

FACTORES DE LA RELIGIOSIDAD INFANTIL

1. ¿Religiosidad innata o disponibilidad religiosa?

2. Factores del desarrollo

- a) *La religiosidad con relación al ambiente.*
 - b) *La religiosidad con relación al desarrollo de la inteligencia.*
 - c) *La religiosidad con relación al desarrollo afectivo.*
-

En este capítulo se tratará de describir los factores de la religiosidad en la primera infancia (hasta los seis años), después de haber esclarecido el alcance de un interrogante sobre el origen de esta religiosidad.

1. ¿RELIGIOSIDAD INNATA O DISPONIBILIDAD RELIGIOSA?

a) Algunos autores hablan de *Religiosidad espontánea* en el niño; pero sus interpretaciones oscilan entre una teoría innatista y otra derivacionista.

Pertenecerían a *la primera*, globalmente, las conclusiones logradas a nivel de observación pedagógica por la escuela montessoriana. Ya la misma Montessori escribía en 1922: «Los pequeños, por su inocencia, pueden sentir también, de forma más pura e intensa que los adultos, si bien menos dis-

tintamente, la necesidad de Dios y su presencia. Su alma parece más abierta a la intuición divina que la de los adultos» (1922-13).

En esta misma línea se colocan también las distintas autoras, especialmente francesas (Fargues, Dingeon, Lubienska de Lenval), que han aplicado el método Montessori a la educación y enseñanza religiosa. En Italia, igual posición mantienen S. Cavalletti y G. Gobbi (1961, 37 y ss.).

Pero esta interpretación no tiene convincentes comprobaciones científicas.

Encabezan *la segunda* interpretación otros autores, más cualificados desde el punto de vista de la observación científica, los cuales prefieren hablar de religión como de una respuesta a las necesidades propias del niño.

Algunos, a este propósito, se remiten a la conocida teoría de las «cuatro necesidades» de Thomas, que destacan la *dependencia del niño* del ambiente circundante, especialmente de los padres. Se trataría de necesidades «espirituales», en cuanto, a diferencia de los instintos, pueden satisfacerse con diversos objetos: la necesidad de seguridad, de respuesta afectivo-social, de reconocimiento, de nuevas experiencias. El sentimiento de dependencia de Dios no sería más que una extensión de esta experiencia de *dependencia* infantil (véase Clark, 1958- 85-87).

También Gemelli, que, como hemos vistos, afirma que no se da una religiosidad verdadera y propia en el niño, destaca la presencia de una necesidad instintiva de dependencia desde los primeros años, que predispone al sentimiento religioso.

Otros autores destacan, en cambio, la presencia de una innata *disposición a buscar enlaces causales*.

Clavier (1926, 55) supone la presencia de algunas tendencias hereditarias, que él mismo precisa como «principios racionales», que ponen el alma del niño en relación con el absoluto. Se trataría de ciertas disposiciones de la inteligencia y del sentimiento, como la *curiosidad para la explicación cau-*

sal de las cosas, la imaginación, ciertos sentimientos nobles y espontáneos frente a las maravillas del hombre y de la naturaleza.

También, según Gallo (1959), la génesis de la religiosidad en el niño se atribuye sobre todo a una *necesidad noética*: el buscar las causas y las relaciones de las cosas; por esto mismo no se da sentimiento religioso sino al empezar la actividad realmente inteligente, hacia los seis años. El autor llega a esta conclusión después de las investigaciones por él realizadas en sordomudos y, por tanto, menos influidos por el ambiente.

Gallo critica como irracionales todas las teorías del innatismo que apelan a necesidades o sentimientos y no a la actividad intelectual.

En realidad, su crítica es más filosófica que psicológica; por lo demás, las teorías derivacionistas están sujetas a las mismas críticas que se hacen a las interpretaciones innatistas.

En ambos casos faltan análisis convincentes sobre los procesos que explican el paso de las predisposiciones personales a la respuesta religiosa. Siempre queda por solucionar el interrogante sobre los motivos que hacen que emerja una conducta típica, como la religiosa, de necesidades no específicas.

b) Por esto otros autores remontan la religiosidad infantil a una *disponibilidad religiosa genérica*, que requiere una serie de intervenciones educativas más o menos intencionadas para llevarla a plena realización. En este caso se habla de la necesidad de *estímulos* (sobre todo de naturaleza simbólica) capaces de despertar el sentimiento religioso y estructurar la disponibilidad o aptitud.

La afirmación de Barbey (1925, 424), según la cual el niño, por su estructura psíquica dinámica está abierto a lo trascendente, la aceptan muchos psicólogos, que después, en un análisis más profundo, disienten algo en la descripción de los estímulos estructuradores.

