

¿Puede la educación de la dimensión religiosa ejercer violencia sobre lo humano?

Fabian Gallego

0. Contextualización del problema

El servicio pastoral brindado a jóvenes universitarios nos ha permitido constatar vivencias y expresiones muy variadas de la vida religiosa.

Mientras que para un cierto número de jóvenes la vida religiosa se desarrolla serena y fluidamente entrelazada con el crecimiento humano, para otros se trata de una experiencia extremadamente rígida. Atravesada por temores y obsesiones, parecería ser una experiencia ubicada *a contrapelo* del desarrollo evolutivo; un obstáculo que bloquea su fluir libre y natural.

El presente trabajo intenta subrayar la unidad existente entre naturaleza humana y dimensión religiosa. Esta última, íntimamente entrelazada con lo humano, fecunda y cualifica todo proceso evolutivo. No se trata de algo yuxtapuesto o forzado. Por el contrario, delicadamente educada se convierte en una dimensión que promueve e impulsa hacia un desarrollo plenamente humano.

En un primer momento presentamos, sintéticamente, aquellas teorías que han profundizado la génesis del sentido de lo religioso. En segundo lugar, definimos qué entendemos por educación religiosa. Finalmente, intentamos poner de manifiesto cuáles son aquellas características que hacen del proceso educativo de la dimensión religiosa, un proceso capaz de ejercer violencia sobre lo humano. Capaz de angostar aquellos caminos que hacen del hombre un ser en plenitud.

No educamos un hombre auténticamente religioso si antes no hemos cultivado al hombre plenamente hombre.

La Gracia supone la naturaleza.

La Ley, la experiencia honda del amor.

La Trascendencia, la expresión auténtica y desarrollada de la inmanencia.

La Vida de Dios, la plenitud de la vida del hombre.

1. La génesis del sentido de lo religioso

No existe unanimidad de opiniones.

A lo largo de la historia de la psicología de la conducta religiosa, las teorías acerca del origen del sentido religioso han girado entorno a tres núcleos interpretativos: la *espontaneidad*, la *connaturalidad* y la *disponibilidad religiosa genérica* (Milanesi-Aletti 1973).

1.1. La espontaneidad del sentido religioso

Las interpretaciones de los autores oscilan entre una teoría derivacionista y una innatista (Milanesi-Aletti 1973).

1.1.1. La interpretación de la teoría derivacionista

Estos autores prefieren hablar de religiosidad como respuesta a las necesidades propias del niño.

Las opiniones varían.

Encontramos cuatro grupos de opinión.

El primero considera que el sentido de lo religioso nace de la experiencia de la dependencia infantil del ambiente; en especial, de las figuras parentales. La satisfacción de dicha experiencia predispone al sentimiento religioso (Gemelli 1956; Bovet 1956; Grasso 1960; Clark 1961; Strunk 1962).

El segundo afirma que nace de la conciencia del límite humano o la intranquilidad existencial. El hombre, tomando conciencia de su finitud, llega a la idea de Dios como respuesta a los problemas fundamentales de la existencia (Lutte 1962; Meadow-Kahoe 1984).

El tercero subraya la importancia de la dimensión cognitiva. Algunos afirman que el sentido de lo religioso deriva del interés noético infantil; es decir, del descubrimiento de nexos causales (Gallo 1959). Otros ponen de relieve de qué manera los elementos de la religión institucional salen al encuentro de aquellos problemas de adaptación, provocados por el desarrollo cognitivo del individuo (Elkind 1971). Están quienes asumen, como punto de partida, la teoría de la atribución (Spilka-Hood-Gorsuch 1985). Finalmente, quienes señalan que la religión deriva del esfuerzo humano por responder a profundos interrogantes de sentido. Éstos son provocados por la influencia de dos factores: el psicosocial y el cognitivo (Batson-Schoenrade-Ventis 1993).

Finalmente, en el cuarto grupo, encontramos la opinión de Allport (1985). El autor sostiene que el sentimiento religioso individual deriva de una mezcla indiferenciada de emociones y razón; de sentimiento y significado. Una fusión de elementos afectivos e intelectivos.

1.1.2. La interpretación de la teoría innatista

Para Jung la idea de Dios se presenta como un arquetipo en el inconsciente colectivo. Dicho inconsciente, a diferencia del inconsciente personal que deriva de adquisiciones y experiencias personales, "es innato" (1983a, 3). Se trata de un substrato psíquico que posee contenidos y comportamientos comunes e idénticos en todos los hombres. Dichos contenidos reciben el nombre de arquetipos. Estos pueden ser definidos como "formas preexistentes" (Jung 1983b, 44) en el inconsciente colectivo; "imágenes primordiales comunes a toda la humanidad" (Jung 1987, 66); "formas determinadas" (Jung 1983b, 43) presentes en la psiquis; "una propiedad estructural o una precondición de la psiquis" (Jung 1966, 154).

En la opinión de Jung, la religión se impone a la conciencia del individuo. No se origina en su voluntad sino que, por el contrario, lo aferra y domina. El sujeto humano "es siempre la víctima más bien que el creador" (Jung 1966, 10).

1.2. La connaturalidad del sentido religioso

Es sostenida por Cavalletti.

La facilidad con la que el niño expresa su religiosidad hace pensar “en algo que brota de lo profundo, como si fuera connatural al niño” (Cavalletti 1993, 36).

