la celebración litúrgica, pero es importante que vaya descubriendo todo el valor de los signos en concurrencia en esas celebraciones para despojarlas de todo residuo mágico.

Como dejábamos constancia al hablar de la sociabilidad de este período, es la edad en que el grupo va tener una influencia más absorbente; dentro de él hará cosas que nunca haría de forma individual. Con los miembros del grupo es más flexible y tolerante aunque es más exigente con los adultos. Ya no se asocia de forma indiscriminada, sino por comunidad de intereses y, por ello, comienza a desear que le tomen en cuenta sus amigos. Le gusta permanecer a organizaciones juveniles. Rechaza la tutela familiar en lo que él considera sus asuntos y le molesta salir de casa acompañado por sus padres. Sin embargo, acepta de buen grado colaborar con los adultos si éstos toman en cuenta sus opiniones. Es suficientemente generoso como para prestar ayuda conscientemente a los demás. Es capaz de compartir los sentimientos de los demás y de sentir los hechos que benefician o perjudican a la humanidad. Todo ello va de la mano de la reflexión acerca de su puesto en la sociedad y del mayor interés por los detalles humanos que por los técnicos.

Va siendo, pues, el momento de convertir el sentimiento de pertenencia a la Iglesia en un sentimiento más consciente. Si puede percibir a la Iglesia como un espacio en el que puede aportar algo; como un espacio en el que se le tiene en cuenta, seguirá afianzando su vinculación. Si la percibe como una fuente de obligaciones, es posible que tienda a romper lazos.

Esta vinculación es más fácil para él a través de grupos juveniles con los que pueda coincidir mediante la realización de unas actividades que supongan intereses afines. El entonces Cardenal Ratzinger dialogaba en 1996 con Peter Seevald afirmando: “La Iglesia antigua instituyó el catecumenado por este motivo. Su intención era crear una sociedad alternativa en la que uno pudiera adaptarse a Dios y, mediante la convivencia con los demás, llegar poco a poco a la zona donde se podía aprender a verle. (...) Creo que hoy, en sociedades de orientación atea o agnóstico-materialista, eso se ha convertido en una nueva necesidad”.<sup>46</sup> Para muchos de nuestros jóvenes sería importante que pudieran ver en la Iglesia hoy una

<sup>45</sup> .- MILANESI, J., ALETTI, M. *Psicología de la Religión*. Cuadernos de pedagogía catequística, CCS, Madrid, 1974.

<sup>46</sup> .-RATZINGER, J. *Dios y el mundo*. Círculo de Lectores. Barcelona, 2002, Pág. 46, 47.

“sociedad alternativa” donde pudieran convivir donde pudieran aprender a ver a Dios en la realidad que les rodea.

Puede ser capaz de integrar en sus esquemas cognitivos la idea de la responsabilidad en relación con cuanto pueda suceder a miembros incluso lejanos de esta misma Iglesia. En tanto en cuanto ve en la Iglesia una representación de la autoridad adulta, tenderá a preguntarse el por qué de sus normas: por qué no pueden ser de otra manera, o por qué tienen que ser para todos igual. La respuesta “porque lo manda la Santa Madre Iglesia”, puede empezar a resultarle intelectualmente incómoda.

La participación a través de los sacramentos puede tener aún componentes mágicos para el preadolescente. Es preciso ya desde este momento que el alumno no contemple los sacramentos demasiado bajo el prisma de la eficacia ni los consideren medios que proporcionan fuerzas maravillosas a la persona y la cambian. Es el momento de presentarles los sacramentos como una especie de contacto con el mismo Dios. Quedan confiados a nuestra libertad; no actúan mecánicamente, sino en conjunción con nuestra libertad.<sup>47</sup>

No podemos olvidar que es esta la edad de mayor inseguridad afectiva y que va a depender de la aceptación de los amigos para sentirse seguro. Sus actitudes respecto a la Iglesia pueden estar condicionadas por este hecho.

Entre los objetivos que se señalan en el currículo oficial de la asignatura de religión en Secundaria Obligatoria, se cita: “Analizar y valorar el sentido y finalidad de la Iglesia en cuanto realización institucional del servicio de humanización y salvación que Cristo ofrece al ser humano”. El alumno en esta edad está en condiciones de comprender la continuidad de la Iglesia con su origen, la pertenencia a todo el mundo, a todos los tiempos y culturas y, sobre todo la misión de no someterse a las demandas cambiantes del sistema si quiere seguir manteniendo el mensaje original de humanización y de salvación.

### **LAS BASES DE LA MORAL CRISTIANA EN EL EDUCANDO DEL PRIMER CICLO DE ED. SECUNDARIA OBLIGATORIA. 12-14 AÑOS.**

Entre los objetivos generales de esta etapa se indica en el currículo oficial: “Descubrir los fundamentos racionales y revelados que justifican la enseñanza moral de la Iglesia católica, y orientan la relación del hombre con Dios, consigo mismo, con los otros y con el mundo”.

Para un alumno de este primer ciclo de educación secundaria obligatoria con una cierta sensibilidad religiosa, como se supone en los educandos que han optado por la clase de religión, el pecado, junto con el misterio del más allá pueden convertirse en preocupación de primer plano, en vinculación ambas preocupaciones, dependiendo del tipo de formación que hasta ahora hayan recibido.

Como consecuencia de su desarrollo evolutivo moral estructural, para el preadolescente el pecado es aún una desobediencia al mandamiento o ley de Dios. Es pecado lo que está prohibido hacer. Y la gravedad del mismo dependerá de la contundencia con la que se haya presentado la prohibición y, sobre todo, de la gravedad que el entorno social del alumno asigna a cada una de las acciones.

Creemos, sin embargo, que el desarrollo de la moral cristiana está íntimamente ligado no sólo a su desarrollo ético-cognitivo general, sino también a la visión que se dé al alumno de Dios. Se le puede presentar como el celador del cumplimiento de las normas morales o se le puede presentar como Alguien a quien merece la pena seguir. Al iniciar la adolescencia el alumno tiene la capacidad de admiración y de imitación de un héroe o arquetipo que puede marcar su manera de actuar. Parece claro que la figura de Jesús puede responder perfectamente a ello.

---

<sup>47</sup> .- Ibidem, Pág. 176

Lógicamente tendrá sus consecuencias no sólo en el comportamiento, sino también en los contenidos de la conciencia moral.

Si, como hemos señalado es éste un momento clave para la formación de un código moral, es el momento para que aparezcan con claridad en la formación del educando los criterios que le han de permitir elaborar esa codificación y, por lo tanto, los juicios morales. Para ello es preciso que se le ofrezcan referentes desde los cuales construir el sentido de la responsabilidad personal. Así se afirma en el Decreto del Currículo del Área de Religión y Moral Católica correspondiente a esta etapa educativa:

“El alumnado necesita a su vez razones para amar, razones para vivir y razones para esperar, basadas en la vida y mensaje de amor de Jesucristo, origen y meta de la formación religiosa que la Iglesia ofrece en la escuela. Se contribuye directamente a la dimensión moral de la persona favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan la raíz de su propio ser y sus mismos comportamientos, construyendo una conciencia recta que se fundamente en los valores del Evangelio.”

Lógicamente la concepción del sacramento del perdón irá ligada a la concepción de la idea de pecado. Si el pecado sigue entendiéndose y sintiéndose como una trasgresión de la ley, la confesión se verá como un acto que se debe realizar para conseguir ritualmente eliminar la trasgresión, para verse libre del correspondiente baldón. Por el contrario, si el pecado se entiende como el desvío de ese camino de seguimiento, será más fácil entender el sacramento de la penitencia como el reencuentro festivo y la absolución como una liberación: quedar suelto (solvere) para reiniciar el seguimiento.

Sin embargo, creemos que en las actuales circunstancias culturales en las que, como afirmaba Pío XII, “quizá el mayor pecado del mundo de hoy consista en el hecho de que los hombres han empezado a perder el sentido del pecado”, es necesario hacer tomar conciencia a los educandos, sin dramatismos ni coacciones, de que el pecado existe. Decía Juan Pablo II en ‘Reconciliatio et poenitentia’ que el hombre contemporáneo vive “bajo la amenaza de un eclipse de la conciencia, de una deformación de la conciencia, de un entorpecimiento o de una anestesia de la conciencia”<sup>48</sup>. Y Benedicto XVI señala la etiología de este fenómeno: “donde se excluye a Dios de la vida pública, el sentido de la ofensa contra Dios -el auténtico sentido del pecado- desaparece, y cuando se relativiza el valor absoluto de las normas morales se desvanecen las categorías del bien y del mal, junto con la responsabilidad individual”.<sup>49</sup>

Quizás bienintencionados educadores han pretendido obviar el tema del pecado en sus enseñanzas escolares de religión con la pretensión de ofrecer una visión más optimista y “buenista” de Dios, o para no perturbar su conciencia, a tono con esa corriente de altruismo indoloro vigente en nuestro entorno cultural. Sin embargo tenemos ya perspectiva temporal suficiente como para preguntarnos si ello ha servido para hacer más presente y actuante a Dios en su vida, o más bien con el desvanecimiento de las categorías morales se ha ido desvaneciendo la idea de Dios.

La formulación de contenidos a este respecto para este primer ciclo de secundaria obligatoria en el currículo oficial nos parece suficientemente elocuente acerca de la orientación que se ha de dar a moral cristiana: “El hombre rompe con Dios por el pecado. Su rectificación y perfeccionamiento en Cristo”.

<sup>48</sup>.- 2 de Diciembre de 1984

<sup>49</sup>.- Alocución a los Obispos de Canadá occidental, 9 de Octubre de 2006

## LA CLAVE ANTROPOLÓGICA: LA INTERIORIZACIÓN DEL VALOR “PERSONA” EN LOS EDUCANDOS DE 12-14 AÑOS.

Poner en crisis cuanto parecía que ya se había integrado en las estructuras personales infantiles, no es sino una manera de buscar cimientos firmes en la tectónica de la propia personalidad. Por ello habrá de surgir en el adolescente un deseo de reformar la sociedad en la dirección de una mayor autenticidad que casi nunca sabrá definir, pero que se le presenta como una exigencia ideal. Junto con ese deseo surgirá una mayor conciencia de los demás y una mayor disposición cooperativa. Por ello le será ya posible asociar el valor de la persona a la idea de dignidad y de derechos.

La enseñanza de los contenidos de cualquiera de las áreas no instrumentales podrá hacerse ya en torno a núcleos intencionales en los que quede evidenciado el puesto de la dignidad humana ante la historia, el arte, la ciencia, etc. Lo que realmente hace que la aproximación a las personas y a las cosas sea cristiana, es la perspectiva, la inspiración, la luz a la cual miramos todo. No se trata de tener conocimientos acerca de los fundamentos intelectuales de la dignidad de la persona, sino de aprender a mirar y ver la realidad desde esa otra perspectiva desde que la persona encuentra todo su valor. Por ello, la enseñanza de la religión debe proporcionar esa óptica y, para ello, entrar ya desde esta edad en diálogo con el resto de la realidad curricular y extraacadémica del alumno. Creemos que la enseñanza de la religión debe proporcionar al alumno ese dibujo de referencia que sirva de guía para la construcción del puzzle gigante de la realidad que está organizando.

