

EL MUNDO RELIGIOSO DEL NIÑO

1. La escuela como factor de desarrollo de la religiosidad
 2. El ambiente familiar
 3. El descubrimiento de la institución religiosa
 4. La iniciación sacramental
 5. La oración
-

Hacia los 6-7 años suele localizarse otro peldaño del desarrollo de la vida psíquica, que parece tiene consecuencias incluso en el desarrollo de la religiosidad. Como observa Piaget, «en cada uno de los aspectos tan complejos de la vida psíquica, inteligencia o vida afectiva, relaciones sociales o actividad individual, aparecen nuevas formas de organización, que complementan las construcciones esbozadas en el transcurso del precedente período y les aseguran un equilibrio más estable, aunque inauguran una ininterrumpida serie de nuevas construcciones» (Piaget, 1964).

Se había pensado en el pasado que el período comprendido entre la superación de la problemática edípica y la aparición de las dificultades de la pubertad, se caracterizaban por un desarrollo equilibrado, sin excesivos momentos conflictivos. El psicoanálisis había llamado «estadio latente» a este período del desarrollo, dando a entender que los problemas de la primera infancia no resueltos quedaban «acantonados» para resurgir en la adolescencia.

En realidad, la vida del niño en ese período es abundante en hechos nuevos, que enriquecen su experiencia y constituyen un estímulo para la dinámica psíquica del individuo.

1. LA ESCUELA COMO FACTOR DEL DESARROLLO DE LA RELIGIOSIDAD

La entrada del niño en la escuela produce, entre posibles problemas de inserción, un impulso de madurez decisivo. Esta experiencia es ciertamente la más importante de este período, tanto que muchos estudiosos llaman a este período la «edad escolar».

La escuela influye en el comportamiento del niño de diversos modos.

En el aspecto cognoscitivo: el niño se inserta en un cuadro de enseñanza formal y sistemático, que favorece el desarrollo de la inteligencia con nuevas modalidades.

En el aspecto afectivo: el niño sale de un ambiente en que era centro de atención afectiva personalizada por parte del grupo con el que vivía y se encuentra en un ambiente regido por una disciplina a menudo impersonal, en un clima de relaciones no fundadas en la afectividad espontánea. Empieza a tener también relaciones estables con adultos fuera del ámbito familiar, a veces con resultados conflictivos.

En el aspecto social: sobreviene la separación de la relación «protectora» con los familiares y la progresiva inserción en grupos de coetáneos donde el niño experimenta nuevas relaciones sociales en plan de igualdad.

En estos grupos de coetáneos se estimula la necesidad de realización y de afirmación mediante la emulación: es importante en este período la necesidad de aceptación por parte de los coetáneos y de los adultos, que están en el grupo escolar.

Por estos motivos, la escuela se coloca ahora junto a la familia, como factor externo principal de desarrollo, tanto más importante cuanto que está unido con la madurez de la inteligencia, que parece representar el hecho nuevo de este período.

La progresiva adquisición de la capacidad de distinguir entre su punto de vista y el de los demás, de disociarlos, para coordinarlos, pone al niño, ante la posibilidad de iniciar la

conquista de una lógica, al principio ligada aún a lo concreto, pero que progresivamente va acercándose a la lógica abstracta del pensamiento formal.

Esta separación del egocentrismo cognoscitivo permite también una más clara percepción de las relaciones de causa a efecto. El niño, de momento, llega sólo a fijarlos en casos particulares, o en una serie de casos semejantes; sin embargo, la inteligencia se separa progresivamente de la precausalidad típica de la primera infancia.

La escuela utiliza estas nuevas posibilidades de la inteligencia también en el campo religioso, ofreciendo por primera vez una enseñanza formal, aunque no siempre sistemática y eficaz. En otras palabras, la experiencia religiosa del niño se va caracterizando cada vez más por los contenidos de carácter cognoscitivo. A ello contribuye, en nuestro ambiente cultural, la paralela instrucción religiosa que se imparte generalmente con ocasión de la admisión a los sacramentos de iniciación cristiana.

Existen algunas investigaciones que confirman el carácter importantísimo ejercido por la enseñanza en la formación de conceptos religiosos durante esta primera etapa de la escolaridad.

En un estudio de 1952, Mc Dowell toma como punto de partida la hipótesis del condicionamiento ejercido conjuntamente por la escuela (enseñanza formal) y por las instituciones familiares y religiosas (enseñanza ocasional) y trata de medir el contenido del concepto de Dios que los niños se forman incluso fuera del influjo educativo verdadero y propio.

Para ello el test de Mc Dowell se divide en tres partes.

