

Sumario:

El interés actual de la Iglesia por renovar el catecumenado y otras formas de catequesis y pastoral con adultos, exige una educación religiosa de "adultos", diferente de la formación con niños y adolescentes. El autor, teniendo en cuenta los avances psicológicos, pedagógicos y catequéticos, hace una síntesis de psicología evolutiva aplicada a la catequesis, profundiza en las características de la educación y del educador de adultos y, en el contexto de un marco eclesiológico postconciliar, presenta algunos criterios para una catequesis y pastoral de adultos y sugiere tres actitudes fundamentales para la formación de adultos cristianos.

Edad adulta: etapas psicológicas, educación, catequesis

Hno. Enrique García Ahumada, F.S.C

Profesor de Estado en Religión, Doctor en Teología. Cofundador y Subdirector de Investigaciones del Instituto Superior de Pastoral Catequética de Chile "Catecheticum", Experto del DECAT, cofundador de SCALA (Sociedad de Catequetas Latinoamericanas), Profesor Invitado en el ITEPAL, en el Instituto Internacional Lumen Vitae de Bruselas, en la Pontificia Universidad Urbaniana de Roma y en otros centros.

El interés actual de la Iglesia por renovar el catecumenado y otras formas de catequesis y pastoral con adultos¹ exige una educación religiosa de adultos diferente de la propia de niños y adolescentes que por siglos ha acaparado la acción catequística. En esta tarea es indispensable apelar a la psicología del adulto y a la teoría de la educación de adultos.

La presente exposición procura sintetizar primero los avances actuales en materia de psicología general y religiosa de los adultos², retiene los aportes contemporáneos en materia de educación de adultos, particularmente en América Latina, y concluye con una reflexión básica de teología práctica y catequética al respecto³.

1. Síntesis de psicología evolutiva

A partir de las experiencias cumbres de personas sanas en vez de estudiar enfermos, el psicólogo judío-estadounidense Abraham Maslow, fundador de la llamada escuela humanista, estableció una secuencia de necesidades síquicas que aparecen sucesivamente al madurar la persona, sin indicar las edades en que surgen. Sin embargo, es

¹ Ver GARCÍA AHUMADA, E. *Catequesis de iniciación y permanente con adultos*. "Medellín" XXVI-104 (2000) 457-480.

² Hay antecedentes en: VV.AA. *Fe adulta y adultos*. Madrid, Marova, 1971. VIOLA, S.J., R. *Catequesis de adultos. Ensayo de metodología*. Buenos Aires, Búsqueda, 1974. Reciente y útil: Edênio VALLE, SVD, *Desenvolvimento religioso e catequese com adultos: contexto psicológico*, en: CNBB. *Segunda Semana Brasileira de Catequese. Com adultos, catequese adulta*. Sao Paulo, Paulus, 2002. Col. Estudos Nº 84.

³ Se supone conocida la síntesis del magisterio eclesial y de la investigación catequética actual sobre los adultos del Pbro. Alfredo MADRIGAL, *Características de la catequesis de los adultos*. "Catecheticum" 3 (2000) 103-109.

fácil asignar a la infancia la necesidad de seguridad, a la preadolescencia y adolescencia las de aceptación del grupo y de aprobación del grupo, a la juventud adulta la autoestima, y a la adultez la necesidad de éxito, de aventura y de independencia⁴, profundizadas por él después en estudios de permanente vigencia para el trabajo con adultos⁵.

Posteriormente Erik H. Erikson, psicoanalista sueco radicado en los Estados Unidos, a partir de casos clínicos elaboró la teoría de los ciclos existenciales del desarrollo síquico⁶, que ha influido en otros investigadores⁷. El siquiatra judío austríaco Viktor Frankl (1905-1997), creador de la tercera escuela vienesa de psicoterapia, sucesor de Freud y Adler, aporta gran caudal de información empírica sobre la psicología del adulto y sobre el valor de la religión incluso para superar neurosis, acerca de la cual señala también algunos criterios de madurez⁸. Los complementa en sus observaciones el psicólogo francés Paul GRIÉGER, estrechamente ligado a la educación y también a la formación inicial y permanente de personal de vida consagrada desde su cátedra en la Universidad Lateranense de Roma⁹.

⁴ MASLOW, A. *Motivación y personalidad*. Barcelona, Sagitario, 1975.

⁵ MASLOW, A. *El hombre autorrealizado*. Barcelona, Kairós, 1979. Id. *La personalidad creadora*. Barcelona, Kairós, 1983.

⁶ ERIKSON, E. *Identity and Life Cycles. Selected Papers*. Nueva York, International University Press, 1968. Id. *La adultez*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981; *El ciclo vital completado*. Barcelona, Paidós Estudio, 1985. Además, con SMELSER, N.J. *Trabajo y amor en la edad adulta*. Barcelona, Grijalbo, 1983.

⁷ LEVINSON, D.J. *The Seasons of Man's Life*, Nueva York, Balantine Books, 1978, como Erikson, ayuda a comprender la dimensión religiosa aunque no la estudiaron directamente. Ver también su artículo: *Hacia una concepción del curso de la vida adulta*, en: SMELSER, N.J. y ERIKSON, E.H., op. cit.

⁸ FRANKL, V. *La idea psicológica del hombre*. Madrid, Rialp, 1976. Id. *Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia*. México, FCE, 1978. Id. *La presencia ignorada de Dios. Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona, Herder 1994. Id. *Psicoterapia y religión*. Barcelona, Herder, 1994. Id. *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona, Herder, 1994. Id. *La voluntad de sentido*. Barcelona, Herder 1994.

⁹ GRIÉGER, F.S.C., P. *Formazione alla vita religiosa*. Roma, Claretianum, 1988. Id. *La personne. Le destin personnel. Une approche psycho-personnaliste*. "Claretianum" XXIX (1989) 292-314. Id. *Renouveau de la formation. L'éducation aux valeurs*. "Claretianum" XXXI (1991) 327-355. Id. *Pratique de la formation des adultes. Méthodes actives*. Roma, Session-stage SVP, 2000.

1.1. Los ciclos del desarrollo síquico

1.1.0 La base infantil

Erikson distingue en el desarrollo infantil, siguiendo a Freud, cuatro estadios, cada uno de los cuales tiene una tarea o conflicto central cuya solución fortalece a la persona, mientras el fracaso debilita sus posibilidades de resolver las crisis posteriores. En el primer año de vida se trata de adquirir una confianza básica en sí mismo. Entre los 2 y 3 años, mientras el niño camina con sus propios pies, adquiere autonomía o se queda con una impresión subjetiva de autodesestima, de vergüenza y de duda. En la tercera fase, rica en interacción social, necesita aprender a aceptarse y a tener iniciativa sin sentirse culpable. Al terminar la pubertad necesita sentirse productivo para no sufrir sentimientos de inferioridad.

1.1.1 La juventud adulta

A diferencia de las etapas preadultas, Erikson no señala edades precisas para las siguientes, consciente de la flexibilidad dependiente del historial de cada persona. Eso sí, conforme al principio de epigénesis, tomado por él de la embriología, afirma que una etapa no surge mientras no ha culminado la anterior.

Después de la adolescencia, la persona necesita una *identidad* propia consistente, respondiéndose la pregunta central: “¿quién soy yo?” Necesita sentir clara su identidad autónoma, capaz de interdependencia elegida, sin dependencias infantiles. Adulta es por definición la persona capaz de decidir acerca de sí misma, de ser fiel a sí misma, de asumir su *libertad* responsablemente. A diferencia de la etapa adolescente, en que la cuestión de la identidad se planteaba como una autodefinición interior mientras las relaciones con los demás estaban marcadas por la timidez, en la juventud adulta el yo se define precisamente por el modo de enfrentarse a los demás, especialmente con las personas del otro sexo, buscando relaciones ágiles, desenvueltas, espontáneas y satisfactorias que definan el propio puesto en medio de los demás. Para Erikson la fidelidad es la prueba de la identidad.

