

## Editorial

En este número de *Consonancias* se presenta el trabajo del padre Fabián Gallego, quien responde a una necesidad interdisciplinaria cada vez más urgente: poner en diálogo el itinerario formativo religioso con las ciencias humanas, para enriquecer sus fundamentos y sus prácticas. Este estudio explora, desde las perspectivas teóricas en torno a la religiosidad infantil, la conceptualización de Dios en niños de cinco y seis años de edad, teniendo como contexto una investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos relativos a las nociones de Dios en el nivel inicial. Fabián Gallego se pregunta acerca de la génesis del sentido religioso, del grado de autenticidad o veracidad de la religiosidad infantil, y de la capacidad de los niños en esa franja etaria para elaborar una representación del Trascendente. Para ello parte de la siguiente hipótesis: “las ideas o nociones religiosas que los adultos proponen educativamente a los niños son asimiladas a sus propios esquemas mentales de interpretación del mundo”.

Desde la psicología evolutiva y desde la teología, plantea un abordaje empírico a partir de una serie de preguntas: ¿cuánto conocemos de las etapas evolutivas y las posibilidades de comprensión del concepto de Dios? ¿Cuáles son las representaciones y posibles distorsiones de este concepto en los que lo transmiten (“Dios mágico”, “Dios castigador”, “Dios refugio”)? ¿Cuáles son las mediaciones o estrategias facilitadoras u obstaculizadoras (lenguajes, narrativas, imágenes) en el desarrollo de una religiosidad madura y autónoma que pueda acoger el misterio de un Dios que es don gratuito? ¿Cuál es la selección de contenidos y metodologías adecuadas a cada etapa para acompañar el encuentro personal y comprometido con el Dios de Jesucristo? ¿Qué teología subyace en las prácticas pedagógicas de la formación religiosa?

Cabe destacar que el autor parte del reconocimiento de la centralidad del sujeto, y del pasaje de una cultura transmisiva a una cultura hermenéutica en los procesos formativos. A partir de los rasgos del horizonte cultural contemporáneo se desprende que una educación religiosa, para entrar en sintonía con los nuevos sujetos de la educación, debe hacerse significativa en los niveles más hondos de la experiencia humana; y asimismo, debe hacerse cargo de los aportes de las diversas disciplinas para comprender mejor al educando y a su circunstancia.

El texto puede leerse en su decurso, pero también según los intereses de quien se acerque a él, ya que presenta tres puntos diferenciables; uno sobre las interpretaciones del problema de la génesis del sentido religioso; otro sobre la capacidad del niño para elaborar una representación del Trascendente – apoyándose en especial en los lineamientos de Ana María Rizzuto – y luego la presentación de los resultados de un estudio de campo llevado a cabo con niños del último año del nivel inicial, sobre la conceptualización de Dios. La bibliografía sobre este punto es extensa y poco conocida entre los educadores religiosos, y constituye una reflexión ineludible para una práctica pedagógica con sentido. Consideramos que el texto asume la convocatoria de la Quinta Conferencia de los Obispos Latinoamericanos a ser discípulos misioneros recordando que, “*el itinerario formativo del cristiano, en la tradición más antigua de la Iglesia, tuvo siempre un carácter de experiencia, en el cual era determinante el encuentro vivo y persuasivo con Cristo, anunciado por auténticos testigos*” (Documento Final, Aparecida, 290)

## La religiosidad en los primeros años de la infancia. Conceptualizaciones y problemas educativos

Fabián Gallego<sup>1</sup>

### Contextualización del problema

El presente artículo desarrolla algunas temáticas profundizadas a lo largo de un trabajo de investigación llevado a cabo en el Centro de Investigaciones en Educación de nuestra Universidad. En dicho proyecto nos hemos propuesto *explorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos relativos a la representación de Dios, en el nivel inicial de las escuelas católicas de la Arquidiócesis de Buenos Aires.*

Para ello, en primer lugar, indagamos algunos aspectos particularmente problemáticos que giran en torno a la religiosidad infantil –la génesis del sentido religioso, la veracidad de la religiosidad infantil y la capacidad del niño de elaborar una representación de Dios–; en segundo lugar, aquellas notas que caracterizan y definen la representación de Dios que tiene el niño a los cinco-seis años de edad y, finalmente, la modalidad educativa con la cual la escuela católica, en el último año del nivel inicial, lleva a cabo el proceso de enseñanza de los contenidos relativos a la representación de Dios. Con relación a esta última temática hemos analizado los Lineamientos Curriculares para la Catequesis en la Escuela, los dos textos de catequesis más utilizados en el nivel inicial de las escuelas católicas de la Arquidiócesis de Buenos Aires y, por último, hemos profundizado en la figura del docente-catequista.

Nuestra intención de fondo ha sido la de concientizar acerca de la necesidad de un proceso educativo-religioso sensible a los intereses e inquietudes que son propios de la personalidad infantil, particularmente en el nivel de desarrollo cognitivo entre los 5 y los 6 años de edad. ¿Por qué?

Porque creemos que todo proceso educativo-religioso es fecundo cuando logra que la verdad que anuncia entre en diálogo con aquellos núcleos existenciales que estructuran la personalidad del individuo. De este modo, el anuncio de las verdades de la fe se transforma en el anuncio kerygmático de una Verdad que libera y salva la vida del hombre, llevando a plenitud su misma condición humano-existencial. Nuestro trabajo se ubica, por ello, en el centro de un delicado y, por lo tanto, sensible problema educativo eclesial.

La investigación ha estado inspirada y sostenida por un presupuesto educativo-religioso de base: *no educamos un hombre auténticamente cristiano si no intentamos, a la vez, cultivar y expandir aquellas condiciones de desarrollo que le posibilitan al individuo ser hombre en plenitud.*

En la concreción de esta doble atención radica, como decíamos más arriba, la fecundidad de todo proceso educativo-religioso. Éste, así concebido, goza de una virtud esencial: *comunica el contenido religioso como un valor intensamente significativo para la vida* -evitando la transmisión de significados ambiguos que engendran fragmentaciones en la estructuración de la personalidad religiosa- y, a la vez, *ayuda a*

---

<sup>1</sup> El autor, Doctor en Ciencias de la Educación (Roma 2001), es Director del Instituto de Espiritualidad y Acción Pastoral de la UCA.

*que la vida descubra, en la verdad del contenido religioso, un impulso para su desarrollo y plenitud.*

El artículo que presentamos consta de tres grandes puntos. El *primero* profundiza en dos de los aspectos teóricos investigados. A lo largo del primero de ellos -la génesis del sentido religioso- son presentadas, sintéticamente, las principales teorías interpretativas; se trata de una presentación que permite al lector encontrarse con un amplio número de autores y obras. A lo largo del segundo -la capacidad infantil de elaborar una representación de Dios-, y basándonos en los aportes de Ana María Rizzuto, ahondamos en el pensamiento psicoanalítico.

El *segundo* punto analiza la conceptualización infantil de Dios que el niño manifiesta tener a los cinco años de edad. También de forma sintética, presentamos los resultados de un estudio de campo realizado en dos escuelas católicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Éste permite constatar que la vida religiosa infantil como así también su representación de Dios *cargan* con aquellas condiciones impuestas por su nivel de desarrollo cognitivo.

Vale la pena destacar que las temáticas desarrolladas en cada una de estos dos puntos - así como su estilo de presentación- hacen de cada uno de ellos una unidad en sí mismo; es decir, cada uno goza de una cierta autonomía en la lectura.

El *tercer* y último punto intenta, desde una perspectiva educativa, formular una conclusión general.

## **1. Perspectivas teóricas en torno a la religiosidad infantil**

El abordaje psico-educativo de la religiosidad infantil, como unidad de análisis, se encuentra contextualizado por una serie de aspectos problemáticos. Así lo evidencian diversos estudios realizados en el ámbito de la psicología de la conducta religiosa.

Entre ellos, dos aspectos se presentan particularmente cuestionados o discutidos: la génesis del sentido religioso y la capacidad del niño para elaborar una representación del Trascendente.

### **1.1. Interpretaciones del problema de la génesis del sentido religioso**

A lo largo de la historia de la psicología de la conducta religiosa, las teorías acerca del origen del sentido religioso han girado entorno a tres núcleos interpretativos: la *espontaneidad*, la *connaturalidad* y la *disponibilidad religiosa genérica* (Milanesi-Aletti 1973). Los describimos y señalamos los principales criterios interpretativos que en ellos subyacen.

1.1.1. *La espontaneidad del sentido religioso*: Las interpretaciones que estos autores sostienen oscilan entre una teoría derivacionista y una innatista (Milanesi-Aletti 1973).

1.1.1.1. La interpretación de la teoría derivacionista

Si bien las opiniones varían, debemos afirmar que estos autores prefieren hablar de religiosidad como respuesta a las necesidades propias del niño. Encontramos, entre ellos, cuatro grupos de opinión.

El primero considera que el sentido de lo religioso nace de la experiencia de la dependencia infantil del ambiente; en especial, de las figuras parentales. La satisfacción de dicha experiencia predispone al sentimiento religioso (Gemelli 1956; Bovet 1956; Grasso 1960; Clark 1961; Strunk 1962).

El segundo afirma que nace de la conciencia del límite humano o la intranquilidad existencial. El hombre, tomando conciencia de su finitud, llega a la idea de Dios como respuesta a los problemas fundamentales de la existencia (Lutte 1962; Meadow-Kahoe 1984).

El tercero subraya la importancia de la dimensión cognitiva. Algunos afirman que el sentido de lo religioso deriva del interés noético infantil; es decir, del descubrimiento de nexos causales (Gallo 1959). Otros ponen de relieve de qué manera los elementos de la religión institucional salen al encuentro de aquellos problemas de adaptación, provocados por el desarrollo cognitivo del individuo (Elkind 1971). Están quienes asumen, como punto de partida, la teoría de la atribución (Spilka-Hood-Gorsuch 1985). Finalmente, quienes señalan que la religión deriva del esfuerzo humano por responder a profundos interrogantes de sentido. Estos son provocados por la influencia de dos factores: el psicosocial y el cognitivo (Batson-Schoenrade-Ventis 1993).

Finalmente, en el cuarto grupo, encontramos la opinión de Allport (1985). El autor sostiene que el sentimiento religioso individual deriva de una mezcla indiferenciada de emociones y razón; de sentimiento y significado. Una fusión de elementos afectivos e intelectivos.

#### 1.1.1.2. La interpretación de la teoría innatista

Para Jung la idea de Dios se presenta como un arquetipo en el inconsciente colectivo. Dicho inconsciente, a diferencia del inconsciente personal que deriva de adquisiciones y experiencias personales, “es innato” (1983a, 3). Se trata de un substrato psíquico que posee contenidos y comportamientos comunes e idénticos en todos los hombres. Dichos contenidos reciben el nombre de arquetipos. Estos pueden ser definidos como “formas preexistentes” (Jung 1983b, 44) en el inconsciente colectivo; “imágenes primordiales comunes a toda la humanidad” (Jung 1987, 66); “formas determinadas” (Jung 1983b, 43) presentes en la psiquis; “una propiedad estructural o una precondition de la psiquis” (Jung 1966, 154).

En la opinión de Jung, la religión se impone a la conciencia del individuo. No se origina en su voluntad sino que, por el contrario, lo aferra y domina. El sujeto humano “es siempre la víctima más bien que el creador” (Jung 1966, 10).

1.1.2. *La connaturalidad del sentido religioso*: Sofía Cavalletti -creadora, en Roma, de un método catequístico para la primera infancia denominado Catequesis del Buen Pastor- sostiene que la facilidad con la que el niño expresa su religiosidad hace pensar “en algo que brota de lo profundo, como si fuera connatural al niño” (Cavalletti 1993, 36).

El concepto de connaturalidad comporta una relación; “soy connatural hacia alguien” (Cavalletti 1996). Presupone una armonía con la persona con la cual me siento connatural. El niño, que tiene necesidad de un amor global e infinito, se dirige a Dios - que es Amor- satisfaciendo una profunda exigencia de su naturaleza; es decir, una auténtica exigencia de vida. Dios y el niño “se encuentran, por lo tanto, en una particular correspondencia de naturaleza” (Cavalletti 1993, 39-40).