La primera parte contiene preguntas sobre el exacto significado del vocabulario «técnico» estudiado y aprendido de memoria en la escuela. Se pregunta, por ejemplo: lo que significa «divino», «infinito», etc. Las preguntas se hacen con la técnica de la elección múltiple. En la segunda parte, con preguntas de tipo «sí-no», se trata de investigar a fondo la comprensión de estos términos técnicos (Vg. «El Hijo ¿es divino como el Padre? ¿Todos los buenos serán como Dios cuando lleguen al Paraíso?»).

La tercera parte del test se propone investigar el concepto de Dios en el niño, utilizando un grupo de términos descriptivos, familiares al lenguaje del muchacho, entre los cuales él debe elegir los que pueden atribuirse a Dios.

El test se aplicó a más de 2.000 escolares, todos católicos, mayores de 9 años.

Los resultados parecen demostrar claramente la influencia de la instrucción en el aprendizaje de nociones religiosas. Las mejores puntuaciones se obtienen, en efecto, en los grupos comprendidos entre los 9 y 14 años de edad, mientras que después de los 14 años, no aparecen diferencias significativas; a veces son idénticas las puntuaciones obtenidas en estas dos edades. Analizando los resultados se nota que el incremento desde los 9 hasta los 14 años se debe particularmente a la progresiva exclusión del antropomorfismo, pero también al creciente influjo de la educación formal sobre el desarrollo religioso.

Hay que tomar los resultados de Mc Dowell con mucha prudencia, puesto que se refieren casi exclusivamente a los «conocimientos» del niño y no a sus actitudes religiosas profundas. Sin embargo, constituyen una clara confirmación del importante papel de la escuela como factor de formación religiosa en la niñez: el motivo de esta importancia se identifica tal vez con la total disponibilidad al aprendizaje que caracteriza al sujeto en esta época de la vida y en la falta casi absoluta de actitudes críticas, al menos en los primeros años de escuela elemental.

2. EL AMBIENTE FAMILIAR

Como en el precedente período, el influjo familiar es todavía muy fuerte; en este período, en efecto, además del condicionamiento afectivo, del que hemos hablado antes, se nota una importancia creciente de la familia como factor activo de explícito aprendizaje de modelos religiosos.

Sin olvidar que el proceso de secularización actual disminuye, respecto a otros tiempos, el compromiso religioso de la familia, no pueden dejarse de lado las investigaciones que

han demostrado que padres practicantes o incrédulos tienen cierto interés en reavivar la religiosidad, frente a su deber educativo (Cfr. las investigaciones de Sarah, Reuse y Telford, citados por Carrier, 1960, 136; además del tratado de Milanese y Calonghi, 1973).

Hay que tener presente que con frecuencia este renovado interés religioso-educativo obedece a presiones ambientales que dan gran importancia tradicional a la iniciación sacramental incluso como «fiesta» profana, que no puede negarse al niño. Además, es un hecho bastante difundido la utilización de la educación religiosa con fines de manipulación; muchos padres poco sensibles a la problemática religiosa piensan que «les es necesaria un poco de religión a los niños», aunque no sea más que para obtener resultados satisfactorios en el plano de la disciplina y de la conducta moral. Pocas son las familias que asumen el deber de transmitir el contenido religioso, reforzando el aprendizaje con un ejemplo de vida coherente y con un compromiso más general de testimonio humano.

De todas formas, cuando una familia tiene cierta experiencia religiosa, el niño queda influido profundamente y por mucho tiempo, como parecen demostrar algunas investigaciones empíricas.

Según Murphy (1956, cit. por Carrier, 1964, 124), la estructura familiar es virtualmente religiosa y la religión está netamente marcada por la psicología familiar. Así se explica el papel principal de la religiosidad familiar en la estructuración de las actitudes religiosas.

Allport y algunos de sus colaboradores, aplicando un cuestionario a jóvenes americanos inmediatamente después de la guerra (1948), entre otras cosas, han podido medir la correlación existente entre la educación recibida en familia y los intereses religiosos de los hijos.

A los 500 estudiantes consultados se les ha pedido su juicio sobre el grado de educación que ellos creían haber recibido de sus padres, y manifestar sus propias necesidades religiosas. Resulta que «las necesidades religiosas» están en razón directa con la educación religiosa recibida. La necesidad

religiosa «muy fuerte» existe en el 82 por 100 de los jóvenes que han tenido una educación religiosa bien marcada, y sólo en un 32 por 100 de los que no han tenido educación religiosa.

Sin embargo, el mismo Allport hace notar que, aunque la educación familiar es el factor más importante para suscitar una experiencia religiosa, existen otros factores influyentes, como lo demuestra el hecho de que un tercio de los que declaran no haber recibido ninguna educación religiosa, han desarrollado una inclinación hacia los valores religiosos (cfr. Allport, 1950, 36-46).

