

CLASE DE RELIGIÓN: PROBLEMÁTICA Y PERSPECTIVAS

Rosario Rodríguez Martínez*

«Religión, en el sentido más amplio y profundo de la palabra, es aquello que nos atañe incondicionalmente. Y aquello que nos atañe incondicionalmente se manifiesta en todas las funciones creadoras del espíritu humano... Cuando hayáis conocido que Dios significa profundidad, sabréis de Él» (P. Tillich)

El presente artículo ha sido motivado por una reflexión tomada de la vida diaria. Mi experiencia como profesora de religión y monitora de grupos cristianos me ha llevado muchas veces a preguntarme por qué para una mayoría de jóvenes, con el paso del tiempo, es un vago recuerdo todo aquello que han recibido puntualmente en la clase de religión, en celebraciones litúrgicas e incluso en grupos cristianos¹. Este estudio quiere indagar en esa problemática y aportar algunas perspectivas prácticas.

1. Abiertos a la vida

Todos los autores que hablan de la adolescencia la presentan como un periodo de la vida con sentido propio, que abre al ser humano a nuevas posibilidades. Con el desarrollo fisiológico se producen en el adolescente cambios intelectuales, emocionales, sociales y religiosos. Cambios que son muy significativos, porque afectan a contenidos que tienen mucha importancia personal y social; amplios, porque implican todas las dimensiones del hombre; rápidos, porque algunos de ellos aparecen en semanas o meses; y determinantes, porque van a conformar lo que la persona será en el futuro².

* Licenciada en Teología y profesora de Religión en Enseñanza Secundaria.

¹ En esta reflexión me he ayudado de tres documentos: a) el estudio sociológico que sobre la adolescencia y juventud española ha promovido y patrocinado la Fundación Santa María, *Jóvenes españoles 99* (a partir de ahora, JE), estudio que fue coordinado por Javier Elzo; b) el estudio sociológico de mayo de 1998, *La enseñanza religiosa católica en los centros escolares*, realizado por la Conferencia Episcopal Española a través de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. Este estudio recoge la opinión de los profesores de religión, de los alumnos matriculados en dicha materia y de los padres de estos últimos sobre diversos aspectos de la enseñanza religiosa católica en España. El tamaño estimado es de 2.500 encuestas y la muestra fue diseñada para alcanzar su representatividad a nivel de todo el país. Nosotros tomamos de la encuesta los datos relacionados con alumnos y profesores; c) la aproximación a un campo particular que proporciona un tercer estudio hecho sobre la base de 363 encuestas pasadas a alumnos de ESO, en colegios católicos de Oviedo, Alsasua (Navarra), Valladolid, Madrid, Vigo (Pontevedra) y Caudete (Albacete). Lo llamaremos *Estudio Adolescentes Católicos (EAC)*. Posteriormente se pasaron otras 259 encuestas en el I.E.S. Campanillas de Málaga.

² A este mismo propósito se pueden consultar obras como: M. DEBESSE, *La adolescencia*, Vergara, Barcelona 1962; J. LOMIER, *El adolescente, proyecto vital*, Morova, Madrid 1971; G. CRUCHON, *Psicología pedagógica*, Razón y Fe, Madrid 1971; M. L. SOCORRO, *La adolescente, Studium*, Madrid 1973; *Orientaciones pedagógico-didácticas 12-16 años*, 1975; J. MONTERO, *Psicología evolutiva y educación de la fe*, Escuelas del Ave María, Granada 1975; T. LASCONI, *Adolescentes como tú*, CCS, Madrid 1992; B. FERREIRO, *Te vas haciendo mayor*, CCS, Madrid 1995.

Con J. A. Warletta³ comparamos al adolescente con el pueblo de Israel que sale de Egipto. Como Israel abandona Egipto, así el adolescente abandona un estado de sujeción y busca una nueva situación lejos de esa esclavitud, en la libertad de una patria propia y soñada. Para Israel, el periodo del desierto es un tiempo de búsqueda de su propia identidad, en el que se encuentra a sí mismo como pueblo. En la adolescencia, también el ser humano construye su propia identidad como persona.

Igual que Israel perdió muchas veces la perspectiva y sintió ganas de volver a Egipto, el adolescente va a perder a menudo la perspectiva adonde se encamina y va a sentir la tentación de regresar a la infancia o de instalarse en esa zona intermedia, en esa patria provisional que parece convertirse en definitiva.

También, como en el caso de Israel, el éxodo personal del adolescente está marcado por acontecimientos positivos y esperanzadores y por situaciones negativas, de perplejidad o descorazonamiento. Está determinado por momentos en los que parece llover maná del cielo y por otros en los que se ve amenazado por las serpientes o tentado a adorar el becerro de oro. En este largo caminar de “cuarenta años” se originan en el pueblo de Israel profundos cambios, que se realizarán según el momento histórico que vive. De igual manera, el adolescente se construye de acuerdo con el contexto histórico que le toca vivir. Le ayudarán los modelos que la sociedad le propone, las estructuras sociodemográficas de la sociedad en la que vive, los valores dominantes en ascenso o descenso y las instancias de socialización.