El concepto de connaturalidad comporta una relación; “soy connatural hacia alguien” (Cavalletti 1996). Presupone una armonía con la persona con la cual me siento connatural. El niño, que tiene necesidad de un amor global e infinito, se dirige a Dios -que es Amor- satisfaciendo una profunda exigencia de su naturaleza; es decir, una auténtica exigencia de vida. Dios y el niño “se encuentran, por lo tanto, en una particular correspondencia de naturaleza” (Cavalletti 1993, 39-40).

1.3. La disponibilidad religiosa genérica

Un numeroso grupo de autores afirma la existencia de una disponibilidad religiosa como característica del ser humano (Terstenjak 1955; Fargues 1961; Lorenzini 1962; Salman 1968; Aragó-Mitjans 1970; Morlino 1975; Dacquino 1980; Zavalloni 1987; Vergote 1991; Sovernigo 1993; Morante 1997). El término *disponibilidad*, en algunos casos *disposición* o *predisposición*, es acompañado por una serie de adjetivos -natural, psicológica, interior, espontánea, connatural, etc.- que proporciona una sutil diversidad de significados. De todos modos, creemos poder afirmar que se trataría de la existencia de una singular tendencia, inclinación o apertura del hombre hacia una realidad que lo trasciende.

1.4. Lectura crítica de las teorías

El análisis crítico se orienta, fundamentalmente, a descubrir si las teorías mencionadas:

- Demuestran pertinencia con relación a la pregunta, específica para nosotros, acerca de *la génesis* del sentido religioso.
- Respetan la *libertad* como condición que hace de la existencia del hombre, una existencia plenamente humana.
- Consideran el sentido de lo religioso como una realidad *totalizante*. Es decir, abarcadora de las múltiples dimensiones del ser personal.

Partiendo de tales supuestos ponemos de manifiesto:

1.4.1. Algunas de las interpretaciones mencionadas no responden a la problemática del origen del sentimiento religioso.

Entre ellas podemos mencionar:

a) La corriente que afirma la *dependencia infantil del ambiente*

Fundamentalmente, por dos motivos:

En primer lugar, el transfondo de dependencia o necesidad que plantea hace referencia, más que a una descripción originaria del sentido religioso, a una descripción analógica del mismo.

El sentido religioso, *analógicamente hablando*, nos descubre algo de esa dependencia infantil que el niño recién nacido experimenta en relación a sus

figuras parentales. Desde este punto de vista podemos afirmar que se trata de una experiencia prototípica de lo religioso. “La religiosidad es una dependencia más o menos consciente de una divinidad/Dios y del trascendente” (Tamminen 1991, 15) que se evidencia en el complejo de la personalidad individual.

En segundo lugar, la respuesta más o menos satisfactoria de las figuras parentales a ese transfondo de necesidades infantiles no crea el sentido de lo religioso. A nuestro modo de ver, condiciona la elaboración de aquella primera representación psíquica de Dios que motivará u obstaculizará el desarrollo de una vida religiosa personal y significativa para el individuo.

b) La corriente que afirma *la conciencia del límite humano y la intranquilidad existencial*.

La afirmación de estos autores debería ubicarse en otro ámbito de estudio: el referido a las motivaciones psicológicas -no religiosas- de la religión. Desde el punto de vista psicológico, la motivación religiosa hace referencia a una serie de “dinamismos psíquicos que empujan al sujeto humano a recurrir al sobrenatural religioso, en vista de satisfacer ciertos deseos humanos provocados por una tensión desagradable y tendientes a su reducción” (Schepens 1995, 105). Una cosa es preguntarnos *por qué* el hombre asume una conducta religiosa y otra es preguntarnos *cómo nace* en el hombre esta capacidad de ser religioso.

c) Los estudios realizados por *Allport* dirigen fundamentalmente su atención al estudio de la religiosidad madura. Ésta, a diferencia de la religiosidad inmadura -cuyos motivos dominantes son los impulsos y los apetitos corpóreos-, está dominada por el carácter autónomo de su poder motivacional. Se trata de un sentimiento que independientemente de sus motivaciones originarias, por lo tanto funcionalmente autónomo, ocupa una posición de mayor dominio sobre la economía de la vida (Milanesi-Aletti 1973).

1.4.2. *Una de ellas no sólo deja lado la problemática del origen del sentido de lo religioso sino que, además, olvida que la libertad hace de la opción religiosa una opción plenamente humana.*

Se trata de la *teoría innatista* elaborada por Jung.

En primer lugar, el autor no demuestra interés por el significado originario de la manifestación religiosa. Da por descontada su existencia, afirmando una religiosidad universal y válida en todas las culturas.

En segundo lugar, al decir de Frankl, Jung “ha localizado en modo errado el «Dios inconsciente»” (Frankl 1990, 75). Ubicando la religiosidad en el inconsciente colectivo de la humanidad, el individuo pierde toda competencia en el ámbito de lo religioso. Considerando la religiosidad como algo meramente compulsivo olvida que, para ser verdaderamente existencial, el hecho religioso requiere de la decisión libre y responsable del ser humano.

1.4.3. *Finalmente, en una de ellas el sentido de lo religioso no se presenta como una realidad totalizante.*

Se trata de la *corriente intelectualista o noética* sostenida por Gallo, Elkind, Spilka-Hood-Gorsuch y Batson-Schoenrade-Ventis.

En ella nos parece encontrar una visión que limita, en un doble aspecto, el hecho religioso.

En primer lugar, no tiene en cuenta que se trata de un sentimiento que abarca la personalidad en su totalidad. Entre sus componentes, además del intelectual, es necesario mencionar las dimensiones emotiva, social, ritual y motivacional-existencial (Fizzotti 1995). De este modo, se transforma en una potencia fuertemente unificadora.

