

La educación religiosa de los hijos

ABILIO DE GREGORIO

Profesor de Literatura, pedagogo y escritor

RESUMEN: Cuando hablamos de “lo religioso” nos estamos refiriendo a un conocimiento mediante el cual la persona se comprende a sí misma y comprende la totalidad del mundo que le rodea como referida al Trascendente. La religiosidad de la persona no se puede entender, pues, como un simple formateado de conductas por socialización externa. No se trata de un modelado de conducta en la que se reproducen las de los agentes socializadores. Si los padres ayudan a descubrir a sus hijos la dimensión religiosa de su experiencia cotidiana de la vida familiar, hecha fundamentalmente de amor, estaríamos ante la mejor pedagogía religiosa. Ahora bien, solamente cuando se produce un desarrollo armónico del conjunto de la personalidad, es posible una disposición para el desarrollo armónico de la personalidad religiosa.

PALABRAS CLAVE: religión, experiencia, familia, educación, sentido

ABSTRACT: When we talk about “religious” we are referring to a knowledge through which the person understands themselves and understands the totality of the world that surrounds them as referencing the Transcendent. The religiosity of the person, therefore, cannot be understood as a simple formatting of behaviours because of external society. If parents help their children to discover the religious dimension of their everyday experience in family life, made primarily out of love, we would have found the best religious pedagogy. However, it is only when there is a harmonious development of the entire personality that there can be a disposition for the harmonious development of the religious personality.

KEYWORDS: religion, experience, family, education, sense

1. INTRODUCCIÓN

Sorprende que en la mayor parte de los ensayos o guías educativas para padres se soslaye este tema. Salvo en aquellas publicaciones que tienen implícita o explícitamente un sello confesional, parecería que plantearse la cuestión de la educación religiosa de los hijos contamina las reflexiones del autor de mojigatería o gazmoñería. Tal ausencia puede interpretarse como desdén por un tema irrelevante, o como reserva ante un espacio de intimidad que no tiene sitio en el pensamiento público (salvo para denigrarlo, últimamente). Sin embargo, coherentemente con lo que hemos venido exponiendo a lo largo de estas páginas, disponer o no disponer de referentes de último sentido no resulta indiferente para la construcción de una personalidad.

En efecto, tengo la impresión de que una de las necesidades más comunes a todos los seres humanos es la de sentirse, de alguna manera, gestor de la propia existencia. Cuando alguien llega a tomar conciencia de que está viviendo una vida “de segunda mano”; cuando se siente incapaz de dirigir sus propios actos, sus pensamientos, sus “sentires” y sus “quereres”, surge en él un malestar por inconformismo que le conduce a buscarse coartadas en “razones” que lo disculpen. Esta puede ser la explicación de que detrás de cada conducta tendamos siempre a poner un “porque...”. Es más: no nos basta cualquier razón. Ese deseo-necesidad de percibirse gerente de la propia existencia nos impulsa a buscar razones suficientes, con una cierta repugnancia intelectual hacia los fundamentos débiles o inconsistentes.

Dirigir la propia vida, ser conductor de la propia existencia, requiere saber dónde se quiere ir y saber que, donde se quiere ir, es donde se puede y se debe ir. En la medida en que no hay un punto de llegada previamente decidido; en la medida en que cualquier punto de llegada es igual a cualquier otro punto de llegada, el acto electivo de la libertad no deja de ser más que un absurdo: un vehículo para “vagar por la nada infinita”. La duda puede ser punto de partida para una búsqueda, pero nunca puede ser considerada como punto de llegada de un itinerario de indagación y, mucho menos, de una conducta. Unamuno puede predicarnos la lucha, la contradicción, la duda como categoría intelectual absoluta, pero, para ser coherente, tendría que dudar de su certeza de que la duda es el único absoluto intelectual. Puro juego de palabras.

Paradójicamente, cuanto más apasionado se muestra en la defensa de la duda, más contundente se manifiesta en la descalificación de quienes no comparten sus dudas-certeza. La necesidad de certeza es tan connatural al ser humano como el punto de apoyo para el movimiento mecánico. La ausencia total de certezas haría imposible la actividad de cualquier ser humano. Cualquier filósofo del postmodernismo, negador de la posibilidad de certezas, al terminar su exposición no duda en ponerse confiadamente en manos de un piloto o de un conductor que lo conduce a otra ciudad para seguir asegurando el mensaje de que nada es seguro. No dudará en recurrir al médico para que le resuelva la úlcera de estómago producida por la tensión de la duda, ni al arquitecto que le construirá la casa en la que quiere invertir las ganancias de sus lecciones acerca de la imposibilidad de certezas. Y, si honradamente decide seguir aprendiendo, constatará que aprender no es sino elegir de quién se fia.

Dice Popper que la verdad científica no es aquella que puede ser verificable, sino aquella que, por su propia naturaleza, puede ser “falsable”, es decir, tiene la posibilidad de ser sometida a negación. Así, pues, hay proposiciones que, por su propia naturaleza, no tendrán nunca la posibilidad de ser sometidas a tal proceso de falsación. No son verdades científicas. ¿Quiere ello decir, sin embargo, que son proposiciones inútiles de cara a la certeza? Afirmar la existencia de Dios es un enunciado imposible de ser sometido a falsación. No es una proposición científica. Según el pensamiento de Popper, no se trata de que no es verificable (que, efectivamente, no lo es), sino de que no se puede encontrar una prueba, un dato que lo niegue. Mas en las mismas condiciones intelectuales se encuentra la proposición contraria: “Dios no existe”. No es afirmación científica, toda vez que no es posible dar con la prueba evidente de que existe. Sin embargo, o existe, o no existe. Esto es cierto. Tanta fe, al menos, habría que tener para “creer” que existe, como para “creer” que no existe.

Pero el que exista o no exista no me resulta indiferente a la hora de dirigir mi conducta. Puedo vivir como si existiera, o puedo vivir como si no existiera, pero no puedo vivir como si existiera y no existiera al mismo tiempo. Se me puede decir que siempre cabe vivir dudando, pero, si fuéramos coherentes, la duda pura tendría que suspender la decisión y paralizar la acción. Lo

que no es intelectualmente honrado es cambiarse de pregunta cuando no se encuentra respuesta a la cuestión planteada. Eso sería hacerse trampa en el solitario.