En segundo lugar, el joven adulto necesita *autoestima*, sentimiento básico para una relación no infantil consigo mismo, con los demás y con Dios. Si nadie puede vivir sin confianza en algo o en alguien, sólo al cuidar de otro y al dejarse cuidar por otro se puede tener una imagen constructiva de sí, del mundo y de Dios. Sin esa seguridad básica, todo se siente peligroso y amenazante, y la persona se pone defensiva, o sumisa, o agresiva, en actitudes inconscientes que dificultan y a veces hacen imposible madurar en la reciprocidad, la entrega de sí y la renuncia. De ahí la importancia de cultivar la confianza en el seno de una familia, de un grupo formativo o de una comunidad de vida, movimiento o asociación.

Un tercer aspecto fundamental para hacerse adulto es la experiencia de la *amistad*, en que uno llega a ser significativo para el otro gratuitamente y viceversa. Sentirse amado gratuitamente despierta la capacidad de recibir y de dar amor. Se desarrollan sentimientos de empatía (comprensión de lo que el otro siente), simpatía (afán de preocuparse del otro), compasión, reciprocidad. Las amistades se personalizan, dejando de depender la persona de la aprobación de un grupo. La amistad es parte indispensable de la relación madura de pareja sexual.

Finalmente, el joven adulto necesita ser capaz de *aceptar la realidad humana*, tal como es, sin perder de vista el *sentido mayor* que tienen las cosas y el mundo. Aquí se incluye la *aceptación de los límites* propios y de los demás, de las deficiencias inherentes a las instituciones, a las cosas y a la propia vida. Aceptar la condición humana caracteriza a quien tiene una conciencia adecuada de sí mismo y de la vida.

1.1.2 La realización adulta de la intimidad

En la vida adulta emergen la posibilidad y el deseo de fundir su persona con otra, en un estilo más personal de intercambio e *intimidad*, respondiéndose la pregunta: “¿con quién estoy o quiero estar?” En esa fase está en juego la capacidad de la persona de ser ella misma en y desde la comunión con otra, aceptada en su diferencia e individualidad. Podrán reaparecer problemas psicológicos aparentemente ya resueltos, mostrando la inconsistencia de lo que

se vivenció en los años de la primera adultez. La intimidad tiene mucho que ver con la realización afectiva familiar y también sexual, y es esencial para la vivencia de comunión personal con Dios. En el nivel grupal y asociativo, la intimidad permite afiliarse en asociaciones concretas y desarrollar una fuerza ética necesaria para cumplir con esos compromisos, aun a costa de sacrificios importantes. Se refiere Erikson a la entrega placentera, alrededor de los cuarenta años, a lo que se asumió en compromisos anteriores como el matrimonio, la paternidad, el trabajo, la acción solidaria, la adhesión personal a la Iglesia, etc. Erikson postula una conexión intrínseca entre *intimidad e identidad*, que tiene su punto de apoyo inmediato en la conquista de una identidad personal en la juventud, pero que sólo puede existir plenamente después que el individuo llega a su fase más madura.

Según Erikson, al deseo de intimidad se opone una actitud de *aislamiento*, que estrecha el yo con una insatisfacción de la persona en cuanto a su realización, por una autocentración que lleva a la invalidez física y psicológica.

Si bien el esquema de Erikson pretende destacar lo más característico de cada etapa de la vida, esa crisis o pregunta clave de cada edad no agota el tema. Paul Griéger, sin referirse a él, anota que cualquier medida de la madurez de la edad adulta resulta imprecisa:

“...el término mismo de ‘madurez’, ampliamente usado, es poco apropiado para una evaluación de los aspectos íntimos de la personalidad. Muchos estarán de acuerdo en estimar que la edad adulta incluye la capacidad de anticipar el peligro, de tomar las medidas necesarias para la autodefensa, de dominar los instintos de sexualidad y de agresividad. Le pertenece también una buena medida de juicio, de iniciativa, de paciencia, de capacidad para negociar la frustración, para tolerar la soledad, el fracaso y el rechazo, la capacidad positiva para integrar y expresar los sentimientos, especialmente los del afecto, la ternura y el amor. Más allá del autodomínio, la madurez implica la negociación del conflicto, la capacidad de perdonar y de aceptar el perdón, de rehusar la venganza...El acento que se ponía tradicionalmente en la razón y la inteligencia se completa con un acento existencial en expresar adecuadamente los sentimientos. El equilibrio

entre la represión y la expresión de los sentimientos es una cuestión delicada y siempre discutida...¹⁰.

1.1.3 La etapa de la generatividad

Es la etapa que colinda con la tercera edad, hacia los 60 años, y puede prolongarse en la persona sana indefinidamente. La persona se pregunta: *¿para qué estoy? ¿qué puedo hacer?* O también, *¿qué he hecho? ¿qué quedó de válido?* Para Erikson son preguntas indicadoras de la tarea central para una madurez creativa. Por eso llamó *generatividad* a esta culminación, caracterizada por la preocupación responsable por continuar presente y actuante, en diálogo con las nuevas generaciones, gracias a su experiencia de vida. Es un término más amplio que creatividad o productividad, pues incluye una transmisión más personalizada de lo que se aprendió de la vida. Si falta este interés por los demás, surge una estagnación vital, una involución sobre sí mismo, un narcisismo que lleva a un retroceso fisiológico, síquico y religioso, en el vacío de una vida humana sin un porqué y un para qué.

Viktor Frankl no retarda tanto el momento de responderse estas preguntas. Para él “la primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrar un sentido a su propia vida”, al punto que “la búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una ‘racionalización secundaria’ de sus impulsos instintivos” y es tan poderosa que “el hombre es capaz de vivir e incluso de morir por sus ideales y principios”. Aduce dos encuestas de opinión realizadas en Francia y en Viena (ésta por él mismo) a miles de personas, con 2 % de diferencia, mostrando que 80 % de los consultados reconocía que las personas necesitan “algo” por qué vivir, y 61 % admitió que había algo o alguien en su vida por lo cual estaban dispuestos incluso a morir. Y agrega un alegato:

“Si ese sentido que espera ser realizado por el hombre no fuera más que la proyección de un espejismo, perdería inmediatamente

¹⁰ GRIÉGER, P. *La vie religieuse « Sequela ». Facteurs personnels et communautaires. Formation personnalisée.* Roma, R.M., 1989, pág. 11.

su carácter de exigencia y desafío; no podría motivar al hombre ni requerirle por más tiempo...Según J.P. Sartre, el hombre se inventa a sí mismo, concibe su propia 'esencia', es decir, lo que él es esencialmente, incluso lo que debería o tendría que ser. Pero yo no considero que nosotros inventemos el sentido de nuestra existencia, sino que lo descubrimos"¹¹.

1.1.4 La fase final de integridad

Para Erikson es posible terminar la vida íntegro y lleno de esperanza. En el final de una vida síquicamente saludable, a pesar de las enfermedades y achaques, las personas mayores no están condenadas a vivir solas, amargadas e infelices. Con ochenta y más años, si no hay enfermedades cerebrales degenerativas, el ser humano puede vivir con optimismo, fecundidad y aceptación serena de los ciclos de su vida. Puede ser persona integrada desde dentro, con la libertad de dar y de conservar su vida, en el enfrentamiento sereno con la muerte. La última década de la vida es una etapa de riqueza acumulada y de reconocimiento agradecido de lo que se hizo, se vio y se vivió.

Paul Griéger, consciente del carácter incipiente de la gerontología, en un artículo más reciente relativiza la información existente para esta etapa:

“El estudio profundo de la vida humana después de los 65 años es tarea muy difícil. En muchos aspectos aún está inexplorado. Los investigadores de la UNESCO y de la OMS trazan las líneas esenciales: la evolución psicológica y afectiva, el cambio de papel social y los grandes temas existenciales, intelectuales y espirituales. Además proponen métodos para la ayuda psicológica, social y espiritual”¹².

¹¹ FRANKL, V., *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder ²¹, 2001 (1946), págs. 139-141.

¹² GRIÉGER, F.S.C., P. *Vivir con serenidad la tercera edad*. Roma, SFP, 1996, pág. 17. Aporta bibliografía, menciona ocho revistas en francés, inglés o castellano y cinco organismos académicos o especializados dedicados al tema.