En segundo lugar, si bien es cierto que la religión permite al hombre el descubrimiento de un sentido profundo de la vida, ésta no lo hace en virtud de la respuesta que brinda a los grandes interrogantes del ser humano. Si es por ello, es posible afirmar que la religión agrega, a estos interrogantes, aquellos misterios que le son propios y que desafían profundamente a la razón humana (Schepens 1995).

1.4.4. *Dos de las interpretaciones mencionadas se manifiestan en particular congruencia con los supuestos de análisis asumidos.*

Nos referimos a la *connaturalidad* del sentido religioso y a la *disponibilidad religiosa genérica*.

En nuestra opinión se trata de términos que gozan, fundamentalmente, de un mismo significado. Ambos, desde distintos estatutos epistemológicos, afirman la existencia de una *apertura connatural del hombre hacia lo trascendente*.

Cuando hablamos de *disponibilidad* afirmamos la existencia de una profunda capacidad de búsqueda. El ser humano desea, apasionadamente, el descubrimiento de un «más»; un «algo» sin final. “El nosotros mismos buscado, deseado es la figura plena, el cumplimiento pleno de nosotros mismos. Deseamos, tras todo deseo, una cierta plenitud: ser, ser sin fin, ser felices” (Corona 2003, 6).

El hombre es un ser ontológicamente deseoso de existencia. No quiere la muerte; no la acepta. Su vida transcurre en la constante e incansable búsqueda de un «valor» verdaderamente significativo. Un «algo» capaz de unificar los fragmentos de su vida cotidiana. Un «alguien» que colme su profunda necesidad de ser amado y potencialice su capacidad de amar.

Ahora bien, se trata de una disponibilidad *religiosa*. Este último concepto señala una orientación precisa: el ser humano no agota sus posibilidades en la búsqueda de un valor significativo. El hombre puede más. Está llamado a un «Más» que es Verdadera Plenitud; Significado Auténtico. No se trata de una necesidad; se trata de una disponibilidad. Por lo tanto, de una posibilidad cuya actualización depende de su voluntad libre.

Finalmente, dicha disponibilidad religiosa es *genérica*. Esto significa que el sentimiento religioso no tiene un origen unidireccional. Se trata de una disponibilidad que «brota de» y «repercute en» la totalidad de la existencia humana. Tiene su base de apoyo en las múltiples dimensiones del ser personal.

2. El concepto de educación religiosa

No es fácil llegar a una definición unívoca. Se trata de un término amplio y abarcativo. Posee una gran variedad de acentuaciones e interpretaciones. Nuclea una vasta diversidad de instrumentos, medios, actividades y prácticas educativo-religiosas.

Podríamos definirla como la expresión “más idónea y comprensiva para indicar el conjunto de procesos educativos que se refieren a la dimensión y a los fenómenos religiosos” (Alberich 1997, 321).

Intentamos detenernos en aquellos núcleos que, a nuestro modo de ver, definen el concepto de educación religiosa.

2.1. Se ubica en el ámbito de la educación en general

“Se educa la humanidad de un hombre para que sea persona” (Nanni 1990, 127). Educar significa humanizar al hombre. Hacerlo más hombre. Brindarle aquellos elementos que le permitan transformarse en un constructor protagónico y original de la realidad socio-cultural en la que vive.

Por educación entendemos aquel proceso que ayuda y acompaña, al ser humano, “al desarrollo, por cuanto sea posible, armónico e integral de la personalidad” (Nanni 1990, 127). Su finalidad específica, entonces, consiste en la promoción plena e integral de personalidades maduras, responsables y armónicamente unificadas. Esto supone el cultivo global de todas las dimensiones y potencialidades que le son propias. Por ello, la acción educativa abraza todo el universo personal. Todo el hombre encuentra en ella una ayuda discreta. Cada una de sus dimensiones constitutivas es orientada en modo atento y respetuoso. Entre ellas, también su dimensión religiosa. Podemos afirmar que “su destino último, su vida ética o religiosa están, sin duda, en la cima de los pensamientos de una actividad educativa bien comprendida” (Nanni 1990, 124).

2.2. Se distingue de la socialización religiosa

El proceso de socialización manifiesta una identidad sustancialmente conservadora. Podemos definirlo como un “proceso de mutua influencia entre personas sociales, que lleva a la aceptación de modelos de comportamiento social y a la conformación de la conducta a los modelos mismos” (Milanesi-Bajzek 1993, 41).

El proceso educativo, en cambio, busca la promoción de personalidades maduras, íntegras y autónomas. Capaces de decisiones libres y responsables. El rol del sujeto ya no es pasivo sino profundamente activo. Recibe los contenidos que le son propuestos -no impuestos- por las diferentes agencias educativas y los reelabora con una seria actitud crítica.

La misma distinción vale para la educación y la socialización religiosa. “Socializar en sentido religioso significa transmitir el patrimonio cultural que se refiere a la experiencia religiosa, esto es, a los modelos de conducta religiosa que se refieren al conocimiento, la práctica, los usos, prejuicios, folklore, etc. religiosos; educar, en cambio, significa estimular la maduración de opciones religiosas libres, mediante un conjunto de intervenciones orgánicas y finalizadas” (Milanesi-Bajzek 1993, 50).

2.3. Su objetivo

Al educar la religión o lo religioso nos ubicamos en un espacio propiamente antropológico. En un punto de partida básico. En una plataforma inicial y previa a cualquier confesión de fe; a cualquier opción religiosa o credo

particular. Educamos una dimensión profundamente humana. Centralizamos nuestra atención en aquello que podríamos denominar: “preámbulo antropológico de la fe” (Stachel 1983, 199).