Y, como quiera que ninguna de las dos proposiciones me resulta indiferente a la hora de gestionar mi propia vida, puedo hacer el recorrido de aproximación a cada una de ellas por el camino que se acerque más a la certeza. ¿Es más racional afirmar la necesidad de la existencia de Dios que la necesidad de la no existencia de Dios? Parecería que, si “lo más inexplicable es que el mundo sea tan explicable” (Einstein), la misma explicabilidad científica del mundo (cada día más) es, por sí misma, una petición de explicación más allá del mundo.

Algún antropólogo contemporáneo de moda nos acaba de decir que, al final su ciencia ha descubierto “el enigma de la esfinge”: que el mundo es absurdo y que esto es lo más liberador para el hombre. Respecto a lo primero, me produce una cierta perplejidad. ¿Qué ciencia es ésta que trata de comprender lo que es, por naturaleza, absurdo? ¿O es esta afirmación una declaración a caballo entre la humildad y la prepotencia al reconocer que lo que explica la ciencia de la realidad no explica el sentido de la realidad y que, al no encontrar sentido a la realidad, tal sentido no existe? ¿No es verdaderamente abusiva, incluso desde una perspectiva científica, esa conclusión? Si recibo una carta anónima, por el mero hecho de desconocer al autor y de no disponer de medios para averiguarlo no podré nunca concluir que no la ha escrito nadie y que es un simple producto del azar o de un despiste de correos.

Sorprende, por otra parte, el regocijo con que se anuncia que el descubrimiento del absurdo dota al hombre de una mayor libertad. ¿Puede haber, en el fondo, algo más triste que aquello que no sirve para nada? Una libertad nacida del absurdo y para el absurdo es un absurdo. Si no existe el sentido, ningún sentido, no me puedo ni siquiera preguntar qué sentido tiene el tenerla o no tenerla, el defenderla o el reclamarla. Y si da lo mismo, habrá que suspender todo juicio ético. O mejor dicho: habrá que afirmar que es bueno lo que contribuye al absurdo y es malo todo intento de sentido. Y entonces resulta que lo más ordenado es el caos... La “deconstrucción” ¿ha de llegar hasta los primeros principios?

La realidad, sin embargo es tozuda. Las encuestas periódicas levantan acta de que una abrumadora mayoría de adultos y de jóvenes son creyentes positivos. Pero también nos dicen que son creyentes que viven como si no lo fueran. Quizás por esto hay una despreocupación, reticencia o falso pudor para proponer en la educación aquello en lo que se cree cuando se trata de Dios. No así cuando se trata de otros universos de creencias: ideológicas, políticas, étnicas, etc. a las que nadie se atreve a considerar como superstición “por lo civil”, pero, en muchos casos, con todos los ingredientes de la superstición al cabo.

O quizás se trata de una toma de conciencia de que la fe que se tiene es una fe tan elemental, que produce un cierto rubor al exponerla. Se mantiene como una reserva latente, pero sin fuerza para enseñarla. Por eso, cuando proponemos la educación religiosa de los hijos, la primera cuestión que tendríamos que abordar es la de clarificar qué entendemos por “lo religioso”.

2. LO RELIGIOSO

Cuando hablamos de “lo religioso” no podemos limitarnos a un conjunto de ritos y de prácticas que se adhieren a la cotidianidad de una persona como una pegatina, ni como una puerta de emergencia para huir de situaciones de conflicto intelectual, ni como un placebo que actúa como lenitivo en circunstancias críticas de su vida. No es tampoco un código de mandatos para ordenar la vida personal o colectiva. No es ni siquiera creer simplemente y “a secas” en la existencia de un Dios o de dioses. Cuando hablamos de “lo religioso” nos estamos refiriendo a un conocimiento o construcción cognitiva mediante la cual la persona se comprende a sí misma y comprende la totalidad del mundo que le rodea como referida al Trascendente (Fowler). Paul Tillich dirá que “ser religioso significa cuestionarse con pasión acerca del sentido de nuestra vida y estar abiertos a las posibles respuestas, incluso en el caso en que éstas puedan perturbarnos profundamente”.

Afirmar de alguien que “es religioso”, en rigor, sería afirmar que dispone de una “estructura -matriz” cognitiva-religiosa. Como estructura matriz cognitiva tendrá un núcleo irreductible, es decir, un referente de todos los refe-

rentes anteriores. Desde el momento en que “lo religioso” se tuviera que explicar o remitir a estructuras matrices anteriores, perdería su condición de estructura cognitiva religiosa. Por su carácter de estructura matriz cognitiva última de contenido religioso, se convierte en último criterio evaluador e integrador de toda la realidad desde lo “absolutamente Otro”: Dios. Y si es verdadera estructura matriz, su capacidad de dotar de sentido ha de ser resistente a los cambios históricos, a las aportaciones científicas, a los procesos de secularización, etc.

Ser, pues, religioso es disponer de una perspectiva que trasciende toda realidad y en la que toda realidad adquiere significado y sentido. Se trata de disponer de una respuesta válida –no arbitraria- por la pregunta de totalidad. Se trata de una vinculación con una realidad válida por su ultimidad, que se sitúa más allá (trasciende) de toda verificación empírica. En palabras de P. Shebesta, “la religión es el reconocimiento consciente y operante de una verdad absoluta (“sagrada”) de la que el hombre sabe que depende su existencia”.

En la religiosidad de la específica concepción cristiana la respuesta a la pregunta de totalidad está en un Dios personal, Padre amoroso que ha sido acercado a nuestra vida por Jesús y que se actualiza en la Iglesia. La estructura matriz cristiana, el referente último de lectura, interpretación y posicionamiento ante la realidad, es una construcción mental cuyo centro lo ocupa la representación de una Persona “absolutamente Otra”, caracterizada por una vinculación amorosa con el hombre –paternidad-. Las operaciones que activan esa estructura matriz cristiana son de contenido relacional, es decir, no son de pura especulación deductiva, inductiva o intuitiva, sino que implican siempre un tipo de puesta en relación de la propia vida y de trato con esa Persona, Padre amoroso, al modo de Jesús, Camino, Verdad y Vida, y que se hace actualidad a través de la Iglesia.