#### 1.1.3. *La disponibilidad religiosa genérica*

Un numeroso grupo de autores afirma la existencia de una disponibilidad religiosa como característica del ser humano (Terstenjak 1955; Fargues 1961; Lorenzini 1962; Salman 1968; Aragón-Mitjans 1970; Morlino 1975; Dacquino 1980; Zavalloni 1987; Vergote 1991; Sovernigo 1993; Morante 1997). El término *disponibilidad*, en algunos casos *disposición* o *predisposición*, es acompañado por una serie de adjetivos -natural, psicológica, interior, espontánea, connatural, etc.- que proporciona una sutil diversidad de significados. De todos modos, creemos poder afirmar que se trataría de la existencia de una singular tendencia, inclinación o apertura del hombre hacia una realidad que lo trasciende.

#### 1.1.4. *Lectura crítica de las teorías:* El análisis crítico se orienta, fundamentalmente, a descubrir si las teorías mencionadas:

- Demuestran pertinencia con relación a la pregunta, específica para nosotros, acerca de la génesis del sentido religioso.
- Respetan la libertad como condición que hace de la existencia del hombre, una existencia plenamente humana.
- Consideran el sentido de lo religioso como una realidad totalizante. Es decir, abarcadora de las múltiples dimensiones del ser personal.

Partiendo de tales supuestos ponemos de manifiesto lo siguiente:

##### 1.1.4.1 Algunas de las interpretaciones mencionadas no responden a la problemática del origen del sentido religioso. Entre ellas podemos mencionar:

- a) La corriente que afirma la dependencia infantil del ambiente.

Fundamentalmente, por dos motivos: En primer lugar, el transcurso de dependencia o necesidad que plantea hace referencia, más que a una descripción originaria del sentido religioso, a una descripción analógica del mismo. El sentido religioso, analógicamente hablando, nos descubre algo de esa dependencia infantil que el niño recién nacido experimenta en relación a sus figuras parentales. Desde este punto de vista podemos afirmar que se trata de una experiencia prototípica de lo religioso. “La religiosidad es una dependencia más o menos consciente de una divinidad/Dios y del trascendente” (Tamminen 1991, 15) que se evidencia en el complejo de la personalidad individual. En segundo lugar, la respuesta más o menos satisfactoria de las figuras parentales a ese transcurso de necesidades infantiles no crea el sentido de lo religioso. A nuestro modo de ver, condiciona la elaboración de aquella primera representación psíquica de Dios que motivará u obstaculizará el desarrollo de una vida religiosa personal y significativa para el individuo.

- b) La corriente que afirma la conciencia del límite humano y la intranquilidad existencial.

La afirmación de estos autores debería ubicarse en otro ámbito de estudio: el referido a las motivaciones psicológicas -no religiosas- de la religión. Desde el punto de vista psicológico, la motivación religiosa hace referencia a una serie de “dinamismos psíquicos que empujan al sujeto humano a recurrir al sobrenatural religioso, en vista de satisfacer ciertos deseos humanos provocados por una tensión desagradable y tendientes a su reducción” (Schepens 1995, 105). Una cosa es preguntarnos por qué el hombre asume una conducta religiosa y otra es preguntarnos cómo nace en el hombre esta capacidad de ser religioso.

c) Los estudios realizados por Allport.

El autor dirige fundamentalmente su atención al estudio de la religiosidad madura. Ésta, a diferencia de la religiosidad inmadura -cuyos motivos dominantes son los impulsos y los apetitos corpóreos-, está dominada por el carácter autónomo de su poder motivacional. Se trata de un sentimiento que independientemente de sus motivaciones originarias, por lo tanto funcionalmente autónomo, ocupa una posición de mayor dominio sobre la economía de la vida (Milanesi-Aletti 1973).

1.1.4.2. Una de ellas no sólo deja de lado la problemática del origen del sentido religioso sino que, además, olvida que la libertad hace de la opción religiosa una opción plenamente humana.

Se trata de la teoría innatista elaborada por Jung. En primer lugar, el autor no demuestra interés por el significado originario de la manifestación religiosa. Da por descontada su existencia, afirmando una religiosidad universal y válida en todas las culturas. En segundo lugar, al decir de Frankl, Jung “ha localizado en modo errado el «Dios inconsciente»” (Frankl 1990, 75). Ubicando la religiosidad en el inconsciente colectivo de la humanidad, el individuo pierde toda competencia en el ámbito de lo religioso. Considerando la religiosidad como algo meramente compulsivo olvida que, para ser verdaderamente existencial, el hecho religioso requiere de la decisión libre y responsable del ser humano.

1.1.4.3. Finalmente, en una de ellas el sentido religioso no se presenta como una realidad totalizante.

Se trata de la corriente intelectualista o noética sostenida por Gallo, Elkind, Spilka-Hood-Gorsuch y Batson-Schoenrade-Ventis. En ella nos parece encontrar una visión que limita, en un doble aspecto, el hecho religioso. En primer lugar, no tiene en cuenta que se trata de un sentimiento que abarca la personalidad en su totalidad. Entre sus componentes, además del intelectual, es necesario mencionar las dimensiones emotiva, social, ritual y motivacional-existencial (Fizzotti 1995). De este modo, se transforma en una potencia fuertemente unificadora. En segundo lugar, si bien es cierto que la religión permite al hombre el descubrimiento de un sentido profundo de la vida, ésta no lo hace en virtud de la respuesta que brinda a los grandes interrogantes del ser humano. Si es por ello, es posible afirmar que la religión agrega, a estos interrogantes, aquellos misterios que le son propios y que desafían profundamente a la razón humana (Schepens 1995).

1.1.4.4. Dos de las interpretaciones mencionadas se manifiestan en particular congruencia con los supuestos de análisis asumidos.

Nos referimos a la connaturalidad del sentido religioso y a la disponibilidad religiosa genérica. En nuestra opinión se trata de términos que, fundamentalmente, gozan de un mismo significado. Ambos, desde distintos estatutos epistemológicos, afirman la existencia de una apertura connatural del hombre hacia lo trascendente.

#### 1.1.5 Conclusión

Tal como expresamos en el párrafo anterior, entendemos que los conceptos de *connaturalidad* y *disponibilidad religiosa genérica* afirman, cada uno a su modo, la existencia de una *apertura del hombre hacia una realidad que trasciende la mera inmanencia*.

El concepto de *disponibilidad* indica la existencia de una profunda capacidad de búsqueda. El hombre busca, apasionadamente, el descubrimiento de una plenitud; de una totalidad. “El nosotros mismos buscado, deseado es la figura plena, el cumplimiento pleno de nosotros mismos. Deseamos, tras todo deseo, una cierta plenitud: ser, ser sin fin, ser felices. (...) Ser felices, en particular, indica el despliegue total de nosotros mismos, de nuestros posibles” (Corona 2003, 6).

Se trata de una disponibilidad o tendencia propiamente humana. Crece y se desarrolla a lo largo de todo el proceso evolutivo. “La búsqueda de significado, en efecto, está presente, de modo diverso, en el niño que apenas advierte alguna resonancia psicológica de las propias necesidades fisiológicas y en el adulto, frustrado, que se enfrenta con la muerte; en el niño que experimenta la caída del mito de la omnipotencia paterna y en el adolescente que cultiva ideales de autorrealización” (Milanesi-Aletti 1973, 224).

La vida del hombre transcurre en la constante e incansable búsqueda de un «sentido» verdaderamente significativo. Un «más»; un «algo» o «alguien» capaz de unificar los fragmentos de su vida cotidiana; capaz de prolongarlo en la existencia. Este «sentido» no necesariamente es religioso. Para muchos consiste en un poder, una inteligencia, una fuerza o un elemento que, aceptado como realidad última y definitiva, brinda seguridad. Para algunos es la ciencia, para otros el arte, la filosofía, la política, etc. Se trata de realidades que manifiestan la intuición de una dimensión más profunda de la vida. No logran dar el paso hacia una realidad trascendente, pero indican algo más que la mera inmanencia.

Ahora bien, dicha disponibilidad se califica como *religiosa*. Este último concepto señala una orientación precisa: la búsqueda mencionada no agota sus posibilidades en un bien significativo. El hombre está llamado a un «Más». Está potencialmente abierto hacia el encuentro con un sentido último; desea un significado verdadero. “Hablamos de conductas religiosas cuando el «search of meaning» (es decir, la «necesidad de significado») llega a una hipótesis que asume como *fuentes de significado* la *existencia de un «radicalmente otro»*” (Milanesi-Aletti 1973, 15). Es decir, cuando se reconoce la existencia de una realidad que se diferencia absolutamente de lo concreto y cotidiano.

Y no sólo. “La búsqueda religiosa se cualifica, justamente, (...) porque logra la *personificación del sentido*, la aprehensión a una Persona que es *garantía de sentido*” (Pajer 1998, 295). No se trata, simplemente, de una realidad diversa sino de una Persona diversa. De una presencia que, trascendente y misteriosa, sale al encuentro del hombre;

lo busca; lo nombra; lo interpela; lo rescata. Manifestándose profundamente íntima al corazón humano le brinda sentido y la certeza de una respuesta única y definitiva.

No se trata de una necesidad. Se trata de una disponibilidad humana. En la hondura más íntima del corazón humano, allí donde «resuena» la fuerza arrolladora de su deseo, pareciera resonar también el eco de una deseada trascendencia. Su actualización depende de la voluntad libre. El hombre es capaz de brindar y asumir una respuesta religiosa; es capaz de trascendencia.

“Ciertamente, no se trata -y ello no es ni siquiera posible- de ignorar mi finitud, porque es la misma finitud la que me permite ofrecer una base a todo lo que hago o deseo (...). La finitud es justamente aquello que me constituye y se halla en la base de lo que me permite ser un hombre, y no un Dios (cosa que, en el fondo, sería algo puramente imaginario). Esto no impide que la idea de destino evoque, de un modo u otro, reprimida o no, la idea de un más-allá (sea del modo que fuere) hacia el cual puede tender mi finitud, para encontrar allí su nota más honda. (...) En este fondo emerge la idea de un tipo de vocación suprema para algo que no se identifica pura y simplemente con el tiempo y el espacio. Una vocación para algo que, sin embargo, no destruye ni disminuye las cosas de aquí abajo, sino que podría pertenecer a un «no sé qué» más grande, a la idea, quizás, de que nos espera una cosa (¿o alguien?), a la idea de que existe, quizás, ¿quién lo sabe? un Oriente del oriente, *Oriens ex alto*, algo que es precisamente *mi* oriente, pero que sin embargo, al mismo tiempo, viene de más arriba. En todo esto descubro que mi deseo, y sólo mi deseo, si yo lo escucho bien, me está llamando” (Gesché 2004, 96).

Finalmente, se trata de una disponibilidad religiosa *genérica*. Esto significa que el sentimiento religioso no tiene un origen unidireccional. No brota, simplemente, de una búsqueda intelectual por explicar la realidad. No se desarrolla, sólo, a partir de necesidades o miedos inconscientes. No nace, únicamente, de un intento por adquirir poder sobre el mundo que nos rodea.

«Brota de» y «repercute en» la totalidad de la existencia humana. Tiene su base de apoyo en las múltiples dimensiones del ser personal. Cuando la intuición de dicha Presencia deviene certeza, en la interioridad del corazón humano, la misma se convierte en un núcleo integrador de aquellos factores constitutivos de la personalidad individual. “Los procesos afectivos, cognoscitivos, volitivos se ordenan en una estructura compleja” (Vergote 1991, 213).

En este sentido, la actitud religiosa “se distingue por su carácter comprensivo” (Vergote 1991, 216). Manifiesta una manera de concebir y de vivir la vida; un modo de ser. Se transforma en un impulso orientador; en una fuerza organizadora de la estructura psíquica del sujeto. Ocupa “un lugar-clave, *central*, en el dinamismo de la personalidad” (Alberich 1991, 103).

