

ISSN 2718-7454



**UCA**  
Pontificia Universidad Católica Argentina

FACULTAD  
TERESA DE ÁVILA

Departamento de  
HUMANIDADES

**SERIE**

**Cuadernos de PSICOLOGÍA y PSICOPEDAGOGÍA**

**APUNTES DE PSICOLOGÍA  
DEL DESARROLLO RELIGIOSO**

**Volumen I**

Dr. José Eduardo Moreno  
Dra. María Emilia Oñate

**11**



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Cómo citar el documento:

Moreno, J.M & Oñate, M.E. (2023). Apuntes de Psicología del desarrollo religioso. Volumen I. *Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía; 11*. Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. <https://doi.org/10.46553/2718-7454.11>

Moreno, José Eduardo; Oñate, María Emilia. Apuntes de Psicología del desarrollo religioso. Volumen I. SERIE Cuadernos de PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA N°11.

Edición por el Departamento Humanidades, Facultad Teresa de Ávila, UCA Paraná. Buenos Aires 239

Editor General Dr. Lucas Marcelo Rodriguez

ISSN 2718-7454

Disponible en: <https://doi.org/10.46553/2718-7454.11>

Los capítulos publicados son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de la Universidad Católica Argentina.

## Índice

Autores	4
Introducción	6
Psicología del desarrollo religioso de la persona humana	6
<i>La epigénesis, noción clave para la comprensión del desarrollo religioso</i>	9
Psicología, Religión y Religiosidad	12
Psicología del Desarrollo Religioso. Breve revisión histórica de algunos autores y de sus aportes	16
<i>David Elkind</i>	16
<i>Ronald Goldman</i>	26
<i>James W. Fowler. Teoría del desarrollo de la Fe</i>	30
Acerca de la evaluación de la religiosidad	59
Biografía de James W. Fowler	64
Biografía de David Elkind	66
Biografía de Ronald Goldman	68
Anexo 1. Robert Selman. Modelo de toma de perspectivas sociales. Estadios	72
Anexo 2. Etapas del Egocentrismo infantil	74
Anexo 3. Egocentrismo y representación de Dios. Un estudio en niños argentinos de 5 a 6 años	79

## Autores



### **José Eduardo Moreno**

- Licenciado y Doctor en Psicología.
  - Profesor Consulto de la Universidad Católica Argentina.
  - Profesor Emérito de la Universidad del Salvador.
  - Investigador del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Facultad "Teresa de Ávila", UCA – sede Paraná.
  - Hermano de la Orden Franciscana Seglar (OFS).
- ORCID: 0000-0002-9613-0664



### **María Emilia Oñate**

- Licenciada y Doctora en Psicología.
  - Becaria postdoctoral del Instituto de Filosofía de la Universidad Austral - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
  - Profesora de la Universidad Católica Argentina y de la Universidad de la Cuenca del Plata.
- ORCID: 0000-0003-3277-4011

Correos electrónicos de contacto: [jemoreno1@yahoo.com](mailto:jemoreno1@yahoo.com)  
[MOñate@austral.edu.ar](mailto:MOñate@austral.edu.ar)

“La relación con Dios es constitutiva del ser humano que ha sido creado por Dios y destinado a Dios; por su propia estructura cognitiva busca la Verdad, tiende al Bien en la esfera volitiva y en la dimensión estética es atraído por la Belleza”. Benedicto XVI, Discurso en Lisboa, 11-V-2003.

“La vida espiritual no es una tarea que estamos obligados a realizar, sino un camino interior que debiera transformarnos siempre. En la vida espiritual, nos abandonamos en el Dios que da la vida, quien quiere desarrollar en nosotros su vida divina por medio de transformaciones constantes”.

“La expresión bíblica para manifestar en palabras la transformación es *metanoia*, que indica cambio, conversión. (...) cambiar el modo de pensar. Por medio de un nuevo modo de pensar, el hombre se renueva”.

“La transformación sucede, como en la Encarnación, cuando Dios infunde en nosotros su vida divina, y, como en la Resurrección, nos libra del poder de la muerte y del pecado, y nos lleva a la amplitud y libertad de la vida divina” .Grün, Anselm (1997). *Transformación. Una dimensión olvidada de la vida espiritual*. Buenos Aires: Editorial Lumen, págs. 82-86).

“La religiosidad se halla íntimamente vinculada al fenómeno humano de la búsqueda global del significado de la existencia y de un horizonte desde el que orientar la propia vida”. Milanesi, G. C. y Aletti, M. (1974). *Psicología de la religión*. Madrid: Ediciones Don Bosco.

“Actualmente, como en otros tiempos, la tarea más importante y al mismo tiempo la más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida. Se necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para alcanzar este sentido. El niño, mientras se desarrolla, debe aprender paso a paso a comprenderse mejor; así se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de sentido” Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica, pág. 10.

## Introducción

En este primer volumen de Apuntes de Psicología del Desarrollo Religioso se presenta, en primer lugar, una aproximación breve a esta temática y los conceptos centrales para la comprensión de la misma. En los siguientes volúmenes se profundizarán los mismos e intentaremos mostrar otras perspectivas e investigaciones.

En segundo término, presentamos a tres pioneros de las investigaciones en Psicología del Desarrollo Religioso.

Finalmente, exponemos, en un breve apartado, acerca de los principales instrumentos psicométricos existentes para evaluar el desarrollo religioso, como también biografías breves de algunos de los autores principales mencionados en este trabajo.

Estos apuntes son producto de nuestra experiencia docente universitaria en psicología del desarrollo y de investigaciones, cursos de difusión y actividades realizadas en este campo.

A las presentaciones de los aportes de los investigadores acompañamos con sus biografías, lecturas de reflexión que brindan otras perspectivas y anexos.

## Psicología del desarrollo religioso de la persona humana

“El crecimiento físico va acompañado de una evolución psicológica. El ser humano llega a la adultez atravesando distintas etapas con sus características y sus oportunidades propias. Hay que señalar que el crecimiento psicológico no es una recta ascendente como si fuera un aumento matemático de capacidad intelectual y volitiva. Cada etapa presenta una fisonomía compleja y propia. Por eso hablamos de oportunidades pedagógicas que valen tanto para la educación humana como para el crecimiento en la fe”.

(...) “El conocimiento de la psicología y especialmente de la psicología evolutiva es muy útil y necesario para la catequesis. Pero la catequesis evitará el ‘psicologismo’. Este consiste en la tentación de reducir toda la interpretación de la problemática a términos psicológicos. Algunos tienden a interpretar las situaciones exclusivamente en función de la psicología e incluso interpretar la Biblia y aún la doctrina y la liturgia de la Iglesia de una manera puramente

psicológica.” De Vos, Francisco (2001). *Pensar la catequesis*. Buenos Aires: Editorial Claretiana, págs 28-29.

La religión afecta al ser humano en sus diversos niveles de integración, dimensiones y facultades, es decir a la personalidad toda.

La psicología puede ayudar a comprender mejor la transmisión de la fe, como también su evolución y maduración durante las etapas de la vida (Maffei, 1971).

Muchos pensadores han considerado que el hombre es un animal político, racional, social o simbólico, enfatizando que el hombre, a diferencia de los demás seres vivientes, no es un mero ser natural, sino también es fundamentalmente un ser espiritual y cultural por poseer una inteligencia racional y una voluntad libre. Por su voluntad es capaz de moverse hacia la verdad que la inteligencia le presenta y a la que se inclina percibiéndola como un Bien, como algo que lo perfecciona. Así, el hombre posee capacidad de obrar libremente, ya que un acto libre es aquel que se lleva a cabo con conocimiento y voluntad.

Estas posturas acerca del hombre suelen estar acompañadas de filosofías de la religión que justifican fundamentalmente la existencia de Dios apelando a la causalidad, a la causa primera de las cosas, es decir a un Dios Creador. Desde esta perspectiva el desarrollo de la fe personal supone fundamentalmente el desarrollo de la inteligencia, de la posibilidad de reflexionar y preguntarse acerca de las causas de la realidad. Causar es hacer que algo suceda, llevar a cabo, producir un cambio. En la vida diaria no podemos vivir ni entender nada sin las nociones de causa y efecto. Así durante el ciclo vital adquirimos una progresiva conciencia de que todo el universo y la experiencia humana no se han causado a sí mismos, y que existe una causa primera. Se podría decir que así se llega a la idea de Dios, pero no a la realidad de Dios, a Dios como un ser personal, al encuentro con Dios.

Otros pensadores, entre los que se encuentran fundamentalmente científicos, filósofos, historiadores y antropólogos que se centraron en el estudio de los comienzos de la presencia humana en nuestro planeta, coinciden en afirmar que el hombre es un animal religioso. Más que afirmar que la religión es algo innato en el hombre, consideran que el hombre tiene una predisposición hacia la experiencia religiosa. Así, por ejemplo, P. Lersch (1971) afirma que al hombre no le basta, como al animal, vivir para sí mismo como centro individual de la existencia, sino que se siente impulsado a trascender, a dirigirse más allá de sí mismo. La religión surge de tendencias propias del sujeto, pero el hombre deviene religioso por un proceso de evolución y maduración durante su ciclo vital.

Según Frankl para llegar a Dios la principal vía será la emocionalidad (Frankl, 1991). Frankl afirma la existencia en el hombre de un inconsciente espiritual (Frankl, 1979, pág. 21), en donde tienen cabida una moralidad y una creencia o religiosidad inconsciente. Afirma que existe una tendencia inconsciente hacia Dios, es decir inconsciente pero intencional hacia Dios. Se da así la posibilidad de que nuestra relación con Él pueda ser innata e inconsciente, o estar reprimida y, por lo tanto, oculta para nosotros mismos. El inconsciente espiritual no se halla a nivel impulsivo, no es que uno se sienta arrastrado hacia Dios, sino que ha de decidirse por encontrarse con Él o alejarse de Él.

Cabe señalar que para Frankl el hablar de una relación inconsciente con Dios no significa decir que Dios esté inconscientemente presente en nosotros para llenar nuestro inconsciente, prácticamente formando parte del mismo, lo cual implicaría una visión panteísta. Tampoco supone que el inconsciente espiritual es divino o le corresponda el atributo de divino.

Si bien Frankl le reconoce a Jung el gran mérito de haber identificado el aspecto religioso en el inconsciente, nos advierte del error de haber situado la religiosidad inconsciente en la esfera del Ello. El inconsciente, en cuanto contiene una relación inconsciente con Dios, no es algo impersonal, vinculado al Ello, como sostenía Jung.

Según Frankl la religiosidad está en lo más hondo del hombre, protegida por el pudor. Pertenece al Yo, no al Ello ni al Inconsciente Colectivo. Dado el carácter espiritual-existencial de la religiosidad inconsciente, en sentido estricto no se puede hablar de una religiosidad "innata", por cuanto no está ligada al elemento biológico. "El inconsciente espiritual es por lo tanto la religiosidad inconsciente, el inconsciente trascendente; no es un inconsciente que determina, sino más bien un inconsciente que existe". La religiosidad inconsciente surge del núcleo central del hombre, de la persona misma, "siempre que no permanezca latente en la profundidad de la persona, en el inconsciente espiritual, como religiosidad reprimida" (Frankl, 2002, pág. 77).

Frankl se opone a la opinión tan generalizada de que la actitud religiosa convierte al hombre en un ente pasivo. Al contrario, está convencido de que lo puede hacer sumamente activo al estimular su responsabilidad.



### ***La epigenesis, noción clave para la comprensión del desarrollo religioso***

La teoría epigenética sostiene que los rasgos que caracterizan a un ser vivo se modelan en el curso del desarrollo, es decir, que no preexisten completamente formados en el germen.

La perspectiva de la epigenesis humana supone la presencia de un 'plan de desarrollo' o 'idea configuradora' de la persona; así en los diversos momentos evolutivos y merced a la interacción con el medio y haciendo uso de la capacidad de autodeterminación, surgen y se actualizan las potencialidades. Es decir que el hombre como ser en devenir es un ser natural, como también un ser social y, además, un ser libre que se autodetermina (Moreno, 2019).

De acuerdo con estas consideraciones es posible clasificar a los tres factores intervinientes en el desarrollo de la personalidad como: lo dado, lo apropiado y la autodeterminación (Griffa y Moreno, 2015).

1- *Lo dado*. El principio de la existencia de toda persona humana no depende de su decisión consciente y libre de existir y de existir como tal. La existencia nos ha sido dada y con ella tenemos ciertas propiedades y límites a partir de los cuales buscamos nuestra plenitud. Las disposiciones hereditarias trazan el marco de desarrollo, el plan constitutivo del organismo. Lo dado comprende la herencia genética y las potencialidades que madurarán. Hace referencia a lo presente desde la concepción, aunque se vaya manifestando con posterioridad. Del mismo modo, alude a lo innato o connatural, es decir, lo nacido con el sujeto. Lo dado se manifiesta y se actualiza en diálogo con el mundo natural (físico) y cultural, es decir, en función de lo presentado y propuesto por ellos. Todos los seres humanos nacen con una estructura neurológica inmadura que se configura, desde antes del nacimiento y a lo largo del ciclo vital, gracias al componente hereditario genético y al ambiental.

2- *Lo apropiado*. El sujeto se va constituyendo a partir de este núcleo que denominamos 'lo dado' y mediante la apropiación del mundo, es decir, del no-yo. Esta apropiación hace referencia a lo aprendido, a lo adquirido, al vínculo con el ambiente, con los valores, con la cultura y también a la experiencia como factor organizador de la personalidad.

Lo 'apropiado' hace referencia a lo que cada persona adquiere en la relación con el mundo, por el sólo hecho de vivir y afrontar las circunstancias de la vida. 'Propio' etimológicamente es lo perteneciente a alguno o alguna cosa. Por ejemplo, los animales

luchan por lo que consideran su propiedad, ya sea su alimento, su territorio, su pareja sexual, o bien procuran proteger su prole.

El hombre no evoluciona inevitable ni azarosamente hacia el estado de adultez o madurez, sino que requiere experiencias y un mundo natural y humano (sociedad y cultura) que le ayude a lograr su plenitud.

El ambiente es un factor organizador de la personalidad, el mundo es un componente constituyente de la misma. Éste se convierte en medio, entorno o mundo, solamente en relación con un ser vivo concreto.

3- Autodeterminación. Es el factor característico de la voluntad libre de la persona. Las teorías psicológicas contemporáneas del desarrollo, en general, tienden a omitir la referencia al hombre como ser libre que se autodetermina. La personalidad se constituye a partir de la espontaneidad natural posibilitada por 'lo dado' y por la elección en el marco de las oportunidades con que interactúa dicho sujeto. Este doble marco 'exterior' e 'interior', junto con esta posibilidad de autodeterminación, van constituyendo el estilo del sujeto, su personalidad. La autodeterminación supone la existencia de una estructura de inteligencia lógico formal que le al sujeto permite discernir y de un sistema de autorregulación, de regular su comportamiento de manera consciente e intencional, con relativa independencia de las influencias externas.

El enfoque epigenético nos libera de quedar atrapados en las redes categoriales de oposición herencia-medio, naturaleza-crianza, biología-cultura.

Debemos tener en cuenta que el hombre no es el mero resultado de disposiciones hereditarias y adquisiciones del medio, sino que posee en su cualidad de sujeto la posibilidad de adoptar una postura frente a lo heredado y al medio y, de este modo, intervenir en forma libre y creativa en su accionar. Esta capacidad de elegir también comprende la posibilidad de crear motivos propios y dejar de lado aquellos que son presentados por los impulsos o necesidades internas, o bien, por estímulos externos y valoraciones sociales provenientes del medio.

Juan Arana Cañedo-Argüelles acepta la definición de conciencia de la RAE: *“actividad mental del propio sujeto que permite sentirse presente en el mundo y en la realidad, porque tal descripción denota acción, asunto mental, sujeto o yo, giro reflexivo y anclaje realista”* (Arana, 2021, pág. 21). Gracias a la autoconciencia y a la consiguiente libertad, que no responden a las leyes de la biología y la física, el ser humano se construye a sí mismo aportando algo único al universo. La autoconciencia o conciencia

reflexiva introduce en la naturaleza una memoria no solo de los hechos objetivos, sino de la propia subjetividad (alegrías, tristezas, miedos, etc.), que no tiene parangón ni en otras especies ni en la inteligencia artificial. De este modo, *“la autoconciencia, consigue captar al propio sujeto que la detenta, pero no objetivándolo, sino respetando su índole subjetiva. Adelanto la tesis de que, hoy por hoy, no es razonable atribuirla más que a los miembros de la especie humana (y las especies de homínidos que la antecedieron)”* (Arana, 2021, pág. 31).

El hombre tiene naturalmente la posibilidad de autodeterminarse, pero esto no implica que la ejerza desde el principio, sino que ésta debe desarrollarse, conquistarse. Por otra parte, cabe señalar que no todos los hombres, ni en todos los momentos de nuestra vida, ejercemos esta posibilidad de autodeterminarnos.

Para finalizar este apartado sobre la epigénesis, sobre la causalidad y el desarrollo de la persona humana, consideramos importante presentar algunas reflexiones de Juan José Sanguineti cuando aborda el tema de la causalidad y, en especial, del yo como causa.

*“La experiencia ordinaria testifica que somos causas agentes de nuestros actos, precisamente de esas acciones que llamamos ‘libres’, ‘voluntarias’ y que con mayor razón que ninguna otra consideramos como ‘nuestras’. Tenemos una clara experiencia de que yo, es decir, nuestra persona, es una verdadera causa en el mundo, porque podemos mover nuestro cuerpo y accionar cosas en nuestro ambiente, provocando todo tipo de consecuencias físicas”* (Sanguineti, 2019, pág. 119).

*“La persona humana es el más poderoso agente causal en el mundo. Es una causa auto-consciente y libre, con la capacidad de moverse a sí misma como un todo y de manipular eventos en el mundo físico. Influye intencionalmente en otras personas y es influida por ellas. El poder del sí mismo humano, del yo, no es algo extrínseco y super-añadido a la naturaleza, sino que es completamente comprensible en el amplio cuadro de la vida intencional. El yo humano, yo ‘incorporado’, espiritual y material a la vez, posee el más alto grado de auto-organización y el dominio teleológico más elevado del universo. Señala Tomás de Aquino (en de Veritate, q. 22, a. 9, sed contra), citando a San Bernando: ‘El libre arbitrio es lo más poderoso que existe por debajo de Dios’ (Liberum arbitrium est potentissimum sub Deo)”* (Sanguineti, 2019, pág. 149).

### **Referencias bibliográficas**

Arana, Juan (2021). *¿Qué es la conciencia?* Sevilla: Senderos Editorial.

- Frankl, Viktor E. (1979). *La presencia ignorada de Dios*. Barcelona, Herder.
- Frankl, Viktor E. (1991). *La voluntad de sentido*. Barcelona, Herder.
- Frankl, Viktor E. (2002). *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Brescia: Morcelliana.
- Griffa, María Cristina y José Eduardo Moreno (2015). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vida prenatal, etapas de la niñez*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Lersch, Philippe (1971). *Estructura de la Personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Maffei, Julio V. (1981). *Psicología Evolutiva y Religión*. Buenos Aires: Latinoamérica Libros.
- Moreno, José Eduardo (2019). Epigénesis de la personalidad. En *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck. URL=[http://dia.austral.edu.ar/Epigénesis\\_de\\_la\\_personalidad](http://dia.austral.edu.ar/Epigénesis_de_la_personalidad)
- Sanguineti, Juan José (2019). *Cuerpo, Mente y Ser Personal*. Rosario: Ediciones Logos.
- 

## Psicología, Religión y Religiosidad

Vergote (1969) sostiene que la religión permite a las personas posicionarse ante la realidad de lo divino, de Dios que es reconocido en su alteridad, es decir que es un Otro respecto del universo humano. La religiosidad, por una parte, es un encuentro con lo divino y, por otra, una respuesta a través de la praxis, del hacer en cada acto diario.

Otto Engelmayer (1970) define la religiosidad como una forma de autoconciencia personal, en la que el hombre vivencia la relatividad de su existencia y su dependencia de la esencia trascendente de Dios. La religiosidad nos abre a la superioridad y perfección del ser divino, pero también nos muestra la fugacidad y la fragilidad de lo humano.

Generalmente la religión se convierte en una actitud mediante la cual una persona interpreta la vida de una manera diferente. Actitud que adopta frente a las circunstancias propias de su vida teniendo en cuenta sus creencias; de este modo las expresa mediante palabras y mediante su comportamiento (Vergote, 1969).

J. Mausbach, del mismo modo que los autores tomistas, considera a la religión como una virtud, es decir una disposición o actitud permanente de la persona humana consciente y libre. La religión es aquella virtud por la cual rendimos a Dios, nuestro Creador y Señor, el honor debido y le manifestamos nuestra obediencia (Mausbach & Ermecke, 1971).

La distinción más aceptada entre religión y religiosidad es que la primera se refiere a realidades religiosas objetivas, en cambio la segunda sería su apropiación personal, psíquica. Desde otra perspectiva para Hussain (2011) la religión o religiosidad es entendida como el constructo ligado al aspecto institucional, mientras que la espiritualidad es entendida como el aspecto relacionado a lo personal y subjetivo.