De todas las maneras, creemos que el verdadero valor de la persona se integra a partir de este período a través de acciones que comprometan al educando y le exijan renunciaciones personales. Conviene no confundir las actitudes de valoración de la persona con las denominadas habilidades sociales, importantes en tanto en cuanto habilidades facilitadoras de la funcionalidad en la relación interpersonal, pero que no presuponen siempre el reconocimiento y valoración de la dignidad de la persona, imagen e hijo de Dios.

Encaja perfectamente en la sensibilidad y en las preocupaciones de este ciclo el núcleo temático que se enuncia “La vida como proyecto personal. La dignidad de la persona. La persona humana principal preocupación de la Iglesia. La moral del amor.” Pero la conversión de estas ideas en convicciones y en práctica ética exigirá que este tema llegara a constituirse en eje transversal en torno al cual se articulasen todo el resto de las áreas de aprendizaje del alumno, que es tanto como decir convertir el valor persona en toda su dignidad en referente desde el cual leer e interpretar toda la realidad puesta a aprendizaje. No nos cabe duda que el área de religión y moral católica podría ser espacio y agente de coordinación de esa intención humanizadora.

Desde esa visión humanizadora es momento para que al educando se le presente el “sentido y finalidad básica de la sexualidad”, el “valor integrador de la sexualidad como don de Dios” y el “respeto y valoración de ambos sexos”. En este marco tiene sentido presentar el sacramento del matrimonio y su moral así como los criterios cristianos desde los cuales poder hacer juicios éticos acerca de los problemas que se presentan en este momento en torno al matrimonio y a la familia. Una vez más hemos de insistir en que en ésta como en otras cuestiones se pueden presentar los criterios morales del cristianismo como exigencias formales de la pertenencia al mismo, o como consecuencias de la defensa del cristianismo del valor absoluto de la vida de la persona y de su innegociable dignidad. La ética cristiana del matrimonio y de la familia se puede presentar como ataduras o como bienes destinados a la protección y plena personalización de sus miembros. En una etapa de sensibilidad crítica y contraautoritaria como es la del preadolescente, de fácil

contaminación ideológica medioambiental, es preciso que el profesor de religión sea capaz de elaborar muy bien los argumentos en esta materia. En contra de lo que pudiera parecer, el adolescente y el joven al menos tomarán en consideración las propuestas que les hagan educadores en los que se perciba que creen lo que dicen, que lo dicen con la fuerza de quien lo vive tal como lo dicen, y que se atreven a decir lo que nadie se atreve a decir. Quizás le manifiesten en ese momento al educador no estar de acuerdo. Ese es el papel que les corresponde representar como preadolescentes en su contexto escolar. Sin embargo, tenemos la seguridad de que lo dicho así no ha sido dicho en vano.

## 6

## LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA RELIGIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA: 14-16 AÑOS.

El adolescente está ya en el tramo final de la enseñanza obligatoria y esto le hace sentirse mayor. Se muestra ya más seguro en el ambiente escolar, en el ambiente social y más seguro de sí mismo. Sin embargo los procesos de cambio no se han estabilizado y en otras ocasiones se mostrará apático y perezoso. Entre los 14 y los 16 años sigue pujando con su identidad y es frecuente que se siga sintiendo insatisfecho con su cuerpo. Alternará los grandes entusiasmos y aspiraciones con un pobre concepto de sí mismo. Todavía va a ser muy significativa la influencia del grupo y frecuentes los desacuerdos y choques con los padres y maestros.

Estamos al final de un ciclo de la espiral del desarrollo humano que va de los diez a los dieciséis para luego desplegarse durante unos años más hacia la madurez total

A medida que vaya avanzando hacia el final del ciclo, se volverá más intimista, más preocupado por sus estados de ánimo y por sus emociones. Aunque son básicamente inestables, sin embargo, manifiesta una gran riqueza de sentimientos. Ahora exige que se le trate con respeto.

### **DESARROLLO COGNITIVO.**

Entre los 14 y los 16 años el alumno está ya normalmente en estadio del desarrollo del pensamiento formal, a pesar de que, como señaló Piaget, cuando éste se enfrenta a tareas que no conectan con sus intereses o aptitudes, es muy posible que utilice un razonamiento correspondiente al estadio cognitivo anterior, es decir, al razonamiento concreto. Es esta una observación que compromete la didáctica de la clase de religión, puesto que la forma de enseñar no solamente afectará a la motivación y comprensión de los contenidos, sino también a su desarrollo cognitivo estructural.

En este ciclo pueden quedar todavía residuos de una tendencia a la estereotipia del pensamiento: se muestra radical, sin matices, dogmático y tajante en sus juicios, aunque, por otra parte, trata de ser original y desearía protagonizar algo fuera de lo común y lucir habilidades que lo distingan de los demás. Ello le puede llevar a oponerse a los argumentos y propuestas educativas más por impulso a la singularidad que por convicción intelectual.

Notaremos que en este segundo ciclo provocan la curiosidad del educando, más que los acontecimientos por sí mismos, su origen y desarrollo. Es propio del pensamiento formal de este momento el hecho de reflexionar fuera del aquí y el ahora y el de usar el pasado y el futuro para explicar el presente. Empieza, pues, a asomar el sentido trascendente y, por lo tanto abstracto, del tiempo (el más allá, idea de la eternidad) que comienza a tener su importancia en la comprensión de su existencia. Comienza a haber en muchos adolescentes de esta edad una propensión a la reflexión filosófica que se da en paralelo con sus habilidades combinatorias manifestadas en el aumento de su capacidad para el manejo del lenguaje matemático.

Aumenta también en este ciclo el razonamiento semántico o la semántica conceptual, definiendo palabras abstractas y mostrando ya notable habilidad para descodificar las connotaciones del discurso de las estructuras y de las palabras. En esta misma línea veremos aumentar el uso de las operaciones hipotético-deductivas,

hasta poder formular leyes y generalizaciones a partir de de las secuencias factuales observadas utilizando un razonar que se ajusta a las leyes lógicas.

Comienza, por otra parte, a tratar de comprender los hechos sin importarle quién los expone para su juicio de verdad. Busca no sólo saber más sino descubrir claves para el dominio de la realidad.

Aunque no sea conducta intelectual habitual en el alumno de 14 a 16 años, tiene ya capacidad de adoptar métodos para sistematizar ideas, de descubrir las relaciones entre las ideas (aunque es fácil que todavía se embrolle al exponerlas).

En este cuadro de desarrollo se comprende su espíritu crítico, su necesidad de contrastar puntos de vista, su impulso a la discusión, su búsqueda de información con garantías de verdad para formar sus criterios. ¿Qué papel desempeña la discusión en el proceso de desarrollo cognitivo del adolescente? La discusión en esta etapa dialéctica es, frecuentemente, un juego dialéctico pero con una función: cincelar la formulación del pensamiento, aclarar, definir y cribar las ideas, tanto las personales como las sociales, quehacer crucial de la adolescencia. Con este “juego” el adolescente está preparando la posibilidad de que surja en él el pensamiento crítico de adultez, pensamiento que se podría denominar posformal.

Al final de la secundaria obligatoria es posible que algunos educandos comiencen a mostrar menos radicalidad al enjuiciar las conductas y más tolerancia entendiendo las limitaciones del pensamiento estrictamente lógico y comience a ser más cauto en la formulación de sus opiniones. Ello es consecuencia de que reflexiona acerca de la urdimbre de sus lucubraciones, se autocritica y contrasta sus ideas con otros pareceres y modifica sus supuestos con aportes de otros. Este proceso, sin embargo, es posible que tenga que ser inducido por la acción educadora. En caso contrario es posible que no se produzca ni siquiera en jóvenes de estudios superiores.

En su estructura cognitiva y en sus rendimientos académicos es posible que influya la irrupción de una imaginación que tiende al desbordamiento, como consecuencia de una sensibilidad también desmedida. Aunque su capacidad de atención aumenta, sin embargo puede bloquearse como consecuencia de sus fluctuantes estados de ánimo y de su móvil imaginación

### **LA CONSTRUCCIÓN DEL YO.**

No conviene dejarse llevar por las apariencias. El adolescente de los 14-16 años parece un adulto, pero tiene todas las inseguridades de un adolescente. Es cierto que manifiesta una gran riqueza de sentimientos, pero están en equilibrio inestable. Le domina un cierto emocionalismo que tiende a confundir con el amor y el altruismo. Piaget viene a afirmar que en esta fase se da de nuevo un egocentrismo que impide el conocimiento realista de sí mismo con tendencia a “soñar despierto”. Sigue en ese proceso de descubrimiento de su yo que se inició en el ciclo anterior y habrá una expresión que resume su aspiración: quiere autorrealizarse. De aquí la búsqueda de la originalidad con frecuencia exhibicionista en la forma de vestir, de presentarse, de hablar, etc.

Podríamos decir que el adolescente de este segundo ciclo está en ebullición afectiva y parecería tener prisa para vivir sin perder oportunidades de experimentar sensaciones nuevas, cuanto más excitantes mejor. De aquí que sean muchos los que en estas edades tienen ya las primeras experiencias de consumo de sexo, alcohol y de otros euforizantes. Experiencias que todo educador sabe la interferencia que pueden producir en la formación de la personalidad del educando.

Son muchas las tareas intelectuales que tiene que realizar el adolescente acerca de sí mismo durante este período como para que su personalidad no queda afectada por las mismas. De una u otra manera tendrá que responder a la pregunta de ¿quién soy yo?, clarificar la imagen que se ha construido durante la infancia y pubertad de sí mismo, comenzar a pensar en su futura profesión, en sus creencias

religiosas, en sus inclinaciones políticas, en sus opciones morales. Todo esto irá dotando durante este tiempo de adolescencia de contenidos nuevos a su yo.

Fue esta la etapa (5º estadio) que más le interesó a Erikson. Afirma que la tarea fundamental en este momento es conseguir la “identidad del yo” y evitar la “confusión de roles”. La identidad del yo significa saber quiénes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad. La construcción de dicha identidad exige que tomemos todo lo que hemos aprendido acerca de la vida y de nosotros mismos y lo moldeemos en una autoimagen unificada, que los demás estimen como significativa. Ello necesita que el adolescente disponga a su alrededor de un ambiente verdaderamente adulto que le ofrezca modelos auténticamente adultos y que estén disponibles las vías de comunicación con el adolescente con el fin de posibilitar la iniciación a los roles de adulto.

Si esto no es así, es probable que surja lo que el psicólogo norteamericano califica como “confusión de roles”, es decir, la falta de claridad acerca de cuál es su papel en la sociedad y en el mundo, lo cual produce una crisis de identidad. Un impedimento para este encuentro es esa tendencia tan actual de transmitir la prisa por el éxito a edades aún tempranas. No queda espacio ni tiempo para la búsqueda reposada de sí mismo. Es la “moratoria psicosocial” de la que habla Ericsson, paréntesis entre otras preocupaciones para hacer el encuentro consigo mismo.

A falta de una identidad suficientemente clara muchos adolescentes buscarán grupos (sectas, grupos militaristas, tribus urbanas alternativas) o ídolos que puedan darles ciertos rasgos de identidad. En el fondo ser “malo”, ser “marginal”, es mejor que no saber quién soy.