1.2. La evolución religiosa

Fritz Oser y P. Gmünder han seguido en centenares de casos la evolución genético-estructural del juicio sobre Dios o “la realidad última” desde la infancia hasta la edad adulta¹³. No analizan los sentimientos y emociones más o menos conscientes, como hacen los psicoanalistas y otros autores como Gordon Allport, Alessandro Ravagioli y Amedeo Cencini. Sólo de paso estudian los símbolos y rituales culturales que normalmente acompañan el concepto de Dios, tan importantes en la cultura imaginativa y festiva urbana impregnada por los medios de difusión, por lo cual su aporte necesita completarse con otros. Aplican al pensamiento religioso el método que Jean Piaget elaboró en 1932 para estudiar las etapas del *juicio* moral, que Lawrence Kohlberg afinó entre 1969 y 1978, los cuales no abarcan el *comportamiento* moral.

Aunque hablan desde Alemania, su rigor metodológico es reconocido y útil. Distinguen cinco estadios o niveles en la evolución del juicio que el ser humano se hace de Dios, aceptando que la secuencia no es automática. Muy pocos alcanzan los estadios finales, quedando estancada la mayoría en estadios infantiles del desarrollo o retrocediendo a actitudes religiosas primitivas.

Por su parte, el estadounidense James W. Fowler tiene una teoría sobre los estadios de la fe religiosa conectada a las etapas de maduración del yo o self, que incluye no sólo aspectos cognitivos, sino también valorativos y volitivos desde etapas intuitivas que sólo analógicamente se refieren a la fe en la revelación divina¹⁴. Acerca de las edades en que se presentan las distintas etapas, dice:

¹³ El texto-base de la II Semana Brasileña de Catequesis resume sus hallazgos en Estudios da CNBB, N° 80, *Com adultos, catequese adulta*, São Paulo, Paulus, 2001, págs. 92-95. La fuente es OSER, F. y GMÜNDER, P. *Der Mensch, Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein struktur-genetischer Ansatz*. Gütersloher Verlaghaus Gerd Mohn, Gütersloh³, 1988. Edênio Valle resume esa teoría en el art. cit., y recomienda a FOERSTER, N. *A construção da identidade religiosa de jovens da periferia*, São Paulo, PUC, 1998 (Tesis de Maestría en Ciencias de la Religión).

¹⁴ Ver FOWLER, J.W. *Estágios da fe*. São Leopoldo, Editora Sinodal, 1994 (*Stages of Faith*. San Francisco, Harper & Row, 1981).



“En la descripción de estos estadios de fe y estructuración del yo (*selfhood*), he dado edades típicas de partida para la transición a cada estadio...Una lectura entre líneas, sin embargo, revela que no hay nada inevitable ni automático en la transición de uno de estos estadios a otro...Hay edades mínimas bajo las cuales sería inusual encontrar una persona en un estadio particular...Pero el paso hacia esos estadios puede venir mucho más tarde o nunca”¹⁵.

1.2.1 Los estadios religiosos infantiles

La representación de Dios en los estadios descritos por Oser¹⁶ ya está construida sobre algo anteriormente experimentado en una fase todavía indiferenciada del proceso de formación del self, acerca de la cual Fowler escribe:

“Creo que tienen razón aquellos observadores que afirman que nuestras primeras pre-imágenes de Dios se originan aquí (en esa fase indiferenciada y densamente afectiva y sensorial). Particularmente, ellas se componen de nuestras primeras experiencias de mutualidad, en las cuales formamos la conciencia rudimentaria de nosotros mismos como seres separados y dependientes de otros inmensamente poderosos, que estaban presentes desde nuestra primera toma de conciencia y que nos conocían, con miradas reconocedoras y sonrisas reconfirmadoras, con ocasión de nuestro primer momento de autoconocimiento. Las llamo pre-imágenes, porque en gran parte se forman antes del lenguaje, antes de los conceptos, en una época que coincide con el propio surgir de la conciencia”¹⁷.

André Godin ya había señalado la imagen todopoderosa de los padres o de quienes hacen sus veces en la noción del poder supremo en que se forma el niño¹⁸.

¹⁵ FOWLER, J.W. *Faith Development and Pastoral Care*. Philadelphia, Don S. Brown-ing Editor, 1987, pág. 67.

¹⁶ OSER, F. *El origen de Dios en el niño*. Madrid, San Pío X, 1996. (*Die Entstehung Gottes im Kinde*, Zürich, NZN Buchverlag, 1992), con pautas didácticas.

¹⁷ FOWLER, J.W., *Estágios da fe*, op. cit., pág. 106.

¹⁸ GODIN, S.J., A. *El Dios de los padres y el Dios de los hijos*. Barcelona, Estela, 1965.

En un texto posterior destinado a la aplicación pastoral explica Fowler:

“Al nacer en el mundo, la fe comienza con una especie de disposición, anterior al lenguaje, en forma de confianza y lealtad hacia el entorno al cual ingresamos. Esta confianza y lealtad toman forma en la mutualidad, el dar y recibir, de los rituales de relación con quienes nos proporcionan los primeros cuidados importantes. Nuestra fe rudimentaria construye ‘preimágenes’ acerca de un fundamento poderoso y confiable, con el fin de compensar la ansiedad resultante de las separaciones y de las amenazas de negación que ocurren en el curso del desarrollo infantil. Aquí estamos ante lo que Erik Erikson describe como la tensión entre el desarrollo de la confianza básica y su lucha contra la básica desconfianza”¹⁹.

Nivel infantil 1.

Se percibe a Dios como un poder que interviene de manera mágica y repentina en el mundo, que guía a los seres humanos y determina los hechos de modo directo e inmediato. Se ve la “realidad última” como quien protege o amenaza y condena desde afuera, causa la salud y la enfermedad, el éxito y los fracasos. Hay que seguir su voluntad de manera ciega, o se pierde su protección. Ante Dios, el ser humano tiene una relación de heteronomía con expectativas sobresaltadas, artificiales, puntuales y no personales: sin iniciativa ni libertad de opción, sólo puede ser reactivo en sus respuestas y nunca responsable y proactivo. Coincide esta etapa con lo que los psicólogos que estudian la religiosidad popular latinoamericana llaman “constelación de protección”²⁰.

Según Fowler, esa fase está marcada por lo imaginario. Toman cuerpo y se configuran imágenes, con profundos y duraderos sentimientos positivos y negativos hacia la divinidad. Los símbolos y las imágenes religiosas asumen formas humanas y más o menos

¹⁹ FOWLER, J.W. *Faith Development and Pastoral Care*, op. cit., pág. 58.

²⁰ Ver VALLE, E. *Psicología e experiencia religiosa*. São Paulo, Loyola, 1998, pág. 124.

mágicas, según mecanismos psicológicos que actúan de manera intuitiva y se proyectan sobre las concepciones de Dios que los padres, catequistas y agentes religiosos van inculcando en el niño hacia los 4 a 7 años de edad.

Nivel infantil 2.

Entre los 7 y los 12 años se pasa gradualmente a una fe donde la divinidad, todavía externa al mundo personal, se percibe como próxima o distante, en función de los actos buenos o malos del propio individuo. La relación con ella es contractual, no recíproca. La “realidad última” se percibe como un poder externo capaz de asignar sanciones y recompensas. Su acción y la de los personajes vinculados a ella – santos, ángeles, duendes – pueden influenciar la vida y felicidad del individuo por un sistema de trueques, de promesas y de obediencia más o menos extrínseca a lo que la divinidad impone. Más que por la oración amistosa, el contacto con ella se hace por actos de culto tales como sacrificios, expiaciones, pago de promesas, ayunos, tocamiento de imágenes cargadas de fuerza, observancia de normas religiosas, interpretados en forma mágica, ya que implican cierta manipulación de lo sagrado por la persona para obtener beneficios. Cumplido el pago de lo debido, la persona goza de cierta autonomía limitada. Las creencias y rituales de esta etapa corresponden a lo que, entre las modalidades típicas del catolicismo popular, Pedro R. de Oliveira denominó apropiadamente “constelación de devoción” (del tipo “mi santo es fuerte y nada me puede pasar”)²¹.

Para Fowler en ese lapso domina lo “mítico-literal”, o sea, se comprende lo religioso en forma material y literal, las personas creen en un mito, sin críticas ni abstracciones. La palabra y los relatos de los mayores prevalecen y se aceptan en el grupo de los coetáneos con quienes el niño convive. Las eventuales contradicciones entre los relatos y dichos con la realidad sólo comenzarán a tomarse en cuenta en la pubertad, cuando se debilite la aceptación literal de las creencias religiosas en el individuo y en el grupo de coetáneos con quienes existe una convivencia más significativa.