Para Aragó-Mijans tienen particular importancia las imágenes de los padres, el ambiente, el temperamento individual, mientras carecen de importancia otros estímulos de naturaleza simbólica.

También algunas de las ya citadas educadoras montessorianas, junto a la afirmación de la espontaneidad religiosa del niño, colocan la necesidad de intervenciones metódicas, aunque no estén estructuradas, sobre la extrema plasticidad de los muy pequeños, con el fin de despertar la atención sobre la problemática religiosa. Así Fargues, que no admite una específica e «innata necesidad de Dios», sin embargo mantiene como educable el «sentido de Dios», que es una actitud genérica y difusa en todo el psiquismo del niño.

Pero tal vez el psicoanálisis ha sido el que ha proporcionado una aportación esencial para la comprensión de la religiosidad en su momento genético infantil. Por encima de las distintas incongruencias de las hipótesis freudianas, queda la conclusión, para nosotros fundada, del origen psíquico no específico de la respuesta religiosa.

El niño se plantea problemas de carácter existencial proporcionados al momento de su desarrollo; las respuestas religiosas son, evidentemente, en su inicio, correlativas a estos problemas. Son mecanismos de superación y de adaptación de algunos puntos esenciales de la experiencia infantil y precisamente por esto contienen una intención trascendente que se especifica, a nivel simbólico, como una tendencia a superar incesantemente una visión meramente egocéntrica del yo, hacia el descubrimiento, la aceptación y la relación con el otro. Para que esta intención, aún llena de instintos y de ambivalencias afectivas, pueda madurar llegando a una actitud religiosa purificada, deberá someterse a ulteriores procesos de conscientización.

Pero en este momento inicial, las conductas religiosas están de tal modo condicionadas por la problemática psicológica (no específicamente religiosa), que no se distinguen totalmente de ella.

Como veremos más adelante, los símbolos de los padres, que parecen constituir los estímulos esenciales para despertar un interés religioso, permanecen durante mucho tiempo sin distinguirlos, en la experiencia del niño, de los símbolos religiosos.

Como bien hace notar Vergote (1967) y Elkind (1971, 35-42), a los que también hacen eco otros autores, los elementos religiosos que se encuentran entremezclados con experiencias psicológicas generales, trascienden los problemas mismos que los han originado. La imagen del Padre, que emerge de la compleja situación de las relaciones parentales, es más rica y llena de significado que las imágenes recuerdo de los papres reales; el progresivo enriquecimiento de significados (incluso a través de lo adquirido por el estudio) es fruto de una sucesiva fase de desarrollo.

Resulta así probable *un comienzo extremadamente ambivalente de la experiencia religiosa del niño* que al mismo tiempo está condicionada por la dirección que toman los problemas de adaptación y significado de la primera infancia y por los factores de estudio manipulados por el exterior, más que por la existencia de específicas necesidades «religiosas» despertadas por «estímulos religiosos».

2. FACTORES DEL DESARROLLO

Creemos poder sistemar los factores del desarrollo de la religiosidad infantil en tres grupos principales: factores ambientales, intelectuales y afectivos.

En realidad, la relación entre ambiente y factores «internos» es tan estrecha que no es posible distinguir los momentos en que el uno o los otros prevalecen; la personalidad es, en efecto, el resultado de una ininterrumpida y profunda actividad recíproca de estos factores.

La distinción está inspirada por las necesidades didácticas más que por una verdadera motivación científica, pero refleja cierta diferenciación entre las teorías interpretativas, que acentúan con preferencia esta o aquella serie de factores.

a) La religiosidad con relación al ambiente

La importancia del ambiente tal vez se ha destacado demasiado en el pasado, favoreciendo quizá una interpretación de carácter determinista de la religiosidad infantil. Más adelante, con la difusión del concepto psicoanalista, la importancia del ambiente ha sido considerada menos determinante

Más realista parece la opinión que coloca a los factores de condicionamiento ambiental junto a los factores de personalidad, tanto más cuanto, en la realidad, es muy estrecha la acción mutua entre las dos series de factores.

La importancia del ambiente es valorada de diversas maneras por los estudiosos:

1. Algunos consideran indispensable *un ambiente familiar psicológicamente sano y equilibrado*. Sin experiencia precoz de felicidad y ambiente agradable, no se da el deseo religioso. «Si el eros no ha podido desarrollarse, el hombre se ve desprovisto de ese poder imaginativo y afectivo que consigue la percepción simbólica del mundo», afirma Vergote (1967, 176-177); y la percepción simbólica parece esencial en la actitud religiosa.

