

LA RELIGIOSIDAD PRE - ADOLESCENCIAL

1. Aspectos generales del desarrollo adolescencial

- a) *El desarrollo cognoscitivo*
- b) *El desarrollo motivacional*
- c) *El desarrollo afectivo-emotivo*
- d) *El desarrollo social*

2. La religiosidad del pre-adolescente

- a) *La concepción de Dios en el pre-adolescente*
- b) *El sentimiento de afiliación religiosa*
- c) *El ritualismo de la pre-adolescencia*

Conclusion

Teniendo que analizar la religiosidad del adolescente, conviene precisar que intentamos definir este estadio de desarrollo de la personalidad en términos bastante elásticos. Al tener que referirnos a los *fenómenos pubertarios*, haremos antes algunas consideraciones sobre el período que le precede y el que le sigue inmediatamente, llamándolos respectivamente *pre-adolescencia* y *adolescencia*. En la práctica, este período comprende un lapso de tiempo que se inicia hacia los 11-12 años y termina hacia los 16-17 años.

Esta distinción en dos fases es, en cierto modo, arbitraria, pero parece corresponder bastante adecuadamente a dos momentos típicos del desarrollo que el educador debe considerar

también. Nótese, por lo demás, que al asumir como criterio el de la pubertad no se pretende afirmar que de este fenómeno dependen sustancialmente todas las características psicológicas de la adolescencia; en ella la pubertad es un fenómeno relevante pero no decisivo, más útil como referencia cronológica que como categoría interpretativa.

Más tarde expondremos el significado de la pubertad en el conjunto del desarrollo del adolescente; por el momento, expondremos en síntesis las características de la maduración del individuo en este período.

1. ASPECTOS GENERALES DEL DESARROLLO ADOLESCENCIAL

a) El desarrollo cognoscitivo

En los trabajos de Piaget se pueden encontrar útiles indicaciones sobre el desarrollo intelectual del adolescente, aunque pequen tal vez de excesivo intelectualismo y esquematismo, y estén a veces demasiado condicionados por una mentalidad positivista.

Piaget (1955) cree haber probado que en el período que estudiamos, el muchacho pasa del uso de la lógica concreta al uso progresivo de la lógica formal; en otras palabras, mientras el niño era capaz de *operar nexos lógicos* a partir de una experiencia directa y concreta, pero sin llegar a la comprensión de leyes y relaciones universales, el adolescente se hace capaz de *utilizar cada vez más los procedimientos lógicos abstractos*. Adquiere así la posibilidad de operar mediante análisis y síntesis, inducción y deducción, hipótesis y comprobación, conceptos y símbolos.

Sería, de todos modos, excesivo creer que esta capacidad aparece de improviso y completa en el preciso instante en que comienza el undécimo año. Se trata de una maduración progresiva y lenta, que continuará aun después del período de la adolescencia. Michaud (1955) subraya además que no se trata de un desarrollo rectilíneo, automático y neto: «A los 14-15 años, el muchacho está todavía lejos del término de su evolu-

ción; la explicación se confundirá por mucho tiempo con la opinión, el juicio de existencia con el juicio de valor». La adquisición de nuevas capacidades supone nuevas experiencias, la intervención de factores exteriores y educativos que estimulan una orientación diversa del pensamiento.

También para Jersild (1957) los parámetros que permiten constatar la independencia progresiva del pensamiento del niño, son la capacidad creciente de *generalización* y de *abstracción*, a la cual se añade la *percepción adecuada del concepto de tiempo*.

Ya en el umbral de los 11-12 años, el preadolescente comienza a captar el significado de «pasado» histórico, y hacia los 15-16 años, el muchacho está capacitado para alcanzar el nivel adulto medio en la comprensión de la noción de «tiempo» (Friedmann, 1944).

En cuanto a la pubertad, es preciso anotar que ella, probablemente, *no acelera ni reprime el desarrollo cognoscitivo*. Existen, sin embargo, casos bastante frecuentes en los que la aparición de los fenómenos pubertarios puede constituir un «factor de disturbio» del rendimiento intelectual (especialmente escolástico) del pre-adolescente, en concomitancia con las condiciones de salud, el desarrollo emotivo-afectivo, las relaciones familiares, etc.

Algunos autores consideran esta edad como una *fase netamente egocéntrica del pensamiento*; la conciencia de las nuevas capacidades cognoscitivas puede, en efecto, favorecer en el muchacho una actitud subjetivista que se concretaría en la ilusión de poder condicionar el mundo. Recordamos que, según Piaget, todo nuevo estadio de la vida mental se presenta inicialmente caracterizado por una acentuación egocéntrica, y sólo más tarde encuentra un equilibrio, adecuándose a lo real. «Existe, pues, un egocentrismo intelectual de la adolescencia asimilable al egocentrismo del niño, que compara el universo a la propia actividad corporal y al egocentrismo de la primera infancia, que compara las cosas al pensamiento naciente (juego simbólico, etc.). Esta última forma de egocentrismo se manifiesta por la creencia en el poder ilimitado de la reflexión,

como si el mundo debiera someterse a los sistemas, y no los sistemas a la realidad. Es la edad metafísica por excelencia» (Piaget, 1964, 79-80).