Pero, si una “confusión de roles” puede dar origen a determinadas sociopatías, no menos cuidado es preciso tener con los adolescentes con exceso de “identidad yoica”, tan comprometidos con un rol particular de la sociedad, de un determinado grupo o clase; tan influidos por su idealismo, que no hay espacio para la tolerancia. Surge así una anomalía de la adaptación que es el fanatismo. Por este camino también puede derivar hacia disfunciones del comportamiento en el ámbito social y hacia malformaciones de la personalidad.

En la construcción de su autoconcepto sigue teniendo todavía un peso significativo su imagen corporal. Los cambios físicos que ha sufrido en el período anterior le obligarán a revisar la imagen que hasta entonces había tenido. A lo largo de este segundo ciclo poco a poco irá disminuyendo la presencia de este elemento físico para ir dando paso a sus creencias, su filosofía de vida o sus expectativas profesionales. Esta circunstancia unida a la tendencia a la introspección hará que, a la hora de autodefinir su yo tengan más vigencia los elementos psicológicos e intelectuales. Es muy frecuente, sin embargo, que la percepción de contradicciones entre los elementos del autoconcepto hagan que el adolescente tenga una visión incoherente y fragmentada de sí mismo que le producen desconcierto e inseguridad.

Se comprenderá la importancia de los arquetipos sociales tanto en relación con la imagen física como en la psíquica y social a la hora de confrontar la imagen de su yo real con el yo ideal circulante y la resonancia que esto tendrá en el trance de tener que integrarlas y aceptarse a sí mismo.

Un adolescente con alta autoestima se nos manifiesta con los siguientes rasgos: Acostumbra a actuar con una cierta independencia: elige y decide sobre su tiempo, su dinero, sus ropas, sus ocupaciones, sus amigos. Asume sus responsabilidades. Afronta con decisión nuevos retos. Se muestra orgulloso de sus logros. Muestra sin mayores inhibiciones emociones y sentimientos. Suele tener un alto umbral de tolerancia a la frustración. Se siente capaz de influir en otros porque confía en las impresiones y en el efecto que produce sobre los demás. Describimos estos rasgos no solamente como descripción de la observación, sino como pauta educativa de los objetivos y actividades de aprendizaje a realizar con los alumnos de

este segundo ciclo de secundaria obligatoria e incluso con los de la etapa posterior de bachillerato.

### **DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD.**

En la adolescencia, más que en cualquiera otra etapa, la construcción del yo y el desarrollo de la sociabilidad forman un todo de difícil separación factual. La distinción se puede realizar solamente a efectos metodológicos. Los problemas del adolescente se colocan ahora, como ya hemos dejado apuntado, en el marco de la sociedad y cultura donde se sitúa. Identidad en este momento significa saber quienes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad. El desarrollo exitoso de la identidad requiere que tomemos todo cuanto hemos asimilado acerca de la vida y de nosotros mismos a lo largo del corto trayecto de vida y lo vayamos moldeando en una autoimagen unificada que además sea significativa para la comunidad. El desarrollo del autoconcepto se produce como consecuencia de la experimentación con todos esos elementos puestos en relación con la sociedad y que configuran la identidad.

Afirma Eriksson que el adolescente tiene una concepción aristocrática e ideológica de la vida. Aristocrática porque reconoce solamente a los mejores, sobre todo si se trata de adultos; ideológica porque construye una visión idealizada, utópica, de la sociedad y el mundo. De hecho, a la homeostasis de esta etapa la califica como la aparición del sentimiento de “fidelidad”. Este estado de equilibrio supone lealtad crítica o la capacidad para vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad a pesar de todas las imperfecciones que su espíritu crítico hay podido asignarle. La fidelidad en el sentido en que se emplea en este contexto aparece cuando el adolescente comienza a ver la posibilidad de un espacio para él dentro de la sociedad que le permita contribuir a su estabilidad y desarrollo.

Sin embargo, nos tememos que, tanto el desarrollo de la identidad adolescente como la sociabilidad de esta etapa estén hoy dificultados por contingencias sociales y por prácticas de crianza y de contraeducación que tienden a anclar al sujeto en estadios previos. La dependencia prolongada de la familia, la ausencia de responsabilidades en la familia y en la sociedad, el clima creado en determinados ambientes de “especie protegida”, la vigencia de una ética del derecho a felicidad individual que sustituye a la ética del deber y de esfuerzo, etc., pueden estar contribuyendo a esa confusión o difusión de roles en el adolescente que convierten el período de secundaria obligatoria y el de postobligatoria (y quizás más allá...) en una confortable espera infantilizada.

A la luz de estos datos habría que interpretar, por otra parte, el hecho de que en la mayoría de las prospecciones sobre los comportamientos juveniles en los últimos años, son cada vez menos los padres y los hijos adolescentes que afirman atravesar dificultades específicas de relación durante esta etapa. Parece que se confirma la presencia de los problemas clásicos: chicos y chicas se vuelven más asertivos, pasan más tiempo fuera de casa y disminuye la comunicación con los padres. El perfil, pues, se mantiene, pero ello no parece crear mayores conflictos familiares. Será necesario reflexionar acerca de este hecho y ahondar en la repercusión que puede tener en el proceso de socialización del adolescente esa ausencia de conflictos.

No conviene olvidar que, a partir de la pubertad la relación con los compañeros va ganando progresivamente en importancia, intensidad y estabilidad y, por lo tanto, el grupo se convierte en el contexto socializador más influyente. La amistad ha ido pasando de los compañeros de juego, de la cercanía física y de la interacción cotidiana, a una relación más profunda y estable que se mantiene incluso a pesar del alejamiento físico y temporal. Buena parte de sus conversaciones versan sobre ellos mismos, sobre su intimidad, lo que les lleva a la mutua ayuda y apoyo aumentando así los comportamientos prosociales, al mismo tiempo que darán origen a amistades con una mayor intimidad. La experiencia de la amistad en esta etapa

resultará una de las experiencias más gratificantes para el adolescente. El crecimiento de este “apego horizontal” va a ser muy importante por el apoyo emocional que supone para un adolescente tan sometido a fluctuaciones emocionales estresantes.

Conviene aclarar que el tipo y calidad del apego horizontal que haga ahora el adolescente, estará influido por el que realizó en su infancia con sus padres. Quienes establecieron una relación de apego seguro se mostrarán confiados, seguros y afectuosos en las relaciones de amistad. Quienes se vincularon mediante un apego inseguro, evitativo, tenderán a mostrarse fríos y distantes. Los chicos y chicas con modelos inseguros ambivalentes manifestarán una excesiva dependencia y la necesidad ansiosa de mantenerse apegados a sus amigos.

Es la edad que en las descripciones clásicas se ha caracterizado como la de la “pandilla mixta”, en la que los varones son algo mayores que las chicas y se relacionan con una comunicación menos íntima que en las pandillas unisexuales. Estas pandillas se definen fundamentalmente por una serie de aspectos formales, lenguaje, música preferida, diversiones, indumentaria, etc., y por el modo de relacionarse con el resto de iguales, pues es frecuente que la pandilla mixta condicione las relaciones del adolescente con otros adolescentes de uno u otro sexo de su edad. No obstante creemos que, a este respecto, la evolución de los grupos de iguales a lo largo de la adolescencia muestra una notable movilidad y hace aventurado poner fronteras temporales a sus manifestaciones.

En este contexto de pandilla se suele comenzar a tener las primeras citas. Lograr estas relaciones es para ellos y ellas fuente de prestigio ante el resto de los miembros de la pandilla. A medida que vayan ganando en soltura y seguridad y coincidiendo con la etapa escolar posterior, empezarán a tener las citas fuera del amparo del grupo.

Podemos considerar un indicador de madurez de la sociabilidad propia de esta edad la manifestación estable de una sensibilidad comprometida ante problemas de justicia social. La aparición de los sentimientos verdaderamente altruistas quiere decir que en adolescente se hace presente la tendencia a “ser con otro” (no sólo a “estar con otro”, como en etapas anteriores) asumo primero de lo ha de ser el sentimiento del amor, sentimiento que, a partir de ahora se convertirá en absorbente.

#### **DESARROLLO DE LA MORALIDAD.**

El desarrollo moral del adolescente está en una etapa en que se reafirma el paso de la heteronomía parental y ambiental, a la autonomía racional ya iniciada en la preadolescencia. Sus comportamientos ya no dependen tanto de las imposiciones externas, cuanto de las motivaciones racionales y personalizadas. Tiene necesidad de unos principios claros que rijan la conducta.

Los hábitos que haya adquirido en las etapas de educación primaria van a ser muy importantes en la formación moral de estos años, en los que, como ya hemos dicho, se está produciendo una transformación muy significativa de la personalidad, tanto en la maduración afectiva como en la intelectual. Insistimos en esa búsqueda, en ocasiones inquieta, del porqué y el paraqué de la vida. Su razonamiento moral se va tornando cada vez más inductivo, basado en las experiencias cotidianas que admitan juicio moral. Por ello el estudio de la moral es preciso hacerlo desde las situaciones cercanas de cada día a través de la reflexión y del diálogo.

Nos estamos aproximando ya a la posibilidad de la madurez en el proceso de desarrollo de la moralidad en este final de la escolaridad obligatoria. Está en disposición de que sea su conciencia la que le impulsa a hacer el bien y evitar el mal. Se van consolidando las convicciones morales y, si el proceso es adecuado, tenderá a

actuar según las mismas. Como en el ciclo anterior tiende a cuestionarse las razones de lo mandado, sobre todo de las prohibiciones. No le resultará fácil admitir normas fundamentadas en el argumento de autoridad. Tiene capacidad para sentirse responsable total de sus comportamientos. Es, por lo tanto capaz de admitir la culpa.

Al emitir juicios morales sobre los hechos acude más a las intenciones que a los resultados. Es frecuente que sea capaz de poner el amor como fundamento de la moral, de tal forma que subordinará el juicio de valor moral a este hecho. Puede, al mismo tiempo, conceptualizar en sus justos términos las ideas de justicia y de ley. Mostrará un interés especial por los fundamentos éticos de la sociedad, por lo cual será especialmente sensible a todo atentado al sentido moral de las instituciones sociales. Son frecuentes los casos en que se da en el adolescente un rigorismo moral que más que una exigencia de coherencia habría que interpretar como un “moralismo narcisista” con el que pretende exhibirse ante su entorno.

Por otra parte, sienten la necesidad de experimentarse útiles y de encontrar significado a aquello que hacen sin admitir, al menos teóricamente, las medias tintas.