Así entendida, la disponibilidad religiosa genérica afirma la existencia de un *dinamismo profundamente humano*. De un *trasfondo*, una *base*, un *espacio*, un *movimiento* que abre al hombre, desde la profundidad de su existencia, a una dimensión que lo trasciende. Se trata de una vivencia subjetiva, independiente de la estimulación de un real existente. Un dinamismo connatural que orienta hacia el descubrimiento de un motivo último y definitivo de la existencia.



Dicho dinamismo, motivado a partir de una estimulación propiamente religiosa, posibilita la manifestación de un comportamiento religioso. A éste lo denominamos *religiosidad*. Se trata de una *expresión*, una *conducta*, una *práctica devocional*, motivada a partir de la certeza interior de una «presencia» que trasciende y da sentido. La repercusión existencial de la misma es tal que, entretejiéndose con los componentes psíquicos del individuo, abraza y compromete la personalidad humana en su totalidad.

De este modo, *disponibilidad religiosa genérica* -como tendencia o dinamismo básico- y *religiosidad* -como comportamiento o conducta religiosa- nos remiten al concepto de *representación psíquica de Dios*. Nos parece lógico hipotetizar que, en la interioridad infantil, exista la representación de un Dios que, de algún modo, sustente y motive su religiosidad. “La persona no permanece siendo creyente sino que lo deviene a través de una reelaboración de la idea inconsciente de Dios que lleva consigo, construida por la espontaneidad de su psiquismo” (Schepens 1995, 109).

## **1.2 La capacidad del niño para elaborar una representación de Dios**

Basamos nuestra exposición en los aportes brindados por la Dra. Ana María Rizzuto -psiquiatra y psicoanalista argentina- quien ha realizado importantes contribuciones al estudio de la psicología de la religión.

Con la finalidad de lograr una más clara comprensión de la teoría de Rizzuto acerca del origen de la representación psíquica de Dios desarrollamos, en primer lugar, la ya clásica interpretación psicoanalítica acerca de la religión y, a continuación, el cambio que dicha perspectiva encuentra en el pensamiento de Winnicott.

### *1.2.1. La concepción psicoanalítica*

Es sabida la primacía que Freud otorga al intelecto humano en detrimento de la ilusión. Ésta, como los sueños, se basa en el principio de la satisfacción imaginaria de los deseos e interfiere en aquello que, él considera, es el deber primario de los seres vivos: “soportar la vida” (Freud 1980a, 148) y la dureza que ésta nos impone.

Cuando Freud se pregunta acerca de la finalidad de la vida humana afirma que los hombres “tienden a la felicidad, quieren ser y permanecer felices” (Freud 1980c, 568). Esto significa que todo hombre busca constantemente, por un lado, evitar el dolor -lo desagradable- y, por otro, vivir intensos sentimientos de felicidad. Sin embargo, este principio de placer, que domina el funcionamiento del aparato psíquico desde el inicio de la vida humana, es irrealizable. Es más fácil y probable que el hombre experimente la infelicidad que la felicidad.

El sufrimiento amenaza constantemente al hombre. La fatal impotencia humana es experimentada, particularmente, a través de tres elementos: la fragilidad del cuerpo -destinado a deteriorarse y deshacerse-, el mundo externo -la fuerza y la hostilidad de la naturaleza- y, finalmente, la convivencia social -con la carga de incomodidades y represiones instintuales que impone-.

La presión de semejante amenaza hace que el hombre busque métodos que le permitan, más que hacer realidad la felicidad, evitar la infelicidad. Los mismos se diversifican según la fuente del sufrimiento. Los más interesantes son aquellos que actúan sobre el

mismo organismo que sufre. Por ejemplo: introducir en la sangre sustancias extrañas que permitan la percepción de sensaciones placenteras, actuar sobre determinados movimientos pulsionales, desplazar las metas pulsionales de la libido a través de un proceso de sublimación. Cada uno de estos procesos permite al individuo independizarse del mundo exterior.

Existe uno donde la conexión con la realidad es particularmente débil: “la satisfacción mediante las ilusiones reconocidas como tal” (Freud 1980c, 572). Otro método más radical es aquel que considera la realidad como el único enemigo. Es necesario, por lo tanto, eliminar todo tipo de relación con ella; por ejemplo: el eremita. Es posible, todavía, ir más lejos. Están aquellos que transforman el mundo que los rodea construyendo, en su lugar, un mundo con características que coinciden con sus deseos; por ejemplo: los paranoicos. Se trata de una transformación delirante de la realidad.

Ahora bien, la ilusión, como tal, se asemeja y a la vez se diferencia de la idea delirante. Se asemeja en aquello que es propio y característico de la ilusión: “derivar de los deseos humanos” (Freud 1980b, 461). Se diferencia en cuanto que la idea delirante posee como elemento esencial la contradicción con la realidad. No es la misma cosa que un error y tampoco es, necesariamente, un error. Nace de la fantasía y, renunciado a su propia convalidación en la realidad, tiene “la función de ahorrarnos determinados sentimientos desagradables consintiéndonos de gozar, en su lugar, de algunas satisfacciones sustitutivas” (Freud 1980a, 128).

Para Freud, la religión del hombre adulto se ubica en el ámbito de lo ilusorio (Freud 1980b). El hombre experimenta la necesidad de defenderse de la frustración que imponen: el poder aplastante de las fuerzas de la naturaleza y las incomodidades de la convivencia social. La tierra que tiembla y todo lo que sepulta; el agua que todo lo sumerge; las tempestades que no dejan nada en pie; las enfermedades, el enigma de la muerte, las ofensas y privaciones que impone la sociedad humana. Son experiencias que enfrentan al hombre con su propia impotencia. Para defenderse de ellas, el hombre las personifica y las transforma en dioses. De este modo, se conforma a un modelo infantil prolongando la impotencia experimentada durante los años de su infancia. Durante esos años, el niño se apega a aquellos objetos que le aseguran una satisfacción. En primer lugar, a la madre. Ésta se transforma en la primera defensa contra los peligros del mundo exterior. En la medida que el niño crece, la función protectora de la madre es sustituida por el padre. Él es más fuerte. Con el crecimiento del individuo, sin embargo, esta necesidad de protección no cambia; permanece. El hombre adulto se da cuenta de ser eternamente niño. Reconoce su impotencia -ahora, en relación con las potencias de la naturaleza- y la necesidad de hacer perdurar la existencia de un padre, esta vez, más potente. Por lo tanto, brinda a dichas potencias “los rasgos de la figura paterna, se crea los dioses que teme, que busca granjearse y a los cuales, no obstante, se confía para ser protegido. El motivo del deseo ardiente del padre coincide, por lo tanto, con la necesidad de protección contra las consecuencias de la debilidad humana” (Freud 1980b, 454).

De esta manera, nace una serie de representaciones religiosas que tiene la finalidad de ayudar, al hombre, a soportar su miseria. Poseen dos direcciones: protegen al hombre de los peligros de la naturaleza y del destino, y contra las ofensas de la sociedad humana. “Los dioses conservan una triple tarea: exorcizar los terrores de la naturaleza, reconciliarnos con la crueldad del destino, especialmente como se manifiesta en la

muerte, resarcirnos de los sufrimientos y las privaciones impuestas por la sociedad” (Freud 1980b, 447-448). Estas representaciones son indemostrables e irrefutables, en cuanto que no surgen de la experiencia ni resultan de un proceso lógico de pensamiento. “Son ilusiones, satisfacciones de los deseos más antiguos, más fuertes, más apremiantes de la humanidad; el secreto de su fuerza está en la fuerza misma de estos deseos” (Freud 1980b, 460). Aceptarlas, supone una regresión a un infantilismo psíquico que obstaculiza el desarrollo y la maduración del individuo. Ahora bien, “el hombre no puede permanecer eternamente niño, antes o después debe aventurarse en la “vida hostil” (Freud 1980b, 478). Por eso, la religión es una realidad destinada a desaparecer, en la medida que se manifieste el primado del intelecto. En la medida que la adquisición lúcidamente racional supere la mentalidad infantil y pre-científica que caracteriza al hombre religioso. Esto sucederá “en un futuro muy, muy lejano, pero probablemente no infinitamente lejano” (Freud 1980c, 482). A la larga, experiencia y razón se imponen. “No, nuestra ciencia no es una ilusión. Sería, en cambio, una ilusión creer que se puede obtener a través de otras fuentes aquello que ella no está en grado de darnos” (Freud 1980b, 485).

Ahora bien, más allá de las conocidas concepciones freudianas acerca de la religión como neurosis obsesiva de la humanidad o ilusión que satisface imaginariamente los deseos infantiles, queremos ahora ahondar en su interpretación acerca del origen de la misma.

En *Tótem y Tabú* (Freud 1993), el autor analiza el origen social e individual de la religión. En ambos, la figura paterna es de una importancia fundamental. Al desarrollar el origen social de la religión da por supuesta la existencia de una horda primitiva. En ella, el padre se erigía como potente obstáculo sea a las necesidades de potencia, como a las pretensiones sexuales de sus hijos. Un día éstos se reunieron, mataron y comieron al padre, poniendo fin a su despotismo y tiranía. En el acto de comerlo se identificaron con él, apropiándose cada uno de una parte de su fuerza. Después del asesinato surge el sentimiento de culpa. Se hace viva, a la conciencia de los hijos, la imagen del padre amado y odiado, envidiado y temido al mismo tiempo. Sacralizan su imagen en el tótem y su presencia se hace más fuerte de lo que era cuando estaba vivo. Los hijos revocan su acción y se prohíben aquello que su padre les prohibía. Se declaran prohibidos: la matanza del tótem y el ejercicio de la sexualidad. El origen individual de la religión reproduce el mismo conflicto edípico. Éste tiene lugar alrededor de los tres años de edad. El niño guiado hasta este momento por una relación fuertemente gratificante con la madre encuentra en la presencia del padre un límite a la expansión de su libido. Éste representa la ley que censura; el obstáculo que limita. El niño quiere asesinarlo para apoderarse de la madre, pero advierte su impotencia. Por otra parte, reconoce en el padre el modelo que alienta hacia el desarrollo personal. Esta situación hace que el niño experimente, en relación con él, un sentimiento ambivalente de amor y odio al mismo tiempo. Dicha ambivalencia dará lugar a la constitución fantástica de una imagen dilatada del padre.

### 1.2.2. *El pensamiento de Winnicott*

Con el correr de los años, la reflexión psicoanalítica reelabora la función psicológica de la ilusión. La experiencia ilusoria permite, al hombre, la expresión de sus deseos y aspiraciones más profundos. Depositaria de la creatividad, ella se transforma en una “fuerza necesaria y poderosa en el desarrollo de la psiquis humana y en la constante alimentación y salud del espíritu humano” (Meissner 1984, 164).

Este cambio fundamental de perspectiva dentro de la corriente psicoanalítica debe ser atribuido a Winnicott. Su estudio acerca de los fenómenos y objetos transicionales revaloriza la función de la experiencia ilusoria. Permite rehabilitarla como “fundamento de un contacto creador y realista con la realidad” (Grom 1994, 112); como el “origen de toda creatividad y cultura” (Jones 1991, 38).

Winnicott estipula la necesidad de una adecuada definición de naturaleza humana. Existen dos tipos de definiciones que considera insuficientes: la que describe a la persona en términos de relaciones interpersonales y la que considera al individuo, solamente, a partir de su realidad o mundo interior.

Es necesario destacar un tercer ámbito o aspecto que forma parte de la definición de persona: la existencia de “un área intermedia de *experiencia* a la cual contribuyen la realidad interna y la vida externa” (Winnicott 1997, 25). Un estado intermedio que permite al individuo la distinción y, a la vez, la relación entre lo interno y lo externo; un espacio entre la incapacidad y la creciente capacidad infantil de aceptar, objetivamente, la realidad exterior.