Otros autores, en cambio, junto al egocentrismo fantástico, ven en el adolescente *una creciente capacidad de realismo y de objetividad*. En realidad se trata de dos aspectos complementarios de un mismo desarrollo; el pensamiento se hace más objetivo y la actividad fantástica tiende gradualmente hacia objetos más concretos. Se pasa así de las fantasías sobre el *héroe* al problema de la profesión, a la adaptación, al ambiente, al amor (véase Hubert, 1949; Jersild, 1957; Fleege, 1945). Es decir, la subjetividad no queda excluida, sino incluso es exaltada, pero queda canalizada hacia problemas más personales y objetivamente importantes.

b) El desarrollo motivacional

Pasado el período de la niñez, que en muchos aspectos se caracteriza por la relativa estabilidad de las necesidades, de los intereses y de los valores, se verifican en esta fase *procesos de reorganización y de especificación de las motivaciones*. Se ha intentado identificar y clasificar las principales *necesidades* de la pre-adolescencia; se ha hablado de necesidades *psico-fisiológicas* (relacionadas sobre todo con el descubrimiento de la pubertad), de necesidades *psico-sociales* (entre las cuales la de independencia, seguridad, experiencia...), de necesidades *psico-existenciales* (con clara orientación hacia una búsqueda de valores estéticos, religiosos, filosóficos y morales) (Schneiders, A. A., 1958, 133-149).

Las necesidades, sin embargo, al menos en la fase de la pre-adolescencia, *no parecen apartarse mucho del modelo familiar y ambiental restringido*, en que el muchacho ha vivido su infancia; se nota, de todos modos, la creciente capacidad de vivirlos con conciencia más profunda. Según Ausubel (1952, 176-180 y 1954, 194-200) la búsqueda de un «status» independiente, necesario para la maduración de la personalidad se manifiesta muy pronto, inmediatamente después de la pubertad. La fase de desatelerización del núcleo familiar se pre-

senta a menudo con modalidades conflictuales, originadas por la incidencia de varios factores, entre los cuales podemos citar el comportamiento de los padres, el temperamento y la estructuración de la personalidad del niño derivadas de las etapas precedentes del desarrollo, el clima de mayor o menor permisividad del ambiente, etc.

En este período se da también una progresiva especificación y ampliación de los *intereses* que están ahora condicionados directamente por las nuevas adquisiciones de la personalidad (capacidades intelectuales, pubertad fisiológica, mundo afectivo y emotivo) y por típicos factores ambientales (la inserción cada vez más amplia en grupos y actividades extra-familiares). Los intereses varían muchísimo de un individuo a otro, tanto por el objeto concreto como por la intensidad.

El sistema de valores, al comienzo de este estadio, permanece todavía, en gran parte, anclado en el de la edad precedente, aunque se haya iniciado el proceso de su interiorización consciente y motivada; esta dependencia de los valores tiende, sin embargo, a debilitarse cada vez más y ensancharse más allá del círculo familiar y escolar, motivado por los abundantes influjos que, de todas partes, en una cultura pluralista, presionan al sujeto. El sistema de valores comienza también a organizarse en una estructura relativamente estable, llamada «yo ideal». Este proyecto sobre sí mismo, inicialmente condicionado por el influjo de personalidades concretas encontradas en familia o escuela, en la lectura o en la crónica, tiende a hacerse cada vez más personalizada y abstracta. A medida que se emancipa de los modelos concretos, el adolescente pueda actuar un proyecto de sí que corresponda a las propias aspiraciones ideales (cfr. Lutte, 1971, 183-195).

c) El desarrollo afectivo-emotivo

La adolescencia no es, en la mayoría de los casos, una fase de desarrollo definible esencialmente en términos de «tempestad emotiva», como se ha dicho frecuentemente en los manuales de psicología de la adolescencia. Sin embargo, es indudable que *la emotividad del adolescente se hace más rica y original*, «se extiende, se diferencia, se enriquece con nuevos matices,

se hace más interior y gradualmente más consciente» (Lutte, 1962, 342). Sufre el influjo de la maduración fisiológica, del crecimiento intelectual, de los procesos de adaptación social. La evolución afectivo-emotiva viene condicionada también por las fases anteriores del desarrollo de la personalidad. Una débil satelización en la niñez, por ejemplo, puede originar, por una parte, una hipertrofia del yo, cuyo nivel de aspiraciones permanece muy alto, y por otra la carencia de sentido de estima de sí y de seguridad (Ausubel, 1954, 507).

Tales dificultades repercuten en el adolescente que está afrontando *su crisis de identidad*; y, sin un mínimo de equilibrio afectivo y emotivo, no se halla en situación de percibir *la unicidad y la identidad del propio yo*, sujeto a transformaciones continuas y enriquecido por necesidades y posibilidades nuevas. A su vez, la incapacidad de lograr la propia identidad origina inseguridad y ansiedad (Erikson, 1968).

Una dificultad afectivo-emotiva peculiar de la pre-adolescencia está unida a *la asunción e integración del propio rol psico-sexual*, como potenciación de las posibilidades del yo. Sobre todo, para la muchacha, es de la máxima importancia la aceptación de la propia feminilidad con la «diferenciación» que comporta a nivel personal y a nivel de los roles sociales (Deutsch, 1944-45).

Especialmente, hacia el final del período que estamos estudiando no es raro encontrar numerosas ocasiones en las que *surgen descargas emotivas intensas*; generalmente semejantes hechos están unidos a las dificultades de adaptación derivadas del acceso a un nuevo «status» que exige roles sociales distintos del del niño.

Parecen particularmente relevantes a este respecto las problemáticas familiares o escolásticas, la necesidad de independencia, la adaptación al otro sexo, la elección de estudios con miras a la profesión, las frustraciones en las realizaciones del yo ideal, las dificultades del desarrollo puberal.