2. *¿Qué adolescente hemos fabricado?*

A los adolescentes del cambio de milenio les ha tocado una época en que el estado de bienestar apenas se está consolidando en España y ya se está anunciando su crisis y la necesidad de recortarlo. Sin embargo, aunque se hable de crisis del estado de bienestar, los adolescentes de la llamada postmodernidad –alumnos de la ESO– gozan de una permisividad casi ilimitada por parte de sus padres. Tienen todo el dinero que necesitan y, dado que no les cuesta ganarlo, como consecuencia no valoran el esfuerzo para obtenerlo. Es una generación en la que abundan los adolescentes sobreprotegidos y consentidos. Han crecido sin que nadie les haya explicado –y menos aun impuesto– el concepto de límite.

Nuestros adolescentes están mimados por la publicidad –tres de cada cinco anuncios están dedicados a ellos–, son centro de atención en la sociedad y protagonistas en el cine y la televisión. Reciben la información de forma puntual

³ Cf. J. A. WARLETTA, *La pastoral de adolescentes: vertiente afectiva*: Sal Terrae 88 (2000) 302-309.

y fragmentada, con contenidos cada vez más elementales y con soporte más gráfico que escrito, sin un referente donde leer lo que reciben con un mínimo discernimiento crítico. Esto les lleva a tener una actitud pasiva ante la información, pues toda información que les exija algún grado de concentración continuado es difícilmente asimilable.

A los adolescentes actuales les falta constancia y tienen poco aguante ante la frustración. Quieren conseguirlo todo muy rápidamente. Son los alumnos que durante seis cursos han recibido un *PA* («progresó adecuadamente»). Sin esfuerzo académico han llegado a los 14 años. Apuestan por fines nobles, pero les falta el ejercicio de la disciplina. «Invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad, etc), a la par que presentan, sin embargo, grandes fallas en los valores instrumentales sin los cuales todo lo anterior corre el riesgo de quedarse en un discurso bonito»⁴.

Prima en ellos lo cotidiano. Buscan lo que les haga sentirse mejor en su piel. Son más cómodos y asentados. El culto y cultivo del cuerpo, con la esbeltez como única meta obsesiva, son agudizados por los modelos de belleza que propone la sociedad. Hacen varias cosas al mismo tiempo. La simultaneidad la combinan con la superficialidad. Carecen de grandes convicciones. Son impulsivos del momento. Su solidaridad es puntual. Aceptan en mayor grado al diferente.

La actual es una generación con valores y temores diferentes a los de siempre. Comentemos un hecho significativo: la culpabilidad producida por la intensidad de las emociones eróticas. Según A. Vergote⁵, la intensidad de las emociones eróticas causan frecuentemente un sentimiento agudizado de culpabilidad. Como el adolescente vive en estrecha relación la religión y la moral, lleva a cabo prácticas religiosas en función de su autorrealización moral. Busca en la religión apoyo para superar el tipo de comportamiento que lo culpabiliza, se siente impotente e incapaz de salir de la dificultad. Con su fracaso comprueba la inutilidad de la religión para resolver un problema que tiene una significación vital y, como consecuencia, duda de su valor. Según los datos del EAC, el sentimiento de culpabilidad por las emociones eróticas, es pequeño y disminuye al aumentar la edad. La intensidad de las emociones eróticas cada vez supone menos culpabilidad y es menos fuente de duda religiosa. Sí parecen preocuparles más los pecados sociales o, al menos, piensan que a Dios le preocupan más.

Si tenemos en cuenta los resultados del estudio sobre la enseñanza católica en los centros escolares⁶, los valores más compartidos por los adolescentes

⁴ J. ELZO, JE, 432.

⁵ Cf. A. VERGOTE, *Psicología de la Religión*, Taurus, Madrid 1973, 373.

son los de carácter social y consideran injustificables las acciones contrarias a tales valores, como el desprecio a los débiles. Por el contrario, reflejan gran permisividad con los pecados personales en relación con la moral sexual. A la expresión: «*Cada individuo debe tener posibilidad de disfrutar de completa libertad sexual, sin limitaciones*», casi la mitad de los encuestados responden estar claramente de acuerdo. La adhesión a esta completa libertad sexual aumenta con la edad. Sólo un 10% de 4º ESO y un 7,8% de 3º BUP manifiestan estar plenamente en desacuerdo con esa expresión.

En esa misma línea parecen corroborarse las observaciones de varios autores. E. H. Erikson cree que los asuntos sociales son más importantes que los sexuales para afectar a la vida de la persona⁷. M. Moradela, al hablar de la conciencia moral y las reacciones a la transgresión, apunta que las faltas consideradas como más graves son las relacionadas con el respeto a la vida, las relaciones familiares –atender a los padres, falta de amor a los hijos– y la justicia conmutativa –no dar el salario justo, oprimir a los obreros–. Menos importantes, en cambio, son las relacionadas con la moralidad sexual personal –masturbación– y moralidad sexual familiar –divorcio, adulterio, relaciones prematrimoniales–⁸.

