

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA SOCIAL



TITULO: "LA JERARQUIA CATOLICA Y LA FORMACION DEL
SENTIDO CRITICO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES"

PROFESION: PSICOLOGO SOCIAL

IDENTIFICACION: HERNANDEZ SANDOVAL JOSE LUIS 87343095

PROFESOR: LICENCIADA ANGELICA BAUTISTA LOPEZ

PROFESOR: LICENCIADO ADRIAN ALDRETTE QUIÑONEZ
DOCTOR JOSEPH FERRARO

PROFESOR: LICENCIADO OSCAR RODRIGUEZ GERDA

FECHA DE ENTREGA: MAR 17 1993. Trimestre 93-I

FECHA DE EMISION: MAR 17 1993. Trimestre 93-I

C O N T E N I D O

Agradecimientos	iv
INTRODUCCION	5
1. Antecedentes	5
2. Tema y problema de estudio	6
3. Objetivos del estudio	7
4. Hipótesis y variables directrices	7
5. Importancia del tema	9
6. Justificación de la selección del campo de estudio ..	10
7. Especificación de conceptos	11
8. Instrumentos y técnicas de trabajo	13
9. Alcance y carácter de la investigación	14
I. GENESIS Y DESARROLLO DE LA RELIGION	17
1. Génesis de la religión	17
a) Origen psicológico de lo divino	17
b) Origen psicosociológico de la religión	18
2. Las raíces psicosociales en el desarrollo de la religión	27
3. La formación del sentimiento religioso en el niño y el adolescente	31

II.	LA INSTITUCIÓN RELIGIOSA	36
	1. Las acciones de la socialización religiosa	37
	2. Orígenes de la Jerarquía Católica	40
	3. Las religiones como producto de la socialización y como agentes socializantes	44
III.	LA INFLUENCIA SOCIAL RELIGIOSA	46
	1. Las bases del poder social	46
	2. El sentimiento de culpabilidad y la moral	50
	a) La creación del sentimiento de culpabilidad	50
	b) La conciencia moral	52
	3. La creación de temor	54
IV.	FORMACION Y DESARROLLO DEL SENTIDO CRITICO EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE	58
	1. El desarrollo intelectual	58
	2. El período de preparación y de organización de las operaciones concretas de clases relaciones y números (2 - 11 ó 12 años)	61
	a) Subperíodo de las representaciones preoperatorias (2 - 7 años)	63
	b) Subperíodo de las operaciones concretas (7 - 11 ó 12 años)	65
	3. El período de las operaciones formales (11 ó 12 años)	66
	4. Los factores sociales del desarrollo del sentido crítico	71
	5. Resumen	75

7. 79

1. Breve historia de la Compañía de las Damas
Apostólicas y de los Grupos Juveniles en la
zona de estudio 81

CONCLUSIONES 82

NOTAS 91

BIBLIOGRAFIA 93

1948

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

AGRADECIMIENTOS

A MI FAMILIA:

A mi padre por su gran ejemplo de lucha.
A mi madre por ser mi primera maestra en la vida y por inducirme, sin saberlo, a la lucha.
A mis hermanos porque, aún sin conocimiento, contribuyeron a la causa.

A LA FAMILIA ZALUDIO:

Porque me siguen aceptando como soy y por esa agradable sorpresa del 11 de mayo de 1992.

A LA CLASE PROLETARIA:

Sin su apoyo económico, representado en mis padres, no lo hubieramos logrado.

AL PAIS:

"Pensar en nuestra realidad social y reconocer nuestro papel como elementos activos, transformadores de ella, es comprobar que en la sociedad los grupos organizados aparecen como los protagonistas de todos los acontecimientos de la vida social". Gracias por su influencia en mi formación.

A TI MAESTRO GENOLIO:

Pues me enseñaste el camino de la lucha. Honor a quien honor merece y hasta donde se lo merece. El no haberte cuestionado sería traicionar tus enseñanzas.

A Ericka, Xicotencatl y Carmen (Yahuilquetzaltzin):

Por querer en todo momento ayudarme a la realización de esta investigación. Se agradece el interés.

A TI:

Con tu conducta y trato hacia mí influiste en gran medida, sin saberlo, para mi formación como ente biopsicosocial. Lástima que te haya dado miedo caminar a mi lado y te angustiara mi profesión. Retomaste el camino, aunque a medias, pero te has muerto. De todos modos vivirás siempre en mis recuerdos.

A TODOS USTEDES:

Gracias, el logro es de todos pues un proyecto no llega a realizarse individualmente, sino en colectivo.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

INTRODUCCION

1. Antecedentes.

Desde los primeros tiempos de la Humanidad, ésta siempre ha dependido directa e indirectamente en gran número de sus actos, tanto individuales como colectivos, de la creencia en entidades divinas.

La creencia de que entidades superiores están pendientes del Ser Humano en esta vida, surgió primeramente ante la necesidad que tuvo éste de explicarse los fenómenos naturales que para él, con sus conocimientos primitivos, eran inexplicables. Es así como se crea él mismo la necesidad de sentirse protegido por alguien Superior.⁽¹⁾ Esta necesidad de protección se incrementaría mucho más, cuando se dio cuenta de la existencia de la muerte y tuvo miedo de dejar de existir. Y entonces es cuando surge toda una serie de creencias basadas en que si el Ser Humano se porta "bien" en esta vida, tendrá una después de ésta llena de paz y tranquilidad. Y contrariamente a esto, si se porta "mal" tendrá una vida futura llena de amarguras y sinsabores. Creencias éstas una de las pilares para el sostenimiento de la Jerarquía Católica.

Pero claro que toda esta serie de dogmas, creencias, mitos y leyendas; se formaron a través de un largo proceso producto de la interacción humana. Los primeros brotes de estas creencias debieron de haber sido en la mente de un individuo o de varios, llegando después a unificar criterios (y mucho después a desunirlos) a través de la socialización para dar paso a la formación de las primeras religiones.

Una vez formadas las religiones, éstas jugaron un papel de-

terminante en la vida social del individuo, llegando a ser un importante agente de influencia dentro del proceso de socialización que es importante para el desarrollo de la personalidad del individuo.

Es así como el principal objetivo de las religiones sería el de tratar de dar respuesta a las interrogantes y problemas existenciales del Ser Humano para que este pueda vivir tranquilo emocionalmente hablando. Un segundo objetivo, desprendido del pasar de los tiempos y del desarrollo social cada vez más amplio y complejo, sería el de participar en la formación integral del individuo, dentro de su carácter de institución social. Y una de las partes importantes en el desarrollo es la esfera cognitiva. Dentro de ésta se debe tener un elemento muy importante: la capacidad del sentido crítico.

Es indudable que las etapas donde se va desarrollando el Ser Humano es en la Niñez y la Adolescencia, en las cuales se termina su personalidad adulta.

Pero, ¿la Jerarquía Católica contribuye a la formación de esta capacidad, en su papel de dirigente de una institución social como lo es la Iglesia Católica? ¿O simplemente se vale de la gran influencia que ejerce sobre sus fieles para fines propios de cúpula o grupo?

2. Tema y problema del estudio.

Es por eso que el tema de la presente investigación se ha llamado "La Jerarquía Católica y la formación del sentido crítico en niños y adolescentes" y más concretamente se plantea como problema de investigación: ¿cómo y en qué medida contribuye la Jerarquía Católica a la formación del sentido crítico en niños y

adolescentes?

3. Objetivos del estudio.

Uno de los objetivos de esta investigación es el de tratar de demostrar porque una gran mayoría de la gente sigue recurriendo a la religión.

Un segundo objetivo es el de conocer cuales son los valores normas y actitudes que inculca la Jerarquía Católica a los fieles de esta religión; a través del proceso de socialización.

El tercer objetivo sería el de conocer cuales son los mecanismos que utiliza la Jerarquía Católica para lograr y mantener su influencia sobre los fieles.

Todo esto finalmente para conocer cómo y en qué medida contribuye a la formación del sentido crítico de niños y adolescentes.

Resumiendo: Dado que la religión juega un papel muy importante en la vida de la mayoría de los individuos (en este caso concreto la católica) debe contribuir al pleno desarrollo del individuo en su carácter de institución social. Y como parte de una sociedad, desarrolla dos procesos psicosociales importantes: la socialización y la influencia social. Procesos estos pilares que intervienen en la formación de cualquier capacidad del individuo y en este caso de investigación, la capacidad del sentido crítico. Es por eso que los mismos objetivos nos han llevado a incluir el estudio de estos dos procesos psicosociales.

4. Hipótesis y variables directrices.

A partir del enfoque sobre la necesidad de la formación de

un pleno sentido crítico del individuo para un mejor desarrollo tanto individual como social; se plantea la siguiente hipótesis central como punto de partida para la investigación empírica:

Ho: La Jerarquía Católica no contribuye a la formación plena del sentido crítico del individuo, porque antepone ante cualquier explicación racional y objetiva, la fe.

De esta hipótesis central se desprenden las siguientes hipótesis particulares:

A) La gente sigue recurriendo a la religión por:

- i) La necesidad de explicación última ante fenómenos que inclusive son concebibles y explicados por la ciencia.
- ii) La necesidad de protección por parte de un Ser Supremo, y
- iii) Temor de que algún día ha de dejar de existir en esta vida.

B) La Jerarquía Católica aprovecha estas necesidades así como el sentimiento de culpabilidad, la moral y el temer como ejemplo a seguir, a santos y personas pilares de la religión católica y de la Jerarquía para ejercer su influencia.

Por lo tanto, para efectos del análisis se considera como variable dependiente que se quiere explicar, la forma y medida en que contribuye la Jerarquía Católica en la formación del sentido crítico; y como variable dependiente

5. Importancia del tema.

Como se dijo al principio, el Ser Humano siempre ha dependido de la creencia en entidades divinas primero, y después de las religiones creadas por él mismo. Es así como religión e individuo han caminado juntos durante los siglos de la Historia. Y es indudable que el papel de la Jerarquía Católica juega dentro del proceso de socialización es determinante, ya que sigue teniendo influencia sobre el pueblo mexicano.⁽²⁾

Es así como para tratar de entender la conducta humana, no se logra adecuadamente sin tomar en cuenta tanto las creencias como las actitudes, es decir su religiosidad. Es preciso considerar también -aparte de lo que el individuo hace- lo que él cree. Además de los factores biológicos y sociales, una explicación adecuada de la conducta humana tiene que tomar en consideración tanto las creencias como las actitudes.

Es por esto que el tema de la religión y en particular del papel de la Jerarquía Católica, lejos de perder importancia dentro de una sociedad necesitada de un mejor desarrollo a partir de la formación en el individuo de una capacidad del sentido crítico que sea claro, pleno y objetivo; necesita cada vez más de un análisis extenso y profundo ya que religión, y en particular la Jerarquía Católica, siguen siendo hoy en día, factores importantes que determinan en gran parte, el desarrollo conductual tanto social como individual del Ser Humano.

Se escogió el estudio con los niños y adolescentes, ya que estas son las etapas donde empieza a desarrollarse el individuo para posteriormente adquirir su personalidad adulta.

6. Justificación de la selección del campo de estudio.

La presente investigación se desarrollará en su parte empírica dentro de la zona comprendida por las colonias Ampliación - Santa Cruz Meyehualco, Mixcóac, Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, Polvorilla, El Triángulo y San Antonio; de la Delegación Iztapalapa que es donde tienen su campo de acción la Congregación de las Damas Apostólicas.

El estudio se plantea en este lugar ya que quien esto escribe ha tenido la oportunidad de involucrarse en los círculos religiosos de esta congregación desde hace más de dos años. Teniendo así la facilidad de interaccionar con sus miembros y con la gente del lugar que tiene un alto grado de religiosidad, así como la facilidad de acceso a alguna documentación manejada por estas personas.

La parte empírica de la investigación se desarrollará en su trabajo con los adolescentes con un grupo denominado "Grupo Juvenil de Reflexión Cristiana", de la colonia

El autor de la presente tesis forma parte de este grupo desde hace más de dos años, por lo que no lo consideran elemento externo, lo cual le facilita la investigación.

Es importante mencionar que en cada una de las colonias que forma parte del área donde trabaja dicha congregación, existen grupos similares. Se eligió a este ya que es el que ha tenido más tiempo de existencia (aproximadamente 3 años) y donde se percibe un grado de religiosidad más fuerte en comparación con los otros grupos.

Con los niños la parte empírica de la investigación sólo se desarrollará a través del análisis que la Jerarquía Católica utiliza para su educación religiosa.

7. Especificación de conceptos.

A) La Jerarquía Católica como objeto de estudio:

Desde un punto de vista psicosocial, se considera a la Jerarquía Católica como la parte del sacerdocio que detenta el poder sobre los fieles y como parte también del sistema global social. Como tal debe crear e institucionalizar de una u otra manera los nexos y articulaciones con la sociedad en general que contribuyan a un pleno desarrollo de los individuos que la conforman.

También se considera como uno de los grupos más importantes y de mayor influencia en los individuos católicos que tienen un alto grado de religiosidad. Por ello debe contribuir a la solución de los problemas emocionales y existenciales, como ya se dijo antes.

Finalmente, al referirnos aquí a la Jerarquía Católica no lo hacemos como a una entidad homogénea e indiferenciada, sino como a un compuesto complejo que incluye subsistemas de comportamiento de sectores, grupos y personas. Cada uno de estos sujetos posiblemente variará en la percepción que tengan de los problemas, en la aceptación de las normas vigentes, y en los patrones específicos de conducta.

B) Sentido crítico como proceso:

Es el proceso mediante el cual el individuo adquiere la capacidad de juzgar y evaluar por su propia cuenta la información que recibe del exterior, tanto visual como escrita y oral.

En la adquisición y desarrollo de esta capacidad intelec -

tual interviene tanto la esfera cognitiva como la afectiva del individuo. Los mecanismos como se forma y desarrolla el sentido crítico en niños y adolescentes, se analizarán en el capítulo IV así como una mayor explicación de como se concibe en el presente estudio.

C) Niñez y adolescencia como etapas del ente biopsicosocial que es el Ser Humano:

La niñez se considera como el período del desarrollo humano que va del nacimiento a la adolescencia. Se divide en tres etapas sucesivas: primera infancia (hasta los tres años), segunda infancia (hasta los siete años) y tercera infancia (hasta los doce años).

La evolución que caracteriza a la niñez recae sobre tres campos esenciales: crecimiento en estatura y peso (desarrollo somático) desarrollo psicomotor e intelectual (o cognitivo) y progresiva organización de la personalidad (desarrollo afectivo).

La principal característica en la niñez es que el individuo depende totalmente de los otros para su desarrollo tanto físico como psicológico.

A su vez la adolescencia se considera como el período de la vida entre la infancia y la edad adulta; estado transitorio durante el cual el joven se convierte en adulto y adquiere la madurez. Algunos autores sostienen que la adolescencia comienza con el final de la pubertad, no con su iniciación. El período se define según el desarrollo de las diferentes funciones que pueden alcanzarse en distintas épocas. Por ello, sólo pueden establecerse límites convencionales; comúnmente se dan las edades de 12 a 21 años para las niñas y de 13 a 22 años para los varones.

La principal característica del adolescente es que siente - la necesidad imperiosa de independizarse tanto física como psico lógicamente de los demás que lo rodean y principalmente de la familia de la que forma parte.

Las transformaciones psíquicas de la niñez como de la adolescencia atraviesan estadios sucesivos, a los que corresponden tipos afectivos y modos de pensamiento diferentes del adulto.

Aunque en estas etapas el individuo está más susceptible de ser influenciado por los diferentes mecanismos de la socialización; no se considera como pasivo y falto de creatividad y de criterios propios.

8. Instrumentos y técnicas de trabajo.

A) Observación participante:

Una de las técnicas más importantes usadas por el científico social es sin duda la observación participante. Esta permite el adentrarse a la comunidad, siendo parte de ésta y analizando el problema desde dentro, cuidando de no intervenir en el desarrollo del mismo y estudiándolo objetiva e imparcialmente.

La observación participante de esta investigación se hará de las sesiones del grupo religioso antes mencionado, las cuales se realizan cada ocho días.

B) Diario de campo:

Cada observación de la problemática y de cualquier detalle en el contexto donde se desarrolla aquella, será registrada en forma organizada en el diario de campo, para su posterior análisis.

sis.

C) Análisis documental.

Se realizará un análisis de los documentos y textos que maneja la Jerarquía Católica para la educación religiosa de los niños y adolescentes. Esto con el fin de detectar el impacto psicológico y la influencia que estas enseñanzas tienen en la formación y desarrollo de su capacidad del sentido crítico.

9. Alcance y carácter de la investigación.

Es importante señalar que en la presente investigación no se considera a la comunidad estudiada como un objeto cosificable sino que se trata de rescatar el lado humano de ésta. En esta medida se pretende que el trabajo que se realice, no se quede en el archivo, sino vertirlo a la parte investigada, buscando con ello dar alternativas de solución en caso de detectar alguna problemática en relación con la temática central del estudio.

Por otro lado, se quiere dejar bien claro que aquí no se trata de cuestionar la fe del individuo católico que es muy respetable, sino el uso que da a esta fe y a otros aspectos la Jerarquía Católica.

Finalmente para tratar de cumplir con los objetivos anteriormente mencionados, la investigación a de estructurarse de la siguiente forma:

En el capítulo I se expondrá la génesis de la religión tocando tres aspectos fundamentales: 1) el origen psicológico de lo divino en el Ser Humano, 2) el origen psicosociológico de la religión y 3) las raíces psicosociales en el desarrollo de la reli

gión. También se describirá, a grandes rasgos, la formación del sentimiento religioso en niños y adolescentes.

