



REVISTA VIRTUAL NUEVAS BÚSQUEDAS

No. 11
ISSN 2500 - 7335



**Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá**



ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ

Revista Virtual Nuevas Búsquedas

No.11

ISSN 2500 - 7335

ESCUELA DE EDUCACIÓN

Director

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro

Editor

Camilo Andrés Peñuela Cárdenas
Docente Escuela de Educación
Fundación Universitaria Monserrate
Unimonserrate

Comité Editorial

Cindy Castillo Hurado
Sandra Milena Gamboa Quintero
Patricia Orbegozo Quintero
Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro
Rubén Dario Hernández Perdomo, Pbro

Dirección Electrónica

[https://www.unimonserrate.edu.co
/investigaciones-y-publicaciones
/#1510324255767-84938f85-416f](https://www.unimonserrate.edu.co/investigaciones-y-publicaciones/#1510324255767-84938f85-416f)

Email

seab@arquibogota.org.co
edicionnuevasbusquedasseab@arquibogota.org.co

Corrección de Textos

Carolina Rodríguez Lizarralde
Directora Editorial Universitaria

Diseño y Diagramación

Jonathan Esneider Sastoque Gomez
Camilo Andrés Fajardo Quintero
Comunicación Organizacional - Unimonserrate

Contenido



Fotografía tomada por :Unimonserrate

<u>Editorial</u>	4
<u>1. Proyecto educativo de la arquidiócesis de Bogotá (SEAB) capitulo 2.</u>	6
<u>2. Proyección de la pedagogía hospitalaria, a partir de la narrativas de la enfermedades no transmisibles y de Inmovimiento social en defensa de la salud.</u>	25
<u>3. Concepciones de pensamiento científico y los lenguajes artísticos en la educación infantil.</u>	40
<u>4. Educación: practica pedagógica y reflexiva</u>	53
<u>5. La fuerza y el valor del tetimonio narrado en la experiencia de los retiros de Emaús, segunda parte.</u>	65

Editorial

El mundo ha entrado en una fase impensable para muchos; un receso económico, social, relacional y emocional; no dejamos de pensar en qué terminará todo esto. Hay pandemias que han asolado la humanidad, más dañinas que el Covid 19: La indiferencia, el egoísmo, la avaricia, el orgullo, la soledad, el maltrato, y muchas más que al parecer no tienen vacuna. El SEAB como Sistema Educativo ha realizado propuestas desde lo humano para combatir esas pandemias que aquejan lo social, que pudren la vida en armonía y que dejan un panorama nefasto para el mundo. Como Institución, se ha propendido por educar seres humanos íntegros, sensibles, capaces de enfrentar el mundo y sus realidades por medio de la excelencia profesional y personal. Hemos hecho propuestas, tal vez desde lo utópico, pero siempre creyendo en esa proyección y cercanía que nos caracteriza. Hoy más que nunca, entendemos lo vano de lo material y lo valioso de la compañía, la conversación,

los abrazos, los gestos de buena voluntad, la misericordia, la palabra amena, la sonrisa cálida y una cantidad de detalles que no se pueden comprar.

La línea temática que orienta este año sigue siendo la formación del carácter en la responsabilidad y la libertad, enfocada en la autoestima y la capacidad de saber afrontar los inconvenientes de la vida diaria. Es precisamente esto lo que el evento actual nos exige: un carácter capaz de afrontar los retos presentes, que son muchos, desde la virtualidad, hasta la estrechez económica, pasando por la angustia y el miedo que en algunos momentos sentimos. Esta vez, más que en otro momento, la apuesta formativa debe dejarse ver en las acciones de nuestra comunidad y en el esfuerzo de cada uno.

Nuestra contribución sigue desde la producción académica y la visibilización de reflexiones, propuestas e investigaciones en lo educativo, lo psi-

cosocial y lo pastoral. En el número 11 de nuestra Revista Nuevas Búsquedas hay un compilado que cuenta con cinco escritos. El primero de ellos es la continuación del proyecto educativo del SEAB. En el número anterior, se expuso una contextualización de los objetivos y la esencia del SEAB, pero en esta publicación, veremos las funciones sustantivas del sistema educativo, que nos llevan a comprender la misión de cada institución que hace parte del SEAB.

Una línea investigativa que ha acompañado la trayectoria de la Unimonserate durante tres décadas es la de *Pedagogía Hospitalaria*, y en esta oportunidad, encontramos un escrito que presenta la trayectoria práctica e investigativa de esta línea; junto con los proyectos y discusiones sobre la experiencia de la enfermedad en las infancias. El escrito se titula: *Proyección de la pedagogía hospitalaria, a partir de las narrativas de las Enfermedades No Transmisibles y del movimiento social en defensa de la salud*. Esta producción es un texto reformulado de una ponencia presentada en el marco de *Simposio Investigativo: Pedagogía hospitalaria. Trayectorias y perspectivas en la región del eje cafetero*. Una gran oportunidad para reflexionar sobre lo humano y la verdadera compasión.

El tercer escrito se denomina *Concepciones de pensamiento científico y los lenguajes artísticos en la educación infantil*, y es el resultado del semillero

de investigación *Semillero de Pensamiento Científico Infantil*, con estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Prescolar. En este escrito se encuentran consignadas las evidencias para comprender las concepciones de un grupo de docentes de biología y educación infantil, alrededor del pensamiento científico y los lenguajes artísticos en la infancia. Nos deja entrever la criticidad y espíritu investigativo de nuestros estudiantes.

El siguiente texto, es producto de un proceso de evaluación integrador denominado examen complejo, que se lleva a cabo en la Escuela de Educación para la Licenciatura en Educación Básica. La escritora es una estudiante de tercer semestre y su manuscrito se llama: *Educación: Práctica pedagógica y reflexiva*. Es una deliberación desde la reflexión que se ha construido durante tres semestres, movida por las preguntas de los núcleos curriculares en la licenciatura, específicamente para comprender el objeto del saber pedagógico y las diferentes variables del acto educativo, mostrando el potencial de estudiante con el que contamos como Institución de Educación Superior.

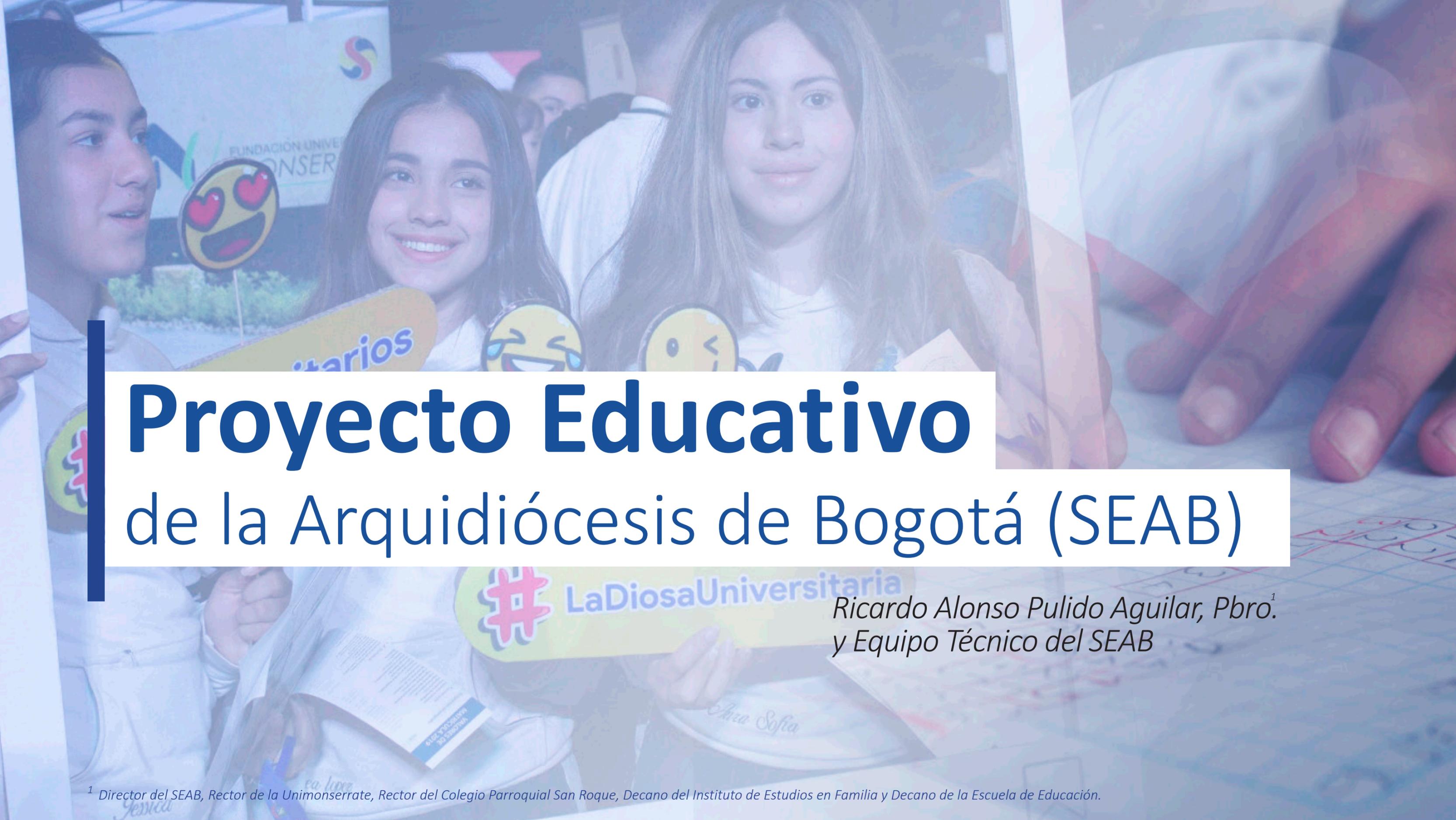
Finalmente, encontraremos la segunda parte del trabajo de teología titulado *La fuerza y el valor del*

testimonio narrado en la experiencia de los retiros de Emaús. La primera parte se dedicó a la contextualización, en la que se evidencia la importancia de la práctica de los retiros de Emaús como elemento evangelizador en la propuesta del SEAB. En esta oportunidad, se abordará el marco iluminativo y el marco prospectivo de dicho proyecto. Nuevamente, una contribución que como Institución nos lleva a comprender el valor de la cercanía.

Apreciados lectores y querida comunidad, despertemos la solidaridad, promovamos el aprecio por los detalles, cultivemos las buenas relaciones y sanas amistades, ayudemos a los más vulnerables, no dejemos de sentir compasión y profundo amor por el otro; busquemos líneas de fuga como la producción académica, las propuestas de alto impacto y transformación en las comunidades, aportemos el grano de arena desde nuestro saber y aprendamos de los retos que hoy vivimos como sociedad. Es una invitación para acercarse a esta producción desde lo racional, lo académico, lo crítico, pero sin perder el horizonte de lo sensible y emocional.

Camilo Andrés Peñuela Cárdenas
Editor Revista Nuevas Búsquedas
Docente de la Escuela de Educación



The background image is a collage. On the left, three young women are smiling and holding signs. One sign says 'Universitarios' and another has a heart-eyed emoji. In the center, a hand is drawing a grid on a piece of paper. On the right, another hand is drawing a grid. The overall theme is educational and creative.

Proyecto Educativo

de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB)

*Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.¹
y Equipo Técnico del SEAB*

¹ Director del SEAB, Rector de la Unimonserrate, Rector del Colegio Parroquial San Roque, Decano del Instituto de Estudios en Familia y Decano de la Escuela de Educación.

A manera de introducción

Continuando con la publicación del Proyecto Educativo del SEAB que se inició en los números² 9-10 de esta revista electrónica, en esta edición se presenta el Capítulo 2 que desarrolla las funciones sustantivas del sistema educativo, las cuales explicitan y concretan la misión de cada una de las instituciones que hacen parte del SEAB: la construcción del proyecto de vida como eje de la formación integral; el diseño y despliegue del plan pastoral como un eje de transformación personal y social desde los sentimientos de Jesucristo; y la pedagogía del encuentro y del cuidado como el espacio que permite construir auténticos ambientes educativos para la formación integral de las personas.



² Números 9 y 10 de la Revista Nuevas Búsquedas:
<http://seab.arquibogota.org.co/media/259/revista-nueva-busqueda/revista-nuevas-busquedas--9-10pdf.pdf>

Capítulo 2 - Funciones sustantivas

“La educación humaniza y personaliza al ser humano cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolo fructificar en hábitos de comprensión y en iniciativas de comunión con la totalidad del orden real. De esta manera el ser humano humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia”.

Aparecida, 330

De acuerdo con la naturaleza y experiencia del SEAB, su misión se desarrollará a través de tres funciones sustantivas que evidencian los rasgos constitutivos del Sistema y aquello que no puede faltar en una instancia educativa y eclesial.

Así, la formación integral, la pastoral educativa y la construcción y desarrollo del pensamiento son funciones misionales que posibilitan el desarrollo y la consolidación de la tarea fundamental del SEAB, a saber: formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad.

2.1 La formación integral y la construcción del proyecto de vida.

En el campo educativo, la concepción de formación integral va intrínsecamente ligada al concepto de ser humano que ya se ha explicitado en el capítulo anterior. Así, el SEAB entiende la formación integral como un **proceso** continuo, abierto, consciente, libre y participativo que tiene como finalidad el desarrollo armónico y equilibrado de todas las dimensiones del sujeto (espiritual, cognitiva, afectiva, relacional, corporal, estética, comunicativa, ecológica, sociopolítica y ética). En el SEAB este proceso de formación propicia una serie de ambientes pedagógicos en los que el sujeto se reconoce y pone en movimiento todas sus potencialidades para alcanzar los sueños, esperanzas y metas que se ha propuesto.

Las intencionalidades de la formación integral confluyen en el proyecto de vida y están orientadas hacia aspectos: personales, familiares, profesionales, eclesiales y sociales; además, todas ellas confluyen en la búsqueda del sentido de la vida. Como el propósito del SEAB es la formación de sujetos autónomos, propositivos, comprometidos con lo humano, capaces de mirar la realidad de manera equilibrada y crítica, y generar caminos de transformación social, la formación integral implica un proceso:

- Centrado en la persona, para que cada sujeto profundice en su realidad personal y en la de su contexto en el mundo, con el fin de construir una serie de relaciones significativas.
- Consciente y progresivo, que le permita al sujeto aprender a ser, a conocer, a hacer, a convivir (Delors,1996) y de esta manera construya una relación significativa con la vida.
- Activo y participativo, que favorezca en la persona la articulación de las diferentes áreas del conocimiento construido, para resolver los diversos problemas que van apareciendo en la cotidianidad y en los ámbitos académicos, profesionales, científicos y tecnológicos.