La intensificación de las tensiones emotivas lleva a veces a los adolescentes a *encerrarse en sí mismos*, originando escaso interés por los grandes problemas del mundo y del ambien-

te del entorno. Externamente, el adolescente puede aparecer arisco, introverso y celoso de los propios problemas emotivos y afectivos. Este repliegue sobre sí mismo puede originar carencias afectivas; el adolescente queda solo, frente a los problemas que a menudo lo angustian y que ya no puede afrontar con el apoyo de sus padres, progresivamente «desmitificados» y marginados por él mismo.

Es difícil decir cuáles son, en concreto, *los sentimientos y las emociones prevalentes en los adolescentes*. Algunos psicólogos hablan de «mayor capacidad para superar las frustraciones presentes», para valorar las situaciones positivas del pasado y prefigurar las futuras, para «comprender las emociones de los demás», para «ajustar esperanzas y deseos a la realidad», para «soportar la soledad», para asumir riesgos y responsabilidades» y para «sentir simpatía y compasión» por los demás (Jersild, 1957, 338 ss.).

Por lo demás, las emociones y los sentimientos de los adolescentes están sometidos a tales variaciones que no bastan para describirlas adecuadamente ni siquiera las investigaciones realizadas sobre la cuestión.

d) **El desarrollo social**

Este sector del desarrollo comporta un creciente impulso hacia la *emancipación* de los padres, la *inserción* en un grupo más reducido de personas de la misma edad, un *conocimiento más realista de la sociedad* y una mayor *conciencia de la pertenencia* a una clase social. Las relaciones entre padres e hijos presentan ahora una nueva fisonomía, pero no provocan necesariamente un conflicto. Los padres siguen teniendo gran importancia e influencia sobre los hijos; por esto, la actitud fundamental de los adolescentes está caracterizada por cierta ambivalencia: tendencia a la independencia por una parte, y búsqueda de protección y de aprobación, por otra.

En todo caso, desde la pre-adolescencia los muchachos pasan siempre más tiempo fuera del ambiente familiar y su círculo de interés por las personas se amplía notablemente.

En esta edad adquiere gran importancia para el desarrollo social *el paso a la segunda etapa de la enseñanza general básica*, no sólo porque este salto proporciona la posibilidad de ampliar el campo de los conocimientos y de las experiencias, sino sobre todo porque favorece el enriquecimiento de las imágenes ideales de adultos y coetáneos. Sufre una modificación profunda la actitud hacia los padres y se instaura un tipo de relación más estable con las personas adultas. El contacto con los otros adultos y con los valores por ellos representados, mientras por una parte facilita el reconocimiento de los límites de los padres, impulsando a la desatelerización, por otra hace menos traumatizante este descubrimiento, porque presenta nuevos modelos, impulsando a la «resatelerización» en torno a otros adultos ideales, o bien a un coetáneo o a un grupo.

Pero también fuera de la misma escuela, *el grupo de los coetáneos tiene un rol siempre mayor*: en él el adolescente busca un «status» social fundado en el reconocimiento de las propias capacidades y prestaciones y sobre la igualdad, para superar el «status» de dependencia de una autoridad superior (Csonka, 1964, 399).

Una forma típica de la progresiva socialización de este período está representada por la *amistad*. Las amistades de ahora son más estables que las de la niñez, más intensas, más íntimas, menos numerosas pero más exclusivas, al principio reducidas a adolescentes del propio sexo y abiertas más tarde también al otro sexo.

Se han dado múltiples aplicaciones sobre este fenómeno, ligado de cuando en cuando (o contemporáneamente) a influjos de la maduración fisiológica, a la necesidad de abrirse a un confidente, a la necesidad de reconocimiento, animación, seguridad y, también, a factores culturales (Dennis, en Carmichel, 1967, 1037).

2. LA RELIGIOSIDAD DEL PRE-ADOLESCENTE

Teniendo presentes los ritmos y las modalidades de desarrollo que hemos analizado, es conveniente estudiar en dos momentos distintos la religiosidad del pre-adolescente y la del

adolescente. En la primera fase del estadio adolescencial, comprendemos la edad que va de los 11 años hasta cerca de los 14.

La pre-adolescencia parece representar, en el conjunto del desarrollo religioso, *una época de feliz fecundidad*, realización de las premisas sembradas en la niñez. Aunque no falten síntomas de la creciente incidencia de los procesos de secularización también sobre la religiosidad pre-adolescencial (Milanesi, 1969), podemos considerar este *período sustancialmente positivo para la mayor parte de los sujetos socializados religiosamente*. Al abrigo de particulares problemas de carácter afectivo o emotivo, dotados de un pensamiento concreto ya maduro para llegar al pensamiento lógico-abstracto, bien insertados en el propio ambiente familiar, estimulados por las nuevas experiencias escolares, empujados por el ansia de una moral nueva (hacia la autonomía ética), los pre-adolescentes viven, en general, una religiosidad caracterizada por intensa práctica ritual y sacramental, por intereses cognoscitivos notables, connotaciones morales sentidas, activismo eurístico y entusiasta.

No faltan de todos modos aspectos críticos a esta religiosidad, según veremos en el análisis de algunos rasgos típicos de la religión del preadolescente.

a) La concepción de Dios en el pre-adolescente

La característica más inmediata que se evidencia en la concepción de Dios en los adolescentes catequizados es *una notable «ortodoxia» formal*. Preguntados sobre su concepción de Dios, los pre-adolescentes dan respuestas muy unidas a la enseñanza recibida; se recordará que hacia los 13-14 años *alcanza su punto culminante la curva de la enseñanza religiosa* de los sujetos examinados por McDowell (1952).