Esta experiencia de felicidad se vive primero en la familia. El niño tiene una necesidad «natural» de seguridad, de apoyo, de acogida; y esto lo encuentra en el ámbito familiar. La familia como fuente de bienestar (y al mismo tiempo, de modelo y valores) encuentra su espontánea prolongación en un mundo religioso.

Godín destaca de forma más detallada la importancia de la modalidad de relaciones entre los padres y entre los padres y los hijos. La religiosidad estaría condicionada de modo preciso por el clima más o menos «normal» que se crea en el micro ambiente familiar, en cuanto que estos niveles y tonos de relaciones afectivas se transfieren simbólicamente a las relaciones con la imagen de Dios.

La «normalización» psicológica del niño asume una finalidad que la trasciende; la frustración de las necesidades principales se transforman en un obstáculo serio para la iniciación religiosa.

«Muchas desviaciones de actitudes religiosas han tenido su origen en la necesidad del niño que no ha sido satisfecha (o que ha sido exacerbada) a nivel de las relaciones paternas» (1963, 23-24).

Una comprobación negativa de esta afirmación se puede encontrar en el análisis de Mac Avoy (1953, 2542-2545) que achaca determinadas desviaciones de la actitud religiosa de los adultos a trastornos en las primeras etapas del desarrollo humano. Así, los trastornos en la fase «oral» pueden dar lugar a una actitud religiosa egocéntrica y narcisista, en la que a Dios se le coloca al servicio del yo, en una continua búsqueda de gratificaciones sensibles; los trastornos de la fase «anal» pueden engendrar un culto al deber hecho de escrúpulos, de meticulosidad ritual y de rigidez moral; los trastornos que agravan y prolongan el conflicto edípico están con frecuencia en el origen de una religiosidad en la que domina un sentimiento de culpabilidad y una angustia por la salvación.

2. Otros autores se refieren más específicamente a la necesidad de una *caracterización religiosa del ambiente familiar*: sin ella es imposible un auténtico despertar religioso.

Se ha repetido varias veces que los gestos religiosos realizados por el niño se derivan de la participación en la «cultura» familiar. Gruehn habla de una piedad «pre-mágica» en el período de tres-cuatro años, que él considera verdadera oración, proporcionada al desarrollo mental y afectivo del niño. Parece que la oración de este período va unida a la actividad de juego y de imitación: «oración que ríe». El niño sigue e imita la postura de los padres, adoptando las formas externas de su piedad y repitiendo con placer las oraciones que le enseñan.

Según otros no se trata únicamente de «ejemplo» de los padres para ser imitado, ni sólo de enseñanza formalmente religiosa; sino de una íntima participación e identificación afectiva, que algunos autores llaman «empática», para diferenciarla del aprendizaje puramente mecánico.

Para confirmar cuanto se ha dicho puede aportarse también la experiencia de muchos educadores, como Boyer (1952),

Lewis (1962, 152), Ranwez (1957, 1964, 1967), Fargues (1931, 1950, 1959), etc., que ofrecen testimonios explícitos y detalles a propósito de la necesidad de un ambiente familiar de carácter religioso para estimular el sentido religioso en los niños.

Hay que precisar que estas consideraciones tienen un valor relativo, *en cuanto que los intereses religiosos de cada una de las familias son sumamente mudables*. Si en el pasado, el influjo de la familia en la educación religiosa de los hijos en la primera infancia, era casi general, tenemos hoy claros indicios de una progresiva secularización de este sector de la experiencia familiar. En un reciente estudio nuestro (Milanesi-Calonghi, 1973) hemos puesto en evidencia cuán profundos son incluso a nivel motivacional, los cambios habidos en los últimos años dentro de familias de clase media elevada. Análogas indagaciones podrán tal vez, en el futuro, justificar la generalización de esta indicación también en otras categorías de población. Por ahora parece cierto que están en patente crisis los motivos que, en otro tiempo, consideraban necesaria la educación religiosa de los pequeños incluso en familias no religiosas. Disminuyen las prácticas religiosas en el seno familiar; se siente menos la necesidad de colaborar con las comunidades cristianas en el anuncio del mensaje religioso a los niños; cada vez se va dejando más a los otros el deber de la iniciación religiosa.

Estas consideraciones confirman la decisiva importancia de los factores ambientales y al mismo tiempo, su extrema caducidad.

De todas formas, es indudable que una familia, incluso mínimamente religiosa, influye en el despertar religioso de los niños a través de los mensajes culturales que ella transmite en el proceso de socialización.