C. Domínguez⁹ examina los factores que han influido en el cambio operado en la sensibilidad moderna respecto a la sexualidad. Encuentra que han desempeñado un papel muy importante el psicoanálisis, disciplinas científicas como la psicofisiología, la etnología y la antropología, y las transformaciones económicas y culturales recientes. El psicoanálisis ha sido la gran revolución en el modo de entender la sexualidad al descubrirnos que la sexualidad humana no era sólo una fuerza biológica al servicio exclusivo de la reproducción de la especie, sino una fuerza (pulsión) que aspira al encuentro fusional, totalizante y placentero, dimensiones esenciales de gozo encaminadas a borrar la condición de seres separados. Los estudios etnológicos y antropológicos han permitido saber cómo se ha organizado y practicado la sexualidad a través de los tiempos en otros pueblos y lugares. Y las transformaciones socioeconómicas y culturales han influido en la vida de la familia y en los ritmos de vida afectiva y sexual. Los antiguos moldes sexuales han caído por la progresiva secularización de la sociedad occidental y muchas conductas sexuales, que se mantenían en virtud de unas representaciones religiosas vigentes socialmente e interiorizadas indivi-

⁶ Cf. CEEC, *La enseñanza religiosa en los centros escolares*, CEE, Madrid 1998, 71-77.

⁷ Cf. D. E. PAPALIA, *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*, McGraw-Hill, México 1993, 351.

⁸ Cf. M. MORADELA, *Psicología evolutiva*, Editeca, Madrid 1988, 364-366. Lo que no sabemos es si la persistencia en los pecados sociales y la debilidad para remediarlos puede ser fuente de duda.

⁹ Cf. C. DOMÍNGUEZ MORANO, *Sexualidad e institución. Hacia una nueva moral sexual: Selecciones de Teología* 33 (1994) 231-237 (orig.: *Sexualidade e instituição. Reflexions de cara a unha nova moral sexual: Encrucillada* 17 (1993) 115-134).

dualmente, han desaparecido. El resultado final es la valoración que hemos presentado: la transgresión de las normas morales (para la inmensa mayoría de los adolescentes no existe tal transgresión) en temas como la masturbación, la homosexualidad, las relaciones prematrimoniales y el uso de anticonceptivos ya no se vive, al menos conscientemente, con sentimientos de culpabilidad, sino como un proceso de maduración personal.

3. ¿Alguien provoca la pregunta religiosa?

3.1. Desde la familia y la sociedad

La religión ha pasado a ocupar un lugar poco importante entre aquellos aspectos que la juventud considera vitales. Sólo se le llega a apreciar por delante de la política. Veámoslo confirmado en los siguientes estudios:

a) El primero es el de Amando de Miguel (1991) sobre los valores (ideales/intereses) de la sociedad española. En una relación de seis valores, la gente sitúa la religión como último valor; la citan sólo el 4% de los españoles, frente al 45% que citan a la familia, el 16% el trabajo, el 19% el amor, el 6% el dinero y el 10% la solidaridad.

b) El segundo es la *Encuesta europea de valores 1991*¹⁰. Con respecto a un listado de once cualidades para inculcar a los niños, sólo el 27% de los españoles mencionaba la religión, frente al 83% que apuntaba los buenos modales, el 80% el sentido de la responsabilidad, el 74% la tolerancia, el 44% la obediencia, el 41% la imaginación, el 36% independencia, el 29% la disposición al trabajo duro, el 27% el sentido del ahorro, etc.

c) El tercer dato es de 1997 y aparece en el informe sobre *Escuela y familia* del *Diagnóstico del Sistema Educativo español* del INCE. Los padres de alumnos de la ESO aseguran que en sus familias se fomentan los valores según esta escala: el 68% la honradez, el 58% la tolerancia, el 41% el éxito en los estudios, el 36% la libertad personal, el 50% el respeto a la naturaleza, el 42% la laboriosidad y el 20% el sentido religioso. En todo caso, «el sentido religioso es el farolillo rojo»¹¹.

Sabemos que la religiosidad surge en un contexto de testimonio que el niño puede percibir. Durante muchos años la socialización primera ha sido hecha por la familia. Hoy la familia, en la mayoría de los casos, ha dejado de ser lugar privilegiado para la educación de la fe. Los padres están fuera del hogar

¹⁰ F. ANDRÉS ORIZO, *Los nuevos valores de los españoles*, Fundación Santa María, Madrid 1991, 72.

¹¹ J. ELZO - J. GONZÁLEZ-ANLEO, *Los jóvenes y la Religión*, JE, 317.

muchas horas, el niño sale a una edad temprana a la guardería, la madre –que tradicionalmente era la transmisora de la fe en la familia– rechaza, a veces, ejercer ese papel, quizás porque ella misma ha roto sus referencias religiosas. Con este desinterés de los adultos por la religión y el sentido religioso, no es de extrañar que en muchos adolescentes la pregunta religiosa haya desaparecido de su horizonte vital. Al fin y la cabo, los adolescentes escuchan a su sociedad y se hacen eco de sus valores y prioridades.

3.2. Desde la Iglesia¹²

Cuando se pide a los adolescentes de entre 15 a 17 años que valoren las experiencias que hayan podido tener con aspectos y dimensiones de la Iglesia católica más cercanos a su vida (parroquia, colegio, algún sacerdote o religioso/a, convivencias, etc.), observamos que son más los juicios positivos (46%) que los negativos (4,6%), pero no podemos pasar por alto que hay un 27,7% para los que la valoración es indiferente.