La educación religiosa, por ser *educación*, comparte las finalidades que caracterizan a todo proceso educativo. Y por ser *religiosa* orienta todo su esfuerzo hacia el crecimiento y el desarrollo de personalidades íntegras con “competencia (o capacidad) religiosa” (Alberich 1997, 323).

3. Conclusiones

En nuestro contexto social actual, la cultura adquiere -cada vez más- rasgos de fragmentariedad. Ya no se manifiesta unificada alrededor de valores fuertes y universalmente aceptados.

Todo cambia constante y repentinamente. La provisoriedad atraviesa la experiencia personal. Lo que importa es la actualidad; el «aquí y ahora».

Adquiere fundamental importancia el individuo y su realización personal. “En la sociedad compleja *la auto-realización* se transforma en el objetivo prioritario de cada persona, el valor guía sobre el cual todo se sostiene” (Malizia-Trenti 1998, 321).

La centralidad adquirida por el individuo posee serias repercusiones en el ámbito educativo. El hombre, en el ejercicio de su responsabilidad, se siente impulsado a buscar, a interpretar, a construir libre y conscientemente. Se pasa de una mera «transmisión» de la cultura a una «hermenéutica» de la cultura (Trenti 1998).

Dicha centralidad posee serias repercusiones, también, en el ámbito de la vivencia de la dimensión religiosa. Se pierde la «segura unicidad» que brindaba el contexto de cristiandad. Cambia la sensibilidad religiosa. Disminuye la práctica de la religión oficial. Surgen una gran cantidad de nuevos movimientos religiosos que permiten, de algún modo, vislumbrar una vuelta a lo sagrado.

Surge una religión fuertemente subjetiva. Despreocupada por el contenido doctrinal y la imposición moral. Lejana e indiferente en relación a la institución oficial y a la tradición. Hace hincapié en la experiencia interior del sujeto: en sus deseos y aspiraciones. Busca asumir significatividad echando raíces en su profundidad existencial.

Este nuevo contexto obliga a replantearse objetivos y finalidades educativas: ¿Cómo educar? ¿Cómo acompañar a un hombre apabullado por modelos culturales tan diversos y contradictorios? ¿Cómo cautivarlo? ¿Cómo enfrentarse con la dimensión religiosa? ¿Cómo encararla de modo que pueda transformarse en una ocasión para la promoción y el desarrollo pleno de la persona?

Se hace necesario un proceso educativo capaz de fortalecer al hombre. De dar respuesta a sus interrogantes más hondos.

Este trasfondo contextualiza y condiciona el proceso educativo de la dimensión religiosa.

El análisis realizado acerca de las teorías sobre la génesis del sentido de lo religioso nos indica que la dimensión religiosa no puede ser pensada como algo yuxtapuesto a la naturaleza humana; como una sobreestructura que oprime la libertad o limita la responsabilidad del ser humano. Por el contrario,

debe ser presentada como una dimensión intrínseca al hombre que, educada, favorece su madurez existencial.

En este sentido, “el hecho religioso se ha transformado, claramente, en un problema pedagógico y en un desafío cultural” (Alberich 1997, 327).

El interés ya no está puesto ni en la institución eclesial ni en la doctrina que ésta transmite, sino en el valor central y decisivo que dicho acontecimiento posee para la promoción integral del ser humano.

Es fundamental hacer descubrir, al hombre, el aporte “que la religión se revela capaz de ofrecer al fatigoso y sinuoso camino de crecimiento y de realización que la persona persigue” (Trenti 1998, 30).

En este sentido nos preguntamos:

¿Puede el proceso educativo de la dimensión religiosa ejercer violencia sobre lo humano?

Consideramos que así lo hace:

1. *Cuando restringe la dimensión religiosa a un mero cumplimiento, sumiso y obediente, de normas conductuales.*

Se hace indispensable desplazar el centro de la acción educativa. Pasar de una superficial e infantilizante centralidad doctrinal hacia una honda y delicada atención pedagógica. Desde una preocupación centrada únicamente en la verdad objetiva, que sí es necesario transmitir, a un interés por el hombre y su inquietud existencial.

La prioridad ya no debería estar puesta sólo en Dios, como ser trascendente y polo objetivo del acontecimiento religioso, sino también en el hombre y en la efectiva promoción de su proyecto existencial e histórico.

2. *Cuando no libera interrogantes humanos ineludibles ni responde a instancias existenciales profundas.*

La dimensión religiosa “se impone justamente allí donde resulta un recurso de maduración y de promoción humana” (Trenti 2000, 245).

No puede manifestarse desencarnada de la vida.

Es asumida allí donde se descubre armónicamente integrada en la estructura de personalidad. Donde crea espacios capaces para liberar la vida; para «descomprimir» la existencia. Donde favorece la elaboración libre y la expresión confiada de interrogantes humanos profundos.

Si la educación religiosa “no alcanza al hombre a nivel de interrogantes profundos, las verdades aprendidas permanecen extrañas y, peor todavía, ahogan aquellos problemas que, en cambio, tendrían el derecho de ponerse como hombre antes que como creyente” (Pajer 1998, 295).

3. *Cuando se desarrolla de modo impositivo, desvalorizando todo aquello que está íntimamente relacionado con lo humano.*

Nuestra propuesta se apoya en un presupuesto educativo de importancia básica: es indispensable sostener una confianza incondicional en las capacidades interiores del sujeto y en el valor positivo de lo humano.