- Flexible para responder a los ritmos de vida de cada sujeto, de modo que pueda articular el ser, el saber, el hacer, el convivir y el trascender en los diferentes contextos personales, sociales, políticos, profesionales y espirituales.
- De lectura de la propia vida, en sintonía con el proyecto salvífico que Dios le propone a la persona, y que puede ir descubriendo en las circunstancias presentes en las distintas realidades concretas a través de las cuales transcurre su vida.

A partir de los elementos anteriores, se puede decir que la formación integral gira en torno a la construcción de la persona, concebida como un proyecto inacabado, premisa que se convierte en el eje de toda la formación integral del Sistema. Por esto, el proyecto de vida es la dirección que el sujeto va descubriendo y construyendo a partir del conjunto de valores que integra y jerarquiza vivencialmente, a la luz de los cuales se compromete en las múltiples situaciones de su existencia.

La construcción del proyecto de vida compromete todas las dimensiones de la persona y requiere que los distintos espacios de la institución escolar, en su acción educativa, propicien experiencias educativas que le den al sujeto elementos que le permitan



repensarse, consolidarse y proyectarse en aquello que lo hace un excelente ser humano, auténtico creyente y verdadero servidor de los demás. Esta manera de ver la experiencia pedagógica ayuda a que todo el Sistema Educativo se consolide como un ambiente dinámico de enseñanza y aprendizaje donde las personas aprenden a ser, a conocer, a hacer y a convivir (SEAB, 2015).

La experiencia se propone como lugar pedagógico en la construcción del proyecto de vida y tiene una característica antropológica y eclesial fundamental para el desarrollo humano: la clave comunitaria, la cual permite que el estudiante sea impactado por una serie de hechos que lo cuestionan y a la vez lo consolidan en la vivencia de los valores humanos y cristianos, con el fin de mejorar su calidad de vida. Esta experiencia de carácter pedagógico debe ayudarle a las personas y a la comunidad escolar a entender que son sujetos en continuo aprendizaje, y por ello se necesita desarrollar conciencia sobre qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende.

La experiencia educativa que permite construir un proyecto de vida integral, abierto, consciente y permanente, implica necesariamente una actitud de cuidado de la institución hacia el docente; de la institución y del docente hacia el estudiante; del estudiante consigo mismo; del estudiante hacia los otros; del estudiante hacia la familia y hacia el ecosistema. El sujeto, en la construcción de un proyecto de vida equitativo, debe mirar su existencia y el entorno con realismo y esperanza, para lo cual necesita sentirse reconocido, apreciado, valorado, cuidado y motivado. Por ello los ambientes educativos propuestos por las instituciones del SEAB necesitan ser bien pensados, de modo que llamen la atención de los sujetos y les permitan entrar en un verdadero proceso de desaprender y aprender en el tiempo y en los diferentes contextos.

El SEAB propone que la construcción del Proyecto de Vida favorezca la articulación de las situaciones cotidianas que viven los niños y jóvenes, con el desarrollo progresivo y constante de sus dimensiones (espiritual, intelectual, afectiva, relacional, corpórea, moral, comunicativa, estética, social, política, ecológica, etc.), con el fin de generar una dinámica que permita retomar los intereses, las vivencias y las transformaciones personales y socia-



Fotografía tomada por :Unimonserrate

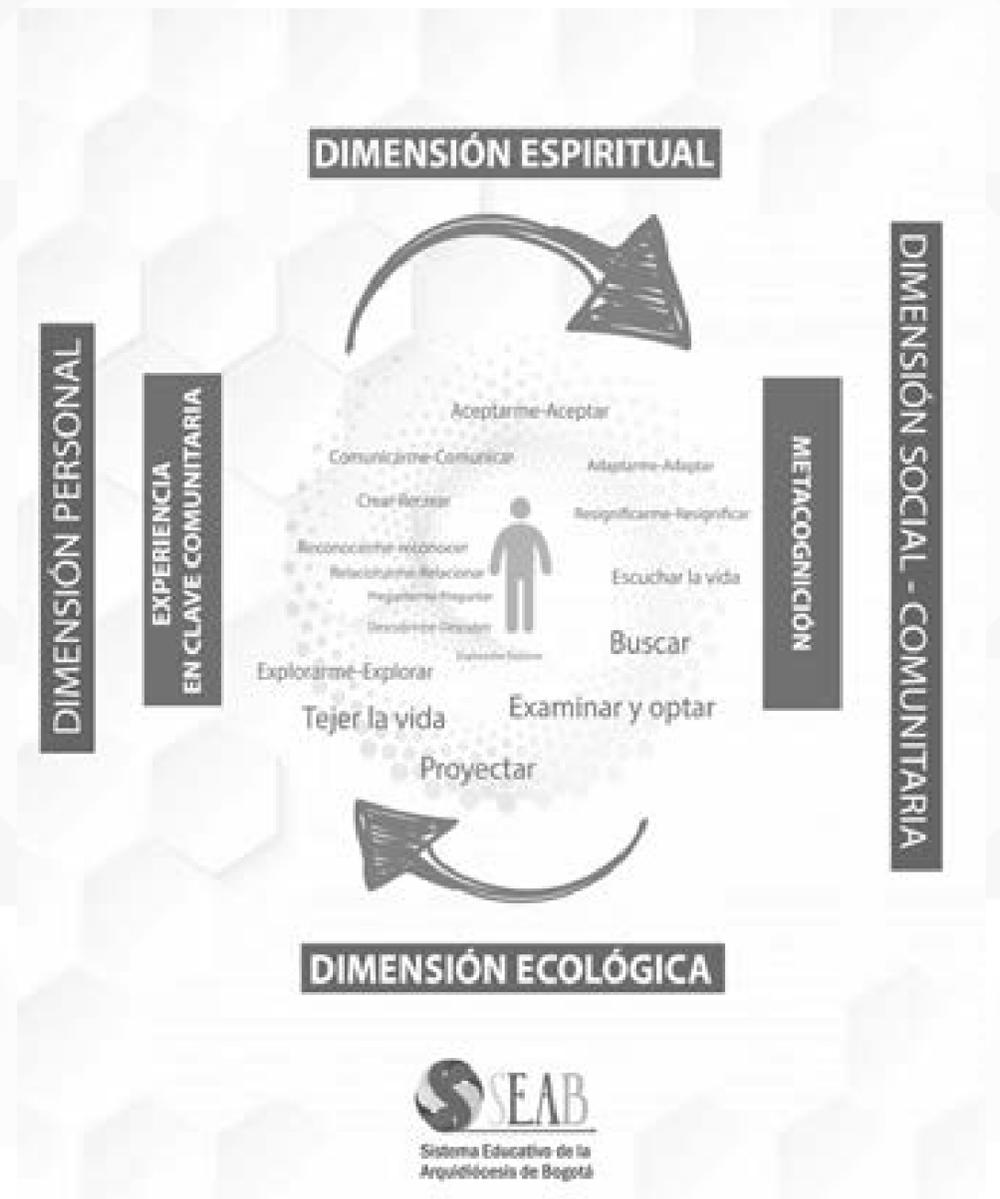
les que surgen a partir de los avances y resultados de la experiencia misma. No se puede encasillar el proceso de manera lineal o unificarlo para todos los sujetos, teniendo en cuenta que se reconoce la realidad, la singularidad y la diversidad en los ritmos de las personas, de las instituciones, de los contextos y de las culturas.

Con el objetivo de poner en movimiento dicha dinámica, de manera procesual y retomando los procesos de desarrollo que caracterizan las diferentes edades, sus intereses y las situaciones particulares que se vivencian en cada etapa de formación, el SEAB propone un dinamismo para cada grado escolar, entendido éste como el aspecto que promueve la acción en la experiencia y facilita llevarla a cabo en el ambiente pedagógico; y, adicionalmente, permite poner en diálogo los aprendizajes desarrollados desde las diferentes áreas del conocimiento. Igualmente, los dinamismos propuestos pretenden conectar el desarrollo de las dimensiones propuestas, dado que permite que el individuo se reconozca y se relacione con los demás, con su entorno y con su experiencia espiritual. Los dinamismos propuestos se representan a través de una figura en espiral pues, como ella, estos

tienen la capacidad de avanzar o retroceder de acuerdo con el ritmo y los aprendizajes generados por la experiencia; por ello no tiene fin y, así mismo, el proceso se comprende como flexible, continuo y de proyección a lo largo de la vida.

Cuando se entiende el proyecto de vida desde la perspectiva de un proceso dinámico y en continuo movimiento, se abre el panorama frente a los distintos aportes relacionados con el desarrollo cognitivo, afectivo, relacional, cultural, espiritual, etc., que permiten la identificación y el manejo de pensamientos, emociones, actitudes, paradigmas de comunicación, y desarrollo de competencias ciudadanas, entre otros aspectos. Todos estos elementos ubican a los sujetos en un horizonte de vida amplio, consciente, inacabado y en constante construcción.

Además, el proyecto de vida se concibe como una experiencia que se concreta en las acciones del sujeto, gracias al compromiso personal en la construcción de la bitácora del proyecto de vida, herramienta que ha propuesto el SEAB con el propósito de convertirse en una narración significativa de sus experiencias; así, el estudiante al leer su historia personal realiza un ejercicio de resignificación y tiene la posibilidad de construir nuevos horizontes de sentido acerca de su existencia.



Fuente: Equipo Técnico SEAB, 2014.

El despliegue del proyecto de vida necesita de un acompañamiento cercano de la institución por medio de los docentes, que facilite a los estudiantes los recursos y las herramientas para esta construcción. El acompañamiento parte de comprender que la tarea fundamental de la educación no se limita a transmitir saberes disciplinares sino a contribuir en la formación integral de personas, en un contexto humanista y cristiano. Es por esto que los docentes del SEAB necesitan conocer a profundidad los desarrollos teóricos y prácticos con relación al proyecto de vida y sus dinamismos, que les facilite ayudar a los estudiantes a construir y consolidar sus propios proyectos. Para lograrlo, se requiere una relación pedagógica basada en el encuentro y el cuidado dentro de un ambiente comunitario, que lleve a la transformación personal y social de quienes participan en dicha relación.

La responsabilidad del SEAB consiste, entonces, en favorecer la búsqueda del horizonte de sentido del proyecto de vida, brindar las herramientas necesarias para su diseño y construcción, y acompañar el despliegue de éste. Así mismo, cada institución tiene la tarea de crear los ambientes pedagógicos comunitarios más adecuados para que los sujetos puedan desarrollar su proyecto; esto implica, entre otros aspectos, pensar en los tiempos,

la adaptación de las herramientas y la creación de nuevos instrumentos, de acuerdo con la realidad y los ritmos de desarrollo de los estudiantes.

En síntesis, el proyecto de vida es la existencia misma que se hace experiencia, movimiento y camino, cuya finalidad es el desarrollo pleno e integral del sujeto.

2.2 La pastoral educativa

En el SEAB, la pastoral se entiende como una lectura y una mirada cristiana, en primer lugar, de la realidad y luego de la persona misma. Se trata de ver el entorno educativo y verse a sí mismos delante de Jesucristo, para comprender la ruta y el discernimiento que Él propone. Esto implica educar la mirada para aprender a ver con los ojos del corazón, es decir, reconocer el valor de la persona y de su historia. Los ojos del cristiano son como los ojos de Cristo que saben reconocer y sienten el dolor de los demás y por ello se mueven hacia la compasión.

La pastoral educativa tiene raíces cristológicas porque es en Cristo donde se encuentra la verdad de la persona humana, “la fe en Cristo nos ofrece los criterios fundamentales para obtener una vi-



Fotografía tomada por :pixabay.com

sión integral del hombre” (CELAM, Puebla N° 305, 1979). En medio de un mundo de relativismo ético, el SEAB se fundamenta en una opción que supera los subjetivismos, porque de no hacerlo corre el riesgo de perder la espiritualidad, aún en los mismos creyentes. Así, no se quiere una pastoral de fachada cuyo interior esté vacío, sino una que atraviese el currículo, que lo implique y lo ilumine; motivo por el cual la pastoral educativa en el SEAB no se centra en actos religiosos señalados por la tradición o el ritualismo que dejan a las instituciones con un barniz religioso que no las compromete, sino que intenta llegar a la vida de todos los miembros de la comunidad educativa. La fachada puede ser bella, pero si el interior no refleja el exterior, es falsa e inauténtica. La vida humana y la religión se vuelven incompatibles cuando se quedan sólo en la fachada, porque las apariencias al final pasan su cuenta de cobro y se quedan en el vacío.

El estilo de vida moderno, tan veloz y centrado en la producción y en el consumo, no favorece la vida interior, así las personas no alcanzan a descubrir lo que son o pueden llegar a ser porque están absorbidas en el hacer y el tener y no llegan a ser ellas mismas. En consecuencia, en el SEAB se hace una

apuesta por trabajar la interioridad, y recuperar la espiritualidad. Aquí la espiritualidad no es sinónimo de evasión, alienación o renuncia a la vida y al compromiso. La visión antropológica de este Sistema Educativo parte de la Biblia, donde la persona el espíritu no se opone a la materia sino a la maldad destructora para proteger al sujeto e impulsarlo al crecimiento, la creatividad y a la sana libertad.

Así, en la pastoral educativa se requiere acompañar la construcción de personas con espíritu, es decir, valientes y comprometidas, capaces de superar la superficialidad y el egoísmo que enseguece; que entienden las realidades sociales y humanas y no se dejan caer en el pesimismo ni tampoco se dejan deslumbrar, porque reconocen que toda situación es pasajera y momentánea. Porque comprenden que cuanto más se cuida la verdadera vida interior más nacen personas místicas, es decir, apasionadas por impulsar la historia hacia el bien real último de la persona y de la creación. El Espíritu Santo produce en cada uno la inquietud para proteger, proyectar y compartir la vida.

Perder el sentido espiritual es denunciado por Mutis y Ruíz (2002) en el Manifiesto contra la muerte

del Espíritu “lo que nos mueve no es la inquietud ante la muerte de Dios, sino ante la del espíritu”; perder el sentido espiritual en la pastoral hace que se caiga en unas doctrinas y prácticas religiosas sin espíritu, sin fuerza, sin una fe capaz de transformar la vida, es hacer una pastoral hacia el abismo en la cual un ciego guía a otro ciego y seguro los dos, como lo señala el evangelio, caerán en el mismo hoyo, la incredulidad y la falta de esperanza (Lc 6, 39).