El capítulo II tratará sobre lo que se extiende en el presente trabajo por socialización, y otros dos procesos que van muy de la mano con éste: la desocialización y la resocialización así como también se vertirán las acciones propias de la socialización religiosa. También se presentará un breve resumen histórico de los orígenes de la Jerarquía Católica. Finalmente se tratará de demostrar que las religiones son a la vez productos de la socialización y agentes socializantes.

En el capítulo III se presentarán las bases que utiliza todo agente de influencia para tener poder social, así como los mecanismos propios de las religiones para tener influencia social como son: el sentimiento de culpabilidad, la moral y el temor.

El capítulo IV constará de un análisis de los elementos que se consideran importantes para la formación de la capacidad del sentido crítico en el individuo. Esto tomando como referencia el análisis que hace Piaget del desarrollo intelectual del niño y el adolescente. También se tomarán en cuenta los factores sociales que intervienen en la génesis y desarrollo de esta habilidad mental.

En el capítulo V se vertirá la parte empírica de esta investigación. Ahí se explicará la forma en que se realizó el trabajo de campo en la zona de estudio, así como también los mecanismos propios de la Jerarquía Católica para fungir como agente de dos procesos psicosociales vistos en el marco teórico: la socialización y la influencia social.

En el capítulo de las conclusiones, se han de vertir éstas tomando en cuenta la información presentada y analizada en los capítulos anteriores, para presentar cómo y en qué medida contri

buye la Jerarquía Católica a la formación y desarrollo del senti
do crítico en el niño y el adolescente.

I. GENESIS Y DESARROLLO DE LA RELIGION

1. Génesis de la religión.

a) Origen psicológico de lo divino.

¿Cuál fue el primer origen de lo divino en la psique del Ser Humano? Coincidimos con Marcel Eck, cuando supone que la psicogénesis de lo divino nació en el hombre ante la angustia que le provocaron ciertos hechos catastróficos no habituales como el rayo, el terremoto, etc.; y que por lo mismo le parecieron trascendentes. Su nulo conocimiento sobre la causa de estos hechos le creó más angustia y le hizo atribuir su origen a "algo" exterior, misterioso; y puesto que ese "algo" tenía ese poder de creación le pareció determinante, todopoderoso e intocable; es decir, divino. Tiempo después, al darse cuenta de que algún día a de morir; y al no encontrar una explicación razonable de causalidad; se aferra entonces con más fuerza al Ser Supremo que ha concebido. Ya lo decía Freud que la idea de la muerte está en el fondo de toda angustia. La angustia al hacerse la gran interrogación: ¿porqué morir? ¿qué es la muerte? Y después de la muerte ¿qué hay? Es decir, que en esta búsqueda del Ser Creador, protector y salvador; interviene el instinto de ser protegido por alguien, el instinto de conservación, el instinto de vida. Este instinto surge en el hombre mismo, en su interior, como una obligación, una voluntad, una orden, y cuando esta voz se la atribuye a alguien exterior ha empezado a andar el mecanismo psicológico que dio origen a lo divino.

En sus "Etudes d'histoire et de Psychologie du mysticisme" (1908), Henri Delacroix, basado en las vidas de Santa Teresa, Ma

dame Guyon, San Francisco de Sales, Juan de la Cruz y Enrique Su so, revela que, cuando el místico pretende experimentar la vivencia de Dios, esté, en realidad -dicho en lenguaje psicológico-, experimentando la de un alter ego, es decir, el sí mismo subconsciente con sus automatismos: alucinaciones, glosolalias, intuiciones, inspiraciones y compulsiones. No obstante, el místico atribuye a ese alter ego, que así lo gobierna, un origen exterior y sobrenatural. En presencia de ese ser subconsciente e impersonal, aparentemente trascendental, la conciencia personal permanece pasiva, impotente, sumisa. Empero, una vez que los automatismos subconscientes han llegado a ser imperativos y a tomar posesión de la conciencia, llevan a cabo en ella una transformación que origina un nuevo núcleo vital, una unificación superior.

De manera esquemática, afirma Marcel Eck, se podría admitir que este fue el principio: la necesidad nacida de la angustia, de atribuirle a "Algo" o "Alguien" la causa de los fenómenos catastróficos poco habituales, y por lo mismo trascendentes. Por que al Ser Humano la germinación que va desde la semilla hasta la planta, a pesar de su misterio, no le ha de haber parecido trascendente como el desencadenamiento de un fenómeno cósmico catastrófico; por dos hechos: 1) por ser más habitual y 2) por no traer consecuencias negativas.

b) Origen psicohigiénico de la religión.

Pero si ese Ser Divino que ha concebido el Ser Humano hiere con esos fenómenos catastróficos es porque ha sido ofendido. De aquí nace el sentimiento de culpabilidad. Pero este poder extraordinario que puede distribuir el mal puede igualmente dispensar el bien; es él quien hará crecer las cosechas. Hace así el sentimiento religioso ambivalente de temor y de esperanza.

El dualismo inmanente en el corazón del hombre inventará a menudo un dios del mal del que hay que protegerse. El dualismo, la religión de los "dos principios", es la más arcaica y subsiste con tenacidad. Satisface a una cierta lógica y resulta un medio cómodo de resolver las contradicciones. Hay que estar bien con el dios bueno para que dé, así como con el dios malo para que no castigue. Y es entonces cuando empieza a estructurarse (siempre coincidiendo con Marcel Eck) una relación con el Ser Humano y el Ser Divino que ha concebido, es decir, empieza a estructurarse la religión.

Pero el estudio de la religión no ha sido tan fácil como pudiera parecer, porque tal término todavía es muy ambiguo. Y prueba de ello es que hay varias definiciones de religión propuestas por otros tantos autores (por lo menos cincuenta según A. Vergote). A continuación se citan sólo algunas, las que nos parecen que han sido más acertadas al respecto, y que no se contradicen unas con otras.

En primer lugar está la etimología clásica. La palabra religión se deriva del verbo latino religare, es decir, "unir". Empero, se han propuesto etimologías diferentes, especialmente relegere que significa "recoger". E. Benveniste, remontándose a las fuentes latinas, ve un significado más amplio: volver sobre lo que se ha hecho. La religión para él es una interrogación sobre el hombre mismo frente a otro con respecto al cual existe una responsabilidad.

Thoules define la religión como una relación que se vive y se practica con el Ser o los seres supra-humanos en los que se cree.

Para Angelo Brelich, quien insiste también en la dificultad de definir el término, la religión ha tomado diferentes matices

a lo largo de la Historia y por lo mismo es una manifestación cultural. Según él, puede agruparse bajo el término de religión todo aquello susceptible de ser considerado en relación con lo sagrado. Según los lugares y las épocas, todo puede ser sacralizado. En último extremo, todo aquello que sobrepasa total o parcialmente al entendimiento y a los poderes del hombre puede considerarse como sagrado y, en consecuencia, convertirse en objeto de la religión.

Ya se han citado un cierto número de definiciones de la religión. A continuación trataremos de armar una sola, a partir de estas anteriores.

Para el presente estudio, la religión vendría siendo una manifestación de la cultura en la que el Ser Humano establece una relación con "aquello" que sobrepasa total o parcialmente a su entendimiento y a su poder, es decir lo sagrado. Puede tratarse de un ser o seres suprahumanos o inclusive la especie humana misma.

Por otro lado también está la definición que ofrece Emilio Durkheim en su obra: *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912). Para él, una religión es un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a cosas sagradas, es decir, separadas, prohibidas; creencias y prácticas que unen en una misma comunidad moral, llamada Iglesia, a todos aquellos que se adhieren a ella. Puede resultar sorprendente que no se haga aquí referencia alguna a lo divino ni a la divinidad. Durkheim explica que por ejemplo el budismo es por cierto una religión, pero no concede ninguna importancia a los dioses, el hombre es el único responsable de su salvación. Las religiones animistas, del mismo modo, rinden culto a los espíritus de los muertos antes que a divinidades. En cambio, la noción de lo sagrado parece fundamental -

en las dos definiciones antes mencionadas: delimita todo un territorio prohibido, marcado por tabúes, separado por completo del dominio profano. La religión es, por excelencia, lo que justifica y explica lo sagrado.

Llegados a este punto, parece ser que hay una contradicción cuando se dice que la religión es una relación vivida y practicada con el ser o los seres suprahumanos en los que se cree; y por otro lado también se dice -en la voz de Durkheim- que una religión no es forzoso que tome en cuenta a lo divino ni a la divinidad. ¿Cómo es que si en un principio el hombre se preocupó por quedar bien con el Ser Supremo que había concebido como su protector; hoy algunas "grandes religiones" como son el budismo y el cristianismo, parecen dejar de lado a Dios y son, en su esencia, "religiones ateas" (entendiéndose por "ateo" el no tener adoración por un dios, pero sí se puede tener un sentimiento religioso) y le dan mayor importancia a cuestiones como la humildad, el amor al prójimo, etc., que de cualquier modo son, para el verdadero creyente de estas religiones, cosas sagradas? La cuestión se puede explicar de esta manera: Por un lado, se sitúa la religión institucional, por otro, la personal. Como dice Sabatier, una vertiente de la religión atiende a la divinidad, la otra no pierde de vista al hombre. Culto y sacrificio, procedimientos para contribuir a las disposiciones de la deidad, teología, ritual y organización eclesiástica, son los elementos de la religión en la vertiente institucional. En la vertiente más personal de la religión, por el contrario, constituyen las disposiciones internas del hombre el centro de interés, su conciencia, sus merecimientos, su impotencia, su incompletud. Los actos a los que este género de religión incita no son rituales sino personales. El individuo negocia solo, y la organización eclesiástica

ca, con sus sacerdotes y sacramentos y otros intermediarios, se encuentra en posición totalmente secundaria. La relación va directamente de corazón a corazón, de alma a alma, entre el hombre y su creador.

Hacia fines del siglo XIX, apareció una obra de Raoul de la Grasserie: *De la psychologie des religions* (1899), que distingue dos categorías en la religión: la social y la psicológica. El autor llama religión social a la tradicional o de segunda mano, cuyas nociones y prácticas son impuestas a las nuevas generaciones por sus mayores, y religión psicológica a la subjetiva o de primera mano que surge, a modo de consolación ideal, de las necesidades instintivo-emocionales cuya satisfacción natural ha sido frustrada.

Es decir que en un principio el hombre adoraba a un ser supremo y tenía una relación directa con él, pero posteriormente a través del proceso de socialización -como lo veremos más adelante- un grupo de personas estableció leyes y normas para "adorar y relacionarse con ese Ser Supremo" creándose así la religión institucional. Es decir que existe una religión personal que le toma mayor importancia a cosas abstractas -como la caridad, el amor al prójimo, la esencia universal de las cosas, etc.- o semi abstractas -como los espíritus de los muertos-; y es la que define Durkheim, entre otras. Y también existe la religión institucional que le da una mayor importancia a la relación con el ser o seres suprahumanos a través de ritos, prácticas, normas, etc.

Las dos vertientes de la religión, la personal y la institucional, tienen algo en común: que son sistemas solidarios de creencias y sentimientos. Comportamientos que unen en una misma comunidad moral a todos aquellos que se adhieren a ella. Pero la diferencia es que la personal le da importancia a lo sagrado, mientras que la institucional a la divinidad.

De aquí se desprende otra cuestión importante: ¿qué es lo -sagrado y qué es lo divino o la divinidad? Lo sagrado sería para nosotros no sólo lo principal, lo envolvente, lo real, ya que es te significado, si se toma sin restricción, puede resultar demasiado amplio. Lo sagrado, significaría aquella realidad primaria a la que el individuo se siente impulsado a responder solemnemente y no con un juramento o una broma. Es así que las religiones se difieren, esencialmente, entre sí, en cuanto a los objetos - que cada una de ellas santifica. Prácticamente todo en la naturaleza, o más allá (fantasmas, objetos de pensamientos) ha sido o puede ser elevado a la categoría de sagrado por los individuos. Así, se han hecho religiones de la moralidad, la castidad, los fantasmas, los antepasados, los amigos, el amor, la razón, las ideas, el hombre, la libertad, la igualdad, el comunismo, la naturaleza, el matrimonio, el patriotismo, los héroes, el adulterio, el sexo, la propia vocación, etc. Mientras que la divinidad sería aquel ente o ser supremo exterior al hombre y del cual depende para su seguridad emocional y existencial. Pero, ¿quién nos asegura -y esto se podría manejar como hipótesis- que algunos individuos, al darle importancia a lo sagrado lo hacen para quedar bien, inconscientemente, con la divinidad?

Una última cuestión es cuanto a la religión personal: aún cuando se le ha dado en llamar "personal", esto no quiere decir que se reduzca sólo al individuo como se puede notar en la definición mencionada. No cabe hablar de religión -desde el punto de vista psicosocial- sino desde una perspectiva comunitaria. La creencia de una persona aislada no pertenece al hecho religioso. Esta es la gran objeción que varios autores le han hecho a Freud cuando compara la religión a un proceso neurótico obsesivo. El individuo obsesivo obedece a ritos que son personales y sin va -

lor colectivo; la neurosis se encuentra enquistada en el individuo. La religión no existe más que si explota fuera del individuo. El neurótico admite ser patológico, mientras que el hombre religioso no se considera nunca patológico por el hecho de ser religioso. Ello no excluye la posibilidad de formas neuróticas de vivir la propia religión.

Definida de esta forma vemos que la religión tiene un carácter psíquico en su origen. Son antiguas en la historia de la psicología religiosa de Europa las presunciones según las cuales el acto de conferir valores trascendentes a algo, ya sea divino o sagrado, está relacionado, en cierto modo, con el bienestar del alma, cuya necesidad de paz, serenidad y seguridad constituyen, precisamente, el origen de actos de esta índole, y por lo tanto, la religión es en esencia, una psiquiología espontánea es decir, una actividad autopsiquiátrica del alma.

Al parecer Sócrates fue el primero, entre los psicólogos religiosos de Europa, que sugirió la existencia de una religión de carácter psíquico. En su opinión, el designio último del anhelo religioso-psicológico no es otro que el bien supremo del alma. Halla el camino de su salvación en la sabiduría. La salvación reside, según Sócrates, en la moderación de los deseos y aversiones, especialmente a través del conocimiento conceptual. Para Platón, su discípulo, la meta del anhelo religioso-filosófico consiste en la felicidad suprema del alma, conquistada mediante la íntima contemplación del ideal de lo bueno, verdadero y hermoso. Según Aristóteles, la religión persigue el bien supremo del alma, que él concebía como la preservación de la paz interior mediante la razón, consagrada a impedir el dominio de los deseos. Por su parte, Plotino, el neoplatónico, descubrió a Dios es decir, el bien supremo del alma, en el sentimiento extático -

experimentado durante la contemplación en estado de semivigilia.

Los estoicos y los epicúreos establecieron aún más explícitamente la conexión que al parecer existe entre una valoración absoluta y el bienestar del alma. Según ellos, el motivo de la vida ético-religiosa reside en la necesidad de paz interior, de imperturbabilidad, de ataraxia, ante las contrariedades de la vida, ya sea privada o de relación y, en particular, ante el miedo a la muerte. En cuanto a los medios se refiere, en cambio, discrepan seriamente, ya que, mientras los estoicos atribuían trascendente valor a una vida acorde con la razón como la única manera de impedir que el individuo sea gobernado por las apariencias y por sus propios deseos y aversiones, los epicúreos sostenían que la paz interior puede ser obtenida sólo a través de la exhaustiva satisfacción de los propios deseos.

A partir del siglo XVII, esta tesis acerca del origen psicológico de la religión ha sido retomada por numerosas oportunidades, pero nadie la hizo tan clara y decididamente, en Europa, como Stirner, Ideler, de la Grasserie, James, Moerchen, Delacroix y Bergson.

En su obra *Der Einzige und sein Eigentum* (1845), Max Stirner considera que la consagración, el entusiasmo, la santificación y el sacrificio centrados en un único objeto, que para el individuo es sagrado, están relacionadas, en términos generales, con el bienestar del alma, con la necesidad de asegurar su emancipación respecto de las cosas que se supone existen ajenas al propio señor. Esto una vez alcanzado el pleno desarrollo de la vida. Se trata entonces de la concreción, que el yo realiza por sí mismo, de su dominio respecto del mundo. Y en esta autorrealización reside la salvación final del alma, es decir, la del yo.

El psiquiatra alemán Carl Hilhelm Ideler reveló, en *Versuch einer Theorie des religiösen Wahnzinns* (1848 y 1850), que, tanto en sus pacientes como en la vida de los grandes místicos del pasado, la destrucción de la felicidad, y, particularmente del amor, suscitaba -según sus observaciones- el despertar compensatorio y consolador de las pasiones religiosas.

Raoul de la Grasserie, en su obra ya antes citada, concibe al origen psicosigiénico de la religión como una compensación ideal, o de consuelo, para determinada privación en la esfera de los instintos, en el mismo sentido que Ideler, años atrás, había interpretado sus observaciones.

William James, fundador del funcionalismo, dictó en la Universidad de Edimburgo, sus conferencias, que había denominado: *Las variedades de la experiencia religiosa* (1901-1902), en el curso de las cuales sustentó con vigor la teoría de la psicohigiene del origen de la religión de primera mano. Y define la religión de primera mano como una "hipótesis viva" cuya función consiste en ayudarnos a vivir una vida feliz y morir una muerte feliz. La religión de un hombre es, a su juicio, cualquier cosa que sea para él una hipótesis viva en este sentido, aunque cualquier otro la considere muerta. Únicamente así es posible juzgar la verdad y la realidad de una religión, de acuerdo con el valor psicosigiénico práctico que ella revista para el individuo que la abraza, y según su propia constitución y su situación particular.

