

Psicología del desarrollo y crecimiento religioso: compañeros en entendimiento

Donna Habenicht

INTRODUCCIÓN

Intuitivamente y por experiencia personal, sentimos que la experiencia espiritual y religiosa de la niñez temprana es diferente de la experiencia de la niñez tardía, de la adolescencia, o de la adultez temprana. ¿Es la etapa de la experiencia religiosa de la niñez un proceso de desarrollo, o es una experiencia completamente diferente? Algunos escritores han argumentado que la religión no puede ser entendida o verdaderamente integrada en la personalidad y la vida hasta la adolescencia mediana, tardía, o la adultez. Otros han postulado que la experiencia religiosa madura en forma de desarrollo en etapas de alguna manera relacionadas con el desarrollo cognitivo o con el desarrollo de la personalidad emocional. Pero la pregunta sobre la validez de la experiencia de la niñez sigue en pie. ¿Hasta qué punto es una experiencia religiosa “real”? ¿Cómo cambia esta experiencia con el tiempo cuando el niño madura hacia la adolescencia y la adultez temprana?

En esta presentación voy a repasar brevemente el desarrollo espiritual y religioso de niños y adolescentes, e intentaré ofrecer puntos de vista de algunos de los hallazgos relevantes de la psicología del desarrollo,

de las Escrituras, y de los escritos de Elena G. de White. También me referiré a la investigación que mis estudiantes y yo estamos llevando a cabo acerca del desarrollo del entendimiento de la salvación durante la niñez, la adolescencia y la juventud. Finalmente, haré algunas sugerencias para la educación, basadas en dichos hallazgos.

Debo hacer una aclaración acerca de los términos “espiritual” y “religioso”, ya que algunos escritores hacen distinción entre los dos. “Espiritual” parece ser usado más a menudo para referirse a los aspectos afectivo-relacionales de una conexión con un Ser Supremo, o incluso a sentimientos asociados con una paz interior, derivada del interior de uno mismo, o del pensamiento oriental o natural, tal como se ve la espiritualidad en la Nueva Era, introducida en la literatura sobre aconsejamiento y terapia. El término “religioso” es algunas veces usado para referirse a los aspectos cognitivos y organizacionales que derivan de pertenecer a un organismo religioso formal y al entendimiento de la teología y doctrina de la Iglesia. No deseo hacer una distinción muy sutil entre los dos términos, porque creo que una relación con Dios y la Iglesia están entrelazadas de tal forma que es difícil separarlas. Esta relación involucra cognición y afecto e incluye asuntos organizacionales y doctrinales, así como compromiso y encuentros personales continuos con lo divino. De este modo, para esta presentación, me referiré al desarrollo religioso de una manera generalizada.

Donna Habenicht es Doctora en Educación, especializada en psicología del aconsejamiento. Se desempeña como docente de la Escuela de Educación de Andrews University (USA).

Estoy especialmente agradecida a Aden (1992), por el trabajo sobre la fe religiosa que se desarrolla a través del ciclo de la vida, en respuesta a las crisis de desarrollo delineadas por Erikson; a Reich, (1993) por su trabajo sobre la integración de varias teorías psicológicas que se relacionan con el desarrollo religioso; y a Hyde (1990) por su extensa revisión de la literatura acerca de religión durante la niñez y la adolescencia.

NIÑEZ TEMPRANA

El fundamento para una experiencia religiosa se establece muy temprano en la vida. White (1959) declara: "Llevad a vuestros hijos en oración a Jesús, pues él hizo posible que ellos se eduquen en la religión mientras aprenden a formular las palabras del idioma" (289) ¿Qué clase de religión reciben los niños durante la infancia?

En otra declaración enfocada específicamente a la relación madre-hijo, White (1987) describe las lecciones religiosas más importantes de la niñez temprana:

Mientras la madre enseña a sus hijos a obedecerle porque la aman, les inculca las primeras lecciones de su vida cristiana. El amor de la madre representa ante el niño el amor de Cristo, y los pequeñuelos que confían y obedecen a su madre están aprendiendo a confiar y obedecer al Salvador. (p. 474)

Amor, confianza, y obediencia son bloques importantes en la edificación de la personalidad, bien documentados por los psicólogos del desarrollo. Erik Erikson (1959/1980), mejor conocido por su teoría psicosocial del desarrollo de la personalidad, coloca la confianza como la primera de las ocho crisis del desarrollo de la personalidad. Durante el primer año de vida el infante adquiere una confianza básica en sus tutores y en el mundo que lo rodea. Aden (1992) sugiere que durante la infancia, la fe se expresa como confianza, como una respuesta irreflexiva en lo que concierne al infante. Es una respuesta orgánica de confianza.