Al respecto, señala Antonio Pérez (2004) que:

no hay que ser un investigador muy acucioso para caer en la cuenta que la mayor parte de los centros educativos que se autoproclaman católicos están sufriendo una grave crisis de identidad y de sentido, por lo cual están atrapados en prácticas de educación bancaria, aún hay demasiado autoritarismo” (p.15).

Y agrega Pérez que, aún son incapaces de proponer una seria evangelización que prepare no sólo para la universidad sino para la vida. Por ello, el SEAB tiene como línea transversal y elemento

identificador el proyecto de vida de los estudiantes, para que se les ayude a lo largo de todo el proceso a asumir la vida real desde su contexto específico, es decir, con su familia concreta y en el constante descubrimiento de su interioridad, con el fin de proyectar la propia vida y darle una orientación que les permita salir de sí mismos para convertirse en verdaderos servidores de la sociedad.

Este servicio implica apostarle al liderazgo cristiano que aquí se entiende como la capacidad de hacer una lectura crítica desde el evangelio, ser capaces de señalar los rumbos y las visiones para la construcción de una sociedad más humana y proponer modos para posibilitar la equidad social. Pero para esto se requiere capacidad de entrega y sacrificio, y de una vida espiritual seria, porque es ella el terreno desde donde surge la coherencia moral, el desapego de la esclavitud al dinero, la belleza de la verdad, la práctica de la humildad y la derrota al afán de sí mismo, porque “quien no es capaz de renunciar a sí mismo no es discípulo mío” (Mt 16, 24).

El trabajo con la pastoral familiar está dentro de las prioridades de la pastoral educativa del SEAB. Las familias de las que proceden los estudiantes,

provienen de una cultura católica, pero en la mayoría de los casos la fe no es una opción personal sino una tradición cultural, lo que hace que Jesús siga siendo un gran desconocido, como lo señaló el estudio hecho por la Inspectoría Salesiana de San Pedro Claver, publicado en el año 2014 (Tomo 2, p. 114). Entonces, hay un camino grande por recorrer en el que se posibiliten opciones y propuestas para ayudarle a las familias a la conversión. Esto implica otros modos de hacer pastoral educativa. Las acciones que se dirigen a los estudiantes o a los docentes cuando no involucra a las familias padecen de una enorme debilidad. El proyecto de vida, enmarcado dentro del gran proyecto de Dios con la humanidad es una clave de respuesta. Dado que para el SEAB los modos de hacer la pastoral se entienden como senderos a recorrer de manera pedagógica, de acuerdo con el momen-



Fotografía tomada por : elindependiente.com

to en que se halle la población o el grupo que se atiende, es necesario proponer diversas rutas, que siguiendo el pensamiento de la Iglesia se van a llamar humanizadora, kerigmática y catequética.

• Ruta Humanizadora (También llamada de sensibilización)

Parte del concepto de la pastoral leída, entendida y aplicada en clave misionera. Ésta no se obsesiona por la transmisión desarticulada de un sinnúmero de doctrinas ni de prácticas religiosas (EvGd N° 37), sino que valora la caridad como el valor supremo por el cual se activa la fe y la esperanza. Asume que las obras de amor o de caridad revelan la gracia del Espíritu. Por ello, siguiendo a Santo Tomás y al Papa Francisco, se reconoce que la misericordia es la más grande de todas las virtudes ya que a ella pertenece volverse hacia otros y socorrer sus deficiencias.

Una de las novedades de Aparecida (N° 257) es haber señalado, de manera explícita, a los pobres, enfermos y afligidos como un lugar de encuentro con Jesucristo. Ellos permiten ver la fragilidad humana, y al mismo tiempo son testimonio de fe, de paciencia y de constante lucha para poder seguir

viviendo. El encuentro con Jesucristo, en ellos, es una dimensión sensibilizadora que impulsa a la solidaridad y despierta en el alma fibras muy sensibles de humanidad. Por ello, la Iglesia Arquidiocesana en el Documento del Plan E de mayo de 2013 (N° 41) plantea como primer dinamismo evangelizador salir al encuentro de Dios que habita en la capital “esto supone desinstalarse, ponerse en movimiento hacia afuera”.

Así, cuando se habla del eje humanizador o sensibilizador se está hablando de proponer acciones para que se despierten en el hombre sus más profundos dinamismos espirituales y se reconozca, como lo señala la Escritura, que es un ser creado a imagen y semejanza de Dios, y que de tal manera valore a Dios como su Creador.

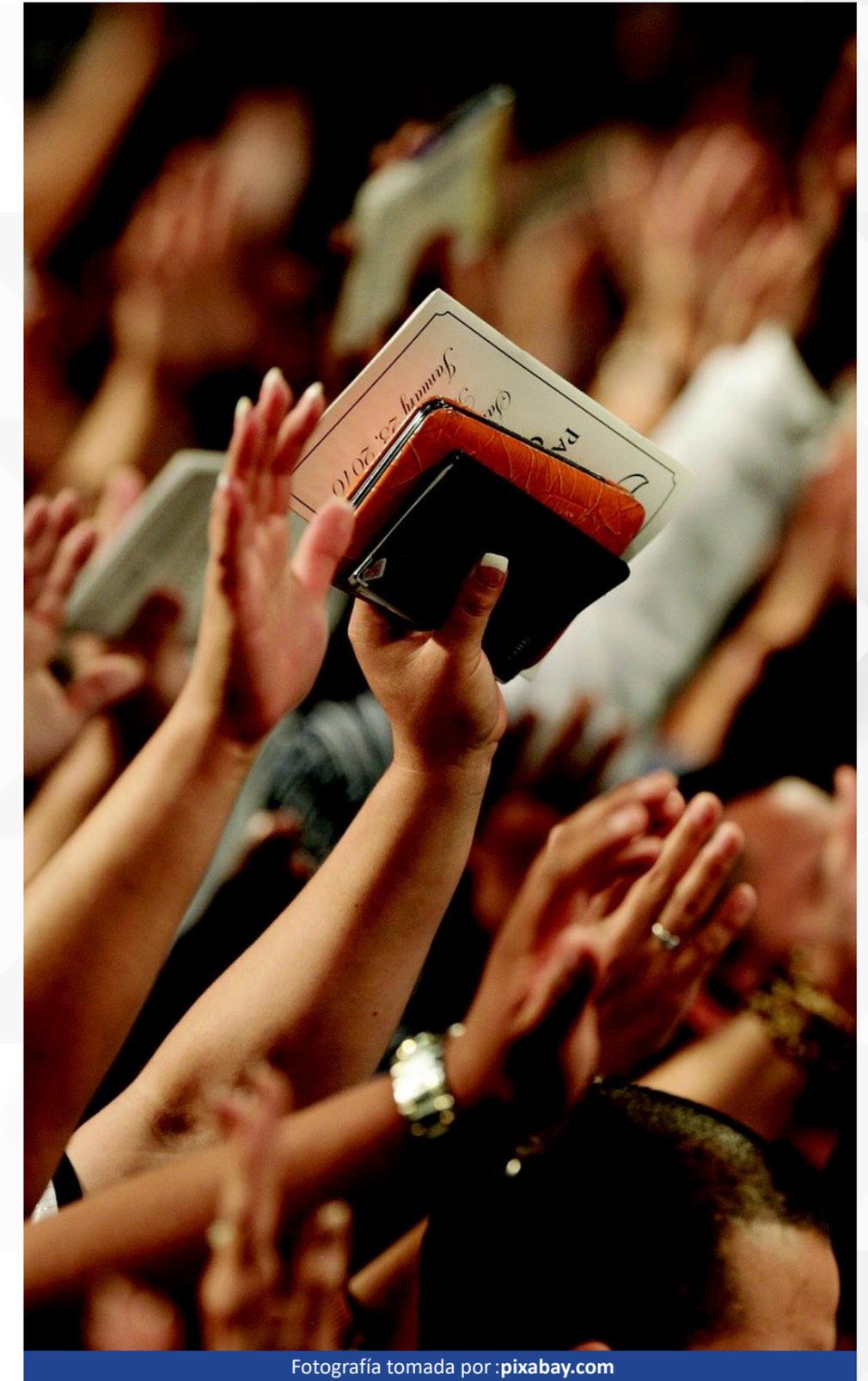
A continuación, algunas metas de humanización cristiana propuestas por el Vaticano II en la *Gaudium et Spes* (1967), hacia las cuales dirigen sus acciones las instituciones que conforman el SEAB:

1ª Cultivo constante de la naturaleza intelectual de los estudiantes atrayéndolos suavemente hacia la búsqueda de la verdad, del amor y del bien guiándolos de la inmanencia a la trascendencia, de lo visible a lo invisible (GS 15).

2ª Valoración de los descubrimientos y de los avances que hacen en su proceso de aprendizaje y generan la capacidad de preguntarse cómo ponerlos al servicio de los hombres, en especial de los más desfavorecidos, pobres, para que ellos alcancen un mejor desarrollo (Ibid).

3ª Favorecer posibilidades para la contemplación, el gusto por el silencio, la escucha y la fe, para así abrirse al plan divino de la salvación (Ibid).

4ª Valorar la conciencia propia como un sagrario y animar a cada integrante de la comunidad educativa a que se esfuerce por formarla, para que conozca y valore el bien y renuncie al egoísmo ciego del pecado (GS 16).



Fotografía tomada por :pixabay.com

5ª Cultivar la auténtica libertad que procura eficazmente y con inteligencia alcanzar realmente una vida plena eligiendo el bien y rechazando el mal (GS 17).

6ª Contribuir con herramientas para que se reflexione sobre la muerte, superando el temor del aniquilamiento definitivo y descubriendo la semilla de la eternidad que el hombre lleva en sí, alentándole la esperanza de la vida eterna (GS 18).

7ª Valorar y respetar a los indiferentes, agnósticos y ateos, esforzándose por descubrir las causas de su posición, a la vez abandonado, a los obreros y operarios explotados, a las prostitutas, a los desplazados víctimas del conflicto colombiano, a los caídos en el camino por su dependencia a las drogas o al alcohol, a los mutilados o discapacitados de cualquier orden, a los pobres hambrientos habitantes de calle, entre otros (GS 27).

8ª Fomentar el valor por el hombre, independientemente de su capacidad de respuesta, talentos y situación, porque ve en él las huellas de Cristo (GS 22).

9ª Animar a la comunidad a crear vínculos sociales y a desarrollar la capacidad de trabajar con otros, siendo conscientes que la interdependencia humana es insuprimible para el desarrollo de los hombres, de la familia y de la comunidad escolar. Esto permitirá que las personas participen en diversas asociaciones o grupos dentro de la institución educativa, parroquia y comunidad y de este modo posibilitará acrecentar y robustecer las cualidades que cada uno posee (GS 25).



10ª Impulsar hacia el bien común y ayudar a la comunidad educativa a reconocer que el cumplimiento de los deberes es lo que permite el disfrute de los derechos. Además, animar para que todos puedan alcanzar de manera digna los siguientes derechos: alimento, vestido, habitación, elección del estado de vida, educación, trabajo, una familia, buena fama, respeto, la debida información, a obrar siguiendo la propia conciencia, a la protección de la vida privada y a la libertad en el campo religioso (GS 26).

11ª Respetar a los otros, sin excepción, teniendo en cuenta sus necesidades vitales y los medios conducentes para alcanzar una vida digna. En las instituciones educativas generarán acciones que permitan la reflexión y el servicio al anciano abandonado, a los obreros y operarios explotados, a las prostitutas, a los desplazados víctimas del conflicto colombiano, a los caídos en el camino por su dependencia a las drogas o al alcohol, a los mutilados o discapacitados de cualquier orden, a los pobres hambrientos habitantes de calle, entre otros (GS 27).

12ª Valorar el estudio y trabajo honesto como las áreas humanas que dignifican y propician provechos, que permiten cultivar las cualidades y mejorar las condiciones de vida, pues es mediante el trabajo y el estudio que se pueden cumplir los designios de Dios en la historia.

13ª Finalmente, valorar los bienes materiales en orden a la comunión, a la fraternidad, a una vida en paz fruto de la solidaridad y de la equidad social. Ayudar a entender que no hacerlo es cultivar la agresión y violencia social (GS 34).

• Ruta Evangelizadora (También llamada kerigmática)

“Creámosle al Evangelio que dice que el Reino de Dios está ya presente en el mundo y está desarrollándose aquí y allá de diversas maneras”. Así lo señala la *Evangelium Gaudium* 278 y así lo creemos como Iglesia Católica desde cada uno de los lugares donde la Iglesia se encarna. La Arquidiócesis de Bogotá en su Documento 5 Fundamentos Teológi-

cos y Pastorales del Plan E publicado en el 2014, retomando las palabras de Pablo VI en la *Evangelii Nuntiandi* reconoce que la Iglesia en Bogotá existe para evangelizar, que esa es su vocación más propia y fue la razón de su creación hace más de 450 años. Además, entiende la evangelización como la continuación de la misión de Cristo en la historia, y tiene como único programa que Jesucristo sea encontrado, conocido, amado y seguido para vivir en Él relaciones de comunión, y desde Él transformar la historia. Este es el objetivo que se ha planteado la Arquidiócesis de Bogotá, y el SEAB busca llevarlo a cabo a partir de los dinamismos de la academia.

La Conferencia Episcopal de Colombia en *Orientaciones Comunes para la Catequesis en Colombia (2012)* señala que cuando se trata del proceso evangelizador inicial se hace por la Palabra y el testimonio una convocatoria a la fe, cuyo propósito es suscitar la conversión inicial a Jesucristo. Esta conversión consiste en la adhesión a Jesucristo y la voluntad de caminar en su seguimiento. Es decir, se trata de motivar el querer humano para que en libertad quiera hacerse discípulo. Es sobre la base de

esta conversión que se edifica toda la vida cristiana, de ahí la importancia que la conversión sea a Jesucristo mismo y no a una metodología, ni a una espiritualidad, ni siquiera a la misma Iglesia.

Estas Orientaciones señalan dos momentos: el primero es el interés por el evangelio, que aún no es firme ni definitivo; y el segundo es la conversión propiamente dicha, con la cual se busca acoger el don de Dios y la adhesión a Jesucristo expresada en la voluntad de caminar en su seguimiento. Pedagógicamente se respeta la gradualidad de quienes responden y la situación de los llamados a la fe, y sus tiempos de respuesta, pues no todos tienen las mismas resistencias ni disposición.

Las personas que conforman el SEAB aceptan la confesionalidad de éste, pero no todos los que allí están se identifican con la misma. Por ello, la realidad pastoral muestra complejidad, variedad y diversidad en los destinatarios de la acción prioritaria de la evangelización. Así, con acciones de primer anuncio se quiere llegar a los no creyentes, a los indiferentes, a los creyentes en Dios, pero no en Jesucristo, a los creyentes en Jesucristo, pero no en la Iglesia y a los bautizados en general.