Todo hombre posee la capacidad de buscar y cultivar responsablemente su verdad interior. La intuición atenta de dicha verdad ubica, al hombre, ante un misterio que lo atraviesa y desborda. La realización concreta de la misma le permite vivir una experiencia de «feliz plenitud».

A mayor expansión humana mayor cultivo de lo religioso.

La educación liberadora de las capacidades humanas se transforma, así, en el ámbito indispensable y privilegiado para la educación de la dimensión religiosa.

“Ningún hombre es realmente religioso sino es también realmente humano; viceversa, lo humano no se conservará cuando lo religioso se haya perdido o haya sido destruido” (Stachel 1983, 204).

4. Cuando se manifiesta como un proceso unificador y homologante de personalidades.

Proponemos un proceso educativo caracterizado por una atención y una valoración incondicional de la persona. Profundamente respetuoso de su historia personal y de las características que definen su momento evolutivo. Que deje de lado interpretaciones arbitrarias y, por el contrario, sepa observar, interpretar, dar respuesta y promocionar la originalidad que define a cada uno de los individuos.

Es necesario que se constituya como «espacio» en el cual las diversas experiencias y actividades sean pensadas en modo de hacer descubrir, al hombre, el valor único e irreplicable de su individualidad.

De otro modo, dicho proceso educativo deja de ser significativo y corre el riesgo de elaborar respuestas a preguntas jamás formuladas.

5. Cuando se considera poseedora de respuestas «omniabarcativas», seguras e incuestionables.

El proceso educativo de la dimensión religiosa está llamado a acompañar, al hombre, a palpar el abismo misterioso y complejo de lo humano.

Asomarse a esa hondura implica aprender a dialogar con la ambigüedad. Con lo caótico; lo desordenado; lo inesperado.

La imprevisibilidad caracteriza lo humano y exige reconocer, con humildad, que no existen respuestas «pre-fabricadas».

Se trata de llevar al hombre hacia aquella dimensión existencial profunda, que va a permitirle percibirse y “reconocerse como una pregunta abierta al Infinito y como un problema irresoluble en términos mundanos” (Exeler 1992, 35).

6. Cuando se basa en la transmisión de una tradición cerrada, única, inmutable.

La dimensión religiosa está llamada a entablar un diálogo fecundo con la cultura y el hombre. A establecer una relación dialéctica y recíproca a través de un lenguaje accesible.

Contribuye al proceso de humanización en la medida en que sintoniza con los núcleos problemáticos de la existencia actual y, a partir de los mismos, brinda su aporte orientador e iluminante.

Es necesario afirmar, una vez más, que en la actualidad su importancia ya no se da por supuesta. Condición para mantener su significatividad es su flexibilidad. Su capacidad para reformular la verdad; para actualizarla. Para decirla de un modo constantemente nuevo y atrayente.

Se trata de abrir camino hacia una nueva hermenéutica de la dimensión religiosa que permita, al hombre, redescubrir su valor y su sentido plenificante.

7. *Cuando centraliza su acción educativa, únicamente, en el cultivo del fundamento racional de la verdad religiosa.*

La preocupación desmedida por el cultivo de lo intelectual y la transmisión de conocimientos pone en riesgo la atención hacia otras dimensiones constitutivas de lo humano.

Consideramos necesario provocar experiencias educativas auténticas e integrales. Desarrollar recursos que tocando resortes emocionales como la escucha y el asombro, la actividad y el silencio, permitan al individuo saciar niveles de búsqueda constitutivamente más profundos.

Este cultivo afectivo-emocional capacita al hombre para una lectura cualitativamente diversa de la realidad existencial. Su mundo interior se despliega y se abre a la percepción simbólica del mundo. Su estructura psíquica cuenta con aquellas condiciones que le permiten despertar a la intuición de lo religioso.

“Para que el hombre pueda llegar a ser religioso, debe sentirse adecuadamente insertado en la totalidad del ser” (Vergote 1991, 176).

8. *Cuando encierra al hombre en un falso orden personal e individualista.*

El proceso educativo está llamado a formar personalidades abiertas y participativas. Entrenadas en la construcción de un diálogo profético y utópico con los valores del mundo contemporáneo. Capacitados para aprender junto con otros.

Llevar al hombre a este nivel de sensibilidad social significa capacitarlo para una nueva modalidad de relación. Hacerlo capaz de una nueva percepción: en la existencia del «otro» y de los «otros» puede resonar una verdad absolutamente nueva que, de algún modo, también me constituye.

De este modo, “el análisis de la relación hacia el otro se delinea como uno de los lugares reveladores de la verdad del hombre, cuya riqueza y novedad nos remiten a fuentes misteriosas y trascendentes” (Trenti 1993, 59).

9. *Cuando hace al hombre incapaz de una lectura crítica de la realidad institucional-religiosa.*

La educación de la dimensión religiosa está llamada a ayudar al hombre a pensar críticamente la realidad institucional-religiosa. No basta el contacto con el conocimiento o con las diversas expresiones religiosas. Es necesario detenerse frente a ellas y formularles preguntas de sentido. Descubrirles un «por qué»; encontrarles un significado constantemente actualizado.

“Existe una educación religiosa que conduce a una especie de existencia reducida: a la coerción y represión de energías vitales, al bloqueo de las fuerzas que impulsan hacia la conquista y la configuración. (...) Se ha transmitido un Dios que aniquila y consuela de balde, que exige y promueve una interioridad falsa y una adaptación total: un Dios que no deja lugar a la iniciativa y a la autonomía; y siempre en su nombre” (Exeler 1992, 9).