Su reflejo más fiel de William en Europa, se halla en *Die Psychologie der Heiligkeit* (1908), de F. Moerchen. La persona denominada "santa" es, de acuerdo con Moerchen, aquella que se ha aferrado a algo que, según ella siente, satisface o completa una vida que de otro modo permanecería vacía ante el curso general -

de los hechos mundanos. Se trata de algo que dicha persona asume con extraordinaria devoción y que -en el sentido de un "valor su premo"- considera divino. Ese algo puede ser el amor, la pena, - el goce del arte, el entusiasmo por una idea, etc., Sin duda, - mientras colme -mejor que cualquier otra cosa- las ansias insatisfechas, y mientras tales ansias persistan en el hombre, la religión subsistirá.

Finalmente citaremos a otro autor: Henri Bergson. Al parecer, ciertas nociones que acerca del origen de la religión enuncia en Les deux sources de la morale et de la religion (1953), - resultan decididamente psicosociológicas. Según ellas, el instinto origina una religión de tipo dinámico o místico, mientras la inteligencia genera una de tipo estático o fabulatorio.

2. Las raíces psicosociales en el desarrollo de la religión.

Si nos avocáramos al estudio del desarrollo de la religión bajo un sistema, tendríamos que pensar en un evolucionismo religioso. La humanidad pasaría según ello por fases prácticamente - constantes. Este evolucionismo religioso, que hoy rechazan la mayoría de los autores, partía del totemismo, del animismo, pasaba más o menos obligatoriamente por la magia con su sorolario, la brujería, para desembocar en un politeísmo que conduciría, mediante un refinamiento progresivo, a un monoteísmo, e incluso, más adelante, al rechazo de Dios, o dicho con otras palabras, al ateísmo, observado con más frecuencia en las sociedades que se consideran como evolucionadas.

Pero esto no sucede en la realidad. Desde un punto de vista psicológico, parece que cada forma religiosa pudiera ser considerada de manera autónoma. El que el politeísmo haya desaparecido

prácticamente en algunos países no significa que haya que considerar el monoteísmo como su continuación necesaria. Es importante observar la forma en que se presentan psicológicamente los diferentes sistemas religiosos.

Por otro lado, el hombre primitivo ha esbozado estructuras religiosas mediante la yuxtaposición de hechos y de conceptos, sin intentar siempre relacionarlos entre ellos, de la misma forma que el niño registra los hechos de forma independiente, unos con respecto de los otros.

Esta organización ha conducido a las religiones primitivas a inventar dioses, responsables cada uno de un campo especializado. Sólo debido a una propensión del pensamiento lógico establecerá vínculos entre los unos y los otros y construirá una teogonía. Así es como se han formado las religiones politeístas.

Otro aspecto del desarrollo de la religión al pasar de los tiempos es la inventiva puesta al servicio del progreso económico, y esto lo constituye como prueba la adopción del martillo, el hacha, la lanza, la espada, la escala y la rueda, en calidad de símbolos,

Como se ha visto hasta aquí, las raíces de la religión no son sólo psicológicas, aunque estas sí son determinantes para su surgimiento. Al hablar de la religión, Lenin señaló la existencia no sólo de raíces sociales e históricas, sino también de raíces nosológicas de la religión, de determinadas propiedades del psiquismo humano que contribuyen al surgimiento de la religión - (V. I. Lenin. Obras completas, t. XV, p. 425). Aunque coincidimos con Lenin en que en el surgimiento de la religión intervienen diferentes factores; no lo hacemos en el sentido que él señala que los primeros fueron históricos y económicos. Ciertamente es que después, en su desarrollo, intervinieron éstos; pero el pri-

mero fue de carácter psicosigiénico como ya se vio anteriormente.

Por otra parte también coincidimos con Engels cuando describe que la religión no es otra cosa que el reflejo fantástico que proyectan en la cabeza de los hombres aquellas fuerzas externas que gobiernan sobre su vida diaria, un reflejo en que las fuerzas terrenales revisten la forma de poderes sobrenaturales. (C. Marx y F. Engels. Obras escogidas, t. VI, p. 255).

Es decir que las raíces psicológicas de la religión son las peculiaridades específicas de la conciencia individual y grupal que contribuyen al surgimiento de los fenómenos psico-religiosos. Por ello se comprende que todo fenómeno psicoreligioso -y tanto más la conciencia religiosa en su conjunto- no tenga sólo causas psicológicas, sino que se produzcan como resultado de la interacción de una serie de particularidades del psiquismo del hombre - con las condiciones de su existencia, con factores naturales, materiales y sociales.

Ya el poeta de la antigua Roma, Publio Estacio (aproximadamente 40-95), entendió el terror como la raíz psicológica de la religión -y como ya lo hemos mencionado antes-. Remitiéndose a Estacio, Lenin mostró la significación del terror en la religión no sólo del hombre primitivo, sino también del proletariado de la sociedad capitalista. En 1909, en su artículo: Actitud del obrero hacia la religión, cuando analiza las raíces de la religión y cita las palabras de Estacio: "el miedo creó a los dioses" vincula esta raíz psicológica con las condiciones sociales de vida del proletariado en el capitalismo. "El miedo a la fuerza ciega del capital -ciega porque no puede ser prevista por las masas del pueblo-, que a cada paso amenaza al proletariado o al pequeño propietario con causarle y le causa la destrucción, la ruina 'inesperada', 'repentina', 'accidental', lo convierte en mendigo

en indigente, lo arroja a la prostitución, le produce la muerte por inanición; esa es la raíz de la religión contemporánea que el materialista debe tener en cuenta ante todo y sobre todo sino quiere quedarse de aprendiz de materialista", escribió Lenin. (V. I. Lenin. Obras completas, t. XV, p. 424.).

También en el socialismo -y esto también pasaría con la burguesía del capitalismo- el miedo es un elemento inseparable de la conciencia religiosa. Pero es ya el miedo a la muerte, a las enfermedades, a diverso tipo de desgracias que pueden interrumpir el destino personal del hombre.

Finalmente es sabido que el fenómeno psicosocial más antiguo es la aparición en la conciencia del individuo de la noción de "ellos". B. F. Pórshev escribe al investigar este fenómeno: "Un análisis exhaustivo conduce a un resultado inesperado: 'usted (y correspondientemente 'tú') es una categoría derivada y que corresponde a una etapa posterior al 'nosotros' y 'ellos'" (B. F. Pórshev. Psicología social e historia, p. 81). No obstante, pese a su correcta observación de esta regularidad, no advirtió en ella una de las raíces psicosociales de la religión. Lo que sucede es que "ellos" parecen siempre más fuertes, más poderosos, de lo que en realidad son. "Ellos" siempre despiertan miedo. Para el hombre primitivo "ellos" era la explicación más sencilla de todas las contrariedades que no alcanzaba a comprender. Del concepto "ellos", con un matiz emocional característico surge naturalmente la psicología del totem y la del fetiche y la psicología del animismo, aunque por supuesto cada una se forma, y luego se desarrolla, bajo la influencia de diferentes condiciones sociales y psicológicas. Lo común a todas las religiones es la fe en que "ellos" pueden influir sobre "mi" y sobre "nosotros".

Este fenómeno, que está ligado también a las raíces psicoló

gias de lo religioso, tiene estrecha relación con el miedo y la contradicción entre lo consciente y lo no consciente. Al hombre le parece frecuentemente que en el cumplimiento del hábito altamente automatizado, en la creación, en el recuerdo involucrado, y en otros casos, se interponen "ellos", aunque es más común que "ellos" perturben y no que ayuden. En la expresión "el demonio me empujó" sobrevive un elemento de superstición.

3. Psicología religiosa del niño y del adolescente.

La formación arcaica de la psicología religiosa descansa en la necesidad de encontrar una causa a los fenómenos inexplicables y en el temor que suscita el agente causal del hecho debido a su misterioso poder, sobre todo en la gama maléfica, como ya lo vimos anteriormente.

Piaget ha mantenido que con anterioridad a la noción de causalidad existían en el niño otras formas de pensamiento, agrupadas bajo el vocablo de precausalidad, fase que constituía, incluso en sus formas marginales y verbales, uno de los momentos esenciales del desarrollo de la causalidad.

Paralelamente a este enfoque de la causalidad, el egocentrismo del niño desempeña su papel. Quizá egocentrismo no sea el término adecuado, como el mismo Piaget considera, Este autor preferiría el término de centrismo, acercándose de este modo, por un lado, a la forma más principio del principio del placer de acuerdo con Freud, y, por otro lado, al autismo patológico. Todo cuanto se vuelve, incluso de lejos, hacia la exigencia lógica de la causalidad, corresponde mucho más a la posible accesión, a lo sagrado y a lo religioso. Todo cuanto, por el contrario, permanece en la esfera de lo egocéntrico, no relacional, permanece más bien al margen, al menos aparentemente, de la psicología religiosa que supone la relación, no sólomente con una persona en particular, sino con los demás en general. El niño, cuando se encuentra desconectado del otro, apenas es accesible al espíritu espontáneo de religión; es conocido el abuso que se hace del vocablo "autismo". Los niños que realmente padecen de autismo son incapaces de acceder al sentido religioso, aún cuando sea posible la adquisición de algunos rituales de automatismo. Por el contrario,

el niño que pregunta, bien sea por curiosidad o movido por la angustia, recibirá con mucha mayor facilidad los rudimentos de una formación religiosa. Como observa J. M. Pohier, así como otros - muchos psicólogos infantiles, el pensamiento del niño se articula con mayor frecuencia sobre la interrogación -el "por qué"- - que sobre los mecanismos, es decir, el "cómo". El por qué puede abarcar el conjunto de las preguntas, mientras que el cómo supone una lógica en la sucesión de los determinismos y en consecuencia un saber. Para Piaget es precisamente aquí donde se encuentra el eje de unión entre la precausalidad (en que la causalidad se reduce al motivo) y la verdadera causalidad, que exige el conocimiento de los mecanismos. El primitivo se preocupa más de saber la razón por la que el dios que se encuentra allá arriba - le golpea con el rayo que de saber los medios que emplea para - ello.

El primitivo elabora estructuras religiosas mediante la yuxtaposición de hechos y de conceptos, sin intentar siempre relacionarlos entre ellos, de la misma forma que el niño registra los hechos de forma independiente, los unos con respecto de los otros.

Esta atomización ha conducido a las religiones primitivas a inventar dioses, responsables cada uno de un campo especializado. Sólo debido a una propensión del pensamiento lógico establecerá vínculos entre los unos y los otros y construirá una teogonía.

De la misma forma, el niño muy pequeño comprende que tal señor es su padre, que tal señora es su madre, que determinado niño es su hermano o su hermana; sólo en una fase posterior de su evolución comprenderá que el hombre en cuestión es el marido de su madre y que la muchacha que es su hermana es igualmente la hermana del chico que es su hermano. El hombre construye el cie-

lo a su imagen, a su entorno, y resulta fácilmente comprensible que los términos formulados de Padre, Madre e hijo se asimilen con facilidad, y a menudo se emplean abusivamente en el lenguaje de las religiones.

El primitivo no cuenta con el apoyo de una religión revelada, sus dioses no se comunican con él sino mediante los efectos que supone provocan. De igual modo, para el niño, la asimilación de noción de Revelación por medio de un Dios que habla a su pueblo no es sino un registro de lo que se le ha dicho y la Historia Sagrada es un bonito cuento, no tan diferente para él de un cuento de hadas. Es verdadero porque se le ha dicho que es verdadero, pero la fase crítica de su psicología religiosa no se despertará sino mucho más tarde.

Como hace observar J. M. Pohier, muchos adultos permanecen por lo que respecta a la religión en un estudio de precausalidad y les resulta difícil desembarazarse de un aspecto antropomórfico (y por lo tanto pagano) de la religión.

En cuestión de psicología religiosa del niño, la abortación cultural es importante, ya que ésta le introduce directamente en un sistema religioso preformado. La religión instintiva y utilitaria del primitivo ha sido una obra de larga duración que se ha escalonado a lo largo de milenios, de generación en generación. Numerosos adeptos de la psicología cultural, especialmente Spranger, Kupky, Tunlirs, Dehn y Eichele, han subrayado con particular insistencia el hecho de que el desequilibrio psíquico de la adolescencia, va transfiriendo -aunque no siempre- su sentimiento de dependencia a seres invisibles, suprazendanos, de los que ha oído hablar desde hace mucho tiempo.

Sin embargo, si el niño da su consentimiento a la religión de sus padres, también ocurre con frecuencia que un día se apar-

tará de ella precisamente por tratarse de la religión de sus padres. Funcionan así, positiva o negativamente, los fenómenos afectivos.

Por otro lado en el terreno de la influencia que se ejerce en la formación del sentimiento religioso en el niño a través de la catequesis; se han escrito obras como *The Psychology of Adolescent* de Granville Stanley Hall, *Psychology of Religion* de Edwin Diller Starbuck, *La idea de Dios en el niño* de H. Glavier, y *El sentimiento religioso y la psicología del niño* de P. Bovet; entre otras. De estas diversas teorías se destacan cinco datos capitales para el terreno catequístico:

1. La psicología religiosa infantil presenta un cierto número de criterios que reúnen además las características de la mentalidad infantil en general, pero aquí tienen una incidencia particular (por ejemplo, el animismo y la artificialidad).
2. La psicología religiosa del niño, en tanto que tal, parece caracterizada por el antropomorfismo y la mentalidad llamada mágica, mentalidad que se encuentra, con matices notablemente diferentes, en el primitivo, incluso en el adulto y también en determinadas enfermedades mentales.
3. Este antropomorfismo y esta mentalidad mágica pueden ser consideradas como presentando estadios y como evolucionando en función, especialmente, de la relación del niño con las figuras parentales y adultas.
4. Las características de los diversos estadios del desarrollo en los diferentes niveles del psiquismo (tales como psicomotor, afectivo, intelectual, social, etc.) tienen inevitablemente su repercusión sobre la vivencia pleneria del sujeto considerada en las etapas sucesivas de su evolución.

5. En esta evolución, la teoría de los factores y las leyes del desarrollo, tal como lo ha presentado Edouard Claparède, por ejemplo (leyes de adaptación funcional, del interés, del ejercicio genético-funcional, etc.), puede encontrar una de sus aplicaciones, a condición de no negar una cierta especificidad de objeto sino de terreno. Lo mismo sucede, y por vía de consecuencia, con las influencias ejercidas por el entorno, el cual es precisamente objeto del interés y lugar del ejercicio.

Por otro lado, es natural que un niño aborde una formación catequística con la mentalidad propia de su edad. El catequista, por su parte, tendrá la sensación de que el niño deforma el mensaje. En realidad, la visión del niño y la idea que se hace, por ejemplo, del Dios de quien se le está hablando, no es más falsa que la del monigote cabezudo que proyecta sobre el papel cuando se le sugiere que dibuje a su padre. Se trata tan sólo de una visión incoativa, de una representación esbozada. Lo mismo ocurre con la artificiosidad (Dios percibido como fabricando las criaturas, como soplando las nubes para hacerlas avanzar o rociando las montañas de lluvia como el jardinero sus tomates, etc.); Esto no perjudica la representación ulterior de Dios, a menos que algo impida una evolución, y aún así, seguirá siendo natural en los casos patológicos de insuficiencia mental especialmente grave.

Lo mismo sucede con el antropomorfismo y con la magia, por otra parte íntimamente ligados, como también y más fundamentalmente, con el egocentrismo infantil en el sentido piagetiano de la palabra. Naturalmente, el niño ve todas las cosas desde su propio punto de vista y todo lo refiere con relación a él, tanto

Dios como los demás. Esto no constituye una falta, ni siquiera - un error, simplemente un estadio o estadios hacia una visión que permita situar a Dios, no sólo como superando mucho, sino como trascendiendo infinitamente al hombre más fuerte, y haciendo que se considere la relación religiosa como destinada al servicio de Dios, no a su dominio.

II. LA SOCIALIZACION RELIGIOSA

Entendemos aquí a la socialización como el proceso continuo y nunca acabado, a través del cual al miembro de una sociedad se le inculcan los valores, creencias y formas de percibir el mundo; compartidos por esa sociedad o por un grupo.

Es así que la socialización ocurre siempre que un individuo internaliza los estándares del agente socializante, sea un grupo o una sociedad completa.

Asimismo, la importancia de dos procesos relacionados con la socialización, la desocialización y la resocialización, consiste en el intento de otros agentes socializantes para modificar la conducta considerada insatisfactoria o inapropiada.

La desocialización consiste en el intento por parte del agente socializante por desaparecer en el individuo los valores clave anteriores y las conductas de rol que son determinantes para su desempeño social. Este paso de la desocialización es indispensable y preliminar en todo intento de resocialización. En su forma extrema la desocialización hace del individuo un ente dócil, parecido a un niño, incapaz de actividad independiente.

Por su parte en la resocialización se influencia al individuo para que adopte una serie de modelos de conducta en sustitución de otras. En ocasiones la resocialización es una consecuencia inevitable de la desocialización. Sucede entonces que nuevos valores se desarrollan para llenar el vacío dejado por la supresión de los anteriores. Para que haya una resocialización efectiva, se necesita llevar a cabo varios intentos antes de llevar a cabo la conversión ideológica del individuo.