La presencia de estos últimos, señala las Orientaciones Comunes para la Catequesis en Colombia, es una de las novedades del momento actual:

La situación de muchos cristianos se caracteriza por un bautismo recibido de niños que podríamos llamar "sociológico" (...), en países de tradición cristiana grupos enteros de bautizados han perdido el sentido vivo de la fe o incluso no se reconocen ya como miembros de la Iglesia. Esta situación requiere una nueva evangelización (N° 37).

Con relación a la situación de los jóvenes, las Orientaciones señalan que ellos requieren una acción apostólica de tipo humanizador y misionero, como paso necesario para que puedan disponerse a la acción catequética. Es por ello, por lo que no hay que tener prisa en el SEAB en catequizar sin antes humanizar y sensibilizar para reforzar el carácter y la esperanza en cada uno de los docentes y estudiantes. De esto depende que los jóvenes no le tomen fobia a lo religioso, antes bien, que despierte en ellos esta dimensión. Por tanto, será necesario acompañar a los padres de familia para también suscitar en ellos el deseo de seguir a Cristo; pues trabajar con los jóvenes sin trabajar con sus familias es una acción incompleta.

En cuanto a la metodología, las orientaciones señalan:

El primer anuncio tiene unas metodologías propias distintas a las de la catequesis y a las de educación permanente en la fe. Las del primer anuncio son metodologías del nacimiento de la fe o del despertar religioso, mientras que las de la catequesis son metodologías de crecimiento en la fe. Además, una cosa es despertar el interés por Jesucristo y otra muy distinta es suscitar la conversión (N° 41).

Para despertar el interés por Jesucristo en los niños y los jóvenes, es muy importante el diálogo interpersonal espontáneo y no algo sistemático, como sí lo es la catequesis. Ese diálogo, al estilo de Emaús, es interesarse en la vida de los otros, en su caminar, en sus intereses y dudas, pero no como mecanismo proselitista sino porque a esas personas verdaderamente se les valora y se les reconoce. Si esta etapa no se da realmente, la evangelización queda sin piso porque no tiene base humana y va a caer en el desencanto.



• Ruta Catequética

Esta etapa, según las Orientaciones Generales de la Catequesis en Colombia, está dirigida a quien ya se ha convertido y aceptado a Jesucristo, se ha abierto a la fe y quiere introducirse más en la Iglesia por medio de la catequesis, por la participación en los sacramentos y por la vivencia de los nuevos valores derivados del Evangelio. Es la relación con Jesús, a quien se ha conocido de manera inicial, lo que motiva a ser comunidad al servicio de los pobres, a testimoniar el gozo del evangelio. Para conocer más a Jesucristo y adherirse a la Iglesia se hace uso de diferentes ayudas: el estudio, la escucha y vivencia de la Palabra, la celebración de los sacramentos, particularmente reconciliación y eucaristía, la vida comunitaria y la misión.

Señalan las Orientaciones que la finalidad de la catequesis consiste en propiciar una profesión de fe viva, explícita y operante. Aquí no se trata de entender la catequesis como una acción meramente pre-sacramental, aspecto que le corresponde más propiamente a las parroquias, porque son el lugar donde habitualmente se celebran los sacramentos, lo fundamental es descubrir a Dios presente



Fotografía tomada por :Unimonserrate

en la historia, en la geografía, en las ciencias, en la química, en el lenguaje y, sobre todo, en cada integrante de la comunidad. La catequesis ayudará a sentir el llamado a la conversión y a la profundización de la relación con Cristo mediante el conocimiento de la Palabra, el servicio a los pobres, el servicio a la comunidad y finalmente la celebración del culto y la liturgia (Orientaciones N°69).

Por ello, las características propias de la catequesis que la hacen distinta de las demás formas de educación en la fe son:

- La formación permanente en la fe que no se reduce a lo circunstancial u ocasional.
- La peculiaridad de esta formación orgánica, que más que una enseñanza académica, es un aprendizaje para la vida cristiana. De allí, la enorme importancia del ambiente escolar y del

cuidado de las relaciones que superen todo autoritarismo y discriminación. Porque son las relaciones y el ambiente escolar el mejor testimonio catequético.

- La formación básica y esencial en la fe, centrada en lo nuclear de la experiencia cristiana.

Dado que el objetivo de la catequesis no es simplemente transmitir conocimientos o brindar una preparación previa a la recepción de un sacramento, sino llevar a la persona a vivir una vida nueva en Cristo, entonces se entiende que la educación de la personalidad del creyente y la educación de su fe no se logran de la noche a la mañana, ni de un año a otro, sino que esto ocurre durante toda la vida e incluye información, formación y transformación. Sobre esta triada inseparable es que se trabajan las metodologías catequísticas.

2.3 La construcción y desarrollo del pensamiento

Una de las funciones más importantes del SEAB consiste en asegurar el desarrollo y la cualificación de los procesos de pensamiento de los estudiantes; para esto, el Sistema ha construido una serie

de metas de calidad académica de acuerdo con las pautas del Ministerio de Educación Nacional y de otras instancias de carácter internacional, y ha determinado un proceso de acompañamiento a cada una de las instituciones para la implementación de procesos académicos que permitan la consecución de dichas metas, teniendo en cuenta el modelo pedagógico de cada una de las instituciones. Así, los procesos de construcción de cono-



cimiento han de ser pertinentes, medibles, metacognitivos, evaluables y deben responder a las necesidades concretas de los estudiantes.

El desarrollo del pensamiento de los estudiantes requiere que los modelos pedagógicos implementados en cada una de las instituciones sean revisados constantemente a profundidad, y que apunten a la construcción de un conocimiento significativo, que ayude al estudiante a afrontar los retos de la realidad con sentido crítico y creativo. Esto implica coherencia entre el pensamiento de la institución y sus prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, pues sin esta coherencia no es posible el desarrollo de un pensamiento abierto, en continuo crecimiento, crítico, propositivo, inventivo y con capacidad para resolver los problemas a los que se enfrenta el sujeto en su contexto.

De esta manera, el desarrollo del pensamiento no se entiende como la acumulación de una cantidad creciente de información sino como la comprensión, apropiación y aplicación de una serie de saberes que le permitan al sujeto tomar posición y acercarse a la realidad desde una perspectiva de la construcción y no de la repetición.

Este desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y metacognitivo requiere una serie de opciones pedagógicas en el quehacer educativo cotidiano. Así, se opta por:

- Lo esencial y no por una cantidad de contenidos en el aprendizaje de cada disciplina del plan de estudios de la escuela.
- Un proceso de enseñanza y de aprendizaje, fundamentado en la comprensión y no en la memorización de hechos.
- Un proceso de construcción a partir de los intereses y búsquedas de los sujetos frente al conocimiento.
- La articulación, tanto al interior de las asignaturas como entre ellas, para lograr una comprensión holística y crítica de los conocimientos.
- Un conocimiento en relación directa con la realidad, en cuanto ésta es fuente de su construcción y campo de aplicación.
- Un proceso de exploración y de investigación que permita que el pensamiento se profundice, se desarrolle, se proyecte y se aplique.

La implementación de este tipo de desarrollo del pensamiento exige una enseñanza significativa, que le dé al sujeto herramientas desde las disci-

plinas para actuar sobre la realidad de manera analítica y propositiva, para lo cual se necesita de un docente que conozca bien su área disciplinar y que disponga de una didáctica centrada en el estudiante y sus intereses. En esta dinámica pedagógica, el docente adquiere un rol muy importante en la creación de ambientes y condiciones que posibiliten el desarrollo del pensamiento, como lo afirma Pardo (2014):

Unas de estas condiciones de posibilidad las propicia el maestro al seleccionar núcleos de conocimiento disciplinar e interdisciplinar que permiten articular los contenidos -cognitivos, valóricos, afectivos, actitudinales- dispersos en las áreas y conformar en esa articulación campos de pensamiento; es decir, modos de pensar y producir conocimiento propio de las ciencias y disciplinas (sus sistemas conceptuales básicos y sus procesos de construcción y validación).

La implementación de estos núcleos se realiza desde la perspectiva problémica, con el fin de desarrollar una serie de procesos superiores de pensamiento (preguntarse, indagar, categorizar, conceptualizar; analizar, sintetizar, inferir, deducir; generalizar, validar, argumentar y concluir) que permite a los estudiantes afrontar, comprender y resolver los problemas de la vida cotidiana.



En consecuencia, a partir del desarrollo de estos núcleos, se construye un conocimiento abierto, flexible, pertinente, argumentado y situado, que favorece la toma de decisiones que posibilita la solución viable y sostenida de diversas problemáticas desde los conocimientos disciplinares.

Por ello, en esta propuesta las alternativas de construcción de conocimiento y los contenidos son inseparables, y es tarea de los docentes dinamizar una serie de procesos cognitivos, afectivos, sociales, éticos y actitudinales sobre los contenidos que son tema de trabajo. La selección de contenidos y la configuración de los campos de pensamiento tienen varias finalidades que se deben tener en cuenta en el proceso de construcción del conocimiento:

- Fundamentar el conocimiento disciplinar básico y establecer relaciones con otros conocimientos también significativos en el modo de pensar de la disciplina.
- Consolidar la comprensión y actuación efectiva frente a situaciones de la vida real de los estudiantes.
- Propiciar interrelaciones entre los diversos procesos cognitivos, actitudinales, relacionales, éticos y comunicativos.

- Responder adecuadamente a los niveles de desarrollo alcanzados o próximos a alcanzarse por parte de los estudiantes, en cuanto a habilidades cognitivo-lingüísticas y de reflexión crítica.

Al mismo tiempo, para el desarrollo didáctico de esos campos, en el transcurso de los grados o más estrictamente de los ciclos, se han establecido cuatro Ejes Transversales alrededor de los cuales se articulan los diversos contenidos seleccionados:

- El primero, es la naturaleza del conocimiento científico / disciplinar del que se trate: Cómo se piensa en ese campo, cómo se produce ese conocimiento.
- El segundo, es el desarrollo de la comunicación: Sistema de conceptos fundamentales y el lenguaje propio del campo; sus relaciones.
- El tercero, es el fortalecimiento del trabajo práctico: El hacer, el intervenir en el mundo, en la realidad de los contextos con el modo de pensar en la disciplina.
- El cuarto, es la modelización: Pensar con teorías; representar un sistema real (material o no) de hechos o fenómenos, con referen-

tes conceptuales que analógicamente lo describen y permiten comprenderlo y manipularlo... “no como sumatoria de conceptos aislados sino como entramados de interrelaciones... que sean elaboración de sistemas entre conceptos y de estos con los hechos” (García y Díaz-Granados, 2003).

Además de lo anterior, la construcción de los núcleos de pensamiento, implica la participación activa de los estudiantes y de los docentes en el abordaje situado, analítico y crítico de las diversas problemáticas significativas que emergen en los contextos donde transcurre la vida de los sujetos.

En este proceso es importante considerar las siguientes acciones: realizar un continuo ejercicio de comprensión del sujeto, como un ser en construcción permanente; desarrollar la pregunta como

un medio para que los sujetos se cuestionen, se conozcan y reconozcan sus potencialidades, de modo que se configuren como seres autónomos, capaces de tomar posición y actuar en la realidad de manera pertinente y eficaz con base en el conocimiento construido desde las disciplinas; propiciar diversas estrategias cooperativas que permitan una construcción colectiva e intersubjetiva del saber; definir un proceso de enseñanza y de aprendizaje con una clara opción ética y política que lleve a una verdadera transformación social de acuerdo a la misión y visión de la escuela católica y en particular del SEAB; y consolidar un proceso de evaluación que permita evidenciar la relación de los núcleos de pensamiento con la realidad personal, social, cultural y cognitiva de los sujetos y, de esa manera, determinar la pertinencia y validez de los procesos académicos que se llevan a cabo en las instituciones del Sistema.

En este orden de ideas, el proyecto educativo del SEAB propone, desde los procesos académicos, formar sujetos críticos y creativos con capacidad para pensar y actuar en el contexto desde la transformación en el marco de la búsqueda de la excelencia humana y cristiana. Esto exige de los docen-

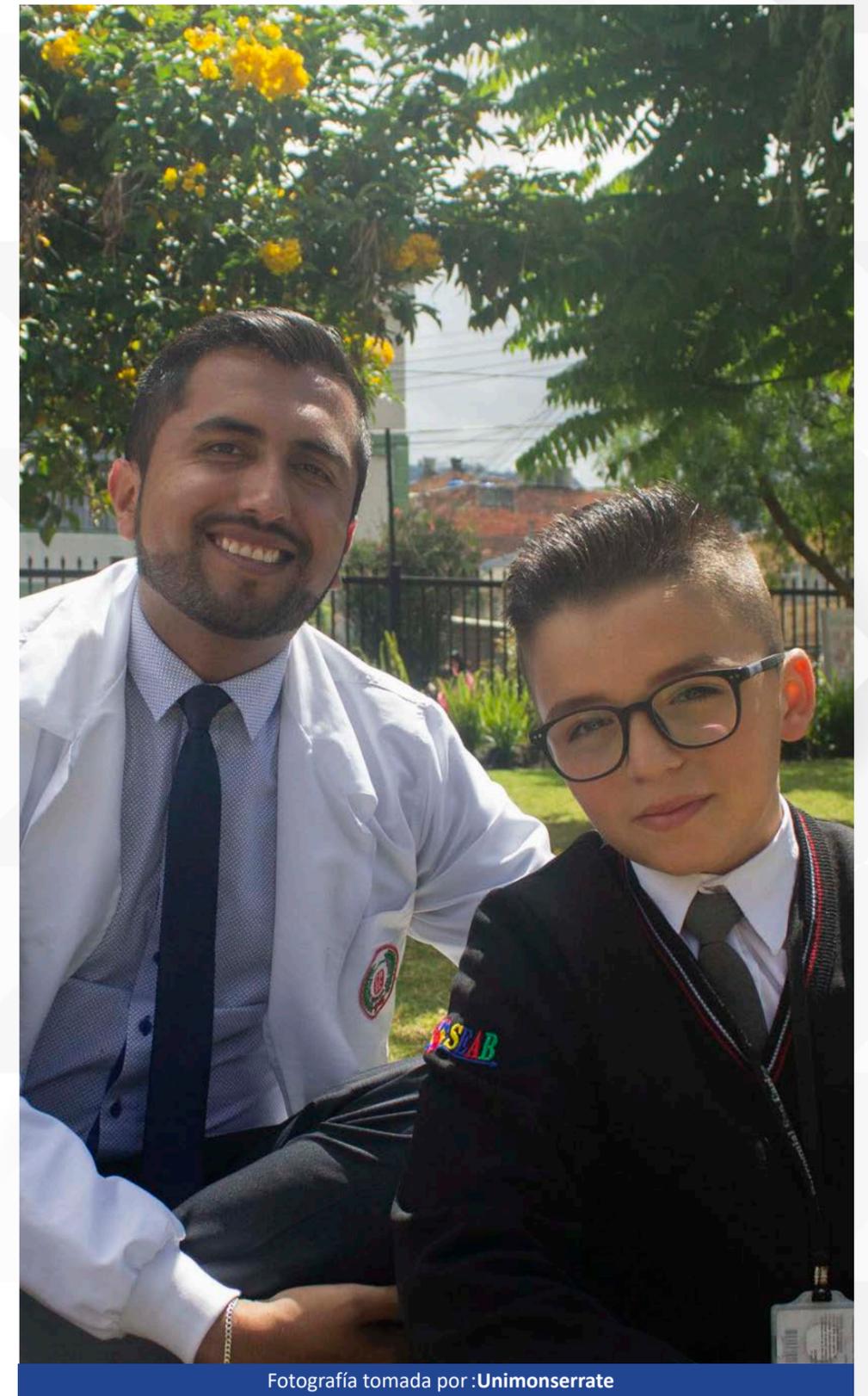


Fotografía tomada por :pixabay.com

tes una actitud propositiva y creativa permanente para generar ambientes y experiencias significativas y transformadoras que permitan la construcción de un conocimiento válido y pertinente. Además, la formación en la actitud investigativa en el proceso académico, permitirá que los sujetos se configuren como constructores del conocimiento desde la búsqueda, análisis, interpretación y aplicación de los saberes en contexto. De esta forma, se consolida en los estudiantes la autonomía y una conciencia crítica y propositiva frente a la realidad.