Yo propongo que esta confianza inicial en la dependencia de la vida, expresada en su sentido más básico, es una precursora esencial para el desarrollo de la confianza en Dios, una de las experiencias fundamentales en la vida religiosa. El sentido de confianza amorfo del infante, gradualmente se desarrolla hacia la confianza más enfocada en el poder y la presencia de Dios. Si el infante desarrolla duda en lugar de confianza, en

la vida posterior la sospecha y la duda pueden hacer mucho más difícil el hecho de confiar en Dios, en su perdón y en su gracia en el diario vivir.

La habilidad de dar y recibir amor comienza con la experiencia de vinculación entre el padre y el hijo (Ainsworth, 1969, 1979; Bowlby, 1958). A través de este aprendizaje experimental del significado del amor, el niño crece como una persona para quien el amor viene naturalmente, tanto en el dar como en el recibir. Esta persona entiende y acepta más fácilmente el amor de Dios y basa su vida religiosa en el amor, recibiendo amor de Dios, devolviendo amor a Dios, y dando amor a otros. La habilidad de dar y recibir amor se aprende más fácilmente durante la niñez temprana. Se puede aprender durante la vida posterior, pero con mayor dificultad.

La fortaleza del vínculo padre-hijo parece ser un precursora importante del desarrollo de la conciencia, otro elemento de desarrollo de la niñez temprana que juega un papel relevante en la experiencia religiosa y en el desarrollo moral. De acuerdo con la teoría psicoanalítica, el vínculo de amor padre-hijo se transforma en identificación con el padre, lo cual a la vez crea el deseo de conformarse a los deseos del padre, estableciendo los fundamentos para los estándares de aprendizaje para la vida y para el desarrollo de la conciencia. La socialización del niño por parte del padre también juega un papel fundamental en el desarrollo de la conciencia, en gran parte a través de un acercamiento conductual de recompensas y castigos.

Aden (1992) sugiere que la autonomía conduce a la fe y también al valor. Ella resulta de un sentido de desarrollo de poder personal, de afirmación propia, y de la habilidad de responder e iniciar, y no solamente de reaccionar y recibir. La fe del niño es el resultado de una confianza propia espontánea y no pretenciosa. En años adultos, esta fe primitiva se debería convertir en una fe valiente para afirmarse en uno mismo, como si estuviera plantado en Dios.

Si la crisis inicial versus culpa es resuelta positivamente, Aden (1992) sugiere la aparición de fe como obediencia que acompaña al desarrollo de la conciencia. La obediencia puede responder a las demandas externas sin perder el sentido del yo. En el adulto, esta obediencia redundante en la habilidad de darse uno mis-

mo al amor de Dios y someterse a su voluntad sin ninguna intención de hacerse uno mismo meritorio. Es un compromiso total del yo con Dios.

La relación padre-hijo —generalmente referida como estilo de paternidad— influye fuertemente en el niño de varias maneras importantes, que pueden tener un impacto en el desarrollo religioso. La investigación original de Baumrind (1967, 1971) sobre estilos de paternidad fue llevada a cabo con niños de entre tres y cuatro años de edad, con un seguimiento posterior a las edades de ocho y nueve años. La relación entre padre e hijo pareció influir tanto en el desarrollo cognitivo como en el social. Baumrind identificó tres estilos de paternidad: autoritario, autoritativo y permisivo. En estos estilos percibimos alusiones al trabajo del psicólogo social Lewin (1938) sobre estilos de liderazgos. En una revisión posterior de la literatura sobre la interacción padre-hijo, Maccoby y Martin (1985) confirmaron estos tres estilos de paternidad, llamándolos autoritario-autocrático, autoritativo-recíproco, e indulgente-permisivo. Ellos agregaron un cuarto estilo de interacción, el padre indiferente, no involucrado. Hoffman (1970, 1971), en su investigación sobre disciplina y desarrollo moral, arribó a conclusiones muy similares a las de conductas de paternidad descritas por Baumrind y Maccoby y Martin. Él se concentró en la inducción como el modo disciplinario paternal preferido, pero sugiere que la inducción puede ser combinada exitosamente con afirmación de poder para estimular un desarrollo moral sólido.