1. Las acciones de la socialización religiosa.

Desde que el Ser Humano nace, se haya rodeado de contactos sociales necesarios para su supervivencia. El infante no podría vivir sin que se le proporcionaran las atenciones, necesarias (comida, protección, etc.). La socialización se llevará a cabo con éxito en él debido a que es muy dependiente de los agentes socializantes, principalmente de los padres, los cuales tratan de formar las características que creen convenientes en el nuevo miembro de la sociedad.

Por lo general, la socialización primera o primaria que recibe un infante, es a través de sus padres, pero conforme el niño va creciendo, y conociendo nuevas personas y grupos (aparte del de la familia); es influenciado cada vez más por un número mayor de agentes socializantes. Es así como los maestros, ministros religiosos, asesores, jefes scouts, etc. tienen un papel cada vez más importante, ya sea para apoyar, redefinir o contraponer la influencia paterna. También con más frecuencia, el niño es influenciado por otros infantes. En fin, es vasta la gama de agentes socializantes que influyen en la socialización del niño que se transforma lentamente en adolescente y adulto.

Por lo que respecta a la socialización religiosa, cabe aclarar que empieza también en la familia. Así las formas de concebir a la Divinidad, el vivir, morir, etc. -con sus valores y actitudes- proviene de los diversos grados de fe religiosa de los padres principalmente. Esta socialización es continuada cuando el individuo (por lo general en su niñez) entra en contacto con personas que pertenecen a algún grupo de actividad religiosa, tratase de la Jerarquía o el laicado.

La Jerarquía Eclesiástica de cualquier religión crea e in -

culca valores, creencias y actitudes; percepciones y conductas a través de sus enseñanzas; sus doctrinas y sus diferentes medios de socialización particular que utiliza cada una de ellas.

Prácticamente todas las acciones realizadas e inculcadas por las jerarquías eclesiásticas, y después adoptadas e internalizadas por los individuos, contienen elementos valorativos y normativos. Es así como la práctica eucarística, las movilizaciones religiosas, los resos, peticiones, fiestas religiosas, las acciones catequísticas, etc. contribuyen a la expansión de las ideas, valores y normas que la cúpula dirigente de cualquier religión quiere -y le conviene- inculcar en el individuo.

Dos acciones realizadas e inculcadas por las jerarquías eclesiásticas son las más importantes: la catequesis y la evangelización.

En todas las religiones el catecismo es común y es un elemento determinante e importante para la propagación de las ideas, normas y valores de cualquier religión; así como al sostenimiento en el poder de la cúpula que rige, manda y tiene cierto dominio, tanto material como espiritual en los individuos fieles a esa religión.

La catequesis evoca generalmente la noción simplista, y al mismo tiempo desusada, de la enseñanza de una doctrina teológica más o menos adaptada a un auditorio infantil. Pero esta definición, que jamás ha sido exacta o por lo menos suficiente desde un principio, se revela cada vez más desmentida por los hechos. La catequesis no se reduce a una simple enseñanza. El acto catequístico sólo se percibe como una transmisión de conocimientos en el marco más general de una transmisión de fe y, por así decirlo, de la transmisión de la Vida. Del mismo modo, los niños no son los únicos sujetos del acto catequístico. En todas partes

y en toda época, numerosos adolescentes y adultos han sido influenciados por él.

Además, este acto catequístico se opera por medio de agentes que representan un papel muy específico, que no sólo es el de educadores, sino también el de mediadores. Lo mismo sucede con la comunidad en el seno de la cual se opera la catequesis y que representa un papel de testimonio, de transmisión y de mediación beneficiándose a su vez de la interpretación del catequista de su aportación, de la función que asume y de la influencia que le es dado ejercer. La catequesis tiene esa especificidad y ese carácter, en cierto modo único, que implica constantemente la referencia a otro, que es "el completamente otro", al mismo tiempo que el muy íntimamente presente.

Finalmente, la relación catequista no es dual sino triple. Implica entre catequista, por una parte, y catequizado, por la otra, la presencia constante de un tercero, la cual tiene una importancia y una significación primordiales, ya que es en su nombre, para revelarle, hacerle conocer y amar, y en cierto modo comunicarle, por lo que la relación catequista se establece. Este tercero, o más bien primer personaje de la relación catequista, es, claro está, el mismo Dios.

Por otro lado el término evangelización designa el programa de la Iglesia⁽³⁾ para reclutar miembros nuevos. Cuando se llevan a cabo servicios especiales para atraer miembros nuevos, se dice que son servicios evangelizadores.

La evangelización constituye la manera primordial de llegar a los que no forman parte de la Iglesia, pero la fuente primordial de miembros nuevos la constituyen los hijos o los miembros existentes. La educación religiosa es la técnica principal utilizada para asimilar estos miembros esenciales para una Iglesia.

Además de las dos acciones principales anteriormente mencionadas, las escuelas eclesiales, cumplen también la tarea de reclutar a los niños y adolescentes a través de la educación religiosa. Y también algunas iglesias dan cursos especiales para instruir a los adultos en sus doctrinas. En estas circunstancias el procedimiento evangelizador se complementa con la educación.

En fin, son variadas las formas como cada Iglesia realiza la socialización de las cuestiones religiosas, es decir la socialización religiosa. En el capítulo VI abordaremos las dos principales que utiliza la Jerarquía Católica en la zona de estudio seleccionada: la catequesis y la que se lleva a cabo a través de los llamados "Grupos Juveniles de Reflexión Cristiana".

2. Orígenes de la Jerarquía Católica.

El famoso incendio de Roma en el año 64, cuyas causas se desconocen aún por la historia oficial, en un principio le fue atribuido a Nerón. Fácil fue para éste culpar a los cristianos. Aquél grupo de "extraños" que predicaban una nueva religión basada en el ejemplo de un carpintero pobre y humilde, el cual fue tomado como Dios. Este grupo empezaba a ser numeroso y por lo mismo habría que detenerlo, pues por sus prédicas resultaba peligroso, tanto religiosa como políticamente.⁽⁴⁾

Este incendio fue motivo de una de las persecuciones más fuertes contra los cristianos, después de la cual se sucedieron otras más (año 107 ordenada por Domiciano, año 160 por Antonino, año 163 por Marco Aurelio, año 203 por Septimio Severo, año 258 por Decio, etc.).

Pero aún así los cristianos empezaron a crecer en número. Aunque al principio fue la curiosidad intelectual de los hombres

de letras y de las personas selectas, cansadas de tanta variedad de dioses, enredos de los mismos, y cultos extraños y decadentes al final fue el ejemplo de amor fraterno lo que llamó la atención de muchos y el camino para su conversión.

A pesar de que hacerse cristiano suponía un riesgo, pronto hubo cristianos en el mismo palacio imperial y en los grandes núcleos urbanos de las Galias, Norte de Africa y Península Ibérica

Las comunidades locales eran llamadas "iglesias" pensando en la "Iglesia" o comunidad universal. Los documentos de la época hablan claramente de los "obispos", así como de otros títulos de menos importancia, como los "presbíteros" y los "diáconos". En una misma iglesia local podía haber más de un obispo, pero uno de ellos era, por decirlo así, la pieza esencial alrededor de la cual la comunidad se organizaba. Más tarde se encuentra solamente un obispo en cada comunidad. La función de los presbíteros no queda del todo clara. La tan tajante distinción actual entre clero y laicado era desconocida. Pronto el obispo de Roma, que más tarde sería el Papa, empezó a tener una cierta preponderancia y a ser consultado por otros obispos, no tardará en ser el árbitro definitivo cuando surjan diferencias entre comunidades. En las asambleas, o reuniones, cualquier fiel podía tomar la palabra. En última instancia era el obispo, presidente de la asamblea, el que, por su "carisma jerárquico", aprobaba o no lo que se decía o proponía.

La persecución de Diocleciano (284-305), la más larga, extensa y cruel de las grandes persecuciones, sirvió, al mismo tiempo que para hacer muchos mártires, para comprobar que el cristianismo había hechado raíces muy profundas. Hasta la esposa y la hija de este poderoso soberano estaban a punto de hacerse cristianas. Había muchos personajes palatinos que ya lo eran.

Su sucesor, Constancio Cloro, continuó la persecución aun - que con menos rigor. En el gobierno del imperio asomaban alarmantes síntomas de decadencia. Diocleciano había dimitido, fatigado. Entre tanto, el cristianismo estaba a punto de ser mayoritario. Era un hecho con el que había que contar. Oponerse a él, después del fracaso de tantos años de violencia y crueldad, hubiera sido una necedad. De esta forma tan sabia lo entendió el emperador - Constantino.

Con la subida al trono del enigmático Constantino, el panorama cambió radicalmente para el cristianismo. Los cristianos dejaron de ser aquellos proscritos sobre la cabeza de los cuales - estaba siempre suspendida la espada de la amenaza, de la posible tortura y de la muerte. El emperador volvía de su campaña militar entre los anglos y se acercaba a Roma para expulsar de allí a su rival Majencio. Situados sus ejércitos, a la vera del Tíber junto al puente Milvio, el 28 de octubre del año 312, se preparaban para disputar la batalla decisiva.

Refinado y culto, Constantino era un espíritu profundamente religioso; pero de una religión sincretista en la que andaban - mezclados todos los dioses del panteón romano con los del griego más los recién importados del Próximo Oriente. Su inteligencia - le inclinaba hacia el monoteísmo que, por el momento, le parecía personificado en el dios solar, el Apolo del panteón romano, el cual -según él había confesado- se le había aparecido en persona unos tres años antes. Un dios de menos o de más no tenía importancia; lo que la tenía era ganar aquella batalla. Entonces -según todo esto el historiador Lactancio- invocó al Cristo de los cristianos y el resultado fue totalmente satisfactorio: su rival quedó derrotado.

Si hay que continuar creyendo a Lactancio, en plena bata-

lla el emperador vio, del lado de Poniente, una cruz brillante - (sol-cruz; Apolo-Cristo) con una inscripción debajo que decía: - "in hoc signo vinces" (con esta señal vencerás) y, a la noche siguiente, se le apareció, no Apolo, sino Cristo, que le encargó - que utilizara aquella visión para confeccionar el lábaro como - así lo hizo. (5)

Era lógico que, después de lo sucedido, Constantino supri - miese la orden de persecución que pesaba sobre los cristianos. - Es más, reunido con su cuñado Licinio, en Milán -era el año 313- promulgó el célebre edicto por el cual el cristianismo podía ser profesado con toda libertad en el Imperio Romano; los bienes con - fiscados a las iglesias fueron devueltos a éstas y aún se les - concedieron importantes subvenciones a cargo del erario público, como asimismo el suntuoso palacio de Letrán le fue regalado al - obispo de la urbe, esto es, al Papa.

En el año de 755, Pipino, hijo de Carlos Martell, volunta - riamente cedió a la Iglesia Católica una parte de sus Estados, - cesión que fue confirmada y ampliada en el año 774 por Carlo Mag no, hijo de Pipino. El 11 de febrero de 1929, el hijo de Víctor - Manuel II realizó un Concordato con la Iglesia Católica que cons - ta de 27 puntos, algunos de ellos son los siguientes:

- El rey de Italia reconoció la absoluta soberanía de S.S. el Papa y por lo tanto la absoluta independencia entre él y el gobierno de esta Nación.
- Para este fin, se creó la "Ciudad del Vaticano" en la que este gobierno no tendrá intervención alguna, sino que es - tará bajo el absoluto gobierno y autoridad de la Santa Se - de.

Esta ciudad, ubicada en plena Roma, tiene una extensión de 1,000 metros de oriente a poniente y 800 de norte a sur.

Es así como se consolida la Jerarquía Eclesiástica de esta religión que en un principio se llamaba sólomente cristiana y sus fieles o seguidores se decían cristianos. Más tarde, cuando se convierte en la religión "oficial" del Imperio Romano, y del monoteísmo pasa al politeísmo; se haría llamar Católica que quiere decir "Universal", haciendo alusión a que tenía influencia sobre todo el territorio dominado por el Imperio Romano.

3. Las religiones como productos de la socialización y como agentes socializantes.

Como hemos visto, la socialización es el proceso mediante el cual el individuo adopta e internaliza los valores, creencias y modos de percibir el mundo, compartidos por una sociedad o un grupo. En este sentido y como también ya se vio anteriormente que la religión es una relación vivida y practicada con el ser o los seres suprahumanos en los que se cree, un comportamiento y un sistema de creencias y de sentimientos (según A. Vergote) y según Emilio Durkheim es un elemento solidario de creencias, y de prácticas relativas a cosas sagradas, es decir, separadas, prohibidas; creencias y prácticas que unen en una misma comunidad moral, llamada iglesia, a todos aquellos que se adhieren a ella; la religión vendría siendo entonces producto del sistema de relaciones sociales e interpersonales de los hombres, es decir, producto de la socialización.

En estas dos definiciones que citamos aquí de religión, vemos varios elementos importantes: creencias, sentimientos, solidaridad, sentido de lo sagrado, moralidad, etc.

Es evidente, por otro lado, que para que en un sistema se dé la formación y desarrollo de los elementos anteriormente men-

cionados; es necesaria ~~total~~ una organización estructurada y pensada con detalle, que sólo se da a través de un largo período de tiempo, es decir mediante un proceso largo e inacabable. Y por otro lado, también, que en la formación de la solidaridad, las creencias, los sentimientos, la moralidad, el sentido religioso, etc.; intervienen a su vez valores y formas de percibir el mundo del grupo que inculca toda esa serie de creencias y prácticas, - es decir, del grupo dominante que inculca la religión institucional al pueblo. Esto lo hace a través de sus enseñanzas, sus doctrinas, etc. Es evidente, pues, que la religión es un fuerte agente socializante.

Como agentes socializantes integrados a la religión, también fungen los fieles llamados laicos. La Jerarquía Eclesiástica se ha visto en la necesidad de hechar mano de ellos, debido a su imposibilidad de cubrir toda la "demanda" de fieles que desean tener algún conocimiento extra que el puro sermón de la eucaristía

III. LA INFLUENCIA SOCIAL RELIGIOSA

Para nosotros la influencia social es el proceso mediante el cual un individuo o grupo, (agente influyente) utiliza el poder que tiene sobre otra persona o grupo para moldear su conducta.

La influencia social puede producir complejos efectos secundarios, aparte de los cambios inmediatos (efecto primario) deseados por el agente influyente; llevando al individuo a la aceptación final de los cambios, y a la creencia en ellos que inicialmente le fueron impuestos. Estos efectos secundarios comprenden la adquisición de nuevas percepciones subsiguientes a la influencia social, un efecto generalizado de una base de poder sobre la otra y la tendencia a experimentar y reducir la disonancia cognoscitiva.

1. Las bases del poder social.

Kelman (1961) ha distinguido tres formas de influencia social para el cambio de actitud: 1) la influencia social sobre los juicios y opiniones que resulta de las presiones a la conformidad 2) la influencia social que resulta de la interacción en grupos primarios pequeños, y 3) la influencia social que se deriva de las comunicaciones persuasivas provenientes de fuentes prestigiosas.

En el primer proceso, el de la influencia social a través de las presiones a la conformidad, o también llamado de consentimiento; el individuo acepta la influencia porque espera obtener una reacción favorable del agente influyente. Es así que cuando un individuo es presionado para que acepte una opinión o juicio contrario a lo que cree, es influenciado porque desea conformarse a las

espectativas de los demás para obtener gratificaciones o evitar sanciones. En este proceso el individuo puede adoptar públicamente la opinión o juicio pero sin aceptación real interna. Una vez que desaparece la presión del agente influyente sobre el individuo, éste vuelve a su opinión primaria.

El segundo proceso de influencia se llama identificación. En él un individuo adopta las actitudes del agente influyente porque sus relaciones con él le producen satisfacción y forman parte de su auto-imagen. Muchas actitudes básicas tienen su raíz y su apoyo en este proceso y reflejan las normas, valores y creencias del agente influyente.

Aunque tales actitudes son las primeras y por lo general se aprenden con un alto grado de implicación emocional; se mantienen sólo mientras la relación con el agente influyente es satisfactoria y gratificante. Las gratificaciones que tiene el individuo al ser influenciado por este proceso, incluyen el estatuto, el reconocimiento, el apoyo y la aceptación. Adherirse a las normas del agente influyente proporcionan también seguridad y la satisfacción de saber que no se está solo con esa actitud. Esto constituye un factor importante en las opiniones que están profundamente enraizadas en consideraciones de realidad y de definición social.

Es así que este proceso se trata de una influencia social normativa procedente de los agentes influyentes con los que el individuo está íntimamente identificado.

En el tercer proceso, el individuo es influenciado porque los aportes persuasivos son acordes con sus sistema de valores y le producen satisfacción intrínseca. En este modo de influencia una opinión o actitud se acepta cuando su adopción y expresión conducen a sentimientos actuales o anticipados de satisfacción y de auto-aprobación. En este tercer proceso, llamado de internali-

zación, la información relativa a las actitudes está contenida en comunicaciones persuasivas proporcionadas por fuentes veraces y dignas de confianza.

En la mayoría de las situaciones sociales estos tres modos de influencia social pueden funcionar conjuntamente.

Por su parte John R. P. French Jr. y Bertram H. Raven distinguen seis formas de poder social a través de la influencia: información, recompensa, coerción, experiencia, referencia y legitimidad. Esto sin dejar de señalar que existe una buena cantidad de formas complejas siendo éstas las más comunes.

En la influencia informativa, se logra la persuasión por el contenido mismo de la información. La principal característica de esta forma de poder es un cambio cognoscitivo en el individuo influenciado, el cual percibe el problema en cuestión desde un ángulo totalmente diferente. A partir de este cambio se vuelve independiente del agente influyente. Es decir que la información es, y no el agente influyente, la significativa. Este tipo de influencia se caracteriza por su dependencia del contenido informativo de la comunicación.