Por otro lado, el lema del SEAB favorece que en la construcción del conocimiento se articule teoría y práctica, con el fin de aportar elementos válidos y fundamentales para la consolidación de una sociedad justa y solidaria, y de esa forma concretar una clara proyección social que incida significativamente en los contextos de nuestra ciudad-región. Además, es claro que la pastoral educativa, como función sustantiva, está presente en la construcción de los núcleos de pensamiento por medio de su orientación transformadora y moral, expresando así el compromiso del SEAB de formar integralmente sujetos, capaces de responder a las necesidades de la sociedad con sentido crítico.

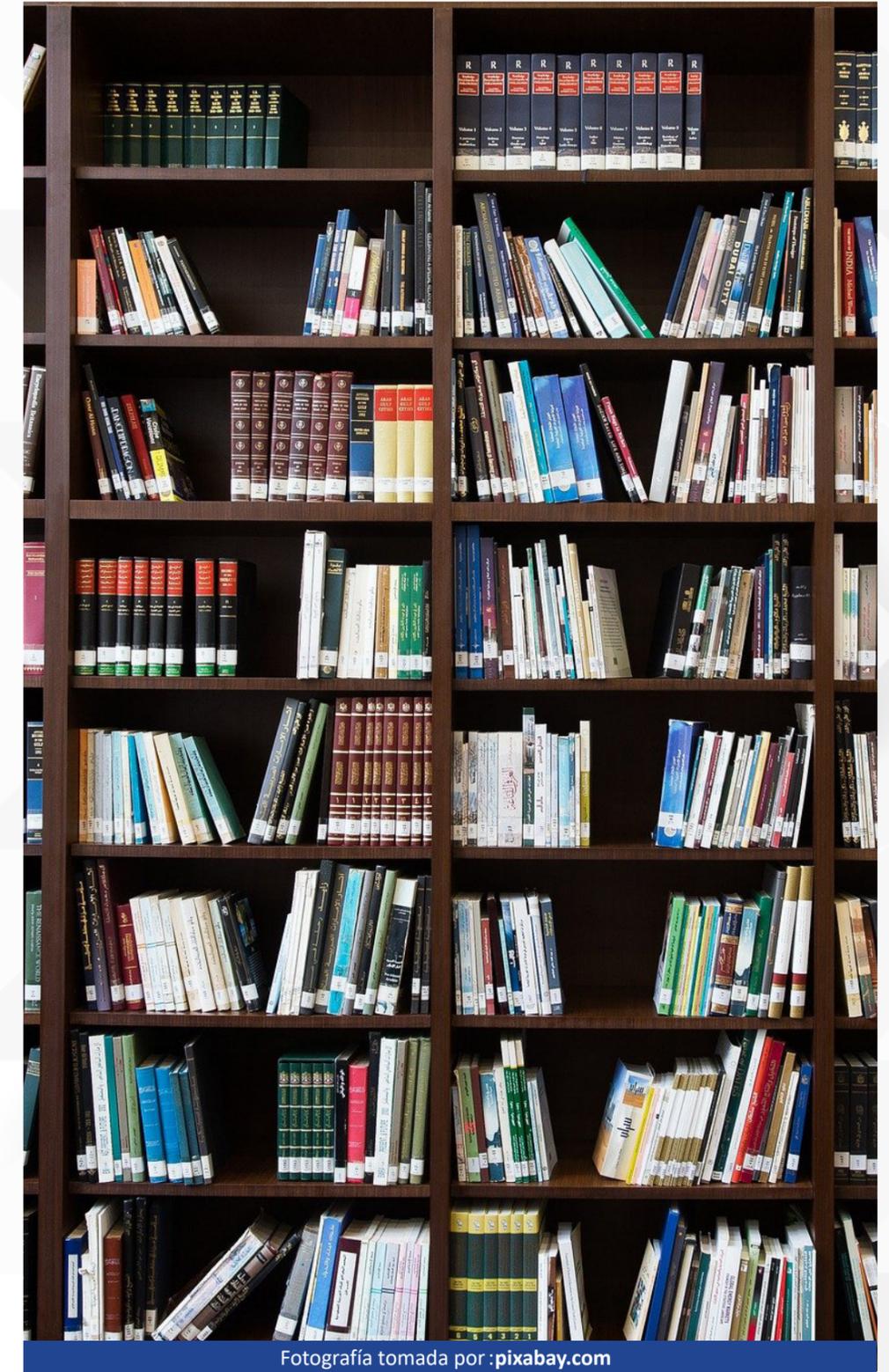
En conclusión, la construcción del conocimiento a través de los núcleos de pensamiento aporta al desarrollo integral de los sujetos; a consolidar la relación dialéctica persona-sociedad; a proyectar el currículo de forma que impacte la sociedad desde su carácter pedagógico; a fortalecer la relación sujeto-escuela-cultura; a la identidad de los sujetos de aprendizaje como seres críticos, responsables, comprometidos y situados; y a mejorar las condiciones de vida que permitan una verdadera construcción y realización del proyecto de vida y su sentido.



Fotografía tomada por :Unimonserrate

Referencias bibliográficas

- Arquidiócesis de Bogotá (2014). Documento 5 Fundamentos Teológicos y Pastorales del Plan E publicado. Bogotá. ISPA.
- Conferencia Episcopal de Colombia (2012). Orientaciones comunes para la catequesis en Colombia. Bogotá
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. España: Santillana Ediciones Unesco.
- Documentos del Vaticano II (1967). Constitución pastoral Gaudium et Spes, sobre la iglesia en el mundo actual. Madrid: BAC.
- Francisco (2013). Evangelii Gaudium (EvGd). Bogotá: Ed. San Pablo.
- García y Díaz-Granados (2003). Los trabajos prácticos en la enseñanza de las ciencias naturales. En Adüriz-Bravo y otros. 2002. Actualizaciones en didáctica de las ciencias naturales y las matemáticas. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1979). Puebla: comunión y participación. Bogotá: Ed. San Pablo.
- Mutis y Ruíz (2002). Manifiesto contra la muerte del Espíritu. Madrid: Ed. Fundación ESTEYCO.
- Pardo, Alberto. (2014). Campos del saber. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate- Unimonserate.
- Pérez, Antonio (2004). Educar es humanizar. Caracas, Ed. Narcea.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (2014). Documento Una propuesta - un camino.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (2015). Documento proyecto de vida.
- V Conferencia general del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (2007). Documento conclusivo de Aparecida. Bogotá: Ed. San Pablo.



Fotografía tomada por :pixabay.com



ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá

*Proyección de la pedagogía hospitalaria,*³

a partir de las narrativas de las Enfermedades

No Transmisibles y del movimiento social en defensa de la salud

Uriel Ignacio Espitia Vásquez⁴
17 de mayo de 2020

“(…) tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de en favor de quién y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, hacemos la educación, y de en favor de quién y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política” (Paulo Freire, 2004: 110).

³ Texto reformulado a partir de la ponencia central realizada en el Simposio Investigativo: Pedagogía hospitalaria. Trayectorias y perspectivas en la región del eje cafetero. Organizado por: Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO (Seccional Bello-CERES Chinchiná/ Neira), Secretaría de Educación Departamental de Caldas, Secretaría Municipal de Manizales, Red de Educación y Desarrollo Humano de la Fundación CINDE -sede Manizales-, Fundación Alejandra Vélez Mejía, Mesa Interinstitucional de Pedagogía Hospitalaria de Caldas, Red Colombiana de Pedagogía Hospitalaria (REDCOLPH), Pedagogía Hospitalaria y de la Salud, PedSalud-Red Educativa Mundial-REDEM. Manizales: Auditorio del Fondo Cultural del Café, 24 de octubre de 2017.

⁴ Docente e integrante de la línea de investigación en pedagogía hospitalaria de la Escuela de Educación, correo: uriel.espitia@unimonserrate.edu.co

Resumen

El texto desarrolla una visión panorámica sobre la trayectoria práctica e investigativa de tres décadas de la línea de investigación en pedagogía hospitalaria de la Unimonserrate, poniendo de relieve los proyectos y discusiones abiertas a partir de la singularidad de la experiencia vital de los niños enfermos, hospitalizados y en tratamiento.

Palabras clave:

Campo educativo de la pedagogía hospitalaria, Experiencia, Hospitalidad, Trayectoria de la Unimonserrate.

Abstract

The paper develops a panoramic perspective of the practical and investigative trajectory of three decades of the Unimonserrate line of research in hospital pedagogy, highlighting the projects and open discussions based on the uniqueness of the life experience of sick, hospitalized children and in treatment.

Keywords:

Educational field of hospital pedagogy, Experience, Hospitality, Path of the Unimonserrate.

Pensar es trazar mapas

Minino de Cheshire podrías decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir para salir de aquí?

—Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar —dijo el Gato.

—No me importa mucho el sitio... —dijo Alicia.

—Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes —dijo el Gato.

—... siempre que llegue a alguna parte —añadió Alicia como explicación.

—¡Oh, siempre llegarás a alguna parte —aseguró el Gato—, si caminas lo suficiente! (Lewis Carroll, 2003: 59-60).

Atendiendo la solicitud de los organizadores del *Simposio* de compartir la trayectoria de la Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserrate alrededor de la pedagogía hospitalaria, lo primero a señalar es que las acciones educativas que se desarrollan en los espacios de salud constituyen un **campo académico** que configuran un sistema de posiciones. Estos campos pueden compararse con un territorio de juego -o tal vez con un lugar de batalla-, donde los actores compiten entre sí con sus capitales económicos, culturales, sociales

y simbólicos, desarrollando apuestas o jugadas estratégicas (dominantes, subordinadas, igualitarias, arriesgadas, prudentes, subversivas, conservadoras etc.), para ganar posiciones y así ejercer poderes e influencias, que les permiten existir y sobresalir dentro de ese campo. (Bourdieu y Wacquant, 1990)

Con las distintas acciones desplegadas en el campo de acción educativa de la pedagogía hospitalaria por las políticas públicas, las universidades, los hospitales, un circuito para-hospitalario de oenegés y de personas interesadas, es posible configurar una cartografía o mapa de posiciones de sus respectivas posturas o modos de trabajo en este territorio, que se tensiona por cuatro grandes tendencias contrapuestas: a) por una parte, hay un **adulto-centrismo** acostumbrado en definir la infancia en nombre de los niños que contribuye a ahondar una ruptura generacional, que se opone a b) la perspectiva de una nueva sociología de la niñez que busca agenciar un **protagonismo infanto-juvenil** alrededor de una cultura de la participación de las nuevas generaciones y, por otra, c) entre una **educación tradicional** que reivindica lo instituido alrededor de la forma escuela, versus d) un trabajo educativo alrededor de prácticas **no formales o no convencionales**, centradas en los

intereses y potencias de los educandos, esgrimido como principal factor motivacional para la construcción de nuevas subjetividades en torno a de una educación expandida, experimental o *Do it yourself*, donde “se aprende en cualquier momento y en cualquier lugar”.

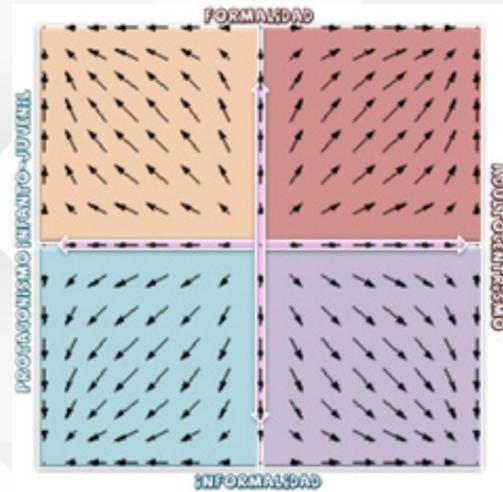


Figura 1. Cuatro grandes tendencias en la forma de practicar la pedagogía hospitalaria

La primera experiencia de una educación desarrollada dentro de un hospital en el país, no fue inventada por los educadores, la creó el cirujano plástico Cristóbal Sastoque Melani y su equipo de colaboradores en 1972 (su experiencia está documentada en el libro *Guía práctica para el manejo del niño quemado*, publicado por la Universidad Nacional en 1990), la desarrollaron en la Unidad de Cirugía Plástica y Quemados del Hospital de la Misericordia, la denominaron Aula Pedagógica y se dedicaba a la atención escolar de los niños de sectores populares que resultaban quemados en accidentes caseros, cuando cocinaban o calentaban sus alimentos con gasolina blanca o cocinol o quemando pólvora, sobre todo en las festividades navideñas. Junto al currículo escolar característico de la escuela primaria, se realizaba un proceso de adaptación para que niños y niñas regresaran a su cotidianidad y un proceso de articulación educativa con sus escuelas. Hubo tres profesoras al frente del Aula, una duró en el cargo 5 años, la segunda sólo 3 meses y la última -la profesora María Nubia Velásquez-, 21 años y medio (del 1° de enero de 1979 al 30 de agosto de 2000). Cuando el Dr. Sastoque se retiró de la Misericordia en 1993, el nuevo director del servicio no continuó con esa propuesta educativa que alcanzó a durar 25 años y 11 meses funcionando.