Hill y colaboradores (2000) han propuesto para definir el constructo religiosidad a los siguientes criterios: 1- los sentimientos, pensamientos, experiencias y comportamientos que surgen de la búsqueda de lo sagrado. El término "sagrado" se refiere a un ser divino, objeto divino, última realidad o verdad según percibida por la persona; 2- la búsqueda de metas no sagradas (como la identidad, pertenencia, significado, salud, o bienestar) en un contexto que tiene como su meta primordial la facilitación de lo antes mencionado; y 3- los medios y métodos (como por ejemplo, rituales o comportamientos prescritos) de la búsqueda que recibe validación y apoyo por parte de un grupo identificable de personas.

La *American Psychological Association* utiliza como definición de religión al sistema de creencias espirituales, prácticas o ambos, típicamente organizado en torno a la adoración de una deidad, o deidades, consideradas como todopoderosas e involucra comportamientos específicos como la meditación, la oración y la participación en rituales colectivos. Otras características que las religiones tienen en común son la asunción de ciertas normas morales dictadas por la autoridad divina, la proclamación de ciertas personas como santos y la concepción de que ciertos objetos, textos o lugares son sagrados (APA, 2015). La fe religiosa, según la APA (2015), consiste en creer y confiar en una deidad u otra fuerza espiritual que establece ciertos estándares de conducta, responde a la oración y asegura el triunfo final del bien sobre el mal. La fe religiosa generalmente involucra la adhesión del creyente a un sistema organizado de ceremonias y doctrinas, pero también puede ser privada en algunos de sus aspectos. La mayoría de los teólogos en las tradiciones monoteístas insisten en que la fe no se reduce a la aceptación intelectual de ciertas enseñanzas, sino que implica una orientación de toda la personalidad hacia Dios.

Una de las características sobresalientes de la noción de religiosidad radica en la noción de ritual. Según Spilka (2005) el ritual es entendido como un esquema determinado de conductas que tiene como principal objetivo la comunicación con una divinidad, con los demás y con uno mismo, por lo tanto las prácticas religiosas deben comprenderse desde la naturaleza del ritual. Dos de sus principales formas son: la

asistencia a los lugares de culto, considerado como un ritual público colectivo, determinado a nivel social y cultural que abarca una gran cantidad de personas; y la oración, como un ritual más personal e individualizado.

Las prácticas religiosas pueden ser públicas, sociales e institucionales o pueden ser privadas, personales e individuales. Las prácticas religiosas pueden reflejar cuán religiosa una persona es, si bien este no es siempre el caso. Para salvar esta dificultad al momento de evaluar este constructo es que se considera la importancia o centralidad de la religión y de Dios en la propia vida (Koenig, 2008, Saroglou & Muñoz-García, 2008).

Cuando queremos delimitar el concepto de religiosidad podemos pensar en tres grandes aspectos: el aspecto cognitivo o de las creencias, el aspecto social o conductual compartido con otros y el aspecto emocional o experiencial (Van Capellen, Toht-Gauthier, Saroglou & Fredrikson, 2016).

Los recursos cognitivos que brinda la religión son sumamente amplios ya que nos otorgan un enfoque desde el cual interpretar la realidad y en el cual cada suceso, e incluso nosotros mismos, puede ser comprendido en un contexto que va desde los orígenes de lo existente hasta el fin de los tiempos; por lo tanto, en este marco le damos sentido al mundo, a la humanidad y a nuestra propia existencia (Baumeister, 1991).

Los recursos sociales que ofrece la religión, como por ejemplo la identificación, el sentimiento de pertenencia y el apoyo percibido de parte del grupo religioso y/o de un sacerdote, se basan fundamentalmente en la naturaleza social del fenómeno religioso. El creyente está inserto en una comunidad que fomenta de manera organizada rituales grupales y también promueve la formación de grupos de personas que intentan aliviar el sufrimiento del prójimo (Oman, 2013).

Los recursos emocionales han sido descuidados en la investigación empírica del fenómeno religioso (Van Capellen, Toht-Gauthier, Saroglou, & Fredrikson, 2016). Esto en gran medida se debe a que a veces se pone como contrapuesto lo religioso entendido como lo conductual y objetivo, respecto de lo espiritual definido como personal y subjetivo. En la experiencia religiosa, además de las creencias y el aspecto comunitario, existe un importante componente emocional (Zinnbauer, Pargament & Scott, 1999; Zinnbauer & Pargament, 2005).

Gordon W. Allport (1950) se cuestiona si existe algún otro sentimiento que pueda compararse a la religión, debido a su capacidad para integrar la totalidad de los intereses humanos. En su opinión, el sentimiento religioso, llegado a un estado de madurez, parece ser el único factor psíquico capaz de integrar todos los componentes de la personalidad.

De modo semejante, Eduard Spranger (1948) habla de un sentido religioso al que considera como la realización de la totalidad de valores que culminan en un valor supremo; éste se constituye en el corazón de la religiosidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Allport, G. W. (1950). *The individual and his religion*. New York: Macmillan Company.
- American Psychological Association (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.
- Engelmayer, O. (1970). *Psicología evolutiva de la infancia y la adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Hill, P., Pargament, K., Hood, R., McCullough, M., Swyers, J., Larson, D. & Zinnbauer, B. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for Theory of Social Behavior*, 30 (1), 51-77. doi: 10.1111/1468-5914.00119
- Hussain, D. (2011). Spirituality, religion, and health: Reflections and issues. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 187-197. doi: 10.5964/ejop.v7i1.111
- Koenig, H. G. (2008). Religion and mental health: what should psychiatrists do? *Psychiatric Bulletin*, 32(6), 201-203.
- Mausbach, J., & Ermecke, G. (1971). *Teología moral católica*. Pamplona: Eunsa.
- Oman, D. (2013). Defining Religion and Spirituality. En R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (pp. 23–48). Nueva York: The Guilford Press.
- Saroglou, V., & Muñoz-García, A. (2008). Individual differences in religion and spirituality: An issue of personality traits and/or values. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47, 83-101. doi: 0.1111/j.1468-5906.2008.00393.x.
- Spilka, B. (2005). Religious practice, ritual, and prayer. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 365-377). New York, NY: Guilford Press.
- Spranger, E. (1948). *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente.
- Van Cappellen, P., Toth-Gauthier, M., Saroglou, V., & Fredrickson, B. L. (2016). Religion and well-being: The mediating role of positive emotions. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 485-505. doi: 10.1007/s10902-014-9605-5.
- Vergote, A. (1969). *Psicología religiosa*. Madrid: Taurus.

- Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2005). Religiousness and spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 21-42). New York, NY: Guilford Press.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., & Scott, A. B. (1999). The Emerging Meanings of Religiousness and Spirituality: Problems and Prospects. *Journal of Personality*, 67(6), 890–919. doi:10.1111/1467-6494.00077.
- 

## **Psicología del Desarrollo Religioso. Breve revisión histórica de algunos autores y de sus aportes**

En primer lugar, consideramos a diversos autores que aportaron a la comprensión psicológica del desarrollo religioso desde la perspectiva cognitiva de Jean Piaget.

### ***David Elkind***

D. Elkind, seguidor de la obra de Jean Piaget, fue un difusor de la misma en Estados Unidos de América del Norte. Como investigador extendió la psicología genética a nuevos dominios, especialmente al estudio del desarrollo religioso. Su principal obra "El niño y la realidad. Tres aspectos del desarrollo" trata sobre la concepción de la religión y la plegaria, la construcción de la organización perceptual, como por ejemplo la relación parte-todo y figura-fondo, y los conceptos falsos que los niños construyen acerca de ellos mismos, de los demás y de las cosas (egocentrismo). En esta obra intentó mostrar la estrecha relación del desarrollo religioso, el desarrollo perceptual y el egocentrismo infantil.

La hipótesis central de David Elkind (1971, 1978) fue demostrar que la realidad del niño difiere de la del adulto de modo muy especial. Considera que la concepción de la realidad es una construcción activa y continua, que no está preformada en los genes ni es una mera copia del medio. Su obra tanto desde el punto de vista teórico como metodológico (método de entrevistas) es continuadora de la "Representación del mundo en el niño" (1929) de Jean Piaget.

David Elkind aplica la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget al elaborar una teoría del origen de la religión en el niño, partiendo del supuesto que las habilidades cognitivas



se desarrollan para satisfacer necesidades que surgen en diferentes períodos de la vida. Elkind teorizó que la fe en Dios se basa en la necesidad del niño de la permanencia del objeto. El descubrimiento de que los objetos se conservan a pesar de su ausencia sensorial prepara al niño para la idea de que Dios podría estar presente, aunque no sea observado. Además, prepara al niño en edad escolar para la creencia en la vida después de la muerte, una creencia que satisface la necesidad cognitiva de conservación. En la teoría de Piaget, la conservación se refiere a la invariancia de la calidad de una sustancia cuando se transforma de alguna manera.

Posteriormente, el desarrollo del lenguaje y de las funciones de representación permite al niño determinar cómo se puede representar a Dios en íconos y palabras. El desarrollo del pensamiento lógico, en la infancia tardía, marca el tiempo en que el niño trabaja para entender la relación entre el yo y Dios y comienza a relacionarse con Dios en ese entendimiento a través de la oración personal y la adoración. En la adolescencia comienza la capacidad de razonar y conceptualizar, surgen preguntas sobre el sentido de la vida y la naturaleza de Dios. De este modo, el adolescente desarrolla un “sistema teológico básico” con el fin de satisfacer la necesidad de respuestas a estas preguntas. A medida que se desarrollan las operaciones formales, el adolescente se mueve más allá de las normas convencionales de moralidad hacia la construcción de sus propios principios morales.

### ***La identidad religiosa***

El hecho de que en los Estados Unidos de América del Norte la población pertenece a variados y numerosos credos religiosos, ha estimulado el estudio de cómo se desarrolla el sentido de identidad de una determinada confesión en los niños y jóvenes, así como también a investigar si las etapas de la identidad religiosa son comunes a los miembros de diferentes credos.

David Elkind (1964, 1970) fue un pionero en este campo al investigar las concepciones religiosas en niños católicos, judíos y cristianos protestantes congregacionalistas. Le interesó explorar cómo el niño forma la idea de pertenencia religiosa.

Elkind deliberadamente excluyó de sus investigaciones el estudio de lo que él denomina religión personal, la relación hombre-Dios, los sentimientos, conceptos y actitudes que el niño manifiesta en su vínculo con el Creador. Por eso se centró en la

religión institucional, es decir la religión como institución social a la cual los niños se integran y en la que asimilan su doctrina.

Según Elkind los conceptos referidos a la religión institucional no difieren de los conceptos de la matemática o la ciencia que Jean Piaget estudió desde el punto de vista de su asimilación progresiva por parte de los niños.

Para determinar las etapas de la identidad religiosa definió previamente los cuatro componentes que considera esenciales de dicha identidad:

1- Ideas respecto del alcance de la pertenencia del niño a su comunidad religiosa.

2- Ideas acerca de las manifestaciones internas o extremas que marcan las diferencias entre los credos religiosos.

3- Ideas sobre las cualidades comunes a todos los miembros de la comunidad religiosa.

4- Ideas acerca de la pertenencia a otros grupos de carácter no religioso.

Teniendo en cuenta estos componentes, el autor, confeccionó 6 preguntas para interrogar a niños de 5 a 12 años. El método utilizado, siguiendo a Piaget, fue el de las entrevistas semiestructurales que comienzan con la formulación de una serie de preguntas pensadas para provocar pensamientos espontáneos, siguiendo luego una discusión y clasificación de las respuestas iniciales del niño.

Respecto del alcance de la pertenencia al grupo religioso efectuó dos preguntas:

1-¿Vos sos católico (se interroga sobre el credo que uno sabe que pertenece)?, ¿tu familia es católica? y ¿todos los niños y niñas del mundo son católicos?

2-¿Puede un perro o un gato ser católico?

Respecto de los signos de religiosidad que marcan las diferencias entre credos, la pregunta es:

3-¿Cómo sabes que una persona es católica?

En lo referente a las cualidades comunes a todos los miembros de una comunidad religiosa, interroga:

4-¿Qué es un católico?

5-¿Cómo te conviertes en católico?

Finalmente, respecto de la pertenencia simultánea a grupos religiosos y no religiosos, pregunta:

6-¿Puedes ser argentino y católico al mismo tiempo?

A partir de estas entrevistas se determinó una secuencia real del desarrollo.

## **Etapas de la identidad religiosa**

### **1) Identidad religiosa (entre 5 y 7 años). Etapa de indiferenciación y conceptualización global**

Los niños poseen una concepción global e indiferenciada de su identidad religiosa.

Saben que las palabras católico, judío y protestante, se refieren a personas y que se relacionan con el concepto de Dios. Pero al interrogarles sobre esta concepción global de su credo religioso muestran su confusión respecto tanto de los límites de esta categoría, como de sus referentes específicos.

Si bien el niño ya tiene idea de que los apelativos religiosos no son categorías totalmente inclusivas, al interrogarlo recurren a límites sociales, geográficos o nacionales. Por ejemplo, al preguntarle si todas las personas del mundo son católicas contesta que no, pero al pedirle que justifique su respuesta dice que algunos son ingleses, otros rusos o negros.

Del mismo modo, al preguntarle si un perro o gato pueden ser católicos dice que no porque es un perro o un gato, son animales. Pero al interrogarle dice que un perro no puede ser católico porque ladra, que una persona difiere de un perro porque camina en dos piernas y el perro en cuatro.

Los niños en esta etapa consideran que un credo en particular no se refiere a todas las personas, que no incluye a los animales, que es algo específicamente humano. Pero aún no son capaces de justificar correctamente sus juicios.

En esta etapa el niño no sabe reconocer a un católico, un protestante o un judío ni las características comunes a dichos credos. Dicen que no saben o dan respuestas incorrectas o fantasiosas, por ejemplo, un judío se diferencia de un católico por la manera de hablar o porque son rubios o pelirrojos.

Tampoco en esta etapa el niño distingue claramente los grupos religiosos de los no religiosos. Ve incompatible el ser católico y argentino al mismo tiempo, dice por ejemplo que no se puede tener dos nombres.

David Elkind señaló que los niños en esta etapa manifiestan lo que él denomina *realismo nominal*. Creen que los términos religiosos tienen existencia física y que la pertenencia simultánea a distintos grupos es imposible por razones físicas. Es decir, una cosa no puede ser otra al mismo tiempo. Un claro ejemplo de este realismo nominal que brinda existencia real a los términos, es la respuesta dada por un niño sobre la imposibilidad de ser protestante y argentino o católico y argentino al mismo tiempo, al menos que se vaya a otro lugar.

## **II) Etapa de diferenciación concreta. Conceptualización de la identidad religiosa a partir de la acción (entre 7 y 9 años)**

El niño sabe que un apelativo religioso hace referencia a personas, pero además ahora sabe a qué persona designa. Ya abstrae ciertos referentes conceptuales como por ejemplo acciones características de un grupo religioso.

Al preguntarle sobre si todos los niños del mundo son católicos, ya espontáneamente señala que hay niños que pertenecen a otros credos. También afirma que los animales no pertenecen a grupos religiosos porque no saben rezar, no entienden los rituales.

D. Elkind afirma que el empleo espontáneo de diferentes apelativos religiosos manifiesta la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje; es decir que un niño use un término espontáneamente cuando posee un significado para él, cuando puede abstraer criterios para discriminar entre grupos o credos religiosos.

El niño ya adquirido medios concretos para reconocer la pertenencia a un grupo religioso, especialmente las acciones religiosas. Por ejemplo, dice que un niño es judío porque concurre a la sinagoga o es católico porque va a misa los domingos. Ya comprende que se puede pertenecer a diversos grupos simultáneamente. Dice, por ejemplo, que es argentino porque nació o vive en la Argentina y que es católico porque lo bautizaron y tomó la primera comunión.

El descubrimiento y la abstracción de las acciones religiosas es la clave que posee el niño para comprender los credos religiosos. El criterio de acción lo utiliza tanto para reconocer el alcance de la pertenencia para identificar a los miembros de un credo, como para comprender la compatibilidad de pertenecer a diferentes grupos.

La acción concreta afecta de tal modo al pensamiento religioso que es el eje y fuente de respuestas a todas las cuestiones religiosas.

## **III) Etapa de diferenciación abstracta. Identidad religiosa reflexiva (entre 10 y 12 años)**

El niño ya no busca en las manifestaciones externas de la conducta de una persona su identidad religiosa, sino en las creencias, convicciones profundas en las que se asienta su acción, su testimonio de fe.

El niño descubre la fe como la esencia de la identidad religiosa. Su desarrollo intelectual le permite abstraer sus propios procesos mentales y los usa como criterio de identidad religiosa. Los animales no comprenden la religión, no tienen inteligencia.

Respecto a los signos externos de pertenencia a un grupo religioso tiene conciencia de que la identidad religiosa es una manifestación interna y no solamente externa. Por ejemplo, un niño dice que puede saber si una persona es protestante porque no cree en el Papa, o porque tiene otras oraciones, o sólo cree en lo dicho por la Biblia.

Al considerar las características compartidas por todos los miembros de un credo hace referencia a creencias, preceptos o dogmas de la fe ("un judío no cree en el Nuevo Testamento", "un católico cree en la infalibilidad del Papa", "los musulmanes creen en un sólo Dios y en Mahoma y en el Corán").

La pertenencia a un credo significa no solamente concurrir a la iglesia o al hecho de ser bautizado o comulgar, sino también supone estudio, adhesión y observancia de preceptos y códigos de conductas. Poseer un sistema de pensamientos que lo caracteriza.

La pertenencia simultánea a diversos grupos se explica fácilmente basándose en fundamentos abstractos, los límites entre religión, nacionalidad y raza están claramente trazados.

Elkind señala que antes de los 11 o 12 años la mayoría de los niños es incapaz de tener una comprensión de los conceptos religiosos tal como de los adultos y que los niños confieren a los términos religiosos significados que reflejan un predominio del punto de vista propio (egocentrismo).

### ***Estudios sobre la oración. Etapas en la práctica de la plegaria***

Además, Elkind estudió la concepción de la plegaria en el niño centrándose en las modificaciones psicológicas que producen cambios en la forma y contenido del concepto de oración y en los sentimientos y fantasías relacionadas con la misma (Long, Elkind, & Spilka, 1967).

El método de investigación de Elkind consiste en entrevistas individuales con el niño. En un primer momento se le muestra dos láminas de familias rezando y el niño debe describir las escenas. Esta tarea es fundamentalmente introductoria y tiene por finalidad situarlo en el tema y crear un clima emocional adecuado.

Luego para explorar el concepto de plegaria utiliza seis preguntas semiestructuradas tales como: si reza, si su familia reza, si los perros rezan. Luego interroga sobre el concepto de plegaria (¿Qué es una plegaria?, ¿qué pedís en una plegaria?, ¿qué haces si se cumple lo pedido? y ¿qué haces si no se cumple?).

Para explorar los cambios en el contenido de la plegaria y las fantasías y sentimientos relacionados con el rezar, recurrió a la técnica de fases incompletas (generalmente rezo cuando...; a veces rezo por...; cuando rezo siento...; cuando veo rezar a alguien, yo...). Las técnicas de completamiento son instrumentos de evaluación cualitativos en los cuales la persona tiene que responder con asociaciones libres a estímulos verbales orales o escritos, para concluir o completar una tarea.

Las fases incompletas facilitan la espontaneidad de las respuestas y la proyección de fantasías y sentimientos. Para movilizar fantasías asociadas con la plegaria finaliza formulando al niño dos preguntas directas: ¿de dónde provienen las plegarias? y ¿a dónde van las plegarias?

### ***I) Etapa de indiferenciación global (5 a 7 años)***

Los niños tienen una noción imprecisa y confusa de la plegaria. Algunos la relacionan con el término Dios, pero tienen escasa comprensión real de su significado.

En la siguiente pregunta sobre si los perros y gatos rezan, algunos asocian el orar con las personas y dicen que no. Otros lo asocian con la comunicación y el lenguaje, y sostienen entonces que sí; se basan en la creencia infantil de que los animales saben hablar. A veces dan ambas respuestas sin encontrar contradicción en ello.

Los niños de esta edad que rezan tienden a afirmar que todos los niños del mundo rezan y dan razones ambiguas y arbitrarias de los motivos porque lo hacen. No intentan dar una explicación racional.

El contenido de sus plegarias se centra fundamentalmente en la gratificación de sus deseos personales.

### ***II) Etapa de diferenciación concreta (7 a 9 años)***

La plegaria es concebida en función de ciertas actividades concretas, sin hacer referencia a los aspectos cognitivos y afectivos que constituyen su esencia desde un punto de vista psicológico. Así, por ejemplo, un niño dice que es pedirle a Dios algo. Los niños identifican la plegaria con una forma particular de actividad voluntaria sobre la cual hay posibilidad de elección; se puede rezar o no, se puede pedir por diversas cosas. Así, por ejemplo, afirman que no todos los niños del mundo rezan porque a algunos no les gusta o si tienen mucho sueño se olvidan.

Gradualmente, dejan de pedir cosas para ellos. Además, comienzan a agradecer a Dios por lo ya recibido.

### ***III) Etapa de diferenciación abstracta (de 9 a 12 años)***

La oración es concebida como un tipo de conversación privada con Dios en la que se dialoga sobre temas personales que generalmente no se hablan con otras personas.