El tipo de interacción padre-hijo asociado con el estilo autoritativo-recíproco es el que mejor correlaciona con un desarrollo moral positivo. Estos padres usan una manera racional de dirigir la conducta de sus hijos, orientada hacia los resultados. Se estimula el dar y el tomar verbales y se explican las razones de sus pedidos y disciplina, pero los padres también usan técnicas de disciplina poderosas cuando es necesario. Esperan que sus hijos sean independientes y autodirigidos, pero para conformar los requerimientos de los adultos. Los padres no dudan en colocar estándares y hacer que se cumplan, pero estos modelos son en cierta medida flexibles y no solamente basados en los deseos de los

El fundamento para una experiencia religiosa se establece muy temprano en la vida.

niños. La comunicación entre padres e hijo es un fuerte componente de esta forma de paternidad.

Es interesante que White también promueve el uso de este mismo estilo de paternidad, declarando que los hogares autoritarios y permisivos producen hijos con desarrollo moral débil (1964, pp. 212, 219, 220, 268; 1993, p. 393;

1975, pp. 132-133).

En el caso de que no se les enseñe a los jóvenes a pensar debidamente y actuar por su cuenta, en la medida en que lo permita su capacidad e inclinación mental, a fin de que por este medio pueda desarrollarse su pensamiento, su sentido de respeto propio, y su confianza en su propia capacidad de obrar, el adiestramiento severo producirá siempre una clase de seres débiles en fuerza mental y moral. (1964, p. 211)

El desarrollo cognitivo de la niñez temprana juega un papel significativo en la manera en la cual él o ella entienden la instrucción religiosa deliberada, así como el diario acontecer, lo cual puede tener implicaciones para la comprensión del contenido y significado de la religión familiar. La calidad del pensamiento literal durante el período preoperacional propuesto por Piaget (1952) limita el entendimiento de los símbolos de la religión en la niñez temprana. El razonamiento transductivo, el razonamiento yuxtapuesto, el egocentrismo y la centración pueden crear confusión en la mente del niño al tratar de entender la instrucción religiosa del hogar y la iglesia.

Mientras estas cualidades del pensamiento de la niñez temprana pueden ser vistas como limitantes del entendimiento al ser comparadas con la visión de la religión de un adulto, creo que ellas también crean un clima de creencia positivo. El niño no está listo cognitivamente para cuestionar las enseñanzas religiosas del hogar y de la iglesia como lo hará posteriormente. En cambio, está ansioso de aceptar y abrazar estas enseñanzas con una fe simple, quizás mejor ilustrada por la fe implícita de la niñez temprana, en que Jesús contestará sus oraciones. En nuestra investigación sobre el concepto de salvación, este atributo también se mostró como una confianza absoluta en que Jesús los llevaría al cielo. A los cuatro, cinco y seis años de edad no tienen dudas acerca de la salvación.

La etapa de la niñez temprana del desarrollo moral influye en la motivación y el entendimiento del niño

acerca de la conducta correcta y la equivocada, como se enseñó en el hogar. La religión de los padres es, con seguridad, un factor de influencia en sus creencias acerca de la conducta que es correcta o equivocada y de lo que ellos intentan enseñar a sus hijos. Piaget (1932), en su teoría del desarrollo moral, propuso que el niño es amoral antes de los tres años, y desde los tres hasta los ocho años la moralidad objetiva (realismo moral) domina sus pensamientos y acciones. Las acciones son evaluadas literalmente de acuerdo con una regla, en lugar de hacerse de acuerdo con el propósito de la regla. Las reglas no son cambiables y todos aprueban las mismas ideas de lo que está bien y de lo que está mal. El niño define las malas acciones por la severidad de los castigos impuestos por los adultos. La obediencia a la autoridad es muy importante.

Kohlberg (1964, 1980), cuya bien conocida investigación sobre desarrollo moral está basada en conceptos de Piaget, consideró que el niño no comenzaba a pensar moralmente hasta los cinco o seis años de edad. Lickona (1983) ha propuesto una etapa cero en el razonamiento moral, adaptada de la obra de Damon y Selman, que llama Razonamiento Egocéntrico. Lickona sugiere que un niño de inteligencia normal, que crece en un ambiente de apoyo moral, comenzará a pensar moralmente alrededor de los tres o cuatro años. El niño cree que lo que está bien es conseguir lo que él quiere, y la razón principal para estar bien es conseguir recompensas y evitar el castigo. La etapa primera surge alrededor de los cinco años. En ella lo que está bien es hacer lo que le dicen que haga y la razón principal para estar bien, es estar sin problemas.