²¹ Id., en especial, OLIVEIRA, P. R. de, *Religiosidad popular en América Latina*, “Revista Eclesiástica Brasileira” 32 (1972) 358ss.

Fowler anota además que en la adolescencia, hasta los 18 o 20 años, hay una tendencia a vivir y expresar la fe religiosa de una manera convencional. Entonces la persona ya frecuenta grupos sociales diferenciados y se ve compelida a tomar posición en una síntesis personal, que suele tomar uno de los caminos siguientes: o se subordina a las convenciones vigentes en su ambiente religioso, o establece una compartimentación entre los varios sectores de la vida. Si en ese proceso el factor religioso tiene alguna preeminencia, la fe cuenta. Si, por el contrario, la religión cuenta poco, prevalecerá el campo considerado de mayor valor, como lo político, lo científico o el pasatiempo. Sea como fuere, hay generalmente en este estadio un mayor énfasis en el elemento personal, un aumento de confianza en el propio juicio y una necesidad de tomar una posición más consciente.

1.2.2 Los tres niveles de la religiosidad adulta según Oser

A diferencia de Erikson y a semejanza de Fowler, Oser no distingue los estadios en términos de edad y sí de madurez y lucidez de la representación que el sujeto se hace de Dios y de su incidencia en la existencia humana. A continuación se describen las etapas adultas de la religiosidad según Oser.

Nivel 3, primero de la adultez religiosa.

Los individuos comienzan a concebir a Dios como alguien o algo que se sitúa “fuera” del mundo, interponiéndose entre el mundo y la divinidad otros factores como mediadores y dadores de sentido. Con esto, las personas se hacen capaces de asumir una responsabilidad por sus propias vidas y actos, porque ya son capaces de distinguir entre la trascendencia de Dios, existente más allá del mundo creado, y su inmanencia, es decir, su presencia y acción dentro del mundo. Disminuye la heteronomía del sujeto y crece su autonomía para situarse ante la realidad propia y de los demás. Concuerda con Erikson en que entonces se cuestionan las creencias, costumbres, actitudes y valores religiosos recibidos en la infancia. Para Oser, el individuo se reconoce responsable por su vida y por sus decisiones, y reconoce a la divinidad un campo propio para actuar, con objetivos que pueden ser distintos o no de los suyos. Dios y su “voluntad” puede seguir

viéndose como fundamento del orden y del sentido existentes en el mundo y en la vida y como criterio para el libre actuar humano como persona y como sociedad. Con frecuencia surgen en este nivel, ya nada infantil, actitudes de oposición y crítica a la autoridad religiosa y a las instituciones eclesíásticas, incluso a la divinidad. Entonces puede existir hacia la divinidad una relación de reciprocidad (amor, respeto, ternura).

Para Fowler, lo central en la edad adulta es la fe *individual reflexiva* de un sujeto que por una parte examina críticamente el sistema de creencias, valores y compromisos religiosos adoptados en la infancia, y por otra, define bajo su propia responsabilidad aquellos roles y relaciones con otros que antes aceptaba de instancias externas para perseguir metas y valores. Otra característica de la religiosidad en los adultos que ya pueden vivenciar su yo *en relación interindividual* con otros, es la *fe conjuntiva*, o capacidad de considerar la verdad como accesible desde diversos puntos de vista y de aceptar que diferentes tradiciones religiosas pueden unirse en un designio común. En la etapa de *fe universalizadora* el yo se fundamenta en Dios descentrándose de sí hasta alcanzar un patrón de *universalidad* apreciable en los grandes santos de todas las religiones.

Nivel 4. La religiosidad adulta normal.

La persona toma conciencia de las posibilidades y límites de su autonomía. Reconoce una “realidad última”, fundamento y condición de la libertad, poseedora de un “designio divino” que da sentido y tiene consecuencias para su vida y para el mundo, superando los sentimientos de absurdo y desesperación que llevaban a la rebeldía, y sigue considerándose como auto-responsable. Pero se pregunta sobre las condiciones y posibilidades de ejercicio de su libertad en relación con la “realidad última”. La “voluntad” o “plan” de Dios dejan de ser algo externo y pasan a relacionarse con la persona en lo que tiene de más propio e íntimo.

La orientación que el sujeto da a su vida pasa a ser mediada por el designio salvador de Dios. La religiosidad se expresa en variadas formas creativas, posibilitadas por la autonomía típica del adulto. La

experiencia dialogal supera la concepción de un ser divino que cuestiona la autonomía de lo humano. Se abre el espacio para la contemplación, el compromiso social, el coraje de ser, que dimanan de la presencia de un Dios vivo. El sujeto no pretende ya realizar todo a partir de sí mismo, sino a través de una entrega y comunión personal con la "realidad última". Las "imágenes de Dios" pierden su carácter antropomórfico y animista²² y se empiezan a ver como representaciones simbólicas de una realidad que Oser y Gmünder con gran cautela llaman el "Misterio".

Paul Griéger distingue en los creyentes dos grupos diferentes en cuanto a la integración del sentimiento religioso, lo cual, como se ha dicho, no es el tema de investigación de Oser y Gmünder. En unos, hay buena organización de los sentimientos religiosos, que forman parte integrante del yo e imprimen un sentido positivo a la vida, mientras en otros esta integración es superficial, permanece a nivel del superyó y ejerce una función defensiva del yo. Puede haber resabios de un egocentrismo infantil que busca en Dios un gran padre sustitutivo a quien se dirigen demandas egocéntricas²³.

Para favorecer la integración adecuada del sentimiento religioso, Griéger propone dos tareas, a partir del estudio de encuestas realizadas con convertidos. La primera es integrar el pasado reconociendo su sentido a la luz de la fe, y que ningún sufrimiento ha sido vano ante Dios, que acoja el perdón y perdone de corazón sin ninguna exclusión a aquellos de quienes se ha sufrido daño, para preparar en la verdad y confiadamente un porvenir liberado y positivo. A medida que la persona avanza en edad, su pasado se organiza en busca de la unidad.

La segunda tarea es encarnar la fe en el presente, reconocer un sentido religioso a cada acontecimiento cotidiano personal o comunitario de cierta importancia, armonizar las acciones privadas o públicas con el proyecto de Dios, dar un sentido religioso a lo que se

²² Acerca del animismo, antropomorfismo y sentido mágico de la religiosidad infantil y adolescente, y de las crisis religiosas del adulto derivadas de conflictos infantiles, ver GARCÍA AHUMADA, F.S.C., E. *Un poco de psicología para evangelizar*. Santiago, ONAC², 1986, 31-50, con bibliografía.

²³ VERGOTE, A. *Psicología religiosa*. Madrid, Taurus⁵, 1975, pág. 262.

piensa, siente y hace, al trabajo y al descanso, a las angustias y deseos, a los encuentros interpersonales, a las relaciones con la sociedad, al acercamiento a la muerte. El acompañamiento, mejor si es personalizado, presta aquí importante servicio²⁴.

Nivel 5. La plena madurez religiosa.

La persona llega a percibir la “realidad última” como caridad y amor, que penetra el ser y el deber ser de la persona en su dimensión interna e interpersonal en la comunidad creyente. La religiosidad abarca todo: historia humana y presencia de Dios se complementan al vivir las personas en comunión de voluntades y corazones. Trascendencia e inmanencia se penetran y complementan, haciendo posible una real solidaridad. En lenguaje cristiano, el “reino de Dios” pasa a ser el sentido y la meta para quien se compromete con otros en la historia personal y general donde la acción amorosa de Dios se revela. No depende en forma heterónoma de una autoridad que lo somete, ni de un código moral ni de una institución religiosa. En una experiencia de ser alguien para siempre acogido y aceptado, el sujeto se religa libremente al Dios personal, no a una entidad o a un plan externo de salvación. Las expresiones de una tal reciprocidad llevan a manifestaciones religiosas de nivel nuevo y distinto: de comunión incondicional, de “unión plena” o “mística”, de iluminación e integración interiores. Ese nivel puede incluir algunas inconsistencias procedentes de deformaciones vivenciadas en los estadios más infantiles. Oser y Gmünder no son teólogos ni idealizan lo religioso. Describen aquí lo observado, que no está reservado solamente a los grandes santos.