Fotografía tomada por :elobservador.ec

Tres décadas de prácticas

Las prácticas del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de las Unimonserate en el Hospital de la Misericordia de Bogotá comenzaron en el año de 1985, iniciaron con acciones asistenciales, tales como actividades de higiene y alimentación de los niños hospitalizados, pasaron luego a un acompañamiento educativo mediante la literatura infantil y juvenil, más adelante se estructuraron diversas modalidades de trabajo pedagógico características de la Educación Preescolar o Infantil alrededor de talleres, talleres integrales, centros de interés y rincones de trabajo.

Entre 2005 y 2006 se desarrolló un *Análisis documental en torno a la pedagogía hospitalaria* (Reyes, et al., 2008), el primer proyecto de investigación de esta línea, para cualificar este quehacer educativo de una manera reflexiva que fue auspiciado por una convocatoria institucional de proyectos de investigación y por el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, con él se pudieron identificar grandes tendencias de este campo educativo en el mundo, entre 1990 y 2000, y fue así como se supo que estas actividades pedagógicas se agrupaban bajo la denominación de “pedagogía hos-

pitalaria” a nivel internacional y que desarrollaban una fuerte tendencia hacia trasponer la escuela en los hospitales.

Entre 2008 y 2009, en alianza con la Fundación Telefónica, la Unimonserate desarrolló la consultoría *Aulas hospitalarias apoyadas en nuevas tecnologías* en siete hospitales del país: en Bogotá, en el Instituto de Ortopedia Infantil Roosevelt, la Fundación Cardioinfantil-Instituto de Cardiología, el Instituto Nacional de Cancerología y la Fundación Dharma; en Bucaramanga en la Fundación Cardiovascular de Colombia; en Cali en la Fundación Valle del Lili y; en Manizales en el Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja Colombiana, “Rafael Henao Toro”. Se procuró dinamizar con los pedagogos hospitalarios el método de proyectos educativos para atender los niños con cortas estancias de hospitalización alrededor de saberes disciplinares, la relación educación-salud, la estética a través del juego, el arte y la literatura, y la relación comunicación-educación. Al tiempo atendíamos la Ludoteca del Hospital de la Misericordia con nuestras prácticas. Para los niños con largas estancias de internación se apeló al modelo Escuela Nueva desarrollado en el país como una innovación educativa articulada alrededor de aulas multigrado.



Fotografía tomada por : pixabay.com

Con un segundo proyecto de investigación desarrollado entre 2010 y 2013, *Sistematización de las prácticas educativas en la Fundación HOMI (Hospital de La Misericordia), 2000-2010*, se describió y analizó su trayectoria, identificando los elementos principales que impulsaron su construcción y reconstrucción por parte de diferentes profesores y sus grupos de estudiantes, lo que mostró su dinamismo y preocupación por explorar las realidades del contexto sanitario, al tiempo que contribuyeron a resignificar las concepciones de niño, maestro, enfermedad, educación, evaluación y enseñanza-aprendizaje en el programa de Preescolar (Cf. Espitia, et al., 2013).

Hacia una pedagogía hospitalaria de la primera infancia

En agosto de 2011, creamos junto con representantes de la Universidad de Caldas, de la Universidad de Antioquia, de la Universidad de la Sabana y con la Fundación Aulas Sanarte de Ibagué, la Red Colombiana de Pedagogía Hospitalaria (REDCOLPH) con el objetivo de visibilizar 32 aulas, proyectos y experiencias nacionales y para desarrollar acciones de formación, investigación y proyección social que fueran posicionando este campo de trabajo como parte de un perfil de formación en el nivel de pregrado.

Entre 2012 y 2013, la Monserrate apoyó el diseño de un programa de posgrado, la Especialización en Pedagogía Hospitalaria, que fue aprobada por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 9972 del 31 de julio de 2013 (SNIES: 102734), sin embargo, como el país con cuenta con una política nacional, no se pudo iniciar la primera cohorte porque el país aún no considera que es prioritaria la formación posgradual de profesionales que puedan ejercer y desarrollar un trabajo cualificado con los niños enfermos, hospitalizados o en tratamiento.

Entre octubre de 2013 y febrero de 2014 se desarrolló la consultoría "Pedagogía Hospitalaria para la Primera Infancia" con el programa presidencial *De Cero a Siempre*, para incluir la pedagogía hospitalaria en varios hospitales del país, basados en un estudio piloto realizado en tres hospitales del pacífico colombiano: el Hospital César Uribe Piedrahita (Caucasia-Bajo Cauca Antioqueño), el Hospital Departamental San Francisco de Asís (Quibdó-Chocó) y el Hospital Universitario del Valle Evaristo García (Cali).

En el informe final de este proyecto, se insistió en que la pedagogía hospitalaria es un campo de conocimiento con una gran variedad de apuestas educativas desarrolladas por actores diversos, con diferentes tipos de experticia, cuya formación y articulación demandaría un trabajo de orden interdisciplinar y transdisciplinar para establecer un diálogo saberes, conocimientos y experiencias entre profesionales de las áreas de la educación, la salud, las ciencias humanas y las artes, como también entre una multiplicidad de perspectivas teórico-conceptuales, de prácticas profesionales y de prácticas sociales, que son puestas en juego a la hora de atender las necesidades educativas y psico-afectivas de los niños, niñas y jóvenes enfermos, hospitalizados y en tratamiento, como también de las alteraciones que sufren los vínculos con sus familias y cuidadores.



Fotografía tomada por : lafm.com

Sin embargo, hay que reconocer que la organización más extendida que ha cobrado la pedagogía hospitalaria son las Escuelas Hospitalarias y las Aulas Hospitalarias, definidas como una forma de continuar el proceso escolar de los niños, niñas y jóvenes y de defender el derecho a la educación de sus pacientes-estudiantes provenientes de diferentes niveles educativos: educación infantil, primaria, secundaria e incluso técnica y universitaria. También hay que considerar el trabajo con neonatos y padres de familia.

Para algunos autores, la pedagogía hospitalaria consistiría en una escuela inclusiva, en tanto su respuesta educativa atendería las necesidades educativas especiales mediante un programa de hospital-escuela que incluiría la atención educativa domiciliaria (o pedagogía hospitalaria y domiciliaria) y los programas de preparación para la vuelta al colegio.

En el citado informe, se insistió en la importancia de cinco principios claves para desarrollar este campo de conocimiento con las distintas infancias enfermas, hospitalizadas y/o en tratamiento: la hospitalidad, la vitalización, el cuidado de sí, el protagonismo infanto-juvenil y la relación con el saber y el conocimiento.

Alrededor de estos fundamentos éticos, estéticos, políticos y epistemológicos organizamos un conjunto de pasos para el desarrollo de la pedagogía hospitalaria para la primera infancia en el país:

- Organizados mediante una secuencia didáctica denominada Acciones Pedagógicas Hospitalarias (AcPHs) que articulamos con
- Los estructurantes de la educación inicial: el cuidado y la crianza, la salud, la alimentación y la nutrición, la educación inicial, la recreación y el ejercicio de la ciudadanía y la participación, y con
- Las cuatro actividades rectoras de la primera infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio.

Definiciones de la pedagogía hospitalaria

Retomando el presupuesto que la pedagogía hospitalaria es un campo académico de conocimiento en el que los distintos actores interesados hacemos apuestas para tener poder, influencia y para existir como jugadores dentro de tal campo, podemos derivar que el conocimiento allí producido, en este como en cualquier otro campo de la acción educativa o social **no es neutro**, por tanto, nadie

tiene la verdad sobre lo que ha sido, es y será la “pedagogía hospitalaria”, pues se trata de prácticas socioculturales que por lo menos entrecruzan dos áreas disciplinares, de la salud y de la educación, prácticas que están sometidas a un devenir histórico cambiante, luego nuestras respectivas prácticas no son más que desarrollos particulares, localmente situados, a pesar de la mundialización capitalística, fuertemente dependientes de los contextos y problemas específicos por los que atraviesan nuestros regiones, países, departamentos y localidades.

De allí que, si revisamos rápidamente algunas definiciones emblemáticas de la pedagogía hospitalaria, encontramos por ejemplo que José Luis González-Simancas y Aquilino Polaino-Lorente



Fotografía tomada por : pixabay.com

en su libro pionero: *Pedagogía hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos* publicado en 1990, proponían que la pedagogía hospitalaria son actividades pedagógicas complementarias de la acción médica en los hospitales, que forma parte de los desarrollos que en su momento estaban logrando Universidad de Navarra y la Universidad Complutense de Madrid respecto de la pedagogía social. En su momento ellos afirmaron que se trataba de una pedagogía vitalizadora ya que sus tareas, más que instruccionales o de adiestramiento, estarían relacionadas con la salud y la vida. Sin embargo, también reconocieron que: “el enfoque instructivo es el que tradicionalmente y casi de modo exclusivo ha caracterizado, desde su inicio, a la intervención pedagógica en los hospitales infantiles y generales, en la mayoría de los países europeos y norteamericanos” (González y Polaino, 1990, p. 80).

Dos años después, en el año de 2001, Claudia Grau Rubio y Carmen Ortiz González sugieren en su libro *Una pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva* que la pedagogía hospitalaria puede ser articulada con la Pedagogía Terapéutica, ya que fue la primera alternativa para el tratamiento de la discapacidad junto a la enfermedad que evolucionó luego como una Educación



Fotografía tomada por : pixabay.com

Especial y finalmente como Educación Inclusiva (aconsejada por la Declaración de Salamanca en 1994), alrededor del concepto de las necesidades educativas especiales propuesto por el Informe Warnock (1978) que abrió el camino para cambiar de una educación especial segregada hacia una educación especial integradora y finalmente al concepto de inclusión educativa donde se normalizara en la educación formal todo el trabajo de atención educativa realizado alrededor del **déficit** físico, sensorial o mental, pero también segregador y discriminador de las personas con discapacidad.

Como para ellas la Educación Inclusiva está abierta a la diversidad de situaciones, se puede incluir la enfermedad como situación especial, anómala y marginal y parte de las necesidades educativas especiales. Siendo la necesidad asistencial especial un **estado carencial**, afectivo, mental, social, físico, una **deficiencia**, una anomalía que demanda actuaciones educativas especiales. Tal perspectiva es criticable porque olvida las capacidades, intereses y talentos, ya que las dificultades de aprendizaje no se deben únicamente a los déficits personales, sino también a respuestas educativas no siempre eficaces.

Un concepto mucho más ambiguo es el que propusieron Olga Lizasoáin y Aquilino Polaino Lorente en 1996 en su artículo “La pedagogía hospitalaria como un concepto unívoco e innovador”, dicen que tradicionalmente se asume que la pedagogía hospitalaria: “es pedagogía en cuanto constituye el conjunto de aquellos medios puestos en acción para llevar a cabo educación y es hospitalaria en tanto que se realiza y se lleva a cabo dentro del contexto hospitalario” (p. 15).

Tal definición, tautológica o circular, trivializa el sentido y significado que podría dársele desde las prácticas pedagógicas a este campo de acción educativo, que no se restringe únicamente a las instituciones de salud y que podría ampliarse incluso a todas las edades de la vida, como fue propuesto en la constitución de la Red Unitwin de la UNESCO en Pedagogía Hospitalaria (noviembre de 2014), donde también participó la Unimonserate hasta diciembre de 2017.

En el año de 2013, un grupo de investigadores pertenecientes a la Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de niños (as) y jóvenes hospitalizados y/o en tratamiento (REDLACEH), en el libro *La*

pedagogía hospitalaria hoy, reconocen que la pedagogía hospitalaria es una acción educativa que apoya uno de los objetivos de la Declaración del Milenio de la Unesco (2000): el logro de la educación primaria universal y que también defiende los derechos del niño hospitalizado.

En la medida que la educación abarca a todas las personas a lo largo de la vida, estos investigadores dicen que una pedagogía hospitalaria atenta a la diversidad debe ser personalizada y apropiada a las circunstancias de enfermedad de los niños y jóvenes, sin dejar de lado la familia, también, que



uno de los grandes retos de la pedagogía hospitalaria debiera ser la atención de los adultos hospitalizados.

¿Dónde y cómo emergió este campo de acción?

Por nuestra parte, emprendimos una búsqueda sobre los comienzos de este campo educativo realizada alrededor del proyecto de investigación “Genealogía de la hospitalidad y de las éticas del cuidado” en 2014, sospechando que es un prejuicio que el campo académico de la pedagogía en ambientes hospitalarios siempre se hubiera propuesto la escolarización de los niños enfermos o un traslado mecánico y autoritario de la escuela al hospital.

Logramos establecer que un posible comienzo de este trabajo educativo fue el movimiento de las Escuelas al Aire Libre, desarrollado en Europa desde 1904 y durante los años de entreguerras (1918 a 1939) para prevenir el desarrollo de la tuberculosis en los niños, este movimiento articuló los intereses de médicos, pedagogos, políticos y arquitectos alrededor de la perspectiva de la medicina higienista que

consideraba que los factores generadores de la tuberculosis eran la pobreza, la falta de higiene y la mala nutrición, lo que causaba elevados índices de mortalidad, sobre todo infantil (Espitia, 2015).

En junio de 1904, en Westend-Alemania, el Dr. Bernhard Bendix y el pedagogo Hermann Neufert, en colaboración con otros médicos y docentes, crearon la primera “Escuela del bosque para los niños enfermos”, financiada por la caridad privada y con la participación de la administración de la vecina ciudad de Charlottenburgo. La escuela tomó su nombre de escuela forestal o del bosque, por su ubicación dentro de un bosque de pinos.

Los médicos higienistas consideraban que la luz y el flujo de aire eran determinantes, por lo que abrazaron las metas de los arquitectos del movimiento moderno, que, como Le Corbusier, pedían “un nuevo espíritu”, edificaciones que fueran “receptáculos para la luz y el sol”, por lo que construían con ventanas muy grandes, a veces hasta el punto de convertirse en puertas correderas y los techos se transformaban en terrazas para tratamientos de helioterapia e hidroterapia.