También Babin (1936) encuentra en sus investigaciones que, al responder a la pregunta «¿qué es Dios, para vosotros?», los pre-adolescentes que han recibido una educación religiosa en la escuela, tienden a identificar el contenido de sus respuestas con la de las formulaciones catequísticas. Pero el Dios así concebido es todavía un Dios lejano y abstracto. Es, más que

nada, el Dios de los filósofos y de los científicos, accesible a la razón, origen y explicación del mundo. Dios es el Omnipotente, el Creador, el Señor del Universo, Espíritu eterno y perfecto.

También en los estudios de Giannatelli (1967) se ve que los muchachos responden con bastante exactitud a las preguntas sobre los atributos de Dios y sobre la creación, es decir, prácticamente a aquellas que miran a conocimientos adquiridos a través de la normal información catequística.

Graebner (1960 y 1964) advierte que la enseñanza del catecismo en la escuela tiende a *homogeneizar el pensamiento religioso* de los pre-adolescentes, tanto en lo que respecta a los contenidos como a la misma riqueza verbal. Observa, además, que a respuestas objetivamente exactas no corresponde una exacta comprensión de los significados contenidos en ellas. Utilizando un método proyectivo combinado con un cuestionario de respuestas semi-standardizadas, ha comprobado —sobre una muestra de un millar de muchachos luteranos de 10-14 muy catequizados— lo que, entre los católicos, había observado también McDowell: es decir, fácil propensión a confundir y superponer atributos de Dios como eternidad, omnipotencia, omnisciencia, omnipresencia.

Babin afirma también que *la relación personal con Dios es sentida por pocos*. En general, Dios está «en lo alto», «por encima», Creador y Señor de sus criaturas, o, a lo más, la relación con Dios es modelada según la costumbre de la dependencia familiar o escolar. Dios es aquel a quien hay que obedecer siempre.

La misma formulación de las respuestas a las preguntas sobre Dios, se presenta en tono escolástico, libresco y estereotipado.

La connotación nocionística parece más acentuada en las muchachas, más diligentes y más inclinadas a hacer el papel de «buena estudiante». En los muchachos hay algo más de espontaneidad. Además sienten mucho más que las chicas una estrecha conexión entre la concepción de Dios y la obligación moral. Dios es «dueño y señor que dirige», «que nos ve», «al

cual hay que obedecer». Es típica la acentuación que el muchacho hace de la pureza divina, que la muchacha apenas menciona más que rara vez. Este hecho nos permite entrever desde ahora el cruce de motivos morales y de motivos religiosos: Dios es el ser perfecto sobre el cual el muchacho proyecta sus ideales de pureza.

Deconchy (1967) caracteriza la pre-adolescencia como una *fase de «Personalización»*. El pre-adolescente tiende a concebir a Dios como «alguien», como persona, distinta de las fuerzas de la naturaleza (superación del animismo y progresiva afirmación de la trascendencia). La noción de Dios se hace más existencial, evoluciona del «algo» (fase de atributividad) al «alguien».

Si las dominantes semánticas de la fase de atributividad eran las de Grandeza, Fuerza, Bondad, ahora los temas dominantes son: Señor, Padre, Redentor.

El término «personalización» hace referencia al *polo objetivo* de la concepción del pre-adolescente, *no a su relación vivida con Dios*; esto concuerda con las afirmaciones de Babin sobre la matriz catequística y escolástica de estos atributos.

A punto de desaparecer el animismo, Dios se afirma como trascendente al mundo material, aunque no siempre distinguido de modo adecuado del mundo espiritual; ello hace que Dios sea confundido a menudo con otros espíritus (dioses, ángeles, almas) o personajes histórico-míticos (Abraham, Moisés, Júpiter, Buda).

El animismo puede, no obstante, encontrar a veces un relanzamiento de formas motivado por una instrucción religiosa marcadamente autoritaria, que presenta con demasiada facilidad la «creencia» en una concepción milagrosa y semi-mágica de la presencia de Dios en el mundo.

Así el pre-adolescente, coaccionado de una parte por su incipiente pensamiento científico que le presenta el mundo natural como algo que responde a las leyes experimentales del determinismo científico, y de otra, por instancias autoritarias que avalan y refuerzan sus ideas infantiles sobre la intervención de Dios en el mundo, incapaz de una solución sintética

de ambas realidades, resuelve las tensiones estructurándose dos modos, bien separados, de considerar las relaciones de Dios con el mundo: *uno científico-natural*, en el cual Dios está del todo ausente, y otro *sobrenatural*, cargado de animismo (Goldman, 1964).

Paralelamente a la disminución del animismo y del magismo, se realiza también la *definitiva desaparición del antropomorfismo material*. Permanecen algunas formas de antropomorfismo moral, según el cual el muchacho tiende a proyectar sobre Dios algunos valores que le son propuestos, y que tienen especial importancia en su axiología. Pero realiza cierta selección de las cualidades morales que deben aplicarse a Dios. Estas parecen concentrarse todas en torno a la noción de *lealtad*. Este rasgo es probablemente uno de los primeros *absolutos morales* que el pre-adolescente descubre y juzga esencial en una persona madura.