Iisager obtiene análogos resultados (1949) y como conclusión de una encuesta llevada a cabo con un grupo de estudiantes daneses, además de destacar la notable precocidad del despertar religioso respecto a otros intereses, como por ejemplo el político, pudo clasificar los factores que condicionan el desarrollo. En el interés político se catalogan en orden de importancia: la reflexión, la discusión, la lectura, el influjo de parientes y amigos. Los factores del despertar religioso son: educación familiar en primer lugar, y después la reflexión personal, la escuela, etc. La investigación de Iisager, aunque con la limitación debida a los pocos consultados, es significativa porque ya está sobre una línea aclaratoria.

Más recientemente (1970) Hastings y Hoge, volviendo a aplicar el método de Allport, han notado que aun en el ambiente cultural en el que la secularización de los intereses de los jóvenes sea evidente, el influjo precoz de los padres se considera, y con mucho, el principal factor de la estructuración de las conductas religiosas.

Una nueva prueba sociológica de la importancia del ambiente familiar se puede encontrar en un sondeo de I. F. O. P. (Institut Français d'Opinion Publique, 1958). Los jóvenes que se declaraban «practicantes», en un porcentaje del 64 por 100 tenían a los dos padres practicantes; los no practicantes provenían principalmente de familias donde ambos padres (46 por 100) o al menos el padre no era practicante, y los jóvenes que se declaraban ateos eran en un 67 por 100 hijos de padres sin ninguna práctica religiosa.

En conclusión, estos estudios constatan (más con carácter sociológico que psicológico) la incidencia del ambiente familiar respecto de la religiosidad del niño, pero añaden poco sobre la dinámica propia de este influjo. Además, las investigaciones citadas (las pocas que conocemos) se fundan casi únicamente en opiniones de sujetos interesados y no son fruto de una observación sistemática. Es de todas formas interesante notar cómo del conjunto resulta que las dos figuras de los padres son igualmente importantes incluso como factor de aprendizaje; en particular, parece que sin el ejemplo de la práctica religiosa del padre, la conducta religiosa de la madre posee escasa capacidad de condicionamiento.

3. EL DESCUBRIMIENTO DE LA INSTITUCION RELIGIOSA

En el cuadro de las nuevas experiencias que caracterizan el desarrollo religioso del niño en esta edad, entra en juego un tercer factor: el descubrimiento de la institución religiosa. Aunque originada como una extensión de la experiencia religiosa familiar, la sobrepasa, en la línea de un proceso más amplio de socialización, que inserta al niño en grupos cada vez más numerosos y específicos.

Mientras en la infancia existía la identificación casi total entre grupo social, grupo familiar y grupo religioso en una cohesión afectiva que los englobaba a todos, en la niñez aparece una *primera diferenciación de los sentimientos de afiliación*. El grupo religioso emerge como una realidad social bastante bien definida, a la que se refieren los valores religiosos, como actuación de experiencias específicas.

Para el niño la familia era también la «iglesia»; ahora, sin embargo, comienza a intuir que existe una comunidad más amplia, de la que también es parte la familia, y que es depositaria de valores, tradiciones, creencias religiosas.

Se da una *transposición del anclaje institucional* de la afiliación religiosa, de la familia a la Iglesia (transfert institucional). El niño lo experimenta sobre todo con ocasión de la iniciación sacramental (primera comunión, confirmación, confesión).

Este *proceso de objetividad* está condicionado, como ya se ha dicho, por el proceso de socialización que, como ha mostrado Piaget, sólo hacia los 7-8 años se orienta hacia el sociocentrismo, invirtiendo el equilibrio dinámico propio de la infancia, caracterizada, por el contrario, por una indiferenciación de lo individual y de lo interindividual (fase egocéntrica). La madurez hacia el sociocentrismo que empieza hacia los 7-8 años, se ve muy facilitada por la experiencia que el niño logra en los grupos escolares y de amigos, y sigue un desarrollo continuo y progresivo. Entre los factores que condicionan el crecer del sentimiento de afiliación se encuentra la práctica religiosa, que en este período generalmente es aún muy elevada. Diversos autores han tratado de explicar el influjo de las prácticas culturales sobre el origen del sentimiento de afiliación. Según Bossard (1949-1954), la participación en los ritos religiosos desarrolla en el niño el sentido de la comunión de valores, consolida los vínculos de solidaridad con el grupo, establece una relación de continuidad solidaria con el pasado.

Harms ya lo había visto cuando caracterizaba como «realista» el segundo estadio de la religiosidad: el descubrimiento y la inserción en una institución parece favorecer un tipo de religiosidad muy concreto, que pone al niño en contacto con personas, ritos, símbolos, expresiones verbales y no verbales, de las que puede tener experiencia directa. La religiosidad del niño va progresivamente configurándose como una «conducta» religiosa. Una pregunta de fondo lleva consigo esta experiencia: ¿Es capaz el niño de percibir, en su conducta religiosa, un significado que no sea meramente social?

Es evidente que desde esta edad la *experiencia religiosa puede cristalizar* en una conducta notable culturalmente, por ser aceptada y gratificada por el ambiente, pero *privada de verdadera y personal motivación*.