Por su desarrollo estructural, creemos que el alumno al término de la secundaria obligatoria puede estar en disposición de interiorizar una moralidad que Kohlberg sitúa en el estadio 5 (contrato social o utilidad y derechos individuales) del nivel 3 y que califica de moral posconvencional o de principios. En este estadio, según el autor, el juicio moral considera que está bien “ser consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y normas son relativas al grupo. Estas normas deberían ser mantenidas en interés de la imparcialidad y porque suponen un acuerdo social. Algunos valores y derechos como la vida y la libertad deben también mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de la mayoría”. Las razones para actuar correctamente se enuncian: “un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene de hacer y ser fiel a las leyes párale bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso libremente aceptado hacia los amigos, la familia y obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basan en un cálculo racional de la utilidad total, “lo mejor posible para el mayor número de gente.”<sup>50</sup>

## **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA RELIGIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA: 14-16 AÑOS.**

### **DIOS EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL EDUCANDO DE 14-16 AÑOS.**

El Papa Juan Pablo II en su Exhortación Apostólica *Catechesi Tradendae*, tratando de orientar la presentación del mensaje del evangelio a los adolescente decía de ellos que una edad que presenta grandezas y riesgos; es el momento del descubrimiento de sí mismo y del propio mundo interior; es el momento de los proyectos generosos; es el momento en que brota el sentimiento del amor; es el momento en que afloran los impulsos biológicos de la sexualidad; en que crece el deseo de estar juntos; en que se experimenta una alegría particularmente intensa relacionada con el embriagador descubrimiento de la vida; es la etapa de los interrogantes más profundos; Es la edad de los primeros repliegues sobre sí mismo, de la experiencia de desconfianza de los demás, de las búsquedas angustiosas, incluso frustrantes, de los primeros fracasos y amarguras.

Ante esta descripción el Papa propone una presentación del mensaje cristiano capaz de

<sup>50</sup> .- KOHLBERG, J. *Psicología del desarrollo moral*. Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992. Pág. 189

“conducir al adolescente a una revisión de su propia vida y al diálogo, una catequesis que no ignore sus grandes temas, —la donación de sí mismo, la fe, el amor y su mediación que es la sexualidad—. La revelación de Jesucristo como amigo, como guía y como modelo, admirable y sin embargo imitable; la revelación de su mensaje que da respuesta a las cuestiones fundamentales; la revelación del Plan de amor de Cristo Salvador como encarnación del único amor verdadero y de la única posibilidad de unir a los hombres, todo eso podrá constituir la base de una auténtica educación en la fe. Y sobre todo los misterios de la pasión y de la muerte de Jesús, a los que san Pablo atribuye el mérito de su gloriosa resurrección, podrán decir muchas cosas a la conciencia y al corazón del adolescente y arrojar luz sobre sus primeros sufrimientos y los del mundo que va descubriendo”.<sup>51</sup>

Poco habría que añadir a estas orientaciones del Papa. Sin embargo, por lo que hace al específico ambiente escolar, hemos de adjuntar algunas pinceladas.

Deconchy sitúa a la adolescencia en el tercer ciclo del desarrollo del concepto de Dios en el escolar, la fase que denomina de “interiorización” y la describe como la fase de la subjetividad y, por lo tanto es la fase de los temas subjetivos: amor, oración, obediencia, confianza, diálogo.

En un primer acercamiento a los adolescentes del segundo ciclo de secundaria obligatoria encontramos una mayor base de motivaciones hacia los temas religiosos, pero observamos que, al mismo tiempo, persiste un cierto egocentrismo cognoscitivo y una subjetivación de la religiosidad que le induce a construirse su propia religión o la religión a su medida. Esta tendencia puede iniciarse entre los 14 y los 16 años y prolongarse durante todo el bachillerato para convertirse en una actitud consolidada en la adultez. Alentado por las corrientes culturales vigentes, tiende con facilidad a relativizar el pensamiento religioso y a reivindicar para él también el pluralismo. El adolescente tiende a construir su propia religión. Fabrican un Dios a su imagen y semejanza. Algunos han denominado este momento como de “egomorfismo”, o sea que se reduce a Dios a las dimensiones de sus propias necesidades. Tratan de ampararse en él, en pos del descubrimiento de una identidad o lo rechazan periódica o definitivamente, cuando lo perciben como obstáculo a la afirmación de su propio yo.

Otro rasgo propio de este estadio es la disposición polémica y crítica contra las formas institucionales de la mediación. Está claro que la religión que estaba en la tectónica de su personalidad infantil le resulta disfuncional en relación a sus nuevas tareas de maduración.

En general podemos afirmar que, en la adolescencia, la religión se presenta al educando más como un canal expresivo de la afectividad que como cuerpo de convicciones ideológicas. La religión es para muchos adolescentes más una opción axiológica y vitalista que una opción intelectual consciente. Con la expresión de que “ellos tienen deseos de Dios”, frecuentemente se pretende expresar que “ellos ven en la religión una ocasión única para expresar su rica vida afectiva”.<sup>52</sup>

A. Vergote afirma al respecto sobre el adolescente: “El desarrollo de la inteligencia, el despertar de la amistad, la culpabilidad ligada a los impulsos sexuales, la crisis de independencia y la emergencia del yo, van a marcar profundamente la religión de la adolescencia. Estos elementos favorecen

<sup>51</sup> .- JUAN PABLO II, *Exhortación Apostólica Catechesi Tradendae*, 38, 16, Octubre 1979

<sup>52</sup> .- MILANESI, J. y ALETTI, M. *Psicología de la religión*. Cuadernos de Pedagogía catequética. CCS, Madrid, 1977. Pág. 237

intensamente la actitud religiosa, pero, al mismo tiempo, perturban por sus angustias de culpabilidad y sus dudas de fe<sup>53</sup>.

Es un momento de subjetivación de la religión como de otros muchos temas. Se construye “su” religión, quizás como forma de rechazo a la religiosidad vivida en la infancia. Mira a la religión con cierto espíritu utilitario: lo que me sirve y lo que no me sirve para mi personalidad. Ciertamente, esta subjetivación es una forma de darse motivaciones personales para vivir la religión, pero también tiene el riesgo de no llegar a descubrir los valores objetivos de la religión y, por lo tanto, asentarla sobre terreno tan inestable como es la subjetividad.

En los casos en que la religión está tan unida a la afectividad, puede actuar como factor de estabilización emotiva o como factor de inestabilidad. En efecto: Puede actuar para confortar en los momentos difíciles, calmar el ánimo inestable y proporcionar fortaleza en los momentos de debilidad. Ante la vulnerabilidad afectiva, como consecuencia de la inseguridad que está en el centro de la crisis de la adolescencia, Dios puede convertirse en un lenitivo para sentirse protegido y evitar los sufrimientos del desencanto. No porque da solamente respuesta a sus problemas, sino, sobre todo porque se le presenta como una solución total a su existencia. El riesgo de una tal vinculación de Dios a su inseguridad afectiva es que, al alcanzar una mayor seguridad y autovaloración por otras vías haga desaparecer su religiosidad como una prótesis ya innecesaria.

Pero también la religión puede actuar como factor de inestabilidad emocional cuando se neurotizan los sentimientos de culpa. En este caso el adolescente interpretará la religión como un obstáculo serie para el propio desarrollo y es probable que termine alejándose de ella.

Durante este segundo ciclo de secundaria obligatoria se consolida esa actitud respecto a Dios que ya definimos en el ciclo anterior con Oser y Gmünder como “perspectiva de la autonomía absoluta y del deísmo”: la separación entre el ámbito de la responsabilidad humana y el ámbito de la responsabilidad divina, configurando dos dominios de valor equivalente; la tendencia a poner el énfasis unilateral en la voluntad personal del hombre y la negación de la intervención Dios en los ámbitos propios del hombre; la acentuación de un ámbito propio de Dios y, con ello, de las formas de actuación religiosa en las que lo divino se separa netamente de todo lo que encierra un “interés mundano”. El abismo entre inmanencia y trascendencia es insuperable.

Por eso, entre otras manifestaciones propias, está la tendencia del adolescente a convertir el hecho religioso en un mero instrumento para resolver los problemas de desequilibrio social. En realidad tiende a considerar la religión como un bien relativo, como un instrumento en manos del hombre para resolver sus problemas. La exigencia de vivir de acuerdo con Dios, en último análisis no se ve como una exigencia de Dios sino como una exigencia del propio hombre.

En este estadio, el adolescente que se toma en serio la materia religiosa es posible que viva además un conflicto de orden intelectual al experimentar en su ámbito escolar un conflicto entre las pretensiones totalizantes de la religión y de la ciencia. La tensión del conflicto y el acoso del ambiente le pueden conducir a “liberarse” abandonando la religión. Es una etapa de lucha, y de lucha con y contra Dios. Etapa de cuestionamientos y dudas. Dios se percibe lejano, como algo o alguien que rige al mundo desde afuera. El adolescente experimenta esa ausencia y se rebela contra él. Se siente abandonado por alguien que, en su infancia, lo protegió y acompañó. Puede llegar entonces incluso a la negación de Dios.

Es para todas estas situaciones para las que el profesor de religión debe tener respuesta convincente. Su discurso académico puede estar perfectamente estructurado, firmemente fundamentado, elocuentemente expuesto, pero el alumno

---

<sup>53</sup> .- VERGOTE, A. *Psicología religiosa*. Taurus, Madrid, 1975. Pag. 375

vive el tema religioso en unas coordenadas cognitivo-afectivas que precisan de respuestas también en ese ámbito<sup>54</sup>.

### **LA IGLESIA EN EL ESQUEMA SOCIOCOGNITIVO DEL EDUCANDO DE SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA: 14-16 AÑOS.**

Para la mayoría de los alumnos de estas edades el vocablo Iglesia les remite a un referente formal en cuyo imaginario se sitúan el conjunto del estado eclesiástico y religioso así como la estructura del gobierno de la misma. Es el referente del inocente lenguaje coloquial y el no tan inocente de los medios de comunicación de masas a los que está diariamente expuesto el educando.

Por eso, no es de extrañar que la Iglesia sea tan víctima de este período de crisis adolescente como lo son sus padres y sus maestros y el resto de instituciones con pretensiones de autoridad o de magisterio. Podríamos afirmar que domina en nuestros adolescentes un clima de desconfianza ante las personas religiosas y la Iglesia como institución. Esta desconfianza tiene un componente que nace de la propia dinámica del desarrollo del adolescente y otro que procede de un clima social que ha convertido a la Iglesia en el pimpampum de todas las frustraciones sociales.

Ante esta circunstancia es fácil ceder a la tentación de presentar a los alumnos el tema de la Iglesia o bien como una apologética de confrontación o bien como una edulcorada ONG a tono con las simpatías de los tiempos. Al alumno del segundo ciclo de secundaria obligatoria se le suponen ya “receptores” cognitivos suficientes como para comprender la naturaleza y misión de la Iglesia, conceptos abstractos contenidos en formulaciones del currículo preceptivo como las que se enuncian: “Jesucristo convoca y congrega a la comunidad de sus discípulos. La Iglesia, Misterio de comunión. El Espíritu Santo fuerza y vida de los creyentes. La Iglesia, Pueblo de Dios. La misión de la Iglesia: catolicidad y carácter misionero. El misterio de la Iglesia. Realidad visible y espiritual. Misterio de la unión de los hombres. La Iglesia, unidad de los cristianos en un solo Cuerpo, cuya vida es Cristo.”

Si hasta ahora el niño había visto a la Iglesia como organización, como grupo jerarquizado, los adolescentes de este ciclo la verán más como espíritu genérico que cada cual puede ir adaptando a sus necesidades y a su idiosincrasia. Al ser este un período en el que se hace una interpretación más personal y subjetiva de la realidad, todo lo que es organización, jerarquía y normas, le parecen ahora al adolescente prótesis innecesarias y molestas. Le atrae, sobre todo, la misión profética de la Iglesia. Tenderá a la crítica, incluso cáustica, de las posibles equivocaciones de los miembros jerárquicos en la historia de la Iglesia y las usará para justificar sus propias actitudes. Manifiesta una gran admiración, sin embargo, por la acción social de sus miembros y, a esta edad, tales ejemplos podrían integrarse en su incipiente plan de vida.