Esta escuela al aire libre era una experiencia educativa innovadora que buscaba educar a los niños

sin fatigarlos con jornadas de estudio, por cortos períodos de tiempo. Según lo estipulado por el Dr. Jacques Joseph Grancher (1843-1907) consistía en darle a los niños: “doble ración de aire, doble ración de alimentos y una semi-ración de trabajo”.

Según describe un Inspector General de Educación Primaria (Auriac, 1934), estos eran los métodos de los maestros de las escuelas al aire libre: La educación proporcionada por la escuela al aire libre era una educación natural y activa... todo lo contrario de una formación donde el niño fuera un agente paciente. Se consideraba la unidad del cuerpo y la mente del niño. El cuerpo no se pasa por alto, el niño tenía una disciplina higiénica de gimnasia individual, disciplina física correctiva y curativa en donde el aire, el sol y el agua eran las “condiciones de vida”.

Se trataba de una “educación natural, activa y moral” que surgía de la convivencia en grandes espacios abiertos (no en una clase o en un patio estrecho). Los niños aprendían por sí mismos y entre sí, desarrollan la solidaridad y la iniciativa en un espacio real, natural, lejos de la escuela ordinaria. La vida y no el libro es la que explica la moralidad para desarrollar los actos. Los conceptos geográficos, científicos, matemáticos se ganaban a través

de la experiencia en lugar de ser recibidos. La escuela al aire libre era un verdadero lugar de aprendizaje donde la naturaleza era un gran libro del mundo y un verdadero campo de las experiencias educativas.

Estas escuelas al aire libre o escuelas de los bosques fueron un experimento promovido desde los *Congresos Internacionales de Higiene*. Las primeras pruebas tuvieron lugar en los suburbios de Berlín en 1904, a continuación, en Bélgica (1904), Lyon- Francia en 1906, Londres-Inglaterra, Suiza e Italia (1907), Estados Unidos (1908), Hungría (1910), Prusia (1911) los Países Bajos, España, Suecia (1914) y Australia (1915). Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, con el descubrimiento del antibiótico de la estreptomycinina por parte de Albert Schatz en 1943 como una cura para la tuberculosis, el entusiasmo por las escuelas al aire libre se disipó.

Definir una pedagogía hospitalaria

Con este recorrido histórico y conceptual podemos afirmar que en cada época histórica los problemas que plantean las infancias enfermas están estrechamente relacionados con los discursos

que, sobre los niños, estructuran los gobiernos, los discursos expertos, las políticas públicas educativas y sobre todo por las propias necesidades de salud de los niños, niñas y jóvenes.

Sin embargo, contemporáneamente, las Enfermedades No Transmisibles son la principal causa de muerte en el mundo, con una carga significativa en países en vías de desarrollo donde se estima que ocurren cerca de 80% de las muertes (Waxman, 2003). Durante los últimos veinte años en Colombia las ENT se han constituido en la principal carga de morbilidad y mortalidad.

Las ENT son enfermedades que tienden a ser de evolución prolongada y que rara vez alcanzan una cura completa. Resultan de la combinación de factores genéticos, fisiológicos, ambientales y conductuales. Los principales tipos de ENT son las enfermedades cardiovasculares, los cánceres, las enfermedades respiratorias crónicas y la diabetes, también las discapacidades tanto visuales como auditivas. Tras la mundialización de modos de vida poco saludables, así como la generalización de dietas malsanas, inactividad física, consumo de tabaco y uso nocivo del alcohol, estos modos y estilos de vida se convierten en factores de riesgo

que favorecen las ENT en poblaciones vulnerables como los niños, los adultos y los ancianos, siendo la acción multisectorial una clave para el control y la prevención de estas enfermedades crónicas.

Actualmente estamos realizando el proyecto de investigación: *Aprendizajes construidos por niños y jóvenes durante la experiencia de la enfermedad*, un estudio para recolectar, explicitar y difundir los modos como constituyen saberes de vida un grupo de niños, niñas y jóvenes enfermos, hospitalizados y en tratamiento que padecen cánceres pediátricos. La sistematización de sus historias de vida, como de sus familias y cuidadores significativos, servirán para que sus voces y experiencias contribuyan en la formación, transformación y humanización de otros actores de los ambientes hospitalarios, de las prácticas educativas de los pedagogos hospitalarios, de otros investigadores interesados en la sociología y la antropología de la salud, y de los diseñadores de políticas públicas educativas, de bienestar social y de salud.

Siguiendo las orientaciones de Manfred Liebel (2007), este proyecto procura ser una investigación centrada en el niño (*child-centred research*) o basada en los Derechos de la Infancia (*children's rights-based research*), pero reconociendo que el

derecho a la educación no es el único que una pedagogía hospitalaria puede ayudar a proteger y desarrollar. Las nuevas generaciones son expertos en su propia causa, siendo necesario que tengan posibilidades de participación verdadera, pues una investigación *con* niños es distinta de una investigación *sobre* los niños y de una investigación *encabezada* o conducida por niños, pudiendo “generar conocimientos importantes y útiles sobre los mundos vivenciales, las formas de pensar, las opiniones y los puntos de vista de niños y niñas”.



Fotografía tomada por :granadacostanacional.es

Una pedagogía hospitalaria no puede separar la defensa del derecho a la educación del derecho a la salud, como del empoderamiento de niños, niñas, jóvenes y padres de familia, puesto que en el marco de la reforma sanitaria de la década de los años ochenta, el neoliberalismo desarrolló un conjunto de transformaciones políticas, sociales e institucionales para crear un mercado regulado de servicios de salud con la Ley 100 de 1993, que sirvió para instituir tres formas de ciudadanía: la medicina prepaga, la Seguridad Social y un sistema público de atención.

Este Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS), desmanteló los sistemas públicos de salud, estratificó los niveles de aseguramiento, incrementó las acciones de tutela, los paseos de la muerte, el deterioro de los indicadores claves de salud y generó un bajo cumplimiento estatal en las llamadas Funciones Esenciales de Salud Pública que, por el contrario, han beneficiado a las empresas aseguradoras. También provocó la configuración de nuevos actores sociales (sindicalistas, sectores urbanos, académicos, asociaciones de usuarios, grupos de pacientes, grupos étnicos, redes de organizaciones sociales) que han construido una identidad discontinua como defenso-

res del derecho a la salud, que han participado de la organización de un Movimiento Nacional por la Salud y la Seguridad Social (MNSSS) y que participan de los esfuerzos por consolidar un movimiento internacional por la salud de los pueblos, que nació en Bangladesh en el año 2000 donde se ubica la salud como un derecho humano fundamental (Borrero, 2014). Es tan grave la crisis del sistema de salud que el *Informe 3 Mortalidad Evitable en Colombia para 1998-2011* (Instituto Nacional de Salud, 2014) reconoció que:

*Durante el periodo 1998-2011 se reportaron en Colombia un total de 2'677.170 muertes, 1'427.535 (53%) correspondieron a causas clasificadas como evitables. Las tasas de mortalidad general y evitable disminuyeron a lo largo del periodo. La proporción de causas evitables de muerte pasó de 58% en 1998 a 47% en 2011. La mayor proporción de las muertes evitables se encontró en los grupos de enfermedades no transmisibles y lesiones. Por subgrupos de causas de muerte (23 subgrupos incluyendo No GBD), las enfermedades cardiovasculares fueron la principal causa de muerte, seguido por neoplasmas y lesiones intencionales. De acuerdo con el grupo de edad, **las muertes evitables se concentraron en los menores***

de 5 años y en los grupos de 65 a 74. Las tasas de mortalidad evitable más altas se reportaron en Antioquia, Caldas, Quindío, Risaralda, Valle del Cauca y Caquetá; mientras Amazonas, San Andrés y Providencia, Chocó, Córdoba, La Guajira, Nariño, Sucre y Vaupés reportaron las tasas más bajas. (p. 6, el subrayado es mío)

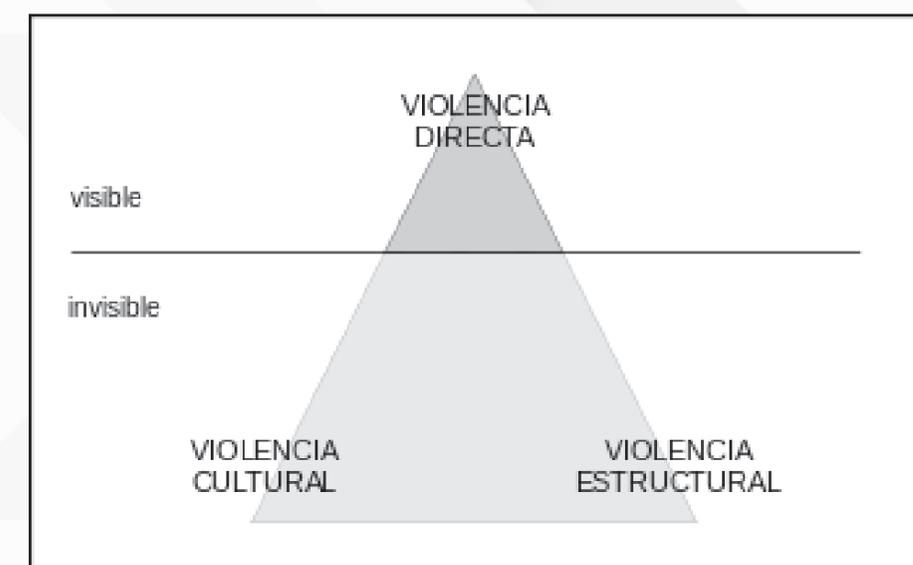


Figura 2. Triángulo de la violencia (Galtung, 2003).

Como explica el investigador para la paz Johan Galtung (2003: 7) con su concepto del “triángulo de la violencia”, la **violencia directa** (manifiesta y visible) en forma de conductas, responde a actos de violencia que se concretan en comportamientos soportados en dos tipos de violencias (latentes

o invisibles): a) una **violencia estructural** estrechamente relacionada con el modelo de desarrollo que no permite la satisfacción de las necesidades humanas básicas, puesto que está fundamentado en prácticas de explotación, competitividad, despotismo, desigualdad e injusticia y, b) una **violencia cultural** materializada en aspectos ideológicos, lingüísticos, comunicativos, religiosos, valorativos, incluso científicos y estéticos, que se concreta en actitudes, pasiones, emociones y sentimientos que crean marcos justificadores o legitimadores de estas violencias directas y estructurales.

Si comparamos este 1'427.535 de muertes clasificadas como evitables con los 5'206.096 de muertes producto de los múltiples crímenes de guerra de la violencia armada durante ese periodo de 14 años (1998-2011), este número de colombianos muertos por las ineficiencias del sistema de salud equivaldría a un 36.47% de esa violencia directa. Por tanto, la violencia directa y la violencia estructural son dos modos de vulnerar no sólo de los Derechos Humanos (incluidos los Derechos del Niño), sino de violar el Código de Infancia y Adolescencia y los derechos de los niños enfermos, hospitalizados o en tratamiento.

Para terminar, la pedagogía hospitalaria no tiene forzosamente que enmarcarse en continuar los procesos educativos escolares característicos de la escuela tradicional: repitiendo prácticas y saberes descontextualizados de los escenarios actuales que tienen una alta densidad comunicativa, o perseverar en el disciplinamiento corporal y moral del sujeto para normalizar la poblaciones excluyendo su diferencia, o evaluar de forma permanente los paquetes de información memorizados y transmitidos bajo la guía y el saber del maestro y de los libros de texto que la mayoría de las veces se decanta como un aprendizaje funcional de la lecto-escritura, distanciado de los otros sistemas de expresión, lenguajes y modos de representación.

En la medida que la pedagogía hospitalaria puede articular ámbitos diversos de la vida infantil y juvenil –hospital, circuito para-hospitalario, casa, escuela, grupos de pares, medios y nuevas tecnologías, etc.-, su esfera de influencia podría ir más allá de realizar acciones específicas con la primera infancia, la educación primaria, secundaria y media.

Bajo esta concepción, un *aula hospitalaria* tampoco se circunscribe al espacio tradicional, puesto que pueden fungir como aulas, los pasillos y habitaciones del hospital, las casas de los niños y los ambientes virtuales, ya que un aula es un espacio simbólico, la metáfora de un espacio pedagógico, cuya variedad de situaciones, interacciones y recursos utilizados, propician confrontaciones subjetivas en aras de la realización de procesos formativos y de la construcción de *relaciones con el saber y el conocimiento*.



Por tanto, la especificidad de la pedagogía hospitalaria no estriba en realizar labores educativas en los hospitales, ni en la atención de niños enfermos u hospitalizados sino, más bien, en rechazar *todo tipo de pedagogías hostiles a las nuevas generaciones* ya que es más productivo para los niños, niñas y jóvenes, para el propio maestro y para la educación en general, la construcción de una *pedagogía hospitalaria de la infancia*, entendiendo por infancia, las capacidades de imaginación y de creación de mundos posibles, muy distintas del concepto hegemónico de la infancia como sinónima de una edad cronológica de la vida.

Podemos concluir que esta pedagogía no es hospitalaria porque trabaje contenidos educativos en los hospitales o en los domicilios o porque reduzca lo educativo a trasvasar acríticamente la escuela tradicional disciplinaria en los ambientes de salud o porque reduzca la experiencia de vida, salud y enfermedad de los niños, niñas y jóvenes al de “pacientes” escolares por fuera del sistema educativo. Si precisamos de hospitalidad (*hospes*) en la educación es porque en nuestras prácticas educativas reina cierta hostilidad (*hostes*) hacia las nuevas generaciones, ya que los modelos de educación autoritarios y dominadores que prevalecen, representan una **hospitalidad hostil** para

con ellos y con sus capacidades, deseos, talentos, intereses y potencias (Cf. Derrida y Dufourmantelle, 2008).

¿Cómo saber si una pedagogía y un acto educativo profesoral son hospitalarios? El pedagogo norteamericano John Dewey (2004), señaló en su libro *Experiencia y educación* publicado en 1948 la importancia de fijarnos en los **efectos** de las prácticas educativas en la experiencia de los estudiantes.

Si generan una actitud de docilidad, pasividad, receptividad y obediencia; hipocresía y un funcionamiento irrefrenado y secreto de las tendencias individuales; insensibilidad a las ideas; pérdida de motivación hacia el aprendizaje y la cultura e incapacidad para actuar ante situaciones diferentes a las de la escuela, sus efectos son “antieducativos”.

Por su parte, las experiencias genuinamente educativas tendrían el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitir abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia. La experiencia educativa haría más asequibles, más significativas y más controlables las experiencias posteriores.