En una de las pocas declaraciones hechas por White (1964) que identifica una edad específica, ella sugiere que los niños pueden aprender a diferenciar entre el bien y el mal a una edad más temprana. “Durante los tres primeros años de la vida del profeta Samuel, su madre le enseñó cuidadosamente a distinguir entre el bien y el mal. Usando cada objeto familiar que lo rodeaba, procuró dirigir sus pensamientos hacia el Creador” (p. 211). En una declaración bien conocida, a menudo citada, ella pone un fuerte énfasis en la formación temprana de los niños:

No se puede exagerar la importancia de la educación precoz de los niños. Las lecciones que ellos aprenden en los primeros siete años de vida tienen más que ver con la formación

de su carácter que todo lo que aprenden en los años futuros. (p. 177)

Gillespie (1988) propone que la fe cristiana durante la niñez temprana es “fe prestada”—reflejada o heredada— de la fe de los padres. Ve al niño de esta etapa incapaz de tener una fe cristiana real. El niño sólo es capaz de pedir prestada la fe de sus padres. Efectivamente los padres tienen una gran influencia en el desarrollo religioso del niño en la niñez temprana, como lo sugiere la siguiente declaración de Ellen White (1987) acerca del trabajo del Espíritu Santo: “Si queremos vivir en comunión con Dios, nosotros también podemos esperar que el Espíritu divino amoldará a nuestros pequeños, aun desde los primeros momentos” (p. 473).

En lo referente a la religión, todo se aprende. El niño no nace con conocimiento religioso. Generalmente aprende acerca de la religión y comienza a relacionarse con ella como resultado de la instrucción de la familia durante la niñez temprana. Naturalmente, el niño refleja la orientación religiosa del hogar. Sin embargo, creo que la fe cristiana y la experiencia religiosa consecuentes son también un don de Dios. Sin ese don no habría experiencia religiosa. Dios puede, y sin duda lo hace, dar este don de fe al niño en su niñez temprana, de una forma apropiada a sus capacidades relacionales y de entendimiento.

Durante la niñez temprana, la respuesta que el niño da al mundo es mucho más afectiva que cognitiva. La imagen de Dios que el niño abraza puede ser la de un Padre amante que lo apoya, o la de un ser aterrador. Las imágenes religiosas pueden estar en línea con profundos sentimientos de gozo o temor. El niño puede desarrollar sentimientos positivos acerca de la religión al participar en actividades religiosas tales como orar con la familia o en la iglesia, participar en ceremonias, escuchar relatos, y cantar canciones. Los niños también teatralizan sus experiencias de la misma manera como vuelven a experimentar otros acontecimientos en sus vidas a través del juego. El niño probablemente saldrá de la niñez temprana con fuertes respuestas afectivas con respecto de sus experiencias religiosas.

LA EDAD ESCOLAR

El período que se extiende desde los seis a los doce años de edad, se distingue por tres puntos de desarrollo principales: el surgimiento del pensamiento operacional concreto, seguido posteriormente por el surgimiento del pensamiento operacional formal (Piaget, 1952), la crisis de personalidad de industria versus inferioridad (Erikson, 1959/1980) y el surgimiento de la moralidad convencional (Kohlberg, 1964, 1980). Cada uno de estos puntos principales de desarrollo influyen en el desarrollo religioso de manera decisiva.

El deber principal de la personalidad es dominar los deberes del mundo del niño, incluyendo el dominio de las cosas y de la experiencia, de acuerdo con Erikson. La realización exitosa de esta etapa produce un sentido de industria, o sea que uno puede ser útil y productivo, perspicaz y creativo. Esta necesidad de dominio también incluye el dominio de significado y de valores. Aden (1992) sugiere que esto cambia el enfoque de fe, de obediencia a consentimiento. Describe el consentimiento como “una aceptación entusiasta de Dios al ser revelado y simbolizado en la proclamación y confesión de la comunidad cristiana” (p. 27). La mayoría de las iglesias reconocen esta etapa de desarrollo religioso proveyendo instrucción sistemática en la fe cristiana y reconocimiento ceremonial de la participación como un miembro completo de la comunidad de fe durante estos años.

Los niños criados en la fe adventista llegan a la edad escolar con algún conocimiento acerca de las creencias de su iglesia, aunque no en el sentido formal de doctrina. Ellos saben, por ejemplo, que el sábado es un día especial, que Dios es el Creador del mundo, y que Jesús vendrá a buscarlos para ir a vivir al cielo. Ellos generalmente saben que Jesús murió en la cruz para “salvar a la gente”, pero no saben realmente el significado de este acontecimiento. Sólo tienen un entendimiento vago de asuntos como el pecado, el perdón y la salvación. Tienen mucho para aprender y están ansiosos de dominar su religión así como dominan el resto de su ambiente.