3. LA EDUCACIÓN RELIGIOSA FAMILIAR

¿Cómo se configura esa estructura matriz religiosa? O dicho de otra manera: ¿de qué depende que alguien sea religioso y el modo de serlo? Es evidente que hay disposiciones y procesos individuales que explican la cons-

trucción de estructuras religiosas de personalidad a pesar de que no se den las condiciones externas de posibilidad. Sin embargo, los estudios más solventes apuntan hacia un proceso de socialización en el que cada persona concreta se va construyendo. Siguiendo las pautas de Bernhard Grom, diremos que «la formación, transformación y conservación de una determinada religiosidad se explica como aprendizaje a partir de un modelo, aprendizaje mediante instrucción y aprendizaje mediante refuerzo externo y confirmación social».

A partir de ese impulso socializador externo se producirá un aprendizaje individual que circula por la vivencia personal de lo que en origen es percibido como modelo o como instrucción, siempre y cuando esa vivencia resulte gratificante. Al mismo tiempo, la configuración que va tomando en cada persona la religiosidad primera recibida dependerá del proceso del propio pensamiento, es decir de la reflexión, de las preguntas que uno se formula, de las respuestas que se dé y de las interpretaciones personales que haga de la realidad, dependiendo, a su vez, del nivel de desarrollo cognitivo y del interés que tengan para cada individuo los ámbitos de conocimiento religioso.

La religiosidad de la persona no se puede entender, pues, como un simple formateado de conductas por socialización externa. No se trata de un modelado de conducta en la que se reproducen las de los agentes socializadores. Esa socialización externa (familia, escuela, entorno social) impulsa y apoya, pero es el individuo el que hace las elaboraciones personales que determinan que se tenga o no una religiosidad y el modo de vivirla.

Detengámonos en esas tres vías de socialización externa para ver el papel que desempeña la familia como agente primario de la educación:

a) Aprendizaje a partir de modelos. Es incuestionable que hay aprendizajes que se llevan a cabo a través de la observación y de la imitación de personas que se nos presentan como significativas. En el niño sabemos que éste es un impulso espontáneo e inconsciente, toda vez que su crecimiento se lleva a cabo según “identificación modélica” con sus padres. En la primera edad, el mundo, entendido en sentido amplio, no existe. Existe solamente el mundo

de sus progenitores o, a lo sumo, el mundo de quienes están presentes en lo más nuclear de la familia.

Hay en el niño un impulso a incorporarse a ese mundo imitando a quienes le rodean y reproduciendo sus conductas. No son, pues, de extrañar los datos que nos aportan la totalidad de los estudios sociológicos ante la pregunta acerca de quiénes han sido las personas que han ejercido mayor influencia en sus convicciones religiosas: abrumadoramente se apunta hacia los padres. Cuando la fe y las prácticas religiosas tienen un puesto relevante en el hogar, los hijos suelen mantener alguna estructura de contenido religioso; si para los padres lo religioso se sitúa en rangos inferiores de su escala de valores, aumenta la probabilidad de que los hijos terminen abandonando las débiles estructuras adquiridas.

La permanencia o debilitamiento del primer aprendizaje hecho según modelo de identificación inconsciente en la primera edad dependerá de que dicho modelado se vaya reforzando con una nueva percepción: que la conducta religiosa que mantiene la persona constituida en modelo le resulte gratificante o no a dicha persona. Si se percibe que la convicción y la actitud religiosa es para el modelo fuente de fortaleza, de armonía, de autoestima, de felicidad, etc., la fuerza del modelo se incrementa. Si se percibe como origen de amargura, de obsesión, de falta de libertad, de ansiedad, etc. el primer modelo tiende a debilitarse (cuando no a convertirse en origen de disfunciones serias de personalidad).

En el fondo, esa percepción del efecto que tiene la conducta religiosa en la armonía-disarmonía de la vida del modelo parental opera de refuerzo vicario en el educando observador, es decir, como una anticipación de la gratificación que se puede obtener al reproducir los contenidos del modelo. Cuando se afirma que “los ejemplos arrastran”, se está haciendo referencia a este efecto emotivo más que cognitivo del modelo.

b) Aprendizaje a través de enseñanza. La estructura matriz religiosa se configura, lógicamente, también mediante la acción directa de la instrucción que se proporcione en la familia. En este caso no nos referimos principalmente a la transmisión de un cuerpo formal de doctrina (p.e. el aprendizaje del catecismo, aunque en los casos en que se enseña es evidente que ello forma parte

también de este aprendizaje), cuanto a las respuestas de orden cognitivo que el niño recibe a sus interrogantes, o simplemente a los esquemas religiosos de interpretación de la realidad que le ofrece la familia.

Se comprenderá fácilmente que, aunque este aprendizaje a través de instrucción afecta al ámbito cognitivo de la personalidad del niño, va cargado de tonalidades emotivas que trascienden el contenido conceptual. Aquí reside precisamente la especial relevancia de la enseñanza religiosa en la familia: está más próxima a las situaciones existenciales del niño y, por lo tanto, es más posible integrar el conocimiento en la experiencia vital cotidiana. Por otra parte, cuenta con la presencia ineludible de la afectividad propia de la familia que actúa como levadura del conocimiento. Además, posibilita adaptarse a los niveles de comprensión del niño según edad y capacidad diferencial.

La enseñanza religiosa familiar se debiera caracterizar por ser una instrucción comunicativa, es decir abierta a la reflexión activa y experiencial. No se trata de la presentación de un corpus de doctrina que se impone al modo de una ideología, sino de una indagación de respuestas a las distintas situaciones vivenciales de la cotidianidad. Es precisamente en el ámbito familiar donde se hace posible la denominada síntesis fe cultura vida.

c) Aprendizaje por refuerzo externo y confirmación social.- La perseverancia en el aprendizaje llevado a cabo a través de los modelos y a través de la enseñanza o instrucción familiar precisa de unos refuerzos o confirmaciones por parte de las personas y de los grupos de referencia. La percepción de que las propias convicciones religiosas coinciden y se ven realizadas en los otros significativos para el sujeto religioso, contribuye a consolidarlas. Es el efecto de “plausibilidad” al que aluden P. L. Berger y T. Luckmann, mediante el cual esas convicciones y prácticas ven reforzada su certeza frente a las impugnaciones externas y a las dudas internas.