3. Las educadoras de inspiración montessoriana, ya citadas anteriormente, atribuyen una *preponderante importancia al ambiente* entendido como *situación educativa*, que favorece la madurez sensitiva y espiritual del niño y así lo prepara para adquirir las disposiciones psíquicas necesarias para llegar a la experiencia religiosa. Estas educadoras no se refieren

sólo al ambiente familiar, sino también a las experiencias extrafamiliares, como la «casa de los niños», o a las diversas «escuelas maternas» en las que los niños pasan buena parte de su tiempo.

Es innegable la importancia de estos ambientes, sobre todo si se piensa en la cantidad de estímulos religiosos que se imparten, especialmente cuando las escuelas maternas están en manos de religiosas.

La tradición montessoriana es, en este punto, más bien polémica respecto a los métodos habituales de carácter religioso realizados en los asilos de infancia. Se denuncia sobre todo la falta de una adecuada continuidad entre la educación sensorial motriz y la religiosa, como también la desproporción entre los estímulos religiosos y el cuadro de conjunto de la intervención educativa.

Se considera necesario el uso de un material educativo de tipo estimulante, con la concreta finalidad de poner en movimiento la capacidad «creadora» del niño, su curiosidad sensorial, su función simbólica. La «normalización» del niño a través de «la actividad» manual y la correlativa atención psíquica, sería la esencial premisa del desarrollo de la religiosidad, pues crearía las condiciones afectivas que hemos visto prolongarse desde la familia hacia Dios.

En esta segura confianza en el aprendizaje sensorial-motriz como factor del despertar religioso, se coloca la *educación al silencio*, que ocupa un lugar céntrico en la pedagogía religiosa montessoriana. Es indudable que la intuición de la relevancia del ambiente educativo extrafamiliar tiene una importancia cada vez más destacada, a medida que aumentan los niveles de frecuencia a la escuela maternal, como es de desear, especialmente en las grandes ciudades. Por otra parte, al constatar el creciente proceso de secularización de la cultura occidental puede hacer presumir que cada vez serán menos frecuentes los estímulos religiosos en estas escuelas maternas; se irán creando así, desde la primera infancia, situaciones conflictivas entre la socialización familiar (con frecuencia religiosa) y la de la escuela maternal (con frecuencia

laica). Análogas dificultades se originan también, en sentido inverso, en los casos en que la familia se preocupa poco de transmitir modelos religiosos, mientras que lo realiza la escuela maternal. De todas formas hay que pensar que, en caso de desacuerdo en el proceso de socialización, prevalecen los modelos propuestos por la familia, que tiene un poder mucho mayor, por la fuerza de las relaciones emotivas y afectivas.

b) La religiosidad con relación al desarrollo de la inteligencia

Al comenzar el tercer año de vida se inicia un período muy importante en el desarrollo del niño. Su mayor seguridad en utilizar la propia actividad motriz y la del lenguaje determina una toma de posición nueva frente al mundo externo, mucho más rica y reflexiva. El lenguaje verbal, con que el niño «toma posesión» del ambiente que le rodea, permite también la formación de un *lenguaje interno, hecho de símbolos y de esquemas representativos*. Según Piaget, se nota entre los dos y los cuatro años, un *creciente desarrollo de la función simbólica*, que es la base de la *inteligencia intuitiva* y pre-operatoria. El niño, aunque no está en grado de elaborar conceptos, es capaz de expresar una referencia a acciones realizadas o a impresiones recibidas, mediante representaciones que llamamos «preconcepto».

Cuando después el niño sea capaz de razonar sobre configuraciones de conjunto, de centrar su atención sucesivamente sobre aspectos diversos de una única realidad, tendremos el verdadero y propio pensamiento intuitivo.

Dos características del pensamiento preoperatorio parece que tienen una gran influencia en el desarrollo de la religiosidad: el egocentrismo y la pre-causalidad.

El egocentrismo define el funcionamiento del pensamiento en este período como incapacidad para ponerse un punto de vista diverso al propio, incapacidad de descentralización respecto a las propias representaciones. Las representaciones mentales son para el niño la reproducción inmediata de la realidad; el niño no tiene conciencia de la propia actividad representativa en cuanto tal.

La pre-causalidad, por el contrario, puede definirse como la *incapacidad de establecer uniones causales adecuadas entre sí y el mundo exterior, o entre las cosas del mundo exterior*. El niño se representa la realidad a través de la función egocéntrica y proyecta sobre el mundo exterior la propia experiencia subjetiva; los esquemas que utiliza para interpretar la realidad se deducen con frecuencia de la experiencia base de su psiquismo, que es la relación con los padres. De estas dos características fundamentales derivan algunos rasgos típicos en las conductas infantiles que aparecen también en la actividad religiosa.