Amor, confianza, y obediencia son bloques importantes en la edificación de la personalidad, bien documentados por los psicólogos del desarrollo.

White reconoce esta necesidad de dominio en una de sus pocas declaraciones específicas acerca de la edad y el desarrollo religioso:

Los niños de ocho, diez y doce años tienen ya bastante edad para que se les hable de la religión personal...Si son debidamente instruidos, los niños, aun los de poca edad, pueden tener opiniones correctas acerca de su estado de pecado y el camino de salvación que ofrece Cristo. (1964, p. 464)

En otras declaraciones pone énfasis nuevamente en la importancia de ayudar a los niños a entender la salvación: “Cristo vino a enseñarle a la familia humana el camino de la salvación e hizo este camino tan llano que hasta un niño puede andar en él” (1967, p. 15). “Mientras el Espíritu Santo influye en los corazones de los niños, colabora en su obra. Enseñadles que el Salvador los llama” (1975, p. 28). Se ve claramente que White esperaba que los niños pudieran entender y aceptar la salvación.

En nuestra investigación sobre este tema, notamos que un entendimiento acerca de lo que es pecado crece gradualmente, desde las respuestas de “algo malo”, de niños de cuatro a cinco años de edad, a la idea de que el pecado es una ruptura en la relación con Dios, mencionada por primera vez a los dieciséis años. A los ocho o nueve, los niños comienzan a ser más específicos acerca del pecado como desobediencia a Dios, aunque la mayoría no relaciona el pecado con la desobediencia a las leyes de Dios hasta promediar la adolescencia. Los niños tienden a concentrarse en acciones y reglas. Lo mismo ocurre con Dios. Quizás desde los once o doce años en adelante, sería el momento adecuado para abocarse directamente al aspecto del pecado como la ruptura en la relación con Dios, ya que los niños están listos para dar un salto en el entendimiento entre los trece y diecinueve años (Habenicht, 1996).

Los niños entre siete y nueve años que colaboraron en nuestro estudio, parecieron estar preocupados por el asunto del perdón. Esto pasa en sus mentes. Necesitamos entender esta fase del desarrollo religioso y contrarrestar su preocupación con la seguridad del perdón. Los niños expresaron una gran incertidumbre acerca de que un pecado les impidiera ser salvos. Tam-

bién hablaron mucho acerca de “esforzarse”. La justicia de Cristo como una solución para la incertidumbre no se entiende durante estos años. La primera declaración definida con respecto de este tema llegó recién a los dieciséis.

Necesitamos poner énfasis sobre el mensaje de la justicia de Cristo. A los ojos de Dios somos perfectos porque Jesús es perfecto. Nuestros niños necesitan internalizar este mensaje a una edad mucho más temprana. Esto se puede entender, porque algunos niños, relativamente pequeños, en nuestro estudio, pudieron captar el mensaje. Algunos de ellos, de distintas edades, decían: “Tengo fe en él y confío en él”. Ésta parece ser la expresión de la niñez sobre la justificación por la fe: tengo fe y confío, o creo.

El surgimiento del pensamiento operacional concreto permite más flexibilidad en el entendimiento de la instrucción religiosa, aunque los simbolismos de las Escrituras pueden permanecer en cierta forma como misteriosos, hasta que el pensamiento operacional concreto ha ya madurado completamente y el pensamiento operacional formal comience a surgir. El pensamiento operacional concreto tiende a enfocarse en reglas y relaciones entre acontecimientos. Razonablemente, entonces, parece ser una oportunidad excelente para enseñar los diez mandamientos de Dios y sus implicancias para el diario vivir. Los niños a esta edad necesitan una religión sumamente práctica. Ellos quieren saber exactamente qué hacer en las situaciones de todos los días. La instrucción sobre doctrinas puede comenzar hacia el final de este período, cuando el pensamiento operacional formal está surgiendo.

En nuestro estudio sobre la salvación, los grupos de niños de entre diez a once y doce a trece años mostraron mayores transiciones en el entendimiento del pecado, la victoria sobre el pecado, lo que significa ser salvos y la relación entre la fe y la salvación. Evidentemente, éstos son años en los cuales los niños experimentan grandes adelantos en el entendimiento religioso, mayormente por el incremento de su capacidad de pensamiento.