El niño diferencia y hace mayor hincapié en los pensamientos y sentimientos relacionados con el orar (sustancia de la oración), que en su componente verbal o forma de la plegaria. Hacen referencia a las actividades mentales como el pensamiento y la fe, y no tanto a las manifestaciones externas o motivos del rezar.

Consideran a la oración como un aspecto de un sistema de creencias que no es compartido por todas las personas. Por eso argumentan que algunos no rezan porque no creen en Dios o no recibieron educación religiosa.

La noción de plegaria está ya más circunscripta, pasa a ser considerada como una actividad asociada y que deriva de un sistema particular de dogmas religiosos.

### ***Lecturas de reflexión: Acerca de la oración y la meditación en las religiones***

“La oración es el hombre que en su anhelo de vida se yergue en la totalidad de su ser para tocar a Dios, su fuente de vida. La oración es el hombre, que ha experimentado su exilio, su pobreza y alienación, su enfermedad y condición de mortal, y grita para que el dador de vida venga y le cure por completo. La oración es el hombre solitario y temeroso que desea ser aceptado por el Amor para poder, en correspondencia, amar a la humanidad”.

“La escucha como una oración”. “Dios habla en el silencio de nuestros corazones y lo oímos solamente cuando acallamos el ruido de nuestros deseos egoístas” (Maloney, 1978, págs. 15 y p. 21).

“En la mística cristiana se da una particularidad digna de resaltar: no es solo el hombre el que busca por su propia iniciativa a Dios, sino que es Dios también el que busca a los hombres, se manifiesta a ellos, les descubre su voluntad y revela su propia intimidad para infundirles su misma vida. El cristianismo en su integridad trata de una irrupción de Dios en la vida del hombre; Dios que se hace hombre naciendo de una mujer para ser nuestro Salvador. La religión cristiana se constituye con el entrelazamiento de estas libertades”.

Los cristianos “... no llegan a Dios principalmente a base de esfuerzos, de concentración o de recursos psicotécnicos. El Dios de los cristianos es conocido más allá de lo que puede alcanzar cualquier técnica humana.” “... se les concede experimentar a

Dios de manera personal e inmediata, como fruto de una gracia divina, especial y completamente merecida. Dios, permaneciendo en un plano distinto, se une al hombre para elevarlo”.

“... en el hinduismo y el budismo la experiencia (religiosa) es vivida en términos de relación impersonal e intemporal con la trascendencia, la cual se percibe como una unidad indiferenciada y se expresa con los símbolos del silencio o vacío y representan la salvación como disolución del propio ser en la unidad del todo” (Muntané, Moro y Moros, 2008, págs. 89-90).

“Quien se entrega incondicionalmente al Señor es elegido como instrumento para construir su Reino”.

“La obra de la salvación se realiza en la soledad y el silencio. En el diálogo silencioso del corazón con Dios se preparan las piedras vivas de las cuales está construido el reino de Dios y se modelan los instrumentos selectos que ayudan en su construcción”.

“Todos necesitamos de esas horas en las que escuchamos en silencio y dejamos que la Palabra divina obre en nosotros hasta el momento en que ella nos conduce a ser fructíferos en la ofrenda de la alabanza y en la ofrenda de las obras concretas. Todos nosotros necesitamos de las formas que nos han sido transmitidas y de la participación en el culto divino público, para que de esa manera nuestra vida interior sea motivada y conducida por rectos caminos y para que allí encuentre sus modos de expresión más convenientes” (Stein, págs.80, 81 y 84).

“A lo largo de la historia de la espiritualidad cristiana han surgido modos erróneos de hacer oración, que han derivado en graves desviaciones doctrinales y que han sido corregidos, en los primeros siglos, por los Padres de la Iglesia, como lo ha señalado el Magisterio de la Iglesia (*Orationis Formas*, Carta a los Obispos de la Iglesia Católica sobre algunos aspectos de la meditación cristiana, Congregación para la Doctrina de la Fe, 15/10/89. Ed. Palabra, 1994)”.

“La Nueva Era concibe a Dios como una energía impersonal, una potencia extensiva del cosmos como si fuese el alma del mundo” (...) presenta a Cristo como un «maestro» entre los «Maestros», junto con Buda, Krishna y otros «santos hombres». Ellos conducen al género humano hacia una «Nueva Era» de iluminación y armonía”.



“La más honda e insistente aspiración de la meditación de la Nueva Era es la liberación de todo lo irreal, finito, mortal, en una búsqueda afanosa de lo divino con una perspectiva panteísta. Pretenden trascender a un Dios personal, buscando un Absoluto. Las técnicas —supuestamente variadas de la Nueva Era— tienen un hilo conductor preciso cual es la liberación del dolor, extinguiendo su causa que es la pasión. La meditación, como oración, sirve para alcanzar el estado de paz, de inmortalidad, de felicidad que se obtiene por medio de técnicas especiales, que comprenden varias etapas de autosuperación, muchas veces guiadas por un maestro espiritual”. La respuesta cristiana es muy clara. Así, el documento ya citado (*Orationis Formas*), dice: «La oración cristiana es siempre auténticamente personal individual y al mismo tiempo comunitaria; rehúye técnicas impersonales o centradas en el yo, capaces de producir automatismos en los cuales, quien la realiza, queda prisionero de un espiritualismo intimista, incapaz de una apertura libre al Dios trascendente».

“La difundida tendencia de la Nueva Era de confundir la espiritualidad con la psicología y ésta con determinados métodos psicofísicos y corpóreos, implican una necesaria tarea de discernimiento. La Nueva Era considera que ciertos ejercicios físicos producen automáticamente sensaciones de bienestar, distensión, quietud gratificante” (Ferro Terrén, 2013, págs. 168 y 170).

“(…) Nueva Era es una oferta atrayente para una demanda religiosa insatisfecha ya que sin configurar propiamente una verdadera religión pone al alcance del consumidor un espiritualismo sin Dios, sin Iglesia, sin compromisos personales; una espiritualidad configurable a la medida de la necesidad del cliente” (Gerometta, 1993, pág. 38).

### Referencias bibliográficas

- Elkind, David (1964). The child's conception of his religious identity. *Lumen Vitae*, 19, 635-646.
- Elkind, David (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12, 35-42.
- Elkind, David (1971). The development of religious understanding in children and adolescents. En M. P. Strommen (Ed.), *Research in religious development* (pp. 655-685). New York, USA: Hawthorn Books.

- Elkind, David (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum [Elkind, David (1981). *El niño y la realidad. Tres aspectos del desarrollo*. Barcelona: Paidós]
- Ferro Terrén, José Ignacio (2013). La oración cristiana y la Nueva Era. *Sapientia*, Vol. LXIX, 234, 165-173.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5010/1/oracion-cristiana-nueva-era.pdf>
- Gerometta, Oscar (1993). *Una Nueva Era con ideas viejas*. Colección Tercer Milenio, Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- Long, D., Elkind, D., & Spilka, B. (1967). The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6,101-109.
- Maloney, George A. (1978). *Dios aliento del hombre*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Muntané, Amadeo; Moro, María Luisa y Moros, Enrique R. (2008). *El cerebro. Lo neurológico y lo trascendental*. Pamplona: EUNSA.
- Stein, Edith (1991). *Los caminos del silencio interior*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- 

## **Ronald Goldman**

Ya en 1944, Ernest Harms había investigado la progresión del desarrollo religioso basada en las etapas en la comprensión de Dios por parte de los niños y adolescentes. Harms les pidió a niños y adolescentes de 3 a 18 años que dibujaran a Dios. Analizando los dibujos observó tres amplios agrupamientos que reflejan lo que Harms asumió como etapas universales del desarrollo religioso:

1- etapa de cuento de hadas (3-6 años), en la que Dios es representado como un Rey, como el "papá de todos los niños", o como alguien que vive en una casa dorada sobre las nubes.

2- etapa realista (6-11 años), en la que Dios es expresado según las enseñanzas y concepciones concretas de la religión institucional, así dibujan un Crucifijo o la Estrella de David.

3- etapa individualista (12-18 años), en la que Dios se expresa con gran diversidad en escenas altamente convencionales, como una Madonna; escenas muy poco convencionales, como la luz que atraviesa un cielo oscuro; o en escenas imaginativas, como motivos religiosos o de culto.

El estudio del desarrollo religioso desde la teoría piagetiana se debe fundamentalmente a Ronald Goldman, que investigó el pensamiento religioso (1964, 1965, 2018) teniendo en cuenta los niveles de inteligencia preoperatoria, operatoria concreta y operatoria formal, adoptando el método de entrevista piagetiano.

Goldman (1964) tuvo en cuenta los trabajos previos de Ernest Harms (1944) y Kenneth E. Hyde (1961, 1965, 1990) para elaborar una entrevista estructurada utilizable con niños y jóvenes, basada en tres relatos de historias bíblicas: 1- Moisés se acerca a una zarza que arde sin consumirse y Dios le habla, se presenta como 'Yo soy el que soy' y le explica la misión que le encomienda; 2- el cruce del Mar Rojo por los israelitas que huían de Egipto bajo la guía de Moisés y 3- las tentaciones de Jesús en el desierto. Además, tres imágenes religiosas: 1- una familia entrando a una iglesia, 2- un muchacho/a rezando y 3- un muchacho/a mirando la Biblia. Después de la presentación de cada imagen o historia, se le hizo al niño un conjunto estandarizado de preguntas.

Mediante el uso de estos instrumentos Goldman encontró una gran variación de niveles y tipos de pensamiento religioso en las diversas edades. Además, le costó determinar los factores que aceleran o impiden su desarrollo. Se centró en la transición de un estadio a otro para poder comprender mejor los factores que influyen en el desarrollo. Por eso según Goldman se pueden distinguir 5 estadios, a saber:

1) *Estadio del pensamiento religioso intuitivo o pre-religioso (5 a 7 años)*. En este estadio el niño aún no posee ni la experiencia, ni la habilidad mental para pensar lógicamente sobre ideas religiosas. Predomina un pensamiento fragmentario y no-sistemático que conduce a conclusiones inconsistentes e ilógicas, dado que no consideran todas las evidencias. Así, a la pregunta: ¿por qué Moisés teme mirar a Dios? Responde: "por la cara que Dios tiene" o "es una luz muy brillante y podía enceguecerlo".

2) *Estadio 1º de transición*. Cuando los niños se dan cuenta de las limitaciones de su pensamiento intuitivo tratan de producir explicaciones lógicas, pero nuevamente a causa de la falta de experiencia, fracasan. El pensamiento religioso es aún confuso e ilógico, pero es un estadio importante porque solamente atravesando el mismo progresará hacia la madurez.

3) *Estadio del pensamiento operatorio concreto o sub-religioso (8 años a 12 años)*. En esta edad el pensamiento lógico es posible pero solamente en campos muy restringidos. Está limitado primero a pensar acerca de objetos tangibles y secundariamente por las fronteras de la propia experiencia. Esto significa que las afirmaciones religiosas son entendidas literalmente y la naturaleza simbólica del lenguaje

religioso y bíblico es interpretada de este modo. No tiene en cuenta la idea de que es un modo metafórico decir que Dios habló a Moisés. La idea de un vínculo personal entre Dios y los hombres está aún más allá de ellos (no la alcanzan aún).

El niño se focaliza en las características específicas y concretas de las historias e imágenes. Por ejemplo, ¿por qué Moisés teme mirar a Dios? “porque había mucho fuego y pensó que se podía quemar” “por la cara que Dios tiene”.

Dios es entendido como antropomórfico y la Biblia como milagrosa, pero aún ninguna interpretación abstracta, simbólica y espiritual puede manejarse adecuadamente.

4) *Estadio 2° de transición*. Cuando las operaciones formales comienzan, los niños tratan de aplicar este tipo de pensamiento a los conceptos religiosos, pero tienen dificultades para abandonar los hábitos del pensar concreto y comienza un período transicional confuso. Como ejemplo de esta confusión Goldman menciona al niño que piensa que "el matorral quemado-encendido" no fue consumido porque la llama es "de algún tipo de llama que no quema".

5) *Estadio operatorio abstracto (formal) o del pensamiento religioso personal (Desde los 12 o 13 años)*. Aquellos que aplican a las ideas religiosas el pensamiento formal comienzan a comprender estos temas con mayor profundidad. Lo religioso pasa por una relación con Dios y una rectitud particular hacia el mundo creado y los hechos-eventos que ocurren en él. Comienzan a percibir que esta experiencia solo puede ser expresada mediante símbolos y comienzan también a apreciar la naturaleza metafórica y el sentido de las parábolas propio de la narrativa bíblica y del lenguaje religioso. Solamente cuando alcanzan este estadio pueden tener una discusión que considere todos los conceptos religiosos posibles.

Así frente a la pregunta ¿por qué Moisés teme mirar a Dios? contesta porque “Dios es Santo y Moisés es un pecador como todos los hombres” o “La omnipotencia de Dios lo hizo que se sintiera como un gusano”.

Goldman concluyó, sobre la base de estos hallazgos, que a los niños no hay que enseñarle historias bíblicas antes de que lleguen a la etapa de pensamiento religioso formal, es decir la adolescencia. Sus conclusiones pedagógicas suscitaron una tormenta de controversias en la literatura y provocaron una serie de estudios adicionales (Godin, 1964, 1968), (Hawkings, 1966), entre otros.

Según muchos autores el trabajo de Goldman ha contribuido a una grave subestimación del potencial de los alumnos infantiles para comprender la narrativa bíblica (Ashton, 1997).

### **Estudios sobre la Oración**

R. Goldman señala que muchos niños rezan, generalmente bajo la influencia paterna, pero también espontáneamente. Incluso hay niños que rezan a pesar de la desaprobación por parte de los padres.

Goldman distingue oraciones altruistas de egocéntricas. Además, señala que son frecuentes las oraciones que encubren una postura egocéntrica, como por ejemplo los niños que rezan por un compañero para que sea un buen amigo de él, o por los padres para que lo lleven a visitar Disneylandia.

R. Goldman señala que a partir de los 10 años se incrementan las oraciones altruistas que piden por parientes y padres, entre los 12 y los 15 se incrementan las que "solicitan" por amigos. La oración por mascotas y animales es frecuente entre los 10 y 12 años.

Las oraciones de agradecimiento se incrementan llegando a un pico de frecuencia entre los 9 y 10 años para luego declinar levemente.

Las oraciones en que el sujeto se confiesa ante Dios y pide perdón prácticamente no se dan antes de los 8 y 9 años y recién a partir de los 12 años tienen un franco incremento y son relevantes.

Las oraciones en las que solicita a Dios se incrementan a partir de los 9, ayudando a mejorar su comportamiento, lo cual está relacionado con el desarrollo moral y las demandas sociales, especialmente de sus pares.

Por el contrario, el pedido de ayuda material, que es el más frecuente de los pedidos (casi el 50%) a los 6 y 7 años, pasa progresivamente a ser un motivo secundario.

Los pedidos por protección o recuperación de las enfermedades son muy frecuentes y están presentes en los niños de 6 años y se incrementan hasta los 13 o 14 años, edad que tienden a rechazar el rezar o ciertos contenidos de la oración por considerarlos mágicos.

### **Referencias bibliográficas**

Ashton, E. (1997). ¿Preparación para el descarte? — Un examen de las investigaciones de Ronald Goldman sobre el pensamiento religioso de los niños. *Revista de Educación y Creencia Cristiana*, 1(2), 127-144.

<https://doi.org/10.1177/205699719700100208>

Godin, André (1964). *From religious experience to a religious attitude*. Brussels: Lumen

Vitae Press.

Godin, André (1968). Genetic development of the symbolic function: Meaning and limits of the works of Goldman. *Religious Education*, 63, 439-445.

Goldman, Ronald (1964). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.

Goldman, Ronald (1965). *Readiness for religion: A basis for developmental Religious Education*. New York: Seabury Press.

Harms, Ernest (1944). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, 50, 112-122.

Hawkings, K. G. (1966). *Religious thinking and religious education*. London: Tyndale Press.

Hyde, Kenneth E. (1961). The religious concepts of adolescents. *Religious Education*, 56(5), 329-334.

Hyde, Kenneth E. (1965). *Religious learning in adolescence*. University of Birmingham, Institute of Education. Monograph N° 7. London: Oliver & Boyd.

Hyde, Kenneth E. (1990). *Religion in childhood and adolescence: A comprehensive review of the research*. Birmingham, AL: Religious Education Press.

---

### **James W. Fowler. Teoría del desarrollo de la Fe**

James W. Fowler fue profesor de teología y desarrollo humano en la *Candler School of Theology* y director del *Center for Ethics* (Emory University) hasta su retiro en el año 2005. También ejerció como ministro de la Iglesia Metodista Unida.

Ha influido mucho en autores católicos representantes de la “nueva catequética” en los Estados Unidos de Norteamérica, como por ejemplo G. Moran, B. Marthaler y Th. Groome.

James Fowler ha publicado numerosos trabajos sobre el desarrollo de la fe. Su concepción de la fe incluye cosmovisiones tanto religiosas como no religiosas. Su obra considerada más importante es *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and The Quest for meaning*.

La teoría del desarrollo de la Fe intenta comprender la evolución de cómo las personas conceptualizan a Dios, o a un Ser Superior, y cómo la influencia de ese Ser

Superior tiene un impacto en los valores centrales, en las creencias, en el sentido de vida, como también en las relaciones con los demás.

Partiendo de los trabajos de Jean Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia y de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral, describió la configuración y desarrollo evolutivo de la fe, a la que entendía como una componente universal del ser humano, anterior a la adhesión a una religión o a su rechazo. Basándose en los teólogos Paul Tillich, Karl Paul Reinhold Niebuhr y Helmut Richard Niebuhr, define la fe como una “inquietud o preocupación humana universal” (*universal human concern*), anterior e independiente de las religiones particulares (judaísmo, budismo, cristianismo, etc.), como una relación humana con lo trascendente, intrínseca e independiente de las creencias religiosas personales. Esta relación fundamental con lo trascendente se manifiesta en la búsqueda de algo que dé sentido a la vida y tenga fuerza suficiente para sostenerla.

Entiende a la fe del hombre como la actividad mediante la cual las personas encuentran y dan sentido a sus vidas. El desarrollo de la fe humana supone la capacidad de buscar relaciones lógicas entre los diversos aspectos de la vida, es la manera en que la persona estructura su modo de encontrar sentido a la vida.

Este autor afirma que las personas pasan por diferentes etapas en el desarrollo de su fe, de modo semejante al que lo hacen durante el transcurso del desarrollo de su inteligencia o moralidad.

Según su opinión estas etapas del desarrollo de la fe tienen ciertas características: a) son predecibles, es decir, pueden ser anticipadas; b) son invariables, es decir, estas etapas se dan en la vida de todas las personas sin excepción y c) son secuenciales, es decir, se dan una tras otra de forma continuada. Si bien considera que pueden producirse variaciones en cuanto al contenido de la fe y en cuanto a la profundidad con que la misma se desarrolla.

Al igual que muchas dimensiones de nuestra vida, la fe parece tener un patrón de desarrollo reconocible. Este patrón de desarrollo puede caracterizarse mediante la evaluación de las respuestas emocionales, cognitivas y morales.

Filosóficamente, Fowler se apoya en gran medida en los escritos de los fenomenólogos franceses Maurice Merleau-Ponty (1962, 1988) y Paul Ricoeur (1992), que lo alejan de la postura piagetiana, más racionalista y kantiana (Streib, 2001).

Además, Fowler incluye varias aportaciones de la psicología evolutiva. Tiene en cuenta cuando formula los seis estadios del desarrollo humano de la fe a: los ocho estadios del desarrollo psicosocial de Erik H. Erikson, las cuatro edades de la vida D.

Levinson, los cuatro estadios de la inteligencia Jean Piaget, los seis estadios del razonamiento moral de Lawrence Kohlberg, los cinco estadios del modelo teórico sobre toma de perspectivas sociales de Robert Selman (ver anexo 1).