El pensamiento del niño se presenta como:

— *Animista*: atribuye vida y conciencia a las cosas en la medida en que las ve moverse.

— *Artificial*: imagina toda realidad como «fabricada» por alguien, en sentido inmediato y material.

— *Finalista*: cada cosa tiene su finalidad, a menudo como motivaciones psicológicas, o morales, únicamente referibles a la experiencia egocéntrica del niño.

— *Mágico*: partiendo de impresiones de semejanza o de otros sentimientos personales, el niño «tiende a construir relaciones capaces de transformarse en relaciones de causalidad» (Piaget).

Laurendeau y Pinard (1962) opinan que la característica esencial del pensamiento pre-causal es el *fenomenismo*. Lo definen como «tendencia a establecer un enlace de causalidad entre fenómenos contiguos en el espacio y el tiempo que poseen una relación de vecindad y parentesco a los ojos de los sujetos» (íb. p. 8). Esta tendencia puede especificarse en tres orientaciones de base: el *fenomenismo puro* que tiene lugar cuando las cosas mismas imponen el enlace, el *fenomenismo de participación* que se basa en sentimientos personales (o proyecciones) que prescinden de la contigüidad de los objetos y el *fenomenismo mágico* que atribuye al sujeto mismo la capacidad de establecer relaciones entre las cosas.

Aunque se reconozca en la distinción de Laurendeau y Pinar cierta utilidad didáctica, no creemos oportuno aceptarla como base de lo que tratamos, pues no hace más que repetir, con peligro de confusión, la terminología piagetiana (artificialismo, magismo, animismo).

En efecto, las indicaciones de Piaget, a pesar de las críticas que pueden hacerse a su método de trabajo y a la interpretación de los resultados, permanecen válidas globalmente, al menos como modelo interpretativo capaz de unificar cierto número de datos, en espera de mayores investigaciones.

No queda, pues, más que analizar con gran atención los dos rasgos esenciales del pensamiento pre-operatorio: el egocentrismo y la pre-causalidad.

1. El egocentrismo

El egocentrismo, en el que podemos reconocer matices imaginarios y afectivos, se funda en *la indistinción entre mundo real y mundo del yo*. Tal indistinción, que va disminuyendo de los tres a los seis años, está siempre presente, y potenciada por una fuerte carga fantástica, se presta a deformaciones del concepto de Dios, tales que pueden reducirlo a una prolongación y a una proyección del psiquismo del niño.

El mundo religioso es considerado como una hermosa fábula (Harme, 1954) y todo lo «divino», no de otro modo que lo fabuloso, ejerce un gran hechizo sobre el niño, atraído por un mundo que se halla en los límites entre la fantasía y la realidad.

El niño manifiesta interés por lo divino, escucha con gusto cuando se le habla del niño Jesús, del cielo; a veces parece comprender los atributos de Dios, como el que lo ha hecho todo, que todo lo ve y que a todos nos ama.

Siguiendo la línea de Piaget, tal vez podamos colocar mejor estas formas entre las típicas de la inteligencia pre-operatoria, como un conjunto de símbolos, más o menos ligados a la experiencia subjetiva, yuxtapuestos sin lógica, sincréticamente, siempre claramente organizados en torno al egocentrismo imaginativo y afectivo.

Mailhiot (1964) ha hecho una interesante encuesta experimental (una de las poquísimas) sobre el concepto de Dios entre los niños de tres-cinco años en ambiente cristiano. Se pedía a los niños realizar dos dibujos: uno de Dios y otro de Jesús. A continuación, se les proporcionaba un equivalente religioso con proyección de imágenes referentes a Jesús Niño, adolescente, adulto. Se invitaba al muchacho a relatar una historia de cada imagen.

He aquí las principales conclusiones:

— Independientemente del grado de información religiosa recibida por los niños, parece que a Dios se le percibe más fácilmente cuando se le presenta con los rasgos de un niño.

La sola expresión verbal «Dios» no evoca casi nada. El 34 por 100 de los niños han rehusado responder al estímulo; y el 92 por 100 de los que han dibujado una figura, han realizado la de Jesús niño.

— Cuando a Jesús se les presenta como adolescente o adulto, la identificación se hace problemática y la figura que lo representa no sólo carece de evocación religiosa, sino que despierta poquísimos interés, incluso a nivel profano.

— Para los pequeños, el Niño Divino es un ser como ellos, hasta el punto de que el 70 por 100 de las niñas lo conciben como una niña.