Este paso del principio de placer al principio de realidad -o de la creatividad primaria a la percepción objetiva- no es posible, para el niño, sin la existencia de una madre suficientemente buena. Winnicott la define como “una madre que, activamente, se adapta a las necesidades del niño” (Winnicott 1997, 37). Al inicio, de una manera absoluta; con el paso del tiempo, el crecimiento del niño y el desarrollo de su capacidad para enfrentarse con la frustración, de una manera gradualmente menos absoluta.

La respuesta adaptativa de la madre -realizada al inicio de una manera total- brinda al niño la capacidad de ilusión. Le permite creer que es él -el niño- quien crea aquello que, en realidad, ya existe. Con otras palabras, el niño se hace la ilusión de que existe una realidad externa que corresponde a su capacidad de crear. De este modo, el seno materno es creado por el niño tantas veces como tiene necesidad. “La madre pone el seno real, allí, donde el niño está listo para crear y al momento justo” (Winnicott 1997, 38-39). Desde un punto de vista psicológico, en esta relación no hay ningún tipo de intercambio. El niño se alimenta de un seno que es parte de él mismo y la madre alimenta a un niño que es parte de ella.

La asistencia materna permite, al niño, vivir y desarrollarse. Cuando el cuidado materno no es suficientemente bueno el yo del niño se hace débil; “su verdadera personalidad no logra formarse o se forma escondida detrás de una falsa personalidad” (Winnicott 1968, 25). En cambio, cuando dicha atención es adecuada y oportuna, el niño experimenta “una continuidad del ser que es el fundamento de la fuerza del yo” (Winnicott 1970, 61). El yo materno sostiene silenciosamente el yo del niño; lo hace potente y estable. La personalidad y el carácter del niño maduran lentamente. El yo infantil adquiere un gran sentido de confianza en la madre, en las personas y en las cosas. Se hace posible, de este modo, una separación gradual de la madre que permite, al niño, la creación de un espacio potencial para la relajación, la fantasía, la ilusión y el juego creativo.

A esta área nuestra de la experiencia ilusoria pertenecen, según la terminología de Winnicott (1997), los fenómenos transicionales y los objetos transicionales.

El niño neonato comienza rápidamente a estimular su zona erógena oral. Al comienzo, llevando su dedo o mano a la boca. Gradualmente, su interés se dirige hacia otros objetos: lleva a su boca, por ejemplo, la punta de una sábana, de una manta, de una servilleta o de un pañuelo. Con el pasar del tiempo y el crecimiento del niño la atención se centraliza en muñecos, muñecas, osos de peluche o cualquier otro tipo de objeto presentado por los padres. A estos primeros objetos que el niño manipula y con los cuales se relaciona a modo de verdaderas posesiones «no yo», Winnicott los llaman objetos transicionales. Ahora bien, esta amplia secuencia del desarrollo infantil que va del erotismo oral a la relación objetal -o, con otras palabras, desde el «dedo en la boca» al «oso de peluche»- está caracterizada por una serie de eventos o fenómenos: balbuceos, distintos tipos de sonido, notas musicales, palabras parcialmente pronunciadas, alguna canción, etc. A ellos, Winnicott los denomina fenómenos transicionales.

Los fenómenos y objetos transicionales representan los primeros estadios del uso de la ilusión. Se ubican en la raíz del simbolismo, abriendo camino al “proceso que capacita a aceptar la diferencia y la similaridad” (Winnicott 1997, 31). Si bien el objeto es simbólico de la presencia de la madre, para el niño posee un «valor real»: el objeto transicional es la madre. Su existencia ilusoria es, para el niño, intensamente real. Encontrados y usados por él, estos objetos adquieren gran importancia. Por ejemplo, al momento de ir a dormir o cuando el niño se siente solo se transforman en “una defensa contra la angustia, sobre todo la angustia de tipo depresiva” (Winnicott 1997, 28).

De este modo, los objetos y fenómenos transicionales “dan inicio, en cada ser humano, a aquello que será siempre importante para ellos; vale decir, a un área neutra de experiencia que nunca será puesta en duda” (Winnicott 1997, 40). Éste permite hacer realidad una tarea fundamental -pero difícil- para la sanidad del ser humano: la de poner en relación lo percibido objetivamente y lo concebido subjetivamente. Para el niño pequeño, esta área se prolonga en el juego y, “por toda la vida, es mantenida en la intensa experiencia que pertenece a las artes, a la religión, al vivir imaginativo y al trabajo creativo científico” (Winnicott 1997, 43). De este modo, el hombre alivia la tensión que surge de la necesidad de una constante y verdadera aceptación de la realidad.

El término «objeto transicional», por lo tanto, describe el pasaje que va desde lo subjetivo a lo objetivo; “es lo que nosotros vemos de este viaje, del progreso hacia la experimentación” (Winnicott 1997, 31).

Posee ciertas cualidades particulares.

1. El niño asume sus derechos sobre el objeto y el adulto pacta con este hecho.
2. El objeto es tratado con afecto, y al mismo tiempo, amado con excitación y mutilado.
3. No debe cambiar nunca, a menos que sea cambiado por el niño. Lavarlo implicaría una ruptura en la continuidad de la experiencia del niño, lo cual destruiría el valor y significado del objeto.
4. Debe sobrevivir al amor instintual, al odio, y también a la pura agresividad.
5. Al niño debe parecer que el objeto da calor, que se mueve o que hace algo que demuestra la existencia de su vitalidad o realidad.
6. Proviene desde lo externo según nuestro punto de vista, pero no según el del niño. Ciertamente, no es parte del cuerpo del niño, pero éste no logra aún reconocerlo

como un objeto perteneciente a la realidad exterior. Tampoco viene desde lo interno; no es una alucinación.

7. Su destino es que, gradualmente, sea desposeído de cargas afectivas. Esto permite que, sin ser olvidado, sea relegado. Es decir, pierda valor.

### 1.2.3. *El pensamiento de Ana María Rizzuto*

Ana María Rizzuto critica el pensamiento freudiano y, valiéndose de los paradigmas epistemológicos introducidos por Winnicott, elabora su propia teoría acerca del posible origen de la representación individual y privada de Dios.

#### 1.2.3.1. Teoría sobre las representaciones

Tanto la representación objetal como la representación de sí mismo que el individuo elabora son “procesos de memoria compuestos, que tienen su origen en todos los niveles de desarrollo que se suceden en el tiempo” (Rizzuto 1994, 93).

Ambas representaciones están íntimamente relacionadas. Se desarrollan a partir de la interacción recíproca y dinámica que se establece entre los objetos primarios y el individuo que los representa.

La diversidad de experiencias que desde el día del nacimiento el niño vive en su relación con las figuras parentales adquiere un valor esencial. Éstas son preservadas como un vasto número de memorias complejas. Dichas memorias varían según el origen, las modalidades de intercambio con el objeto y los órganos involucrados al momento de la formación. Pueden ser clasificadas en memorias de tipo: visceral (la leche que “toca” internamente), perceptiva (presión y sensaciones musculares), sensorio-motora, icónica y conceptual.

Las memorias no sólo registran los acontecimientos. Éstas, además, integran -a través de una serie de maniobras defensivas o adaptativas- sentimientos, fantasías, deseos y afectos presentes, para el niño, al momento en que estos acontecimientos suceden. Por lo tanto, más que una simple codificación y almacenamiento de datos, la memoria es el resultado de una síntesis elaborada por el yo infantil. Éste organiza un número determinado de experiencias a partir de la interacción consciente o inconsciente con las personas que contribuyen a su crecimiento y desarrollo. “El resultado final y sintético de este proceso, extremadamente activo, es una representación intensamente significativa” (Rizzuto 1994, 96). No consiste en una entidad fija, concreta o estable. La representación cambia, se reelabora y actualiza constantemente. Siendo profundamente dinámica ejerce su influencia sobre la persona; sobre sus percepciones y conductas. Le permite alcanzar un equilibrio psíquico y convertirse en un ser “psicológicamente vital en el mundo real” (Rizzuto 1994, 95).

#### 1.2.3.2. La representación de Dios

Hemos afirmado que las representaciones objetales tienen su origen en las innumerables experiencias que el niño vive con sus padres. El tipo de relación que se establece y los recuerdos interiorizados por el niño condicionan su desarrollo evolutivo y la manera con la cual, su yo individual, se relaciona con el mundo exterior. Con otras palabras, la relación parental condiciona la representación que el niño elabora de sí mismo y de los demás.

Ahora bien, así como la representación del yo infantil está en íntima relación con la representación objetual, la representación de Dios “toma cuerpo a partir de las precoces representaciones de los padres en interacción dialéctica con las representaciones del yo” (Rizzuto 1994, 88). Esta interacción permite al niño pre-edípico formar una representación de un ser *como* sus padres. Un ser que está sobre todo y que es más grande y potente que cualquier otro. Es una representación temprana que intenta dar respuesta a las ansiedades psíquicas surgidas a partir de la relación parental. Una creación infantil destinada a satisfacer las necesidades psicológicas exigidas por la formación básica de su yo. En este sentido, la representación de Dios se transforma en un “elemento preciso y dinámico dentro del yo” (Nelson 1996, 33).

La autora coloca la representación de Dios, explícitamente, en el espacio transicional. Allí, donde el niño crea un mundo privado y fantástico de objetos transicionales. Estos objetos ilusorios no son creados a partir de la nada; “son generados a partir de la inmensa riqueza de cargas afectivas, representacionales y procesos de memoria disponibles en la mente de cada niño, quien puede darles carne cada vez que tenga necesidad de ellos” (Rizzuto 1991, 54).

Desde este punto de vista, Dios es una realidad psíquica creada por la imaginación infantil. Como todas las realidades psíquicas, elaboradas por la fantasía, posee una vida ilusoria. Sin embargo, la representación de Dios se convierte, para el niño, en una realidad viva e intensamente real. “Muestra los atributos de una persona viviente” (Rizzuto 1991, 51). Se trata de atributos que son experimentados, más que a un nivel de conceptualización, con un sentimiento de profunda convicción. El sentido de realidad que posee este ser ilusorio está favorecido por el comportamiento religioso de los padres y por el consenso de la comunidad cristiana adulta. Ambos elementos dan, al niño, la impresión que se trata de un ser comprendido en el orden natural de las cosas.

#### 1.2.3.3. Las características de la representación de Dios

Rizzuto define a Dios, desde un punto de vista psicológico, como “un objeto transicional ilusorio” (Rizzuto 1994, 271). Su existencia inicia en el espacio psíquico transicional de la ilusión, situado entre la experiencia psíquica y los objetos primarios.

Las principales tesis de su obra son las siguientes:

1. “Dios es un tipo particular de representación objetual creada, por el niño, en aquel espacio psíquico en el cual toman vida los objetos transicionales” (Rizzuto 1994, 272). Posee, como ellos, una existencia ilusoria e intensamente real.
2. “Dios, como todos los objetos transicionales, está situado *contemporáneamente* al externo, al interno y en el límite” (Rizzuto 1994, 272).
3. “Dios es un objeto transicional particular porque, a diferencia de los osos de peluche, de las muñecas o de las mantas que están hechos con material de lujo, está creado a partir de material representacional cuyas fuentes son las representaciones de los objetos primarios” (Rizzuto 1994, 272).
4. “Dios es un objeto transicional particular porque, además, no sigue el recorrido típico de los objetos transicionales” (Rizzuto 1994, 272-273). En lugar de ser relegado en un limbo perdiendo paulatinamente su significado, es investido en manera creciente durante los años pregenitales. Su mayor interés coincide con la culminación de la excitación edípica.

5. “El proceso psíquico que consiste en el crear y encontrar a Dios, un objeto transicional en forma de representación y personalizado, no termina nunca en el transcurso de la vida humana” (Rizzuto 1994, 274).
6. “Dios no es la única representación mental que tanto los niños como los adultos usan como objeto transicional” (Rizzuto 1994, 276). Sin embargo, en nuestra cultura, ocupa un lugar particular.
7. “El sentido del yo del niño y del adulto sufre los influjos de los rasgos que caracterizan la representación del Dios privado del individuo” (Rizzuto 1994, 276).