**Aspectos estructurales de la fe** que deben ser evaluados para determinar el estadio de la fe de una persona:

a) **Formas lógicas**: patrón de desarrollo cognitivo según Jean Piaget.

b) **Función simbólica**. Este aspecto de la fe se ocupa de cómo la persona comprende, se apropia y utiliza símbolos y otros aspectos del lenguaje en el proceso de creación de significado y localización de sus centros de valor e imágenes de poder. Explora las imágenes utilizadas para representar su realidad, cualquier pasaje que revele cómo una persona interpreta el material simbólico, particularmente aquellos símbolos que son importantes para el individuo, pueden codificarse bajo este aspecto. El material lo proporcionan las preguntas sobre la Imagen de Dios y cómo ha cambiado con el tiempo, la forma en que el encuestado se apropia de los símbolos y cómo entiende o usa los rituales y las actividades espirituales que realiza. Bajo qué circunstancias se siente en armonía con el universo.

c) **Sentido de sí mismo (selfhood)**: Para describir el desarrollo del sí mismo Fowler tuvo en cuenta los aportes del psicoanálisis, de la psicología dinámica. Fundamentalmente se basó en los 8 estadios del desarrollo del yo según Erik H. Erikson (1970, 2000) y en las cuatro eras del hombre (*Seasons of Man's Life*) de Daniel J. Levinson. Este modelo (Levinson et al, 1978) contiene cuatro eras principales, a saber: de pre-adulthood que comprende la infancia, niñez y adolescencia (de 0 a 18-22 años), de la adultez temprana o primera adultez (de 18-22 a 40-45 años), de la adultez media (de 40-45 a 65 años) y la adultez tardía (a partir de los 65 años). Tuvo también en cuenta las teorías del desarrollo del yo de Jane Loevinger (1976) y R. Keegan (1982).

d) **Visión del mundo**: forma de coherencia mundial, modo que representa su ambiente Este aspecto describe cómo una persona construye el mundo de los objetos, incluido el sentido último de su entorno. Responde a las preguntas acerca del sentido de las cosas o de cómo encajan los diversos elementos de su experiencia. La forma de coherencia mundial es un tipo de cosmología, ya sea explícita o tácita, que incluye la visión del mundo de la persona, pero no se limita a eso. También incluye los principios mediante los cuales se construye esta visión del mundo, las relaciones lógicas mediante las cuales se mantienen unidos los



elementos del mundo. Estrictamente hablando, la forma de coherencia mundial puede incluir la construcción individual del mundo social. Las preguntas sobre el Propósito de la Vida Humana, la Muerte y la definición de una Persona Religiosa o una persona de Fe Madura generalmente proporcionan datos que indican la forma de coherencia mundial del encuestado.

e) **Toma de perspectiva social.** Roles, habilidad para comprender la perspectiva de los otros según Robert Selman. Este aspecto considera la manera en que la persona se construye a sí mismo, al otro y la relación entre ambos. Se observa cómo la persona va construyendo la interioridad de otra persona. También se analiza cómo piensa y siente el individuo, y cómo esto se relaciona con el conocimiento que tiene la persona de sus propios estados internos.

f) **Conciencia Social, sus límites:** identidad social y reconocimiento de otros grupos. Este aspecto tiene varias dimensiones. El modo de identificación grupal de una persona es central, responde a la pregunta de cómo la persona ve o construye el grupo del que es miembro. También incluye cómo se relaciona con el grupo al que pertenece. Además, este aspecto responde a la pregunta de qué tan amplio o inclusivo es el mundo social al que responderá una persona. ¿A quién está dispuesta la persona a incluir en su pensamiento y quién permanece ajeno? Este aspecto también mostrará las diferencias en cómo se tratan las personas y los grupos dentro de la estructura de creación de sentido, de significado de un individuo determinado. Para determinar si una respuesta dada indica los límites de la conciencia social, se pregunta: ¿cómo se relaciona con su grupo de referencia? ¿cómo ve a grupos distintos al suyo? "¿quién tiene derechos sobre mí y ante quién y por quién soy responsable?"

g) **Locus de Autoridad:** criterios para determinar figuras confiables. Analiza tres factores: cómo se seleccionan las autoridades, cómo se ejercen las autoridades en relación con el individuo y si la persona responde principalmente a la autoridad interna o externa. Una declaración puede codificarse como Locus de autoridad si responde a las preguntas: ¿cómo localiza la autoridad interna o externamente? ¿A quién busca para ser orientado o recibir aprobación? ¿De quién se considera responsable? ¿Cómo identifica la persona la autoridad? Las preguntas sobre sentido de vida, creencias, como también sobre lo que es correcto, proporcionan material sobre el locus de autoridad.

h) **Formas del juicio moral:** razones en que fundamenta su juicio moral según L. Kohlberg. Se observa los patrones de pensamiento de una persona sobre cuestiones de importancia moral, incluida la forma en que la persona define lo que debe considerarse una cuestión moral y cómo responde a la pregunta de por qué ser moral, actuar moralmente.

Fowler equipara la fe con un “modo de conocer” (*way of knowing*) “construir” (*construing*) o “interpretar” (*interpreting*) la propia experiencia de relación con lo trascendente. Sostiene que el conocimiento de la fe (*faith-knowing*) crece con el desarrollo de determinadas operaciones emotivas e intelectuales. Estas estructuras psicológicas de carácter emocional e intelectual (*patterns of emotion-thought*) configuran los contenidos de la fe o credo religioso.

---

### **James Fowler. Guía con preguntas sugeridas para una entrevista de evaluación del desarrollo de la Fe**

---

#### RESEÑA/ REVISIÓN DE VIDA

- Reflexionando acerca de tu vida, identificá sus etapas o capítulos principales, teniendo en cuenta los cambios, experiencias y momentos decisivos. ¿Qué acontecimientos destacás como especialmente importantes?
- ¿Tuviste relaciones que hayan sido importantes para tu desarrollo como persona? Para poder entender el flujo o movimiento de tu vida y tu manera de pensar y sentir ¿qué otras personas y experiencias han sido importantes?
- ¿Recuerdas algún cambio en tus vínculos, en las relaciones interpersonales, que hayan tenido un impacto significativo en tu vida o en tu forma de pensar sobre las cosas?
- ¿Cómo ha cambiado tu imagen de Dios y tu relación con Dios a lo largo de tu vida? ¿Quién o qué es Dios para vos ahora?
- ¿Alguna vez has tenido momentos de intensa alegría o experiencias innovadoras que hayan afirmado o cambiado tu sentido de la vida?
- ¿Has experimentado momentos de crisis o sufrimiento en tu vida, o momentos en los que sentiste una profunda desilusión o que la vida no tenía sentido? ¿Qué te pasó en estos momentos? ¿Cómo te han afectado estas experiencias?

RELACIONES. Experiencias y vínculos que conforman tu vida

- Actualmente ¿qué vínculos considerarás que son más importantes en tu vida? (Por ejemplo: relaciones de amistad, íntimas, familiares, profesionales, etc.).
- ¿Piensa en tu padre y madre, como eran ellos durante tu infancia, en qué se destacaban? ¿De qué trabajaban? ¿Qué intereses tenían? ¿Eran religiosos? Centrándote en el presente ¿cómo describirías a tus padres y tu relación actual con ellos? ¿Ha habido algún cambio en la percepción que tienes de tus padres a lo largo de los años? Si es así, ¿qué causó el cambio?
- ¿Hubo otras personas significativas que contribuyeron a moldear tu perspectiva de vida? ¿Existen otras relaciones actuales que te parezcan importantes?
- ¿Con qué grupos o instituciones te identificás? ¿qué ideales te motivan? ¿Por qué crees que son importantes para tí?

#### VALORES Y COMPROMISOS ACTUALES

- ¿Sientes que tu vida tiene sentido en la actualidad? ¿Qué hace que la vida tenga sentido para tí, sea digna de ser vivida?
- Describe las creencias, valores o actitudes que son más importantes para conducirte en tu vida.
- ¿Qué experiencias confirmaron tu sentido de la vida? ¿Qué experiencias estremecieron, sacudieron o perturbaron tu sentido de la vida? ¿Ud. experimentó pérdidas, crisis o sufrimientos que cambiaron su vida de modo especial? ¿Tuvo momentos de alegría, éxtasis, experiencias claves o rupturas que cambiaron o moldearon profundamente su vida?
- Si pudieras cambiar algo de tí o de tu vida, ¿qué es lo que más te gustaría cambiar?
- ¿Existen creencias, valores o compromisos que son importantes para tu vida en este momento?
- ¿Cuál es tu imagen o modelo (un ideal o persona) de fe madura?
- ¿Cuando tienes que tomar una decisión importante, ¿cómo lo haces generalmente? ¿Puedes darme un ejemplo? Si tu tienes un problema muy difícil de resolver, ¿con quién buscarías orientación?
- ¿Crees que las acciones pueden ser correctas o incorrectas? Si es así, ¿qué hace que una acción sea correcta en su opinión?

- ¿Existen ciertas acciones o tipos de acciones que siempre son correctas bajo cualquier circunstancia? ¿Existen ciertas opiniones morales en las que crees que todos deberían estar de acuerdo?

## RELIGIÓN

- ¿Existe un plan para los seres humanos o estamos afectados, determinados o influidos en nuestras vidas, como especie, por un poder o poderes fuera de nuestro control? ¿Crees que la vida humana tiene un propósito? Si es así, ¿cuál crees que es?
- ¿Ud. tuvo o tiene experiencias religiosas importantes?
- ¿Te consideras una persona religiosa? ¿Qué significa esto para tí?
- ¿Cuándo o dónde te encuentras más en comunión o armonía con Dios o con el Universo?
- ¿Existen ideas, símbolos o rituales religiosos que consideras importantes o que hayan sido importantes para vos? Si es así, ¿cuáles son y por qué son importantes?
- ¿Orás, rezás, meditás o realizás alguna acción espiritual?
- ¿Qué es el pecado, a tu entender?
- ¿Cómo explicas la presencia del mal en nuestro mundo?
- ¿Qué significa la muerte para tí? ¿Qué nos sucede cuando morimos?
- Si la gente no está de acuerdo sobre una cuestión religiosa, ¿cómo se pueden resolver esos conflictos religiosos?

### Fuentes:

Fowler, James W.; Streib, Heinz y Keller, Barbara (2004). *Manual for Faith Development Research*. Center for Research in Faith and Moral Development. Candler School of Theology, Emory University. Atlanta, Georgia, USA. Pág. 63.

Azcargorta, Ana Julie Crudele, Felipe (2000). Perfil del docente de los colegios de la Compañía de Jesús en Venezuela a la luz de la teoría del desarrollo de la Fehumana de James W, Fowler. Tesis. Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Católica "Andrés Bello", Caracas, Venezuela. Págs. 64 y 65.

---

### **Estadios de la Fe según Fowler:**

**Pre-estadio o Estadio 0. Fe primordial, primaria o indiferenciada** (hasta los 2 años aproximadamente).

Es un tiempo anterior a que se desarrolle el lenguaje y el pensamiento conceptual sea posible.

Desde la concepción el nuevo ser tiene el potencial para la fe, pero aún carece de la capacidad para actuar sobre ese potencial. Antes del nacimiento, Fowler considera que es probable que el bebé tenga algún sentido o sentimiento de un aprecio acogedor y anticipado. El ambiente y las expectativas que rodean el nacimiento de un hijo se comunica, sin duda, al bebé a través de la disposición emocional de la madre, tanto a través de la mediación bioquímica como de la física.

En el neonato no existe una clara distinción entre el yo y el medio ambiente; entre el yo y los que le proporcionan atención primaria. Posteriormente, a través del cuidado amoroso de los padres y otros adultos en su vida, los niños pequeños comienzan a construir una experiencia vivida de confianza, valor, esperanza y amor. Con el tiempo, será el neonato capaz de sentir que la madre o el cuidador regresarán después de cierta ausencia sin tener excesiva ansiedad.

Este estadio se caracteriza por el aprendizaje para lograr bienestar en el entorno inmediato. Se desarrolla la confianza, a la que considera una disposición pre-lingüística, una orientación emocional total de confianza que compensa la desconfianza y que toma forma en la reciprocidad de las relaciones personales con los padres y otros.

Esta fe rudimentaria permite superar o compensar la ansiedad que resulta de las separaciones o ausencias que ocurren durante el desarrollo infantil. Así se forman los rituales básicos de cuidado e intercambio y mutualidad. Si bien no determina el curso de nuestra fe posteriormente, sienta las bases sobre las cuales se construirá la fe posterior o que tendrá que ser reconstruida. “En la etapa de fe indiferenciada, las semillas de la confianza, el coraje, la esperanza y el amor se fusionan de manera indiferenciada y se enfrentan a las amenazas percibidas de abandono, inconsistencias y privaciones en el entorno de un infante” (Fowler, 1981, pág. 121).

En base a la confianza versus desconfianza se construye todo lo que sucede después en términos de la fe. La experiencia religiosa en el futuro tendrá que confirmar o rectificar esa confianza básica.

“El apego entre el bebé y su padre/cuidador es un proceso con implicaciones importantes para las relaciones futuras del niño. El apego se refiere al vínculo emocional (que comienza al nacer y se cultiva durante los meses posteriores) que es duradero, específico de la combinación individual de adulto y bebé, y que estimula y es estimulado por la cercanía física. Después del primer apego exitoso al cuidador principal, el bebé puede generalizar la capacidad de apegarse emocionalmente para seleccionar a otros. El primer año es crucial para moldear la capacidad del bebé de

establecer apegos saludables en otras relaciones. Para muchas personas, hombres y mujeres, los cuidados inadecuados, el abuso y la negligencia afectan negativamente este proceso vital. Según Erikson, la tarea de desarrollo de este período se caracteriza por el desarrollo de un sentido o sentimiento de confianza básica (Erikson, 1963; Zuckerman et al., 1999).

Así, en esta primera etapa se forma una disposición de confianza prelenguaje, en la reciprocidad de las relaciones con los padres y otros cuidadores. Este sentido de confianza contrarresta la inevitable ansiedad y desconfianza que resultan de la sucesión de experiencias cognitivas y emocionales de separación y autodiferenciación que ocurren durante el desarrollo infantil. Las experiencias que se combinan para formar esta disposición de confianza incluyen el contacto corporal y el cuidado; interacción vocal y visual; interacciones ritualizadas asociadas con el juego, la alimentación y el cuidado tempranos; y el desarrollo de la sintonía afectiva interpersonal en las relaciones del bebé con sus cuidadores. Factores como estos activan capacidades prepotenciadas para encontrar coherencia y confianza en sí mismo y en los demás, para formar vínculos de apego con ellos y para moldear una disposición a confiar en los compromisos de valor y significado más amplios que se transmiten en el cuidado de los padres, ayudan a compensar” (Fowler & Dell, 2006, pág. 37).

En el primer año y medio de vida, desde este enfoque cognitivo, no se puede hablar de la presencia de representaciones y, por lo tanto, tampoco de la representación de Dios. El bebé en este estadio está formando lo que llama pre-imágenes de Dios o lo Sagrado. Para Fowler la religiosidad humana germina a partir de la conciencia básica pre-racional de sentirse amenazado y de temer ser abandonado. Este primitivo temor está acompañado complementariamente de la confianza básica (Erikson) y la referencia vital al poder de los padres que dan protección y seguridad (apego seguro).

***Estadio 1. Fe intuitiva-proyectiva (de 2 a 6 años aproximadamente, edad preescolar).***

Corresponde al período de la inteligencia preoperatoria o simbólica en la cual el niño accede a nuevos instrumentos como la representación simbólica y el lenguaje que permiten organizar sus experiencias sensoriales en unidades de sentido. Pero el niño no es aún una persona reflexiva, sino que intuye el sentido de la vida.

Es un período en el que logra cierto grado de autonomía y autorregulación emocional. Aquí el niño alcanza una conciencia de sí, pero de tipo egocéntrico, es decir, es aún incapaz de ponerse en la perspectiva de los demás. No puede aún coordinar y comparar dos perspectivas hacia un mismo objeto, asumiendo sin cuestionarse que las experiencias y percepciones que tiene de un fenómeno representan la única perspectiva posible. En sentido estricto no existe un verdadero diálogo entre los niños de esa edad, son monólogos duales, no hay coordinación entre ambas perspectivas. Sus conversaciones son más como monólogos paralelos que incluyen o excluyen al otro a voluntad. En el monólogo el niño habla para sí, como si pensase en voz alta. No se dirige a nadie, por lo que estas palabras carecen de función social y sólo sirven para acompañar o reemplazar la acción.

El egocentrismo infantil se va a manifestar en el lenguaje porque, cuando habla, no considera necesario explicar a los demás acerca de las cosas que éstos no conocen, dado que para él son evidentes. En muchos momentos resulta difícil de comprender lo que el niño dice, sobre todo fuera del contexto situacional. Otras veces no contesta directamente a lo preguntado, sino que habla o responde según los intereses personales y afectivos del momento (ver anexo 1).

En esta etapa la capacidad de tomar la perspectiva de los demás o de verse a sí mismo como el objeto de la percepción de otro (toma de perspectiva social de Selman) está muy limitada. Esto no significa que no expresará empatía y preocupación por los demás, suele haber cierta empatía rudimentaria, que generalmente no es consistente y es difícil de detectar en un protocolo de entrevista. Esto se debe al hecho de que la persona en esta etapa está operando en un modo de pensamiento "egocéntrico" y aún no se da cuenta de que hay otras perspectivas aparte de las suyas. Por lo tanto, la persona en esta etapa realmente no tiene la categoría de "otro". Las expresiones de empatía son generalmente imitativas. El niño no puede aún construir la interioridad del otro de manera que pueda emitir entonces juicios sobre los sentimientos o pensamientos de otra persona.

El niño en esta etapa aún no ha desarrollado un sentido de sí mismo que se diferencia de los demás y del mundo. Todo está, en cierto sentido, incorporado al yo, y el yo y el mundo no se distinguen. Por lo tanto, considera Fowler que sería un error comparar el comportamiento "egocéntrico" de un niño de cinco años con los tipos de autopreocupación y preocupación hacia los otros que los niños mayores y los adultos tienen. El egocentrismo del niño de cinco años se deriva del hecho de que solo conoce su experiencia y aún no ha desarrollado categorías de comparación.

Los niños tienen ya preocupaciones existenciales sobre cuestiones de seguridad, protección y sobre la capacidad de los padres de protegerles. En esta etapa el niño adopta la fe de sus padres. Su fe es una copia de lo que entiende y transmiten sus padres. Tiene una fe imaginativa e imitativa de la fe de los adultos con quienes el niño se relaciona más estrechamente. Es una fe cambiante, creciente y dinámica que se caracteriza por la emergencia de la imaginación y el predominio de la percepción. Al empezar a utilizar el lenguaje para comunicarse con los otros y consigo mismo, emerge un tipo de formación de significado, de sentido, basado en la ordenación emocional y perceptiva de la experiencia.

Sus creencias están basadas en la fantasía y la imaginación, sin lógica y dominadas por la percepción. Los hechos no se distinguen con claridad de la fantasía o de los juegos “como si”. La fantasía ocupa un lugar central en el pensamiento de los niños a esta edad, son altamente imaginativos y, por tanto, muy influenciados por las historias y experiencias de la fe de los adultos.

La fortaleza o virtud de esta etapa de la fe es la imaginación como capacidad de unificar el mundo de la experiencia y de contarlo en historias en que cristaliza la comprensión intuitiva de las condiciones últimas de la existencia. Existe un cierto grado de riesgo que la imaginación alimente fuerzas destructivas, que sea instrumentalizada o que refuerce tabúes.

Al respecto otros autores señalan acerca de este período que:

Los sentimientos de miedo, de culpa, así como los de amor y compasión se desarrollan en esta etapa; las historias de “buenos y malos” permiten a los niños reconocer y simbolizar impulsos que les fascinan y les asustan. Los niños se identifican con el triunfo del bien sobre el mal que narran los cuentos infantiles (Bettelheim, 1977).

La idea de Dios como creador o causa primera es entendida en términos mágicos (Dios: antropomórfico – mágico). Los niños obtienen de los adultos sus ideas acerca de Dios y de la religión y van configurando su fe de una forma totalmente intuitiva, observando y escuchando a sus padres que son los adultos que más influencia tienen en esta etapa de la vida. Por lo general sus primeras ideas acerca de la divinidad se obtienen proyectando sobre Dios las impresiones o conceptos de sus padres.

A partir de los 2 años habiendo alcanzado el desarrollo de la función simbólica y prevaleciendo en él una forma de pensar egocéntrica vivencia al mundo como una totalidad viviente y divina: animismo infantil. El animismo es definido como la tendencia a



considerar las cosas, los objetos, como seres vivos e intencionados. Así, por ejemplo el niño dice que “el sol y la luna nos siguen”.

La tendencia animista es una de las manifestaciones de la dificultad para disociar lo interno de lo externo.

Pérez señala que: “El niño vivirá una época en la que podrá dar vida a lo inanimado porque no existen para él fronteras entre lo psíquico y lo físico, entre su yo y el de los otros. Para los niños, a la hora de hablar o de jugar, las cosas y los seres se transforman en personajes vivientes, de tal suerte que pueden sentir y realizar las mismas acciones que las personas. En su limitado mundo de percepciones la realidad entera adquirirá vida. Todo tendrá alma (de anima 'vida') para él y podrá dialogar con las cosas: con la muñeca, con su coche roto o con su caballo recién traído del bazar.”

“El animismo le sirve al niño para ir conociendo afectivamente el mundo, cuando todavía no puede acceder al conocimiento científico y al razonamiento abstracto. Será una primera forma de aprehensión de la realidad, pero directa e intuitiva, casi mágica” (Pérez, 1992, pág.111).

Griffa y Moreno consideran que: “En el proceso evolutivo que concluye con el concepto adulto de Dios las imágenes parentales juegan un papel mediador fundamental, sin que por ello se pueda afirmar que la imagen de Dios es sólo el producto de la imagen idealizada de los padres. Esta representación de Dios es el resultado de la integración de la imagen paterna (autoridad, fuerza, sustentador, inteligencia ordenadora, justicia) y de la imagen materna (cuidado, contención, profundidad, misericordia), pero no de la totalidad de sus características, a las que por otra parte trasciende. Así dicha representación expresa una realidad más profunda y fundante en la que la paternidad y la maternidad encuentran su basamento. Ante esta doble vertiente en la génesis de la representación de lo divino A. Vergote (1969) considera que el símbolo paternal expresa más adecuadamente a Dios, porque abarca cualidades que a su criterio mejor lo caracterizan; sin embargo, no podemos dejar de nombrar a religiones politeístas, como por ejemplo la egipcia, que admite lo femenino encarnado en la figura de Isis, o el monoteísmo cristiano que tiene un lugar preponderante para el culto a María, madre de Jesús-Dios” (Griffa y Moreno, 2015, págs. 298-299).