Si buscamos los aspectos que han podido influir en la valoración tanto positiva como negativa, distinguiendo cinco dimensiones o causas posibles (talante de los curas, tono del ambiente encontrado, libertad de pensamiento, respuesta a necesidades propias, sintonía con la dimensión religiosa), encontramos que, en cuanto a la valoración positiva, las respuestas son de orden psicológico-ambiental y, en cuanto a la valoración negativa, las respuestas son más de orden religioso. Parece que los adolescentes no están receptivos a la dimensión religiosa o, al menos, en la encuesta se lee eso, y sí que buscan en la Iglesia un lugar cálido y acogedor. Quizá nos hemos preocupado mucho de crear buen ambiente y hemos descuidado aspectos más de fondo.

3.3. Desde la clase de religión

Nos preguntamos ahora por la clase de religión y dejamos a los adolescentes que hablen. ¿Por qué eligen los alumnos la clase de religión?¹³ La mayoría de ellos considera bastante importante la clase de religión para su formación y dicen elegirla por sentido de pertenencia a la Iglesia. Luego veremos que no siempre la clase de religión responde a sus expectativas. ¿Cómo la evalúan?:

a) Constatamos que el profesor de religión es mejor aceptado en los centros públicos. Una posible causa de esta aceptación es el modo de evaluar. Mientras en los centros privados se sigue evaluando con pruebas objetivas y exá-

¹² Ibid., 297-306.

¹³ Cf. CEEC, *La enseñanza religiosa católica en los centros escolares*, 22-26 y 45-77.

menes, en los centros públicos se hace con trabajos de clase y observación diaria. Otra posible causa puede ser la preparación de las clases, los métodos y medios empleados. Al analizar el tiempo de preparación de las clases de religión, el profesor que más tiempo invierte es el que ejerce su docencia en los centros públicos y estos son mayoritariamente seculares. ¿Quizás el sacerdote, el religioso y la religiosa se consideren preparados para impartir la asignatura y no han descubierto aún la necesidad de dedicar tiempo a crear nuevos cauces de transmisión del mensaje?

b) Ante la valoración de los distintos «tipos» de profesor de religión, el profesor sacerdote es el peor aceptado y con el que la relación es más tensa y distante. Comprobamos también que es el que menos actividades organiza fuera del aula –el 77,4% no hace nunca este tipo de actividad–, es el que más utiliza el libro y el que abandonaría su trabajo «por dedicar más tiempo a trabajos pastorales». Habría que replantearse la dedicación y capacitación personal del sacerdote como profesor de religión de adolescentes. También el religioso y la religiosa deben hacer una seria reflexión. El mejor valorado es el profesor varón seglar y con la que tienen una relación más cercana es con la profesora seglar.

c) El tipo de relación que se establece entre profesor y alumno es un factor determinante al hacer la valoración del profesor. El profesor de religión de los centros privados suele ser también profesor de otras áreas y la relación que con él tienen los alumnos es como la relación con el profesor de cualquier otra área. El alumno quiere que su profesor de religión sea diferente de los otros, no tanto en su palabra cuanto en su vida. Espera de su profesor proximidad, dinamismo, prestigio, seguridad, simpatía y compañerismo.

d) En cuanto a los temas tratados en clase de religión, en general, los alumnos los valoran positivamente. Sólo un 11,4% los valora como aburridos y este calificativo aumenta en los alumnos de 16 años (16,5%) y 17 años (17,2%). En los centros públicos la calificación de aburridos (9,7%) es inferior a la que se da en los confesionales (14,6%).

e) En cuanto a los medios pedagógicos, los alumnos nos dicen que el libro de texto es el más utilizado, aunque en combinación con otros medios. El uso de la Biblia se está introduciendo en un porcentaje aceptable. En relación al recurso de medios audiovisuales, las respuestas de alumnos y profesores son muy diferentes: mientras que según el 40% de los alumnos encuestados no se utilizan nunca, esta respuesta sólo da un 3% cuando se pregunta a los profesores, aunque el 35% reconoce usarlos poco. El método preferido por los profesores es el de su explicación en clase, y es el que más se utiliza. Le sigue el trabajo personal y apenas se organizan actividades fuera del aula. Los alumnos piden

que se haga uso de otros métodos más activos –clases participativas con debates donde puedan confrontar sus opiniones, trabajo de grupo– y que la clase tenga proyección fuera del aula.

f) Si comparamos la opinión de alumnos y profesores sobre la consecución de objetivos, nos encontramos lo siguiente. Los profesores afirman atribuir una importancia preferente a la exposición del núcleo esencial del mensaje cristiano y creen lograr en un grado bastante considerable este objetivo. También los adolescentes coinciden en ello. Sin embargo, su interés por la clase de religión no se limita solamente a tener conocimientos de los contenidos de la fe, sino a encontrar un juicio y orientación sobre la vida personal y social, desde la perspectiva de la fe. Piden que las clases de religión no sean solamente teóricas. Quieren que tengan relación con su vida y con los problemas sociales y se quejan de la clase “receta”. En el resto de objetivos se distancian bastante. Mientras que los profesores consideran que presentan bien las exigencias éticas del mensaje cristiano, los alumnos parece que no lo perciben así. Llama la atención el diálogo de la fe con los demás campos del saber. Para los alumnos es prácticamente nulo.

g) En cuanto al orden de consecución de objetivos, para los profesores ocupa el segundo lugar la presentación de las exigencias éticas; para los alumnos lo ocupa la experiencia religiosa. A la vista de los resultados da la impresión de que falta diálogo entre alumnos y profesores, que desconocen unos lo que piensan los otros.