#### 1.2.3.4. El origen de la representación de Dios

La representación de Dios está determinada por los mismos, “numerosos y complejos componentes sexuales y no sexuales, representacionales e ideativos” (Rizzuto 1994, 81) que participan en la creación infantil de un ser imaginario.

Rizzuto disiente en dos aspectos con la interpretación de la teoría freudiana:

1. No acepta que en la elaboración de la representación de Dios sea utilizada, solamente, la imagen paterna.

Éste se presenta, para Rizzuto, como el punto de mayor conflicto con el fundador del psicoanálisis, quien sostiene que la imagen de Dios es la imagen edípica del padre investida de libido sublimada. De este modo, aunque transformada, la imagen exaltada del padre continua siendo el padre; de hecho para Freud Dios es, en realidad, el padre. El único cambio se presenta en la calidad de la libido, ahora inhibida en la meta y desexualizada.

Para Rizzuto, esta afirmación es inaceptable. “Este modo de explicar la formación de la representación de Dios la reduce a un fósil representativo, congelándola a un único nivel de desarrollo” (Rizzuto 1994, 81). La diferencia no se encuentra en el tipo de energía con la cual es investida la representación, sino en los numerosos y complejos componentes que contribuyen a la creación de un ser imaginario.

La representación de Dios es elaborada a partir de una compleja serie de elementos: “La situación psíquica edípica, el estadio inicial del complejo edípico, las características de los padres, la situación del niño respecto a cada uno de los padres y de los hermanos, el trasfondo general religioso, social e intelectual de la familia. Y como si todos estos precedentes no fueran bastante complejos, las circunstancias del momento en el cual emerge el interrogante sobre Dios pueden permear la representación de Dios...” (Rizzuto 1994, 80).

Se trata, por lo tanto, de una representación altamente personalizada. Una creación psíquica del todo particular que supera, ampliamente, los fundamentos a partir de los cuales ha sido constituida. A ello colabora la fuerte capacidad fantástica infantil. Ésta “agrega color, dramaticidad, fascinación y horror tanto a los acontecimientos insignificantes como a las tragedias reales de la vida cotidiana. Es a partir de esta matriz de hechos y fantasías, deseos, esperanzas y temores, en el ámbito de los intercambios con aquellos seres increíbles que llamamos: padres, que es elaborada la imagen de Dios” (Rizzuto 1994, 25). Es una representación original que desarrolla funciones que van mucho más allá de aquello que los padres inspiraban. La misma se irá modificando con el paulatino y constante desarrollo y crecimiento del sujeto.



Así presentada, la teoría de Rizzuto da por tierra con dos conocidas afirmaciones de la teoría freudiana: la que sostiene que el hombre cada vez que recurre a Dios lo hace en búsqueda de su padre, tal como éste era en realidad, y la que afirma que la fe en Dios se explica, solamente, en personas infantiles e inmaduras.

2. Desde un punto de vista evolutivo, no acepta que la formación de la imagen de Dios dependa de la resolución del conflicto edípico.

“La capacidad de formar representaciones precede la crisis edípica” (Rizzuto 1994, 77). Los estudios acerca del desarrollo afectivo y cognitivo lo confirman. La constancia emocional e intelectual del niño permite demostrar que posee, entre otras, representaciones de su madre, de su padre y de sus hermanos. “Los diversos casos clínicos demuestran imágenes de Dios que pertenecen a cada nivel evolutivo, desde el oral al edípico” (Rizzuto 1994, 78).

#### 1.2.3.5. El proceso cronológico de elaboración de la representación psíquica de Dios

En la descripción cronológica del proceso que permite la elaboración de una representación de Dios, Rizzuto señala los siguientes momentos:

1. *La “mitología” con relación al nacimiento del niño.*

Se refiere al tipo de consideración que los padres tienen acerca del nacimiento del hijo: regalo de Dios o castigo; fruto deseado o fruto de un «incidente» biológico. Desde el inicio, sea a nivel consciente o inconsciente, ellos transmiten al niño el tipo de intervención que lo ha traído a la luz. Este tipo de experiencias tempranas, como también aquella del bautismo que atribuye al niño un nombre determinado, son de gran importancia. Clasificadas y organizadas en el ámbito de un proceso biológico y psíquico permiten al niño representarse aquello que está experimentando y elaborar una particular representación de sí y de su identidad. “A su debido tiempo, esta mitología será utilizada, por el niño, para su representación de Dios” (Rizzuto 1994, 282).

2. *El estadio del espejo.*

El rostro humano, la sonrisa y el contacto visual ejercen sobre el niño una atracción particular. En el contexto de la nutrición, la experiencia misteriosa e incommunicable del contacto visual supera los límites de la satisfacción de una necesidad. Es la primera indicación de aquella capacidad humana de simbolización. Es el período del desarrollo de la confianza de base; el niño y la madre entran en una relación simbiótica. El primero espera ser reflejado en los ojos maternos: ser considerado digno de admiración, un niño atrayente, espléndido, fuerte. La segunda, a través de su mirada, ofrece al niño una representación de sí; lo llama por su nombre; le dice que aspecto tiene. Se abre, para ambos, el área del juego, de la fantasía, y del espacio transicional. Esta precoz necesidad de ser reflejado en los ojos maternos, fundamental en el proceso de desarrollo humano, “es la primera experiencia directa del niño que será usada en la formación de la representación de Dios” (Rizzuto 1994, 286).

3. *El proceso de individuación y separación.*

Si el estadio del espejo se ha desarrollado con normalidad, el niño comienza a separar, lentamente, la representación de sí de aquella de su madre. Ahora bien, el niño tiene siempre necesidad del adulto; todo lo que espera de él, es ser aceptado. Si lo es, logra relajarse y usar de la fantasía para adaptarse a la realidad. De este modo y apenas

despunta en ellos la capacidad de representación, comienzan a poblar el espacio transicional de una serie de criaturas y personajes fascinantes. Dichas creaciones fantásticas ayudan al niño en la resolución de sus propios conflictos. Le permiten tolerar las frustraciones y acceder a las exigencias del mundo real. La función psíquica más importante que desarrollan es la de brindar un enriquecimiento narcisístico posibilitando, al niño, el ejercicio del poder y del control mágico. “Junto a esta multicolor multitud de personajes, y en el contexto de intensos deseos, preocupaciones, fantasías y temores anales, fállicos y vaginales, llega Dios” (Rizzuto 1994, 299). Si bien, en un primer momento puede parecer un personaje más, ayudado por una serie de fenómenos familiares y socio culturales ocupa enseguida un lugar particular. A pesar de no ser visto es considerado real, existente, potente, respetable, responsable del mundo y omnipresente.

A los dos años y medio, el niño considera que las cosas son hechas por las personas (causalidad antropomórfica). Cuando pregunta sobre el origen de las mismas y se le responde que es Dios quien las ha hecho, el niño tiene necesidad de imaginar una persona suficientemente potente. En base a su experiencia, los únicos seres potentes que conoce son sus padres. Por lo tanto, exalta la representación de éstos para adaptarla al rol grandioso que, según le han dicho, es desarrollado por Dios. Con el tiempo descubre que ninguno hizo a Dios. Reconoce que las cosas no son hechas por las personas y que Dios, entonces, es un ser fuera de lo común. Esta problemática, que alcanza su punto culminante alrededor de los cuatro años, se extiende desde los dos años y medio hasta los seis, aproximadamente.

#### 4. *La derrota edípica y la valoración realística.*

Entre los tres y los seis años, la preocupación narcisística del niño se entretiene con el deseo de que el objeto lo encuentre atrayente. En la competición edípica el niño busca ganar la atención y el amor del padre o de la madre. Éstos, con su comportamiento, le demuestran que todavía es pequeño. Intensos temores de castración convencen al niño de su realidad y de la necesidad de aplazar el ideal de ser el compañero predilecto de la madre o del padre. De este modo, la resolución del problema edípico consolida la conciencia realística del niño. Éste modifica la representación de sí mismo, la representación de sus padres, ahora desexualizada, y como consecuencia modifica también la representación de Dios. A los cinco años, “la maduración intelectual del niño le permite considerar a Dios en relación a su más extendida experiencia del mundo y de sus padres” (Rizzuto 1994, 304).

#### 5. *El estadio sucesivo a la derrota edípica.*

La desilusión que el niño ha experimentado hace que, ahora, se muestre como un individuo manifiestamente separado de sus padres. La representación de Dios, en este momento, responde a las necesidades del niño en la relación que sostiene con sus padres y al mantenimiento de un sentido del propio valor y seguridad. Dios se presenta, por lo tanto, como el “mediador de este sentimiento de soledad y separación” (Rizzuto 1994, 307). Una presencia potencial; un aliado potente que acompaña al niño en la intimidad de sus pensamientos. En cuanto representación objetal transicional cubre las carencias afectivas de los padres. Se trata de un Dios capaz de ofrecer “más amor y de mejor calidad respecto a un banal padre edípico” (Rizzuto 1994, 316).

Llegados a este momento del desarrollo evolutivo podemos afirmar que la personalidad de base del niño está formada y que la representación de Dios, profundamente enlazada

con cada uno de los estadios evolutivos de la infancia, ha adquirido también “su personalidad fundamental” (Rizzuto 1994, 309). Según Rizzuto “ningún niño del mundo occidental, crecido en circunstancias normales, completa el ciclo edípico sin elaborar una representación de Dios al menos rudimental” (Rizzuto 1994, 310).

#### 1.2.4. *Conclusión*

La elaboración de la representación de Dios se encuentra, desde un punto de vista psicológico, íntimamente relacionada con el mundo de lo ilusorio. Hemos analizado la importancia que la ilusión posee para el desarrollo del psiquismo humano. Se trata de un área intermedia de experiencia que pone en relación, con una profunda sensación de realismo, la vida interna y la realidad externa.

La transformación ilusoria, particularmente en los primeros años de vida, se presenta como un proceso psíquico esencial. Permite tolerar frustraciones y acceder a las exigencias de un mundo, no siempre favorable. No se trata de una simple incapacidad infantil para confrontarse con la realidad; al contrario, es “un proceso psíquico esencial de auto integración, una función ubicuitaria siempre disponible para conservar la confianza en sí mismos, la esperanza y una sensación de seguridad” (Rizzuto 1994, 275). En el ejercicio de dicha elaboración ilusoria, el niño responde a los requerimientos manifestados por la formación básica de su yo. Experimenta un fuerte enriquecimiento narcisístico. Puede consolidar el sentido de poder, de control mágico y de dominio que lo ayudan a «adueñarse» de la realidad que lo rodea.

El espacio transicional ilusorio es un espacio para la creatividad. Allí, el individuo crea una serie de representaciones que pueden, o no, poseer una existencia externa y real. Éstas no hacen referencia a un contenido mental o a una idea, sino a una serie de experiencias, cargadas de afecto, que el niño vive en la relación con sus padres desde el inicio de su vida.

Dios emerge en este espacio de creatividad, como un «objeto transicional ilusorio». Su representación no depende de la resolución del conflicto edípico. Es “un proceso que comienza muy temprano” (Rizzuto 1980, 127). Se desarrolla “a partir de la memoria afectiva de la madre y del padre en la interacción con el niño” (Rizzuto 1991, 54) y se ubica junto a aquella abundante serie de representaciones ilusorias que caracterizan el mundo imaginario infantil. “Junto a sus hermanos menores, los monstruos, las brujas, los ogros, los compañeros imaginarios y demás” (Rizzuto 1994, 314); allí, aparece Dios con una existencia invisible pero intensamente real. Es una representación que se ubica en el confín entre la interioridad humana y el mundo externo. Es una realidad «creada» y «encontrada» al mismo tiempo. Creada sobre la base de aquellas necesidades más íntimas del ser infantil y de la búsqueda de su propio valor y seguridad -búsquedas afectivas, anhelos, sufrimientos, secretos, etc.-. Encontrada, en cuanto deriva de aquellos objetos primarios que el niño «ha encontrado» durante su vida. Creación y encuentro confieren a la representación de Dios un valor psíquico particular. Se trata de una representación íntima; inefablemente privada y, por lo tanto, fuertemente personalizada. Un Dios que se manifiesta como un compañero absolutamente personal. Con Él, el niño establece una activa y silenciosa comunicación. Ésta se desarrolla en el núcleo más íntimo de su persona, confiriéndole un fuerte sentido de realidad personal.