La personalización de Dios parece engendrar, además del antropomorfismo moral, *el retorno de algunas imágenes físicas de Dios*. El Dios, sentido como Señor, es descrito como enorme, gigantesco, victorioso. Definiremos a este antropomorfismo como «kyrial», en el sentido de que las imágenes físicas son empleadas con matices nuevos, dirigidos conscientemente a dar una imagen adecuada de esta gran Persona, que el muchacho no sabría expresar de otra forma.

Las anotaciones presentadas hasta ahora parecen confirmar *el carácter prevalentemente nocionístico de los conocimientos religiosos del pre-adolescente*; en cuanto a sus actitudes interiores para con Dios, podemos decir con cierta aproximación que están impregnadas de ambivalencia. Por una parte, parecen continuar los sentimientos típicos de la confianza infantil (cfr. Braido-Sarti, 1967); por otra, no están ausentes del pre-adolescente ciertas actitudes de miedo, que algunos autores consideran como un obstáculo serio para la emancipación religiosa (Mathias, 1943; Patiño, 1961). Aun teniendo en cuenta que las investigaciones de estos últimos autores están tocadas de metodologías inseguras (Aletti, 1971), habrá que admitir, con todo, que el temor es un componente esencial del sentimiento religioso, como ya había observado

R. Otto y por tanto no contrasta con una orientación sustancial positiva de la religiosidad, cuando sea oportunamente equilibrado por otros sentimientos.

También Goldmann observa que la relación del pre-adolescente con Dios está teñida de «sacro temor». En especial, la idea de que Dios pueda amar a todos los hombres (conocida, pero no comprendida en la niñez) no parece fácilmente conciliable con la justicia de Dios, en la retribución del bien y del mal. Ahora el problema es percibido de modo claro, pero sólo hacia el final de este período y en la adolescencia encontrará una solución satisfactoria, cuando castigo y amor sean considerados lógicos y coherentes con un único designio providencial, eventualmente desconocido para nosotros (Goldman, 1964, 152-153).

El carácter ambivalente de la religiosidad pre-adolescencial es subrayado también por la *aparición de las primeras dudas religiosas* (al menos hacia el final de esta fase de transición) como indican algunos trabajos sobre este tema (Grasso, 1954; Milanesi, 1956; Braido-Sarti, 1967).

b) El sentimiento de afiliación religiosa

Según hemos visto, para el niño el sentimiento de afiliación a la comunidad religiosa se agota casi completamente en el sentimiento de inclusión en el propio núcleo familiar.

Con la progresiva disminución de esta dependencia psicológica, con el acceso a una formación e información religiosas más específicas (es decir, en el período de la iniciación sacramental) y con la participación en la vida litúrgica comunitaria (misa y sacramentos, oración) *el sentimiento de afiliación se objetiviza, es decir, se adapta, se une a un organismo religioso específico, que posee una base estructural históricamente definida.*

Este proceso de objetivación del sentimiento de afiliación es progresivo y parece alcanzar su punto culminante precisamente en la pre-adolescencia, es decir, cuando las capacidades cognoscitivas potenciadas permiten *captar el sentido del tiem-*

po y el del espacio y percibir rectamente el concepto de «iglesia», de «historia de la salvación» y cuestiones semejantes. La socialización del muchacho facilita la comprensión del concepto de «comunidad» y pone los fundamentos para el sentido de solidaridad; el proceso de emancipación emotivo-afectiva hace abrirse al muchacho a participaciones de grupo más amplias y satisfactorias (Milanesi, 1969).

Elkind confirma cuanto venimos diciendo con algunas *investigaciones*. Este autor, usando el método «Semi-Clinical Interview», propuesto y elogiado por Piaget (cfr. *La représentation du monde chez l'enfant*), ha estudiado el sentimiento espontáneo de afiliación religiosa en grupos de niños de cinco a doce años, Hebreos (1961), Católicos (1962) y Protestantes (1963). *Elkind* muestra que, si hasta los seis-siete años la concepción de la propia identidad religiosa (en el sentido de pertenencia a un determinado grupo religioso) es muy global y sin apenas diferenciación, más tarde el muchacho está capacitado para distinguir diversos grupos religiosos, pero lo hace por medio de un pensamiento muy «concreto», ligado a la experiencia de actos externos que caracterizan cada uno de los grupos. Sólo en un tercer momento (once-doce años) el muchacho es capaz de un concepto abstracto de aplicación religiosa, cuando, reflexionando sobre el propio pensamiento y sobre la propia experiencia, consigue pensar sobre la identidad religiosa en términos de creencias y de íntimas convicciones.

Elkind observa también que la evolución de estas formas de concepción de la pertenencia se presenta con las mismas características en los tres grupos confesionales examinados por él; lo que probaría que tal evolución no es debida principalmente a los influjos de los grupos religiosos en que se hallan insertos, sino más bien a *factores de maduración más generales que actúan en el interior del sujeto*.

La incidencia de las interacciones de grupo no está excluida, sin embargo, por *Elkind*; esto, porque, según Piaget (al que *Elkind* sigue muy de cerca) los contenidos del pensamiento dependen de la experiencia de relación con el ambiente, mientras la forma sigue leyes de desarrollo universal, según los ritmos de maduración de la inteligencia.

Es preciso, además, señalar que este proceso de identificación objetiva de la realidad eclesial *puede ser demorado* por la actitud negativa que predomina en ciertos ambientes con respecto a la Iglesia; cierta hostilidad más o menos consciente podría, en efecto, impedir la identificación, precisamente porque la percepción del grupo religioso sería necesariamente desviada de ella y comprometida.