El niño podría interpretar las prácticas religiosas, las creencias y la afiliación, sólo como un medio de acceso al mundo de los adultos, en el que puede ser aceptado y reconocido, pero no como un medio expresivo para acceder al contacto con el trascendente. Tal vez haya de ver en este proceso un factor de refuerzo de la religiosidad ritualista y extrínseca que

ahonda sus raíces en la primera infancia; es decir, de la religiosidad defensiva y rutinaria que procede de una estructura del superego de la personalidad.

También en este momento del desarrollo, la conquista de una nueva estructura (la afiliación e identificación con un grupo) va acompañada por dificultades y conflictos que sólo pueden superarse con intervenciones educativas motivadoras y liberadoras.

Unido al descubrimiento de la institución religiosa va el *descubrimiento de las «personas» religiosas*, o sea, sacerdotes, religiosos y religiosas. Tienen éstos una notable importancia en el desarrollo religioso de los niños. Ante todo, el niño percibe la «continuidad» entre estas imágenes y las imágenes de los padres, en cuanto que él sabe que los padres han delegado en estas personas la función de transmitir el contenido religioso. Pero esta nueva presencia especializada no está desprovista de ambigüedad.

Normalmente el sacerdote no tiene con el niño una relación individual, personalizada, sino que se encuentra con un grupo de muchachos y, además, se relaciona con ellos como pastor, en el ejercicio de los actos de culto.

Esto contribuye a crear en el niño una imagen misteriosa y excepcional; el sacerdote es el hombre de lo sagrado, de la oración, que está en estrecho contacto, y para el niño, no muy claro con lo «divino». Se ve al sacerdote a través de las funciones sagradas. Es el hombre que celebra la misa, bautiza a los niños (este rito impresiona mucho a los niños), confiesa, reza.

La mentalidad mágica penetra no sólo en la interpretación de los ritos realizados por el sacerdote, sino en su persona misma. En casos particulares no es raro encontrar cierta confusión entre imagen del sacerdote e imagen de Dios; esto sucede sobre todo con los más pequeños, y tiene mayor constancia en los insuficientes mentales.

No es aventurado el reconocer en esta ambigüedad la raíz de la mentalidad gregaria que caracteriza la relación de mu-

chos adultos con las personas de la Iglesia. Es la típica manifestación de la religiosidad sacral y resulta tanto más inadecuada cuanto más se afirman los estímulos de secularización.

Por lo demás, también en el niño *tiene lugar necesariamente un reajuste en la valoración de la figura del sacerdote*, que puede modificar notablemente su actitud religiosa.

La vista de los defectos y debilidades del sacerdote, e incluso el solo hecho de que es un hombre como los demás, provoca muchas veces profundas desilusiones y crisis en el niño, parecidas a las crisis de las relaciones padres e hijos (estudiada por Bovet), que llega no sólo a modificar la relación con el sacerdote, sino hasta una reestructuración del propio mundo religioso.

En este sentido, la crisis puede también asumir la función de *orientar mejor los estímulos de la religiosidad hacia un reconocimiento de trascendencia de Dios y de la función mediadora del sacerdote*; pero también puede ser el origen de una separación cada vez más profunda entre el individuo y el sacerdote.

Otro problema es el de las *relaciones sacerdote-padre*, que el niño vive con frecuencia a nivel inconsciente. Ya el término «padre» aplicado al sacerdote (que se aplica también a Dios) lleva consigo una ambigüedad que determina fenómenos de «difusión» de rol: las características de las diversas imágenes se atribuyen indistintamente a todas estas personas que tienen una relación recíproca. La figura del sacerdote se reviste de autoridad divina de la que es partícipe y símbolo. Su papel, así concebido, puede interferir naturalmente con la imagen del padre real y perturbar los procesos que estructuran la personalidad infantil, fundados en una relación equilibrada con las imágenes parentales.

La imagen del padre natural puede quedar rebajada, sobre todo cuando no está de acuerdo con la del sacerdote (por ejemplo, cuando el padre no es creyente); pero puede también ocurrir lo contrario, cuando la imagen del sacerdote resulta desdibujada y débil respecto a la del padre natural.

En esta compleja relación, el ideal estaría en que hubiese una *continuidad simbólica* entre las imágenes del padre terreno, del sacerdote y del Padre Celestial, que *salvase las atribuciones específicas* de los tres términos de la relación, sin concesiones ni ambigüedades. Pero el niño podrá llegar a tal nivel sólo después de adquirir el pensamiento analógico que le permita hacer distinciones y abstracciones (Cfr. Bissonnier, 1966, 85-97).

Análogas consideraciones pueden hacerse sobre la relación entre *imagen materna, imágenes de personas religiosas*, de sexo femenino, y *Dios*; en esta relación aparecen a veces interferencias con la imagen de la Iglesia como comunidad de creyentes (recargada de símbolos maternos con frecuencia muy ambiguos, precisamente por estar ligados a la polivalencia de la imagen materna).