Descripción de una persona cuya fe humana es intuitiva-proyectiva:

- aún no es capaz de "operar" en su entorno de una manera lógica, las conexiones lógicas entre eventos y percepciones no están presentes en las respuestas al

entrevistador. De este modo, la causalidad, la reversibilidad y el orden serial se perciben vagamente o no se perciben. Esto le da al pensamiento de esta etapa preoperacional una característica episódica y aparentemente inconexa.

- la lógica de esta etapa es asociativa. Las cosas y los acontecimientos aparecen juntos y, por tanto, estarán asociados entre sí, pero no construye ninguna relación lógica entre ellos.
- la lógica que emplea es "intuitiva", el niño en esta etapa es propenso a hacer afirmaciones que no están respaldadas por observaciones y argumentos. Confía intuitivamente en sus propias percepciones, sin cuestionarse a sí mismo, lo cual se desarrolla más tarde gracias a la internalización de las preguntas y las incredulidades de los demás.
- la persona no es reflexiva, sino que intuye el sentido de la vida. Así, el sentido de la vida está proyectado hacia afuera de sí mismo.
- no busca encontrar un sentido en los eventos de su vida más allá del sentido mismo de estos. Cuando esta actitud cambia, se dice que se está preparando a entrar a la siguiente etapa.
- hace uso de la imaginación, no distinguen la fantasía de la realidad, ambas se mezclan.
- no distinguen entre la realidad y la forma en que se percibe. El mundo es exactamente como aparece, como impresiona a los sentidos.
- es la etapa en la que se adquiere el lenguaje. Puede nombrar cosas y eventos y organizar la experiencia en unidades de significado, pero no conecta estas unidades entre sí.
- no entabla un diálogo o una conversación propiamente dicha, sino que incluirá a otros en un monólogo continuo.
- las expresiones de empatía generalmente son imitativas, es decir, que reflejan el aprendizaje del lenguaje pero realmente no puede construir la interioridad del otro de una manera que le permita emitir juicios sobre los sentimientos o pensamientos del otro. A medida que cursa esta etapa se observa que está atento a lo que se espera de él o puede expresar cómo se sentiría en una situación similar a la de otros.
- el mundo del niño pequeño está constituido en gran medida por la familia y, en particular, por la madre o el cuidador principal (figura de apego).

- la autoridad no está claramente definida ni diferenciada, sino que se basa fundamentalmente en su poder de castigar o premiar. Está constituida por la dependencia relativa hacia una persona.
- su mundo no está claramente separado de su yo. Así, el mundo está investido de significado humano (animismo) o es visto en términos humanos muy concretos. Las diferencias entre objetos animados e inanimados no están claras en esta etapa. Tendencia al animismo, los objetos inanimados a menudo reciben características humanas, reciben una fuerza vital y un propósito propios.
- no suele hacer distinción entre el símbolo y lo que representa. La combinación de fantasía y realidad le da al uso y comprensión de los símbolos una cualidad global y numinosa (manifestación de los poderes divinos, de lo sagrado). Los cuentos de hadas y los mitos no se distinguen de la realidad. Los símbolos de Dios, de la deidad, son a menudo antropomórficos y utilizan ideas como la invisibilidad, el alma y el aire para representar a un Dios que, sin embargo, es capaz de actuar en el mundo.

### ***Estadio 2. Fe mítica literal (6 a 12 años aproximadamente, edad escolar)***

Esta etapa de la Fe se relaciona con el estadio de las operaciones lógico-concretas (Piaget), las cuales permiten una interpretación consciente y estable de las experiencias. Las operaciones del pensamiento son ya reversibles, de este modo, puede comprender mejor las relaciones de causa y efecto, como también las experiencias y las perspectivas propias se diferencian de las de otros. El mundo se comprende de forma lineal y predecible. Las formas de conocimiento intuitivo propias de la primera infancia ahora se subordinan al uso de modos de pensamiento lógico (Piaget, 1974, 1975).

El surgimiento de las operaciones concretas va dando dirección al flujo de las composiciones imaginativas delineadas en la fase anterior. De esta manera el niño comienza a diferenciar la fantasía de la realidad gracias al desarrollo del pensamiento lógico, aunque este queda limitado a situaciones concretas, es decir tangibles y en el aquí-ahora.

Aprenden a reconocer, interpretar y controlar los impulsos y sentimientos. Al tratar de comprender lo inmanente (“el patrón cósmico de las leyes de Dios o de su control del universo”) se ciñen a una justicia simple y la reciprocidad moral; se piensa en Dios como un padre o una autoridad firme, protectora y justa. Los niños creen en un patrón de justicia cósmica: la bondad se recompensa y la maldad se castiga. La forma de construir

significados en esta etapa es mediante una narrativa sobre la que el niño no reflexiona, sino que surge del curso de sus experiencias, sin buscar significados más amplios. Es el comienzo de la reflexión sobre las ideas y los sentimientos de la fe.

Con el comienzo de la edad escolar sus relaciones interpersonales se amplían y experimentan transformaciones.

El desarrollo de la fe comienza a ser impactado por los miembros de la comunidad más allá de la familia inmediata. La llegada de los amigos y compañeros obliga al niño a considerar la perspectiva de los demás permitiendo la reciprocidad saludable en las relaciones interpersonales. De esta manera la visión egocentrista que predominaba en la etapa anterior comienza a quebrarse.

Entre los 7 años y la pubertad (alrededor de los 12 ó 14) el niño va haciendo suyas las historias, las creencias, las costumbres y los símbolos de la comunidad a la que pertenece; pero las creencias, los símbolos, las reglas morales, etc., las interpreta literalmente, como si su sentido fuera unívoco, unidimensional. Esto implica que para el niño cada símbolo posee una sola significación. El niño en esta etapa construye mediante narraciones seguidas, no ya episódicas, sentidos globales coherentes. Para Fowler es muy importante en esta etapa el surgimiento de la capacidad narrativa como la principal forma de dar unidad y valor a las experiencias. Es decir, se utilizan las historias para dar sentido a la vida y explicar las experiencias cotidianas, pero se entienden de forma literal. La fortaleza o virtud de esta etapa es la capacidad de entender la narración como un modo de descubrir y dar coherencia a la experiencia. El peligro está en que el exceso de confianza en la reciprocidad y las limitaciones del literalismo pueden llevar al niño a dos extremos opuestos: a concebir la justicia como fruto de las obras, o a hundirse en la conciencia de la propia maldad.

Puede, además, ponerse en la perspectiva de los demás, lo que le permite construir una imagen del mundo basada en la reciprocidad de las relaciones interpersonales; de aquí que su idea de la justicia sea de retribución inmanente.

Descripción de las personas cuya fe humana es mítico-literal:

- por el surgimiento de las operaciones lógico-concretas son capaces de construir grupos y clases y comparar cosas similares y diferentes, como también de comprender las relaciones concretas de causa y efecto y de describir eventos en términos de éstas.
- son capaces de comprender la reversibilidad y la conservación (Por ejemplo, que  $2 + 3 = 5$  y que  $3 + 2 = 5$ ).

- son capaces de pensar en términos de espacio y tiempo y ordenar objetos y eventos en una serie.
- existe una preocupación considerable por distinguir o separar lo real, de la percepción que uno tiene, de lo que los sentidos reciben del medio exterior.
- son dogmáticos, literales e ingenuos.
- confían en sus propios juicios, pero apelan a alguna autoridad para validarlos, sin evaluar y enjuiciar a esa autoridad.
- llegan a ser capaces de concebir la realidad desde la perspectiva de los otros.
- el lenguaje oral y escrito pasa a ser algo fundamental para la interacción y la comunicación.
- son capaces de entablar conversaciones e interacciones verbales que tienen en cuenta al otro como compañero, en contraste con los "monólogos" de la etapa anterior.
- pueden formar y contar historias que reflejan la comprensión del sentido de sus experiencias.
- utilizan la narración para dar sentido a su vida y recurren a mitos.
- formulan sus normas de moral en base a imágenes concretas: lo bueno tiene premio, y lo malo, castigo.
- tienden a identificarse con personas de características similares y rechazan a las de características diferentes, esto se traslada a los vínculos religiosos.
- asumen los símbolos y los mitos como se los cuentan, a pesar de que puedan sensibilizarse a un nivel más profundo.
- emplean imágenes antropomórficas para referirse a Dios.
- comienzan a incorporar el lenguaje de la narrativa y las metáforas sagradas.

Cabe señalar que existen adultos que no han logrado superar esta etapa.

### ***Estadio 3. Fe sintética - convencional (desde los 12 – 13 años, adolescencia)***

Acompañando los cambios corporales en este período, se da un cambio fundamental en el funcionamiento cognitivo y de perspectiva en las relaciones interpersonales. Emerge el pensamiento operatorio formal (Piaget) que hace posible utilizar conceptos abstractos y permite que la persona piense sobre sus propios pensamientos, reflexione sobre sus narraciones y los significados. Esto hace a los adolescentes sensibles, tanto a lo que ellos significan para otras personas como a los

juicios de los otros. Suelen ser excesivamente dependientes de la respuesta de otras personas. La búsqueda de identidad y el desarrollo de una interioridad propia se convierten en temas centrales, absorbentes. Es un momento en que una persona suele estar preocupada por la formación de una identidad, está profundamente preocupada por las evaluaciones y los comentarios de las personas importantes en su vida.

Por esto Fowler le llama etapa sintética - convencional. Sintética, no en el sentido de que es artificial, sino en el sentido de que se sintetizan el valor de las imágenes y los valores en uno mismo con un sentido de identidad.

No se alcanza todavía la objetividad, porque no pueden evaluar las relaciones personales desde la perspectiva de una tercera persona.

Los adolescentes se vinculan con creencias, valores y estilos de vida personal que les permiten mantener relaciones de conformidad con otras personas cercanas.

Respecto de la religiosidad una de las características de esta etapa es que tiende a componer sus imágenes de Dios como una extensión de las relaciones interpersonales. Dios suele experimentarse como amigo, compañero, una realidad personal en relación con los que me conocen y valoran profundamente. La verdadera hambre religiosa de la adolescencia es tener un Dios que me conoce y me valora profundamente, y puede ser una especie de garante de mi identidad y valía en un mundo en el que estoy luchando por encontrar quien puedo ser.

Representan a Dios según cualidades personales como la capacidad de amar, la comprensión, la lealtad y el apoyo en momentos de crisis.

La persona con Fe sintética-convencional se caracteriza por:

- hacer una síntesis de lo convencional de su sociedad/cultura cuando da sentido a su vida, de forma inconsciente. Actúa en función del grupo de referencia, para dar sentido a su vida acude a personas que son de su confianza. Tales personas son confiables en tanto que tengan características que le hagan dignas representantes de algún grupo importante en su vida. La elección se basa más bien en apariencias y no en un raciocinio.
- las relaciones interpersonales tienen vital importancia; las personas significativas le dan ideas acerca de los diversos roles que debe cumplir. Permite que los demás determinen su propia vida, acepta como suyos los pensamientos de otros. se siente a gusto con quienes tiene relaciones

directas, incluyendo en el grupo a personas con características similares, que comparten su modo de sentir.

- en cuanto a su forma de pensar ya posee gran capacidad de formular hipótesis, lo que le permite proyectarse al futuro.
- empieza a sentir sus propios pensamientos a través de la perspectiva de terceros; puede construir la posición de otros, pero le cuesta aún reflexionar acerca de su propio pensamiento.

Características de una persona en transición entre la Fe humana sintética-convencional y Fe humana individuante-reflexiva. Factores que estimulan el cambio:

- conflictos serios con fuentes de autoridad consideradas fidedignas.
- encuentros con personas y grupos con ideas diferentes.
- tomar conciencia de que las ideas propias son relativas porque han cambiado con el tiempo.
- alejarse de sus ideas previas, y definirse como un individuo que no necesita de las referencias de otros. Establece su propia identidad.
- critica los roles que ha asumido en etapas pasadas.
- siente la necesidad de reafirmar sus propios valores por encima de las relaciones interpersonales.
- entra en una etapa de muchas tensiones, pero luego se siente cómoda al quedar bien frente a sí misma.

#### ***Estadio 4. Fe individual y reflexiva (desde los 20 años aproximadamente, adultez joven)***

Fowler considera que esta etapa puede empezar a los 17 años, pero normalmente no se completa hasta mediados de los 20. Algunas personas, sin embargo, no hacen la transición hasta los 30 años de edad. Entonces se convierte en algo traumático, porque ya han construido una vida adulta y entonces sus relaciones tienen que ser modificadas a la luz de este cambio de estadio. Muchas personas no completan esta transición y quedan atrapadas entre el tercer y el cuarto estadio.

El paso de la etapa 3 a la etapa 4 es particularmente crítico porque es en esta transición cuando el adolescente o el adulto debe comenzar a tomar en serio la carga de la responsabilidad de sus propios compromisos, estilo de vida, creencias y actitudes.

Deben enfrentar ciertas tensiones inevitables: individualidad versus ser definido por un grupo o membresía en un grupo; la subjetividad y el poder de los sentimientos fuertemente sentidos, pero no examinados frente a la objetividad y la exigencia de una reflexión crítica; la realización personal o la autorrealización como preocupación principal versus el servicio y el ser para los demás; la cuestión de estar comprometido con lo relativo versus la lucha con la posibilidad de un absoluto.

La fe en esta etapa es crítica, subjetiva y personal, es decir que se producen pugnas entre lo relativo y lo absoluto, pero ya se hace responsable de las creencias personales. Se puede decir que ahora la fe es de ellos. Para aquellos que la desarrollan, este es un momento en que salen del círculo de las relaciones interpersonales que han sostenido su vida hasta ese momento. Ahora se produce la reflexión del yo separado de los grupos y el mundo compartido que define la vida propia.

Esta etapa toma forma más apropiadamente en la edad adulta temprana (pero Fowler considera que muchos adultos no la construyen y que para un grupo significativo emerge sólo a mediados de los treinta o cuarenta años). Está marcada por un doble desarrollo. El yo, anteriormente sostenido en sus composiciones de identidad y fe por un círculo interpersonal de otros significativos, ahora reclama una identidad que ya no está definida por la combinación de los roles o significados propios para los demás. Para sostener esa nueva identidad, compone un marco de significado consciente de sus propios límites y conexiones internas y consciencia de sí mismo, como una "visión del mundo". El yo (identidad) y la perspectiva (visión del mundo) se diferencian de los de los demás y se convierten en factores reconocidos en las reacciones, interpretaciones y juicios que uno hace sobre las acciones de uno mismo y de los demás. Expresa sus intuiciones de coherencia en un entorno último en términos de un sistema explícito de significados. En esta etapa traduce los símbolos en significados conceptuales, es una etapa de "desmitificación". Es probable que preste mínima atención a los factores inconscientes que influyen en sus juicios y comportamiento.

Este estadio tiene que ver con los límites: dónde me detengo y tú empiezas, dónde termina el grupo al que pertenezco con convicción y autenticidad y dónde empiezan otros grupos. Está muy relacionado con la autenticidad y un ajuste entre el yo, qué siento ser en un grupo, y los compromisos ideológicos a los que estoy vinculado.

El sujeto empieza a cuestionarse sobre sí mismo para descubrir quién es. De este modo, toma distancia crítica de sus relaciones interpersonales y reflexiona sobre sí misma.



Se caracteriza por:

- un razonamiento lógico, un modo de pensar generalmente deductivo y unidimensional. Define conceptos y hace distinciones racionales. Busca las diferencias entre su pensamiento y el de otros. Pero no toma consciencia de las ambigüedades.
- respecto de la forma de entenderse a sí misma en relación con los demás: las relaciones con los demás se basan más en ideas (los valores que ha incorporado) que en emociones. Ya no se identifica con los demás, sino que marca la diferencia y toma distancia crítica de sus relaciones interpersonales, lo que le permite analizarlas. Ve a los demás como parte de un sistema.
- cuando formula juicios morales, toma una postura crítica frente a lo que opinan los demás, además cree en la necesidad de observar principios para conservar la sociedad.
- respecto al tipo de personas con las que se siente a gusto: mira a las personas como representantes de grupos y no como individuos. Se siente a gusto con aquellos con quienes tiene compatibilidad ideológica de algún tipo.
- las fuentes a las que recurre para dar sentido a su vida son: confía en personas, leyes, tradiciones, costumbres y consejos según la correspondencia que tengan con su propia visión. Da valor de autoridad a las ideas y sistemas aceptados como buenos para ordenar la sociedad.
- respecto a la forma de dar coherencia a su experiencia del mundo: utiliza ideas de otros solo luego de analizarlas, o crea su propio sistema ideológico. Busca un sistema cerrado de pensamiento y evita el relativismo. Considera errados a todos los que no compartan su visión.

### ***Estadio 5. Fe conjuntiva, de integración (Adultez Media)***

Alrededor de los 35-40 o más allá, algunas personas experimentan un cambio al que Fowler denomina Fe conjuntiva o asumida, una fe de integración, que es una especie de forma de fe de la mediana edad de la vida. Esta quinta etapa nos hace más permeables y porosos.

La fe conjuntiva implica la integración en uno mismo y de mucho de lo que fue suprimido o no reconocido en aras de la autocerteza y la adaptación cognitiva y afectiva consciente de la etapa 4 a la realidad. Esta etapa desarrolla una "segunda ingenuidad"

(Ricoeur) en la que el poder simbólico se reúne con significados conceptuales. Debe haber una nueva recuperación y reelaboración del pasado de uno; una apertura a las voces del "yo más profundo" de uno. "Es importante destacar que esto implica un reconocimiento crítico del propio inconsciente social: los mitos, las imágenes ideales y los prejuicios profundamente integrados en el sistema del yo en virtud de la crianza dentro de una clase social, tradición religiosa, grupo étnico o similares en particular.

A medida que se avanza en esta etapa se empieza a reconocer que el yo consciente no es todo lo que hay en uno, en 'mi ser', así constato que tengo un inconsciente y que muchos de mis comportamientos y respuestas a las cosas están determinados por las dimensiones del yo, de las cuales no soy plenamente consciente. Por eso, estamos ya preparados para un nuevo tipo de intimidad con las personas y grupos que son diferentes a cada uno de nosotros.

La tarea fundamental de etapa de la adultez es lograr la generatividad y no caer en el estancamiento. La generatividad como virtud incluye, según Erikson (1970), a la productividad y la creatividad. Tanto el tener y criar los hijos, como también realizar tareas vinculadas a la enseñanza y al estudio, la escritura, la inventiva, las ciencias, las artes o el voluntariado y activismo social, se complementan con la tarea de productividad; en definitiva, cualquier cosa que llene esa necesidad de ser necesitado. La interdependencia entre lo que se está cuidando y el cuidador, entre la generación más joven y la de más edad, caracteriza las relaciones adultas generativas. El adulto transmite los valores a la nueva generación, actúa como un mentor y modelo y prepara el escenario para la permanencia de símbolos culturales y tradiciones.

También en este estadio se constata que existe una disposición para profundizar la relación con Dios, que incluye tanto el misterio de Dios como su cercanía y claridad.

Una persona de esta etapa se caracteriza por:

- Admitir que la verdad en la que vive no es tan clara como creía.
- Integrar aspectos de la realidad que antes había ignorado. Menor tendencia dicotomizante que es característica de la etapa anterior. Pensamiento multisistémico o multidimensional.
- Analizar todas las ideas que antes actuaban en ella de forma inconsciente.
- Aceptar a quienes no comparten su visión de las cosas como personas de las que puede aprender mucho.
- Aceptar la necesidad de tener tensiones en diferentes aspectos de su vida.

- Aceptar la complejidad de la verdad, no se la puede encasillar en una sola idea. Predomina un enfoque más de "sistemas abiertos" para pensar sobre la realidad.
- Aceptar la verdad expresada por otras ideologías sin caer en el relativismo agnóstico.

En esta etapa a la operatoria lógico formal se le agregan el uso de otras formas lógicas. Se emplea una forma dialéctica de razonamiento que se ha denominado "posformal". El razonamiento dialéctico puede considerarse como un cambio cualitativo en la forma en que se emplean las operaciones formales. Fowler reconoce que el pensamiento operatorio posformal sigue siendo un área que merece mayor investigación.

Las respuestas a la entrevista de evaluación en esta etapa muestran una lógica operativa completamente formal como en la etapa anterior, pero en que el empleo de la lógica tiene un estilo dialéctico o dialógico. Ahora es consciente de los límites de los sistemas formales y generalmente no se contenta con limitar su pensamiento a ningún sistema o conjunto de ideas. Esto significa que la persona en la etapa 5 tendrá la capacidad de ver varios aspectos de un fenómeno simultáneamente y reconocer que esto significa que pueden ser necesarios diferentes modos de análisis para un problema determinado.

La lógica de esta etapa se caracteriza por una apertura a la realidad y a diferentes perspectivas sobre ella. Busca la interacción o el diálogo entre perspectivas o enfoques para generar información sobre un problema o pregunta. Se advierte claramente la ambigüedad de algunos fenómenos complejos y los límites de la comprensión humana. Es decir que la lógica de la etapa 5 tiene en cuenta los límites de la "explicación" en el sentido formal y ha dejado de preocuparse por lograr un cierre en torno a un conjunto limitado o elegido de conceptos o ideas. En cambio, se esfuerza por lograr una visión y comprensión de los fenómenos en su manifiesta complejidad. Ahora es menos propenso a ser reduccionista o dicotomizante. También debe señalarse que ahora la lógica se orienta hacia procesos más que hacia sistemas. Generalmente es consciente de la naturaleza histórico-temporal de los fenómenos y de su propia particularidad, es decir, de su propia inserción dentro de una historia o una tradición.