Su pensamiento tendente al racionalismo les conducirá a ver la práctica de los sacramentos como algo innecesario, como un conjunto de ritos incomprensibles y, en el mejor de los casos, fácilmente sustituibles por prácticas más espontáneas y próximas a sus gustos.

Es el momento en que el adolescente está en condiciones de comprender que la pertenencia a la Iglesia no es una afiliación pasiva sino que tiene una responsabilidad si es miembro de la misma. Creemos que conecta con su nuevo esquema de visión del mundo una presentación del bautismo como un reto contracultural en un mundo postcristiano, como una propuesta de valores contra corriente, como una opción de rebeldía, como una consagración a ser signo del Dios Vivo en su mundo juvenil.

---

<sup>54</sup>.- Lógicamente, los adolescentes precisan educadores de religión que hayan resuelto adecuadamente este conflicto en su momento.

**LAS BASES DE LA MORAL CRISTIANA EN EL EDUCANDO DEL SEGUNDO CICLO DE ED. SECUNDARIA OBLIGATORIA. 14-16 AÑOS.**

Es este un momento en que la moral cristiana entra en la misma vorágine crítica del resto de las vivencias adolescentes. Predominio del racionalismo, imperio de la subjetividad, apremio de las pulsiones hacia el placer. También aquí tenderá el adolescente a construirse unos criterios de comportamiento a su medida, al margen de las orientaciones que haya recibido o pueda recibir como consecuencia de su pertenencia cristiana.

Es posible que Dios puede ser aceptado o rechazado según las exigencias de la autonomía moral que aflora en este momento: pudiera ser utilizado como soporte de la autonomía moral hasta vivir un cierto moralismo narcisista; pudiera ser postergado como obstáculo para lo que él interpreta como autonomía moral, o pudiera deformarlo para acomodarlo a la moral que construye a su medida.

Adolescentes con deseos de fidelidad religiosa es posible que vivan momentos de tensiones o de ansiedad por conciencia excesivamente escrupulosa, consecuencia, tanto de su inseguridad como de su deseo de perfección e idealismo. Sin embargo parece que es más común entre los adolescentes la situación opuesta de un excesivo liberalismo relativista y pérdida del sentimiento de culpa.

Es conveniente hacer la propuesta moral a esta edad vinculada a modelos de vida auténticos e incluso heroicos. A partir de esos modelos cercanos se podrá hacer la reflexión de los juicios morales y, por lo tanto, la fundamentación teórica, sin olvidarse que esa fundamentación no puede ser exclusivamente antropológica, sino que ha de remitir a los fundamentos cristianos.

Más que en ciclos anteriores el adolescente precisa de una visión positiva de la moral cristiana. El ideal sería presentar al adolescente la conducta moral como una respuesta al amor que Dios le tiene. Mostrarle a Cristo como Alguien a quien no debe fallar, como a los amigos. En el currículo de este ciclo se habla de “saber sintetizar, desde las bienaventuranzas, un código de conducta del cristiano”. Esa visión positiva debiera llevar a poner en el centro de la reflexión a la libertad “como elección de la verdad y del bien, y raíz de la responsabilidad de los propios actos”. Es preciso hacerle ver que esa responsabilidad le ha de guiar la toma de decisiones con criterios morales en relación con el uso de entretenimientos y formas de diversión.

Es precisamente por ese sentido de la responsabilidad personal ante uno mismo, ante los demás y ante Dios como ha de llegar el educando a la idea de pecado. Mas la idea de pecado debe ir acompañada de la idea de perdón, del sacramento de la penitencia como sacramento del retorno al encuentro con el Dios de quien se separa, despojándolo de todo residuo mágico y ritual mecánico.

A partir de este ciclo el alumno se ha de enfrentar con una serie de problemas emergentes en la sociedad cargados de contenido ético y sobre los que ha de disponer de criterios claros y fundados a pesar de que no siempre se logre su asentimiento expreso a los argumentos dados. Nos referimos a los criterios morales relacionados con la vida humana, sexualidad, manipulación genética, aborto, eutanasia, la guerra, la pena de muerte, drogas, alcohol, etc. Otro tanto habría que decir en relación con los principios morales del cristianismo ante los problemas de justicia social. En ambos casos, insistimos en ello, más que exhibir ante el alumno el código de prohibiciones y de penas correspondientes, será preciso presentarle la moral cristiana como una consecuencia de la defensa de la persona hasta las últimas consecuencias y sin concesiones al emocionalismo.

### **LA CLAVE ANTROPOLÓGICA: LA INTERIORIZACIÓN DEL VALOR “PERSONA” EN LOS EDUCANDOS DE 14-16 AÑOS.**

Al finalizar la Secundaria Obligatoria el alumno debe estar en disposición de elaborar las primeras síntesis personales de pensamiento y, por lo tanto de irse construyendo referentes de visión y de interpretación de la realidad. Ello precisa de núcleos cognitivos sólidos” en torno a los cuales aglutinar el conocimiento. Es, pues, necesario que el valor persona sea nuclear en el pensamiento del alumno y, para ello, que se le presente a la persona en todo su valor y trascendencia como protagonista de la historia, de la ciencia, del arte, etc. El referente persona como sujeto, dueño de su propio destino, se puede convertir en referencia facilitadora para conseguir coherencia del propio pensamiento, tal como va buscando en esa edad.

Creemos que el alumno debe aprender en este momento a ver la vida como un proyecto personal y recibir ya respuesta desde una antropología cristiana a la pregunta de “cuál es el puesto del hombre en el Cosmos”. Correspondería al profesor de religión hacer presente la raíz cristiana de los derechos humanos proclamados por las instancias internacionales. El fundamento histórico de los derechos humanos está en la antropología cristiana que proclama desde su origen que todos los hombres son libres y responsables de sus actos, que somos iguales, que somos personas y que tenemos una dignidad inalienable. Por ello es importante que el alumno que está a punto de terminar su enseñanza obligatoria conozca “los contenidos del cristianismo que fundamentan la concepción del ser humano creado por Dios y destinado a ser hijo suyo”. Asimismo se le debe proporcionar los recursos de conocimientos suficientes para que compare “las respuestas que dan las grandes religiones a las preguntas del ser humano sobre la concepción del hombre y su destino último”.

En último análisis, entre visión antropológica y moral se producirá en el educando una interacción de doble vía, de tal manera que su código ético dependerá en gran medida de la visión que tenga del valor persona, pero el valor que se dé a la persona estará, a su vez, influido por su concepción antropológica.

## 7

# LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA RELIGIÓN EN EL BACHILLERATO. 16-18 AÑOS

Al llegar al bachillerato el educando aborda un período de formación postobligatorio y preuniversitario. Esta situación puede influir en sus actitudes generales ante el aprendizaje y en particular ante la asignatura de Religión. Es posible que haya alumnos que al negarse a la opción de religión quieran hacer un acto de afirmación de adultez, dejando atrás un aprendizaje que les acompañó durante toda la infancia y pubertad. Otros, preocupados por los expedientes que les han de permitir acceder a las carreras universitarias deseadas, quizás juzguen como una distracción de sus metas, como aprendizaje innecesario, poco útil, el que le pueda ofrecer la clase de Religión. Lo cierto es que los alumnos que acuden a esta clase en bachillerato, lo suelen hacer con una opción positiva clara y, en consecuencia, muestran una mayor motivación e implicación con la asignatura. Es bastante frecuente encontrarse con alumnos de religión en bachillerato cuya relación con la materia trasciende la mera intención escolar.

Si a estas circunstancias se añade el desarrollo intelectual que ha alcanzado ya el adolescente entre los 16 y los 18 años, la enseñanza de la religión podrá presentarse a los alumnos en su estructura disciplinar con el carácter científico que el es propio, con una fundamentación y una metodología científica propia, “entrando en el ámbito educativo en confrontación y diálogo con aquellos otros tipos de saberes y racionalidad que operan en la escuela”, tal como se señala en el Currículo de la Asignatura de Religión y Moral Católica para Bachillerato.<sup>55</sup>

### **ESTRURURA COGNITIVA.**

Se considera que el potencial cognitivo del adolescente a estas edades ha llegado ya a sus últimos estadios de desarrollo; es equivalente a la del adulto. La curva de desarrollo de inteligencia, en sentido estricto, llega al término del bachillerato a su punto máximo. A partir de ahora los conocimientos se acumulan, se organizan y operan en función de ese desarrollo. Si miramos el pensamiento del adolescente de bachillerato y observamos su manera de operar constataremos que se han producido algunos cambios cualitativos en relación con el pensamiento del niño:

El adolescente que ha llegado al pensamiento operacional formal considera la realidad subordinada a la posibilidad. La realidad es una parte específica de un mundo mucho más amplio de las posibilidades que pueden existir en una determinada situación o problema. Esta manera de comprender la realidad conduce a una manera específica de operar ante las situaciones problemáticas: inspecciona los datos del problema; formula hipótesis de que tal explicación o explicaciones pueden ser las correctas; deduce que este o aquel fenómeno lógicamente deberían o no producirse; comprueba su hipótesis acudiendo a la realidad. Podríamos, pues, afirmar que el pensamiento adolescente-adulto es ya un pensamiento científico, es decir, un pensamiento hipotético deductivo.

Por otra parte, es característica del pensamiento adulto lo que Piaget denominó el pensamiento “interproposicional”, es decir la capacidad de razonar más sutil y abstracta acerca de las relaciones lógicas que se establecen entre dos o más proposiciones. Hasta llegar aquí, el niño se fijaba sólo en la relación de hecho entre una proposición y la realidad empírica a la que se refiere; ahora, se fija sobre todo en la relación lógica entre una proposición y otra. Como afirmaba Piaget, mientras que las operaciones concretas propias del niño son “operaciones de primer grado”

---

<sup>55</sup> .- CEE, 19, abril 2007

puesto que tratan con objetos y hechos reales, las operaciones formales son “operaciones de segundo grado” que tratan con operaciones o enunciados producidos por las operaciones concretas o de primer grado. Pasa de las relaciones percibidas en la realidad concreta a sustituirlas por signos y símbolos vacíos en sí mismos, llegando al planteamiento y formulación de operaciones hipotéticos-deductivas.

Por otra parte, es en la adolescencia cuando se experimenta un mayor desarrollo iniciado en la tercera infancia, del pensamiento denominado metacognitivo, bien sea sobre personas, sobre tareas o sobre estrategias. Ello le permitirá al educando de esta etapa reflexionar y regular sus propios procesos de aprendizaje, responsabilizándose más conscientemente de los mismos.

Conviene siempre advertir que, el hecho de que un educando haya adquirido unas capacidades cognitivas para procesar y operar formalmente no implica que las utilice siempre y las utilice bien. Como viene a afirmar Siegler, las sinapsis que se mantienen en uso perduran, las no usadas se podan o atrofian. Las normas y códigos que no conducen al logro de objetivos pierden fuerza hasta cancelarse; aquéllas que se muestran útiles y eficaces se emplean con frecuencia creciente. Aviso, pues, para educadores.