Durante los primeros años de este período, la mayoría de los niños funciona en la etapa dos de razonamiento moral, de acuerdo con Kohlberg. Durante esta etapa, los niños tienen un sentido rígido de justi-

cia: “Voy a hacer contigo exactamente igual a lo que tú hagas conmigo”. Ellos están interesados primeramente en su propio punto de vista, generalmente preguntándose a sí mismos, “¿Qué beneficio hay para mí en esto?” Ellos pueden pensar que su relación con un adulto puede ser como una especie de trato: “Voy a obedecer a mis padres para que ellos sean buenos conmigo”. Tienden a hacer comparaciones constantemente y demandan un trato equitativo absoluto, para consternación de todos los adultos que tratan con ellos. Entran en muchas peleas e injurias porque creen que tienen que pagar todo con la misma moneda. Como lo señala Lickona (1983), podemos tratar con ellos de la misma manera (“yo hice esto por ti, así que deberías hacer esto por mí”) y hacer mucho uso de la negociación. Esto va de acuerdo con el incremento de su entendimiento. Para ayudarlos a crecer, necesitamos desafiar su pensamiento apelando al amor en lugar de la justicia y enseñarles valores religiosos que enfatizan la importancia del amor, lo que ayuda a modelar acciones amables y cuidadosas en nuestro propio comportamiento, y también ayuda a los niños a volverse más sensibles a lo que sienten los demás.

Generalmente al mediar la escuela primaria, algunos niños están entrando a la tercera etapa de Kohlberg, donde la conformidad se vuelve más importante. Los niños comienzan a querer vivir de acuerdo con su propia imagen internalizada de una “buena persona” y creen que deberían ser buenos para que otros piensen bien de ellos, y así poder pensar bien de ellos mismos (importancia de la autoestima). Durante esta etapa, comienzan a pensar lo que otros necesitan y se vuelven más perdonadores y flexibles en su pensamiento. También pueden preocuparse por los asuntos del desarrollo del carácter.

Una conciencia internalizada verdadera comienza a surgir durante esta etapa, pero es dirigida tanto en el aspecto interno como externo. El niño ha internalizado estándares, pero éstos son afectados en gran medida por lo que otros dicen y hacen. Se está formando una conciencia internalizada. Los adultos pueden tener influencia todavía, pero el grupo de sus pares comienza a ser muy importante. Los adultos pueden apelar a la lealtad al grupo: la familia, la escuela y la iglesia.

El mantener una relación personal con los niños a esta edad es muy importante. El autoconcepto surge fuertemente y necesita refuerzo del adulto. Los niños necesitan que se les enseñen valores morales, y las razones de ser de esos valores. Es crucial establecer una fuerte base de principios fundamentados claramente, antes de la adolescencia. Si esta base está firmemente en su lugar, será mucho más fácil para el adolescente apropiarse de los valores previamente aprendidos.

Hay otros asuntos que pueden tener relación con el desarrollo religioso, como el desarrollo de amistades más maduras y las implicaciones consecuentes para la relación con Jesús, y el sentido de autoestima que surge con fuerza, que puede ser influido positivamente por la religión, así como otros temas. Por razones de extensión del artículo, no se incluyen aquí.

Evidentemente, los años de la edad escolar constituyen un período importante para el desarrollo religioso. El entendimiento crece por etapas, ya que el niño se sumerge en el dominio de su religión y del resto de su ambiente y experiencia.

ADOLESCENCIA

La adolescencia, a menudo vista como un tiempo de confusión personal y estrés, ofrece una oportunidad para solidificar la experiencia religiosa traída desde la niñez. La búsqueda de identidad (Erikson 1959/1980), tanto interna como en relación con los demás, domina esta etapa de la vida y provee un tiempo fructífero para examinar la identidad religiosa. El surgimiento del pensamiento operacional formal (Piaget, 1952) que comienza durante el último o los dos últimos años de la niñez tardía, continúa durante la adolescencia. La completa adquisición de razonamiento hipotético y deductivo, la comprensión de metáforas o analogías y el modo de universalidad pueden recién ocurrir en la adolescencia tardía para algunos individuos. Otros pueden adquirir estos modos más avanzados de pensamiento mucho más temprano y de la adolescencia media a la tardía, usar un razonamiento relacional y contextual. Algunos adolescentes pasan del pensamiento interper-

El niño cree que lo que está bien es conseguir lo que él quiere, y la razón principal para estar bien es conseguir recompensas y evitar el castigo.

sonal moral conformista al de ser responsables del “sistema” del cual forman parte; otros permanecen en el nivel conformista (Kohlberg, 1964, 1980). Una conciencia con principios solamente, no aparece, generalmente, hasta la adultez temprana, si es que aparece. Algunos adultos continúan funcionando a un nivel de pensamiento moral conformista o más bajo.