Además, hay que tener presente que la objetivación del sentimiento de afiliación al grupo religioso se realiza en la sociedad pluralista *en un contexto cada vez más competitivo, si no propiamente conflictual*. El abrirse progresivo del pre-adolescente a los grupos de diversa orientación, lo coloca en la necesidad de confrontar las propuestas de valores que los grupos le presentan. El criterio de la selección preferencial (de la cual depende la fuerza del sentimiento de afiliación) es necesariamente el de la funcionalidad psicológica. El pre-adolescente escogerá pertenecer psicológicamente a aquellos grupos que parecen darle una satisfacción más inmediata a su necesidad de inclusión, reconocimiento y autorrealización. Es posible que, en determinados contextos, los grupos religiosos no consigan superar la confrontación con los recreativos, escolares, amicales, culturales. Todo esto significa que *el sentimiento de afiliación conquistado con esfuerzo en el momento culminante de la pre-adolescencia, puede entrar inmediatamente en crisis apenas da el paso hacia la adolescencia y el muchacho se abre hacia formas más amplias de socialización*.

c) El ritualismo de la pre-adolescencia

La pre-adolescencia parece, a primera vista, el período más feliz desde el punto de vista de la práctica religiosa. El muchacho frecuenta con gusto y espontáneamente la iglesia y se acerca a los sacramentos; reza con frecuencia y con participación emotiva.

Pero en este comportamiento se puede observar a menudo *una clara dimensión ritualística* que parece debe relacionarse con algunos elementos, no bien integrados, de la religiosidad infantil. Las investigaciones de Godin nos han mostrado que

el animismo y el magismo tienden a prolongarse cronológicamente más allá de la niñez, en la pre-adolescencia. Por lo que respecta en especial al magismo en la concepción de los sacramentos, recordamos que éste, muy influyente hasta los once años, se encuentra aún en buena medida a los catorce años. En una reciente aplicación de la experiencia de Godin sobre una muestra italiana (Milanesi, 1967), observamos que, aun decreciendo bastante, el magismo no desaparece del todo en la pre-adolescencia. Las respuestas obtenidas en esta investigación de los sujetos de catorce-quince están todavía impregnadas de magismo en una proporción del 22 por 100 para los muchachos, y del 12 por 100 para las muchachas. La tendencia a unir inmediatamente el efecto espiritual del sacramento al signo, acentuando la eficacia del rito encuentra fácil aplicación en dos hechos. Un primer motivo puede ser visto en la herencia psíquica de precedentes etapas del desarrollo connotadas por cierto «ritualismo natural»; el niño tiende con frecuencia y naturalmente, aun fuera del mismo contexto religioso, a estructurarse mediante ritos que después sigue con meticulosa escrupulosidad: caminar por la acera, atento a no pisar las uniones de la baldosa; repetir ordenadamente retahilas de palabras sin sentido, alinear objetos siempre en el mismo orden (Piaget, 1926).

Un segundo motivo del ritualismo religioso del pre-adolescente puede tener su origen en la *misma concepción católica del «ex opere operato» de los sacramentos*, ya muy difícil por sí misma de ser comprendida por el muchacho y *presentada a veces de forma completamente inadecuada.*

Con su bagaje de ritualismo natural, el pre-adolescente es introducido en la vida eclesial en la cual, dado su carácter a un tiempo comunitario e institucional, las expresiones rituales colectivas tienen una relevancia excepcional. Es, pues, bastante comprensible que el pre-adolescente acentúe los componentes ritualísticos, tanto más que todavía no posee instrumentos cognoscitivos adecuados para comprender la función simbólica de los ritos.

Tal función se adquiere, en efecto, lentamente, como muestran las investigaciones de Domoulin y Jaspard.

A través de una entrevista semi-estructurada, estos autores han propuesto a una muestra de muchachos/as belgas de seis-doce años diversas preguntas sobre una treintena de objetos y gestos simbólicos del culto católico, omitiendo voluntariamente aquellos ritos principales, sometidos a una catequización más intensa y por lo mismo no aptos para indicar las características más espontáneas de la religiosidad.

En la percepción de los significados de la *lamparilla colocada junto al altar* y del rito de la señal de la cruz con agua bendita al entrar en la iglesia, los niños dan importancia sobre todo al aspecto ritual, a la obligación de una realidad institucional, con matices mágicos. La lamparilla participa casi de la identidad divina: es pecado apagarla. El agua bendita, hacia los ocho años, con el inicio de la percepción de deficiencias morales, se convierte en un remedio a las culpas y colma las deficiencias de la religiosidad (Dumoulin-Jaspard, 1966-67).

También la concepción de la presencia eucarística en la hostia consagrada es explicada por el niño, sobre todo, con la acción eficaz del rito consacratario del sacerdote, hombre que tiene la misión y el poder de «hacer el milagro». En la preadolescencia se tendrá una concepción más exacta cuando el sacerdote sea visto como mediador de Jesucristo, que ritualiza sus gestos (Jaspard, 1971).

El Dios de los muchachos parece, pues, percibido como el «Dios de la ley», trascendente por su fuerza, poder, perfección moral, y la actitud religiosa corre el riesgo de quedar bloqueada por la sobrevaloración del instrumento ritual; el rito se convierte en un fin, antes que en un medio.