La influencia por recompensa y la de coerción, dependen en gran medida del agente influyente y necesitan que él sepa si la persona a cumplido o no. Es decir que este tipo de influencia social necesita de la vigilancia del agente influyente.

La aprobación, el amor, la aceptación, la simpatía y la armonía son formas de recompensa y castigos personales. Pueden ser vistos como bienes que pueden ofrecerse o retirarse en base a la complacencia o displicencia. La desaprobación, la antipatía, el odio, el rechazo y el desacuerdo pueden ser amenazas explícitas o implícitas por la displicencia.

La influencia por recompensa y la de coerción están muy li-

gadas. Por ejemplo, una orden formulada con ambigüedad producirá diferentes interpretaciones y diferentes respuestas, dependiendo de si esta orden es considerada recompensa o coerción. Si un supervisor dice: "su promoción dependerá de que aumente o no la producción", ¿es esto una amenaza de castigo o una promesa de recompensa? Por lo general las órdenes formulas con ambigüedad producen angustia y son más susceptibles de influir en el individuo, por lo que se recomienda explicitar una forma concreta de influencia, siendo preferible la de recompensa para lograr el efecto deseado.

La influencia experta negativa sucede cuando se sospecha que el agente está usando sus pretendidos conocimientos superiores para influir de una forma en que él, y no el individuo, sale beneficiado. Entonces se procede a hacerse lo contrario de lo que se piensa que se espera del individuo.

La influencia referente descansa en la identificación que tiene un individuo con el agente influyente, o al menos, el deseo de esta identificación. Investigaciones hechas por Hyman (1942), Merton y Rossi (1957) muestran que a menudo las personas se refieren (de aquí el nombre) a otras para evaluar las propias opiniones, creencias, conductas y emociones. Se obtiene satisfacción personal por el hecho de parecerse a quienes se quiere o admira. Es así que la influencia referente puede ser ejercida, aún sin saberlo, por quienes el individuo no está formalmente afiliado ni se comparte la pertenencia a ningún grupo.

La influencia referente produce diferentes efectos en distintas ocasiones. Esto depende de con quién y en qué grado se deba identificar el individuo o grupo influenciado. Es así que este tipo de influencia tiene también sus formas negativas. Hay veces en que alguien se aparta deliberadamente de otros al adoptar una

actitud u opinión diferente, porque alguien a quien no se quiere sustenta esa opinión.

Por último, la influencia legítima se produce cuando el individuo influenciado acepta el derecho del agente influyente sobre él, sintiendo por tanto la obligación de obedecerle.

Las seis bases de poder social que se acaban de describir a grandes rasgos conducen a diferentes grados de influencia positiva (efecto deseado por el agente influyente) o de influencia negativa (efecto contrario al deseado).

Por otra lado, una técnica particular que puede usarse para tener poder social, es la llamada del "pie en la puerta" (influencia por degradaciones). Se invocan las obligaciones de otra persona poniéndose a su servicio o haciéndole un favor.

Jonathan Freeman y Scott Fraser (1966), demostraron que si se puede hacer que alguien acceda a una petición menor, más fácilmente accederá a peticiones mayores. Esta técnica tiene como fundamento teórico el paradigma de Festinger: si se ejerce la suficiente presión para inducir a alguien a cumplir un mandato, entonces esta persona reducirá su disonancia cognoscitiva estando de acuerdo con la conducta; y cambiada su actitud, estará dispuesto a caer incluso en un comportamiento más extremado. También es posible que el agente influyente, al persuadir con éxito al individuo a obedecer a una pequeña demanda, contribuye a establecer su posición de poder para un uso futuro.

2. El sentimiento de culpabilidad y la moral.

A) La creación del sentimiento de culpabilidad.

No se puede hablar de una definición de la culpabilidad como

tal de una forma objetiva. A. Hearnard en su libro: El universo - morbosos de la culpa, no define la culpabilidad. Para él no es - obligatoriamente una forma de la enfermedad mental, sino un conte - nió de ésta. Para Marc Oraison desde el momento en que la culpa - bilidad se encarna en un sujeto se vuelve sentimiento de culpabi - lidad, ya sea en un sólo individuo o en el marco de una colectivi - dad. En efecto, existen culpabilidades individuales y culpabilida - des colectivas, de grupo. La angustia es uno de los elementos de la culpabilidad. Se atenúa e incluso se diluye completamente cuan - do la culpabilidad es colectiva, mientras que culmina cuando es - individual. Pero, a consecuencia de procesos de contagio y de exa - cerbación, la culpabilidad colectiva a veces adquiere dimensiones excesivas y escapa a todo control.

Por lo general, cuando alguien al saber que se encuentra en una situación de contraversión, al transgredir un artículo ignora - do del código, etc. va originando en su psique un sentimiento de culpabilidad. Desde un punto de vista formalista se puede decir - que el establecimiento de la ley, por sí sola, ha creado el senti - miento de culpa.

De aquí se desprende que el sentimiento de culpabilidad exis - te al darse una relación. Esta relación puede ser humana o divina o simplemente con una ética reconocida. Sólo se es culpable por - relación, aunque la culpabilidad (incluso si es colectiva) en sí misma sólo puede residir en la conciencia individual.

La responsabilidad también puede engendrar por sí sola el - sentimiento de culpabilidad. Para Nietzsche la moralización de las nociones de deuda y deber, por su inhibición en la mala concien - cia conducen siempre a la culpabilidad general, que prohíbe de - forma definitiva toda esperanza de librarse.

Un agente influyente inteligente es capaz de tener poder so -

cial usando la técnica de "manipulación ecológica" (alterar algún aspecto del ambiente de la otra persona), despertando sentimientos de culpabilidad y obligación. Esta técnica consiste en una preparación del escenario para poder tener influencia. Se invocan las obligaciones de la otra persona poniéndose a su servicio o haciéndole un favor. Se inducen sentimientos de culpa disminuyendo en la persona su capacidad de resistirse al intento de influencia que sigue.

La eficacia de la provocación de sentimientos de culpabilidad en la preparación del escenario, ha sido demostrada en varias investigaciones (Carlsmith y Gross, 1969; Freedman, Wallinton y Blees, 1967). Haciendo caso omiso del tipo de transgresión, parece que la culpa experimentada por el sujeto es tal que está más dispuesto a obedecer a cualquier mandato. Paralelamente a aquellos a quienes no se les hace sentir culpables obedecen con una frecuencia mucho menor.

B) La conciencia moral.

Salvo el perverso, todo individuo establece un diálogo que representa la moral vivida en función de su conciencia.⁽⁶⁾ Un término más que escapa frecuentemente al alcance psicológico. ¿Qué es esa voz interior que dicta, que juzga y contra la cual también nos sublevamos?⁽⁷⁾ ¿Es el instrumento de una ley que es exterior a ella, o bien contribuye a forjar esa ley? Es el instrumento de un diálogo interior. Si la conciencia moral sólo transmite órdenes, fracasa en su misión, pues el "Tú debes" no es liberador, la obediencia al orden supone que éste sea aceptado. Aceptar no siempre es comprender, pues si el acto moral es relación, uno de los elementos del diálogo puede permanecer inaccesible, aún siendo reconocido.

La conciencia moral puede tomar aspectos diversos. No es la Ley, pero da testimonio de ella. Pero ¿de qué ley? Las normas sobre las cuales se apoya conocen sus distorsiones. Si tiende demasiado a la armonía sólo corre el riesgo de caer en el estetismo.

Si es demasiado formalista, significa la primacía del imperativo categórico sobre la razón. Si es demasiado realista, corre el riesgo de desembocar en una moral sociológica que no desborde los marcos de la vida: familia, Estado, partido, etc. Si se destaca de todas las normas, se vuelve moral narcisista, sin referencia trascendente, es decir, nada. La conciencia moral debe ser crítica, es decir, que debe aceptar no sólo discutir los imperativos, sino reconocer que puede engañarse.

Poder poner en cuestión la ley y lograr cuestionarse a sí misma suponen un sistema de referencia, un sistema de valores. Plantear la cuestión de los valores hace correr el riesgo de alejar los problemas sin resolverlos. ¿Dónde están sus fuentes? ¿No conviene buscarlas en el mismo ser?

Tillich declara: "Un acto moral no es un acto de obediencia a una ley exterior, ya sea humana o divina. El acto moral es la ley interior de nuestro ser verdadero, de nuestra naturaleza esencial o creada que pide que nos realicemos en el sentido en que nos lo indica." Y añade: "Un acto antimoral no es la transgresión de una o más peticiones definidas con precisión, sino un acto que contradice la realización de sí como persona en tanto como persona". He aquí que subjetiviza la moral, en tanto que ella es realización de sí mismo, de su ser. Pero esto en medio de otros seres.

El procedimiento no está terminado, hay que tratar de ver cual es el último resorte psicológico de la moral. Y aquí volvemos a encontrar a Tillich cuando coloca como fundamento esencial de la moral, del juicio moral y de la vida moral al Amor. Pero

¿a qué amor? Un amor total cuya cualidad esencial es el agapé o -
caridad. *

Por el agapé encarnado en el acto moral, éste puede desembo-
car hacia los valores religiosos. Esto sigue siendo verdad inclu-
sa en un sistema de referencia que no incluya la religión. ¿Es po-
sible hacer entrar el agapé en un sistema psicológico? Ciertamen-
te no: "El amor no se puede poner en cuestión en sí mismo y no -
puede ser cuestionado por nadie". Pero el agapé no es exclusivo -
del deseo de Eros, que es un valor de la psicología dinámica. No
se obedece al imperativo moral por la represión de la libido, si-
no únicamente por la potencia del agapé que domina la libido y la
integra como uno de sus elementos".

Por su parte, Martin Buber, expresa que la relación yo-tú -
condiciona toda la moral. Moralmente, ya no es posible todo a par-
tir del momento en que "yo" está enfrente de "tú"⁽⁸⁾ En la rela-
ción yo-ello, sólo existe límite a partir del momento en que el -
"tú" aparece como tercero en esta relación.

Sin la moralidad, la cultura se degradaría en una empresa es-
tética o utilitaria, la religión es un misticismo sentimental. To-
da cultura supone imperativos morales. Para Tillich el imperativo
moral es lo que exige que el individuo se convierta en lo que es en
potencia, es decir, una persona en una comunidad de personas. Pa-
ra él todo acto moral es un acto en el cual un sí mismo se consti-
tuye en persona. Esto impone que ese acto, llamado moral, no impi-
da que el otro se realice.

3. La creación de temor.

Cuando se considera el proceso de persuasión e influencia a
través de la comunicación, la atención por lo general se centra -

en el mensaje. Es tan importante pensar en la importancia del comunicador. Si uno considera que el mensaje es efectivo, el efecto persuasivo deseado ocurrirá. Como veremos, sin embargo, el mensaje no se puede considerar totalmente aislado de los otros elementos del proceso de comunicación.

Varios aspectos del mensaje pueden considerarse como afectando el proceso de persuasión. Entre éstos están el recurso a argumentos emocionales o racionales y características organizacionales del mensaje como el orden de los elementos, la presencia de elementos reforzantes, el grado en el que se hacen explícitas las recomendaciones o conclusiones, y si se mencionan o no los contraargumentos.

Los primeros estudios publicados en las revistas y en la primera edición del libro de Paul F. Secord y Carl W. Backman (Psicología Social, 1976) proponían que el uso de un nivel pequeño de temor era más efectivo en producir cambios, que un mensaje con un alto contenido amenazante; sin embargo, estos resultados no han sido corroborados por las investigaciones más recientes. Las últimas investigaciones, por el contrario, parecen proponer lo contrario: mientras más fuerte sea el mensaje amenazante, mayor será el cambio. Más aún, la idea de que el temor actúa como un impulso que motiva al oyente a aceptar el proceso de influencia no ha sido corroborado por los últimos datos.

Según el modelo de respuestas paralelas de Leventhal y la explicación que este modelo provee (1970); existen dos reacciones independientes pero interactuantes en la comunicación. Una reacción es controlar el miedo por la amenaza, por ejemplo, retirándose de la situación e ideando contraargumentos. La otra reacción es hacer frente al peligro, por ejemplo, aceptando las recomendaciones efectivas presentadas en la comunicación. Cada una -

de estas reacciones pueden ocurrir en forma independiente de la otra: una persona puede controlar el temor pero no el peligro, y viceversa.

Una gran cantidad de las investigaciones son consistentes con el modelo de las respuestas paralelas. Cuando se crea un gran temor y se requiere una respuesta inmediata, la comunicación no es efectiva probablemente porque el oyente está tratando de ajustarse al temor. Cuando es posible reaccionar más tarde después de que el temor se ha disipado en parte, el utilizar fuertes temores será más efectivo. Una característica de personalidad parece ser importante en el proceso: la estima personal. Las personas con alta estima personal aparentemente más hábiles en manejar el miedo, aceptan las recomendaciones en las condiciones de alto temor, mientras que los individuos con una baja estima personal no lo hacen. Otro factor que tiene un efecto importante es que el temor alto puede destruir acciones que en otras circunstancias ayudarían a afrontar el peligro.

El enfrentamiento con el peligro implícito en la comunicación (a través de nociones tales como dejar de fumar, hacerse una radiografía, o recibir una vacuna) está influido por varios factores: 1) rasgos de personalidad del oyente, 2) otras características del participante asociadas con acciones de defensa, 3) condiciones situacionales que afectan el enfrentamiento. Algunas personas parecen tener una orientación habitual hacia la solución de problemas o a afrontar el peligro mientras que otras lo evitan o se retiran de la situación. Estas dos clases de individuos reaccionan en forma diferente a las comunicaciones que incrementan el miedo. Las personas también pueden variar en su grado de vulnerabilidad al peligro. Unas personas pueden sentirse vulnerables al cáncer del pulmón y otras no. Tales diferencias

llevan a respuestas diferentes y a comunicaciones que incluyen -
miedo.

Las instrucciones sobre comportamientos de defensa aumentan la probabilidad de actuar sobre las recomendaciones en ciertas - condiciones. Estas instrucciones toman la forma de ajustarse a - las recomendaciones dentro de las rutinas diarias del individuo al relacionarlas con momentos específicos en la secuencia de acciones regularmente ejecutadas por el individuo. Las instrucciones sobre cómo actuar son por lo general ineficientes cuando no se ha creado el temor o la amenaza, pero dándose un mínimo de temor, tienen un impacto significativo que no se incrementa cuando la intensidad del temor se aumenta.

IV. FORMACION Y DESARROLLO DEL SENTIDO CRITICO EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE

En este capítulo se tomará como autor central con el que se está de acuerdo, a Jean Piaget, ya que él formuló una teoría extensa sobre el desarrollo intelectual del niño y el adolescente; aunque también se citarán a otros autores como Henry Maier y John Phillips.

Partiendo de la teoría del desarrollo intelectual de Piaget y particularmente de la división que de éste hace en períodos; se presentarán los elementos que se consideran importantes para la formación y desarrollo del sentido crítico en el niño y el adolescente. Esto para tratar de estructurar una definición del sentido crítico a partir del análisis de estos elementos.

1. El desarrollo intelectual.

Piaget concibe el desarrollo intelectual como un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras, de modo que cada nueva organización integra en sí misma a la anterior. Aunque tal proceso es continuo, sus resultados no lo son; resultan cualitativamente diferentes a lo largo del tiempo. Por tal motivo, Piaget ha decidido dividir el curso total del desarrollo en unidades denominadas períodos, subperíodos y estadios. No obstante, debe tenerse muy presente que cada una de estas porciones del desarrollo es descrita en función de lo mejor que el niño puede hacer en aquel momento. Se producirán muchas conductas previamente aprendidas aun cuando sea capaz de nuevos y mejores comportamientos.

Piaget divide el desarrollo intelectual del niño en tres pe-

ríodos: 1) inteligencia sensomotriz, 2) Preparación y organización de las operaciones concretas de clases, relaciones y números, y 3) Operaciones formales. Asimismo dentro del período de la preparación y organización de las operaciones concretas de clases, relaciones y números, Piaget determina 2 subperíodos: 1) representaciones preoperatorias, y 2) operaciones concretas. No se ahondará en los estadios que hace referencia este autor ya que la intención aquí es, como se dijo antes, presentar los elementos que se consideran importantes para la formación y desarrollo del sentido crítico, y que básicamente aparecen a partir del segundo período.

También aquí se considera que el cerebro no es un receptáculo pasivo, sino un sistema organizado y dinámico. Cada patrón de entrada de nueva información (input) debe atravesar el filtro de las estructuras existentes, y, finalmente se van organizando en una red compleja que fundamenta el pensamiento lógico del adulto.

Cada estructura cognitiva nueva depende de -y, desde luego, está constituida por- otras estructuras desarrolladas anteriormente. La comprensión no es posible sin una base estructural, y esta base debe construirse a partir de los materiales disponibles.

Si exceptuamos los reflejos existentes en el nacimiento, - las estructuras nunca vienen "dadas", prescindiendo de lo obvias que puedan parecer al adulto; y, a menos que estas estructuras - "obvias" hayan sido construidas mediante la experiencia (en un organismo suficientemente maduro), ningún adiestramiento conseguirá los niveles superiores de comprensión exigidos por las tareas educativas. Sin embargo, una vez aprendida una estructura básica, continuará funcionando intermitentemente a través de los períodos de desarrollo subsiguientes.