Respecto a la incidencia de la variable «sexo» en la perfección de la imagen del sacerdote por parte de los niños es particularmente interesante la investigación de A. Dumoulin (1971). La autora ha estudiado la evolución del concepto del sacerdote en la niñez, interrogando a sus alumnos de 6-12 años sobre las actividades «marginales» del sacerdote, esto es, las que realiza cuando no está en las funciones del culto.

La importancia de tal encuesta se pone en evidencia por una premisa de la autora: el concepto que se tiene del sacerdote, al mismo tiempo modelo, tipo del hombre religioso, y mediador entre Dios y el hombre, es índice de la actitud religiosa y del concepto de Dios.

Si *hasta los 7-8 años* los niños tienen un «concepto fragmentario» de lo que hace el sacerdote, y catalogan indiferentemente actividades profanas y sagradas, *desde los 9 años* se observa «una percepción privilegiada y parcial» en el que toda actividad del sacerdote se ve en plan religioso. Pero se nota en este período una diferencia según los sexos: mientras la niña subraya la función «mística» de la religiosidad, por la que el sacerdote es sobre todo el hombre que en todo momento realiza la íntima unión con Dios, los niños acentúan el papel litúrgico del sacerdote, que aparece en toda su vida como

el hombre de las funciones rituales, aun en las ocupaciones de su tiempo libre, dedicado esencialmente a la preparación de las funciones, de la predicación, etc.

En una tercera etapa (11-12 años) caracterizada por una «percepción sintética globalizante», las niñas sitúan al sacerdote «místico» en un contexto parroquial imaginándolo dedicado en su tiempo libre a obras inspiradas por el amor de Dios, como en ayudar a los desgraciados y necesitados. Los niños añaden a las ocupaciones rituales la dimensión pastoral del servicio a los demás.

En resumen, mientras para los niños el sacerdote es el hombre de las funciones rituales y sagradas, que junto con la dimensión pastoral radican en Dios, para las niñas, en cambio, el sacerdote es desde la infancia el hombre de lo «sagrado», cuya vida está enteramente caracterizada por su relación personal con Dios. El desarrollo de la percepción del sacerdote, en ambos sexos, consiste en pasar de un concepto individual de la dimensión religiosa a otro de relación con Dios vivido como presencia para los demás.

4. LA INICIACION SACRAMENTAL

La iniciación sacramental representa, en el contexto católico, un hecho de grande importancia en la vida religiosa del niño. Hemos ya notado, al hablar del descubrimiento de la institución religiosa, cuán decisivo es, aun para los padres, el nuevo vínculo que se crea entre ellos, los niños y la comunidad religiosa respecto a la integración en la práctica cultural.

En ese contexto es muy útil analizar qué problemas de orden psicológico se les plantean a los niños en la experiencia de cada sacramento.

Respecto a *la confesión*, antes se presenta la cuestión sobre el grado de madurez psicológica requerida en los niños para que pueda acercarse con provecho a ese sacramento.

La respuesta tradicional («cuando el niño haya alcanzado la edad de la razón»), aunque sabia y prudente pedagógicamente, es demasiado genérica.

Es preciso examinar cuáles son, a nivel teológico, las exigencias o requisitos necesarios para una confesión provechosa.

Sin pretender enumerarlos todos, presentamos los siguientes: capacidad de percibir el mal moral como conducta negativa en relación con la persona de Dios; capacidad de conciencia de la responsabilidad personal; capacidad para concebir, al menos implícita e intuitivamente, un proyecto de vida «mejor».

La investigación sobre los requisitos psicológicos para una buena confesión-sacramento nos remiten al *estudio del desarrollo moral del niño*, no sólo para determinar con cierta aproximación cuándo el niño está en grado de «cometer pecado», sino sobre todo para aclarar cuáles son las componentes de su sensibilidad moral. Es importante, por ejemplo, determinar si ya se ha llegado a la autonomía, en cuanto a las motivaciones de la conducta moral, de las referencias exclusivas a los padres en la edad precedente. Podría suceder que para el niño de 6-7 años fuera todavía malo todo y sólo lo que no está de acuerdo con las prescripciones de los padres. En tal caso, la estructura de la conciencia moral sería aún heterónoma, es decir, incapaz de captar, según un nivel de estructura psíquica propia del niño, una justificación objetiva del bien y del mal moral y menos todavía su valoración respecto a la persona de Dios. Puede presumirse que, teniendo en cuenta los ritmos de desarrollo de la inteligencia y de la personalidad, generalmente el niño, antes de los nueve años, no está capacitado para juzgar las infracciones de su comportamiento como «pecado», es decir, como ruptura de un orden moral objetivo relacionado con la persona de Dios y que, por tanto, exige un gesto de reconciliación que termine en la misma persona de Dios.