3.4. Aportes de una investigación concreta

En abril de 2001 hicimos a profesores de religión de aquellos alumnos con los que se realizó el EAC (cf. nota 1) la pregunta abierta siguiente: «*¿Considera usted que la clase de religión es una mediación para la apertura del alumno a la experiencia religiosa? ¿Por qué?*».

Algunas de sus aportaciones van en la línea de considerar la familia como el primer núcleo transmisor de la experiencia religiosa y afirman que «se hace difícil llegar a los alumnos a través de la clase de religión si en la familia no se transmiten ni viven valores religiosos». Aún así, todos los profesores coinciden en que la clase de religión posibilita la experiencia religiosa, porque pone al alumno en contacto con la persona, la vida y el mensaje de Jesús:

«La clase de religión es un instrumento válido para que los alum-

nos se pregunten acerca del sentido trascendente de la vida. Es una forma de estudio, análisis, conocimiento y adquisición de las enseñanzas de Jesús, compartida con otros adolescentes para que se cuestionen sobre aspectos que van más allá de lo puramente sensible y se sumerjan en los grandes interrogantes del ser humano, que en la experiencia religiosa consiguen respuesta».

«El alumno puede llegar a conocer a Dios más fácilmente si tiene una cultura religiosa y la sabe aplicar a su vida. Además, a través de la clase de religión el adolescente puede tener una vivencia y dimensión comunitaria de la fe, va a escuchar los testimonios de otros compañeros».

Afirman también que para muchos adolescentes la clase de religión es la única oportunidad de estar en contacto con la religión y este puede ser el momento en que el adolescente va a reflexionar sobre su forma de actuar, su misión para con los demás, el sentido de la vida como ser cristiano:

«La sociedad actual se caracteriza por un alejamiento total de lo religioso, hace que el adolescente sólo esté en contacto con la religión en el ámbito escolar. Por eso es sólo ahí, en algunas ocasiones, donde puede adquirir una síntesis de la doctrina cristiana importante para su futura actitud religiosa».

«Vivimos en una sociedad secularizada, en donde los adolescentes encuentran pocos momentos para la reflexión. En muchas ocasiones, la clase de religión se convierte en el único momento en el cual tienen contacto con el Hecho Religioso».

Constatan que la clase de religión ha de tener unas características específicas para abrir al alumno a la experiencia religiosa. Dependerá de la orientación que se dé a la clase en cuanto a planteamientos, preparación, objetivos, instrumentos didácticos, contexto, ofrecimiento de experiencias, experiencia y preparación del profesor, etc. En efecto,

«La clase de religión podría ser una buena oportunidad para abrir a los alumnos a esa realidad que todos llevamos dentro. Sin embargo, se necesita preparación para ello. Profesores con objetivos claros, hay que cuidar mucho la forma y el contexto. Que no sea clase obligatoria, que no sea magistral, que sea un diálogo, que ofrezcamos experiencias ya sean estas testimonios, sentimientos, viven-

cias, interpretando y reinterpretando acontecimientos».

«[La clase de Religión ha de ser] impartida por personas cercanas a los chavales, que presenten a Jesús como modelo de identificación y que les ayuden a descubrir en personas cercanos a ellos los rasgos de la identidad cristiana». «Nosotros debemos tener una actitud coherente, los adolescentes nos utilizan como modelos de referencia. Nuestra experiencia religiosa hará que seamos presencia viva, comprometida y evangelizadora dando testimonio de nuestra integración en la Iglesia».

A los alumnos les preguntamos si las clases de religión les han ayudado a acercarse a Dios. El 63,28% afirma que sí. De éstos, el 40% da como razón que en la clase de religión han aprendido más sobre Dios. A otros la clase de religión ayuda a «hacer el bien»; en ella reciben valores como «amar al que está al lado, la tolerancia religiosa, tener un proyecto cristiano, unos valores morales» (17 años). En unos supone una clarificación del sentido de la vida, porque la clase como tal ha servido para «comprender interrogantes, resolver dudas y comprender la vida. Dios da sentido a la vida» (18 años). Para otros ha sido el lugar de plantearse «la duda sobre la existencia de Dios» (18 años). O de contrastar su modo de pensar hasta ir formando una opinión propia que les lleva a una determinada actitud religiosa:

«Me han hecho pensar y reflexionar hasta hacer mi propia imagen de Dios. Lo que más valoro, aprender unas normas de conducta. No he podido concretar cómo es Dios, pero sí que existe, y cómo deberíamos actuar» (18 años).

«Las clases de religión me han ayudado a acercarme más a Dios, porque en ellas reflexionas sobre el tema, vas contrastando tus creencias iniciales con nuevos aspectos y así vas formando tu verdadera opinión, que será la que te lleve al acercamiento o al distanciamiento de Dios» (18 años).

«Me acerca a Dios porque me lleva a conocer más la historia y los motivos del cristianismo y porque me han hecho plantear la idea de la existencia o no existencia de Dios y no porque me introduzca en los sitios cristianos» (18 años).