### ***Estadio 6. Fe Universal (adulthood tardía)***

Actitudes de fe en una personalidad consciente e integrada con lo supremo que se alcanza generalmente en la adulthood tardía (generatividad) y en la vejez (sabiduría),

aunque pocas personas alcanzan la sexta etapa, pero cuando esto sucede, esa persona produce un impacto significativo en la sociedad.

Es capaz de utilizar las formas lógicas de todas las etapas anteriores, pero no necesariamente estará limitada a ninguna de ellas. Se espera que utilice un orden funcional de formas lógicas; es decir, el uso de la lógica que el individuo considere más adecuada al tema involucrado, a solucionar. También se espera mayor capacidad de razonar "sintéticamente", es decir encontrar unidades más allá de la diversidad y resolver paradojas encontrando un nivel de análisis más profundo. A menudo, estos casos de razonamiento sintético mostrarán novedad y originalidad. Esta forma de razonamiento trascendería o resolvería las paradojas y tensiones dialécticas de la etapa anterior, no mediante la supresión de la paradoja y la diferencia, sino mediante la aprehensión de principios ocultos de unidad que subyacen a las paradojas.

Esta es una etapa compleja en la que los sujetos han desarrollado una visión universal y han encontrado una misión en su vida. Su fe les brinda sentido.

Hay una ampliación de la perspectiva social (socialmente proactivos y propositivos de ideas que rompen con lo establecido. Iluminados), trascendencia de culturas y credos.

Son personas que tienen un compromiso absoluto con la causa de universalizar los conceptos de amor incondicional y justicia absoluta. No les satisface nada que no sea el bien último de la humanidad.

Las contradicciones entre diferentes creencias y religiones son vencidas; la persona es gobernada por el amor y la justicia absolutos. El progreso se logra por medio de la reflexión crítica, y el diálogo con personas de otras creencias. Las creencias sobre Dios comienzan a ser menos importantes que la experiencia personal de Dios, como también el estar activo en nuestra vida y presente en el mundo.

En los creyentes judeocristianos se da un abandono místico del yo en Dios. Se puede describir esta etapa como una en la que las personas comienzan a vivir radicalmente como un hecho lo que los cristianos y judíos llaman "El Reino de Dios". No quiero limitarlo a las imágenes cristianas y judías. Es más que eso. Estas personas experimentan un cambio en sí mismas como el centro de la experiencia. Ahora, su centro se convierte en una participación en Dios o realidad última.

Considera a estas personas, por un lado, como más lúcidas y simples que lo que son los demás y, por otro lado, como personas con cualidades liberadoras, así piensa en Martin Luther King, Thomas Merton, la Madre Teresa de Calcuta, Dag Hammarskjöld o Dietrich Bonhoeffer. Éstas son personas, según Fowler que en cierto sentido negaron su

yo por el Bien, por afirmar a Dios. Al afirmar a Dios se convirtieron en seres vibrantes poseen una cualidad a la que llama 'irrelevancia relevante'.

“En esta revisión de las etapas de la fe, notamos que el círculo de 'personas que cuentan' se ha ampliado en cada etapa, de modo que cuando se llega a la etapa universalizadora, uno se preocupa por la creación y el ser en su conjunto, sin importar la nacionalidad, clase social, género, edad, raza, ideología política y tradición religiosa. (...) Aquellos que alguna vez fueron vistos como enemigos también pueden ser entendidos como hijos de Dios y merecedores de amor incondicional. Se lucha contra el mal de todo tipo de forma no violenta, lo que lleva al activismo que intenta cambiar las condiciones sociales adversas como expresión de ese respeto universal por toda la vida que emana del amor y la justicia de Dios”.

“Si bien las personas de fe universalizante siguen siendo humanas, con defectos e inconsistencias comunes, son excepcionales en la fuerza de su pasión por que toda la creación manifieste la bondad de Dios y que toda la humanidad sea una en paz. En su audacia para vivir las convicciones de su fe, son a la vez liberadores y amenazantes para el resto de nosotros. Relativamente pocas personas afirman tener este nivel de visión y acción relacionada con la fe. Entre esas figuras excepcionales que la mayoría estaría de acuerdo en manifestar o manifestar la etapa universalizadora se encuentran Mohandas Gandhi, la Madre Teresa, el reverendo Dr. Martin Luther King Jr. y, tal vez algunos dirían, el ex presidente estadounidense Jimmy Carter y el arzobispo Desmond Tutu” (Fowler, & Dell, 2005, pág. 41).

Descripción de una persona cuya fe humana es universalizadora:

- la metáfora y el símbolo se convierten en el modo natural de expresión de la conciencia. Gran poder generativo de los símbolos, pero ahora existe la sensación adicional de que el símbolo o la realidad hacia la que apunta la conciencia, puede actualizarse, debe renovarse.
- los símbolos aquí son las puertas a un reino trascendente. Son los portadores de la imagen del futuro humano hacia la que se inclina la persona en la etapa 6. Además, la persona en la etapa 6 es capaz de utilizar símbolos en todos los sentidos indicados en las etapas anteriores cuando sea apropiado.
- el funcionamiento simbólico en esta etapa puede parecer más literal y unívoco debido a la mayor autoridad con la que se sostienen las interpretaciones simbólicas. Sin embargo, a diferencia de las etapas tres o cuatro, el "literalismo" de

la etapa 6 no es la elección un tanto arbitraria de una interpretación entre muchas, sino una sensibilidad a la multiplicidad de significados que un símbolo puede generar. La persona ahora muestra un estilo sintético de interpretación que tiene el potencial de incorporar y explicar interpretaciones de un símbolo que son diferentes.

- ha llegado hasta a esta etapa por sí mismo y por efecto de las exigencias de su historia.
- Da sentido a su vida gracias a su capacidad de relacionarse con aquellos que sirven de modelo al que aspira alcanzar.
- está dispuesto a sacrificarse a sí mismo para lograr la justicia en la sociedad.
- tiene gran carisma y, por eso, tiende a ser seguido por otros.

#### **Algunas consideraciones críticas y limitaciones señaladas por investigadores a la teoría del desarrollo de la Fe de James Fowler**

Varios investigadores han destacado la incompatibilidad del enfoque estructural de Fowler con el concepto cristiano de la gracia divina. El enfoque estructural sugiere que el desarrollo de la fe es un logro humano que está muy influenciado por las capacidades cognitivas y psicológicas del individuo (Avery, 1990). Cabe señalar que, desde una perspectiva cristiana, la fe es un regalo de Dios y una respuesta humana a la gracia divina recibida, en lugar de ser el producto de un esfuerzo humano por la autorrealización (Coyle, 2011). Si la fe es solamente el reflejo de un logro cognitivo y psicológico, esto supondría la existencia limitaciones en el poder de Dios para ayudar a las personas.

También “si uno queda atrapado en una etapa de la fe debido a factores genéticos, entonces el poder de la gracia para 'elevar' o 'redimir' a un individuo sería nulo” (Jardine y Viljoen, 1992, pág. 75).

El predominio de lo cognitivo y la falta de atención al desarrollo afectivo y emocional por parte de esta teoría del desarrollo de la fe, probablemente alteren la evaluación de la religiosidad de las mujeres, cuyos patrones de fe tienden a estar más centrados en las relaciones que en lo cognitivo (Gardin, 1997).

Ford-Grabowsky (1987) sostiene que el modelo de Fowler pone demasiado énfasis en el ego, la conciencia y la positividad y no considera la inconsciencia y la negatividad, lo que conduce a una evaluación incompleta de la persona en su totalidad. Sugiere que es importante tener en cuenta el concepto junguiano de yo. Jung considera como unificar

polaridades en conflicto y aborda los aspectos negativos reprimidos (*sombra*) y los elementos masculino/femenino (*anima/animus*) de la personalidad.

Ford-Grabowsky afirma que el trabajo de Hildegarda de Bingen (una teóloga mística alemana) diferencia entre la “persona interior”, que es capaz de experimentar la fe y la “persona exterior”, que es incapaz de experimentar la fe; y señala que Fowler se centra exclusivamente en la persona exterior y, en consecuencia, está estudiando algún otro fenómeno además de la fe y llamándolo erróneamente fe.

Existen críticos que afirman que el modelo de desarrollo de la fe de “Fowler aborda de manera inadecuada los desafíos del pensamiento posmoderno. El pensamiento posmoderno representa un movimiento desde la objetividad y las metanarrativas hacia un mundo socialmente construido de realidades plurales y narrativas locales” (Coyle, 2011: pág. 292). El pensamiento posmoderno sostiene que el conocimiento se construye personalmente a partir de la creación de significado compartido dentro de un contexto comunitario y no a través de una deducción objetiva y empírica como la teoría de Fowler (Heywood, 2008). Esto contrasta las cualidades modernistas del modelo de desarrollo de la fe de Fowler, incluida la separación de la estructura del contenido, las aspiraciones de universalismo, la puesta en escena secuencial y la base en evidencia empírica. Además, la definición estricta de Fowler de “buena fe” como algo altamente inclusivo, positivo y de construcción comunitaria, limita las posibilidades de otras definiciones de “buena fe”. Una perspectiva posmoderna de “buena fe” es aquella que reconoce las limitaciones de la propia visión de Dios y está abierta a las opiniones de los demás como una fuente de conocimiento adicional que puede refinar aún más la propia visión de Dios (Heywood, 2008). A Heywood le parece extraño usar una teoría del desarrollo infantil, cuyo estadio final se completa en torno de los dieciséis años, como base de una teoría evolutiva que se extiende a través de la adultez.

“Se argumenta que el modelo de desarrollo de la fe de Fowler tiene graves defectos debido a estas cuestiones. La definición de fe de Fowler como una cualidad universal generadora de significado separada del contenido religioso es muy polémica. Muchos grupos religiosos (por ejemplo, cristianos, musulmanes, judíos) describirían la creación de significado de una persona según el modelo como “idolatría” en lugar de “fe” si la creación de sentido no se basara en algo más que los principios particulares de la religión. Los críticos cristianos también objetan el aspecto estructural del modelo que sugiere la autorrealización y deja poco espacio para la operación de la gracia divina. Además, el énfasis en la progresión cognitiva puede fomentar un sesgo de género y el descuido de

los aspectos negativos inconscientes del yo puede resultar en una evaluación incompleta (o potencialmente obsoleta) del desarrollo de la fe. Por último, el modelo de desarrollo de la fe de Fowler tiene muchas características modernistas que están en desacuerdo con la creciente aceptación de las preocupaciones posmodernas por la creación de significado basada en el contexto.

Este ensayo ha abordado las contribuciones del modelo de desarrollo de la fe de Fowler y ha examinado críticamente sus limitaciones. El modelo de desarrollo de la fe promueve los modelos de desarrollo religioso anteriores con su cobertura de vida y su amplia definición de fe ha permitido que el modelo se utilice en una amplia gama de entornos aplicados. Sin embargo, el modelo tiene algunos defectos graves, incluidas las limitaciones de un enfoque estructural, los problemas que surgen de la definición de “fe” de Fowler, un posible sesgo de género, el abandono del “yo” y la incapacidad de adaptarse a los desafíos posmodernos. A pesar de sus limitaciones, el modelo de desarrollo de la fe de Fowler debe ser aplaudido por ser pionero en una evaluación psicológica sistemática del desarrollo de la fe religiosa. Es posible que estudios futuros puedan abordar las limitaciones del modelo de Fowler y presentar un método mejorado para evaluar una de las inclinaciones más intrigantes de la humanidad”.

James Fowler’s Faith Development Theory. (Artículo institucional sin autoría) recuperado de <https://faithforthought.wordpress.com/2012/07/12/james-fowlers-faith-development-theory/>

Refiriéndose al desarrollo de la fe, Fowler declaró que al incorporar las perspectivas constructivistas y evolucionistas, la teoría y la investigación son consonantes con los pensamientos inaugurados por la Iluminación y por el siglo diecinueve. Algunos procesos, tales como la demitologización y el análisis hermenéutico, que son paralelos a la iluminación del siglo XVIII, corresponden respectivamente a los estadios IV y V del modelo de Fowler. Para quienes creen genuinamente en la existencia de un Dios trascendente, en su intervención en la historia y en la vida de las personas y en la inspiración divina de su Palabra, estos procedimientos críticos son extraños e interpretados como fenómenos secularizantes (Korniejczuk & Jackson, 1993).

---

### **Referencias bibliográficas de este apartado**

Avery, W.O. (1990). A Lutheran examines James W. Fowler. *Religious Education*, 85(1), 69-83.



- Coyle, A. (2011). Critical responses to faith development theory: A useful agenda for change? *Archive for the Psychology of Religion*, 33(3), 281-298.
- Ford-Grabowsky, M. (1987). Flaws in faith development theory. *Religious Education*, 82(1), 80-93.
- Gardin, M. R. (1997). *Wisdom and faith: An empirical analysis of Deirdre Kramer's and James Fowler's models of development*. Ph.D. Diss., Fuller Theological Seminary, School of Psychology, USA.
- Heywood, D. (2008). Faith development theory: A case for paradigm change. *Journal of Beliefs & Values*, 29(3), 263-272.
- Jardine, M. M. & Viljoen, H.G. (1992). Fowler's theory of faith development: An evaluative discussion. *Religious Education*, 87(1), 74-85.
- Korniejczuk, V. A., & Jackson, E. P. (1993). The need for a new psychological model of religious development. *Journal of Research on Christian Education*, 2(2), 301-314.

### Referencias bibliográficas

- Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- Fowler, James W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Fowler, James W., & Dell, M. (2005). Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development theory. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, & P. L. Benson (Eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (pp. 35-46). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Erikson, Erik Homburger (1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé. [Childhood and Society. Nueva York: W. W. Norton Company, 1950].
- Erikson, Erik Homburger (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Barcelona: Paidós. [The life cycle completed. Nueva York: Norton, 1982].
- Fowler, James W., & Dell, M.L. (2006). Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development theory. In E.C. Roehlkepartain, P.E. King, L. Wagener, & P.L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Griffa, María Cristina y José Eduardo Moreno (2015). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vida prenatal, etapas de la niñez*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Kegan, Robert (1982). *The evolving self. Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Levinson, Daniel J., with Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Loevinger, Jane (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M.(1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne.Résumé de cours 1949–1952*. Paris: Edition Cynara.
- Pérez, M. J. (1992). Animismo, juego simbólico y fabulación en el lenguaje infantil:(análisis de su expresividad). *Lenguaje y textos*, (2), 109-137.
- Piaget, Jean (1974). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Piaget, Jean (1975). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1990)
- Streib, H. (2001). Faith development theory revisited: The religious styles perspective. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3), 143-158.
- Vergote, A. (1969). *Psicología religiosa*. Madrid: Taurus.
- Zuckerman, B. S., Frank, D. A., & Augustyn, M. (1999). Infancy and toddler years. In M. D. Levine, W. B. Carey, and A. C. Crocker (Eds.), *Developmental and behavioral pediatrics* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 24–36). Philadelphia: Saunders.

***Bibliografía consultada:***

- Dyskstra, Craig, & Parks, Sharon (1986). *Faith Development and Fowler*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Fowler, James W. (1991). Stages in faith consciousness. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 52, 27-45.
- Fowler, James W. (1991). The vocation of faith developmental theory. En James W. Fowler, Karl Emst Nipkow y Friedrich Schweitzer (Eds.), *Stages of faith and religious development: Implications for church, education, and society* (pp. 19-36). New York: Crossroad.

- Fowler, James W. (1991). *Weaving the New Creation. Stages of Faith and the Public Church*. San Francisco: Harper.
- Fowler, James W. (1992). Stages of faith: Reflections on a decade of dialogue. *Christian Education Journal*, 13(1), 13-23.
- Fowler, James W. (2000). *Becoming adult, becoming Christian: Adult development and Christian faith*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Fowler, James W. (2001). Faith development theory and the postmodern challenges. *International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3), 159-172.
- Fowler, James W. (2004). Faith development at 30: Naming the challenges of faith in a new millennium. *Religious Education*, 99(4), 405-421.
- Fowler, James W.; Nipkow, Karl Ernst y Schweitzer, Friedrich (Eds.) (1991). *Stages of faith and religious development: Implications for church, education and society*. New York: Crossroad.
- 

## **Acerca de la evaluación de la religiosidad**

Desde los comienzos de la Psicología como disciplina científica autores como William James, G. Stanley Hall, Sigmund Freud, Carl Jung, Alfred Adler, Viktor Frankl, Gordon Allport, entre otros, se dieron a la tarea de investigar, basados fundamentalmente en su experiencia clínica, los efectos de la religión en la conducta del ser humano.

La religiosidad es un fenómeno complejo y de difícil conceptualización y medida. Acerca de la evaluación psicológica de la religiosidad, un problema importante y de difícil solución es la diversidad de presupuestos antropológicos, formulaciones doctrinales, tradiciones, rituales y normas morales de las distintas religiones, lo cual impide conseguir una medida de la religiosidad con validez universal. A esto se añade la controversia al definir la religiosidad como un fenómeno unidimensional o multidimensional, y en este último caso acerca de cuántas serían las dimensiones y de qué naturaleza.

Una medición frecuente de la religiosidad se lleva a cabo a través del autopercepcionamiento en variables como autodefinición religiosa, grado de religiosidad personal, frecuencia de asistencia al culto y oración, y otras similares (García-Alandete, Martínez, & Gallego-Pérez, 2011). Por ejemplo, estos autores evaluaron el grado de religiosidad por medio de tres variables categóricas: autodefinición religiosa (católico

practicante; católico no practicante; indiferente; ateo), asistencia a misa (a menudo: una vez a la semana o más; ocasionalmente: a veces en un año; nunca), y la importancia de Dios en la vida de uno (Ninguna; Poca; Suficiente; Mucha).

Allport y Ross (1967) describieron dos orientaciones que guían a la persona hacia la religiosidad. Una es la orientación extrínseca, cuya característica principal son los valores instrumentales y utilitarios, ya que las personas con esta orientación están dispuestas a usar la religión para sus propios fines, intereses y beneficios, como por ejemplo seguridad, consuelo, contacto social, distracción, estatus, entre otros. La otra es la orientación intrínseca, las personas con esta orientación encuentran su motivación más importante en lo religioso. La religión está verdaderamente internalizada ya que su orden de prioridades se ordena entorno a la ella, todas sus necesidades se ponen en armonía con las creencias y prescripciones religiosas. A estas dos orientaciones, Batson y Ventis (1982) añadieron la orientación de Búsqueda (Quest), que se caracteriza por un interrogante fundamental sobre la existencia en su globalidad, sin reducir su complejidad, no es dogmática sino madura, percibe y vivencia las dudas religiosas como algo positivo y está abierta a los posibles cambios en las cuestiones religiosas. La Religiosidad Intrínseca, que para Allport era la forma más positiva, sincera y genuina de religiosidad, es a juicio de Batson propia de una mente en exceso dogmática, acrítica e inflexible que no cuestiona sus creencias. Por tanto, la Religiosidad de Búsqueda sería para Batson más madura y propia de la persona genuinamente religiosa que la Intrínseca y la Extrínseca. El instrumento para medir las tres orientaciones religiosas es el *Religious Life Inventory* (Batson & Ventis, 1982). Posteriores estudios demostraron que la Religiosidad Intrínseca muestra una relación positiva y explica el mayor porcentaje de la varianza de Sentido de la Vida (García-Alandete et al, 2013).

La prueba *psicométrica Evaluación Multidimensional Breve de la Religiosidad y la Espiritualidad* (Brief Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality, BMMRS) fue desarrollada en los Estados Unidos por el Instituto John Fetzer y el Instituto Nacional del Envejecimiento (Fetzer/NIA, 2003), es una técnica de autoinforme que consta de 40 ítems; contiene diferentes escalas: Experiencias Espirituales de la Vida Diaria, Significado, Valores y Creencias, Perdón, Prácticas Religiosas Privadas, Afrontamiento Religioso/Espiritual positivo y negativo, Apoyo Religioso positivo y negativo, Historia Religiosa/Espiritual, Compromiso, Religiosidad Organizacional y Preferencia Religiosa. Si bien estas escalas pueden ser utilizadas por separado, existen muchos estudios (Johnstone, Yoon, Franklin, Schopp, & Hinkebein, 2009; Neff, 2006) que demuestran un

mejor funcionamiento utilizándola dimensionalmente. Según dichos estudios, emergen más o menos dimensiones, pero hay acuerdo en definir tres factores primarios denominados Espiritualidad, Religiosidad y Crisis Religiosa que explican aproximadamente el 51% de la variancia (Capanna, Stratta, Collazzoni, & Rossi, 2013; Piedmont, Mapa, & Williams, 2007; Stewart & Koeske, 2006). Esta escala ha demostrado buenas propiedades psicométricas en Argentina (Oñate, Mesurado, Rodríguez, & Moreno, 2018; Oñate, Resett, Sanabria, & Menghi, 2015).