Las excepciones, antes o después de los nueve años, son siempre posibles a causa de los diferentes ritmos de desarrollo de los sujetos y la valoración de cada caso debe hacerse con la colaboración de todos los responsables de la iniciación sacramental, padres y educadores, que conocen más a fondo al niño.

Además de determinar el umbral mínimo de desarrollo para poder acceder con fruto al sacramento, hay que advertir que son muy contraproducentes para la madurez ulterior de la religiosidad del niño aquellas *intervenciones educativas* (enseñanza, preparación de gestos) o las *prácticas culturales* (frecuencia, modos de acusarse, significado de la «penitencia») que influyen en las tendencias antropomórficas, mágicas y animistas del niño y que transforman el sacramento en un rito meramente rutinario, bloqueando el desarrollo religioso y moral verdaderos.

También otros aspectos merecerían atenta consideración; pero el estudio resultaría demasiado genérico por falta de investigaciones adecuadas. Con todo señalamos estos problemas: acentuación del sentido de culpabilidad por desconocimiento de la psique infantil, relaciones falsas con el confesor por interferencias de carácter psicológico con la imagen del padre, conversión de la experiencia sacramental en instrumento de pseudo-terapia preventiva o reconstructiva. Cada uno de estos temas es demasiado complejo para ser tratado aquí. En la bibliografía se encontrarán útiles indicaciones para su estudio.

Respecto a la comunión se presentan problemas de lenguaje y de comprensión simbólica.

Si se piensa en la dificultad del niño para madurar la capacidad de comprensión de los múltiples significados relacionados con las experiencias que vive, se colige la precariedad de muchas afirmaciones referentes a la madurez para la recepción del sacramento de la eucaristía.

El requisito tradicional (saber distinguir entre «pan y pan») encierra en su sencillez el alcance de las condiciones exigidas y actualizadas en el niño.

En realidad, está pasando de un pensamiento de tipo intuitivo a otro lógico-concreto; empieza la comprensión del mundo distinguiéndose a sí mismo del mundo y de las otras personas; el descubrimiento de lo divino va envuelto todavía en percepciones mágicas y antropomórficas; no ha superado, a nivel afectivo, las tendencias egocéntricas.

El acceso al sacramento de la comunión, cuando no ha precedido cuidadosa educación, puede conducir de modo determinante a una estructuración religiosa de enfoques ritualistas y mágicos, más aún que en la confesión. El misterio de la presencia eucarística puede ser vivido en forma milagrista que anule la densidad del significado sacramental. La frecuencia de la comunión, repetida con la convicción mágica de provocar efectos buenos (sobre todo en el plano moral: «hago la comunión lo más posible para ser más bueno»), puede dar pie a equívocos muy perniciosos, paralizar el desarrollo y presagiar el abandono de la práctica religiosa desde el momento en que se descubra la falsedad del rito mágico.

Es posible también que en la práctica de la comunión el niño llegue al convencimiento de que puede manipular la divinidad y entonces sus oraciones de petición irán quizá cargadas de intención animista y mágica y tenderán a desarrollarse ciertas actividades de tipo fantástico e ilusorio que sólo producen evasión y regresiones.

Respecto a la confirmación nos limitamos a indicar que la evolución de los significados teológicos tiende actualmente a aplazar la recepción de ese sacramento hacia la edad de la adolescencia y aun de la juventud. En realidad, hay que convenir en que algunas explicaciones tradicionales (soldado de Cristo, perfecto cristiano, etc.) tienen escasa incidencia en la psicología del niño. En cambio, la acentuación del *símbolo de la madurez* cristiana podrá constituir un elemento positivo, adaptado a las exigencias de autorrealización y consolidación propios de las siguientes edades.

5. LA ORACION

La actitud religiosa se manifiesta de modo completo en la oración, pues en ella se condensan no sólo los contenidos de las creencias, sino también las modalidades afectivas y emotivas suscitadas por la relación con el trascendente.

Se reflejan, además, en la oración las sucesivas adquisiciones de la personalidad maduras en el contacto siempre más

decisivo con el ambiente que rodea al sujeto. Escuela, familia e institución eclesial contribuyen en este período a modelar la actitud religiosa del niño y su propensión a la oración.

Hemos visto que antes de los seis años la oración se presenta de ordinario con los caracteres de imitación de los modelos parentales y acentuación de los componentes de fábula y mágicos que distinguen aquella edad. En cambio, en el período que estudiamos ahora la *oración aumenta su consistencia* tanto por el tiempo que se le dedica, como por los *nuevos motivos* que la sostienen y la *intencionalidad a menudo ya consciente* que la orienta.