Algunos alumnos ven a la familia como el ámbito que más ayuda a acercarse a Dios:

«Lo que más me ha ayudado a acercarme a Dios creo que ha sido mi familia y luego el ambiente del colegio. Creo que el acercamiento a Dios depende del entorno familiar que tengas de tu aceptación o no de la existencia de Dios» (18 años).

«A mí lo que más me ha ayudado a acercarme a Dios son los cuentos que de pequeño me contaba mi abuela (devota y creyente) y las nanas que te cantaban antes de dormir, ya que cuando tienes pocos

años es cuando más te impresionan esos relatos» (18 años).

A lo largo de todo el estudio llaman la atención las coincidencias entre alumnos y profesores sobre temas como la influencia de la familia, de los amigos y del grupo, la importancia de los conocimientos, la necesidad de usar otros métodos y metodologías, y lo decisivo de la relación alumno-profesor. Por último, es necesario reseñar también la importancia del grupo para reflexionar y compartir la fe, y mantenerse en ella.

Pero nos queda la pregunta de si finalmente los adolescentes disponen de algún interlocutor válido. Ni la familia, ni la sociedad, ni la Iglesia parecen despertar hoy en ellos, en la mayoría de los casos, la pregunta religiosa. Y sin embargo, hemos comprobado la valoración que los adolescentes hacen de las clases de religión y del profesor que las imparte, así como de los medios y métodos de trabajo que emplea. Nos han dicho que la clase de religión ha despertado en muchos la pregunta religiosa (63,28%). ¿Quizás la clase de religión pueda ser un interlocutor válido y que tenemos a nuestro alcance?

4. Conclusiones

Queremos hacer una última reflexión sobre la pedagogía en la clase de religión y sacar conclusiones prácticas que sean de utilidad para el hacer educativo. Algunas conclusiones ya se han ido desgranando a lo largo de las páginas anteriores. Ahora nos interesa sólo recopilar las principales y añadir otras con objeto de tener a mano, a modo de memoria, una referencia a la hora de asumir una determinada pedagogía.

4.1. Una digresión previa

Piaget abordó sólo en contadas ocasiones el tema religioso. Sin embargo, su comprensión de la evolución de la inteligencia hizo posible que algunos auto-

res estudiaran la adquisición y la evolución de conceptos como los de Dios, trascendencia, inmanencia, oración, etc¹⁴. Otra de sus aportaciones, la más importante posiblemente por sus consecuencias para investigaciones futuras, se encuentra en su trabajo sobre el desarrollo moral del niño¹⁵. Con él, Piaget abrió una nueva forma de abordar la adquisición de conocimientos propios de la fe. En efecto, no se trata de dar al adolescente principios morales, sino de enfrentarle a situaciones en las que tiene que aplicarlos.

Kohlberg siguió a Piaget y continuó el estudio sobre el desarrollo más allá de la infancia. Para ello se sirvió de dilemas morales, en los que lo importante para él era cómo los sujetos abordaban y resolvían dichos dilemas. Esta nueva fórmula la aplicó F. Oser al estudiar cómo piensa el hombre a Dios a lo largo de su vida en relación con situaciones vitales concretas. Sacó la conclusión de que existen diversos estadios de crecimiento del razonamiento religioso. Estos estadios no se corresponden necesariamente con las edades de la vida. Por eso, no podemos situar al adolescente en uno determinado. Sin embargo, el adolescente sí necesita alcanzar una determinada madurez en el razonamiento para poder pasar de un estadio a otro. El camino que ha de recorrer el adolescente en su desarrollo religioso implica el paso del egocentrismo a la concepción del Dios universal, del antropomorfismo a la concepción del Dios espíritu, del animismo a la concepción del Dios creador presente en la historia del mundo, de lo mágico a la concepción y reconocimiento del Dios desbordante y trascendente.

Este proceso es posible gracias a la educación y socialización religiosas, que se van a ocupar de transmitir determinados contenidos conceptuales. Para que estos contenidos conceptuales sean comprendidos y se transformen en acciones religiosas, necesitan una estructura cognitivo-religiosa que les sirva de base. Por ello, el profesor no puede perder de vista la relación entre las estructuras del juicio cognitivas y la transmisión de conocimientos. Cada sujeto va a aprehender los conocimientos religiosos dentro del estadio en el que se encuentra, y la enseñanza religiosa ha de tener como objetivo elevar el nivel de estadio del juicio religioso de los alumnos.

4.2. *Perspectivas*

F. Oser¹⁶ desglosa en varios puntos las consecuencias didáctico-educati-

¹⁴ Cf. J. P. DECONCHY, *L'ideé de Dieu entre 7 et 16 ans. Base sémantique et résonance psychologique*: Lumen Vitae 19 (1964) 277-290; *Structure génétique de l'ideé de Dieu, chez des catholiques français, garçons et filles de 8 à 16 ans*, Lumen Vitae, Bruxelles 1967; D. ELKIND, *El niño y la realidad*, Paidós, Barcelona 1981; P. BOVET, *El sentimiento religioso y la psicología del niño*, Psique, Buenos Aires 1975.

¹⁵ Cf. J. PIAGET, *El criterio moral del niño*, Martínez-Roca, Barcelona 1987.