Una estructura cognitiva es un sistema de acciones mentales organizado de modo más o menos consistente. Los input nuevos que son congruentes con una estructura ya existente, son organizados (y asimilados) por ella. Cuando un niño se encuentra en una situación nueva, piensa en ella en términos de acciones mentales - que aporta a esta situación. De esta manera, aunque pueden darse algunas transferentes directas de asociaciones relativamente no estructuradas, la mayoría de los efectos del aprendizaje anterior son efectos de la experiencia sobre las estructuras cognitivas.

Una estructura (comprensión, principio) sirve entonces para organizar conocimientos nuevos; y, a la inversa, una situación nueva puede modificar la estructura. La "aplicación" extensiva del conocimiento nuevo facilita una y otra.

Si el input es exactamente congruente con la estructura cognitiva ya establecida, no se produce un nuevo aprendizaje; y si el input no se adapta de alguna manera a la estructura, simplemente no se estructura. Así pues, la dificultad óptima de una tarea será aquella en que la complejidad de la estructura cognoscitiva del niño casi coincide, aunque no del todo, con la del patrón del input. Si se dan estas condiciones, la estructura se modificará.

Por otra parte, como señala Henry Heier (1984), debe concebirse siempre la conducta cognoscitiva humana como una combinación de las cuatro áreas siguientes: 1) Maduración (diferenciación del sistema nervioso), 2) Experiencia (interacción con el mundo físico), 3) Transmisión social (cuidado y educación para influir sobre la naturaleza de la experiencia del individuo), y 4) Equilibrio (autorregulación de la adaptación cognoscitiva, es decir, el principio supremo del desarrollo mental, según el cual

el crecimiento mental progresa hacia niveles de organización cada vez más complejos y estables).

Es así que desde la aparición del lenguaje hasta aproximadamente los cuatro años, hay que distinguir el primer período del desarrollo del pensamiento, que puede llamarse período de la inteligencia preconceptual, que se caracteriza por los preconceptos o participaciones y, ya en el plano del razonamiento nascente, por la "transducción" o razonamiento preconceptual. Los preconceptos son las nociones que el niño liga a los primeros signos verbales cuyo uso adquiere.

Desde los cuatro a los siete años u ocho aproximadamente, se constituye, en continuidad íntima con el precedente, un pensamiento intuitivo, cuyas articulaciones progresivas conducen al umbral de la operación.

De 7-8 a 11-12 años se organizan las "operaciones concretas" es decir, las agrupaciones operatorias del pensamiento referidas a los objetos que pueden manipularse o susceptibles de percibirse intuitivamente.

Desde los 11-12 años y durante toda la adolescencia se elabora, en fin, el pensamiento formal, cuyas agrupaciones caracterizan a la inteligencia reflexiva completa.

2. El período de preparación y de organización

de las operaciones concretas de clases, relaciones y número.

Cuando el niño se encuentra en este período (2-11 ó 12 años) ha pasado del plano sensoriomotor al plano reflexivo. Pero para que esto se pueda dar, tres son las condiciones esenciales: 1) un aumento de las velocidades que permite fundir en un conjunto simultáneo los conocimientos ligados a las fases sucesivas de la ac -

ción, 2) una toma de conciencia, no ya simplemente de los resultados deseados de la acción, sino de sus propios pasos, que permitan multiplicar la búsqueda del éxito a través de la comprobación, y 3) una multiplicación de las distancias, que haga posible prolongar las acciones relativas a las mismas realidades mediante acciones simbólicas que incidan sobre las representaciones y superen de tal manera los límites del espacio y del tiempo próximos.

En este período de las operaciones concretas, las capacidades mentales para estas operaciones, se desarrollan una por una, yendo de la experiencia más simple a la común, y con el tiempo, a la más remota. Para el niño todavía es común confundir diferentes perspectivas de un hecho en su razonamiento. Un poco más adelante, el niño pasa de un modo de pensamiento inductivo a otro deductivo. En todas sus operaciones mentales, su razonamiento ya se basa en el conocimiento de un conjunto más amplio y en la relación lógica que hay en él; una adquisición de desarrollo que tiene importancia para su aprendizaje y su relación con el mundo social e ideológico. Lo que es más importante, el niño encuentra explicaciones que se vinculan con los objetos y los hechos. Su mundo pasa de lo mítológico a lo científico. De igual modo, la curiosidad ya no se expresa en el juego activo, sino en la experimentación intelectual. De esta forma se va formando el proceso donde el juego pierde sus características asimilativas y se va convirtiendo en algo subordinado y equilibrado de pensamiento cognoscitivo.

Por otro lado, la conciencia halla sus puntos de apoyo en los centros recientemente adquiridos de respeto mutuo y conocimiento de la necesidad de obediencia colectiva. En este nuevo nivel, el pensamiento cognoscitivo logra internalizar los valores

morales. El niño reúne en varios sistemas los criterios que adquirió y puso en práctica en el pasado. También incorpora los comentarios, los criterios y las expectativas de los mayores.

Hasta aquí se han vertido a grandes rasgos los elementos que se consideran importantes para la formación del sentido crítico en este segundo período determinado por Piaget. A continuación se vierten los elementos que se consideran importantes en cada uno de los subperíodos de este período.

A) Subperíodo de las representaciones preoperatorias (2-7 años).

El niño de este subperíodo puede reflexionar sobre su propio comportamiento; es decir, tiene más presente la organización de su conducta, en cuanto se relaciona con la meta, que simplemente la meta misma. También tiene acceso a una representación comprensiva de la realidad, que puede incluir pasado, presente y futuro, lo cual puede sobrevenir en un período de tiempo extremadamente corto. El resultado de esta ampliación del "campo" y del paso del interés por la acción al interés por la explicación, es la elaboración de un sistema de símbolos codificados, que pueden ser manipulados y comunicados a otras personas.

Del mismo modo que el niño sensoromotor era "egocéntrico" en sus acciones manifiestas, así el niño Preoperatorio es "egocéntrico" en sus representaciones. Al referir aquí el término "egocéntrico", no se hace en un sentido peyorativo, sino de modo descriptivo, para referir su incapacidad de adoptar el punto de vista de otra persona. El niño hablará utilizando palabras que tienen referentes idiosincráticos y empleando asociaciones que carecen de relación con cualquier estructura lógica discernible; y, entonces, quedará muy sorprendido cuando no logre comunicar.

Se sorprende, porque no es capaz de comprender como podemos ver aquello de un modo distinto al suyo. La capacidad para hacerse cargo de la perspectiva del otro -sin perder la propia- y la norma social correspondiente de consistencia lógica, son cosas que se adquieren gradualmente, a través de repetidas interacciones sociales, en las que el niño resulta impelido una y otra vez a tener en cuenta los puntos de vista de otras personas. Esta facultad es de extrema importancia en el desarrollo de la capacidad de pensar acerca del propio pensamiento, sin la cual es imposible la lógica. Sin embargo, para que se pueda dar el reconocimiento de dos puntos de vista como diferentes puntos de referencia en las relaciones sociales; el niño tiene antes que tener el conocimiento de los lados izquierdo y derecho como puntos de referencia objetivos en el espacio. Piaget destaca estos diciendo que el conocimiento más amplio de los factores físicos siempre precede al conocimiento de los factores sociales. Es decir, que el niño tiene que retener la experiencia de una nueva perspectiva de los fenómenos físicos antes de que le sea posible extender esta noción o esquema a su esfera social.

Finalmente, así como en el Período Sensoriomotor, se observa el desarrollo gradual de una concepción de la causalidad; en este superiorlo en la transición entre el razonamiento del niño y el razonamiento del adulto se encuentra lo que Piaget llama razonamiento preconceptual o transductivo. En lugar de proceder de lo particular a lo general (inducción), o de lo general a lo particular (deducción), el niño Preoperatorio procede de lo particular a lo particular (razonamiento transductivo).

B) Subperíodo de las operaciones concretas (7 ú 8 - 11 ó 12)

En general los niños de este subperíodo están interesados en la existencia de reglas que regulen sus actividades mutuas. Examinan todos los detalles de las reglas. Indagan el significado de las partes, con el fin de establecer relaciones verificables y de garantizar para sí mismo un sentido de permanencia. La reciprocidad social conduce a un sentido de igualdad que se extiende a los conceptos de castigo justo. La igualdad en el castigo, para compensar exactamente el daño inferido o para hacer a otro exactamente lo que este no hizo, constituye un juicio justo. Un sentido de la igualdad apunta a un sentido de la autonomía. El niño se ve a sí mismo y ve a los otros como personas autónomas que actúan de modo independiente. Se esfuerza por alcanzar una objetividad con la aplicación de las reglas y las medidas disciplinarias. En este subperíodo el niño, que en realidad es ya un preadolescente, insiste en modificar el peso de la autoridad adulta; el énfasis se desplaza al respeto de todos por los criterios de los pares. La violación de la reciprocidad parece el peor de los crímenes. Además, se definen objetivamente las mentiras. Estas son peores cuanto más se intenta con ellas engañar y negar el respeto mutuo. Dicha actitud representa una inversión de las concepciones sustentadas por el niño más pequeño. Al mismo tiempo, a los ojos de los adolescentes es permisible mentir un poco a los adultos. El juicio expiatorio sigue teniendo vigencia en relaciones más remotas, por ejemplo en los cuentos y en el plano teórico. El sentido de igualdad aparece primero en la interacción cotidiana con los pares. Sin embargo, el respeto unilateral continúa manifestándose mucho más tiempo en hábitos tales como los modales y la limpieza, en la religión y en la re-

lación con grupos particularmente autoritarios, como los poli -
cías, donde las creencias anteriores se vuelven a consolidar -
constantemente por la imposición adulta, como si fuesen decretos
de carácter universal.

3. El período de las operaciones formales (11 ó 12 años)

El pensamiento formal se desenvuelve durante este período, es decir durante la adolescencia. El adolescente, por oposición al niño, es un individuo que reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre todas las cosas, complaciéndose particularmente en las consideraciones inactuales. Este pensamiento reflexivo característico del adolescente, tiene nacimiento hacia los 11 ó 12 años, a partir del momento en que el sujeto es capaz de razonar de un modo hipotético-deductivo, de decir, sobre ciertas suposiciones sin relación necesaria con la realidad o con las creencias del sujeto, confiado en la necesidad del razonamiento, por oposición a la concordancia de las conclusiones con la experiencia. En suma, ingresa en el mundo de las ideas y las esencias separadas del mundo real. La cognición comienza a apoyarse en el simbolismo puro y en el uso de proposiciones, antes que en la realidad exclusivamente. Las proposiciones adquieren importancia para él como modo de razonamiento en el que las relaciones adoptan la forma de hipótesis de carácter causal y son analizadas por los efectos que acarream. Sobre esto, Piaget afirma que el ordenamiento y el razonamiento sistemático por vía de hipótesis es una actividad destinada a formular todas las hipótesis posibles acerca de los factores operativos del fenómeno considerado, y luego, a organizar estos experimentos en función de dichos factores.

Las consecuencias de esta nueva actitud son las siguientes: En primer lugar, el pensamiento ya no va de lo real a lo teórico sino que parte de la teoría para establecer o verificar relaciones reales entre las cosas. En lugar de limitarse a coordinar hechos del mundo real, el razonamiento hipotético-deductivo extrae las implicaciones de posibles formulaciones y por consiguiente - origina una síntesis única de lo posible y lo necesario. Evidentemente, la preocupación del adolescente consiste ahora en establecer hipótesis. Tiende a pensar y a razonar con proposiciones más que con simbolismos.

La capacidad de razonar mediante hipótesis suministra al - adolescente un nuevo instrumento para comprender su mundo físico y las relaciones sociales que mantiene dentro de él. Uno de estos nuevos instrumentos es la deducción lógica por implicación. De esta manera, la habilidad de descubrir relaciones sobre la base de la yuxtaposición, la proximidad, la transducción y otras pautas de relación irreversibles. Ahora, las formulaciones proposicionales de los agrupamientos dan lugar a la formación de nuevos conceptos. Estos últimos son el producto de la deducción por implicación. El razonamiento por implicación permite que el adolescente introduzca supuestos simples y lógicos adoptando una tercera posición, sin acudir a la verificación por medios distintos - de los lógicos. El joven busca hipótesis generales que puedan explicar los hechos observados y posibles que le han ocurrido. Cada nuevo concepto es apropiado en relación con el todo, que es un conjunto estructurado a partir de todos los subconjuntos, con una integración de la totalidad de las partes en este todo. El razonamiento actúa constantemente en función de un conjunto estructurado, y todas las deducciones se fundan en los hechos posibles, no simplemente en los hechos empíricos observables. De he-

cho, la realidad viene a ser secundaria respecto de la posibilidad. La reversibilidad permite que el pensamiento se ramifique - en el dominio de la posibilidad, sin perder el sentido de realidad.

La deducción introduce la posibilidad de establecer relaciones lógicas entre totalidades contradictorias y aparentemente desvinculadas. Es un nuevo medio de generalización y diferenciación aplicable en especial a la integración eventual de totalidades hasta aquí no integradas y distintas. Piaget sugiere que el razonamiento hipotético-deductivo constituye el criterio fundamental para revelar esta última fase del desarrollo. Esta sugere la importancia de esta nueva pauta de pensamiento. Todos los esfuerzos intelectuales anteriores a este nivel tendieron a ampliarse e intensificarse en un plano horizontal. El pensamiento se organizó en términos de sus relaciones horizontales, de la relación lógica que guardaba con sus partes y en función de un todo integrado. La adolescencia se caracteriza por ser una edad en donde el individuo piensa más allá - del presente. Establece relaciones verticales. Elabora nociones, ideas y -eventualmente- conceptos acerca de todo lo que proviene del pasado, se manifiesta en el presente y se prolonga hacia el futuro. El adolescente separa variables y combinaciones de variables que no podía discernir hasta ahora mediante la observación directa. Centra su interés en cuestiones amplias y en los más minuciosos detalles. Entre los 14 y 15 años, el adolescente muestra un pensamiento cognoscitivo maduro y su pensamiento operacional depende exclusivamente del simbolismo. En suma, piensa aplicando símbolos del pensamiento; desarrolla conceptos de conceptos.

Vale la pena señalar que el adolescente ya no muestra impor

tencia por los hechos empíricos de carácter exclusivamente superficial. Concibe sus observaciones de los hechos de la vida simplemente como puntos de partida, o como prueba del más amplio dominio de lo posible. Con la ayuda de sus nuevas cualidades mentales y de su capacidad para formular hipótesis, estructura una gran variedad de posibles combinaciones de hechos. Al mismo tiempo, intenta demostrar empíricamente cuáles son las posibilidades que podrían materializarse. Una vez que ha afirmado una serie de hipótesis, no realiza un ordenamiento final, sino que considera estos hallazgos temporarios como puntos de partida para nuevas combinaciones de posibles enfoques de los problemas vitales.

Finalmente la formación de una posición social e ideológica está estrechamente ligada con la adquisición de valores morales o con la ejercitación de la conciencia. La deducción por vía de hipótesis y el juicio por implicación ofrecen al adolescente oportunidades de razonar más allá del problema de la causa y el efecto. De este último enfoque emerge una nueva lógica de los valores morales. Como ya se vio anteriormente, alrededor de los 11 ó 12 años, el joven comienza a definir la mentira de modo muy distinto que en su niñez. Todo lo que es intencionalmente falso acerca el calificativo de mentira, a causa de su aspecto intencional y del significado que implica. Este nuevo concepto refleja también la perspectiva más adecuada por parte del adolescente cuando se relaciona con este nuevo conocimiento de la relatividad. El anterior sentido de igualdad se convierte en un sentido de equidad, que Piaget define simplemente como un desarrollo del tipo hipotético en pos de la relatividad. El niño incorpora lentamente conceptos sutiles de rectitud y justicia, que vienen a ser la equidad.

Resumiendo ahora lo que aquí se ha dicho acerca del período

de las Operaciones Formales; el adolescente empieza donde quedó el niño de las Operaciones Concretas: con operaciones concretas. Entonces, opera sobre operaciones disociadas en forma de proposiciones. Estas proposiciones se convierten, después, en una parte de la estructura cognoscitiva debido a la experiencia anterior, pero posibilita hipótesis que no corresponden a una experiencia en particular. El niño de las Operaciones Concretas parte siempre de la experiencia, y hace determinadas interpolaciones y extrapolaciones a partir de los datos obtenidos por los sentidos. El adolescente, sin embargo, empieza con lo posible y después comprueba varias posibilidades comparándolas con las representaciones que recuerda de su experiencia pasada, y, eventualmente, con el feedback sensorial de las manipulaciones concretas sugeridas por sus hipótesis.

En este caso la conclusión es explícita del desarrollo intelectual en etapas. Aunque este autor no lo dice explícitamente, sugiere, en efecto, que ya se ha establecido la parte fundamental de pensamiento y razonamiento del individuo. El individuo ha alcanzado la madurez intelectual.

Se temerá especular que el proceso que se ha señalado a través de este estudio es el desarrollo posible. El índice real y el grado de realización de cada período varía en cada individuo. Es muy posible que un individuo alcance el punto de madurez en un período, al mismo tiempo que exhibe un desarrollo incompleto en otro. Asimismo, los fenómenos de desarrollo pueden prolongarse más allá de sus niveles de edad usuales y aproximados.

4. Los factores sociales del desarrollo del sentido crítico.

El ser humano se haya sumergido desde su nacimiento en un medio físico. Más, en cierto sentido, que el medio físico, la sociedad transforma al individuo en su estructura misma, en virtud que no sólo lo obliga a reconocer hechos, sino que le da un sistema ya construido de signos que modifican su pensamiento, le propone valores nuevos y le impone una sucesión indefinida de obligaciones. Es evidente, pues, que la vida social transforma la inteligencia por la triple acción intermedia del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento (normas colectivas lógicas o prelógicas).