— En el 46 por 100 de los casos los niños colocan junto al dibujo en que intentan representar a Jesús niño, una o dos figuras más, que dicen es la madre o los padres de Jesús.

— El Niño Jesús es un niño modelo, admirado, servido, alabado por los padres, dotado de mágicos poderes que le permiten vencer a sus enemigos.

Mailhiot observa que «el Niño Jesús parece diferenciarse de ellos en esto; es el Niño perfecto, porque los adultos se le someten en todo y siempre».

Del conjunto de la encuesta se deduce bastante claramente que las representaciones religiosas de la primera infancia es-

tán impregnadas de actitudes narcisistas, de proyección del propio deseo de omnipotencia, que está íntimamente ligado a la psicología infantil.

Es previsible que esta actitud, con frecuencia forzada por métodos de educación religiosa que «fijan» y que no «liberan», conserve su fuerza en sucesivos momentos del desarrollo, cuando después se requiera que el individuo se oriente en sentido no egocéntrico. Es también probable que una religiosidad egocéntrica pueda actuar como rémora en el desarrollo del niño, proporcionándole motivos de satisfacción de carácter narcisista.

El antropomorfismo de la religiosidad infantil está en estrecha dependencia del egomorfismo. Podemos llamarlo antropomorfismo primario, ingenuo, para distinguirlo del más desarrollado de la niñez.

Con Godín, podría también distinguirse un *antropomorfismo imaginativo*, tendente a fabricarse una imagen de Dios con formas y rasgos humanos, y un *antropomorfismo afectivo*, que es el conjunto de las actitudes conscientes, o a veces, inconscientes, estructuradas en el contexto familiar de la primera infancia y que se proyectan en una relación afectiva con Dios. Puede decirse que globalmente el antropomorfismo afectivo precede al imaginativo.

Según la conocida teoría de Bovet (1956) el niño, en la primera infancia, «paternaliza» a Dios. La primera intuición global de un modo sagrado (fundado en la primaria relación afectiva con la madre) se ensancha, y se hace más precisa después en base a los sentimientos vividos en relación con el padre. Dios es, desde el principio, concebido en forma antropomórfica sobre la línea de las relaciones con los padres: sobre El se proyectan las relaciones afectivas que ya han tenido lugar con los padres.

Es, sin embargo, hacia los cinco-seis años cuando según Bovet tiene lugar la «crisis religiosa» que induce al niño, que ya ha descubierto las limitaciones de los padres, a transferir a otro ser, idealizándole, *las perfecciones* que ya no encuentra en los padres. El niño empieza a separar la figura del pa-

dre de la de Dios, aunque vislumbre a Dios todavía por mucho tiempo en la línea de las imágenes que tiene de su padre y de su madre y de las relaciones establecidas con ellos.

Por esto, la *sucesiva fase* de la niñez se caracterizará más claramente *por una forma imaginativa de antropomorfismo*, fácilmente comprobable por expresarse en un lenguaje verbal.

Mientras tanto, la disociación entre la figura paterna y la de Dios, permite la formación de una imagen más universal de Dios.

A los seis años, el niño comprende y acepta sin dificultad el concepto de Dios, que ha creado todas las cosas, los animales, todo lo que existe. Mantiene relaciones afectivas con el «buen» Dios, visto especialmente bajo las apariencias del Niño Jesús. Cree, a su modo, en la eficacia de la oración (Gesell, 1950, b).

La disociación entre la figura paterna y la de Dios, permite, pues, una primera evolución del antropomorfismo imaginativo. Se pasa de un antropomorfismo material ingenuo (Dios tiene barba, vive en el cielo, hace brillar las estrellas, etcétera) a una forma más moderada, en la que a Dios se le atribuyen rasgos humanos, pero en una forma amplia y reforzada según una tendencia que Clark sugiere que se llame «superantropomórfica»: Dios lo ve todo, incluso a través del techo; tiene una barba tan larga que no existe otra igual. Parece pues, que el niño empieza a tener conciencia de la «diversidad» de aquel Dios que aún describe con rasgos humanos; esta evolución es paralela a la superación progresiva del egocentrismo.

2. La precausalidad

Es también típico de la primera infancia el deseo de preguntar sobre las cosas; es la «edad del porqué».

Según Gesell (1950), el niño mediante estas preguntas llega a la noción de Dios como «quien ha hecho todas las cosas».

También Gallo ha destacado en sus estudios e investigaciones con sordomudos, que el niño en esta edad elabora la noción de Dios bajo el impulso de buscar la última causa, según una noción intelectual de causalidad (1959). Los porqués del niño son para Gallo, indicios ciertos de la curiosidad intelectual de esta edad (p. 48 ss.).