La consideración de este tipo de aprendizaje hace referencia a la vinculación que, a través de la familia, el niño vaya adquiriendo con comunidades de fe (grupos parroquiales, asociaciones juveniles de orientación cristiana, grupos de pertenencia de los propios padres) y, sobre todo, con el carácter del proyecto educativo del centro de enseñanza en el que se ha de

integrar. No es suficiente con garantizar que la socialización primaria (familia) del niño se haya hecho sobre modelos e instrucción religiosa; es necesario proporcionarle un adecuado ambiente para que la socialización secundaria que se inicia en la escuela no sea disonante con aquella y contribuya al refuerzo externo y a la confirmación social. Por ello, la elección de centro educativo tendrá una especial relevancia en la construcción de la estructura matriz religiosa.

Paralelamente, aquellos colegios que ofrecen a la sociedad una educación fundamentada en un carácter propio religioso, debieran ser plenamente conscientes del papel que han de desempeñar en esta dinámica de la formación religiosa del niño para definir con claridad cuáles son los significados y cuáles los significantes de los signos que ponen a disposición de sus educandos.

Se comprenderá que, después de lo dicho, los padres no pueden abdicar de sus responsabilidades abandonando en la escuela, por muy confesional que sea y muy orientada hacia la formación religiosa de sus educandos que esté, la intervención insustituible que a ellos les corresponde. Tampoco es de recibo la afirmación maximalista de algunos educadores que vienen a afirmar que “la educación religiosa no tiene sentido fuera de la familia, si es que su práctica no ha tenido lugar precisamente dentro de ella”. No sería legítimo renunciar a ofrecer lo que uno estima como bueno por la sencilla razón de que no lo recibió antes de la familia.

4. PROYECCIÓN PRÁCTICA

Dice Fritz Oser en “El origen de Dios en el niño”: “en la medida en que los padres desean 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 la 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 la vida, de manera que ésta llegue a tener sentido”.

Si hemos definido “lo religioso” como un conocimiento o construcción cognitiva mediante el cual la persona se comprende a sí misma y comprende

la totalidad del mundo que le rodea como referida a Dios, la educación religiosa familiar supone que las experiencias, las vivencias, las informaciones e incluso los problemas del acontecer diario, del aquí y ahora del niño se interpretan, se elaboran, se modelan y se reflexionan también desde la específica perspectiva religiosa. Digo “también” porque no se trata de sustituir las interpretaciones y explicaciones naturales y racionales por las sobrenaturales y las de la fe, sino de añadir a aquéllas una perspectiva más de lectura y de interpretación desde éstas. Es éste el modo de ir configurando la “construcción de la relación a Dios”.

Desde el punto de vista pedagógico (aquí me remito de nuevo a F. Oser), esa construcción se produce por la concurrencia de varias vías: la oración, en tanto en cuanto supone hablar con Dios. Al hablar con Dios, Dios pasa de ser idea difusa a ser Persona. Toma, pues, presencia real en la vida del hombre. Son las formas comunicativas con las que nos relacionamos con Él las que lo construyen dentro de nosotros. Cuando se enseña al niño a hablar con Dios acerca de las experiencias vividas en un momento determinado, acerca de los sentimientos placenteros o dolorosos; cuando se le enseña a pedir o a dar gracias por cuanto le acontece en la vida de cada día, estamos contribuyendo a que en el niño se elabore esa construcción cognitiva por la cual se va comprendiendo a sí mismo y a la realidad circundante como referida a Dios.

Una modalidad de esta vía de la oración es la que se refiere a las acciones simbólicas de celebración. Esas experiencias cotidianas de la vida pueden ponerse en relación con Dios a través de actos celebrativos de su bondad o de nuestros deseos dirigidos a Él. Mediante tales representaciones simbólicas externas se van construyendo los modelos internos de interpretación de carácter religioso. Cantamos porque queremos manifestar nuestro contento, nos abrazamos porque queremos experimentar mayor unión, soltamos palomas porque deseamos la paz. Son actos rituales que inducen acciones mentales (“operaciones” en términos piagetianos) mediante las cuales se interiorizan “esquemas” referenciales. Es el mismo valor que tiene bendecir la mesa o festejar religiosamente una fecha señalada.

Otra vía de la construcción de la relación a Dios es la narración de las acciones de Dios. En dichas narraciones alguien atestigua su experiencia de Dios. Esa narración, si es capaz de captar la atención y el interés de quien la

escucha o la lee, es, de alguna manera, recreada internamente por el oyente o por el lector y, con ello, los modelos interpretativos de quien testifica su experiencia pasan a formar parte de los referentes de interpretación del receptor. Es claro que la fuente principal de tales narraciones está en el Antiguo y en el Nuevo Testamento, pero no se pueden excluir sugestivas narraciones, biografías, etc. cercanas a la experiencia actual del niño. El efecto de esta vía quedará reforzado si es el niño el que posteriormente narra o, incluso, representa las historias.

Pero si la fe es una respuesta de sentido último a aquello que desde otras instancias cotidianas no parece tenerlo, no se puede eludir dar respuestas a los niños a sus cuestionamientos acerca de lo que acontece y no está en nuestras manos y, por lo tanto, nos descoloca determinados esquemas interpretativos. Probablemente la capacidad de referir también estas situaciones a Dios vaya a depender mucho de la capacidad que tengan los padres para transferir por analogía las experiencias familiares al plano religioso, como veremos más adelante. Es bueno que el niño se cuestione y es bueno que se le estimule a buscar respuestas aunque éstas, en virtud de la edad del niño, tengan en principio componentes mágicos o fetichistas. Ya se irán depurando. Lo importante es que también esas situaciones se pongan en relación a Dios.

En el trayecto de estas vías el niño ha de ir construyendo un saber teológico básico constituido por redes conceptuales desde las que adquiere una visión religiosa fundamental del mundo. Esta visión religiosa de la realidad se ha de llevar a cabo sobre la base de la experiencia cotidiana (nivel de realidad), dotada de sentido (nivel de sentido) en la que se descubre su dimensión religiosa o de fe (nivel religioso y de fe). Y, a parte de experiencias que se puedan programar específicamente, la experiencia cotidiana cargada de mayor sentido para el niño es su experiencia familiar. Por eso, si los padres ayudan a descubrir a sus hijos la dimensión religiosa de su experiencia de los acontecimientos diarios de la vida familiar hecha fundamentalmente de amor, estaríamos ante la mejor pedagogía religiosa. Veamos.