Desde su nacimiento hasta la vida adulta, el ser humano es objeto de presiones sociales, pero estas presiones son de tipo ex trínsecamente diverso y se ejercen según cierto orden de desenvol vimiento. Del mismo modo que el medio físico no se impone de una sola vez ni en bloque a la inteligencia en evolución, sino que es posible seguir paso a paso las adquisiciones en función de la experiencia, y sobre todo los modos de asimilación y acomodación con que estas adquisiciones se regulan, modos que son muy diferen tes según el nivel, así el medio social determina interacciones entre el individuo que se desarrolla y el mundo que lo rodea, ex trínsecamente diferentes unas de otras, y cuya sucesión obedece a ciertas leyes.

Según el desarrollo del individuo, los intercambios que se registran entre él y su medio social son de naturaleza muy diver sa y por consiguiente, modifican la estructura mental individual de un modo igualmente distinto.

Como ya se vio anteriormente, uno de los elementos importantes

tes para el desarrollo del sentido crítico es que el niño del Pe-
ríodo de las Operaciones Concretas y más tarde el adolescente de
las Operaciones Formales, sea capaz de darse cuenta de que exis-
ten puntos de vista de otras personas y a convivir con ellos. Es
decir que el niño tiene que desprenderse primeramente del egocen-
trismo en las acciones, para después -cuando sea adolescente-
desprenderse del egocentrismo de las proposiciones.

Peró como consecuencia de que el egocentrismo inicial resul-
ta de una simple indiferenciación entre el ego y el alter, el su-
jeto se haya expuesto, exactamente durante el mismo período, a
todas las sugerencias y a todas las presiones del medio que le
rodea, a las cuales se adaptará sin crítica, por no ser, precisa-
mente, consciente del carácter propio de su punto de vista (ocu-
rre frecuentemente que los niños no tienen conciencia de imitar,
especialmente cuando se trata de la iniciativa del modelo, al igual que no
les ocurre atribuir a los demás sus propias particulares ideas).
De ahí porque el juego del egocentrismo coincide, en el desarro-
llo, con el de la presión de los ojos y opiniones del medio,
y es tan explicable la necesidad de asimilación al yo y de adapta-
ción a los modelos externos, como la del egocentrismo y del fe-
nomenismo propios de la intuición inicial de las relaciones físí-
cas.

Sólo que en tales condiciones (todas las cuales se relacio-
nan pues, con la ausencia de "agravación") las presiones del me-
dio no bastarían para engranar una lógica en el espíritu del ni-
ño, incluso si las verdades que imponen tales presiones fuesen -
razonables en su contenido: repetir ideas justas, aún creyendo -
que estas emanan de uno mismo, no es lo mismo que razonar correc-
tamente. Al contrario, para aprender de los otros a razonar logi-
camente es indispensable que entre ellos y uno mismo se establez

con esas relaciones de diferenciación y de reciprocidad simultánea que caracteriza la coordinación de los puntos de vista.

En pocas palabras, cuando se trata de los niveles preoperatorios que se entienden desde la preparación del lenguaje hasta los 7-8 años aproximadamente, las estructuras propias del pensamiento naciente excluyen la formación de las relaciones de cooperación, únicas que determinarían la constitución de una lógica: oscilando entre el egocentrismo deformante y la pasiva aceptación de las presiones colectivas, el niño no experimenta todavía el proceso de una socialización de la inteligencia que pueda modificarse profundenamente en adelante.

En los niveles de la construcción de las operaciones de relaciones sucesivas más tarde surgirá también el punto donde se plantea, por el contrario, con toda su agudeza, el problema de las relaciones sociales y del individuo social y de los individuos individualizados en el desarrollo del pensamiento. La lógica verbal, que se constituye durante esos dos períodos, se halla, en consecuencia, en el umbral de caracteres sociales, pero de los cuales proceden tanto sus determinaciones resultantes como su acción en la preparación de las instituciones de articulación y de cooperación operativas. Así, al niño resulta progresivamente más difícil la cooperación, relación social que difiere de la obligatoriedad, con el hecho de que supone una necesidad que surge de las relaciones diferenciales sus respectivos puntos de vista, de los cuales el individuo, la cooperación viene a ser la cuestión central: subjetivamente (de donde se sigue en consecuencia, naturalmente, la liberación o reflexión), la colaboración en el trabajo, el intercambio de ideas, la crítica mutua (una liberación, la ausencia de verificación y

de demostración), etc.

Claro resulta, por consiguiente, que la cooperación se halla en el punto de partida de una serie de conductas importantes para la constitución y el desarrollo de la lógica. Por otra parte, la lógica no consiste únicamente, desde el punto de vista psicológico, en un sistema de operaciones libres: ella se traduce por un conjunto de estados de conciencia, de sentimientos intelectuales y de conductas, todos caracterizados por ciertas obligaciones en las que es difícil desconocer un carácter social, y sea primario o derivado. Considerada desde este punto de vista, la lógica implica normas o reglas comunes: es una moral del pensamiento, irruente y sancionada por los otros. Así es como la obligación de no contradecirse no constituye simplemente una necesidad condicional (un "imperativo hipotético"), para quien quiere adherirse a las exigencias de las reglas del juego operatorio: es también un imperativo moral ("categórico"), en tanto que exige por el intercambio intelectual y por la cooperación.

Y, en efecto, es ante todo cuando se halla frente a los demás que el niño procura evitar la contradicción. Asimismo, la objetividad, la necesidad de verificación, la necesidad de que las palabras y los signos conserven su sentido, etc., son tantas otras obligaciones sociales, así como condiciones del pensamiento operativo.

En conclusión podríamos decir que los períodos del desarrollo intelectual del niño y el adolescente dependen de la experiencia anterior de los individuos y no solamente de su maduración, y, sobre todo, dependen del medio social, que puede acelerar o retrasar la aparición de un período o, inclusive, impedir su manifestación.

5. Resumen:

Como ya se vio en estos capítulos anteriores, varios son los elementos que se consideran importantes para la formación de la capacidad del sentido crítico en el individuo. Resumiremos éstos pero tomando en cuenta que a su vez para la adquisición de ellas fue necesario antes que el niño dominara ciertas capacidades en el Período Sensorio-motor.

Resumiendo, el niño necesita tener habilidad en los siguientes elementos:

- Una toma de conciencia del desarrollo de hechos y proposiciones.
- Reflexión sobre su propio comportamiento.
- Representación comprensiva de la realidad que incluye pasado, presente y futuro.
- Adoptar el punto de vista de otros.
- Liberarse cargo de la perspectiva del otro.
- Tener una consistencia lógica.
- Tener en cuenta los puntos de vista de otras personas.
- Capacidad de pensar acerca del propio pensamiento lo cual se relaciona a la formación de la lógica.
- Tener noción de la importancia de las reglas.
- Entender el significado de las partes, lo cual conduce al niño a establecer relaciones verificables y garantizar para sí mismo un sentido de permanencia.
- Tener un sentido de igualdad lo que conduce a un sentido de equidad.
- Aplicar objetivamente las reglas y medidas disciplinarias.
- Importancia por la reciprocidad de criterios.
- Poder reflexionar fuera del presente.

- Interés por la elaboración de teorías sobre todas las cosas, lo cual conduciría a un orientamiento y desenvolvimiento sistematizados.
- Tener una deducción lógica por intuición.
- Precisión de relaciones del mundo exterior de un hecho con todo el conjunto del que forma parte.
- Tener una capacidad de deducción, lo cual nos llevaría a relacionar lógicamente entre totalidades contradictorias y aparentemente desvinculadas.
- Poder elaborar racionales, ideas y (eventualmente) conceptos.
- Interés en cuestiones prácticas y de detalles.
- Deducción por vía de hipótesis y el juicio por intuición, lo cual conduce a un conocimiento más allá del propio mundo de la experiencia.

Por reconocer el concepto de sentido crítico que vertió en su introducción: de el proceso mediante el cual el individuo alarga la capacidad de juzgar y evaluar por su propio juicio la información que recibe del exterior, tanto visual, como escrita u oral.

Paralelamente con el análisis de los elementos anteriormente vertidos podemos definir y desarrollar más en lo conceptualización del sentido crítico:

Por la capacidad que se adquiere mediante un proceso que va de lo físico a los acontecimientos, que le permite al individuo evaluar el contenido de la información que recibe tanto del exterior, como del interior. La información o estímulo que recibe del exterior comprende aquellos hechos que le llegan en forma tanto visual, como escrita y oral. La información que reci-

be del interior comprende sus propias conductas, actitudes y sentimientos. Para poder evaluar el contenido de un estímulo es necesario que el individuo esté abierto a los puntos de vista de otros, así como el poder elaborar teorías sobre el contenido de ese estímulo más allá del que le es presentado. La evaluación del contenido de un estímulo, debe ser a través de la deducción por vía de hipótesis y el juicio por implicación, lo cual conduce a un razonamiento sistemático de ese contenido".

Al hablar de la evaluación del contenido de la información se hace referencia a indagar el significado de sus partes, lo que conduce al individuo a establecer relaciones verificables; a la capacidad de relacionar cada nexo parcial de ese contenido, con todo el conjunto del que forma parte; a la capacidad de relacionar lógicamente entre totalidades contradictorias y aparentemente desvinculadas del conjunto; poder elaborar acciones, ideas y -eventualmente conceptos- a partir del contenido. Tener interés en cuestiones amplias y en detalles del contenido; y llegar a un pensamiento más allá del problema de la causa y el efecto.

Al referirnos a que el sentido crítico es la capacidad de evaluación tanto de la información o estímulo que recibe el individuo del exterior así como de su interior; queremos decir que debe ser tanto crítico como autocrítico.

Para finalizar, también en la introducción hicimos referencia al hecho de que en la adquisición y desarrollo de la capacidad del sentido crítico interviene tanto la esfera cognitiva -como ya vimos- así como la esfera afectiva del individuo. Es decir que el individuo podrá aplicar de amplia y objetivamente el sentido crítico, en la medida en que se encuentre menos involucrado emocionalmente con el agente que le proporciona esa información. -

Si esto es difícil ante ciertos agentes (familiares, o alguna au
toridad reconocida espontáneamente), mucho más lo será cuando el
agente portador de ese estímulo es el propio individuo.

V. INVESTIGACION DEL MATERIAL DE CAMPO REALIZADO EN LA ZONA DE DOMBIO

Como se dijo en la Introducción, en el trabajo de campo se intervino con los siguientes instrumentos y técnicas:

a) Observación participante:

La observación participante de esta investigación se realizó de las sesiones con el "Grupo Juvenil de Reflexión Cristiana" antes mencionado, las cuales se vienen realizando cada fin de semana. Se viene aplicando esta técnica con este grupo desde hace dos años aproximadamente.

En esta observación participante se prestó mucho interés en la forma en que las enseñanzas de la Jerarquía influían en los niños y adolescentes, así como si estas enseñanzas estimulaban el sentido crítico de estos sectores de la población.

b) Diario de campo:

Cada observación que se creyó pertinente registrar en base a los criterios señalados en el párrafo anterior, se anotó en un diario de campo el cual consta de la siguiente estructura:

1. Número de visita.
2. Fecha.
3. Actividad.
4. Observaciones.
5. Reflexión.
6. Críticas.
7. Dudas.

En el punto tres se anotó el nombre del tema de que se trataba cada sesión en los grupos, así como también alguna otra actividad que se realizaba cuando no era sesión (concursos, even -

... (punto cuatro se vir -
enbían lo más fielmente posible los conocimientos que se desar -
rollaban en cada sesión. En el punto cinco se hizo una refle -
xión sobre lo observado en esa sesión. En el punto seis se vir -
tieron las críticas sobre la forma en que la Jerarquía Católica
transmite sus enseñanzas, así como la motivación que realiza me -
diante éstas para impulsar el sentido crítico de los niños y de
los adolescentes. En el punto seis se anotaron las dudas que se
tenían de las sesiones como de la Reflexión y la Crítica. Esto -
con el fin de poder resolverlas lo más pronto posible.

c) Análisis documental:

Se realizó un análisis de los documentos y textos que maneja la Jerarquía Católica de la zona de estudio, para la educación religiosa de los niños y adolescentes, tanto en las sesiones del Grupo Juvenil, como de la catequesis. Esto con el fin de detectar el impacto psicológico y la influencia que estas enseñanzas tienen en la formación y desarrollo de la capacidad del sentido crítico de estos sectores de la población.

Los documentos que se analizaron fueron los siguientes:

- Dos volúmenes del libro "Amigos de Dios" que utilizan para la catequesis.
- El libro "Catecismo de la Doctrina Cristiana" igualmente utilizado en la catequesis.
- "Manual de la Intervención del Joven Cristiano" utilizado en las sesiones del grupo juvenil.
- La Encíclica "Centésimus Annus".
- Documentos del Congreso: "México a cien años de Rerum Novarum".

1. Breve historia de la Congregación de las Oblatas y de los Grupos Juveniles en la zona de estudio.

En la zona de estudio -y que ya se mencionó concretamente cuál es- los sacerdotes, que son tres, y que actualmente trabajan ahí, llegaron aproximadamente 9 años, pero no traían ninguna propuesta de trabajar con los jóvenes ni con los niños.

La idea de formar grupos de reflexión cristiana integrados por jóvenes, la empujó a trabajar la organización de los Oblatos de María Inculada (OMI), aproximadamente hace 7 años que es cuando llegaron a asentarse en este lugar. Actualmente son tres los Oblatos que radican aquí, siendo apoyados por otros que sólo acuden a la comunidad los fines de semana. Actualmente los Oblatos ya no se encargan de la dirección de los grupos juveniles.

Por su parte, la organización de las Damas Apostólicas, llegó a asentarse a la comunidad hace 4 años aproximadamente. Actualmente cuenta con 6 miembros uno de los cuales es la Madre Superiora. Esta organización cuando llegó se encontró con el proyecto de los grupos juveniles siendo ella quien se encarga de su dirección. El objetivo que persiguen con estos grupos es el de -
~~"fomentar en el joven cristiano una reflexión de su actuar como~~
cristiano en esta sociedad".

La Iglesia Católica le enseña al hombre que los valores que Dios ha infundido en el mundo humano. Con sus diversos mecanismos de socialización (catequesis, eucaristía, movilizaciones religiosas, etc.), inculca a los fieles aquellos valores, creencias y normas que le interesa inculcar. Aunque en la actualidad su discurso ya no es tan simple como el de que "si se portan 'bien' se han de ir al cielo y si se portan 'mal' al infierno", de todas maneras su discurso apunta hacia lo mismo: inculcar la idea en el individuo de que hay que portarse bien en este mundo para quedar bien con Dios en la otra vida. Y por otra parte, al decir que ese Dios es el Creador de todas las cosas, implícitamente lo pone como la causa última u origen de todo lo que pasa en la Tierra.

Es decir que como agente socializador, la Jerarquía Católica motiva al creyente de esta religión, para que internalice dos valores principalmente: 1) Que Dios es el causante de todos los fenómenos, aún de aquellos que son explicados y concebidos por la ciencia; y 2) Necesidad de sentirse protegido por Dios en la Tierra el cual presentará una alternativa más, de vida después de ésta.

Considero que hasta cierto punto no es tan importante saber el origen de cierto fenómeno, sino lo importante es la utilidad que este nos puede traer. Por otra parte es indudable que haga lo que haga el Ser Humano en esta vida, ha de dejar de existir y enfrentarse a lo desconocido, porque si se analizan bien las enseñanzas de la Religión Católica sobre la esperanza de otra vida nos daremos cuenta que éstas son muy ambiguas al respecto, y no nos dicen nada en concreto.

A través de "La Religión Católica: la católica"

4) Tomar como ejes de la religión, a santos y personas pilares de la religión católica como:

a) Jesucristo: Era inevitable que el Catolicismo y más - extensamente el Cristianismo, al presentar el hecho - de que dios hecho hombre se sacrificó por la Humani - dad rápidamente ganara muchos adeptos. Es un fuerte - impacto psicológico en el individuo que recibe esta - cuestión como dogma de fe, que trae consecuencias múl - tiples, siendo la más relevante un reforzamiento de - ese sentimiento de culpabilidad creado por el mito - adánico (se ha sacrificado por mí, él un dios por un simple humano como yo).

b) La Virgen María: A través de su devoción, se ha in - fluenciado al pueblo mexicano en múltiples y diversas maneras; con el fin de sacar cuantiosas ganancias eco - nómicas. (Para que gasta su poco dinero el proletario mexicano fiel, en peregrinar cada año a la Basílica, si según enseña la Religión Católica "La Virgen como Dios está en todas partes).

c) Los santos: A través de la imagen de éstos (obediencia, sacrificio, humildad, pasividad, olvido de las - cosas "mundanas", etc.) la Jerarquía Católica "asegu - ra" una estancia feliz en la otra vida. Y en el caso mexicano tenemos a Juan Diego y a los niños mástires de Tlaxcala que han servido para mantener sojuzgado a el pueblo mexicano y reforzar "el buen acontecimiento del encuentro de dos mundos": el americano y el euro - peo, el "feliz encuentro" que nos trajo la "civiliza - ción y el evangelio".

5) Que Dios sea temido y respetado por los hombres (lo que se logra con su poder y su sabiduría: el castigo pero el castigo no se debe usar para enseñar a los hombres a temerle, benévolo pero a veces caprichoso y castigador al crear catástrofes naturales, etc.), y la confusión crea temor y el temor dependencia.