Desde otro ángulo, Gordon Allport caracteriza la madurez religiosa por una actitud no servil sino de dominio personal de la vida dedicada a Dios, en su conjunto y no sólo de un sector, con la capacidad de preguntarse y contestarse las cuestiones cruciales de la vida en forma coherentemente religiosa, con libre desinterés de sí mismo²⁵. Por su parte, Víctor Frankl observa que la religión madura permite

²⁴ GRIÉGER, P. *Pratique de la formation permanente. « Apprendre a être efficace »*. Roma, Leberit, 1998, págs. 39-41.

²⁵ ALLPORT, G.W., *The Individual and his Religion*. Nueva York, Macmillan, 1950.

encontrar sentido en la vida, especialmente infundiendo valentía en el sufrimiento, realizando trabajo socialmente útil, produciendo para los demás simpatía, amor y belleza, en actitud de libertad, responsabilidad y compromiso²⁶. Antoine Vergote agrega que “la verdadera fe será siempre una infancia espiritual”²⁷, porque la actitud creyente es obediencia incondicional que hace libre, alegre y creativo, en contraste con el infantilismo egocéntrico carente de la autonomía afectiva y de la responsabilidad social que caracterizan la psicología del adulto.

2. La educación de adultos

Desde mucho antes de la revolución industrial, la educación de adultos en Europa y América ha sido obra de la Iglesia, sin limitarse a la formación religiosa²⁸. En tiempos recientes se ha elaborado una reflexión teórica que merece la atención de los educadores de la fe dedicados a los adultos.

La Conferencia Internacional de Educación Continua realizada en 1960 en Pugwash, Cleveland, Estados Unidos, impulsó acciones y estudios sobre educación de adultos, que hoy se propone metas en tres áreas²⁹: 1) la preparación laboral para la capacitación y reconversión profesional, exigida por el desarrollo económico y la superación de la pobreza; 2) la educación ciudadana que motive la participación cívica en beneficio de los derechos sociales, promovida desde América Latina por Paulo Freire³⁰ y aprobada en 1972 por la

²⁶ STRUNK, O. *Mature Religion. A psychological study*. Nueva York, Abingdon Press, 1965. Sintetiza los conceptos de madurez religiosa acuñados por Sigmund Freud,

²⁷ CARL JUNG, ERICH FROMM, WILLIAM JAMES, GORDON ALLPORT Y VIKTOR FRANKL. VERGOTE, A. *Pour une foi adulte*. «Lumen Vitae» XXIII-3 (1968) 431-444.

²⁸ GALLEGO, F.S.C., S. *Vida y pensamiento de San Juan Bautista De La Salle*. Madrid, BAC, 1986, I, 319.

²⁹ Ver BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. *Educación de adultos*, en: FLORES d'ARCAIS, G. (dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Paulinas, 1990, 43-47.

³⁰ Hay críticas matizadas en quienes lo aprecian, como SCHIPANI, D. *Teología del ministerio educativo, Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires – Grand Rapids, Nueva Creación, 1993; PREISWERK, M., *Educación popular y teología de la liberación*, Buenos Aires, CELADEC Argentina, 1995; cuyas reseñas se pueden ver en “Catechetium” 1 (1998) 172-174; también NANNI, C., *Denuncia e messaggio, una rilettura di Paulo Freire*, “Salesianum” 63 (2001) 755-764. No cuestionan su aporte educativo, sino su evolución ideológica aunque se mantuvo cristiano.

Conferencia de Tokio organizada por la UNESCO, que propuso para la educación del adulto “su integración en una sociedad que es llamado a construir desde dentro, transformándola”³¹; 3) la formación para el desarrollo personal, que merece aquí especial atención.

2.1. Metas de desarrollo personal en la educación de adultos

En el área del desarrollo personal el investigador de UNESCO Paul Lengrand propuso seis aspectos³², que permiten establecer una taxonomía de objetivos educativos al servicio de adultos:

1. *Atender a la persona concreta* en su dignidad, creatividad, criticidad, libertad, responsabilidad, solidaridad, afectividad y autoposesión corporal: con su realidad corporal, sexual, afectiva, intelectual, social y espiritual; con su autonomía y su relación con otros; con su responsabilidad para la participación en vez de ser pasiva o competitiva; con su particularidad de miembro de una clase o país y su apertura universal a las razas y pueblos; como competente en algo pero abierta a comprender otros campos de actividad o de reflexión; como provisoria y no acabada, renovable y dinámica, no inmóvil; como sujeto y objeto de su propia educación.
2. *Capacitar para los cambios*, liberando del temor al futuro, favoreciendo la apertura al riesgo y a la aventura, al descubrimiento, a la creatividad: por la renuncia a la falsa seguridad del inmovilismo, prefiriendo la adaptación al movimiento; por la adquisición de un espíritu histórico, abierto a la evolución más que a la nostalgia del pasado; por una formación más general que especializada, capacitando para comprender y participar en mejoramientos sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos.
3. *Hacer feliz*, en la medida en que se hace triunfar sobre la ilusión la lucidez cuando la persona puede plantear una posición original

³¹ G. FLORES d'ARCAIS, *Educación permanente*, en: *Diccionario de ciencias de la educación*, op. cit., pág. 691.

³² LENGRAND, P. *Introducción a la educación permanente*. París – Barcelona, UNESCO – Teide, 1973, págs. 103-116 y 138-140.

frente a corrientes colectivas de opinión ambiguas o fluctuantes; si prevalece sobre la ignorancia el conocimiento, sobre el desánimo la esperanza, sobre la sospecha la confianza razonable en el prójimo y sobre el odio y la misantropía el amor y la comprensión; cuando la persona supera la satisfacción vegetativa o puramente animal por la posesión autodisciplinada de sí misma y la buena relación con los demás; cuando en medio de crisis y desgracias, riesgos y derrotas, realiza una tarea que da sentido a su vida.

4. *Buscar una mayor calidad de vida:* favoreciendo la alegría y la calidez en las relaciones humanas; mejorando la vida familiar; evitando la contaminación del aire, del agua, del ambiente sonoro, del entorno higiénico y estético; colaborando en el mejoramiento de las condiciones de trabajo y de recreación; promoviendo la optimización de la vivienda y del transporte, creando condiciones físicas, morales, intelectuales, jurídicas, políticas o sociales para el crecimiento integral de todos.
5. *Favorecer la paz y la comprensión internacional,* desarrollando actitudes que capacitan para: preferir la negociación al uso de la fuerza; practicar la colaboración, la participación y la unión en vez de exclusiones, antagonismos y divisiones; superar frustraciones y resentimientos en vez de compensarlos con agresiones; rechazar la guerra y buscar la paz; anteponer las consideraciones humanitarias al afán de glorias bélicas; respetar los derechos por sobre la codicia por territorios o hegemonías políticas.
6. *Promover la plena participación cívica,* mediante: la reflexión de temas decisivos para la convivencia ciudadana como la justicia legal, las clases sociales y sus relaciones, el sindicalismo, las funciones del Estado y de la administración municipal, las responsabilidades del poder público y de la comunicación de masas; el desarrollo práctico de las virtudes democráticas.

El primero de estos aspectos, referente a la atención a la persona concreta, ha sido formulado por Henri Hartung³³ en forma más

³³ HARTUNG, H., *La educación permanente*. Madrid, Cid, 1967, págs. 137-145.

operacional, es decir, más apta para diseñar y evaluar procesos educativos que ayudan a la persona a madurar. Propone tres principios educativos: armonización, socialización y espiritualización, que orientan a: satisfacer las necesidades materiales como la alimentación, la sexualidad y la cultura física, desarrollando fuerza moral para gobernar su uso en bien de la persona y de las demás; conocerse a sí mismo para enfrentarse con sus aciertos y errores en el silencio de la autenticidad; hallar en el propio ser y no en la sola satisfacción de necesidades materiales la fuente de la felicidad interior; descubrir al otro con sus derechos, cualidades y limitaciones para actuar responsablemente ante el prójimo; formación estética que permite reconocer vínculos entre la verdad y la belleza; formación ética que permite escuchar la voz de la conciencia en pos de un perfeccionamiento personal.