Los procesos cognitivos usados por los adolescentes afectan claramente su pensamiento acerca de la religión y su relación con Dios. En nuestro estudio sobre la salvación, la idea de que el pecado representa una ruptura en la relación de un individuo con Dios no es mencionada por ningún sujeto menor a dieciséis años, y no se da como una respuesta de la mayoría hasta las edades de veinticuatro y veinticinco años. El número más grande de transiciones en el pensamiento acerca de la salvación ocurre entre los catorce y los diecisiete años de edad, y los años del secundario son cruciales para el crecimiento en el entendimiento religioso.

Entre los dieciséis y los diecisiete, el 60% de los adolescentes dicen que Dios los ama aun si ellos pecan, porque ellos han experimentado su amor. Ellos también creen que el pecado puede separarlos de Dios. En esta edad el mensaje de la gracia de Dios aparece fuertemente, el 80% cree que la fe y la gracia son el camino para vencer el pecado, en lugar de hacer énfasis en la mejora de la conducta. Sin embargo, nuestros entrevistados tenían entre dieciocho y diecinueve años, y ni siquiera la mitad pudo explicar el significado del bautismo, los símbolos y la relación de pacto involucrados. El número permaneció constante hasta la edad de veinticinco años en nuestro estudio. Quizás no pongamos énfasis en el simbolismo del bautismo en nuestra instrucción para los candidatos al mismo, porque los jóvenes de trece a diecinueve años tienen mayormente la habilidad cognitiva para entender este tipo de simbolismo.

El desarrollo de una identidad del ego básica durante la adolescencia, hace que sea una edad tanto para derribar como para construir. Un sentimiento maduro de identidad incluye una nueva configuración de

la personalidad. El centro básico del individuo es experimentado como un sentido de unidad e integridad, “de conocer quién es uno, y adónde se está yendo” (Aden, 1992, p. 28). Los adolescentes también necesitan ser apoyados por aquellos quienes representan lo máximo para ellos. Este apoyo no debe ser tomada a la ligera. El adolescente necesita ser reconocido como un individuo que se está desarrollando coherentemente para los demás. Esta necesidad es tan fuerte, que un adolescente a menudo responde a las expectativas de un adulto, ya sea en forma positiva o negativa.

Así como los adolescentes están buscando la respuesta a la pregunta “¿quién soy yo en relación con los demás?” la pregunta acerca del destino final de uno surge como “¿quién soy yo en relación con Dios?” Una resolución positiva a esta pregunta puede tener fuertes implicaciones para el sentido global de identidad del adolescente. Al llegar a esta etapa final, el adolescente necesita ser reconocido y respetado como una persona importante, lo que también provee un remedio para el problema de la insuficiente autoestima.

La fe religiosa puede proveer el más fuerte puntal posible para el desarrollo de la identidad del ego de los adolescentes. Si los profesores y los padres tomaran conciencia del problema de la identidad y del papel positivo que la religión puede jugar en la resolución de la crisis, podrían ser de más ayuda para los adolescentes. Jesucristo hace a cada persona íntegra. Este es el mensaje que nuestros adolescentes necesitan oír.

La cosmovisión cristiana se ve seriamente desafiada por el pensamiento posmodernista. Esto representa un cambio cultural muy profundo en algunos países. Recientemente, en los Estados Unidos, se realizó una encuesta Barna, que reveló que casi el 70% de los norteamericanos no creen que exista la verdad absoluta. Cada individuo es libre de crear su propia verdad. Esto es un desafío tremendo para los padres y profesores cristianos. Los jóvenes de entre trece y diecinueve años se inclinan a ser conformistas con su cultura. ¿Qué podemos hacer para ayudarlos a reconocer y aceptar las verdades absolutas de la Palabra de Dios y

Recientemente, en los Estados Unidos, se realizó una encuesta... que reveló que casi el 70% de los americanos no creen que exista la verdad absoluta.

demostrarles que son aplicables a sus propias vidas? Si el adolescente pasa del pensamiento conformista al pensamiento de responsabilidad hacia el “sistema”, ¿con cuál de ellos se identificará? Los adolescentes necesitan desarrollar una conciencia independiente basada en el respeto propio, adquirido mediante una fuerte identidad religiosa. Ellos necesitan participar en varias discusiones serias acerca de los asuntos morales y sociales que los rodean, y de la relación que

existe entre el individuo y la sociedad. Necesitan experiencias personales en el servicio a los demás. Por esta razón el programa de estudiantes misioneros ha sido un éxito notable para ayudarlos en esta etapa de sus vidas a repensar su relación con otros y con Dios.