No debe olvidarse que en la oración del niño se hallan presentes muchos elementos que caracterizan su mundo mental: queda proyectada en su oración la concepción cambiante que tiene de Dios, como también, en modo dialécticamente contrapuesto, los sentimientos de ambivalencia que renacen en este período frente a lo sagrado.

Además de estas indicaciones, queremos referirnos a algunas investigaciones que ofrecen elementos más analíticos sobre la oración del niño.

Un estudio reciente, hecho con el método de la encuesta semi-estructural (Long, Elkind y Spilka, 1967) demuestra que a los 5-7 años el niño posee todavía un *concepto muy global y difuso* de la oración y no percibe su específico significado: tiene sólo una comprensión vaga y fragmentaria de los términos que usa. Entre los 7-9 años, el concepto de la oración se hace más diferenciado: el niño conoce el significado de las palabras, pero su oración sigue aún siendo exterior y despersonalizada. Únicamente a los 9-12 años capta el significado propiamente religioso de la oración, que irá siempre más unida a sus experiencias personales y animada por el convencimiento de una comunicación con la divinidad. De esta forma, *el contenido de la oración*, antes netamente egocéntrico y materialista, empieza a ser altruista y espiritual (reza por la paz en el mundo, por la conversión de los paganos...).

Se nota, además, una evolución paralela en *la participación afectiva*: mientras en la infancia la oración se limita casi «ri-

tualmente» a ciertos momentos del día (antes de comer, acostarse, etc.), ahora se va ampliando a situaciones muy diversas, haciéndolo con espontaneidad e inmediatez. Es decir, el niño y el preadolescente recurren a la oración en momentos variados y como respuesta a particulares experiencias significativas en la esfera afectiva (descubrimiento de la belleza de la creación, conciencia del pecado, curación de una enfermedad, conocimiento de la muerte...).

Al mismo tiempo, en virtud del calor afectivo que acompaña la relación personal con la divinidad, la oración produce en el niño un efecto benéfico que le ayuda a resolver sus conflictos, calmar tensiones y curar las heridas de las frustraciones (Goldman, 1964).

Parece también evidente una evolución, a lo largo de este período, respecto al *concepto de la eficacia de la oración*. El hecho de ser escuchado por Dios, atribuido al principio a motivos exclusivamente mágicos (oración bien hecha), poco a poco es atribuido también a motivos semi-morales. Por ejemplo, el no haber sido escuchado puede atribuirlo a egoísmo y tacañería en la intención que animaba la oración o a su contenido materialista o banal.

Conviene destacar otro hecho nuevo: la dimensión social frecuente en la oración del niño. Mientras el infante suele rezar en familia solamente (o en la «guardería infantil»), el niño se halla integrado en un grupo más amplio, en el que hay adultos y donde la oración tiene un significado muy diverso. Por ello, debe tenerse muy en cuenta el alcance psicológico de la práctica cultural en la que el niño es introducido hacia los 7-8 años: comienza a participar en una oración institucionalizada que lleva consigo cierta dosis de impersonalidad y que se desarrolla en torno a temas típicos de la experiencia adulta. De este hecho pueden derivarse resultados opuestos. Por una parte, parece positivo que el niño comience a integrarse en un modelo cultural propio de los adultos, ya que el anticiparle las «funciones» de su madurez religiosa parece que debería comportar una promoción y un estímulo a su desarrollo religioso. Pero, por otra parte, las dificultades provenientes de la comprensión y participación pueden aumentar el peligro

de ritualismo. La misa y los ritos sagrados pueden convertirse para el niño en actos puramente sociales y no típicamente religiosos.

Goldman (1964, 194-199) dice que el niño vive la práctica religiosa filtrándola con sus propios esquemas de percepción intuitiva y pre-operatoria. Las funciones comunitarias no pueden ser captadas en todo su alcance simbólico-religioso; gustan más bien por los cantos y otros elementos estéticos que las caracterizan. A veces pueden originar disgusto a causa del cansancio físico que implican; el estar de pie largo tiempo o en otra determinada postura, el aburrimiento, cierto sentido de distanciamiento respecto al auditorio compuesto casi exclusivamente por adultos pueden engendrar en el niño serias dificultades y ritualismo.

La misa dominical corre el riesgo de convertirse en una rutina y después, al comienzo de la adolescencia, resultará ya insoportable, por incomprensible, terminando por ser abandonada. En cambio, cuando en la iniciación sacramental el rito, lleno de simbolismos religiosos, es presentado en forma adecuada, se llega a una participación gozosa, emotiva y afectiva, acompañada de satisfacción interior, que se expresa en la plegaria en voz alta, en el canto, en el comportamiento digno y atento.

Experiencias de prácticas de culto colectivas sólo para niños han dado resultados interesantes, como lo demuestran casi todos los intentos de renovación hechos en los últimos años. El niño reza con gusto en un grupo de su misma edad; aún más, en este ambiente que le es más proporcionado, con la animación de estímulos adecuados el niño es capaz de crear y respetar una atmósfera de silencio «religioso», de hacer una breve meditación, participar con entusiasmo en plegarias comunes, sobre todo si han sido preparadas por el mismo grupo, y desempeñar papeles activos en la evocación escénica de los episodios de la vida de Jesús.