## **2. La conceptualización de Dios a los cinco años de edad**

En este apartado presentamos los resultados de un estudio de campo llevado a cabo con niños del último año del nivel inicial. A lo largo del mismo, se investigó acerca de la modalidad cognitiva con la cual el niño, a los cinco años de edad, se relaciona con Dios. Es decir, el *punto de vista interpretativo* desde el cual el niño realiza su *propia lectura* acerca de la representación de Dios.

Se utilizó una metodología descriptiva. A través del método de exploración clínico crítico se han indagado cinco problemáticas específicas: la caracterización de Dios, la omnipresencia, la omnipotencia, la omisciencia y el concepto de Dios garante de la justicia inmanente a través de las cosas creadas.

### **2.1. Nuestra hipótesis**

Como hipótesis fundamental de nuestra investigación sostenemos que las ideas o nociones religiosas que los adultos proponen educativamente a los niños son asimiladas a sus propios esquemas mentales de interpretación del mundo. De tales nociones, entonces, los niños aceptarán aquellas que sean compatibles con su actual significación del mundo y no requieran una acomodación demasiado exigente de dichos esquemas.

En este sentido, la vida religiosa *carga* con aquellas condiciones impuestas por su nivel de desarrollo; brota de una estructura psíquica fuertemente *condicionada* por aquellas características que son propias de su período evolutivo. Así, el concepto religioso - complejo y abstracto- es *construido* por el niño en base a sus propias capacidades cognitivas; se trata entonces de un concepto que, en contacto con la mente infantil, adquiere notas que son absolutamente originales.

### **2.2. Metodología**

#### *2.2.1. Participantes*

En primer lugar, y para poner a prueba el interrogatorio clínico, se trabajó con una pequeña muestra piloto. La muestra definitiva estuvo compuesta por un total de 20 niños -10 varones y 10 mujeres- cuya media de edad se encontraba en los 5 años y 7 meses. Todos ellos eran alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial pertenecientes a escuelas católicas de la Arquidiócesis de Buenos Aires. Por tanto, se trataba de sujetos pertenecientes a instituciones educativas que brindan educación religiosa a sus alumnos. Para la selección de las mismas se ha tenido en cuenta que fueran instituciones pertenecientes a dos niveles socioeconómicos marcadamente distintos: una de clase media y otra de clase baja.

#### *2.2.2. Diseño*

La recolección de los datos se ha efectuado por el método de exploración clínico crítico, con preguntas clave sobre la temática de las ideas religiosas de los niños. Dicho método consta básicamente de una entrevista caracterizada por una interacción entre las preguntas del investigador y las respuestas de los niños. Uno de sus rasgos más característicos es que el entrevistador indaga a los niños elaborando hipótesis que se pueden o no modificar en el intercambio dialéctico con las respuestas de los entrevistados.

Si bien en los estudios propiamente psicogenéticos, a partir de un número que se considere relevante de entrevistas, los investigadores tratan de sistematizar la

información haciendo hincapié en las transformaciones y reconstrucciones cognoscitivas, la finalidad de este estudio no ha sido la de reconstruir el proceso de formación de las ideas religiosas sino la de identificar aquellos rasgos característicos que adoptan las ideas religiosas en una edad muy temprana de los niños.

Para la elaboración definitiva del diseño se tuvieron en cuenta: por un lado, la reseña del estado del arte y -tal como ya lo planteamos- el estudio exploratorio previo que permitió precisar las temáticas a abordar, las situaciones que generaban más argumentación por parte de los niños y las preguntas que resultaban más pertinentes. Por otro, nuestros conocimientos acerca de la educación religiosa y nuestros propios interrogantes a propósito de la religiosidad infantil y su relación con otras ideas del mundo social.

Para el desarrollo de la entrevista se presentaba, al niño, una serie de fotografías que servían de complemento para la narración de historias o situaciones problemáticas a partir de las cuales se le formulaban una serie de preguntas. Éstas intentaban suscitar las hipótesis infantiles alrededor del concepto Dios.

### **2.3. Procedimiento**

Una vez elaborado el diseño experimental definitivo, se estableció contacto con las autoridades escolares. Obtenida la autorización correspondiente por parte de las mismas, los investigadores comenzaron el estudio. Llegados a la institución escolar, visitaban la sala de preescolar. Dialogaban y compartían un tiempo breve con los niños. Se establecía, así, un primer contacto que permitía, a los alumnos, socializar con los investigadores. Inmediatamente, las autoridades escolares disponían una salita «ad hoc» -silenciosa- para la realización de las entrevistas. El único criterio que interesaba a los investigadores para la selección de los niños que iban a ser entrevistados era: «que fuesen niños *habladores*»; es decir, no tímidos y con facilidad para la expresión oral. A partir de dicho criterio, la selección de los mismos quedó a cargo de la docente de sala. Una vez ingresados en la salita donde se realizaba la entrevista, los investigadores entablaban con el niño una relación de cercanía. Entre otras cosas, le contaban por qué y para qué le hacían la entrevista, poniéndole de manifiesto que sus palabras iban a ser grabadas para después poder ser escuchadas nuevamente y analizadas. Finalmente, se le preguntaba al niño si él quería preguntar algo o decir algo en particular. Una vez finalizada la entrevista se le agradecía la participación y se le invitaba a tomar algunas golosinas de un recipiente.

### **2.4. Resultados**

#### *2.4.1. La caracterización de Dios*

Las respuestas encontradas son coincidentes con las de otros estudios: Dios es concebido bajo una forma humana; es considerado como un hombre y, por ello mismo, es confundido con Jesús. A tal punto que, para algunos sujetos, “*Dios salió de la panza de María*”. Esta modalidad se constata, también, respecto de las relaciones existentes entre las figuras religiosas: así, entre Dios y Jesús, José y María existe una clara indiferenciación entre sus rasgos. En los casos en los que encontramos una versión algo más sutil, que reconoce algunos rasgos diferentes de los humanos en las figuras divinas, notamos que ésta no se puede sostener en la argumentación.

Junto con esta concepción sumamente *humanizada* de Dios, muchos le atribuyen la posesión de «poderes» que le permiten intervenir mágicamente sobre el mundo o sobre

las personas. Sin embargo, dicha atribución de poderes mágicos no las diferencia de modo cualitativo de aquellos poderes que atribuye a los adultos.

Todos los sujetos plantean que Dios es varón y, en general, sostienen que se hace más viejo cada año. Aquellos sujetos que dicen que Dios no envejece, en verdad consideran que Dios era un hombre que murió y que ahora está en el cielo. Y es por eso que ya no envejece más. Es claro que la perspectiva antropomórfica que caracteriza el desarrollo cognitivo en esta fase evolutiva hace que Dios no sea, aún, un hombre invisible.

#### 2.4.2. *La omnipresencia*

Todos los sujetos sostienen que Dios está en el cielo, pero que antes habitó la tierra. Esto sucedió hace mucho tiempo. Aparentemente, esto lo sitúan antes de que nacieran los hombres pero “*después de los dinosaurios*”.

Las actividades que las figuras religiosas, en términos generales, desarrollan en el cielo son similares a las de los hombres en la tierra: comen, duermen, cocinan, trabajan, etc. Respecto de su función, las diversas respuestas coinciden en atribuirles una función benefactora, en el sentido de que se ocupan principalmente de cuidar y proteger a los seres humanos, atendiendo a sus pedidos. Para ejecutar su actividad benefactora es central la mirada y la escucha de los sucesos que ocurren en la tierra. La ubicación espacial en el cielo les permite, a las figuras religiosas, tener una visión panorámica de lo que sucede en la tierra.

#### 2.4.3. *La omnipotencia*

Se trabajó la posibilidad de una intervención divina a partir de tres narraciones que planteaban las siguientes situaciones: el salvataje de un avión a punto de caer, el desarrollo de los fenómenos climáticos y, por último, el salvataje de un niño a punto de cruzar mal una calle en la que están pasando muchos autos.

La narración relativa al primer caso era la siguiente:

*Suponete que hay un avión volando por los aires y de repente el piloto se da cuenta de que el motor se rompió y que el avión se va a caer. ¿Es posible salvar al avión y a la gente que viaja? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Alguien podría salvarlos? ¿De qué manera? (Si no menciona a Dios, proponer: un chico nos dijo que Dios podría salvar a los pasajeros, ¿te parece que tenía razón o que se equivocaba? ¿Por qué?). Un chico nos dijo que Dios no podía salvar al avión porque el avión era muy pesado y no podía sostenerlo, ¿te parece que tenía razón o que se equivocaba? (Si plantea que Dios no puede salvar al avión por limitaciones humanas, repreguntar por tragedias en las que un hombre podría intervenir: un nene ahogándose en el mar, por ejemplo).*

Al respecto, debemos afirmar que ningún sujeto menciona espontáneamente la intervención de Dios. Los niños aluden a razones de índole humana para pensar en un posible salvataje (el radar lo capta y manda a otro avión para salvar a la gente, la gente tiene paracaídas, los pilotos tratan de arreglar el desperfecto, etc.). Incluso al preguntarles si hubiera otro modo de salvarse, niegan esta posibilidad y no recurren a Dios. Ante el contrargumento referido a la posible intervención de Dios, algunos niños consideran, igualmente, que Dios no puede salvar a la gente. Otros, sostienen que Dios se entera del problema y puede intervenir. Es interesante señalar que muchos sujetos consideran que Dios “*ve*” la situación porque ésta sucede en el cielo, lugar donde él habita. Para explicar el modo de intervención de Dios en esta situación, algunos aluden

a la magia y otros adjudican límites humanos a la acción divina para el salvataje: el avión es pesado y entonces no podría sostenerlo.

Respecto de la intervención divina en fenómenos climáticos la mayoría de los niños considera que Dios no interviene -“no se mete en esas cosas”-. Los niños que, por su parte, sostienen que Dios decide que haya sol o que llueva aluden a elementos mágicos para explicar cómo interviene en esta clase de fenómenos -“lo hace con su varita”-.

Finalmente, con relación al salvataje del niño en peligro se relataba la siguiente situación: *Una nena está caminando por la calle con su papá y ve que otro nene está por cruzar mal la calle, están pasando muchos autos y colectivos y el nene cruza la calle por la mitad. La nena cierra los ojos y le pide a Dios que salve al nene. ¿Qué te parece que pasará cuando abra los ojos? ¿Por qué? (Dios pudo salvarlo, o Dios no pudo salvarlo, según lo que conteste). Si la nena no le hubiera pedido a Dios que salve al nene, ¿igualmente Dios lo hubiera salvado? ¿Dios sabía que ese nene corría peligro? ¿Cómo lo sabía?.*

El estudio indica que ninguno de los sujetos recurre espontáneamente a Dios. Ante el contrargumento, la mayoría de los sujetos sostiene que Dios no podría salvar al niño. Pareciera que los sujetos piensan que el hecho de que un chico esté en peligro y que Dios intervenga son dos aspectos totalmente separados, que no tienen nada que ver uno con otro y, más aún, que son dos sucesos de categorías no asimilables. Está quien sostiene que “Dios no puede bajar”; quien afirma que Dios quiere mucho a los niños pero para que el auto no pise al chico, éste debería cruzar bien la calle; quien considera que Dios no puede hacer nada “porque está muy lejos”. (Recordemos lo ya planteado en la situación del avión, donde varios niños afirmaron que la intervención divina era posible porque este accidente ocurría en el cielo). Son pocos los niños que frente al contrargumento afirman que Dios podría salvar al pequeño de la narrativa. Los modos de intervención no están del todo claros. Algunos creen que puede hacer que el niño en peligro “se dé cuenta” de que lo está y cruce correctamente la calle. Algo así como una advertencia que se liga directamente a la función de mirar, cuidar y proteger -ya mencionada- atribuida a la divinidad. Otros proponen una intervención más directa -“Jesús y María les piden a los autos que paren”. Un solo niño liga, ante el contrargumento, la salvación al rezo -“Jesús pensó y el deseo de la niña fue realidad y por eso pudo hacer que el nene se salve”-.