René Maheu, Director General de la UNESCO, ha agregado a estos seis, otro aspecto vinculado a la trascendencia del ser humano. "Aprender a envejecer, a prepararse para morir, es para el hombre una de las mayores dificultades imaginables, y existe una educación a este respecto como la hay para los jóvenes que empiezan la vida"³⁴. Para el creyente esto no vale sólo para personas de la tercera edad. Un experto en formación de dirigentes industriales con responsabilidades supranacionales propone transformarse poco a poco en espectador crítico de lo que sucede en el exterior de sí para reconocer lo que no es esencial ni merece interés ni esfuerzo; respirar para ser y no para actuar en pos de bienes parciales y efímeros y transmitir a quienes le rodean serenidad ante el final de la vida³⁵.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, conocido como "Informe Delors", ha detectado otras necesidades, que me permito reformular en términos de objetivos actuales de la educación permanente en relación con el desarrollo personal: capacitar para comprender las diferencias de sexo, edad, nacionalidad, religión, escolarización, ingreso económico u otras, para favorecer la complementariedad, la comprensión, la

³⁴ MAHEU, R. entrevistado por Pierre Kister en: FULLAT, O. *La educación permanente*. Barcelona, Salvat, 1973, pág. 15.

³⁵ HARTUNG, H. op.cit. págs. 159s.

solidaridad y el servicio sin alimentar sentimientos de superioridad³⁶; desarrollar las competencias comunicativas, reflexivas, apreciativas y de desarrollo de la voluntad que permitan el acceso a niveles superiores de formación según los propios talentos e intereses³⁷; estimular el desarrollo total de cada persona sin excluir nada de lo corporal, afectivo, intelectual, social, ético, estético y religioso³⁸; superar las limitaciones de la sociedad de información en favor de una mayor comunicación y de una educación de personas libres y mejores³⁹.

2.2 Educación liberadora para adultos

Paulo Freire (1921-1997) al crear en Brasil su célebre método sicosocial para alfabetizar y educar adultos a la democracia⁴⁰, en su lenguaje más bien filosófico y sociológico sugiere en forma generalmente implícita proposiciones metodológicas liberadoras que pueden formularse como metas operativas:

Ejercer el amor educativo para liberar personas en vez de manipularlas. Desenmascarar las explicaciones que ocultan las causas de los males evitables; despertar sospechas frente a la nostalgia estéril del pasado, a las ideologías defensivas de la realidad tal como está y a la propaganda favorable a intereses de pequeños grupos. Plantear problemas acerca de la realidad vivida para suscitar el pensamiento y la acción en vez de ofrecer datos y soluciones hechas; eludir el

³⁶ DELORS, J. (dir.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México, UNESCO, 1996, págs. 44s. y 99.

³⁷ Ibid., págs. 82-84.

³⁸ Ibid., pág. 100. Esto es coherente con el Informe dirigido por Edgar FAURE, *Aprender a ser*, de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación encargado y publicado por UNESCO en 1972 y asumido en el Informe Delors.

³⁹ Ibid., págs. 192-199.

⁴⁰ *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975 (1967); *La educación como práctica de la libertad*, Santiago-Buenos Aires, ICIRA-Tierra Nueva, 1969 (1967); *¿Extensión o comunicación?* Santiago, ICIRA, 1969; *La pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970 (1969); *Conscientización: teoría y práctica de la liberación*, Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas, 1973; *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984; *Pedagogia da esperança*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1992; y *Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa*, Sao Paulo, Paz e Terra, 1996.

aparente saber verbalista mediante el planteamiento de preguntas que lleven a pensar y actuar; derrotar la inmovilidad planteando problemas que despierten la creatividad innovadora en lo material e histórica en lo social; vencer el fatalismo presentando cada situación oprimente, no como definitiva y final, sino como problema y desafío para iniciar una acción; mantener la esperanza en que cada persona y las situaciones se pueden superar; superar la pasividad conformista y la excesiva docilidad, mediante la promoción de reflexión creadora de libres iniciativas.

Elaborar los programas educativos con los adultos compartiendo con ellos la investigación de sus necesidades y aspiraciones, la definición de metas, la selección de actividades y la evaluación del logro de sus objetivos. Promover personas y comunidades para superar las relaciones de dominación y el paternalismo que las perpetúa. Evitar la relación de dominación del educador sobre el educando mediante un diálogo con humildad entre personas de igual dignidad; reconocer que educando y educador complementan saberes; enfrentar la alienación que somete unos seres humanos como objetos útiles a otros, hasta que puedan vivir para su propio provecho y servir libre y dignamente a otros. Tratar a los educandos adultos, no como destinatarios de ayuda, sino como pensantes críticos capaces de superar el fanatismo y la credulidad ingenua. Realimentar la reflexión a partir de experiencias de acción de los educandos sobre realidades materiales o sociales. Proponer actividades que den ocasión de elegir entre varias opciones. Evitar la información unidireccional que conduce a la ilusión de saber verbalista; compartir por el diálogo la propia visión del mundo y nunca imponerla; emplear la comunicación grupal cuestionadora que permite descubrir realidades con sus causas y consecuencias, y actuar por el cambio en favor de todos.

Reflexionar en grupos nunca mayores de veinte personas para favorecer la participación. Acordar y no imponer normas de autodisciplina favorables al bien común. Favorecer la investigación, la autoestima y la creatividad en vez de crear dependencia cognitiva, afectiva u operativa; mostrar a los tímidos, temerosos y de baja autoestima, confianza en su capacidad de pensar, de expresarse, de aprender, de decidir y de transformar situaciones; desarrollar astucia para adaptarse al mundo lo suficiente para poder cambiarlo; superar los sentimientos

de culpa asociados sin razón a la lucha por la justicia. Promover la transformación de la sociedad para lograr y usar la libertad en beneficio de todos, sin limitarse a modernizarla mejorando los medios técnicos. Habituarse a relacionar informaciones fragmentarias e inconexas, buscando una visión de la sociedad, del mundo y de la historia; favorecer una visión dinámica del ser humano como transformador de la naturaleza por la cultura, en vez de verlo como producto estático y adaptado a la naturaleza.

El proyecto multinacional de educación de adultos organizado por la OEA en 1976 con el nombre del educador salvadoreño Alberto Masferrer, incorporó en forma sintética los procedimientos liberadores incluyendo además los siguientes criterios: reconocer a cada adulto como portador de una cultura que le permite ser al mismo tiempo educando y educador en el proceso en que participa; adaptarse a las condiciones de la vida cotidiana del adulto en formación de manera flexible, teniendo en cuenta sus características personales, su trabajo, su edad, su medio familiar, social, laboral, habitacional y las relaciones que los vinculan; reconocer como parte integrante del proceso educativo las formas de organización colectiva creadas por los adultos para resolver sus problemas cotidianos⁴¹.

El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO sintetizó en 1991 la intención de la educación liberadora en la Declaración de Quito formulada por los ministros de educación de la región, al proponer que “se considere el desarrollo de la persona, tanto en su dimensión individual como social, haciendo hincapié en su capacidad transformadora como el objetivo central del nuevo estilo de desarrollo educativo”⁴².

⁴¹ PALDAO, C.E., *El proyecto multinacional “Alberto Masferrer” y la educación de adultos*. “Revista Interamericana de Educación de Adultos” I-1 (1978) 12-46.

⁴² UNESCO. *Informe final. Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*. Quito, Ecuador, 22-25 de abril de 1991, pág. 23.

2.3. Perfil deseable del educador de adultos

Paulo Freire introdujo en la educación popular de adultos el lema: "Nadie educa a nadie ni se educa a sí mismo: los hombres se educan mutuamente"⁴³. Su propia experiencia y la de otros no llevan a suprimir al educador sino a definir mejor su función. El educador de adultos no es un monologante, sino un impulsor de procesos dialogales que en lo cognitivo facilita el cuestionamiento, el planeamiento, la búsqueda, la discusión, la evaluación, y en lo afectivo ayuda a superar la timidez, la pasividad, los temores, el pesimismo, el desánimo y la frustración.

Una encuesta entre adultos de un curso animado por Roger Axford arrojó como principales cualidades del educador de adultos las siguientes: gusta de la gente y no es ceremonioso, muestra confianza en los demás y valora la experiencia que traen; sabe escuchar, es observador, tiene paciencia, va conociendo a cada persona con sus intereses; contagia entusiasmo, mantiene el interés por el tema, tiene sentido del humor; se expresa con claridad, explica en forma comprensible, sabe narrar, utiliza recursos audiovisuales; estimula las discusiones, propone preguntas; usa el tiempo con buen rendimiento; se prepara bien, actúa con prolijidad profesional, posee un caudal de conocimientos que actualiza constantemente; proporciona fuentes de información, sugiere estudios más amplios, fomenta la reflexión y el estudio; ayuda a verificar los progresos; practica lo que pregona, denota rectitud, no busca aplauso⁴⁴.