Tienen, pues, sólo relativa importancia las observaciones de Clark (1958) según el cual las oraciones en esta edad son necesariamente verbalistas y ritualistas, condicionadas por la au-

toridad de los padres y la atmósfera afectivo-emotiva que une al niño con los adultos. En muchos casos la oración del niño se libera de los esquemas condicionantes y se manifiesta en formas espontáneas y personalizadas. Sobre este punto, además de las indicaciones de Aragón-Mitjans, son dignas de notarse en especial las experiencias de iniciación a la oración y a los sacramentos de la escuela montessoriana (Cavalletti y Gobbi, 1961).

Cuanto hemos dicho en este capítulo demuestra la gran importancia que tiene para la religiosidad del niño el conocimiento progresivo (y su correspondiente integración) de los ambientes en que se va formando su personalidad.

Para completar la visión de esta nueva fase del desarrollo de los niños sólo falta el análisis de los factores de «maduración» que se refieren a la estructura psíquica de los individuos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Además de las obras ya citadas de Milanesi y Calonghi (1973), Beirnaert (1968), Allport (1950), Clark (1958) y Cavalletti-Gobbi (1961), pueden consultarse:

1. ALLPORT, G. W.; GILLESPIE, J. W.; YOUNG, J., The Religion of post-war College Students, *Journ. of Psychology*, 25 (1948), 3-33.
2. BISSONNIER, H., Un cas particulier: la relation pastorale prêtre-enfant, in *La Relation Pastorale individuelle*, Paris, Cerf 1966, 47-59.
3. BOSSARD, J. H. S.; BOLL, E. S., Ritual in Family Living, *Amer. Soc. Rev.*, 14 (1949), 463-469.
4. BOSSARD, J. H. S.; BOLL, E. S., *Ritual in Family Living*. Philadelphia, Univ. of Penn. Press, 1950.
5. BOSSARD, J. H. S., *The Sociology of Child Development*, N. Y. Harper, 1954 (ed. riv.).
6. CARRIER, H., *Psychosociologie de l'appartenance religieuse*, Roma, Press de l'Univ. Grégorienne, 1960 (trad. ed. Verbo Divino. Estella, 1965).
7. DUMOULIN, A., Les occupations du prêtre pour l'enfant de 6 à 12 ans, *Lumen Vitae*, 26 (1971), 129-144.
8. GOLDMAN, R., *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge and Kegan Paul, 1964.
9. HASTINGS, P. K.; HOGE, D. R., Religious Change among College Students over Two Decades, *Social Forces*, 49 (1970), 1, 16-27.
10. I. F. O. P. 1958. La nouvelle vague croit-elle en Dieu?, *Informations Catholiques Internationales*, 1958, 86, 11-20.
11. IISAGER, H., Factors Influencing the Formation and Change of Political and Religious Attitudes, *Jour. Soc. Psychol.*, 29 (1949), 253-265.
12. LONG, D.; ELKIND, D.; SPILKA, B., The Child's Conception of Prayer, *Journ. for the Scientific Study of Religion*, 6 (1967), 101-109.
13. McDOWELL, J. B., *The Development of the Idea of God in the Catholic Child*, Washington, The Catholic Univ. of America Press, 1952.
14. MURPHY, G., *Social Motivation*, in Lindzey G. (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Cambridge, Mass., Addison-Wesley, 1954, 601-633.
15. PIAGET, J., *Six Études de Psychologie*, Genève, Gauthier, 1964.
16. REUSS, C. E., Research Findings on the Effects of modern-day, Religion on Family, *Marriage and Family Living*, 16 (1954), 221-225.
17. SARAH, A., Religious Behavior of Church Families, *Mariage and Family Living*, 17 (1955), 54-57.
18. TELFORD, C. W., A Study of Religious Attitudes, *Journ. Soc. Psychol.*, 31 (1950), 217-230.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

1. DUMOULIN, A.; JASPARD, J. M., Perception symbolique et socialisation de l'attitude religieuse chez les enfants de 6 à 12 ans. Étude génétique et différentielle, *Rev. de Psych. et des Scienc. de l'Éducat.*, 2 (1966-1967), 214-223.
2. ELKIND, D., The Child's Conception of His Religious Denomination: I. The Jewish Child; II. The Catholic Child; III. The Protestant Child, *The Journal of Genetic Psychology*, 99 (1961), 209-225; 101 (1962), 185-193; 103 (1963), 291-304. Resumen francés: ELKIND, D., L'appartenance religieuse dans la pensée de l'enfant, *Lumen Vitae*, 19 (1964), 443-456.