Otro instrumento muy utilizado para la evaluación de la religiosidad es *Evaluación de Espiritualidad y Sentimientos Religiosos (Assessment of Spirituality and Religious Sentiments, ASPIRES; Piedmont, 1999, 2004)* es una escala que mide dos dimensiones psicológicas independientes, aunque relacionadas, la Trascendencia Espiritual y los Sentimientos Religiosos (Brown, Chen, Gehlert, & Piedmont, 2013). Comprende 35 reactivos que fueron generados luego de una revisión de varios textos religiosos del cristianismo, el hinduismo, el judaísmo, budismo, entre otros, y luego de varias discusiones con ministros de estas religiones, se generó una lista de los elementos que representan las diversas facetas de la espiritualidad o trascendencia espiritual como lo llama el autor. Una de las dimensiones del ASPIRES es la de los sentimientos religiosos que tiene 12 ítems, y está compuesta por religiosidad y crisis religiosa (Piedmont, 1999). La religiosidad se conceptualiza como un sentimiento o un conjunto adquirido de comportamientos, creencias y prácticas que reflejan valores culturales (Piedmont 2001, 2004a), en otras palabras, la religiosidad se ocupa de cómo la experiencia de un ser trascendente se forma y se expresa a través de una comunidad u organización social. El índice de religiosidad tiene ocho ítems, cuatro de ellos miden el grado de participación religiosa, en el que la persona evaluada se califica a sí mismo en términos de la frecuencia con la que lee los textos sagrados de su religión, si lee otra literatura religiosa con alternativas que van desde 1 (nunca) hasta 7 (varias veces en la semana); si reza desde 1 (nunca) a 8 (a diario) y si asiste a los servicios religiosos desde 1 (nunca) a 5 (muy a menudo). Además de estos ítems se suman dos más que reflejan el compromiso con sus creencias, consultando sobre la importancia de las creencias y si las mismas han aumentado o disminuido. Los últimos cuatro ítems son sobre crisis religiosa, que contiene los aspectos “negativos” de lo religioso y refiere específicamente a sentirse abandonado por Dios, que Dios no lo perdona, que su comunidad lo deja de lado y que no desea incluir a dios en su vida, y se lo menciona como negativo ya que es una fuente de estrés

personal y social, la forma de respuesta es a través de una escala de Likert de cinco puntos en el que 1 es muy en desacuerdo y 5 es muy de acuerdo (Piedmont, 2012).

La dimensión de la espiritualidad o la trascendencia espiritual consta de 23 ítems que capturan el grado en el que el individuo puede estar fuera de su propia perspectiva y de sus propias necesidades inmediatas y ver la vida de forma más amplia y unitaria (Piedmont, Ciarrochi, & Williams, 2002) y está conformada por tres facetas o sub-escalas: Plegaria, Universalidad y Conexión. Plegaria, evalúa la sensación experimentada de gozo, alegría y satisfacción que resulta de la oración y/o meditación, es decir, de los encuentros personales con una realidad trascendente. Universalidad, valora la creencia en la unidad y el propósito de la vida. Conexión, estudia la creencia de que uno es parte de una realidad humana más grande que se extiende a través de generaciones y grupos, que incluye a todos y proporciona un sentido de responsabilidad y conexión con los demás.

## Referencias bibliográficas

- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432–443. doi:10.1037/h0021212
- Batson, C. D., & Ventis, W. L. (1982). *The Religious Experience: A Social-psychological Perspective*. New York: Oxford University. Press.
- Brown, I. T., Chen, T., Gehlert, N. C., & Piedmont, R. L. (2013). Age and gender effects on the Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) scale: A cross-sectional analysis. *Psychology of Religion and Spirituality*, 5(2), 1–13. doi:10.1037/a0030137
- Capanna, C., Stratta, P., Collazzoni, A., & Rossi A. (2013). Construct and concurrent validity of the Italian version of the Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality. *Psychology of Religion and Spirituality*, 5(4), 316-324. doi: 10.1037/a0033642
- Fetzer/NIA (2003). *Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality for use in Health Research: A report of the Fetzer Institute/National Institute on Aging Working Group*. Fetzer Institute Kalamazoo, MI, USA.
- García-Alandete, J., Rosa, E. & Gallego-Pérez, J. F. (2011). Religious self-definition, mass attendance, importance of God, and hopelessness among Spanish undergraduates. *Escritos de Psicología*, 4(3), 44-49. doi: 10.5231/psy.writ.2011.1909

- García-Alandete, J., Rosa, E., Sellés, P. & Soucase, B. (2013). Orientación religiosa y sentido de la vida. *Universitas Psychologica*, 12(2), 363-374.
- Johnstone, B., Yoon, D. P., Franklin, K. L., Schopp, L. y Hinkebein, J. (2009). Reconceptualizing the factor structure of the Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality. *Journal of Religion and Health*, 48, 146 –163. doi:10.1007/s10943-008-9179-9
- Neff, J. A. (2006). Exploring the dimensionality of Religiosity and Spirituality in the Fetzer Multidimensional Measure. *Journal of the Scientific Study of Religion*, 45, 449–459. doi: 10.1111/j.1468-5906.2006.00318.x
- Oñate, M. E., Resett, S., Sanabria, M. E., & Menghi, M. S. (2015). Propiedades psicométricas de la dimensión espiritualidad de la evaluación Multidimensional de la religiosidad y la espiritualidad. In *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 15-29) Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Oñate, María Emilia; Mesurado, Belén; Rodríguez, Lucas Marcelo y Moreno, José Eduardo (2018). Práctica religiosa y sentido de vida en adultos jóvenes. *Revista de Psicología (Universidad Católica Argentina)*, 14(27), 57-68.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67(6), 985-1013. doi: 10.1111/1467-6494.00080
- Piedmont, R. L. (2001). Spiritual transcendence and the scientific study of spirituality. *Journal of Rehabilitation*, 67(1), 4-14.
- Piedmont, R. L. (2004). *Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) technical manual*. Columbia, MD: Author.
- Piedmont, R. L. (2012). Overview and development of measure of numinous constructs: The Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) Scale. In L. Miller. *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*, (pp. 104-122). New York: Oxford University Press.
- Piedmont, R. L., Ciarrocchi, J. W., & Williams, J. E. G. (2002). A components analysis of one's image of God. In R. L. Piedmont, & Moberg, D. O. (Eds.) *Research in the Social Scientific Study of Religion* (Vol. 13, pp. 109-124). Netherlands: Brill.
- Piedmont, R. L., Mapa, A. T., & Williams, J. E. G. (2007). A factor analysis of the Fetzer/NIA brief multidimensional measure of religiousness/spirituality. In R. L.

Piedmont, (Ed.) *Research in the Social Scientific Study of Religion*, (Vol. 17, pp. 177–196). Netherlands: Brill.

Stewart, C., & Koeske, G. F. (2006). A preliminary construct validation of the Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality Instrument: A study of Southern USA samples. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 16(3), 181-196. doi: 10.1207/s15327582ijpr1603\_3

## James W. Fowler (1940-2015).



James W. Fowler nació en Reidsville, Carolina del Norte (USA). Su padre era pastor de la Iglesia Metodista Unida y su madre, Lucile May Haworth, era de familia de cuáqueros. Falleció a los 75 años en Atlanta (Georgia, USA), padeció la enfermedad de Alzheimer.

Fue miembro durante toda su vida y ministro ordenado de la Iglesia Metodista Unida.

Fue Profesor de teología y desarrollo humano de la Emory University, donde fue director del Centro de Investigación para el Desarrollo de la Fe y la Moral y del Centro de Ética (foto de arriba), hasta su retiro en 2005.

El trabajo de Fowler tuvo un gran impacto en la educación religiosa y la atención pastoral en las décadas de 1980 y 1990.

Durante sus estudios universitarios en la Universidad de Duke su profesor favorito era Thomas Langford, un renombrado estudioso de la teología de John Wesley y tuvo una activa participación en los movimientos por los derechos humanos, la paz y la justicia,



ligado a estudiantes afroamericanos y a Martin Luther King. Posteriormente estudió teología en la Facultad de Teología de la Universidad Drew.

Desde el punto de vista intelectual fue influenciado por el teólogo alemán Gerhard Ebeling, uno de los principales defensores de la "Nueva Hermenéutica" al que conoció personalmente durante un semestre en que enseñó en la Universidad de Drew y, a través de él, se vinculó a los teólogos alemanes: Karl Ernst Nipkow y Friedrich Schweitzer, y al investigador suizo Fritz Oser.

Logró luego ser admitido en el programa de doctorado de Ética y Sociedad de la Universidad de Harvard. Allí Fowler comenzó a trabajar como teólogo práctico, especialista en ética cristiana e investigador sobre el desarrollo humano.

Entre los profesores de Harvard con los que trabajó Fowler se destacan: John Rawls, Richard Niebuhr, Harvey Cox y Talcott Parsons. Su disertación doctoral (1971) se centró en la ética y la teología de la soberanía de Dios de H. Richard Niebuhr, que se publicó como "To See the Kingdom: The Theological Vision of H. Richard Niebuhr".

La descripción teológica de Niebuhr de la fe monoteísta radical fue una fuente importante de la conceptualización de Fowler de la etapa final de su teoría del desarrollo de la fe, *Universalizing Faith* (Fowler, 1981, pp. 204; Osmer, 1990).

La teoría de Erikson sobre el desarrollo del ego fue muy importante en la comprensión de Fowler sobre el desarrollo de la fe. Si bien se basó en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, Fowler mantuvo una visión eriksoniana del ego o yo en el corazón de la teoría del desarrollo de la fe.

Realizó estudios postdoctorales en el Centro para el Desarrollo Moral de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard y enseñó en Harvard Divinity School (1969-1975) y en Boston College (1975-1976).

En 1977, se incorporó a la Escuela de Teología Candler de la Universidad Emory como Profesor Asociado de Teología y Desarrollo Humano.

En Emory dirigió el Centro de Investigación sobre la Fe y el Desarrollo Moral y de 1994 a 2005, Fowler fue Director de tiempo completo del Centro de Ética de Emory.

Ha recibido el Premio Oskar Pfister de la *American Psychiatric Association* "por sus contribuciones duraderas al diálogo entre religión y psiquiatría" y el Premio William James de la *American Psychological Association* "por sus contribuciones que promueven la psicología de la religión". Ambos premios fueron otorgados en 1994 y en 1999 la Universidad de Edimburgo le dispensó el título de Doctor Honoris Causa en Teología.

## Referencias bibliográficas

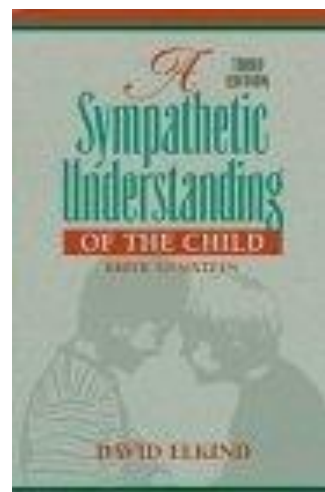
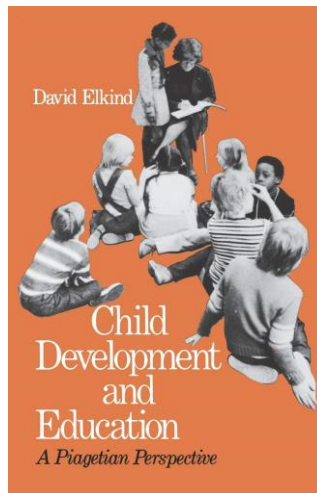
Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: HarperCollins.

Osmer, R. R. (1990). James W. Fowler and the reformed tradition: An exercise in theological reflection in religious education. *Religious education*, 85(1), 51-68.

Fuente principal biográfica: James Fowler, por Richard Osmer y Lynn Bridgers.  
<https://www.biola.edu/talbot/ce20/database/james-fowler>

---

## David Elkind (1931- )



David Elkind, Ph.D., psicólogo y educador nacido en Detroit (Michigan, USA).

Recibió la Licenciatura en Artes en la *University of California at Los Angeles* (UCLA) en 1952 y su Doctorado en Filosofía (Ph.D.) de UCLA en 1955.

Después de recibir su doctorado, Elkind fue asistente de investigación de David Rappaport en el *Austen Riggs Center* (Stockbridge, Massachusetts, USA). Allí investigó y conoció la teoría de Jean Piaget, logrando luego una beca postdoctoral senior (1964-1965) de la *National Science Foundation* en el *Institut d'Epistemologie Genetique* dirigido por Jean Piaget en Ginebra (Suiza). La investigación de Elkind se centró en el desarrollo cognitivo, perceptivo y social de niños y adolescentes, intentando aplicar la teoría y la investigación a los ámbitos de la vida cotidiana, la paternidad, la psicoterapia y la educación.

Se destacó por sus estudios sobre el egocentrismo infantil y adolescente, la capacidad de separarse de los propios pensamientos y analizarlos, así como de conceptualizar los pensamientos de los demás. Elkind considera que, durante la adolescencia hasta los 15 años, los jóvenes no son capaces de aceptar algunas realidades ni de escuchar opiniones de otras personas.

Elkind también introdujo la idea de la “fábula personal”, en la que el adolescente construye una historia sobre sí mismo, una versión de su vida que enfatiza la singularidad de sus sentimientos y experiencias (creencia de que es un ser único). Muchos adolescentes creen que solamente ellos son capaces de sentir las cosas de la manera en que lo hacen; llegan a pensar que nadie les comprende o entiende, que solo ellos son capaces de experimentar los sentimientos que tienen.

Posteriormente, centró su atención en los métodos educativos y en cómo los cambios recientes en la sociedad y la familia afectan a los niños, los adolescentes y la unidad familiar.

Desde 1966 a 1978 Elkind se desempeñó como Profesor y Director de Formación de Graduados en Psicología del Desarrollo en el Departamento de Psicología de la *University of Rochester* (Nueva York, USA). También se desempeñó como presidente de la *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Recibió el Doctorado Honoris Causa en Ciencias de *Rhode Island College* en 1987.

Profesor en el Departamento de Desarrollo Infantil de la *Tufts University* (Medford, Massachusetts, USA) a la que se incorporó en 1978. Nombrado Profesor Emérito en el año 2006.

Fuentes:

[https://www.srcd.org/sites/default/files/file-attachments/elkind\\_david\\_cv.pdf](https://www.srcd.org/sites/default/files/file-attachments/elkind_david_cv.pdf)

[https://www.redleafpress.org/cw\\_contributorinfo.aspx?ContribID=66219&Name=David+Elkind,+PhD](https://www.redleafpress.org/cw_contributorinfo.aspx?ContribID=66219&Name=David+Elkind,+PhD)

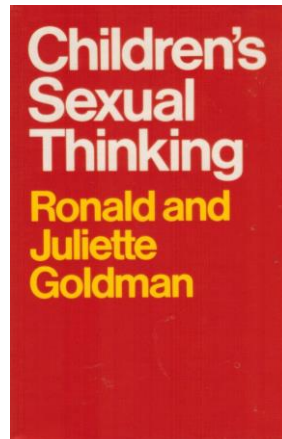
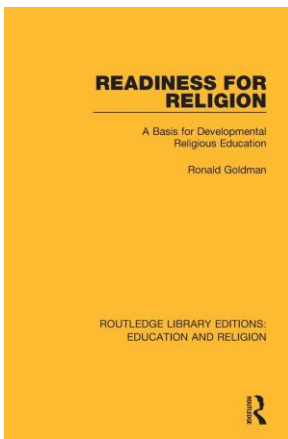
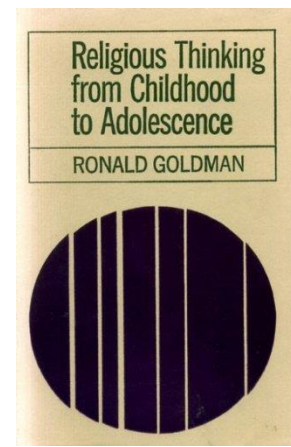
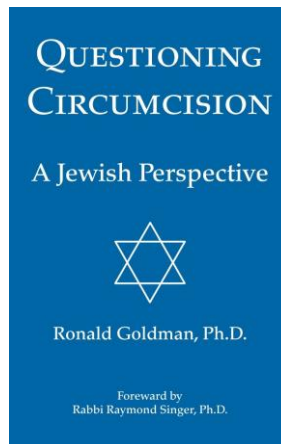
<https://eresmama.com/caracteristicas-inmaduras-del-pensamiento-adolescente/>

<https://lamenteesmaravillosa.com/la-adolescencia-segun-elkind/>

<https://playvolutionhq.com/david-elkind/>

---

## Ronald Goldman



Ronald Goldman, PhD, psicólogo, orador y consultor. Director del *Early Trauma Prevention Center* (Centro de Prevención Temprana de Trauma) que educó al público y a los profesionales sobre la prevención de problemas sociales y de comportamiento; estos incluyen violencia, racismo, corrupción política y enfermedades mentales. El Dr. Goldman elaboró programas esclarecedores para profesionales, universidades, organizaciones, grupos gubernamentales y padres. Ha presentado acciones legislativas para mejorar el bienestar de los niños y la sociedad.

Además, fue el fundador y director ejecutivo del *Circumcision Resource Center* (circumcision.org) en Boston (USA), donde realizó investigaciones sobre los aspectos psicológicos y sociales adversos no reconocidos de la circuncisión. Es conocido internacionalmente y es autor de *Circuncisión: el trauma oculto* y *Cuestionamiento de la circuncisión: una perspectiva judía*.

En su libro *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, considerada la obra principal de Goldman, puso a prueba los conceptos y la lógica de los niños en relación con las historias y experiencias religiosas que se forman por la influencia total que incide en la vida del niño, no simplemente por los resultados de la enseñanza de la escuela y la Iglesia. Además, Goldman quería ver si "las tres etapas de Piaget podían aplicarse al ámbito del pensamiento religioso" (pág. 51).

Este libro de Goldman se originó en un momento en que había interés en Gran Bretaña por la eficacia de la educación religiosa en las escuelas, desde la aprobación de la *Education Act* de 1944, como también proporcionar aportes a la Educación Religiosa mediante la investigación empírica, en lugar de la especulación y, de este modo, sugerir cambios radicales en la concepción de la Educación Religiosa de acuerdo con sus hallazgos.

Goldman concluyó que el pensamiento teológico y el lógico estaban estrechamente relacionados, dado que las correlaciones entre los dos conjuntos de puntuaciones eran altas; es decir, las tres etapas del pensamiento religioso corresponden a las tres etapas principales del desarrollo cognitivo de Piaget. Las etapas de la inteligencia (pensamiento intuitivo, concreto y abstracto o formal-operacional) ocurren en este orden cronológico, y los niños son egocéntricos, mágicos y concretos, y más tarde, a los 13 o 14 años, aplican el pensamiento abstracto a las ideas religiosas. También encontró en la investigación del pensamiento religioso de los niños, utilizando los criterios piagetianos, que es evidente que los conceptos morales, particularmente en relación con la justicia, están dominados por supuestos religiosos, incluso en niños que provenían de familias no religiosas.

La investigación de Goldman sugiere que la forma en que se enseñaba la Educación Religiosa en las escuelas primarias, así como el contenido de los programas de estudios de Educación Religiosa centrados en la Biblia en las escuelas británicas, eran demasiado avanzados para los alumnos. La presentación de parábolas y la enseñanza de los profetas, por ejemplo a los alumnos de la escuela primaria, eran instrumentos de la formación intelectual que no eran adecuados para los niños. Por lo tanto, Goldman decidió buscar respuestas a ese problema y dio un relato descriptivo de cómo los niños de escuela primaria piensan sobre la religión y el contenido de su pensamiento a medida que se les enseña religión. El objetivo era ayudar a los profesores, padres, clérigos y todos los que participaban en la educación religiosa a ver claramente sus problemas.

Recomendó la revisión drástica de los contenidos de Educación Religiosa para los niños pequeños y la única manera de hacerlo es recurriendo a sentir y fantasear formas de aprendizaje como más apropiadas para el grupo de edad de la escuela primaria. Condenó la enseñanza bíblica como contenido inadecuado para la enseñanza religiosa, ya que exige demasiado del niño y no involucra suficiente experiencia de los niños para hacerla más relevante o sensata. Consideraba que la Biblia fue escrita para adultos.

Fuentes consultadas:

<https://ronaldgoldmanphd.com/>

[https://www.researchgate.net/profile/Olivera-Petrovich/publication/279229186\\_Review\\_Ronald\\_Goldman's\\_Religious\\_Thinking\\_from\\_Childhood\\_to\\_Adolescence/links/5c2d24fd92851c22a3562cf2/](https://www.researchgate.net/profile/Olivera-Petrovich/publication/279229186_Review_Ronald_Goldman's_Religious_Thinking_from_Childhood_to_Adolescence/links/5c2d24fd92851c22a3562cf2/)

<http://www.circumcision.org>

### **Lectura de reflexión.**

#### **Texto de Ronald Goldman sobre la psicología del desarrollo humano**

##### *“Ruptura del vínculo madre-hijo.*

Los estudios transculturales y en animales señalan la importancia crítica del vínculo madre-hijo. La primera y fundamental relación íntima es la que existe entre madre e hijo. Aunque otros puedan cuidar del niño, la calidad de la relación madre-hijo no se puede duplicar. La relación comienza durante el embarazo, cuando se desarrollan la conciencia, la sensibilidad y la capacidad de respuesta del recién nacido, y el feto y la madre se comunican fisiológica y emocionalmente. No es casualidad que los recién nacidos reconozcan el rostro de su madre en unos minutos y prefieran su voz y su olor, mientras que el reconocimiento del padre y de los demás llega más tarde.