5. EXPERIENCIA FAMILIAR Y EXPERIENCIA DE FE

De la lectura de la narración bíblica del Génesis se podría deducir que, al desear Dios crear una realidad a su imagen y semejanza, lo que va a poner sobre la existencia es la familia. “Dios creó al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó, macho y hembra los creó. Y los bendijo Dios diciéndoles: creced y multiplicaos...” (Gén. 1, 27, 28). (...) Por esta razón deja el hombre a su padre y a su madre y se une a su mujer, y los dos se hacen uno solo” (Gén. 2, 24).

Parece lógico que, si “Dios es Amor” (I Jn. 4,8), su imagen debe ser algo donde sea patente el amor de manera natural, es decir, por creación. Como dice Rafael Alvira, “Si el Padre y el Hijo no fueran otro el uno del otro, no podrían quererse... Para que pueda existir el querer tiene necesariamente que haber otro.” Es por ello que, construido el hombre para amar, a imagen de Dios, era necesario otro: “macho y hembra los creó”, llamados a formar “una sola carne”. El ser humano, por lo tanto, es solamente cuando es en relación con los otros, y se realiza en la medida en que se entrega al otro estableciendo lazos. Y el ámbito natural y arquetípico de esa entrega al otro es la familia cuando ésta es fiel a su naturaleza. En ella son posibles las relaciones interpersonales más profundas asentadas en el ser y no sobre el tener o el hacer.

La primera experiencia significativa del niño es la experiencia del amor de su madre y de su padre. A esta experiencia se le podrá dar fácilmente después significado religioso. Si en el mensaje de Cristo se nos reitera que Dios es Padre (o Madre), la comprensión vivencial de dicho mensaje seguramente ha de estar muy influida por el poder evocador de ese referente según sean las experiencias familiares. La experiencia de unos padres autoritarios, prohibicionistas, temibles, instalados en la “potestas”, dominadores, etc., posiblemente transfiera una imagen del Dios normativo, castigador, vigilante.

La experiencia de una relación paterno-filial libertaria, o de desatención, transmite sentimientos de indiferencia, y, desde este sentimiento de ser indiferente a los padres, será más difícil percibir la atención concentrada del Padre hacia el hombre y cada hombre. Por el contrario, si el niño tiene la

oportunidad de vivir la seguridad afectiva de sus padres, la acogida calurosa, la protección gozosa, el abrigo, la ternura, etc., la proposición posterior “Dios es Padre (o Madre)” por la que se pretende dar significado religioso a una experiencia tan significativa del niño estará cargada de connotaciones amorosas tan nucleares en el mensaje evangélico.

El significado de su propia existencia como significado referido a Dios podrá ser más claramente interiorizado por el niño cuando tiene ocasión de experimentar que el amor de sus padres es un amor abierto a la vida. Si la creación del hombre por Dios es un acto expansivo de su Amor, la procreación del hombre y de la mujer ha de ser también la manifestación de la expansión del amor humano. He aquí por qué la dimensión generativa y sexual del amor, tanto como la dimensión afectiva, la cognitiva y la trascendente, y en unión con todas ellas, es también signo del Dios-Amor. Desde la experiencia de esa apertura a la vida de los padres, tan significativa para el niño con motivo del nacimiento de algún hermano; desde la experiencia de la aceptación del nuevo ser, no por lo que éste pueda aportar a los proyectos de felicidad de los padres, sino solamente porque está ahí como persona y viene a nuestras vidas, a poco que los progenitores induzcan el significado religioso en el niño, éste podrá interiorizar que el sentido de su vida está referido a un Dios que se expande en los hombres.

Otro tanto sucede cuando el niño experimenta la escucha de sus padres en relación con el hecho religioso de la oración. Si el niño acostumbra a tener la ocasión de un padre o de una madre que le escucha con atención sus anécdotas, sus inquietudes, sus dudas, sus deseos; si el adolescente cuenta con unos padres que habitualmente están dispuestos a escuchar sus alegrías y sus desasosiegos, sus éxitos y sus fracasos, sus dudas y sus certezas; si los padres son capaces de preguntarles cómo se sienten después de esa escucha comprensiva y amorosa y si ha merecido la pena ese ratito de conversación, adquirirá un profundo significado religioso el hecho de aconsejarles que ahora vayan a contárselo al otro Padre que tiene todavía más capacidad de escucha y de comprensión que nosotros. Y a esto se llama orar.

Como adquieren verdaderamente sentido las celebraciones litúrgicas en las que se conmemoran hechos o acontecimientos de la historia del cristianismo cuando se acostumbra a celebrar significativamente en la familia

cuanto de relevante nos ha ido sucediendo como familia y como consecuencia del amor que nos tenemos. Si los padres son capaces de proporcionar una lectura religiosa de tales celebraciones, es posible que el niño vaya descubriendo el sentido que tienen los distintos momentos litúrgicos en los que son llamados a participar, no como una imposición preceptiva, sino como un acto de unión.

Es el caso del preadolescente que cuestiona a sus padres por qué ha de ir a misa los domingos y no puede tener libertad de ir el día que él considere más conveniente alegando una relación con Dios más espontánea. Indudablemente, cualquier argumentación teórica le resultará menos comprensible y aceptable que la de remitirle a la experiencia cargada de significado de las invitaciones familiares en las que nos reunimos para celebrar juntos determinados acontecimientos.

Rechazar esa invitación para sustituirla por otro encuentro particular cuando a mí me apetece es algo más que una descortesía: sería hacer un *desaire* a quien invita, causaría tristeza al resto de los familiares, rompería la unión familiar. Si, dadas las circunstancias familiares no podemos comer todos los días juntos, preparamos la comida del domingo de forma especial para estar todos en torno a la mesa y, además, procuramos que sea una reunión agradable. Cuando alguno se retrasa lo esperamos deseosos de que llegue y, si nos falta alguien por causas no justificadas, lo pasamos mal y su ausencia disgusta a todos. Quizás desde esa experiencia familiar tome un nuevo sentido para el adolescente la celebración de la Eucaristía dominical sin necesidad de apelar a imperativos.