Una investigación reciente en el Centro Universitario La Salle de Canoas, RS, Brasil, ha mostrado la importancia de los factores afectivos en la educación de adultos, al punto que "las relaciones afectivas de solidaridad que se produjeron (entre los educandos y con los educadores) en el entrecruzamiento con conocimientos vehi-

⁴³ FREIRE, P. *La pedagogía del oprimido*, op. cit., pág. 53.

⁴⁴ AXFORD, R. W. *Fundamentos y propósitos de la educación de adultos*. Buenos Aires, Troquel, 1976, págs. 156s.

culados y trabajados, produjeron procesos de aprendizaje que sin ellas podrían no existir”⁴⁵.

El animador de un grupo de adultos ha de encaminarlo hacia una madurez sicoafectiva caracterizada por la confianza interpersonal, la actitud de cooperación, la identidad de objetivos, la capacidad de tratar positivamente las eventuales tensiones internas y los obstáculos a la consecución de las metas comunes⁴⁶.

Sorprende la equivalencia de las conclusiones de la teoría contemporánea de la educación de adultos con las recomendaciones bíblicas: “*Si Cristo les ha dado el poder de animar, si el amor los impulsa a consolar a otros, si todos participan del mismo Espíritu, si tienen un corazón compasivo, lléntenme de alegría viviendo todos en armonía, unidos por un mismo amor, por un mismo espíritu y por un mismo propósito. No hagan nada por rivalidad o por orgullo, sino con humildad, y que cada uno considere a los demás como mejores que él mismo. Ninguno busque únicamente su propio bien, sino también el bien de los otros*” (Flp 2, 1-4). “*Vivan ustedes en armonía, unidos en un mismo sentir y amándose como hermanos. Sean bondadosos y humildes. No devuelvan mal por mal ni insulto por insulto. Al contrario, devuelvan bendición, pues Dios los ha llamado a recibir bendición*” (1 Pe 3, 8s).

3. La catequesis y pastoral con adultos

3.1 El marco eclesiológico

Es preciso situar las informaciones reunidas sobre la psicología y educación de los adultos en un marco eclesiológico para una adecuada aplicación catequética y pastoral.

⁴⁵ GONÇALVES AVANCINI, Elsa, FONTEBASSO, Maria Rosa, *O princípio da solidariedade na educação de adultos: o caso da educação de jovens e adultos no ÉAJA - Ensinando e Aprendendo com Jovens e Adultos*. “La Salle. Revista de Educação, Ciência e Cultura » VI-1 (Outono 2001) 47-61, pág. 61.

⁴⁶ GRIÉGER, F.S.C., *P. Pratique de la formation des adultes. Méthodes actives*. Roma, SVP, 2000, pág. 21.

La comunidad es fuente, lugar y meta de la catequesis⁴⁷. No cualquier modelo de Iglesia es comunidad. Si el Concilio Ecuménico Vaticano II opuso el concepto de pueblo de Dios y de comunidad fraterna a otras formas de vinculación de los cristianos que eran infantilizantes y gregarias, la Conferencia de Santo Domingo rechazó con insistencia el modelo clericalista en que no se confían a los laicos las responsabilidades que les corresponden en el mundo y en la Iglesia (DSD 96-98).

El Evangelio del Reino no es una propuesta monárquica ni una imposición autoritaria, sino la proclamación de que todos los bautizados participamos en la naturaleza divina (ver 2 Pe 1, 4), formamos un pueblo sacerdotal (1 Pe 2, 9s; Tt 2, 14) y estamos llamados a una libertad no individualista sino orientada al amor (Jn 8, 31-36; Gal 5, 13s; 1 Pe 2, 16). En coherencia con esta doctrina neotestamentaria, afirma Juan Pablo II: “La naturaleza del Reino es la comunión de todos los seres humanos entre sí y con Dios” (RMi 15; citado en DSD 5c), lo cual reiteran los obispos latinoamericanos en la Conferencia de Santo Domingo: “El misterio del Reino... consiste en la comunión” (DSD 5b).

La educación de adultos en su versión latinoamericana propone el diálogo de los oprimidos incluyendo a sus aliados para superar las dominaciones injustas, alienantes e infantilizantes de carácter interpersonal y colectivo. La catequesis y pastoral con adultos van más allá. La Iglesia propone la comunión total en la cual consiste el reinado de Dios que, desde un pequeño resto que vive una situación interpersonal y comunitaria positiva y gratificante, ayuda a vencer toda clase de tentaciones y derrota al pecado personal y social. En la catequesis con adultos, animador y catequizandos se dejan interpelar juntos por la Palabra de Dios y comparten sus experiencias de Dios, el único *Dominus* que no instrumentaliza sino que crea para liberar y para extender el amor.

La catequesis y pastoral postconciliares con adultos deben encaminar la fe bautismal a una comunidad madura donde reina la

⁴⁷ Proposición 25 del Sínodo de 1977; ver DCG 21; MPD (1977) 13; DP 992; CT 24.

libertad de los hijos de Dios llenos de iniciativa y creatividad impulsadas por el Espíritu, cuya acción es preciso no apagar (ver 1 Ts 5, 19). La formación para la vida cristiana adulta no debe centrarse en la obediencia sino en las virtudes teologales, que orientan las opciones éticas y apostólicas con discernimiento personal y comunitario, cuya carta magna es la Primera de San Juan (ver su hilo conductor en 1 Jn 1, 5-10; 2, 3-6.9-11.15-17.20-29; 3, 3-24; 4, 1-21; 5, 1-21).

La meta de lograr comunidades maduras que propone la Conferencia de Santo Domingo (DSD 26; 54), exige encaminar al cristiano adulto hacia la madurez de la fe (DSD 33c; 49). Esto requiere superar las etapas propias del pensamiento religioso y moral infantil y adolescente persistentes en muchos adultos⁴⁸. Ya Pablo distinguía entre la infancia espiritual propuesta por Jesucristo, basada en humildad y aceptación sencilla del reinado de Dios (Mt 18, 1-4; 19, 14; Mc 10, 15 = Lc 18, 17), y el infantilismo (1 Cor 14, 20).

La formación de cristianos adultos en la fe no se reduce a una pastoral de élites. No lo fue al nacer la Iglesia en medio de un mundo pagano poderoso y engreído de su sabiduría, ni debe serlo en la cultura contemporánea pluralista, laicista y contaminada de diversos gérmenes de corrupción. No deben interpretarse en forma triunfalista las estadísticas que muestran un aumento vegetativo de la Iglesia Católica en cifras absolutas, si se ha medido en América Latina entre 1970 y 1980 una pérdida por tránsito hacia otras Iglesias de un promedio de 524.631 fieles por año, de los cuales pasaron a ser no religiosos 42.080 en Cuba y 3.097 en Uruguay⁴⁹. Esa masa católica era débil en su fe. ¿Qué formación se le dio?

Edênio Valle agrega: "Alrededor de treinta millones de brasileños pasaron por la experiencia de conversión al pentecostalismo protestante. La pasividad psicológica que los caracterizaba cuando eran miembros de la Iglesia Católica dio lugar a una fuerte adhesión perso-

⁴⁸ BINZ, A., *Pour une didactique des adultes dans le champ ecclésial : références théoriques, axes, réalisations*, en : ADLER, G. et al. *Personne, société et formation*. París, Desclée, 1990, 115-140.

⁴⁹ BARRETT D.B. (ed.). *World Christian Encyclopedia. A Comparative Survey of Churches and Religions in the Modern World AD 1900-2000*. Oxford - Nairobi - New York, Oxford University Press, 1982.

nal a la nueva religión, alterando por entero su modo de concebir la vida, su contacto con Dios y su vivencia en la comunidad... Si la fe católica recibida en la primera y segunda infancias no se reelabora y personaliza en las fases posteriores de la vida, ella se verá asediada por una crisis fatal que podrá ocurrir en cualquier momento de la edad adulta"⁵⁰.