Como consecuencia de las generalidades apuntadas, el alumno de bachillerato se muestra confiado en su iniciativa, enfoca los problemas de forma original. Su nuevo pensar sobre el tiempo le induce a reflexionar sobre su realidad en busca de un concepto abstracto que lo trascienda. Junto con ello se plantea la idea de la eternidad o de la inmortalidad. Podemos afirmar que el adolescente de bachillerato está en condiciones de buscar una “filosofía” que oriente su vida. De buscar sentido, de dotarse de un ideal de vida.

Su pensamiento es mucho más valorativo: se da cuenta de lo que conviene o no conviene en una determinada circunstancia y comprende que su opinión no valga siempre y que haya otros puntos de vista. Suele indagar las causas y procesos de los fenómenos. El adolescente hace ostentación de sus convicciones y tiende a adoctrinar y catequizar al comunicarlas volviéndose apologeta de sus causas. Aplica sin matices ni atenuantes la lógica de la justicia. Podríamos decir que se enquistaba en sus ideas al menos mientras va dando consistencia al tinglado mental que las sostiene. El adolescente tiene menos egocentrismo que el púber, pero no está todavía libre del todo al aferrarse a su lógica. Se irá librando a medida que se vaya integrando en el mundo de los adultos y se vea obligado a juicios más ponderados.

## LA PERSONALIDAD DEL EDUCANDO DE BACHILLERATO

Siguen teniendo el adolescente de estas edades necesidad de afirmar su yo, pero comienza a hacerlo ya no por oposición al adulto sino de manera más positiva. Comenzará buscando la singularidad e incluso cierta ostentación juvenil, para ir serenando y equilibrando paulatinamente ese deseo de dejar afirmada su identidad ante los demás.

Creemos que es un momento para el desarrollo de algunas de las claves de la personalidad madura que señala G. Allport<sup>56</sup>: la extensión del yo, la autoobservación y una filosofía unificadora de la vida.

La extensión del yo se refiere al desarrollo de esa dimensión preposicional de ser para, con, hacia... los demás. Es la dimensión “dativa” de la personalidad, para lo cual se requiere haber llegado a un cierto umbral de autoestima y equilibrio emocional.

---

<sup>56</sup> .- ALLPORT, G.: “*Psicología de la personalidad*”. Ed. Paidós, Barcelona, 1961.  
 . “*La personalidad*”: Ed. Herder, Barcelona, 1986.

Por otra parte, la madurez requiere una introvisión, una capacidad de mirarse a sí mismo con realismo para un mejor conocimiento. Como afirma el mismo Allport, el sujeto que tiene esa capacidad de autoconocimiento hace menos proyecciones y se adapta mejor a la realidad. Esta capacidad de autoobservación está en estrecha relación con el estadio de desarrollo de la “identidad clara” al que se refiere Erikson y que considera clave para el crecimiento de la personalidad madura y sana. Sin embargo, es preciso observar que, todavía a esta edad la imagen que el adolescente se forma de sí mismo depende en gran medida de la imagen que, en un efecto espejo, le devuelven los miembros del grupo o de los grupos en los que está insertado. Poco a poco en esta etapa irá tomando relevancia en orden a la construcción del autoconcepto el tipo de relaciones amorosas que logre establecer. No debemos olvidar que el amor, como nos enseña D. von Hildebrand<sup>57</sup> es una respuesta al valor del otro, y, por lo tanto tiene la virtualidad de personalizar tanto al amado como al amante

Y construirse una visión unificadora de la vida. Esto supone conseguir el encuentro de un para qué que permita afrontar cualquier cómo, tal como señalaba Nietzsche.

Se ha hecho ya clásica la referencia a las distintas formas de identidad que se pueden encontrar en el adolescente, señaladas por J. E. Marcia y relacionadas con la teoría de la personalidad de Erikson. Establece el autor dos criterios fundamentales para articular la descripción: 1.- si se ha llegado o no a esa identidad tras un período de búsqueda y de crisis, y 2.- el grado de compromiso con unos valores determinados, con una ideología y con un proyecto de futuro en términos profesionales. La “identidad lograda” será la consecuencia de una búsqueda activa y de un compromiso con ideas, con valores y con un proyecto de futuro. Puede darse, sin embargo un compromiso con valores, ideología y proyecto sin haber pasado por esa búsqueda activa personal. Estaremos ante la “identidad hipotecada” o preestablecida que viene dada por pertenencia pasiva. El riesgo de quiebra de esta identidad con secuelas reactivas es alto. También nos podemos encontrar que, después de una búsqueda personal, incluyendo sus correspondientes crisis, no se haya logrado compromiso alguno. Hablamos entonces de un “identidad en moratoria”. Habrá que seguir buscando, explorando, ensayando. Pero cada vez son más los adolescentes que ni se aprestan a esa búsqueda, ni se comprometen con ningún tipo de valor, idea o proyecto de futuro. Son jóvenes de “identidad difusa” con todas las secuelas que esto trae consigo.

Dicho esto es conveniente preguntarse cómo están influyendo las circunstancias familiares, escolares, sociales y culturales actuales en el proceso descrito. La superprotección del niño y del adolescente, el pensamiento débil, las pedagogías confortables, la mora en la toma de responsabilidades, el clima ético que tiende a convertir a cada ciudadano en acreedor de derechos sin conciencia de deudas ni exigencias sociales, son contextos en los que se dificulta el desarrollo de esa identidad clara.

Pues bien: es precisamente la adolescencia en estas edades de bachillerato la edad que reúne las condiciones objetivas para dar un impulso a esos factores claves de la personalidad madura. Y probablemente no haya materia académica en mejores condiciones que la asignatura de religión para contribuir con su especificidad al logro de las mismas.

---

<sup>57</sup> .- von HILDEBRAND, D. *La esencia del amor*. EUNSA, Pamplona, 1998, pág. 49

## LA SOCIABILIDAD EN EL ADOLESCENTE DE 16 A 18 AÑOS.

Es esta la edad de mayor integración o acomodación al mundo de los adultos, quizás como consecuencia de que van ganando en realismo y de que tienden a comprender y a situarse en los puntos de vista de los demás.

En su mundo de preocupaciones adquieren un peso importante los problemas de los demás. Por ello se muestra más sensible a los problemas sociales de injusticia, a los problemas relacionados con la ecología y conservación del mundo, a los problemas de los desequilibrios entre los pueblos, etc. Es posible, pues, que emerja en muchos de estos jóvenes el deseo de adquirir un compromiso con la sociedad y de poner algo de sí mismos en ella. Constatamos, sin embargo, que la preocupación e incluso, en casos, la ansiedad por el éxito académico que les ha de dar paso a la carrera deseada en la Universidad, narcotiza la sensibilidad de muchos adolescentes de bachillerato ante ese conjunto de situaciones sociales y les va encerrando en una suerte de solipsismo.

Mantenemos que, en el desarrollo de la sociabilidad hay una suerte de ingeniería psíquica por la que confluyen diversos factores procedentes de otras áreas de la personalidad temáticamente distintas a la sociabilidad<sup>58</sup>. Es la consecuencia del desarrollo del sentimiento de “confianza básica”, en tanto en cuanto significa confianza en sí mismo y en los demás. De la fortaleza del yo y, por lo tanto, de la confianza en su capacidad de respuesta ante el ambiente, productividad y sociabilidad. De la adaptación o flexibilidad en las relaciones personales y en los mecanismos sociales convencionales. De la madurez en la forma de enfrentar la vida y claridad de roles, sobre todo la actitud favorable hacia el propio rol, etc. Dependiendo de cómo se produzca la evolución de estos aspectos de la personalidad, tendremos un perfil u otro frente al ambiente, de ajuste en las relaciones interpersonales, en la adaptación a los grupos significativos para el individuo, de ejercicio de roles de liderazgo, de la aceptación y reconocimiento de las figuras de autoridad, de compromiso ideológico o grado de participación del individuo en cuanto a la orientación valorativa en la sociedad.

Por lo que respecta a la vida familiar, en la mayoría de los casos se produce una disminución de las interacciones con los padres. También disminuyen los conflictos en relación con la pubertad (quizás también por desistimiento de alguna de ambas partes). La mayor parte de estos conflictos se producen como consecuencia de la reivindicación del adolescente del derecho a la vida privada y del derecho a la independencia de la que cree no disponer, lo cual conduce a cuestionar la autoridad de los padres.

Es cierto que en el adolescente se produce una cierta autonomía afectiva respecto a los padres, necesaria para el proceso de su individuación. Pero si esa autonomía afectiva es significativamente alta, lejos de representar siempre un aspecto positivo del desarrollo puede estar reflejando la frialdad en la relación afectiva establecida en la infancia y puede estar indicando una baja autoestima<sup>59</sup>.

Otro tanto podemos decir en relación a la influencia de los estilos de ejercicio de la autoridad en la familia y el desarrollo de la sociabilidad del adolescente.

Podemos distinguir entre la sociabilidad referida al otro-persona y la sociabilidad referida al grupo. La sociabilidad referida al otro-persona da lugar a la amistad. En general, tener amigos en la adolescencia es un buen indicador de las habilidades interpersonales y de un buen ajuste psicológico. La mayor parte de los adolescentes declaran que no hablan con sus padres de cosas íntimas, sino que éstas

<sup>58</sup>.- Puede ser interesante a este respecto ver: DURÁ, A. y GARAIGORDOBIL, M. “Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años.” *Análisis y Modificación de Conducta*. 2006, 32, 141: 37-64

<sup>59</sup>.- Ver sobre esto: OLIVA, A. *Desarrollo social durante la adolescencia*, en “Desarrollo psicológico y educación”, Comp. de J.Palacios, A. Marchesi y C. Coll, Alianza Ed. Madrid, 2007, pág. 498

las comparten con sus amigos, sobre todo la que se refieren a la vida sentimental e incluso las cuestiones religiosas o políticas o dificultades de otros órdenes personales. No confían plenamente en ellos y prefieren hacerlo con sus amigos. La amistad adquiere una importante función en orden a la socialización del yo al tomar más estrecha conciencia y experiencia del otro.

El grupo, sin embargo, va perdiendo importancia a medida que avanza la adolescencia para ir sustituyéndolo por relaciones más personales y afectivamente más profundas. El grupo ha cumplido una función de la necesaria socialización secundaria, de integración del individuo en la sociedad más allá del grupo primario familiar. Pero ahora puede empezar a percibirlo el adolescente como un impedimento para el desarrollo de su autonomía y mantenerlo en una reserva para otro tipo de expansiones.

Tomará especial relevancia la relación de pareja hasta el punto de que puede modificar las estructuras del autoconcepto configuradas hasta ese momento: un adolescente que ha construido una buena relación de apego con sus padres, pero que fracasa repetidamente en sus relaciones de pareja, podrá ver resentirse la seguridad en sí mismo. Por el contrario, un adolescente que haya construido un modelo inseguro en su infancia, podrá evolucionar hacia un modelo seguro si encuentra el apoyo emocional en su relación de pareja.

Respecto al ámbito escolar, en general las relaciones con los profesores tienden a ser más distantes y frías. Ven en ellos más al profesional de la enseñanza (al “enseñante”) que al educador. De todas las maneras, tanta más influencia educadora tendrá el profesor cuanto mayor sea la superioridad intelectual, moral y psicológica que perciba en él. La cercanía que pueda ofrecer dicho profesor al alumno es tanto más relevante cuanto mayor sea la superioridad previamente captada en el mismo.