Pensemos, por ejemplo, en el significado que tiene para un hijo (y para sus padres) vivenciar desde el amor familiar el acto del perdón. Ese momento en que alguien en la familia dice “perdóname”, “lo siento”, “sé que hice mal...”, se experimenta como una fiesta emocional al solicitarlo y al concederlo, y es muy probable que se cierre el infeliz percance con un abrazo. Incluso cuando el mal realizado reviste especial gravedad, pero los hijos saben que siempre podrán volver a la casa acogedora de sus padres donde les espera el disgusto por el desvío, pero tienen asegurado el perdón y la ayuda para enmendar caminos. Si los padres aciertan a elevar al nivel de lectura religiosa esta experiencia, el sacramento de la penitencia adquirirá para el

niño y para el adolescente una dimensión distinta en la que el encuentro amoroso desplaza al sentido de la obligación impuesta.

Incluso cuando nos toca vivir esos momentos desconcertantes de nuestra existencia que no parecen encajar en ninguna lógica: el dolor y el sufrimiento. No hay referente que sea capaz de dar más significado al dolor que el amor. Cuando se ama al otro, se padece con el otro y por el otro. Es el “amor gozoso” por el bien del otro. Y solamente en esa especie de santuario natural del amor que es la familia se puede experimentar también con naturalidad el sufrimiento significativo. El de un padre o el de una madre que es capaz de arrostrar lo que sea por los hijos; o el de unos hijos que son capaces de echarse encima lo que sea por sus padres; o el de unos hermanos en trance de dolor por ahorrárselo a los otros hermanos. “Merecen la pena”. Ante la muerte se llora porque se ama.

Si a estas realidades se les sabe dar interpretación religiosa no será difícil que los hijos puedan integrar en sus esquemas religiosos aquello de que “tanto amó Dios al hombre que le mandó a su Hijo a la muerte, y muerte de Cruz”. Esto puede sonar a escandaloso en un ambiente donde el término amor ha degradado solamente en eros freudiano, en placer, en epidermis o en simple entretenimiento coyuntural. Pero no lo es en la familia.

Desde esta perspectiva de experiencia de amor humano leído en clave cristiana adquieren pleno sentido las palabras de Juan Pablo II en *Familiaris Consortio*: «Familia, ¡sé lo que eres! Remontarse al principio del gesto creador de Dios es una necesidad para la familia, si quiere conocerse y realizarse según la verdad interior no sólo de su ser, sino también de su actuación histórica. Y dado que, según el designio divino, está constituida como una comunidad de vida y de amor, la familia tiene la misión de ser cada vez más lo que es, es decir, comunidad de vida y de amor, en una tensión que, al igual que para toda realidad creada y redimida, hallará su cumplimiento en el Reino de Dios. En una perspectiva que además llega a las raíces mismas de la realidad, hay que decir que la esencia y el cometido de la familia son definidos en última instancia por el amor. Por esto la familia recibe la misión de custodiar, revelar, comunicar el amor, como reflejo vivo y participación real del amor de Dios por la humanidad, y el amor de Cristo Señor por la Iglesia, su Esposa» (n. 17).

6. ASPECTOS EVOLUTIVOS

En el transcurso de esta reflexión, se ha aludido al hecho frecuente de personas que, habiendo llevado a cabo un trayecto de desarrollo adecuado en distintos espacios de su personalidad y en los diferentes campos profesionales, sin embargo manifiestan una suerte de fijación infantil en el ámbito religioso de su personalidad. Al hacer estas afirmaciones, estamos dando por hecho que también en la construcción de la personalidad religiosa hay un proceso evolutivo, como confirma la simple observación y el sentido común. Sin embargo, esa evidencia no es suficiente para poder tipificar las distintas etapas de desarrollo de la conciencia y la conducta religiosas y, en consecuencia, cuando se habla de la «maduración religiosa», de la «maduración de la fe», corremos el riesgo de estar manejando significantes carentes de significado o conceptos que no tienen un valor unívoco.

Al abordar este aspecto del tema, lo primero que nos hemos de cuestionar es si la línea evolutiva de la personalidad religiosa tiene un perfil propio o no es sino la reproducción o superposición sobre la línea evolutiva de otros ámbitos de la personalidad. Así parecen entenderlo muchos de los manuales que se ocupan de ofrecer pautas a los docentes de religión: reducen sus descripciones al desarrollo cognitivo, al desarrollo social, al desarrollo emocional, etc., en el trayecto que va desde la edad de educación infantil hasta la adolescencia. No obstante, nos parece claramente insuficiente. Creemos que tales desarrollos son imprescindibles para que se produzca una adecuada evolución de la personalidad religiosa, pero no son suficientes. La suma de todos esos desarrollos no aboca necesariamente a una personalidad religiosa madura.

La cuestión se plantea en términos parecidos a los que Kohlberg utiliza para el estudio del fenómeno del desarrollo de la personalidad moral. El admite que tal evolución se explica a partir de los estadios de desarrollo cognitivo descritos por Piaget, pero la curva de crecimiento del juicio moral tendrá un perfil específico que le lleva a una descripción de estadios propios. Siguiendo el paradigma de Kohlberg, más la teoría del ciclo vital de E. H. Erikson, James W. Fowler describe distintos estadios de evolución

religiosa que van desde la fe intuitiva infantil hasta la fe universalizadora propia de estadios superiores¹.

Más consistencia parece tener la propuesta de Oser y Gmúnder en la obra ya citada en este estudio. Sobre una base genética estructural y también al hilo de la doctrina de las fases del juicio moral de Kohlberg, proponen una teoría del desarrollo de los estadios religiosos que, aunque escasa aún de experimentación, entendemos «ben trovatta» y de una gran fertilidad para el hacer educativo del maestro de religión. Como ya hemos señalado, para ellos son específicamente religiosas aquellas operaciones cognitivas en las que el hombre no puede dar sentido y seguridad a su vida mediante reflexiones puramente lógicas o puramente mentales ni puramente morales, sino solamente a través de concepciones trascendentes. Estas estructuras son «estructuras profundas» y no se modifican tan fácilmente como el resto de las estructuras de conocimiento.