#### 2.4.4. La omnisciencia

Este aspecto ha sido trabajado a partir de la siguiente situación: *Un día la mamá de un nene se va a hacer las compras y el nene se queda en la casa solo un rato. Aprovechando que no estaba la madre, se sube a un banquito y saca una taza que la mamá le había prohibido usar pero que a él le gustaba mucho. Tanta mala suerte tuvo que cuando se estaba bajando del banquito se le cayó la taza y se rompió. Escondió todos los pedacitos con mucho cuidado y dejó todo como estaba antes. Cuando la mamá vuelve de hacer las compras, ¿te parece que va a descubrir lo que pasó? ¿Por qué? ¿Cómo puede saber la mamá que el chico rompió la taza? ¿Alguien más puede saberlo? ¿El papá puede saberlo? ¿Dios puede saber que el chico rompió la taza? ¿Cómo?*

El análisis de las respuestas infantiles nos muestra que nuestros niños creen bastante en la omnisciencia de Dios. La mayoría responde que Dios o Jesús “se enteran” de que el

chico cometió la travesura. Hay quien afirma que Jesús se entera “*porque escucha y tiene ojos para ver*”; otro argumenta que “*se entera de todo porque escucha y ve*”; está quien le otorga un sesgo más controlador a la figura de Dios: “*se entera de las cosas feas que hacen los nenes (...) escucha más que una persona común*”. Está quien supone que Dios se entera “*porque vive en el cielo (...) y desde el cielo ve porque usa bien sus ojos*”; “*nosotros no lo vemos a Jesús pero él sí nos ve a nosotros*”.

Lo que resulta por demás interesante es que esta omnisciencia reconocida tiene límites sumamente “humanos”: ante el contrargumento de que un chico pensaba que Dios no podía enterarse de la travesura porque la casa tiene techo, son muy pocos los que continúan afirmando la posibilidad de que Dios se entere de lo ocurrido o, si siguen sosteniendo que se entera, es “*viendo por la ventana*”. Es decir, se trata de una omnisciencia fuertemente humanizada: para saber, se necesita de un canal “sensorial” - Dios “*ve*” pero duda si puede enterarse “*si las ventanas están cerradas*”; “*si está nublado no puede ver*”; “*se enteró porque como las tazas hacen ruido Jesús se entera (...) si fueran de plástico Jesús no se entera*”-.

Por último, los pocos niños que aun frente al contrargumento siguen sosteniendo que Dios sabe lo ocurrido, parecieran adjudicarle a la divinidad un carácter diferente del humano -“*el espíritu puede pasar por las maderas*”; “*Jesús es un angelito, entonces ve igual*”.

#### 2.4.5. Dios garante de la justicia inmanente a las cosas creadas

##### 2.4.5.1. El castigo

Para estudiar este aspecto se les planteó a los niños la siguiente situación: *Un día unos chicos se meten en un supermercado y roban unos caramelos. Se los llevan sin pagar y nadie se da cuenta. Van caminando por la calle muy contentos con sus caramelos y cruzan un puente. El puente tiene unos escalones muy viejos y cuando los chicos están cruzando se rompe y los nenes se caen. ¿Por qué te parece que pasó esto? Si los chicos no hubieran robado los caramelos, ¿el puente se hubiera caído igual? ¿Por qué? ¿Dios tiene algo que ver con esto que pasó o no tiene nada que ver?*

Las respuestas infantiles indican que todos los sujetos consideran que el puente se cayó porque era viejo. Incluso sostienen que si los niños no hubieran robado los caramelos y hubieran pasado por el puente, éste se caería igual. Dicho de otra manera, no vinculan - al menos en un primer momento- la caída del puente con la acción incorrecta de los niños. Así, la caída del puente respondería a causas físicas y no morales. Sin embargo, a lo largo del interrogatorio algunos sujetos caen en contradicciones planteando, al mismo tiempo, que el puente se cayó porque era viejo y porque los chicos habían robado.

A la hora de analizar la situación, la gran mayoría de los niños no introduce espontáneamente la figura de Dios. Ante la sugerencia de una intervención divina en esta situación, aparecen respuestas distintas: un pequeño grupo de niños acepta que puede haberse tratado de una intervención divina -“*Jesús lo hizo caer porque eran niños robando*”; “*Jesús decidió que se cayera porque no pagaron*”- y otro grupo mayoritario considera que Dios no tuvo nada que ver con esto que pasó “*porque él hace todo bien*”.

En relación con esto, es interesante señalar que ante la pregunta explícita acerca de un posible castigo de Dios, varios sujetos niegan rotundamente que Jesús castigue. Incluso,



algunos que aceptan por sugerencia la intervención divina, lo hacen considerando que Dios interviene para ayudar y no para castigar.

#### 2.4.5.2. El premio

Para estudiar este aspecto se les planteó la siguiente cuestión: *Un día un chico iba caminando por la calle y ve a un viejito que está intentando cruzar la avenida y no puede. Rápidamente corre hacia donde está el viejito, lo toma del brazo y para los autos para que lo dejen cruzar la calle. Cuando llegan a la otra esquina el viejito le dice “muchas gracias, qué suerte que me ayudaste!” y se va. El chico sigue caminando y en esa misma cuadra encuentra una bolsa con chocolates. ¿Por qué te parece que pasó esto? Si el chico no hubiera ayudado al viejito, ¿igual se hubiera encontrado los chocolates o no se los hubiera encontrado? ¿Por qué? ¿Dios tuvo algo que ver con esto que pasó o no tuvo nada que ver? ¿Cómo es?*

El análisis de las respuestas infantiles nos muestra que la mayoría de los sujetos relacionan espontáneamente el encuentro de la bolsa con la buena acción realizada anteriormente. En este sentido, podemos decir que para muchos niños la buena acción es premiada. Si bien la mayoría de los pequeños no introduce de modo espontáneo a la figura de Dios como responsable de haber otorgado el premio, algunos sujetos sí lo hacen. Si comparamos con la situación anterior -la del castigo- podemos notar que son más los niños que relacionan a la divinidad con la acción de premiar que con la acción de castigar. Incluso, en aquellos pequeños que no mencionan en un primer momento a Dios como responsable de dar el premio, ante la sugerencia por parte del entrevistador, casi todos lo aceptan. Destacamos, por tanto, que la figura de Dios como «premiador» resulta más asimilable para la concepción benefactora que sostienen los sujetos, que aquella de «castigador».

### 2.5. Conclusión

Es innegable que *las características que definen el nivel de desarrollo cognitivo infantil a los 5-6 años de edad determinan la comprensión que el niño posee de las nociones religiosas, en general, y del concepto Dios, en particular.* Hemos constatado de qué manera el egocentrismo, el realismo, el antropomorfismo y el pensamiento mágico se manifiestan como características que determinan la captación de sus ideas religiosas y, en este sentido, cómo la caracterización de Dios que el niño sostiene -expresión clara de la perspectiva egocéntrica que guía su asimilación cognitiva en este período evolutivo- se encuentra hasta tal punto antropomorfizada que le niega a Dios características o notas que la teología define como atributos esenciales de la divinidad: así, por ejemplo, sucede con la omnipotencia, la omnisciencia y la omnipresencia.

### 3. Conclusión final

En los primeros años de la vida, la educación religiosa está particularmente llamada a centralizar su atención en el «niño todo». Es *todo el mundo infantil* el que debe ser asumido educativamente: con su carga de inquietud y fantasía, de juego, de imitación, de respuesta espontánea, de asombro; con todas sus ganas de conocer, de comprender, de asimilar. Está invitada a acompañar respetuosamente al niño hacia un desarrollo gradual y evolutivo de su personalidad religiosa, a través de un camino impregnado de libertad y serenidad; sin bloqueos ni imposiciones traumáticas; evitando engendrar inseguridades y superando sentidos de culpa inspirados más en el temor que en el amor.

Este agudizar la atención en el niño y en la dignidad que encierra su persona en crecimiento permite constatar que existe, en él, una modalidad absolutamente original de pensar el mundo religioso. Una modalidad que, debemos afirmar, difiere notablemente de la interpretación religiosa del ser humano adulto. La vida religiosa infantil *carga*, sin duda, con aquellas condiciones impuestas por su nivel de desarrollo; brota de una estructura psíquica fuertemente *condicionada* por aquellas características que son propias de su período evolutivo. En este sentido, el concepto religioso - complejo y abstracto- es *construido* por el niño en base a sus propias capacidades cognitivas; se trata de un concepto que, en contacto con la mente infantil, adquiere notas que son absolutamente originales. Esto ha quedado demostrado en nuestro estudio. Es innegable que *las características que definen el nivel de desarrollo cognitivo infantil a los 5-6 años de edad determinan la comprensión que el niño posee de las nociones religiosas, en general, y del concepto Dios, en particular*. Hemos constatado de qué manera el egocentrismo, el realismo, el antropomorfismo y el pensamiento mágico se manifiestan como características que determinan la captación de sus ideas religiosas y, en este sentido, cómo la caracterización de Dios que el niño sostiene -expresión clara de la perspectiva egocéntrica que guía su asimilación cognitiva en este período evolutivo- se encuentra a tal punto antropomorfizada que le niega a Dios características o notas que la teología define como atributos esenciales de la divinidad: así, por ejemplo, sucede con la omnipotencia, la omnisciencia y la omnipresencia.

Se trata de una constatación que nos abre a una interesante y fundamental problemática educativa: ¿Cómo educar sin perder de vista estas tendencias propias del desarrollo? ¿De qué modo acompañar al niño hacia una comprensión de Dios que, respetando su madurez evolutiva, se manifieste cada vez más elaborada y cercana al dato teológico?

La modalidad comprensiva del niño a los cinco años de edad plantea un desafío religioso-educativo. Nuestra percepción nos indica que se trata de un desafío que encierra, al menos, dos aristas fundamentales e íntimamente relacionadas: una relativa a la religiosidad infantil en sí, y otra relativa a su proceso educativo.

Por lo que respecta a la primera, nos parece percibir la existencia de una cierta ruptura, o de una cierta distancia, entre lo que sería la comprensión cognitiva y la comprensión afectiva que el niño manifiesta con relación a sus creencias religiosas. Como si la experiencia de lo religioso -en este caso de Dios- se mantuviera, más bien, en un nivel conceptual -cognitivo- sin lograr invadir, penetrar o fecundar su dimensión afectiva. Desde este punto de vista, el niño parecería estar incapacitado para estructurar una personalidad que se manifieste en coherencia con sus creencias religiosas. Existe un saber del conocimiento que no logra explicitarse en un saber del corazón.

Esta ausencia de significación afectiva, de hecho, es la que hace que algunos autores consideren la religiosidad infantil como algo meramente conceptualista o ritualista, lejana a una auténtica expresión religiosa. No consideramos necesario llegar a una posición tan extrema. Percibimos sí una ruptura pero que consideramos lógica desde un punto de vista evolutivo, y desafiante desde un punto de vista educativo.

Al respecto, consideraríamos importante la elaboración de un proceso educativo capaz de reformular, delicada y prudentemente, el Mensaje religioso a través de conceptos que se correspondan con categorías intelectuales auténticamente infantiles. Que pueda acercarse al mundo interpretativo infantil y dialogar, con el niño, a partir de categorías

conceptuales que le sean afines. Éste nos parece un primer paso realmente importante. Creemos que de este modo la Verdad que transmite podrá devenir cada vez más significativa para la vida del niño y convertirse, así, en un mensaje real de Vida y Esperanza. De lo contrario, dicha Verdad corre el riesgo de pasar inadvertida para el corazón infantil; de “transformarse en una «respuesta a preguntas nunca formuladas»” (Pajer 1998, 295).