Y ¿para qué quiere influir la Jerarquía Católica sobre más fieles cada día? Para dos objetivos concretos:

1) Es indudable que cuando una persona o grupo, ejerce poder sobre otros, su "yo" se fortalece y su ego se acrecienta. ¿Quién no se congratula al ejercer influencia y poder sobre los que le rodean? La adquisición de poder es una necesidad y quien la satisface hará todo lo posible por no perderla.

2) Para fines económicos también a la Jerarquía Católica le interesa influir. Y para comprobar ésto no hay más que mencionar que tanto la Ciudad del Vaticano, como muchos templos católicos de hoy día están lujosamente construidos con incrustaciones de oro. ¿Para qué da su limosna la gente en las misas, si muchos templos están bien construidos y otros que no lo están siguen igual a pesar de lo aportado por el pueblo fiel? Estos templos y la forma de vivir de muchos miembros de la Jerarquía son una burla descarada para el pueblo mexicano que vive en la miseria mientras que ellos "enseñan" que hay que vivir con humildad y sencillez.

3) Y finalmente el principal objetivo por el que ejerce influencia la Jerarquía Católica, es para seguirse manteniendo como organización mundial, para reproducir y acre

... y es notorio que a la Jerarquía Católica no le interesa el resolver las interrogantes y problemas emocionales y existenciales del individuo fiel. Después de un milenio y medio de haberse consolidado, no ha presentado una opción verdaderamente viable y completa, hacia los problemas espirituales y materiales del individuo. Y prueba de ello es que si el fiel católico se sintiera - satisfecho ante las enseñanzas y actividades de la Jerarquía Católica, no tendría de regresar a cada momento a misa y otras actividades religiosas. El ser humano busca las cosas finalmente - para obtener una ganancia y si las busca en todo momento, es indudable que no ha logrado obtener eso que quería. Del mismo modo en que un paciente ha acudido con el psicoanalista durante más - de 15 años -y no es exageración- para tratar de resolver su problema y no lo ha resuelto, yendo a cada consulta por su "calmante" que funciona por el momento, pero que no funciona para arrancar el problema de raíz; del mismo opera la asistencia del fiel católico (y de muchas otras religiones) al templo. El fiel acude para recibir su "calmante" que funcione por un momento pero que no arranca de raíz sus problemas emocionales y materiales. Si lo hiciera no tendría necesidad de regresar y esto obviamente no le conviene a la Jerarquía Católica, por todas las ganancias que dejaría de tener como ya se vio anteriormente.

Finalmente, otra conclusión importante de esta investigación y que es el punto central de la misma; se refiere en cuanto al impulso que da la Jerarquía Católica a la formación y desarrollo del sentido crítico tanto en el niño como en el adolescente.

La alta Jerarquía Católica organizada por el Pío no ha
nuevo el desarrollo de la conciencia del sentido crítico en el in-
dividuo. En primer lugar sólo lo hace cuando a ella le conviene
y no con la calidad y cantidad suficientes. Decimos esto porque
, como se analizó en la Encíclica "Centésimus Annus", y en los -
documentos del Congreso "México a cien años de Rerum Novarum" -
trata de que el fiel sea "crítico" pero hacia aquellas estructu-
ras y sistemas que ataca la alta Jerarquía, como son el Socialis-
mo, el Marxismo, el Leninismo, etc., y que están en contra de -
sus intereses. Las críticas que presenta a la población fiel, -
las presenta ya acabadas, con sus propios argumentos y visión de
las cosas; sin dar oportunidad a la población, de sacar las su-
yas propias.

La Jerarquía Católica organizada de América Latina, a nues-
tro parecer, si tiene una buena opción de cómo y por qué tienen
que ser "críticas" las personas fieles para tener una mejor vida
social y económica. Todo esto lo expresan a través de las Comuni-
dades Eclesiales de Base (CEBs), a través de sus documentos. Nos
falta por comprobar, en lo personal, si en la práctica cotidiana
ésto se lleva a cabo.

Por último, y en un plano más religioso, teológico y exis-
tencial; la Jerarquía Católica de la zona de estudio sólo promue-
ve el sentido crítico del individuo contra todo aquello "que es-
té en oposición a Dios". Por ejemplo, en una sesión del "Grupo -
Juvenil de Reflexión Cristiana" se cuestionaba sobre el origen -
del hombre, atacando todas aquellas teorías materialistas al res-
pecto. Pero cuando un integrante del grupo preguntó que "si noso-
tros venimos o somos origen de Dios, entonces ¿de dónde proviene
o se originó Dios?". El miembro de la Jerarquía que acompaña al
grupo en sus sesiones le contestó que "Dios ya existía y que no

de su propio convencimiento le dijo que eso era dogma de fe y que no se podía cuestionar con los "lineamientos y lógica del Ser Humano".

Y así cuestiones como ésta se han repetido en las sesiones de este grupo, y la respuesta por parte del miembro de la Jerarquía siempre gira en que no hay explicación con los esquemas de los seres humanos, que son cuestiones de fe. Lo mismo pasa en niveles más altos y con cuestiones como el origen de la pobreza principalmente. La Jerarquía Católica trata de explicar que existe miseria porque así "lo quiso Dios" y que el consuelo es que si se porta "bien" la gente que sufre miseria aquí, tendrá una mejor vida en el otro mundo. Es decir que, en cuestiones como éstas, no se incluyen en la explicación del problema los factores sociales, económicos, etc., del mismo.

Como ya vimos, la capacidad del sentido crítico como tal, sólo se presenta ampliamente a la edad de 12 años aproximadamente. Pero ciertos elementos de este sentido crítico van naciendo desde los 2 años. Por esto mismo se puede empezar a inculcar en el niño de preescolar el hábito de preguntar, aunque no lo haga ampliamente, pero así ya estará habituado para que cuando tenga el suficiente desarrollo neurológico e intelectual, no le cueste trabajo al ya estar acostumbrado. Pero a los sistemas institucionales de esta sociedad capitalista no les conviene impulsar esta capacidad en el niño y el adolescente, para que más tarde no cuestione su papel como instituciones en esta sociedad. Al menos a las instituciones conservadoras que están de acuerdo con el Sistema Económico Capitalista. Y la Jerarquía Católica, como institución, lo está.

una crítica". Pero, por ejemplo, cuando se le preguntó por lo que él mismo le dijo a la Jerarquía, observando su poco convencimiento le dijo que era una dogma de fe y que no se podía cuestionar con los "lineamientos y lógica del Ser Humano".

Y así cuestiones como ésta se han repetido en las sesiones de este grupo, y la respuesta por parte del miembro de la Jerarquía siempre gira en que no hay explicación con los esquemas de los seres humanos, que son cuestiones de fe. Lo mismo pasa en niveles más altos y con cuestiones como el origen de la pobreza - principalmente. La Jerarquía Católica trata de explicar que existe miseria porque así "lo quiso Dios" y que el consuelo es que si se porta "bien" la gente que sufre miseria aquí, tendrá una mejor vida en el otro mundo. Es decir que, en cuestiones como éstas, no se incluyen en la explicación del problema los factores sociales, económicos, etc., del mismo.

Como ya vimos, la capacidad del sentido crítico como tal, sólo se presenta ampliamente a la edad de 12 años aproximadamente. Pero ciertos elementos de este sentido crítico van naciendo desde los 2 años. Por esto mismo se puede empezar a inculcar en el niño de preescolar el hábito de preguntar, aunque no lo haga ampliamente, pero así ya estará habituado para que cuando tenga el suficiente desarrollo neurológico e intelectual, no le cueste trabajo al ya estar acostumbrado. Pero a los sistemas institucionales de esta sociedad capitalista no les conviene impulsar esta capacidad en el niño y el adolescente, para que más tarde no cuestione su papel como instituciones en esta sociedad. Al menos a las instituciones conservadoras que están de acuerdo con el Sistema Económico Capitalista. Y la Jerarquía Católica, como institución, lo está.

Y es que la Jerarquía Católica, al ser el instrumento de la formación crítica en el individuo, por medio de esta Jerarquía, se produce en las prácticas religiosas y litúrgicas con la repetición mecánica de los rezos, cantos, lecturas de la Biblia y la asistencia a las ceremonias. Todas estas prácticas se realizan sin analizar cada una de las partes de estas prácticas o actividades. Y la Jerarquía Católica no hace nada por realizar un análisis de éstas. Y es ella quien debería de hacerlo primeramente porque es quien las dirige, además de ser una parte más de esta sociedad que debe contribuir al pleno desarrollo social del individuo.

Es por todo lo anterior, por lo que decimos que la Jerarquía Católica no contribuye a la formación plena del sentido crítico del niño y el adolescente, porque antepone la fe a cualquier explicación racional y objetiva.

La fe, según la definición que la misma Jerarquía Católica da a través de sus folletos de la Sociedad E. V. C. de instrucción religiosa, es aceptar como cierta una cosa por el testimonio de otra persona. Es adherirse, con certeza absoluta, a realidades fuera de lo natural, que no conocemos por nuestros sentidos, ni por nuestra razón, sino que nos ha dado a conocer algún enviado de Dios o Dios mismo. En cambio el sentido crítico, como nosotros aquí lo concebimos y describimos, tiene elementos como: reflexión, razonamiento y comprobación. Es así que sentido crítico y fe son dos cosas opuestas.

Y si la Jerarquía Católica no impulsa esta capacidad del individuo, la única opción es que él mismo en sus sesiones o prácticas religiosas lo impulse con todos los que interacciona para que tengan un mejor desarrollo tanto individual como social. Pero esto va a hacer algo muy difícil porque en cuestiones religiosas es en donde se tiene más renuencia a ser crítico, porque co-

de la familia, en esta situación el individuo siente como involucrado se encuentra emocionalmente con el agente influyente que le proporciona esta información: sólo podrá desarrollar su sentido crítico.

Sólo hasta que el individuo rompa con esos "tabúes" de que no se puede cuestionar a los padres de familia, por un lado, por cuestiones de moral y educación; y por el otro que tampoco se pueden cuestionar las cosas religiosas o de Dios con los argumentos del Ser Humano; sólo así el individuo podrá desarrollar ampliamente su sentido crítico. Cuando haya podido derribar estas barreras psicosociales -en la familia y la religión que son los dos medios donde está más involucrada su emotividad- podrá desarrollar ampliamente su sentido crítico y cuestionar todo aquello que impide que tenga un pleno desarrollo tanto individual como social, para que haya un mejor avance en la sociedad actual.

- (1) Tal como Freud opina que el Ser Humano siente la necesidad de protección por parte de un Padre Superior.
- (2) Y para verificar esto no hay más que dar un vistazo a las fotografías de los periódicos o recordar las imágenes televisivas en los días en que estuvo el Papa Juan Pablo II en su segunda visita a México.
- (3) Aquí se considera como Iglesia a la institución de la que forman parte todos aquellos que practican las prácticas religiosas comunes, ya sea desde la Jerarquía hasta el pueblo fiel, y trátase de cualquier religión.
- (4) Un motivo de conflicto político lo creó el que los emperadores se hiciesen adorar como dioses. La negativa a obedecer por parte de los cristianos hacía de éstos unos verdaderos delincuentes. Y por el lado religioso, era evidente que a pesar de las persecuciones en su contra iban creciendo en número lo cual menguaba el poder y control de las sectas ju-
días y la religión romana.
- (5) Si es cierto toda esta historia de Lactancio, aquí vemos una vez más que la revelación de Dios es propia de la psique del individuo, nace de su interior. Aunque claro, esta historia bien puede ser una farsa con motivos políticos.
- (6) Se trata de distinguir la conciencia -hecho de conocer, naturaleza esencialmente psicológica y regida por leyes psico

lógico - y la conciencia (ésta, dicho de otro modo, conoci-
miento íntimo y reflexivo.

(7) El "ojo de la tumba" era la conciencia de Caín. Ricardo III
oye su conciencia que le grita: "¡Culpable, culpable!", pe-
ro no la escucha y se subleva contra ella haciéndola una -
"palabra para los cobardes"... "La fuerza de nuestro brazo
será nuestra conciencia".(Shakespeare).

(8) Por "tú" hay que entender toda persona, bien se trate del -
otro (el prójimo) o del "Completamente Otro" (Dios).

BIBLIOGRAFIA

- de ABIEGA, María Pilar y Dachelet, José. Amigos de Dios, t. 1 y 2, 10a. ed., la. reimprisión, Publicaciones Paulinas S. A. de C. V., México, 1992, 61 pp. c/u.
- DENIS, Huisman. Enciclopedia de la psicología, v. 5, tr, del inglés por J. Ferrer Aleu, prólogo de H. Eleustein Blanchet, Plaza and Janes S. A., Barcelona, 1978, 405 pp., *Psychologie* .
- DUNLAP, Knigth y F. C. Sumner. Psicología y psiquiatría de la religión, tr. del inglés por Juan J. Thomas, Paidós, Buenos - Aires, 1967, (Biblioteca del hombre contemporáneo v. 149), 85 pp., *Encyclopedia of Psychology, Psychology of Religion Religion and Psychiatry* .
- EDWARD, E., Jones. y Harold, B., Gerard. Principios de Psicología Social, Limusa, México, 1980, 756 pp.
- EPISCOPADO Mexicano. Catecismo de la Doctrina Cristiana, 43a. ed Asociación Cultural Onir A. C., México, 1992, 95 pp.
- ENGLISH H. B. y English A. CH. Diccionario de psicología y psico análisis, Paidós, Buenos Aires, 1977, (Biblioteca lexicón - v. 3), 900 pp.
- FRAISSE, Paul y Piaget, Jean. Lenguaje, comunicación y decisión. Paidós, Buenos Aires, 1974, (Tratado de psicología experi - mental v. 8), 376 pp.

FRUITSCH, Paul y Piaget, Jean. Psicología Social, Paidós, Buenos Aires, 1972, 343 pp.

G. P., Predvechni y C. G., Diliguenski. Psicología Social, Ed. - Cártago, México, 315 pp.

JUNG, Carl, Gustav. Psicología y religión, tr. del inglés por Ilse T. H. de Brügger, 4a. ed., Paidós, Buenos Aires, 1972, - (Biblioteca de psicología y sociología aplicadas, serie mayor v. 2), 167 pp. Psychologie und religion .

LEÑERO, Otero, Luis. et. al. Población, iglesia y cultura, sistemas en conflicto, dir. gen. Gustavo Pérez R., Editor responsable: Instituto Mexicano de Estudios Sociales A. C. y Federación Interamericana de Institutos de Investigaciones Sociales y Religiosas (FERES) de América Latina, 526 pp.

MAHER, Henry, W. Tres teorías sobre el desarrollo del niño, Erikson, Piaget y Sears, tr. del inglés por Anibal C. Leal, 6a. reimpresión, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1984, (Biblioteca de psicología y psicoanálisis), 358 pp., Three theories of Child Development: The contributions of Erik H. Erickson, Jean Piaget and Robert R. Sears, and the applications .

MALPASS, Leslie, F. et. al. Conducta social, tr. del inglés por Francisco Gonzalez Aramburo, Trillas, México, 1972, (Biblioteca técnica de psicología), 596 pp., Social Behavior .

MANN, Leon. Elementos de psicología social, Limusa, México, 1975.
(Temas básicos de psicología), 199 pp.

EDITORIAL Marín S. A. Historia de las religiones, v. 2, dir. gen
Manuel Marín Correa, España, 1975, 347 pp.

NATHAN, Isaacs. Nueva luz sobre la idea del número en el niño, -
tr. del inglés por María Teresa Cevalco, Paidós, Buenos Ai-
res, 1967, (Biblioteca del educador contemporáneo v. 75), -
95 pp. New Lighton Children's ideas of number .

PHILLIP, John L. Jr. Los orígenes del intelecto según Piaget, tr
del inglés por José Toro, 2a. ed., Fontanela, 1972, (Conduc
ta humana v. 4), 167 pp. The origins of intellect Piaget's
teory .

PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia, tr. del inglés por
Juan Carlos Poix, Ed. Psique, Buenos Aires, 1975, 189 pp. -
La psychologie de l'intelligence .

RAVEN, Bertrham, H. y Rubin, Jeffrey. Psicología social: las per
sonas en grupos, tr. del inglés por Francisco Caracheo Gar
cía, Compañía Editorial Continental, México, 1981, 575 pp.
Social Psychology: people in groups .

SECORD, Paul, F. Psicología social, tr. del inglés por Gerardo -
Marín, McGraw-Hill, 1975, Bogotá Colombia, 619 pp. Social
psychology .

SEDRAY-Lidis Ediciones S. A. Enciclopedia de la psicología y la pedagogía, creaciones y claves de la psicología, v. 1, dirigida por Ives Pélicier, Versión castellana bajo la dirección de Francisco Alonso Fernández, Madrid, 1980, 506 pp.
Univers de la Psychologie .

SEMBRADOR, Pedro. Porque si Cristo fue pobre el Papa vive en la riqueza, Sociedad E. V. C., México, 1953, (Folleto E. V. C. n. 21), 24 pp.

SEMBRADOR, Pedro. Sepa usted lo que es la Apologética y no será un crédulo sino un creyente, 8a. ed., Sociedad E. V. C., México, 1991, (Folleto E. V. C. n. 343), 20 pp.

SOCIEDAD E. V. C. La razón y la fe, México, 1967, (Folleto E. V. C. n. 21), 32 pp.

VANDER, Zanden, James, W. Manual de psicología social, tr. del inglés por Leandro Wolfson, Paidós, Buenos Aires, 1986, 697 pp. Social Psychology .

WILLIAM, James. Las variedades de la experiencia religiosa, estudio de la naturaleza humana, tr. del inglés por J. F. Yvars prólogo de José Luis L. Aranguren, Ediciones Península, Barcelona, 1986, 391 pp.