10. Formulamos una última afirmación a modo de eje transversal de nuestro planteo. Ella expresa un núcleo del cual no puede prescindir ningún proceso educativo de la dimensión religiosa:

Se hace necesario pasar de una imagen autoritaria y moralizadora del Absoluto a una que brinde la intuición de una Presencia dispuesta a dar plenitud y significado apasionante al proyecto de vida personal.

Todo proceso educativo está llamado a poner al hombre en contacto con la vida. Cuando la experiencia de lo cotidiano es vivida con responsabilidad y contemplada con intensidad, devela dimensiones impensadas. Se manifiesta solidaria con una «trascendencia» que deja percibir su presencia velada y silenciosamente.

De este modo, la dimensión religiosa lejos de ser extraña al deseo profundo de la existencia resulta, en ella, profundamente intuida. La existencia deviene testigo de la trascendencia.

Desde un punto de vista educativo subrayamos, con énfasis, que el interés decisivo está puesto en motivar “el encuentro, el diálogo, la comunión con una trascendencia que llama a realizar todas las dimensiones de la vida” (Trenti 2000, 137). Dicha motivación se apoya en una intuición para nosotros cierta: poseemos un *Dios a favor de la vida y la esperanza de los hombres*.

XVII CONGRESO INTERNACIONAL «¿RELIGIONES Y VIOLENCIAS?» Strasbourg – Francia (10 – 14 Julio 2006)

¿PUEDE LA EDUCACION DE LA DIMENSION RELIGIOSA EJERCER VIOLENCIA SOBRE LO HUMANO?

Fabian Gallego

El servicio pastoral brindado a jóvenes universitarios nos ha permitido constatar vivencias y expresiones muy variadas de la vida religiosa.

Mientras que para un cierto número de jóvenes la vida religiosa se desarrolla serena y fluidamente entrelazada con el crecimiento humano, para otros se trata de una experiencia extremadamente rígida. Atravesada por temores y obsesiones, parecería ser una experiencia ubicada *a contrapelo* del desarrollo evolutivo; un obstáculo que bloquea su fluir libre y natural.

El presente trabajo intenta subrayar la unidad existente entre naturaleza humana y dimensión religiosa. Esta última, íntimamente entrelazada con lo humano, fecunda y cualifica todo proceso evolutivo. No se trata de algo yuxtapuesto o forzado. Por el contrario, delicadamente educada se convierte en una dimensión que promueve e impulsa hacia un desarrollo plenamente humano.

En un primer momento desarrollamos, sintéticamente, aquellas teorías que han profundizado la génesis del sentido de lo religioso. Al respecto no existe unanimidad de opiniones. A lo largo de la historia de la psicología de la conducta religiosa, las teorías han girado entorno a tres núcleos interpretativos: la espontaneidad -cuyos autores oscilan entre una teoría derivacionista y una innatista-, la connaturalidad y la disponibilidad religiosa genérica (Milanesi-Aletti 1973). El apartado finaliza con una lectura crítica de las mismas.

En segundo lugar, definimos qué entendemos por educación religiosa. No es fácil llegar a una definición unívoca. Dicho concepto posee una amplia gama de acentuaciones e interpretaciones. Podríamos definirla como la expresión “más idónea y comprensiva para indicar el conjunto de procesos educativos que se refieren a la dimensión y a los fenómenos religiosos” (Alberich 1997, 321). Nos detenemos en tres aspectos que aluden a su

identità: su relazione con el ámbito de la educación en general; su distinción con relación a la socialización religiosa; y, finalmente, el objetivo específico que determina su accionar educativo.

Por último, intentamos poner de manifiesto cuáles son aquellas características que hacen del proceso educativo de la dimensión religiosa, un proceso capaz de ejercer violencia sobre lo humano. Es decir, capaz de angostar aquellos caminos que hacen del hombre un ser en plenitud.

Poseemos, como motivación, una intuición para nosotros cierta: *No educamos un hombre auténticamente religioso si antes no hemos cultivado un hombre plenamente hombre.*

La Gracia supone la naturaleza.

La Ley, la experiencia honda del amor.

La Trascendencia, la expresión auténtica y desarrollada de la inmanencia.

La Vida de Dios, la plenitud de la vida del hombre.

XVII CONVEGNO INTERNAZIONALE “RELIGIONI E VIOLENZE ?” Strasbourg – Francia (10 – 14 Luglio 2006)

PUÒ L’EDUCAZIONE DELLA DIMENSIONE RELIGIOSA FARE VIOLENZA SULL’UOMO?

Fabian Gallego

Riassunto

Il servizio pastorale sviluppato fra i giovani universitari ci ha permesso di constatare vissuti ed espressioni molto diverse della vita religiosa.

Mentre per un certo numero di giovani la vita religiosa si sviluppa serena, fluidamente intrecciata con la crescita umana, per altri, invece, si tratta di un’esperienza estremamente rigida. Attraversata da timori ed ossessioni, sembrerebbe essere un’esperienza che si fa *contropelo* rispetto allo svolgimento evolutivo; un ostacolo che blocca il suo fluire libero e naturale.

Questo lavoro cerca di sottolineare l’unità esistente fra natura umana e dimensione religiosa. Quest’ultima, intimamente connessa con l’umano, feconda e qualifica tutto il processo evolutivo. Non si tratta di qualcosa di giustapposto o forzato. Al contrario, educata con delicatezza, diventa una dimensione che promuove e stimola uno sviluppo pienamente umano.