Ahora bien, es claro que esto supone en los educadores un conocimiento profundo del niño y de su desarrollo cognitivo. Exige el difícil arte de hacer dialogar -en un diálogo respetuoso tanto del hombre como del contenido a transmitir- ciencias humanas y saber teológico.

Nuestra investigación ha querido evidenciar esta necesidad. Ha intentado, desde las ciencias humanas, brindar un aporte útil para la reflexión y el enriquecimiento del acontecer educativo-religioso en el nivel inicial.

Antes de concluir queremos reflexionar, sintéticamente, acerca de la *modalidad* de educación religiosa que se «destila» a partir de una mirada global del presente artículo y que, en definitiva, es la que estamos queriendo sostener.

Como quedó en evidencia, afirmamos la necesidad de un proceso educativo-religioso que, *respetuoso de las vicisitudes propias del devenir evolutivo, promueva al individuo y le facilite la construcción libre y responsable de su propio y personal proyecto de vida humano y cristiano.*

Esto supone un proceso educativo-religioso dispuesto a:

1. *Ahondar en lo auténticamente humano.*

Consideramos importante que el proceso educativo-religioso se encuentre impulsado y sostenido por una confianza incondicional en el valor positivo de lo humano. Todo hombre posee la capacidad de buscar y cultivar responsablemente su verdad interior. La intuición atenta de dicha verdad ubica, al hombre, ante un misterio que lo atraviesa y desborda. Acompañarlo hasta esa hondura significa acompañarlo hacia la percepción intuitiva de aquella Vida que, latiendo en la intimidad de su ser, lo humaniza divinamente. Da sentido divino a lo humano, y sentido humano a lo divino. Le permite percibir la vida como un acontecer teologal. “Ningún hombre es realmente religioso sino es también realmente humano; viceversa, lo humano no se conservará cuando lo religioso se haya perdido o haya sido destruido” (Stachel 1983, 204).

2. *Liberar interrogantes profundos.*

La educación religiosa adquiere sentido en la medida en que el contenido de la fe que transmite se manifiesta como una verdad que, encarnada en la vida, le brinda a ésta un sentido último. Es decir, cuando el sujeto la experimenta como un recurso que le permite orientar, en clave teologal y, por lo tanto, evangélica, su propio proceso de maduración y de promoción humana (Trenti 2000).

La verdad de fe es asumida allí donde se descubre armónicamente integrada en la estructura de personalidad. Donde crea espacios capaces para liberar la vida; para «descomprimir» la existencia. Donde favorece la elaboración libre y la expresión confiada de interrogantes humanos profundos.

Si la educación religiosa “no alcanza al hombre a nivel de interrogantes profundos, las verdades aprendidas permanecen extrañas y, peor todavía, ahogan aquellos problemas que, en cambio, tendrían el derecho de ponerse como hombre antes que como creyente” (Pajer 1998, 295).

3. *Hacer descubrir el valor único e irrepetible que encierra cada persona.*

Proponemos un proceso educativo caracterizado por una atenta valoración de la persona. Profundamente respetuoso de su historia y de las características que definen su momento evolutivo. Que sepa observar, interpretar, dar respuesta y promocionar la originalidad que define a cada uno de los individuos.

Es necesario que se constituya como un «espacio» en el cual las diversas experiencias y actividades sean pensadas en modo de ayudar, al hombre, a descubrir y a sintonizar con aquella Palabra creadora y vivificante que el Dios de la Vida ha pronunciado en lo profundo de su corazón y a través de la cual ha dado, a su persona, un valor único e irrepetible.

4. *Lograr un respetuoso equilibrio entre contenido y destinatario.*

Consideramos importante reconsiderar la acción educativa cuando ésta se encuentra motivada e impulsada, únicamente, por un interés doctrinal.

Creemos necesario cultivar, junto con una seria y delicada preocupación por la verdad objetiva que ciertamente es necesario transmitir, una delicada preocupación y un respetuoso interés por el hombre. De este modo, la verdad de fe, hablando al corazón de la existencia humana, podrá transformarse no sólo en una verdad lógicamente entendida sino, además, en una verdad *experiencialmente* comprendida.

5. Formulamos una última afirmación a modo de eje transversal de nuestro planteo. Ella expresa un núcleo del cual, creemos, no puede prescindir ningún proceso educativo-religioso: *se hace necesario pasar de una imagen autoritaria y moralizadora de Dios a una que brinde la intuición de una Presencia dispuesta a dar plenitud y significado apasionante al proyecto de vida personal.*

Desde un punto de vista educativo subrayamos que nuestro interés está puesto en motivar “el encuentro, el diálogo, la comunión con una trascendencia que llama a realizar todas las dimensiones de la vida” (Trenti 2000, 137). Dicha motivación se apoya en una intuición para nosotros cierta: poseemos un *Dios a favor de la vida y la esperanza de los hombres.*

\* \* \*

## REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- ALBERICH, E. 1991. *La catequesis en la Iglesia. Elementos de catequesis fundamental.* Madrid: CCS.
- ALLPORT, G. 1985. *L'individuo e la sua religione. Interpretazione psicologica.* Brescia: La Scuola.
- ARAGÓ-MITJANS, J. 1970. *Psicología religiosa e morale del bambino e del fanciullo. Genesi e sviluppo della sua religiosità e moralità.* Torino-Leumann: Elle Di Ci.
- BATSON, D., SCHOENRADE, P. y VENTIS, W. 1993. *Religion and the Individual. A Social-Psychology Perspective.* New York: Oxford University Press.
- BOVET, P. 1956. *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo.* Firenze: La Nuova Italia.
- CAVALLETTI, S. 1993. *Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3*

- a 6 anni. Roma: Città Nuova.
- CAVALLETTI, S. 1996. *Apuntes Inéditos*. Promanuscripto.
- CLARK, W. 1961. *The Psychology of Religion. An Introduction to Religious Experience and Behavior*. New York: Macmillan.
- CORONA, N. 2003. *Integración del saber. Un ensayo de reflexión (Primera parte)*. En: *Consonancias* 2, 2-12.
- DACQUINO, G. 1980. *Religiosità e psicoanalisi*. Torino: SEI.
- ELKIND, D. 1971. *The Origins of Religion in the Child*. En: *Review of Religious Research* 12, 35-42.
- FARGUES, M. 1961. *I nostri bambini davanti al Signore. Saggio di pedagogia religiosa per il catechismo in preparazione alla prima comunione*. Milano: Ancora.
- FIZZOTTI, E. 1995. *Verso una psicologia della religione. 2. Il cammino della religiosità*. Leumann (Torino): Elle Di Ci.
- FRANKL, V. 1990. *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*. Brescia: Morcelliana.
- FREUD, S. 1980a. Considerazioni attuali sulla guerra e la morte (1915). En: *Opere*, Vol VIII, Torino: Boringhieri, 121-148.
- FREUD, S. 1980b. L'avvenire di un'illusione (1927). En: *Opere*, Vol X, Torino: Boringhieri, 431-485.
- FREUD, S. 1980c. Il disagio della civiltà (1929). En: *Opere*, Vol X, Torino: Boringhieri, 553-630.
- FREUD, S. 1993. *Tótem e tabú* (1912 – 1913). Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- GALLO, S. 1959. *Genesis del sentimento religioso nell'infanzia*. Roma: Paoline.
- GEMELLI, A. 1956. *La psicología dell'età evpñutiva*. Milano: Giuffré.
- GESCHÉ, A. 2004. *El sentido. Dios para pensar VIII*. Salamanca: Sígueme.
- GRASSO, P. 1960. Psicologia religiosa. En: BRAIDO, P. ed. 1960. *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Vol. II. Roma: PAS, 121-184.
- GROM, B. 1994. *Psicología de la religión*. Barcelona: Herder.
- JONES, J. 1991. *Contemporary Psychoanalysis and Religion*. New Haven and London: Yale University Press.
- JUNG, C. 1966. *Psicología e religione*. Milano: Edizioni di Comunita.
- JUNG, C. 1983a. Gli archetipi dell'inconscio collettivo. En: *Opere di Jung*, Vol. IX/I. Torino: Boringhieri, 1-39.
- JUNG, C. 1983b. Il concetto d'inconscio collettivo. En: *Opere di Jung*, Vol. IX/I. Torino: Boringhieri, 41-53.
- JUNG, C. 1987. Psicologia dell'inconscio. En: *Opere di Jung*, Vol. VII. Torino: Boringhieri, 1-120.
- LORENZINI, G. 1962. Gli aspetti religiosi della personalità. En: ANCONA, L. ed. 1962. *Questioni di psicologia. Principi e applicazioni per psicologi, medici, insegnanti ed educatori*, Brescia: La Scuola, 561-598.
- LUTTE, G. 1962. Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente. En: BRAIDO, P. ed. 1962. *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Vol. II. Roma: PAS, 261-287.
- MEADOW, M. y KAHOE, R. 1984. *Psychology of Religion. Religion in Individual Lives*. New York: Harper & Row.
- MEISSNER, W. 1984. *Psychoanalysis and Religious Experience*. New Haven and London: Yale University Press.
- MILANESI, G. y ALETTI, M. 1973. *Psicologia della religione*. Torino – Leumann: Elle Di Ci.
- MORANTE, G. 1997. *Metodologia catechetica fanciulli. Guida alla lettura ad uso degli studenti*, Roma: UPS - Facoltà di Scienze dell'Educazione - Istituto di Catechetica.
- MORLINO, M. 1975. *Il sentimento religioso nella psicologia dell'età evolutiva*. Napoli: Dehoniane.

- NELSON, C. 1996. *Formation of a God Representation*. En: Religious Education 1, 22-39.
- PAJER, F. 1998. Le teorie contemporanee dell'educazione religiosa. En: TRENTI, Z. et. al. 1998. *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*. Casale Monferrato: Piemme, 275-314.
- RIZZUTO, AM. 1980. The Psychological Foundations of Belief in God. En: AAVV, *Toward Moral and Religious Maturity. The First International Conference on Moral and Religious Development*, Glenview. Illinois. Palo Alto. Dallas. Atlanta: Silver Burdett Company.
- RIZZUTO, AM. 1991. Religious Development: A Psychoanalytic Point of View. En: OSER F. y SCARLETT W., *Religious Development in Childhood and Adolescence*. San Francisco: Jossey Bass.
- RIZZUTO, AM. 1994. *La nascita del Dio Vivente. Studio Psicoanalitico*. Roma: Borla.
- SALMAN, D. 1968. *Il primo sviluppo della personalità nel bambino cristiano*. En: Sacra Doctrina 13, 155-275.
- SCHEPENS, J. 1995. Religione, esperienza religiosa e incredulità. En: MIDALI, M. y TONELLI, R. eds. 1995. *L'esperienza religiosa dei giovani I. L'ipotesi*. Leumann (Torino): Elle Di Ci, 99-130.
- SOVERNIGO, G. 1993. *Religione e persona. Psicologia dell'esperienza religiosa*. Bologna: Dehoniane.
- SPIILKA, B., HOOD, R. y GORSUCH, R. 1985. *The Psychology of Religion. An Empirical Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- STACHEL, G. 1983. *L'educazione religiosa e i suoi obiettivi. Saggio di una teoria previa per le ricerche empiriche e per la programmazione curricolare*. En: Orientamenti Pedagogici 40, 199-214.
- STRUNK, O. 1962. *Religion. A psychological Interpretation*. New York-Nashville: Abingdon Press.
- TAMMINEN, K. 1991. *Religious Development in Childhood and Youth*. Helsinki: Soumalainen Tiedeakatemia.
- TERSTENJAK, A. 1955. *Psicologia e pedagogia nell'insegnamento religioso*. Milano: Vita e Pensiero.
- TRENTI Z. (2000), *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Elle Di Ci, Leumann (Torino).
- VERGOTE, A. 1991. *Psicologia religiosa*. Roma: Borla.
- WINNICOTT, D. 1968. *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*. Roma: Armando Editore.
- WINNICOTT, D. 1970. *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Roma: Armando Editore.
- WINNICOTT, D. 1997. *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.
- ZAVALLONI, R. 1987. *La personalità in prospettiva religiosa*. Brescia: La Scuola.