¹⁶ Cf. F. OSER - P. GMÜNDER, *El hombre. Estadios de su desarrollo religioso*, Ariel Educación, Barcelona 1998, 242-244.

vas derivadas de su teoría de estadios del juicio religioso. Nosotros, después del estudio-reflexión que acabamos de hacer y vistos los resultados de las encuestas de los alumnos y profesores, afirmamos como válidas las propuestas didáctico-educativas de F. Oser:

a) El profesor debe aceptar al alumno desde la posición real en la que se encuentra, según sus posibilidades de conocer y comprender. Ha de tener en cuenta tanto el grado de complejidad como de abstracción de la materia, al igual que la situación del alumno, para no interrumpir el logro del desarrollo religioso, pues las nuevas situaciones se asimilan y acomodan según estructuras pre-establecidas.

Según la teoría del desarrollo religioso de F. Oser, en vez de imponer conocimientos a la fuerza, la educación religiosa debe impulsar –mediante incentivos adecuados a cada fase y con la ayuda eventual de la discusión de dilemas– a alcanzar el nivel siguiente. Partirá, para el desempeño de su trabajo, de la capacidad de comunicación religiosa acorde con la edad y con el nivel evolutivo del adolescente¹⁷ y lo conducirá a un aprendizaje que le induzca a descubrir las cosas por él mismo. No se trata de prescindir de los contenidos, sino de adaptarlos a la capacidad intelectual del momento en el que se encuentra el adolescente. Al favorecer su mejor adaptación, la educación religiosa será, al mismo tiempo, más valorizada y facilitada¹⁸.

b) El paso de un estadio a otro se gesta siempre en un proceso de crisis. De aquí la necesidad de que el profesor tenga un conocimiento básico referente a los periodos críticos. En la adolescencia se produce una verdadera revolución en la forma de comprender la relación con Dios y su intervención en la vida de los hombres. Esto no sucede por simple contagio social, ni por un proceso de reflexión al margen de la realidad, sino en diálogo con los problemas reales de la existencia. Por ese motivo, en las clases de religión el profesor no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que tendrá que intentar que esos contenidos den respuesta e iluminen interrogantes vitales como piden los mismos adolescentes.

c) El desarrollo religioso es un proceso abierto e inconcluso. Requiere que toda forma de saber tradicional, expresión cultural y manifestación religiosa se elaboren, se integren y se exterioricen renovadamente. Un mismo contenido se interpreta, en cada nuevo estadio, de forma completamente distinta. Esto exige a los educadores un concepto de educación en continua revisión que articule los contenidos esenciales de la religión desde nuevos y actualizados puntos

¹⁷ Cf. A. VERGOTE, *o.c.*, 344; B. GROM, *Psicología de la religión*, Herder, Barcelona 1994, 252; y L. GUITARD, *La evolución religiosa del adolescente*, Herder, Barcelona 1965, 53.

¹⁸ Cf. L. GUITARD, *o.c.*, 53.

de vista. Exige, además, una determinada orientación pedagógica y metodológica que acompañe las crisis del adolescente.

La pedagogía religiosa es un arte muy difícil y complejo. Para hacer una labor auténtica debe reunir constantemente a la teología y la psicología¹⁹. L. Patino²⁰ ha comprobado que los grupos en los que los conocimientos bíblicos superan a los catequísticos manifiestan también mejor actitud religiosa y que el niño descubre mejor al verdadero Dios en las parábolas que en las definiciones teológicas del catecismo. Se ha de presentar, pues, el mensaje más en línea narrativa que expositiva; más como puerta de acceso a la experiencia de Dios que como transmisora de principios dogmáticos y morales²¹. Si, de hecho, los adolescentes trabajan mejor a través de actividades que de clases magistrales, las actividades los han de llevar a interrogarse y a buscar las propias respuestas. No podemos evitarles preguntas, sino al contrario: debemos propiciarlas y hacer que se sientan interpelados.

d) Cuando el profesor reflexiona sobre sus propios juicios religiosos y analiza críticamente su posicionamiento y sus modos argumentativos, es más fácil que pueda establecer el diálogo religioso con sus alumnos, porque se convierte en un testigo de la fe más que en un defensor y poseedor exclusivo de la verdad. Esta actitud le dará autoridad moral y cercanía al alumno, dos cualidades esenciales para el profesor de religión de los adolescentes.

La adolescencia es un momento especial de la vida de la persona desde el punto de vista educativo. El adolescente está saliendo de lo que Freud llama "periodo de latencia" (8-12 años) y está entrando de forma rápida en un momento interesante de su vida. En su realidad se entrecruzan dimensiones emocionales, afectivas, intelectuales, volitivas y sociales que están empezando a despertar. Se desconoce a sí mismo y mira a su alrededor buscando nuevos modelos de identificación. La figura del maestro es para él algo muy importante, así como es esencial la relación alumno-profesor.

Por la relación, el educador se hace instancia de crecimiento, referencia de valores y paradigma interpretativo para sus alumnos. Tiene acceso a la vida del alumno, podrá conocer las ideas, los sentimientos, las reacciones que le son propias. Así, si el profesor conoce al alumno, respetará su universo mental y no le impondrá sus propios conceptos de adulto. Será su actitud de escucha y acogida en el acompañamiento personal y grupal la que creará un clima de diálogo en el que la comunicación sea posible. La pedagogía del héroe será la más apropiada para esta edad, porque el adolescente admira y se identifica con los héroes.

e) Además, el profesor que dice dedicarse a dar clases de religión «por

¹⁹ Cf. B. MAILHIOT, en A. GODIN, *Adulto y niño ante Dios*, Sígueme, Salamanca 1968, 211.