Igual que Gesell y Gallo, también Bovet (1956) sostiene que el niño, a partir de los cinco o seis años, se enfrenta espontáneamente al problema de la explicación de los fenómenos naturales y del origen de las cosas.

Pero Piaget nos ha demostrado cómo los porqués del niño de esta edad no se encaminan a una búsqueda de las causas (a veces ni siquiera esperan una respuesta del interlocutor) y mucho menos de la causa última, sino que *sólo pretenden una explicación psicomoral, egocéntrica de las cosas*. Bajo el esquema proveniente de la experiencia de su actividad como pauta de sus intenciones, el niño atribuye al mundo exterior intenciones y finalidades. En su egocentrismo, normalmente aplica la finalidad de las cosas a la relación que tienen con él (el río se desliza para transportar mi barquita). En conclusión, el niño tiende a concebir el mundo como rodando a su alrededor o al menos alrededor del hombre.

Con todos los atenuantes que las sucesivas polémicas pueden aportar a esta interpretación de la curiosidad infantil, parece que puede afirmarse que las capacidades lógicas no están tan desarrolladas en el niño de cinco-seis años como para poderle permitir ir hacia Dios a través de un proceso inductivo, de las criaturas al Creador.

c) La religiosidad con relación al desarrollo afectivo

Las teorías que estudian el desarrollo intelectual del niño no ofrecen más que algunos puntos para la comprensión de su religiosidad; sobre todo dejan al descubierto el vasto campo de interpretación del origen de la conducta religiosa infantil.

A muchos estudiosos les parece encontrar la respuesta a esta segunda serie de interrogantes en la afectividad del niño claramente condicionada por la relación de los padres.

Nuestro análisis se orienta en esta dirección.

1. Según algunos autores, la relación con los padres llega a ser importante y decisiva cuando su presencia se concreta en una serie de *intervenciones educativas específicas* de carácter religioso que proporcionan una serie de nociones, sentimientos, actitudes o automatismos; tal aprendizaje está facilitado y acondicionado por los lazos afectivos y emotivos que ligan al niño a los padres. Allport habla explícitamente de «social learning» (1950-, 31) en lo que concuerdan también Strunk B. (1962, 32) y Clark (1958, 88 ss.).

2. Menos «ambientalista» es la posición de los que ven en los padres una *presencia ejemplar* que inspira al hijo un sentimiento religioso a través de un testimonio de religiosidad vivida. En este sentido se refieren principalmente a la figura de la madre, no sólo en cuanto que las primeras enseñanzas religiosas las imparte generalmente la madre, sino también porque es ella la que «reza con el niño y éste tiende a identificarse con los sentimientos de ella». Por esto, como ya se ha observado, Gruehn (c. c. 384) caracteriza uno de los primeros períodos del desarrollo de la religiosidad infantil (tres-cuatro años) como materno-filial con preponderancia de los procesos limitativos en un cuadro de actividades lúdicas y simbólicas (pre-mágicas).

También Aragón-Mitjans (1970, 59) admite el condicionamiento por parte de los padres mediante la ejemplaridad la eficacia educativa, la acomodación afectiva y emotiva.

Godin (1963, 99) prefiere hablar de «asimilación emotiva», mejor que de *simple imitación* de gestos religiosos que él considera como excesiva simplificación del comportamiento.

3. Un grupo cada vez más numeroso de autores atribuye, sin embargo, a los padres *un papel de carácter simbólico*: la religiosidad del niño sería originada por los significados que él va descubriendo y atribuyendo a la presencia de los padres en su vida afectiva.

En esta perspectiva, la relación padres-hijos se considera como una prefiguración de la relación hombre-Dios y, paralelamente, el tipo de afectividad creado entre padres e hijos se considera que influye directamente en la relación afectiva entre niño e imagen de Dios.

Algunos estudiosos aceptan esta perspectiva, reservándose sin embargo el derecho o no adherirse a las premisas psicoanalíticas de las que claramente se deriva (Lewis, 1962, 94 ss.; Clark, 1959, 5; 87 y ss.; Strunk, 1962, 36; Gallo, 1959, 2.ª ed., 78-90; Ramwez, 1967, 7-8 y 12). Otros por el contrario se orientan decididamente hacia una revisión crítica de las intuiciones freudianas y jungianas sobre la religiosidad infantil. Sobre las teorías de estos autores (Goden, 1963; Oraison, 1961, 1956; Bovet, 1956; Philp, 1956; Vergote, 1967; Pohier, 1971, y otros citados en el texto), intentaremos presentar un análisis de conjunto acerca del origen y significado de la religiosidad infantil. En este análisis damos por descontado el conocimiento, al menos elemental, de los autores de que se ha hablado en los capítulos precedentes (cap. 3.º y 4.º).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Además de los autores citados, Aragón-Mitjans, Bovet, Clark, Elkind, Gemelli, Godin, Gruehn, Harms, Philp y Strunk, véanse:

1. BARBEY, L., *L'éducation du sens de Dieu chez le petit enfant*, *Lumen Vitae*, 7 (1952), 414-424.
2. BOYER, A., *Éducation progressive du chrétien*, Paris, L'École, 1952-59, 3 voll.
3. CAVALLETTI, S.; GOBBI, G., *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, Roma, Paoline, 1961.
4. CLAVIER, H., *L'idée de Dieu chez l'enfant*, Paris, Fischbacher, 1926 (1.ª ed. 1913).
5. DINDEON, J. M., *À la découverte de Dieu*, Paris, Le Grain de Sènevé, 1956.
6. FARGUES, M., *L'éveil du sentiment religieux*, Paris, Mariage et Famille, 1931.
7. FARGUES, M., *La foi des petits enfants*, Paris, Bloud et Gay, 1950.
8. FARGUES, M., *Nos enfants devant le Seigneur*, Paris, Mame, 1959.
9. GALLO, S., *Genesi del sentimento religioso nell'infanzia*, Roma, Paoline, 1959 (1.ª ed. 1950).
10. GESELL, A.; ILG., F. L., *Infant and Child in the Culture of To-day*, N. Y., Harper and Bros., 1943.
12. GESELL, A., e coll. (b), *The First Five Years of Life*, London, Butler and Tanner.
13. LAURENDEAU, M.; PINARD, A., *La pensée causale; étude génétique et expérimentale*, Paris, PUF, 1962.
14. LEWIS, E., *Children and Their Religion*, London, Sheed and Ward, 1962.
15. LUBIENSKA DE LEVAL, H., *L'éducation du sens religieux*, Paris, Spes, 1946.
16. LUBIENSKA DE LENVAL, H., *L'éducation de l'homme conscient*, Paris, Spes, 1948.
17. LUBIENSKA DE LENVAL, H., *Le silence à l'ombre de la parole*, Paris, Casterman, 1955.
18. LUBIENSKA DE LENVAL, H., *Trêve de Dieu*, Paris, Casterman, 1959.
19. LUBIENSKA DE LENVAL, H., *L'univers biblique où nous vivons*, Paris, Casterman, 1958.
20. MAC AVOY, J., *Crisis affectives et vie spirituelle*, en *Dictionnaire de Spiritualité, Ascétique et Mystique, Doctrine et Histoire*, II, 2, 2537-2556, Paris, Beauchêsne, 1953.
21. MAILHIOT, B., *L'univers religieux de l'enfant d'âge pré-scolari*, *Revue Dominicaine*, 64 (1958), 131-143.

22. MAILHIOT, B., *E Dio si fece fanciullo. Reazioni di fanciulli e di gruppi di fanciulli nell'età scolastica*, en Godin A. (ed.), *Piccoli e grandi davanti a Dio*, Roma, Paoline, 1964.
23. MILANESI, G.; CALONGHI, A. G., *Famiglia: sacrale o secolare?*, Torino, SEI, 1973.
24. MONTESSORI, M., *I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa*, Napoli, Morano, 1922.
25. ORAISON, M., *Amour ou contrainte?* Paris, Spes, 1961.
26. RANWEZ, P., Le discernement de l'expérience religieuse chez l'enfant, *Lumen Vitae*, 19 (1964), 221-243.
27. RANWEZ, P., e coll., *Ensemble vers le Seigneur*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1957.
28. RANWEZ, P., *L'aube de la vie chrétienne*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1967.
29. THOMAS, W. I., *The unadjusted Girl*, Boston, Little Brown and Co., 1924.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

1. ANCORA, L., Interpretazione clinica del comportamento religioso, *Arch. di Psicol. Neurologia e Psichia*, 1961, 1, 7-28.
2. MAILLOUX, N.; ANCONA, L., Uno studio clinico degli atteggiamenti religiosi e un nuovo punto di vista nella psicopatologia, *Contributi del Laboratorio di Psicologia*, serie XXI, 102-111.
3. PIAGET, J., *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF, 1926.
4. PIAGET, J., *La Psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947.
5. PIATET, J., *Six études de psychologie*, Genève, Gauthier, 1964.
6. PIAGET, J.; INHELDER, B., *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966.
7. POHIER, J. M., *Psychologie et Théologie*, Paris, Cerf, 1967.