#### **LA MORALIDAD EN EL EDUCANDO DE 16-18 AÑOS.**

La estructura cognitiva, la configuración de la personalidad y el desarrollo de la sociabilidad estarán en la base de moralidad del adolescente de bachillerato. En rigor, en esta última etapa del período escolar, el educando debe estar ya en condiciones de desarrollar una moralidad correspondiente al nivel “posconvencional o de principios”, en su último estadio de “principios éticos universales” de la clasificación de Kohlberg. Es decir, el juicio moral debiera estar regido por principio éticos autoescogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Los principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales”.

Las razones para actuar correctamente son “la creencia como persona racional en la validez de principios morales y universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos”. La perspectiva social es la de un “punto de vista moral, del cual derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales”.<sup>60</sup>

Esta descripción se corresponde con el juicio moral para hacer el cual está cognitivamente capacitado el alumno de bachillerato. Otra cosa será su conducta moral en la que, lógicamente, intervienen una multiplicidad de factores ambientales y de personalidad. Por ejemplo, a pesar que el adolescente tiene sus propias ideas y juicios morales, es probable que éstos sólo se expresen en función de lo que el grupo acepta o no. Hace suyos los valores y normas de vigencia en el ambiente para justificar la práctica de conductas, modas, ideales y estereotipos

---

<sup>60</sup> .-KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*, Desclée deBrouwer. Bilbao 1992, pág. 189.

Por caracterizar la etapa, diríamos que estamos en el momento de la formación de la autonomía moral, es decir, una moral fruto de la reflexión personal e influida por las fuertes aspiraciones a la independencia y a la libertad. Ya no es la norma la fuente de sus decisiones éticas, sino su conciencia. Y en esa conciencia, cada vez estarán más presentes los derechos de los otros y la capacidad de asumir las responsabilidades de sus actos. Pero se debate en una ambivalencia que le llevará a abrazar corrientes críticas con los principios éticos tradicionales, de discurso reivindicativo con los derechos humanos, pero laxas en sus exigencias personales.

### **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA RELIGIÓN EN EL BACHILLERATO: 16-18 AÑOS.**

#### **DIOS EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL EDUCANDO DE 16-18 AÑOS.**

El perfil de este momento de la educación del adolescente en lo que a la estructura cognitiva referida a Dios concierne, se encuentra en ese estadio que Fowler definió como de la “fe de síntesis”. Esto quiere decir que el adolescente sigue en ese proceso de descubrimiento de nuevas realidades del mundo que le rodea y que está más allá de su familia y de su ambiente escolar. Deberá ir dando significado desde la fe quizás simplemente heredada a las realidades que está descubriendo (la ciencia, la cultura, los medios de comunicación, la relación de pareja, el futuro profesional...) y encajarla en el nuevo tipo de relaciones personales que está experimentando. Se encontrará con personas que, o no disponen de ningún tipo de creencia y tienen creencias incompatibles con las propias. Puede ocultar las suyas para no entrar en confrontación, puede crear dependencias de personas o grupos que le den la seguridad que le quita el enfrentamiento con los demás (practican una “fe de segunda mano”), pueden renunciar a esas creencias que les dificultan la circulación por el carril de lo que se lleva, puede pretender acomodar sus creencias a la opinión imperante, viviendo una fe esquizofrénica (una fe en público, otra en privado; una fe los domingos, otra los días de semana...), o pueden intentar hacer una reflexión de actualización y de síntesis de todo el bagaje religioso recibido hasta ahora como ha hecho con otros valores recibidos en la infancia.

En todo caso parece que en este momento es más necesario que nunca contar con un referente personal con autoridad intelectual, relevancia social y coherencia ética que le ayude en ese itinerario de síntesis. Tenga en cuenta el profesor de religión que el adolescente comenzará por dirigir hacia él la mirada en busca de esos anclajes.

Westerhoff denomina a esta etapa la de la “fe en busca”. Pone los acentos sobre el fenómeno de la duda, las preguntas, los cuestionamientos y los juicios críticos, e incluso que quieran experimentar con otras creencias. Es posible también que se abandonen las prácticas religiosas y se inicie el camino de alejamiento de la Iglesia.

Es conveniente recordar la importancia que Marcia concede a este período de dudas y de búsqueda en orden a la construcción de la identidad clara (en nuestro caso la identidad de la fe), así como los riesgos de que se aparten esos cuestionamientos o se aborden con temor y falta de claridad.

Según la teoría de los estadios del desarrollo religioso de F. Oser y P. Gmünder, en este momento se debiera producir la transición del estadio 3 (perspectiva de la autonomía absoluta y del deísmo), al estadio 4 (perspectiva de la autonomía religiosa y del plan de salvación). Debiera cuestionarse esa fase del señoreo del hombre sobre sí mismo propia del período anterior. Estos momentos de “inquietud transformativa” de la adolescencia debe producir esa síntesis según la cual sea posible en la estructura cognitiva del adolescente la conciliación de lo absolutamente trascendente con lo inmanente, el comprensión de que “el reino de Dios sólo se realiza en el reconocimiento de que la totalidad de mis acciones tiene

algo que ver con este Absoluto”. Se trata de ver los hechos dentro del plan divino. De ver el valor que subyace en toda realidad desde la comprensión cristiana. Por eso afirma Allport que la religión es la más abarcadora de todas las filosofías. Esa capacidad de ver los hechos dentro del plan divino, tiende a lograr que el mundo presente sea comprensible y, por lo tanto, a dotar de sentido a la vida, que es una de las tendencias básicas del adolescente.

Llegado a este punto de desarrollo religioso, la religión puede convertirse incluso en factor de madurez y de salud mental para el adolescente al proporcionarle una filosofía de vida. Cuando uno comienza a plantearse el sentido de la vida, entonces comienza propiamente a poner las bases de una vida emocional autónoma. A medida que el adolescente logre hacerse protagonista de su propia vida y descubrir su lugar en el mundo, podrá acercarse a una religiosidad más madura, donde Dios se le revele como Dios de vida, camino único hacia la felicidad.

El tránsito a ese cuarto estadio de desarrollo religioso donde toda la realidad humana ha de tomar sentido desde el plan de Dios exige que la presentación del mensaje cristiano se haga contextualizado en la cultura y las realidades cotidianas. “Profundizar en la relación y mutua aportación de la fe y la cultura”, tal como señala uno de los objetivos el currículo de religión y moral católica para bachillerato. Los contenidos de la asignatura en esta etapa se caracterizan precisamente por presentar las respuestas del cristianismo a los interrogantes del hombre actual, bien ante los problemas sociales como ante los problemas existenciales, poniendo de relieve la especial dimensión que toma el valor de la persona desde la comprensión cristiana del hombre. Unos contenidos que conducen a una religión y a una antropología que viene a afirmar que Dios se manifiesta a través del hombre.

En este momento el adolescente necesita razones para creer y necesita, por otra parte, un Dios que responda a sus aspiraciones más profundas. Pretender satisfacer esas necesidades convirtiendo la clase de religión en mera apologética doctrinal u ofreciendo visiones subjetivistas y meramente emotivas con el fin de satisfacer esas demandas, serían dos formas de equivocar la presentación integral del mensaje cristiano. Es preciso que el educando comprenda que la religión del hombre con Dios ni es consecuencia de una demostración silogística o matemática (no es lo mismo tener razones para creer que creer que la fe en Dios es el resultado de una demostración matemática), ni de una efusión en momentos de efervescencias emocionales. Acertadamente los contenidos prescritos para el bachillerato giran en torno a la idea de esa síntesis entre lo sagrado y lo profano, entre la trascendencia y la inmanencia, entre la libertad y la dependencia, entre la esperanza y el absurdo, entre la confianza y el temor, entre la temporalidad y lo eterno, entre el misterio y lo racional. Es decir, trata de mostrar un Dios absoluto y trascendente que “habita una luz inaccesible”, pero que se ha hecho historia y carne y ha acampado entre los hombres; trata de mostrar que la realidad mundana y secular de cada día encuentra pleno sentido y significado en el Dios Vivo del Evangelio.

Afirman Oser y Gmünder:

<p>“Cuanto más fácil acceso tengan nuestros niños y jóvenes al proceso de desarrollo por el cual se realiza, en primer lugar, una aceptación autónoma de lo sagrado, y, más tarde, una diferenciación entre lo sagrado y lo profano que conduzca a una transformación de lo sagrado en el ámbito de lo real, tanto mayores</p>
--

posibilidades tendrán éstos, finalmente, de vivenciar lo sagrado significativamente, como condición de posibilidad de una dotación de sentido gobernada por la razón”.<sup>61</sup>

### **LA IGLESIA EN EL ESQUEMA SOCIOCOGNITIVO DEL EDUCANDO DE BACHILLERATO: 16-18 AÑOS.**

La posición del adolescente de esta etapa respecto a la Iglesia ni es independiente de la historia que ha vivido en el itinerario de su niñez hasta ahora, ni es independiente de la posibilidad de encajar sus actuales inquietudes en un ambiente eclesial. Mientras siga teniendo una imagen de la Iglesia como espacio de rituales vacíos para él de contenidos, como una fuente de normas formales, como realidad rígidamente institucionalizada, se corre el riesgo de que la reduzca a fetiche y la abandone porque no le dice nada. Es preciso que el joven haga el encuentro con una Iglesia donde pueda poner lo mejor de sí mismo, descubrir que ahí puede ser con otros y para otros, donde la celebración tiene vida porque tiene sentido. Es preciso que encuentre una Iglesia que tiene respuestas para sus preguntas existenciales y, sobre todo para sus preguntas sobre el sentido de la vida.

Dar respuestas no es equivalente a satisfacer deseos, hacer acomodaciones u ofrecer sucedáneos. El joven, desde su propio idealismo, puede entender la radicalidad de la exigencia de un mensaje como el cristiano que se le ofrece a través de la Iglesia. Puede incorporarlo a su código de conducta o puede rechazarlo por arduo: esa es su libertad. Pero terminará despreciando todo producto “light”, o “sin”, camuflado para asegurar la permanencia. En “Catechesi tradendae” Juan Pablo II afirmaba que “el que e hace discípulo de Cristo tiene derecho a recibir la palabra de la fe no mutilada, falsificada o disminuida, sino completa e integral, en todo su rigor y vigor”<sup>62</sup>

El abandono de la práctica religiosa y de la frecuencia de los sacramentos que se produce mayoritariamente en los jóvenes de esta edad, además de ser un fenómeno estructural de la edad, se corresponde con un fenómeno social de secularización que les confirma en sus tendencias de distanciamiento. El sentimiento de pertenencia a una comunidad espiritual, sin embargo, no le es ajeno o extraño a la psicología del adolescente. Si en la mostración del mensaje cristiano se lograra ver a la Iglesia como agente auténtico de regeneración de un mundo cuyas injusticias soliviantan al joven; si percibiera que su puesto en esa Iglesia no es el de simple asistente, sino que tiene lugar para poner a través de ella lo mejor de sí mismo; si, lejos de entenderla como un refugio lograra comprenderla como un motor para la acción y el compromiso; si se le llegara a hacer entender que la secularidad y el laicado es un verdadero camino de perfección y que el patrón único de pertenencia a la Iglesia de Jesucristo no es el clerical, quizás su respuestas serían otras.