Los adolescentes necesitan desarrollar objetivos para el futuro, que incluyan pensamientos acerca de sí mismos como miembros colaboradores de la comunidad de Dios, así como de la comunidad en general. Necesitan oportunidades para hacer elecciones importantes, mientras tienen adultos compasivos que los apoyen para amortiguar los errores de algunas malas elecciones, como así también para aplaudir las decisiones sabias. Necesitan relaciones próximas con adultos que los orienten en este sentido.

Finalmente, deben hacer la elección de afitar su relación con Dios o rechazarla. La decisión final es de ellos, como lo declara Ellen White:

Daniel y sus compañeros gozaron precozmente de los beneficios de la correcta educación y enseñanza, pero estas ventajas solas no habrían podido hacer de ellos lo que fueron. Llegó el tiempo cuando debieron obrar por sí mismos, cuando su futuro dependió de su propia conducta. Entonces decidieron ser fieles a las lecciones recibidas en su infancia. (1964, p. 153)

CONCLUSIONES

Un entendimiento de la psicología del desarrollo puede ser una herramienta poderosa para que padres y profesores puedan guiar eficientemente el desarrollo religioso de niños y adolescentes. Este trabajo ha resumido sólo unos pocos aspectos de esta asociación y entendimiento. Algunas otras facetas del desarrollo re-

ligioso han sido investigadas y podrían haber sido incluidas, tales como las ideas de los niños acerca de Dios, las etapas en el desarrollo de la oración y la identidad denominacional. A pesar de la relación obvia de la psicología del desarrollo con el desarrollo religioso, no debemos tentarnos a pensar que la psicología del desarrollo tiene todas las respuestas para entender el crecimiento religioso de nuestros niños y jóvenes. Creo que la fe religiosa es siempre un don de Dios, quien da de acuerdo con nuestra capacidad de entenderlo y usarlo. La fe religiosa de la niñez es una fe válida, sin importar lo diferente que pueda ser de la fe de un adulto. Como padres y profesores dependemos completamente del trabajo del Espíritu Santo para atraer a los niños y los jóvenes hacia el Salvador. Nunca debemos olvidar esta dependencia. Es la llave esencial para el crecimiento religioso.

REFERENCIAS

- Aden, LeRoy. (1992). Faith and the developmental cycle. In L. Aden, D. Benner, & H. Ellens (Eds.), *Christian perspectives on human development* (pp. 19-34). MI: Baker Book House.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 1-23.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Gillespie, Bailey. (1988). *The experience of faith*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Habenicht, Donna. (1994). *How to help your child really love Jesus*. Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association.
- Habenicht, Donna. (1996). Have they gotten the message? How children view salvation. *The Journal of Adventist Education*, 58, 4-8.
- Hoffman, Martin. (1970). Moral development. In Paul H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd. ed.) (Vol. 2, pp. 261-359). New York: John Wiley and Sons.
- Hoffman, Martin L. (1971). Development of internal moral standards in children. In Merton Strommen (Ed.), *Research on religious development* (pp. 246-252). New York: Hawthorn.
- Hyde, Kenneth E. (1990). *Religion in childhood and adolescence: A comprehensive review of the research*. Birmingham, AL: Religious Press.
- Kohlberg, Lawrence. (1964). Development of moral character and moral ideology. In Martin L. Hoffman & Lois Wladis Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 383-431). New York: Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, Lawrence. (1980). Stages of moral development as a basis for moral education. In Brenda Munsey (Ed.), *Moral development, moral education, and Kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education* (pp. 15-98). Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Lewin, K., Lippett, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Psychology*, 10, 271-299.
- Lickona, T. (1983). *Raising good children*. New York: Bantam Books.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1985). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.) (Vol. 4, pp. 1-101).
- Piaget, Jean. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Rautledge.
- Piaget, Jean. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- White, E. G. (1959). *El bogar adventista*. Mountain View: Pacific Press.
- White, E. G. (1964). *Conducción del niño*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. G. (1967). *Mensajes para los jóvenes*. Mountain View: Pacific Press.
- White, E. G. (1975a). *El ministerio de curación*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. G. (1975b). *Testimonios 3*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. G. (1987). *El Deseado de todas las gentes*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. G. (1993). *Testimonios 1*. Buenos Aires: ACES.