El juicio religioso se desarrollaría en fases que conducen, con una secuencia invariable, a niveles cada vez más altos, de tal manera que no es posible saltarse ningún estadio. Los niveles superiores integran los elementos de los inferiores, aunque de una manera más diferenciada, más compleja y más capacitada para conseguir una mejor interpretación de la realidad, es decir, más satisfactoria desde el punto de vista cognitivo (más asimilada y más acomodada, en términos piagetianos). Al margen, pues, de los contenidos, estos autores han establecido cinco fases o estadios:

Estadio 1. El niño admite por primera vez la existencia de un Ser último que supera el poder de los adultos (Dios lo puede todo) y lo considera como el único activo, mientras que los hombres y el mundo tienen que obedecerle con obligada sumisión y con actitud heterónoma. Todo cuanto sucede, sucede porque Dios lo quiere; Él sabe bien lo que hace; Dios actúa así porque sí; esto sucede para premiar o castigar la conducta humana. Hay, pues, en la relación con lo trascendente un fatalismo y una concepción mágica de la realidad ante la cual al hombre no le queda otro recurso que la aceptación y el sometimiento.

¹ J.W. FOWLER, *Stages of faith*. San Francisco 1981.

Estadio 2. El paso a esta segunda fase se produce cuando el niño comienza a comprender que la realización de sus deseos depende de varios factores y piensa que puede conseguir lo que desea si es capaz de ganarse la voluntad de quien todo lo puede. Empleará medios, como la oración o la buena conducta, para influir en el Ser último y modificar su voluntad. En el fondo, estamos ante una relación «do ut des».

Estadio 3. Coincidiendo con el impulso del adolescente a encauzar por sí mismo su destino, es posible la aparición de la fase del deísmo: distingue claramente el campo de su personal responsabilidad y el ámbito de las decisiones divinas. Establece una frontera clara entre lo trascendente y lo inmanente, entre lo sagrado y lo profano, y reserva el juicio religioso para esa parte de la realidad trascendente y sagrada, mientras que aplica el juicio de lógica cotidiana para el resto de la realidad. Es el momento en que, ante esa dicotomía de realidades y de explicaciones, puede optar por el agnosticismo o el ateísmo, o puede mantenerse en una actitud intelectual disonante incómoda.

Estadio 4. Es a partir del momento en que intenta contemplar conjuntamente las fuerzas activas trascendentes y las inmanentes cuando empieza a moverse hacia el estadio 4. En esta fase, el juicio religioso es ya capaz de correlacionar lo trascendente y lo inmanente, lo sagrado y lo profano, la libertad y la dependencia, el sentido y el absurdo, la eternidad y la temporalidad, etc., desde la perspectiva de un plan salvífico, desde el reino de Dios (equivalente a una evolución cósmica en algunas religiones). El hombre gestiona ahora lo incondicional con su personal autonomía y libertad de decisión y contempla la totalidad como una condición de posibilidad de todas sus acciones y determinaciones. Concibe su propio papel vital dentro del contexto de un plan universal en el cual adquiere plenitud de sentido.

Estadio 5. En este estadio el hombre visualiza la síntesis o unión de toda la realidad en el amor humano y la comunicación. Dios se manifiesta a través del otro hombre. Se reconstruye toda la realidad desde una nueva perspectiva: la de la posibilidad de una acción comprometida, solidaria, amorosa.

Dios se hace hombre entre los hombres. Para describir esta fase, los mismos autores citan a Simone Weil: «En el amor auténtico no amamos a los infelices en Dios, antes es Dios en nosotros quien los ama. Y cuando somos nosotros mismos los que debemos enfrentarnos a situaciones de infelicidad y necesidad, allí nos ama Dios en aquellos que nos acompañan. Tanto la compasión como el agradecimiento provienen de Dios, y, al trocarse en una mirada, Dios se hace presente en el lugar del encuentro de nuestros ojos al cruzarse. Al necesitado, al otro, se le ama desde Dios y a través de Dios, no por amor hacia Dios: se ama desde el amor compartido. Dado que algo así resulta imposible, podemos afirmar que ello sucede únicamente a través de Dios.» Es tanto como afirmar que «el asunto de Dios es el hombre».

Como ya hemos señalado, todo este proceso solamente se inicia cuando se le ofrecen al niño los presupuestos cognitivos que le permitan concebir la existencia de lo incondicionado o sobrehumano. Y las condiciones para ello son favorables entre los 3,5 y los 4,5 años. En el nivel preoperatorio, que se extenderá aproximadamente hasta los 6/7 años, los niños solo conciben lo sobrehumano como una intuición global, muy a imagen y semejanza de sus padres. En el nivel operatorio concreto (entre los 7/8 y los 11/12 años) serán ya capaces de mostrar un entendimiento de manera analítica causal a través de sencillos razonamientos. Es ésta condición indispensable para que puedan pasar más tarde, en el nivel operatorio formal y en virtud de conclusiones lógicas, de lo condicionado a la incondicional y comprenderlo, por consiguiente, con creciente claridad, como distinto del mundo y del hombre, trascendente y transocial.

A medida que el adolescente va conociendo mejor las leyes, tanto las que regulan el mundo físico y mecánico, como el psicológico y social, puede cuestionarse también su fe, orientarla según necesidades de control moral y enfrentarse con una actitud más reflexiva a los desengaños y desazones que le causan sus expectativas frustradas y el «silencio de Dios». Gracias a su pensamiento flexible, capaz de conjugar al mismo tiempo diversas variables complejas, puede tener en cuenta, al mismo tiempo, los puntos de vista científicos y los religiosos, a no ser que busque refugio en un pensamiento escindido en dos mundos.

Junto con la capacidad de manejar conceptos abstractos y universales (justicia, valor, igualdad, deber, etc.), el adolescente va adquiriendo la capacidad de construir convicciones más estables e ideales más allá de las intuiciones infantiles. En una palabra, está en disposición de desarrollar esquemas de pensamiento, de vivencia y de conducta éticos y religiosos universales. Junto con la capacidad de distinguir entre lo meramente deseado y lo realmente dado, entre el ser y el deber ser; y de analizar las concepciones y las normas alternativas, alcanza la facultad de reflexionar críticamente sobre ellas y de reestructurarlas personalmente. Está en disposición de efectuar un juicio religioso autónomo (lo cual no quiere decir que haga una religión a su medida, aunque éste sea el riesgo...).