Así creemos que lo ha entendido la Conferencia Episcopal Española al establecer el currículo de la asignatura de religión para el bachillerato. Se habla de las “dimensiones de la vida cristiana como compromiso personal y del voluntariado en la iglesia”, de “la Iglesia y la sociedad. Los católicos en la vida pública”, de la doctrina social de la Iglesia.

Sería, pues, importante que el alumno de bachillerato terminara su escolaridad disponiendo de una visión integral y, a ser posible experiencial, de lo que es la Iglesia. Iglesia es el centro que seguramente hay en su ciudad de atención a los abandonados de este mundo. Iglesia es Caritas y es el convento de contemplativos; Iglesia es el colegio concertado y son los misioneros del tercer mundo con los que

<sup>61</sup> .- Op. Cit. Pág. 50

<sup>62</sup> .- JUAN PPABLO II, *Catechesi Tradendae*, 16 de octubre de 1979, n° 30

quizás pueda tomar contacto chateando desde el aula; Iglesia es el señor obispo y el sacerdote o el laico que visita la cárcel los fines de semana; Iglesia es el capellán del hospital y el catedrático padre o madre de familia; Iglesia es el catequista y el estudiante universitario. Por ese cuerpo de miembros diversos corre una misma sangre que lo vivifica, pero que solamente le será perceptible en la medida en que tenga oportunidad de hacer encuentros personales y acercarse a esas realidades que a la mayoría de los jóvenes les resultan ocultas o distantes.

Quizás convenga tomar en cuenta aquellas palabras de Juan Pablo II en la citada Exhortación Apostólica: “Mi pensamiento se dirige después a los niños y a los jóvenes, cada vez más numerosos, nacidos y educados en un hogar no cristiano, o al menos no practicante, pero deseosos de conocer la fe cristiana. Se les deberá asegurar una catequesis adecuada para que puedan crecer en la fe y vivirla progresivamente, a pesar de la falta de apoyo, acaso a pesar de la oposición que encuentren en su familia y en su ambiente” (nº 42).

### **LA MORAL CRISTIANA EN EL EDUCANDO DE BACHILLERATO. 16-18 AÑOS.**

“El sábado se hizo a causa del hombre y no el hombre para el sábado” (Mc., 2, 27). Si, como hemos señalado más arriba, el adolescente de bachillerato está ya en condiciones de construir una moral de principios personalmente asumidos, es preciso que, en la enseñanza de la religión en la escuela queden claros los fundamentos éticos del cristianismo, no sólo los mandatos, para que él pueda evaluarlos y decidir su asunción. Y la afirmación que hace Jesús en defensa de sus discípulos ante la crítica de los fariseos, es uno de los anclajes en los que se estabiliza la moral cristiana. No supone abrir un portillo por el que escurrir el bulto de los imperativos morales religiosos; no es la proclamación de una moral de circunstancias, sino la afirmación de que la norma en la moral cristiana, más que establecer los derechos de Dios a los que se ha de someter el hombre, establecen los derechos que Dios concede al hombre al crearlo a su imagen y semejanza y elevarlo al rango de hijo. Se hizo el sábado a causa del hombre, como consecuencia de Amor, como muestra del cuidado que le presta, como consecuencia de la dignidad con la que le dotó. El rigor que pueda transmitir el mantenimiento de las normas morales cristianas contra todos los vientos de las modas y de los tiempos, no es sino el rigor e incluso la radicalidad con los que se defienden los derechos de la dignidad del hombre.

Si este principio no llega a ser explicado y evidenciado en la enseñanza de la moral católica, es posible que el educando, que ha dejado atrás la etapa del formalismo social y de la norma en la evolución de la moralidad, se sienta incómodo con la propuesta ética religiosa y la vuelva la espalda.

El alumno dispone ya de conocimientos procedentes de otras áreas curriculares como para comprender que el cristianismo ha fecundado a lo largo de la historia la moral y la política de Occidente que hoy parecería hacerse superflua la presentación de una ética cristiana. Es cierto que los denominados valores humanos de nuestra cultura son cristianos, pero lo son porque el cristianismo salvó lo humano y, en consecuencia, si los valores humanos hoy son cristianos, es porque antes los valores cristianos humanizaron al hombre. Es preciso que, al menos contemple el joven la necesidad de revitalizar los fundamentos religiosos cristianos de esos valores convertidos hoy, en muchos casos, en valores civiles secularizados, si no se quiere correr el riesgo de practicar una ética desvitalizada, defundamentalizada, de motivación meramente pragmática, en permanente equilibrio inestable o, a lo sumo, en equilibrio indiferente.

Lo específico de la moral cristiana es la referencia a Jesús desde el cual se lee, se comprende y se vive la realidad. No es una moral de leyes, como dirá algún moralista cristiano, sino una moral de responsabilidades, las que se asumen al aceptar el mensaje evangélico en su integridad.

Adela Cortina, al final de su ensayo “Alianza y Contrato” se formula las siguientes preguntas: “¿Qué puede ofrecer hoy una religión, como el cristianismo, que haga volver la cabeza e interesarse a alguien que no ha oído el mensaje como cosa natural en la familia, la escuela, la parroquia y la vecindad? ¿Qué es lo que puede inducir a alguien a tomarlo como forma de vida?” Y ella misma responde:

“La fórmula es bien simple: recuperar su entraña en un mundo cambiante. Lo que significa exigir la justicia y hacerla, en lo grande pero sobre todo en lo menudo, trabajar codo con codo con los valores de una ética cívica con los que se siente en casa, ofrecer y regalar la gracia, más allá del derecho y el deber exigible, recuperar la interioridad, sin la que no hay un “yo” desde el que entrar en alianza con otros, y no renunciar al misterio, al que estamos ya vitalmente religados”.<sup>63</sup>

La cita me parece contener todo un programa de formación ética para alumnos de bachillerato.

Una moral de la responsabilidad como alternativa a una moral de leyes<sup>64</sup> seguirá apelando a la conciencia del joven y, en consecuencia, seguirá creando sentimientos de culpa o conciencia de pecado, fenómeno que no se podrá eludir de la dinámica de la formación moral del joven adolescente. Por eso será preciso seguir haciendo comprender al educando el valor del sacramento del perdón y de la reconciliación. En el fondo, sabemos que, no es humanamente viable una vida en la que no esté presente el perdón y la promesa. Al joven se le pide que sepa aceptar sus fracasos, rehacer su vida, romper con el pasado. Sin embargo, hay determinadas responsabilidades no asumidas, llamadas traicionadas, etc., que gravitarán con peso lastrador sobre su vida si no encuentra una vía de perdón y un horizonte de promesa. Es ahí donde puede encontrarse con el verdadero significado del sacramento del perdón o de la liberación para seguir proyectando su vida.

### **LA CLAVE ANTROPOLÓGICA: LA INTERIORIZACIÓN DEL VALOR “PERSONA” EN LOS EDUCANDOS DE 16-18 AÑOS.**

Ya hemos dejado dichas las claves de la antropología cristiana que debiera asumir el educando al término de su escolaridad. La plena madurez de su pensamiento le permite establecer un diálogo entre la fe y la cultura de su tiempo. Está en plena capacidad de comprender los grandes problemas existenciales de la cultura actual y de buscar respuestas a los mismos en la religión. Es la edad, por otra parte, de las grandes decisiones en las que entrará en juego la concepción que ha venido interiorizando de persona.

Esa unidad de vida a la que aspira el adolescente, síntoma de que está avistando ya la madurez, supone asumir que la visión antropológica, la concepción moral y la concepción de Dios no son sino distintas expresiones de una sola realidad que viene a decirnos que Dios se manifiesta a través de unos signos estrictamente humanos. Como afirma San Juan en su primera carta (4,12), “Nadie ha visto jamás a Dios; (...) Dios es amor, y el que permanece en el amor permanece en Dios; y Dios en él”. Es decir, Dios se nos hace visible a través del amor. Y el amor es la respuesta máxima al valor de ser del otro que está ahí. Por eso, el efecto del amor al otro es el de afirmarlo en su ser y en su valor: personalizarlo, humanizarlo. La humanización es signo de Dios.

Y junto con el amor, la razón. Es otro de los signos de Dios. El mundo es creación de un Creador que ha actuado no arbitrariamente, sino “atendiendo a razones”. En el prólogo del Evangelio de San Juan se comienza diciendo: “En el principio ya existía el Logos”. El Papa Benedicto XVI decía en su célebre discurso en la Universidad de Ratisbona: “Logos que significa tanto razón como palabra, una

<sup>63</sup> .- CORTINA, A. *Alianza y Contrato. Política, Ética y Religión* Ed. Trotta, Madrid, 2001, Pág. 181

<sup>64</sup> .- VIDAL, M. *La ética civil y la moral cristiana*, Ed. San Pablo, Madrid, 1995

razón que es creadora y capaz de comunicarse, pero precisamente como razón”. Y añadía: “No actuar según la razón es contrario a la naturaleza de Dios”.<sup>65</sup> Pero una razón que se presenta, por lo tanto, como el rostro del Dios vivo<sup>66</sup>.

Y el tercer signo es la libertad. Dios, que hace al hombre a imagen de Sí mismo (signo), lo hizo de materia de libertad, tal como afirmaba Pico de la Mirándola al fundamentar la dignidad humana<sup>67</sup>. Dice San Pablo: “Porque el Señor es el Espíritu, y donde está el Espíritu del Señor hay libertad”<sup>68</sup>. Si, el mensaje cristiano es un mensaje de redención de lo humano, de salvación del hombre la libertad que da soporte a ese proceso salvador formará parte del mismo signo. El signo de un Dios que respeta al hombre y lo trata como a un ser libre: un Dios que libera: un Dios que se nos manifiesta como libertad.

Entendemos que estos principios y sus consecuencias prácticas en el ámbito de la moral individual y colectiva han de dar soporte a la concepción antropológica que se le ha de proponer al estudiante de Bachillerato a punto de dar fin a su escolaridad preuniversitaria.

Por ello es conveniente que se anime la reflexión del joven para comparar el humanismo cristiano con otros “humanismos actuales de inspiración no cristiana”, haciendo especial hincapié en el laicismo y la “religión civil”.

Al mismo tiempo, sería de capital importancia que los jóvenes en este momento tuvieran suficientes estímulos de reflexión para considerar la familia de la que proceden o la que puedan fundar con los años, como el espacio privilegiado de personalización o de humanización. A pesar de que en el currículo de la enseñanza de religión en el bachillerato no tiene presencia significativa el tema, nos parece que es momento propicio para que se proponga también una antropología cristiana, de la cual ha de derivar una ética, del matrimonio y de la familia.

---

<sup>65</sup> .- Discurso del Papa Benedicto XVI en la Universidad de Ratisbona, 12-9-2006

<sup>66</sup> .- Ver a este respecto: PEREZ DE LABORDA, A. *La razón y las razones*. Ediciones Encuentro, Madrid, 2005.

<sup>67</sup> .- PICO DE LA MIRÁNDOLA, A. *De la dignidad del hombre*. Edición preparada por Luis Martínez Gómez. Editora Nacional, Madrid, 1984

<sup>68</sup> .- 2 Corintios, 3, 17