In un primo momento, illustriamo sinteticamente le teorie che hanno approfondito la genesi del sentimento religioso. Al riguardo non esiste unanimità di opinioni. Nella storia della psicologia del comportamento religioso, le teorie si sono raggruppate intorno a tre nuclei interpretativi: la spontaneità - in cui gli autori oscillano fra una teoria derivazionista e una innatista -, la connaturalità e la disponibilità religiosa generica (Milanesi e Aletti 1973). Questa parte finisce con una lettura critica di dette teorie.

In un secondo momento esponiamo cosa intendiamo per educazione religiosa. Non è facile trovare una definizione univoca. Questo concetto ha un’ampia gamma di accentuazioni ed interpretazioni. Possiamo definirla come l’espressione “più idonea e comprensiva per indicare l’insieme dei processi educativi che si riferiscono alla dimensione e ai fenomeni religiosi” (Alberich

1997, 321). Ci soffermiamo su tre aspetti che attengono alla sua identità: il suo rapporto con l'ambito dell'educazione in generale; la sua distinzione rispetto alla socializzazione religiosa; e infine l'obiettivo specifico che determina la sua azione educativa.

Per finire, cerchiamo di mettere in chiaro quali sono le caratteristiche che fanno del processo educativo della dimensione religiosa, un processo capace di esercitare violenza sull'uomo. Cioè, capace di restringere i cammini che fanno dell'uomo un essere in pienezza.

Siamo motivati da un'intuizione per noi certa: *Non educiamo un uomo veramente religioso se prima non abbiamo coltivato un uomo pienamente uomo.*

La Grazia presuppone la natura.

La Legge, l'esperienza profonda dell'amore.

La Trascendenza, l'espressione autentica e sviluppata dell'immanenza.

La Vita di Dio, la pienezza della vita dell'uomo.

XVII CONGRÈS INTERNATIONAL « RELIGIONS ET VIOLENCES? » Strasbourg – France (10 – 14 Juillet 2006)

L'ÉDUCATION DE LA DIMENSION RELIGIEUSE PEUT-ELLE EXERCER DE LA VIOLENCE SUR L'HUMAIN?

Fabian Gallego

Le service pastoral offert à des étudiants universitaires nous a permis de constater des expériences vécues et des expressions très variées de la vie religieuse.

Tandis que pour un certain nombre de jeunes la vie religieuse se déroule sereinement et d'une manière fluide, entremêlée au processus de croissance humaine, pour d'autres, il s'agit d'une expérience extrêmement rigide. Transpercée par des craintes et des obsessions, elle semblerait être une expérience à rebours du développement évolutif dont elle perturbe l'élan libre et naturel, devenant ainsi un obstacle.

Ce travail essaye de souligner l'unité existante entre la nature humaine et la dimension religieuse. Celle-ci, étroitement liée à tout ce qui relève de la nature humaine, féconde et qualifie toute sorte de processus évolutif. Il ne s'agit pas de quelque chose de juxtaposée et de forcée. En revanche, il s'agit d'une dimension qui, finement travaillée, favorise et encourage un développement pleinement humain.

Dans une première étape, nous développons de manière succincte, les théories qui ont approfondi la genèse du sens religieux. À cet égard, il n'existe pas d'unanimité d'opinions. Tout au long de l'histoire de la psychologie de la conduite religieuse, les théories ont tourné autour de trois nœuds interprétatifs : la spontanéité – dont les auteurs basculent entre une théorie de « dérivation » et « innéiste » - la co-naturalité et la disponibilité religieuse générique (Milanesi-Aletti 1973). Cette partie se termine par une lecture critique de ces théories.

Dans une deuxième étape, nous définissons ce que nous comprenons par éducation religieuse. Ce n'est pas facile d'en atteindre une définition univoque, car ce concept garde une large gamme de nuances et d'interprétations. Nous pourrions définir l'éducation religieuse comme l'expression « la plus appropriée et compréhensive permettant de signaler les processus éducatifs qui répondent à la dimension et aux phénomènes religieux » (Alberich 1997,321). Nous méditerons sur trois aspects qui font référence à son identité: son rapport avec le milieu de l'éducation générale ; sa distinction à l'égard de la socialisation religieuse ; et finalement, la spécificité de son action éducative.

Enfin, nous tenterons de mettre en relief les caractéristiques qui font du processus éducatif de la dimension religieuse, un processus pouvant exercer une certaine violence sur l'humain. C'est-à-dire qu'il peut rétrécir les chemins qui font de l'homme un être en plénitude.

Nous sommes encouragés par une intuition, vraie pour nous: *Nous n'élevons pas un homme authentiquement religieux sans avoir cultivé d'abord un homme pleinement homme.*

La Grâce suppose la nature.

La Loi, l'expérience profonde de l'amour

La Transcendance, l'expression authentique et développée de l'immanence.

La Vie de Dieu, la plénitude de la vie de l'homme.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

ALBERICH E. (1997), *L'educazione religiosa oggi: verso un chiarimento concettuale e terminologico*, en: «Orientamenti Pedagogici» 44, 311 – 333.

ALLPORT G. (1985), *L'individuo e la sua religione. Interpretazione psicologica*, La Scuola, Brescia.

ARAGÓ-MITJANS J. (1970), *Psicologia religiosa e morale del bambino e del fanciullo. Genesi e sviluppo della sua religiosità e moralità*, Elle Di Ci, Torino-Leumann.