Vemos, pues, que uno de los soportes de la evolución en el desarrollo de la personalidad religiosa madura es el desarrollo cognitivo. Pero hemos de insistir: “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 la transformación de lo sagrado en el ámbito de lo real, tanto mayores posibilidades tendrán, finalmente, de vivenciar lo sagrado significativamente, como condición de posibilidad de una dotación de sentido gobernada desde la razón”.

La exposición de esta teoría de los estadios religiosos nos conduce a algunas reflexiones de orden pedagógico que nos parecen de cierta importancia. En primer lugar, como sucede en cualquier otro campo del desarrollo de la personalidad, hemos de tener en cuenta que tal evolución no se produce espontáneamente o de forma inercial.

Necesita una intervención, llamémosla educativa, planificada intencionalmente en la dirección del desarrollo que se pretende. Cuando los estímulos educativos no son los adecuados, corremos el riesgo de que se produzcan fijaciones en niveles infantiles. Y tales estímulos no son adecuados cuando no se acomodan a las capacidades básicas o a las estructuras cognitivas del educando, bien sea por defecto o por exceso.

En efecto, pretender que un niño en el período del pensamiento operativo concreto lleve a cabo la construcción de una estructura de pensamiento religioso propia del estadio 4 ó 5, puede ser tan contraproducente como ofre-

cer a los adolescentes, a los jóvenes o a los adultos concepciones religiosas que correspondan a estructuras elementales de los niveles 1 ó 2. Tan frecuente es encontrarnos con estudiantes que alegan no «entender» los contenidos expuestos por sus maestros de religión (repiten las proposiciones del catecismo, por ejemplo, sin poder dar significado a tales significantes) como con aquellos otros que afirman que tales contenidos son «cuentos para niños».

No es de extrañar que jóvenes educandos que mostraron un vivo interés por la propuesta religiosa durante las primeras edades escolares se encuentren sin respuestas suficientes a medida que van desarrollándose intelectualmente, al toparse con contenidos de enseñanza religiosa concebidos exclusivamente desde el «Deus ex machina», desde la relación descrita del «do ut des» o, sencillamente, desde una actitud apologética o de defensa doctrinal frente a la heterodoxia.

Recordemos, asimismo, que uno de los principios que rigen el desarrollo a través de los correspondientes estadios afirma que no es posible el acceso a un estadio superior sin haber consolidado los anteriores, puesto que una fase superior lleva en sí misma todos los rasgos, aunque con mayor matiz y complejidad, de las fases anteriores. Quiere esto decir que, a pesar de que un educando estuviera, por edad o por desarrollo cognitivo, en niveles superiores, si en materia de juicio religioso o de desarrollo de personalidad religiosa se mantuviera en fases más elementales, no se puede pretender que dé saltos en el vacío. Quizás esté en condiciones de hacer el correspondiente recorrido con mayor rapidez, pero deberá hacerlo indefectiblemente.

La descripción de estos estadios se convertirá, a su vez, en pauta para la programación de los objetivos de cada nivel y ciclo educativo y para la distribución de los contenidos en ellos. De lo que se trata, no es preferentemente de que el niño o adolescente «domine» los conocimientos doctrinales de la fe cristiana, tal como puede dominar los datos de la historia, las leyes de la física o las que rigen la estructura de la lengua.

En todo cuanto se ha señalado hasta ahora está implícita la afirmación de que un adecuado desarrollo de la personalidad religiosa no se puede llevar a cabo al margen de un adecuado desarrollo del conjunto de la personalidad, o, dicho en otros términos: solamente cuando se produce un desarrollo armónico del conjunto de la personalidad es posible una disposición para el desarro-

llo armónico de la personalidad religiosa. Como afirma K. Wilber: «el desarrollo espiritual procede claramente siguiendo los mismos niveles que cualquier otro desarrollo de estadios. Así pues, si se trata de una adaptación estable y no solo de una experiencia cumbre o de un estado provisional, la corriente espiritual discurre a través de las mismas olas generales que cualquier otra habilidad adquirida. La mayor parte de las personas que asisten a los retiros meditativos suelen hallarse en un nivel preconventional del desarrollo moral, del desarrollo interpersonal y del desarrollo del yo. Y aunque puedan dar un salto hacia delante en la línea del interés espiritual o en la línea de la intuición cognitiva, ese conocimiento termina resepultado debajo del centro de gravedad del resto del psiquismo. El yo es el lugar en que tiene lugar la acción».

7. BIBLIOGRAFÍA

- AMENGUAL, G. (1996): *Presencia elusiva*, Madrid, PPC.
- CORBÍ, M. (1996): *Religión sin religión*, Madrid, PPC
- DURKHEIM, E. (1982): *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza.
- ELIADE, M. (1992): *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Labor
- GROM, B. (1994): *Psicología de la religión*, Barcelona, Herder.
- HARDÍ, A. (1984): *La naturaleza espiritual del hombre*, Barcelona, Herder
- JUAN PABLO II (1998): Encíclica *Fides et ratio*.
- MARÍAS, J. (1997): *Sobre el cristianismo*, Barcelona, Planeta.
- MARDONES, J.M. (1996): *¿A dónde va la religión?*, Santander, Sal Terrae.
- _____, (1995): *Análisis de la sociedad y fe cristiana*, Madrid, PPC.
- MONTERO VIVES, J. (1986): *Psicología evolutiva y educación en la fe*, Granada, Ed. Ave María.
- SAHÚN LUCAS, J. (1999): *Fenomenología y Filosofía de la religión*, Madrid, BAC.
- OSER, F. Y GMÜNDER, P. (1998): *El hombre. Estadios de su desarrollo religioso*, Barcelona. Ariel.
- OSER, F. (1996): *El origen de Dios en el niño*, Madrid, Ediciones San Pío X.
- RUIZ DE LA PEÑA, J.L. (1995): *Crisis y apología de la fe. Evangelio y nuevo milenio*, Santander, Sal Térrea.
- RULLA, L.M. (1990): *Antropología de la vocación cristiana*, Madrid, Atenas.