##### *Importancia del desarrollo*

El vínculo emocional que conecta al bebé y a la madre se llama apego. La importancia del apego ha quedado bien establecida en la literatura durante décadas gracias al psiquiatra John Bowlby. Un vínculo fuerte entre madre e hijo contribuye al desarrollo mental y social del niño. La relación bebé-madre es un modelo para las relaciones bebé-pares. Además, las investigaciones demuestran que los bebés con apego seguro son más curiosos y sociables con sus compañeros a los dos, tres y cinco años de

edad. La confianza en sí mismo y la empatía del niño también están relacionadas con la calidad de la relación con la madre. La principal conclusión es que la relación madre-hijo proporciona una base biológica y emocional para relaciones futuras.

#### *Causas y efectos del vínculo roto*

Muchos factores pueden alterar el vínculo madre-hijo. Puede verse interrumpido porque la madre no desea el nacimiento. Aproximadamente tres de cada ocho nacimientos no son deseados en este país. El vínculo también puede verse interrumpido por la separación del bebé de la madre, necesidades biológicas y psicológicas insatisfechas, malos tratos y traumas. Las respuestas conductuales y fisiológicas de los bebés humanos ante la separación de sus madres son similares a las respuestas de los bebés mono. También como se observa en los animales, los acontecimientos tempranos que afectan la relación madre-hijo pueden tener consecuencias a largo plazo en el comportamiento materno y el desarrollo infantil. Por ejemplo, la disminución del contacto madre-hijo después del nacimiento se ha asociado con diferencias en el comportamiento materno hacia el bebé después de un año y diferencias en la forma en que la madre se comunica con su hijo y en la comprensión del habla y el lenguaje del niño después de cinco años.

Los efectos a largo plazo de la ruptura del vínculo entre madre e hijo no han recibido la atención generalizada que merecen. Un vínculo seguro es una necesidad primordial. La interrupción del vínculo temprano puede resultar en diversos problemas emocionales y de comportamiento en los adultos. También puede haber consecuencias biológicas y neurológicas. Como se ha demostrado con los monos, la experiencia cambia nuestro comportamiento y nuestra biología”.

Recuperado de: <https://ronaldgoldmanphd.com/disruption-of-the-mother-child-bond/>

## **ANEXO 1. Robert Selman. Modelo de toma de perspectivas sociales. Estadios**

Robert Selman (1971, 1980), a partir de una serie de investigaciones, describe el proceso de adopción de perspectivas y madurez psicosocial en cinco niveles o estadios que evolucionan en una secuencia ordenada desde la infancia hasta la adolescencia. Estos estadios dan cuenta de los cambios que se producen en las interacciones sociales humanas, en las que progresivamente se va asumiendo y coordinando diferentes puntos de vista, y en los cuales se alcanza una mayor influencia recíproca a través de las mutuas anticipaciones de pensamientos y sentimientos. Dichos estadios son:

**Estadio o nivel 0. Perspectiva social egocéntrica.** Entre los 3 y los 6 años el niño tiene ya conciencia de cierta diferenciación entre el yo y el otro, pero no llega a distinguir las perspectivas personales ni lo subjetivo de lo objetivo. Es capaz de reconocer sentimientos (enfado, alegría, tristeza), pero no comprende las relaciones de causalidad que existen entre distintas acciones. No se da cuenta de que los otros pueden ver las cosas de forma diferente, por lo cual no diferencia entre su propia perspectiva y la de las otras personas.

**Estadio o nivel 1. Perspectiva social subjetiva.** A partir de los 7 años, el niño reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas y, por tanto, que el otro puede ver las cosas de forma diferente a él. Pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar distintos puntos de vista. No puede manejar simultáneamente su propio punto de vista y el de los demás, ni tiene la capacidad de verse a sí mismo desde la perspectiva de los otros.

**Estadio o nivel 2. Perspectiva social autoreflexiva.** A partir de los 10 años, el niño puede reflexionar sobre sus propios pensamientos y sentimientos y puede anticipar el pensamiento de los otros, así como comprender que le están juzgando de la misma manera que él juzga a los demás. Es capaz de coordinar su propia perspectiva y la del otro, pero sin ir más allá de la simple mutualidad simultánea. Al final del estadio empieza a ser consciente de que cada individuo conoce su propio punto de vista, el del otro y las influencias recíprocas entre ambos. De este modo, puede comprender, por ejemplo, que el otro infiere sobre lo que él, a su vez, está infiriendo (él piensa que yo pienso...).

**Estadio o nivel 3. Perspectiva social mutua:** A partir de los 14 años, el individuo comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un



observador imparcial. Es consciente de que, en cada interacción entre dos personas, ambas tienen la capacidad de conocer su propio punto de vista y el del otro.

**Estadio o nivel 4. Perspectiva sociológica.** A partir de los 18 años, la persona va más allá de la perspectiva mutua para situarla en el marco del sistema social, para adoptar el papel del otro generalizado. Existe la idea de una perspectiva más amplia que suponen el conjunto de relaciones dentro del sistema social.

Para el modelo de toma de perspectivas sociales R. Selman elaboró tres **constructos socio-cognitivos**:

1. **Comprensión interpersonal (Interpersonal Understanding).** Hace referencia a la comprensión que tiene el sujeto de las relaciones interpersonales en general. Así, las relaciones interpersonales se entienden como interacciones recíprocas entre dos o más personas (ya sean relaciones entre iguales o entre adultos).

2. **Habilidades Interpersonales (Interpersonal Skills).** Incluye las estrategias de negociación interpersonal a la hora de resolver conflictos de relación y para mejorar las relaciones sociales y, además, las experiencias compartidas junto con las habilidades de relación.

3. **Significado Personal (Personal Meaning):** El significado personal hace referencia al significado que se tiene de las relaciones sociales, de la intensidad y calidad de las experiencias que se aportan, así como la inversión emocional que se hace hacia la relación en sí.

Un aspecto central del modelo de Selman, son las Habilidades de Negociación Interpersonal para las relaciones de amistad, así, el autor las describe centrándose a partir del nivel de las estrategias articuladas por el sujeto y que reflejan la coordinación de las perspectivas sociales del protagonista y del otro. Se trata del análisis evolutivo más extenso sobre estrategias de interacción social.

### **Referencias bibliográficas**

Selman, Robert L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.

Selman, Robert L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona, *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, (págs. 299-316). New York: Holt.

Selman, Robert L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Development and Clinical analyses*. New York: Academic Press.

## **ANEXO 2. Etapas del Egocentrismo infantil**

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) define al egocentrismo como una “exagerada exaltación de la propia personalidad, hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales”. Supone sentirse más importante que los demás, pensar siempre en sí mismo y creer que las opiniones o intereses propios están por encima de los pensamientos ajenos, estos son varios de los rasgos que lo caracterizan.

Para Jean Piaget un niño egocéntrico asume que otras personas ven, escuchan y sienten exactamente lo mismo que él, es decir que contemplan el mundo solo desde su perspectiva personal. Piaget utiliza el término egocentrismo para designar la inhabilidad inicial para descentrar y para cambiar una perspectiva cognitiva dada (Elkind & Scott, 1962).

Debido al egocentrismo infantil el niño no conoce realmente el mundo que lo rodea y proyecta su ser sobre un mundo al cual no logra aprender objetivamente. De este modo, el egocentrismo tiene como consecuencias la adopción de:

- Artificialismo, es decir que no existen cosas naturales, todo ocurre por causas artificiales y voluntarias. Las cosas se consideran como producto de fabricación y voluntad humana.

- Fenomenismo: tendencia a establecer un lazo causal entre fenómenos que son visto como próximos por los niños. Lo que el niño percibe no es algo exterior sino sus propias sensaciones, por lo cual establece un lazo casual entre fenómenos que son vistos como próximos en el tiempo; así por ejemplo, cuando el niño cree que con el tener ganas de comer basta para que le den de comer.

- Finalismo, todo ocurre con un fin predeterminado, cada cosa que sucede en su entorno atiende a un objetivo, al logro de una meta. Cada cosa tiene una función y una finalidad que justifican su existencia y sus características. Es una conducta por la cual el niño quiere alcanzar su fin o meta, por ejemplo, cree que las montañas grandes sirven para realizar grandes paseos y las montañas pequeñas para los paseos más cortos.

- Animismo: tendencia a percibir como vivientes y conscientes cosas y fenómenos inertes. El niño percibe que los objetos tienen cualidades propias de los seres vivos como pensamientos, deseos o intenciones, así por ejemplo cree que un reloj esta vivo porque se mueve.

- Sincretismo infantil: el niño no se diferencia a sí mismo del mundo que lo rodea, tampoco distingue los elementos que lo componen.

Todo esto hace que el niño no pueda distinguir lo real de lo aparente.

Cada una de las etapas de la inteligencia de Jean Piaget trata de resolver una tarea cognitiva principal y, el egocentrismo de una etapa particular, se puede describir con referencia a este problema especial de cognición.

David Elkind (1967, 1978) fue uno de los primeros en descubrir la presencia del egocentrismo en la adolescencia y en la adolescencia tardía. Así, el adolescente manifiesta su egocentrismo, por ejemplo, por creer que puede hacer todo solo y sin ayuda de nadie; hablar mucho de sus logros, no tomar en cuenta las opiniones de los demás, considerar que tiene siempre la razón o culpar a otros por los errores cometidos antes que a sí mismo.

## **Etapas del egocentrismo**

### ***Egocentrismo sensorio-motor (0-2 años)***

La principal tarea cognitiva de la infancia es la construcción del esquema del objeto permanente (conservación del objeto). El egocentrismo se debe a una falta de diferenciación entre el objeto y las impresiones sensoriales ocasionadas por él.

En los primeros meses de vida (Piaget, 1936, 1937), el bebé trata con los objetos como si su existencia dependiera de su presencia inmediata en la percepción. Durante el primer mes mira y capturan su atención los objetos que están en movimiento.

Recién hacia el final del primer año de vida el bebé comienza a buscar el objeto incluso cuando está oculto, y así muestra que ahora puede diferenciar entre el objeto y la "experiencia del objeto". Este desglose del egocentrismo con respecto a los objetos es provocado por la representación mental del objeto ausente. Una representación interna del objeto ausente es la manifestación más temprana de la función simbólica que se desarrolla gradualmente durante el segundo año de vida.

### ***Egocentrismo preoperatorio intuitivo, edad preescolar (2-6 años)***

Durante el período preescolar, la tarea cognitiva principal del niño puede considerarse que es la conquista del símbolo. Es durante el período preescolar que la función simbólica se vuelve completamente activa, como lo demuestra el rápido crecimiento en la adquisición y utilización del lenguaje, como también el desarrollo del juego simbólico. Sin embargo, esta nueva capacidad para la representación, que liberó al niño de su egocentrismo con respecto a los objetos, ahora engaña a los niños de edad preescolar mediante un nuevo egocentrismo con respecto a los símbolos. Al comienzo de este período, el niño no logra diferenciar entre las palabras y sus referentes. Así los niños

en esta etapa creen que el nombre es inherente a la cosa y que un objeto no puede tener más de un nombre.

El egocentrismo de este período es particularmente evidente en el comportamiento lingüístico de los niños (Piaget, 1926). Al explicar como funciona un aparato a otro niño, por ejemplo, en esta etapa usa muchos términos indefinidos y deja de lado información importante. Aunque esta observación a veces se la explica diciendo que el niño no toma el punto de vista de la otra persona, también puede explicarse diciendo que el niño asume que las palabras contienen mucha más información de la que realmente tienen. Esto resulta de su creencia de que incluso la "cosa" indefinida de alguna manera transmite las propiedades del objeto que se utiliza para representar. En resumen, el egocentrismo de este período consiste en una falta de diferenciación clara entre los símbolos y sus referentes.

Hacia el final del período preoperario, la diferenciación entre los símbolos y sus referentes se produce gradualmente por el surgimiento de operaciones concretas (acciones internalizadas que son aproximadamente comparables en su actividad a las operaciones elementales de la aritmética). Una consecuencia del pensamiento operatorio concreto es que permite al niño tratar con dos elementos, propiedades o relaciones al mismo tiempo. Un niño con operaciones concretas puede, por ejemplo, tener en cuenta la altura y el ancho de un vaso de líquido coloreado y reconocer que, cuando el líquido se vierte en un recipiente de forma diferente, los cambios en la altura y el ancho del líquido lo compensa otro para que se conserve la cantidad total de líquido. Esta capacidad, para tener en mente dos dimensiones al mismo tiempo, también permite al niño tener en mente el símbolo y el referente al mismo tiempo, y así distinguir entre ellos. Las operaciones concretas son, por lo tanto, instrumentos para superar el egocentrismo de la etapa preoperacional.

### ***Egocentrismo operatorio concreto, edad escolar (7-11 Años)***

Con la aparición de operaciones concretas, la principal tarea cognitiva del niño en edad escolar se convierte en la de dominar las clases, las relaciones y las cantidades. Mientras que el niño en edad preescolar forma nociones globales de clases, relaciones y cantidades, tales nociones son imprecisas y no se pueden combinar una con la otra. El niño con operaciones concretas, por otro lado, puede anidar clases, establecer relaciones y conservar cantidades. Además, las operaciones concretas permiten al niño en edad escolar realizar tareas elementales, razonamientos silogísticos, formular hipótesis y explicaciones sobre asuntos concretos. Sin embargo, este sistema de operaciones

concretas, que eleva al niño en edad escolar a nuevos niveles de pensamiento, lo reduce a nuevas profundidades de egocentrismo.

Las operaciones son esencialmente herramientas mentales cuyos productos, series, jerarquías de clase, conservaciones, etc., no se derivan directamente de la experiencia. En esta etapa, sin embargo, el niño considera que estos productos mentales están a la par con los fenómenos perceptivos. Es la incapacidad de diferenciar claramente entre las construcciones mentales y los datos perceptivos lo que constituye el egocentrismo del niño en edad escolar. Un ejemplo que puede ayudar a aclarar la forma que toma el egocentrismo durante la etapa operativa concreta es un estudio reportado por Peel, en el cual los niños y adolescentes leyeron un pasaje sobre Stonehenge y luego les hicieron preguntas al respecto. Una de las preguntas tenía que ver con si Stonehenge era un lugar para el culto religioso o un fuerte. Los niños (de 7 a 10 años de edad) respondieron la pregunta con declaraciones planas, como si declararan un hecho. Cuando se les proporcionaron pruebas que contradecían sus declaraciones, racionalizaron las pruebas para que se ajustaran a su posición inicial. Los adolescentes, por otro lado, expresaron sus respuestas en términos probabilísticos y apoyaron sus juicios con material extraído del pasaje. Lo que muestran estos estudios es que, cuando un niño construye una hipótesis o formula una estrategia, asume que este producto es impuesto por los datos y no derivado de su propia actividad mental. Cuando se cuestiona su posición, no cambia su postura sino que, por el contrario, reinterpreta los datos para que se ajusten a su suposición. Esta observación, sin embargo, plantea una pregunta desconcertante: ¿Por qué, si el niño considera que tanto sus productos de pensamiento como los datos de la percepción provienen del medio ambiente, da preferencia a sus propias construcciones mentales? La respuesta probablemente se encuentra en el hecho de que las construcciones mentales del niño son producto del razonamiento y, por lo tanto, se experimentan como una necesidad (lógica) imbuida de ellas. Esta necesidad "sentida" está ausente cuando el niño experimenta los productos de la percepción. No es sorprendente, entonces, que el niño dé prioridad a lo que parece permanente y necesario en la percepción (los productos de su propio pensamiento, como la conservación) más que a lo que parece transitorio y arbitrario en la percepción (productos de la estimulación ambiental). Solo en la adolescencia los jóvenes se diferencian entre sus propias construcciones mentales y lo dado por la percepción.

### ***Adolescencia, liberación del egocentrismo***

Hacia el final de la infancia, la aparición del pensamiento operatorio lógico formal (que es análogo a la lógica proposicional) libera gradualmente al niño de su egocentrismo con respecto a sus propias construcciones mentales (Elkind, 1967, 1978). Como lo han demostrado Inhelder y Piaget (1955), el pensamiento operatorio formal permite al joven tratar con todas las combinaciones y permutaciones posibles de elementos dentro de un conjunto determinado. Al contar con cuatro piezas de plástico de diferentes colores, por ejemplo, el adolescente puede resolver todas las combinaciones posibles de colores tomando las piezas una, dos, tres y cuatro, y ninguna, a la vez. Los niños, por otro lado, no pueden formular estas combinaciones de manera sistemática. La capacidad de conceptualizar todas las combinaciones posibles en un sistema permite al adolescente construir hipótesis contrarias a los hechos y razonar sobre tales proposiciones "como si fueran verdaderas. El adolescente, por ejemplo, puede aceptar la afirmación "Supongamos que el carbón es blanco", mientras que el niño respondería, "pero el carbón es negro". Esta capacidad de formular hipótesis contrarias a los hechos es crucial para superar el egocentrismo del período operatorio concreto. A través de la formulación de tales hipótesis contrarias a los hechos, el joven descubre la arbitrariedad de sus propias construcciones mentales y aprende a diferenciarlas de la realidad perceptiva.

### **Referencias bibliográficas**

- Elkind, David (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Elkind, David (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum [Elkind, David (1981). *El niño y la realidad. Tres aspectos del desarrollo*. Barcelona: Paidós].
- Elkind, David (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 13(49), 127-134.
- Elkind, David, & Scott, L. (1962) Studies in perceptual development. The de-centering of perception. *Child Development*, 33(3), 619-630.
- Inhelder, Barber, & Piaget, Jean (1955). *De la logique de l'enfant á la logique de l'adolescent*. París: Presses Universitaires de France (PUF).
- Piaget, Jean (1926). *Language and thought of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, Jean (1936). *La naissance de l'intelligence*. . Neuchâtel: Delachaux y Niestlé.
- Piaget, Jean (1937). *La construcción du réel chez l'enfant*. . Neuchâtel: Delachaux y Niestlé.

### **Bibliografía consultada**

Flavel, J. H. (1985). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Paidós.Aires.

---

### **ANEXO 3. Egocentrismo y representación de Dios. Un estudio en niños argentinos de 5 a 6 años**

Resumimos en este apartado algunos de los resultados de una investigación realizada en nuestro país sobre el egocentrismo infantil y el desarrollo religioso (Castorina y Helman, 2013).

La recolección de los datos se efectuó con el método de exploración clínico crítico que consta de una entrevista individual caracterizada por una interacción entre las preguntas y las respuestas de los niños. El entrevistador indaga a los niños elaborando hipótesis, que se pueden o no modificar en el intercambio dialéctico con las respuestas de los entrevistados.

Las principales conclusiones de este trabajo son la afirmación de que:

“del análisis de nuestros datos es que la educación catequística no crea el antropomorfismo, el artificialismo o la actividad mágica, pero tampoco puede evitarlo o soslayarlo. Más bien, las ideas religiosas de los niños no resultan directamente del impacto de la transmisión de las narrativas del catecismo, sino de la reconstrucción que llevan a cabo de los relatos que se les propone. Las informaciones suministradas a los niños son asimiladas al pensamiento egocéntrico, elaborado por el propio niño bajo ciertas condiciones sociales. Este marco de creencias básico disponible tiene un origen tanto individual como social y constituye el marco interpretativo para cualquier forma de la cultura que se proponga a los niños a esa edad,” y, además, la afirmación “quisiéramos poner de relieve que la versión infantil de Dios y en general de las figuras religiosas tiene notables semejanzas con su posición frente a la autoridad de los niños, especialmente de los padres. Así, Dios tiene una función benefactora: ‘ve todo y cuida a los individuos’, ya que él está para hacer cosas buenas, y cuando en este mundo pasan cosas malas, es cosa de los hombres” (Castorina y Helman, 2013, pág. 69).

A nivel descriptivo observan que los motivos de los niños de esta edad son el pedir cosas o agradecer por lo recibido. Por ejemplo, agradecen el afecto y amor de padres y

familiares, la comida y el cuidado; en cuanto a pedir es recurrente por la salud (de ellos o padres y familiares), como también por cuestiones sociales propias de nuestro país, que no haya pobres, que no les roben.

En el acto de rezar siguen las normas de los rituales enseñados por los padres, familiares o catequistas. Los niños le rezan a Dios, pero dicen que Dios reza por ellos, lo que expresa una elaboración personal por parte de ellos, es decir que le dan a Dios un lugar relativamente equivalente al de los seres humanos, a Dios lo consideran un par. Así, ante la pregunta del entrevistador “¿qué hace después Dios con eso que le rezás?, los niños dan respuestas como “les dice gracias”, “Dios nos quiere a todos, nos agradece”.

Los niños de esta edad poseen una concepción sumamente humanizada de Dios. Si bien Dios está ‘siempre igual’, afirman que cumple años como nosotros. Además, tienen dificultad para formular el modo en que Dios interviene sobre los acontecimientos humanos.

### **Referencias bibliográficas**

Castorina, José Antonio y Helman, Mariela (2013). La representación de Dios en niños de 5-6 años. En Fabián E. Gallego (coord.). *La idea de Dios y el niño de nivel inicial. Conceptualizaciones, narrativas y problemas educativos* (págs. 43-72). Buenos Aires: Editorial Stella y Ediciones La Crujía.

---