BATSON D.-SCHOENRADE P.-VENTIS W. (1993), *Religion and the Individual. A Social-Psychology Perspective*, Oxford University Press, New York.

BOVET P. (1956), *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze.

CAVALLETTI S. (1993), *Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*, Città Nuova, Roma.

CAVALLETTI S. (1996), *Apuntes Inéditos*, Pro-manuscrito.

CLARK W. (1961), *The Psychology of Religion. An Introduction to Religious Experience and Behavior*, Macmillan, New York.

CORONA N. (2003), *Integración del saber. Un ensayo de reflexión (Primera parte)*, en: «Consonancias» 2, 2 – 12.

DACQUINO G. (1980), *Religiosità e psicoanalisi*, SEI, Torino.

- ELKIND D. (1971), *The Origins of Religion in the Child*, en: «Review of Religious Research» 12, 35-42.
- EXELER (1992), *La educación religiosa. Una ayuda para ser hombre en plenitud*, CCS, Madrid.
- FARGUES M. (1961), *I nostri bambini davanti al Signore. Saggio di pedagogia religiosa per il catechismo in preparazione alla prima comunione*, Ancora, Milano.
- FIZZOTTI E. (1995), *Verso una psicologia della religione. 2. Il cammino della religiosità*, Elle Di Ci, Leumann (Torino).
- FRANKL V. (1990), *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia.
- GALLO S. (1959), *Genesi del sentimento religioso nell'infanzia*, Paoline, Roma.
- GEMELLI A. (1956), *La psicologia dell'età evolutiva*, Giuffrè, Milano.
- GRASSO P. (1960), Psicologia religiosa, en: BRAIDO P. ed. (1960), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Vol. II, PAS, Roma, 121-184.
- JUNG C. (1966), *Psicología e religione*, Edizioni di Comunita, Milano.
- JUNG C. (1983a), Gli archetipi dell'inconscio collettivo, en: *Opere di Jung*, Vol. IX/I, Boringhieri, Torino, 1 – 39.
- JUNG C. (1983b), Il concetto d'inconscio collettivo, en: *Opere di Jung*, Vol. IX/I, Boringhieri, Torino, 41 – 53.
- JUNG C. (1987), Psicologia dell'inconscio, en: *Opere di Jung*, Vol. VII, Boringhieri, Torino, 1 – 120.
- LORENZINI G. (1962), Gli aspetti religiosi della personalità, en: ANCONA L. ed. (1962), *Questioni di psicologia. Principi e applicazioni per psicologi, medici, insegnanti ed educatori*, La Scuola, Brescia, 561-598.
- LUTTE G. (1962), Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente, en: BRAIDO P. ed. (1962), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Vol. II, PAS, Roma, 261-287.
- MALIZIA G.-TRENTI Z. (1998), Le condizioni, en: TRENTI Z. et al. (1998), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato, 315 – 340.
- MEADOW M.-KAHOE R. (1984), *Psychology of Religion. Religion in Individual Lives*, Harper & Row, New York.
- MILANESI G. – ALETTI M. (1973), *Psicologia della religione*, Elle Di Ci, Torino – Leumann.
- MILANESI G. – BAJZEK J. (1993), *Sociología de la Religión*, CCS, Madrid.
- MORANTE G. (1997), *Metodologia catechetica fanciulli. Guida alla lettura ad uso degli studenti*, UPS – Facoltà di Scienze dell'Educazione – Istituto di Catechetica, Roma.
- MORLINO M. (1975), *Il sentimento religioso nella psicologia dell'età evolutiva*, Dehoniane, Napoli.
- NANNI C. (1990), *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*, LAS, Roma.
- PAJER F. (1998), Le teorie contemporanee dell'educazione religiosa, en: TRENTI Z. et al. (1998), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato, 275-314.
- SALMAN D. (1968), *Il primo sviluppo della personalità nel bambino cristiano*, en: «Sacra Doctrina» 13, 155-275.

- SCHEPENS J. (1995), Religione, esperienza religiosa e incredulità, en: MIDALI M.- TONELLI R. eds. (1995), *L'esperienza religiosa dei giovani I. L'ipotesi*, Elle Di Ci, Leumann (Torino), 99 – 130.
- SOVERNIGO G. (1993), *Religione e persona. Psicologia dell'esperienza religiosa*, Dehoniane, Bologna.
- SPILKA B.-HOOD R.-GORSUCH R. (1985), *The Psychology of Religion. An Empirical Approach*, Prentice-Hall, New Jersey.
- STACHEL G. (1983), *L'educazione religiosa e i suoi obiettivi. Saggio di una teoria previa per le ricerche empiriche e per la programmazione curricolare*, en: «Orientamenti Pedagogici» 40, 199 – 214.
- STRUNK O. (1962), *Religion. A psychological Interpretation*, Abingdon Press, New York-Nashville.
- TAMMINEN K. (1991), *Religious Development in Childhood and Youth*, Soumalainen Tiedeakatemia, Helsinki.
- TERSTENJAK A. (1955), *Psicologia e pedagogia nell'insegnamento religioso*, Vita e Pensiero, Milano.
- TRENTI Z. et. al. (1998), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato.
- TRENTI Z. (1993), *Invocazione. Opzione religiosa e dignità umana*, LAS, Roma.
- TRENTI Z. (2000), *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Elle Di Ci, Leumann (Torino).
- VERGOTE A. (1991), *Psicologia religiosa*, Borla, Roma.
- ZAVALLONI R. (1987), *La personalità in prospettiva religiosa*, La Scuola, Brescia.