Además, observa que por las más diversas razones sociológicas y antropológicas, hoy la definición de la identidad del sujeto se hace rara vez antes de los 25 o 30 años de edad. Esto vale aun para los sacerdotes y religiosos que toman como opción de vida el cultivo de la religiosidad. Y concluye que normalmente en la adultez y no en la juventud, la persona adquiere la capacidad para una opción cristiana realmente fundamental capaz de sacrificios importantes por la entrega concreta a Dios y la adhesión a la comunidad de fe. No corresponde contentarse con la mediocridad, ya que la propuesta evangélica supone un crecimiento permanente de la persona en todas las dimensiones de su ser y todo bautizado está llamado a la santidad, por la cual ha de trabajar todo catequista.

Además de los criterios psicológicos de madurez religiosa, que son muy amplios, se precisan otros criterios teológicos, referentes por ejemplo a la relación personal con Jesucristo, con la comunidad eclesial y con el prójimo individual y colectivo. La relación con Jesucristo se puede describir en una escala de actitudes donde se distinguen el desconocimiento, la indiferencia, la curiosidad, la simpatía sin compromiso similar a la admiración por un deportista o cantante; la adhesión irracional fanática o neurótica, o la adhesión humilde, alegre, consciente y efectiva basada en su Evangelio.

La relación con la Iglesia puede estar limitada a la estima de sacramentos como el bautismo, la primera comunión y el matrimonio, en la cual es preciso identificar motivaciones intrínsecas o extrínsecas (que pueden anular su validez y fruto); o puede ser indirecta a través de la devoción a algún santo o imagen o santuario; o funcional median-

⁵⁰ VALLE, SVD, Edênio, *Desenvolvimento religioso e catequese com adultos: contexto psicológico*, op. cit

te la colaboración con alguna obra de asistencia social; o de concordancia con su doctrina diferenciada respecto de las de otros cultos; o comprometida con su difusión, para colaborar en la salvación eterna de otros.

La relación con el prójimo individual o colectivo puede ser de indiferencia debido a que se valoran sólo las acciones rituales; o de simple filantropía, sin asociar el bien del prójimo con la mayor o menor comunión con Dios; o de expresa vinculación de las relaciones de justicia y amor hacia los demás con la honra de Dios y el reconocimiento de Cristo sufriente en el necesitado.

La colaboración entre teólogos y antropólogos, sicólogos y sociólogos puede establecer escalas de calidad en la relación de las personas con Jesucristo, la Iglesia y los seres humanos individuales o agrupados, las cuales pueden ayudar a definir metas, etapas y métodos para ayudar a madurar en la fe con criterios bíblicos y eclesiales⁵¹.

3.2. Actitudes para formar adultos cristianos

Paul Griéger, en coherencia con un marco eclesiológico al cual alude en sus escritos, propone para la eficacia de los formadores de cristianos adultos tres actitudes fundamentales⁵²:

3.2.1 Actitud de acogida

Tratar a cada persona como sujeto, como alguien inclasificable e inagotable por ser portador de esperanzas imprevisibles, merecedor de amor por su vocación única a ser alguien original en el pueblo de Dios, capaz de crecimiento, realización y felicidad. Esta acogida desde la fe hace al interlocutor en un mundo secularizado sentir el carácter propio de la Iglesia animada por el Espíritu de Dios, sentirse tomado

⁵¹ Marcelo Carvalho de Azevedo ha confeccionado una tipología de la religiosidad de los adultos que ha servido para las *Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja do Brasil 1999 a 2002*.

⁵² GRIÉGER, F.S.C., P. *Pratique de la formation permanente. - Apprendre a être efficace*. Roma, Casa Generalicia F.S.C., 1998, 22-31.

en cuenta en lo que está viviendo y en lo que más le importa porque la salvación pasa por su historia personal. Para eso es preciso escucharle, darle ocasión y motivos de expresarse, sintonizar con su longitud de onda, aprender su lenguaje para una comunicación eficaz, sin apresurarse en decirle: "Ya le entiendo". Una comunicación tiene buen éxito sólo si ambos interlocutores la evalúan así. Darse tiempo para el otro es renunciar a las propias rutinas y prioridades egocéntricas, es sacrificarse por el otro para actuar en la línea de Jesucristo en su entrega.

Aunque no lo diga Griéger, está claro que si una Iglesia en su disciplina multiseccular mantiene la confesión individual y la entrega personal del Cuerpo de Cristo a cada comulgante, considera que cada persona merece detenida atención, la cual no está reservada a ciertas categorías supuestamente importantes. Nadie llega a estos sacramentos cotidianos sin previa atención apostólica individual de catequistas y otros acompañantes espirituales.

3.2.2 Actitud de relación personal

La relación de confianza de persona a persona sobrepasa las buenas palabras y sonrisas, que pueden ser mera fachada, y resiste las discrepancias y expresiones vehementes, mientras no rompan el vínculo interpersonal por la descalificación o la ofensa. La relación con el otro que es diferente y piensa con sus propios criterios, se mantiene por ser apreciado como adulto independiente con quien servimos a la humanidad y hacemos Iglesia según nuestras distintas vocaciones. En la formación permanente de cristianos adultos no se dialoga sobre trivialidades, sino sobre lo que favorece u obstaculiza la misión de la Iglesia. Hay confianza cuando cada uno es para el otro no un objeto, un obstáculo, una función, un cargo, sino alguien eventualmente concordante o discordante, sobre lo cual podemos dialogar para comprendernos, apreciarnos y colaborar con base auténtica, sin que ninguno sea manejado por el otro. En la formación cristiana de adultos cada uno debe ser conductor de su propio proceso y no simple ejecutante ni copia de nadie.

La relación educativa con el adulto según Paul Griéger debe ser realista, dinámica, experiencial y mediata:

- a) *realista* significa que el animador necesita conocer a cada sujeto en sus características físicas, síquicas, culturales, laborales, religiosas y apostólicas, y el ambiente donde le toca vivir y comunicar la fe;
- b) *dinámica* es la relación educativa cuando animador y educando tienen verdadero diálogo acerca del proceso, cuando se delegan responsabilidades según la capacidad de cada uno, cuando se usan métodos activos que aseguren la libertad y la responsabilidad;
- c) *experiencial* significa que se acompaña al adulto a tomar contacto con Dios en una oración personal viva; se le encamina a vivir un humanismo cristiano en los hechos; se le anima a compartir en la comunidad concreta de Iglesia su afán de ser, de saber y de hacer en cristiano;
- d) *mediata* es la relación educativa que reconoce una vinculación con Dios a través de ministros y animadores humanos, a través de una comunidad no perfecta pero real, en una Iglesia con todas las limitaciones propias de la historia donde hay pecado y también la presencia santificante del Espíritu de Dios, con Pedro, el Iscariote, la samaritana y María.

2.3.2 Actitud de comunicación para la comunión

La tarea de ayudar a madurar como cristianos es poner personas en comunión con Dios en Cristo y en la Iglesia, lo cual exige en el educador vivir ya esa comunión, para facilitar el camino y no crear obstáculos. Lo hará si la Buena Noticia que comunica le ha cambiado también la vida. Eso es lo que los adultos esperan encontrar. No les basta que les expliquemos el significado de la Eucaristía: quieren ver qué significa la Eucaristía en nuestra vida, la cual nos implica con Dios, con Jesucristo, con su Iglesia y con la gente. Antes de revisar

nuestros métodos para anunciar el Evangelio hay que preguntarse cómo estamos viviendo el Evangelio. Promover la comunión exige cultivar la unidad en la propia persona, sin separar el ser del hacer⁵³.

Estas tres actitudes básicas parecen muy exigentes, pero la experiencia de acompañar durante décadas a diferentes catequistas que trabajan con adultos en la catequesis familiar de iniciación eucarística y en comunidades eclesiales de base muestra que son factibles con personal apostólico laico, sin importar que tengan mucha o poca escolarización, con tal que vivan un verdadero proceso de evangelización.

⁵³ LIÉGÉ, O.P., A. *Madurez en Cristo*. Santiago, Paulinas³, 1968. Orienta una ascesis adulta de la fe, la caridad, la vida en Iglesia, la obediencia y la penitencia, todo centrado en una madura vida eucarística. No trata la madurez de la oración ni la vida en el Espíritu.