Las muchachas subrayan en cambio la posibilidad del encuentro con Dios. La lamparilla roja es signo y símbolo de la presencia de Dios; presencia que es más difusamente sentida «en la Iglesia» y menos localizada. La desaparición del signo no lleva consigo el sentido de culpabilidad. Igualmente el aspecto ritual del gesto del agua bendita apenas es desvirtuado. La señal de la cruz no es tanto una declaración de afiliación a la Iglesia cuanto un memorial, que recuerda al sujeto la presencia de Dios (Dumoulin-Jaspard, 1966-67).

La presencia de Dios es sentida como difusa, casi inmanente al mundo. No es necesario un rito eficaz para actualizar su presencia. La acción consagratoria tiene, más que ningún otro elemento, el significado de una teofanía (Jaspard, 1971).

El Dios de las muchachas parece pues, más fácilmente caracterizable como el «Dios del Amor» que se halla en un encuentro afectuoso y espontáneo. El rito es sólo un instrumento del encuentro, eficaz, sobre todo, a nivel objetivo.

Dumoulin y Jaspard sostienen que las dos distintas actitudes se refieren a *algunos factores dinámicos típicos de la personalidad masculina y femenina, dependientes de la modalidad con que ha sido vivido el complejo de Edipo.*

Para el muchacho, el padre es un modelo, un ideal, la ley. La relación con Dios-Padre resulta así estructurada al nivel del obrar. El rito, que respeta la ley dada, se hace instrumento de identificación con el modelo.

Para la muchacha, al contrario, el padre es el hombre deslumbrante que hay que seducir. La relación con Dios-Padre se coloca al nivel del sentimiento afectivo, de la relación interpersonal. El rito recuerda, refuerza y sanciona esta relación.

También en la oración se notan, junto a elementos de positiva evolución, rasgos que acreditan la supervivencia de actitudes infantiles.

Como observa Goldman, la oración en esta fase aumenta a menudo de intensidad; es dirigida tanto a Dios como a Jesús: las dos personas son consideradas como distintas. Dios es sentido presente durante la oración, mas no como una presencia física, sino en forma espiritual que se refleja sobre el sujeto con un sentimiento de paz, serenidad, alegría interior. El contenido de la oración se hace más espiritual y altruístico; más interiorizada; se reza para conseguir ser más bueno, para obtener el perdón de los pecados.

La eficacia de la oración está sin embargo unida a elementos mágicos; la oración es juzgada por sus resultados. Progresivamente se llega a pensar que, además de la oración, hay otros fenómenos naturales que influyen en la obtención del resultado (Goldman, 1964, 177-193).

Una confirmación del carácter ambivalente de la oración del pre-adolescente se refleja también en las investigaciones de Thouless y Brown. Estos autores han demostrado que a los doce-trece años, es todavía muy marcada la convicción de que la oración debe tener una eficacia material e inmediata.

Se subraya, pues, que de la convicción de la eficacia de la oración trae su origen la tendencia a repetir mecánicamente las fórmulas y los gestos, sin preocuparse de su significado; es precisamente lo que hemos llamado ritualismo.

Tal realidad es más relevante cuando se piensa que viene a coincidir con la aparición de las profundas transformaciones de la religiosidad adolescencial. El ritualismo de esta edad parece explicar el derrumbamiento de la práctica religiosa (que comienza alrededor de los catorce años), precisamente porque ritualismo significa carencia de motivaciones profundas. Bajo el impulso de la llamada más o menos impropia-mente «crisis religiosa de la adolescencia», el muchacho dejará de frecuentar los ritos cuyo significado no consigue alcanzar. En este momento se ve la necesidad de informaciones suplementarias, capaces de volver a integrar el cuadro de las motivaciones sobre nuevas bases, proporcionadas al desarrollo del adolescente.

CONCLUSION

La característica global de la religiosidad del pre-adolescente parece ser, además de la ambivalencia, *la tendencia a la objetivación*: la «personalización» de la concepción de Dios (en el sentido explicado más arriba), el nocionismo, el ritualismo, el fuerte asimiento a la institución eclesial son un síntoma indudable de ello.

Si por un lado esta acentuación de la religiosidad favorece el desarrollo de un amplio interés por la problemática espiritual y moral, por otro expone a grandes riesgos la prosecución del desarrollo mismo. La realidad a que ha llegado el pre-adolescente no podrá dejar de confrontarse con las exigencias de la etapa siguiente que están substancialmente marcadas por su subjetivismo; por ello, son ya previsibles las dificultades y conflictos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Además de los estudios ya citados de Piaget (1955 e 1964), Mc Dowell (1952), Deconchy (1967), Goldman (1964), Braido-Sarti (1967), Milanesi (1967), Elkind (1961, 1962, 1963), pueden verse:

1. ALETLI, M., *La concezione di Dio nell'adolescente*, Milano, 1971 (tesi non pubbl.).
2. AUSUBEL, D. P., *Ego Development and the Personality Disorders*, N. Y., Grune and Stratton, 1952.
3. AUSUBEL, D. P., *Theory and Problems of Adolescent Development*, N. Y., Grune and Stratton, 1954.
4. BABIN, P., *Dieu et l'adolescent*, Lyon, Éd. du Chalet, 1963.
5. BROWN, L. B., Quelques attitudes sous-jacentes dans la prière pour demander des faveurs, *Cabiers de Psychologie Religieuse*, IV, 67-86, Bruxelles, Lumen Vitae, 1967.
6. CSONKA, L., *Metodologia de la catequesis evolutiva y diferencial*, en *Educar*, vol. 3.º, Sigueme, Salamanca.
7. DENNIS, W., The Socialisation of the Hopi Child, Menasha Wisc., Sapir Memorial Pub. Fund, 1941 (trad. franc.: *Manuel de Psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1952).
8. DEUTSCH, E., *The Psychology of Women*, N. Y., Grune and Stratton, 1944-45, 2 voll.
9. DUMOULIN, A.; JASPARD, J. M., Perception symbolique et socialisation de l'attitude religieuse chez les enfants de 6 à 12 ans. Étude génétique et différentielle, *Revue de Psychol. et des Sciences de l'Éducation*, 2 (1966-67), 214-223.
10. ERIKSON, E. H., *Identity Youth and Crisis*, N. Y., Norton and Co., 1968.
11. FRIEDMANN, L., Time Concept of Junior and Senior High School and of Adults, *School Rev.*, 52 (1944), 233-238.
12. FLEEGE, L., *Self-Revelation of the Adolescent Boy*, Milwaukee, Bruce, 1945.
13. GIANNATELLI, R., Controllo oggettivo e conoscenze religiose alla fine della 1ª media, *Orientam. Pedag.*, 14 (1967), 1059-1100.
14. GRAEBNER, O. E., *Child Concept of God*, Lutheran Education Association, 1960.
15. GRAEBNER, O. E., *Child Concept of God*, *Religious Education*, 59 (1964), 234-241.
16. GRASSO, P. G., *Gioventù di metà secolo* Roma, AVE, 1954; 2.ª ed. rinnovata, 1967.
17. HUBERT, H., *La croissance mentale*, Paris, PUF, 1949.
18. JASPARD, J. M., La représentation de la présence eucharistique chez l'enfant de 6 à 12 ans, *Lumen Vitae*, 26 (1971), 55-79.
19. JERSILD, A. T., *Psychology of Adolescence*, N. Y., Mac Millan, 1957.

20. LUTTE, G., *Elementos de psicología del niño y del adolescente*, en *Educar*, vol. 2.º, Sígueme, Salamanca.
21. LUTTE, G., e coll., *Le moi idéal de l'adolescent*, Bruxelles, Dessart, 1971.
22. MATHIAS, W. D., *Ideas of God and Conduct*, N. Y., Teachers College Columbia Univ., 1943.
23. MICHAUD, E., *Essai sur l'organisation de la connaissance entre 10 et 14 ans*, Paris, Vrin, 1955.
24. MILANESI, G. C., Insegnamento della religione e dubbio religioso nella tarda adolescenza, *Oriental. Pedag.*, 12 (1965), 4, 741-801.
25. MILANESI, G. C., Realtà, problemi ed esigenze dei preadolescenti, *Presenza Pastorale*, 39 (1969), 235-254.
26. PATIÑO, L., Une échelle d'attitude religieuse pour enfants de 10 à 13 ans, *Lumen Vitae*, 16 (1961), 263-282.
27. PIAGET, J., *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF, 1926.
28. PIAGET, J.; INHELDER, B., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, PUF, 1955.
29. PIAGET, J., *Six études de psychologie*, Genève, Gauthier, 1964.
30. SCHNEIDERS, A. A., *The Psychology of Adolescence*, Milwaukee, Bruce Pub. Co., 1951.
31. THOULESS, R. H.; BROWN, L. B., Les prières pour demander des faveurs, *Lumen Vitae*, 19 (1964), 291-308.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

1. ANDRÉ, R., Crainte et amour de Dieu chez les Préadolescents, *Supplément à la Vie Spirituelle*, 30 (1954), 313-325.
2. BURGARDSMEIER, A., *Religiöse Erziehung in psychologischer Sicht*, Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1955.
3. BURGARDSMEIER, A., *Gott und Himmel in der psychischen Welt der Jugend*, Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1951.
4. BURGARDSMEIER, A., *Religion und Seele des Kindes*, Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1956.
5. DUYCKAERTS, F., Psychologie et vie religieuse de l'enfant et de l'adolescent, *Lumen Vitae*, 22 (1957), 29-32.
6. ELKIND, D., Age Change in the Meaning of Religious Identity, *Review of Relig. Research*, 6 (1964), 36-40.
7. ELKIND, D., e S., Varieties of Religious Experience in Young Adolescents, *Journal for the Scient. Study of Religion*, 2 (1962), 102-112.
8. FUKUYAMA, Y., Wonder Letters: an Experimental Study of the Religious Sensitivities of Children, *Religious Education*, 58 (1963), 377-383.

9. GUTHAUSKAS, J., Dieu et la religion de l'enfant, *Lumen Vitae*, 15 (1960), 9-28.
10. JEAN, H.; OGER, M., Lettres à Dieu: les jeunes écrivent, *Lumen Vitae*, 24 (1969), 497-516; 659-682.
11. KLINGBERG, G., A Study of Religious Experience in Children from 9 to 13 Years of Age, *Religious Education*, 54 (1959), 211-216.
12. NOBILING, E., Der Gottesgedanke bei Kindern und Jugendlichen, *Archiv für Religionspsychologie*, 4 (1929), 43-216.
13. SMET, W., Tendances affectives et croyance en Dieu, *Lumen Vitae*, 8 (1953), 105-117.
14. ZAVALLONI, R., Atteggiamenti religiosi dei Pre-adolescenti, *Pedagogia e vita*, 25 (1964), 339-350.
15. ZAVALLONI, R., Educazione e istruzione religiosa nella preadolescenza, *Pedagogia e vita*, 21 (1960), 18-26.