²⁰ Cf. L. PATINO, *Una escala de actitud religiosa para niños de 10 a 13 años*, en A. GODIN, *o.c.*, 147-181.

²¹ Cf. A. AVILA, *La pastoral de adolescentes: vertiente intelectual*: Sal Terrae 88 (2000) 298.

respuesta a una vocación evangelizadora», no puede conformarse sólo con la preparación académica²². Debe educarse a sí mismo desde la perspectiva religiosa y esto supone la integración del Absoluto en todas y cada una de las situaciones de su vida. De esta manera, su presencia y su palabra favorecerán el encuentro del alumno con Dios.

f) Según los profesores encuestados en el estudio sociológico²³, el objetivo mejor cumplido es «la exposición del mensaje cristiano» que se logra en un 71%. Le sigue la presentación de las exigencias éticas con un 53%. Sin embargo, el objetivo de potenciar el diálogo de la fe con la cultura está lejos de alcanzarse. Hacer realidad este diálogo es una de las tareas más urgentes que se debería de imponer a la clase de religión. Para ello se le ha de dar al adolescente una instrucción seria por medio de contenidos de calidad y científicamente bien fundados, ya que la cultura religiosa será un requisito extraordinario para hacer real y fructífero dicho diálogo.

g) Según el estudio sociológico de la CEEC²⁴, los dos objetivos más valorados y para los que los profesores consideran de mayor utilidad la clase de religión, son los relacionados «con lo que tiene que creer» (44%) y «lo que tiene que hacer» (25,7%). Se considera que la clase de religión es mucho menos útil para la reflexión personal (14,8%) y la socialización eclesial (4,2%). Sin embargo, en el EAC, el alumno le pide a la clase de religión que sea espacio de reflexión, lugar de trabajo en grupo, un ambiente donde pueda expresarse con confianza que le introduzca en un grupo al que pueda pertenecer y que le proporcione una actividad en la que pueda sentirse útil. Sienten necesidad de trabajar y comprometerse apostólicamente, siempre en equipo. Es decir, que el adolescente está pidiendo una comunidad de referencia. Sin embargo, no siempre es fácil encontrar una comunidad que los integre y los ayude a crecer. Para que sea lugar de crecimiento del adolescente, la comunidad ha de desarrollar una triple función: vivir la fe y articular racionalmente las creencias de una forma creíble para ellos; celebrar de modo que el adolescente pueda entrar en su lenguaje de la fe, y ser motivo de cuestionamiento personal. El profesor de religión, testigo de la fe y buscador de la verdad, ha de acercar al adolescente a ella.

Sería interesante reabrir el debate del alcance de la clase de religión. Si los alumnos están pidiendo su prolongación, ¿por qué no se les da? Si profesores y alumnos son conscientes de que hay que utilizar otros métodos y metodo-

²² Es significativo afirmar que ya no existe profesorado sin la titulación requerida por la ley. Según el estudio sociológico de la CEEC, *La enseñanza religiosa católica en los centros escolares*, el 80,6% poseen la D.E.I., se sienten muy preparados el 75% y procura actualizarse el 85%.

²³ Cf. *ibid.*, 87-88.

²⁴ Cf. *ibid.*, 88.

logías, ¿por qué no se usan? Si profesores y alumnos ven la necesidad de pertenencia a un grupo, ¿por qué no se les proporciona? Tengamos en cuenta que, según los datos que poseemos, el motivo más fuerte al elegir la asignatura de religión es su sentido eclesial; sin embargo, a lo largo del estudio hemos comprobado que la clase de religión no «socializa eclesialmente»²⁵, la clase de religión «no nos introduce en los sitios cristianos», dicen ellos. Dejando a un lado el peligro de hacer de la clase de religión una catequesis, parece que «puede ser momento de abrirse a nuevas posibilidades, quizá no suficientemente desarrolladas en la actualidad»²⁶.

La falta la conexión entre el profesorado y la pastoral diocesana y parroquial puede desvirtuar el fin evangelizador que persigue la Educación Religiosa Escolar. Quizás por esta desconexión, los esfuerzos de los profesores en la clase de religión y las experiencias religiosas de los adolescentes se queden en nada y acaben con los años de colegio al no estar ellos insertos en un grupo que tenga permanencia y estabilidad. Desde aquí habría que hacer una llamada, sobre todo, a las congregaciones de religiosas y religiosos que hacen “sus planes pastorales” al margen de la Iglesia local y a los profesores de religión que programan las clases sin vinculación con la parroquia. El itinerario de la clase de religión no debe agotarse en la adolescencia, sino que ha de llevar al adolescente a un estilo de vida y a un testimonio comunitario.

²⁵ Cf. J. ELZO - J. GONZÁLEZ-ANLEO, *Los jóvenes y la religión*, en JE, 302.

²⁶ Cf. CEEC, *La enseñanza religiosa católica en los centros escolares*, 47.