(...) La experiencia es educativa cuando el alumno crece, esto es, cuando se desarrolla física, intelectual y moralmente, y cuando este desarrollo genera las condiciones para un crecimiento futuro en nuevas direcciones. La experiencia educativa no es simplemente desarrollo, sino un tipo de desarrollo que, en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias específicas, le permite adaptarse a nuevas situaciones y posibilita que en el futuro esté abierto a experiencias diferentes a las que tuvo en el pasado (Dewey, 2004, p. 39).

Por tanto, una educación hospitalaria valora de manera reflexiva las prácticas, hace de la pedagogía una experimentación constante para posibilitar una reconstrucción continua de la experiencia de los educadores, educandos y cuidadores. En nuestro caso, la experiencia del tiempo de la salud y del tiempo de la enfermedad, debiera permitirnos la valoración del instante donde precisamos de la plenitud de nuestras fuerzas, capacidades, intereses y talentos diversos, haciendo patente, que frente al dolor, el sufrimiento, la enfermedad y el peligro de morir, siempre tendremos la posibilidad de ser vitales e infinitamente múltiples.

Referencias bibliográficas

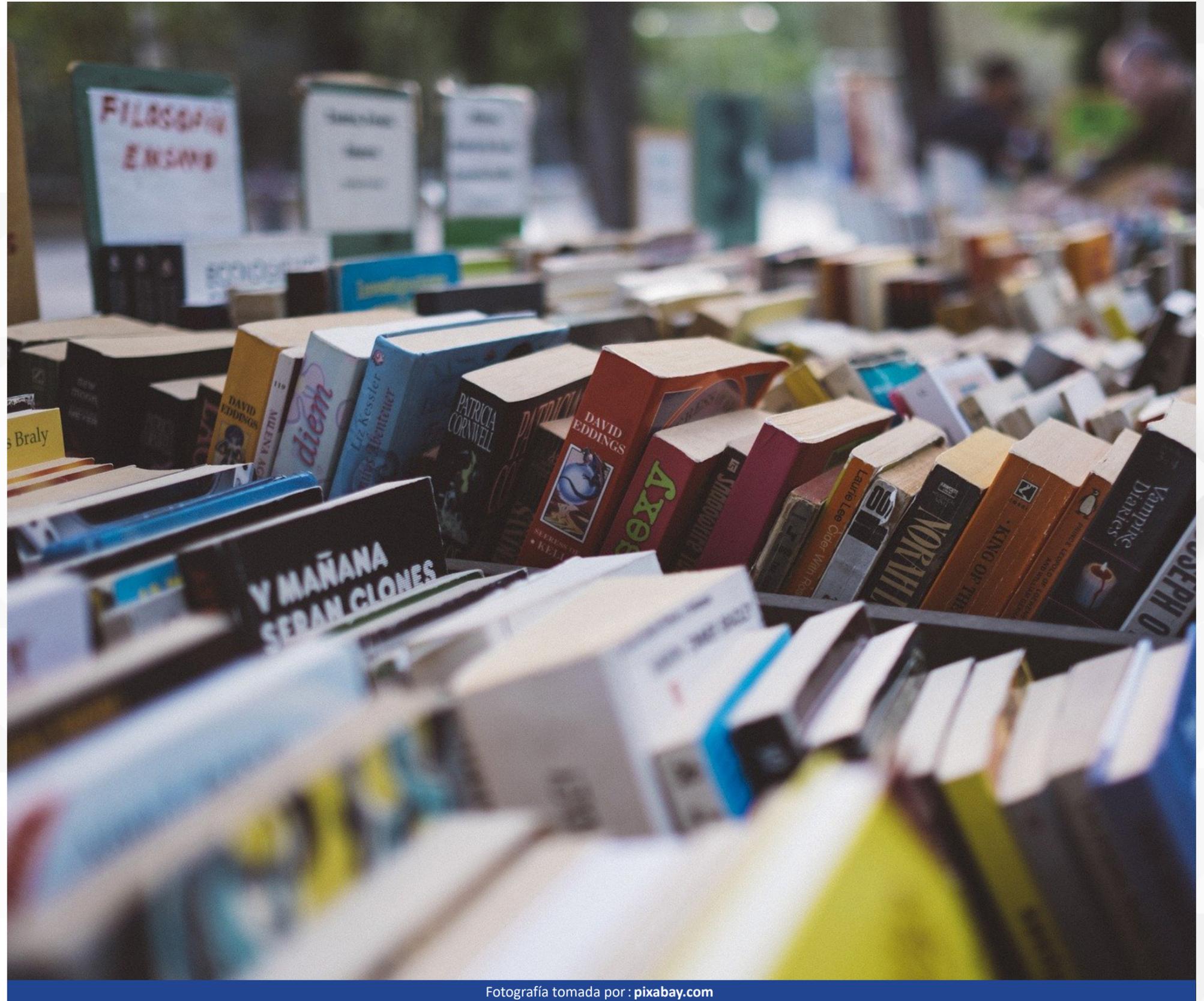
- Auriac, O. (1934). Les méthodes et les maîtres de l'école de plein air, en Les Éducatrices – XIXe-XXIe siècles. Carnet de l'équipe de recherche « Histoire et socio-histoire des éducations » Paris 8 – CIRCEFT. Recuperado de: <https://educ19e21e.hypotheses.org/301>.
- Borrero Ramírez, Yadira Eugenia (2014). Luchas por la salud en Colombia. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J. D. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Carroll, Lewis (2003). Alicia en el país de las maravillas. Buenos Aires: Ediciones del Sur, abril.
- Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (CIPI), (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá: Presidencia de la República – CIPI - Estrategia Nacional De Cero a Siempre.
- Cruz Molina, M.; Violant, V. y Lizasoáin, O. (2013). "Educación, salud y enfermedad. Las bases de la pedagogía hospitalaria", en La pedagogía hospitalaria hoy. Análisis de las políticas, los ámbitos de intervención y la formación de profesionales. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico, S.A. Ediciones.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2008). La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. Bogotá: Biblioteca Nueva.
- Espitia, Uriel Ignacio; Barrera, Nuvia Marcela e Insuasti, Carmen Alicia (2013). La Monserrate: una década tras una pedagogía hospitalaria no escolarizante en la Fundación HOMI, en Hojas y Hablas, No. 10, octubre, pp. 70-90. Recuperado de <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/13>.
- _____ (2015). Conferencia inaugural: Apuntes históricos sobre la construcción del campo de la pedagogía hospitalaria. Bogotá: Unimonserate, 26 de febrero.
- Freire, Paulo (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.
- Fundación Universitaria Monserrate - Fundación Telefónica (2009). Aulas hospitalarias apoyadas en nuevas tecnologías. Informe final. Bogotá: FUM – Telefónica, 17 de noviembre.
- _____ - Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI), (2014). Propuesta de pedagogía hospitalaria para la primera infancia: estrategia educativa innovadora. Bogotá: FUM - CIPI, Informe final del contrato de prestación de servicios No. 70113, febrero 25.
- Galtung, Johan (2003). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- González Simancas, José Luis y Polaino-Lorente, Aquilino (1990). Pedagogía hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Grau Rubio, Claudia y Ortiz González, Carmen (2001). La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Instituto Nacional de Salud (2014). Informe 3 Mortalidad Evitable en Colombia para 1998-2011. Bogotá: Ministerio de Salud – Instituto Nacional de salud – Observatorio Nacional de Salud. Recuperado de <https://www.ins.gov.co/Direcciones/ONS/Informes/3.%20Mortalidad%20evitable.pdf>
- Liebel, Manfred (2007). Niños investigadores, en Encuentro, año XXXIX, No 78, pp. 6-18. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/ENCUENTRO/article/view/3661/3407>.

Lizasoáin Rumeu, O. y Polaino Lorente, A. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador, en *Psicothema*, Vol. 4, No. 1, págs. 49-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2018669>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421, 29 de agosto, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Reyes, Álvaro; Nossa, Diana; González, Lucy Y.; Barrera, Nuvia Marcela y Ortiz, Libia María (2008). Análisis documental en torno a la pedagogía hospitalaria. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate - Fundación Telefónica.

Sáenz Obregón, Javier (2004). John Dewey. Experiencia y educación. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.



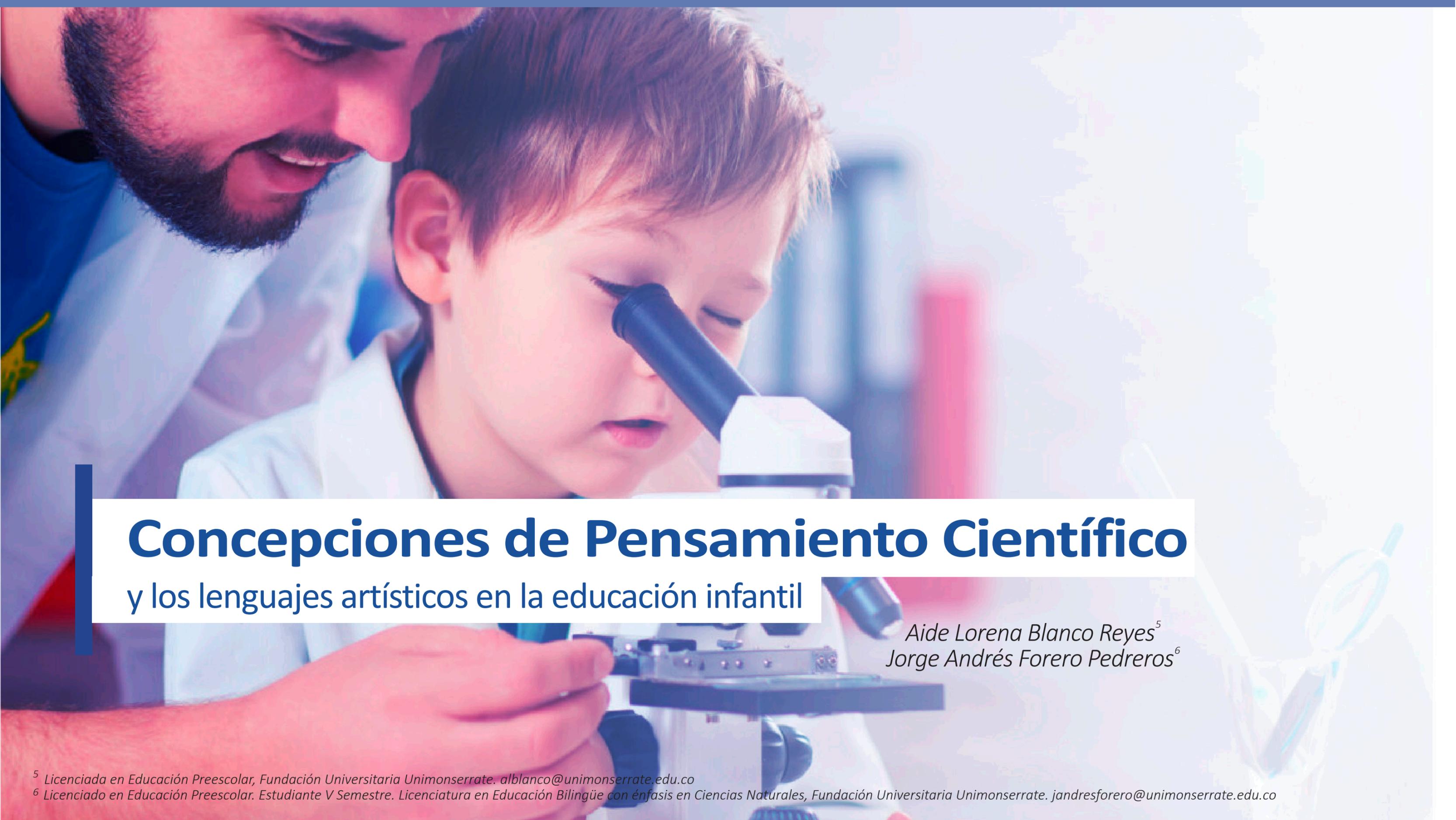
Fotografía tomada por : pixabay.com



ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



Concepciones de Pensamiento Científico

y los lenguajes artísticos en la educación infantil

*Aide Lorena Blanco Reyes⁵
Jorge Andrés Forero Pedreros⁶*

⁵ Licenciada en Educación Preescolar, Fundación Universitaria Unimonstrate. alblanco@unimonstrate.edu.co

⁶ Licenciado en Educación Preescolar. Estudiante V Semestre. Licenciatura en Educación Bilingüe con énfasis en Ciencias Naturales, Fundación Universitaria Unimonstrate. jandresforero@unimonstrate.edu.co

Resumen

El presente escrito tiene como objetivo describir las concepciones de un grupo de maestros de biología y educación infantil, en torno a la relación del pensamiento científico y los lenguajes artísticos en la infancia. Esta iniciativa nace desde el Semillero de Pensamiento Científico Infantil, donde se identificó, a partir de una revisión bibliográfica, la importancia de aprender y enseñar de una manera integral y holística, pues esto incide directamente en las metodologías empleadas por los maestros, y, por ende, en el desarrollo de los niños y niñas. En este sentido, los ejes centrales de la investigación se desarrollaron alrededor del pensamiento científico y los lenguajes artísticos, entendiendo que ambas categorías potencian habilidades de pensamiento en los niños, desde la exploración, la experimentación y la observación, generando en ellos una visión crítica de su realidad. Para el desarrollo del proyecto, se diseñaron una serie de entrevistas y fichas de observación para analizar, desde el discurso de los maestros, cómo se llega a entender dichas categorías y si han pensado en una relación entre estos saberes que son fundamentales en la educación infantil.

Palabras claves:

Arte, ciencia, concepciones, educación infantil, lenguajes artísticos, pensamiento científico.

Abstract

This paper aims to describe the conceptions of a group of teachers of biology and early childhood education, around the relationship of scientific thought and artistic languages in childhood. This initiative was born from the Children's Scientific Thought Seedbed, where the importance of learning and teaching in an integral and holistic way was identified from a bibliographic review, since this has a direct impact on the methodologies used by the teachers, and therefore, on the development of the children. In this sense, the central axes of the investigation were developed around the scientific thought and the artistic languages, understanding that both categories potentiate scientific abilities and of thought in the boys and girls, from the exploration, the experimentation and the observation, generating in them a critical vision of their reality. For the development of the project, a series of interviews and observation sheets were designed to analyze, from the teachers' discourse, how these categories

are understood and whether they have thought of a relationship between this knowledge which is fundamental in childhood education.

Key words:

Art, artistic languages, childhood education, science, scientific thinking, understandings.

Introducción

*“¿no debería el nuevo siglo emanciparse del control de la racionalidad mutilada y mutiladora, para que la mente humana pueda, por fin, controlarla?”
(Morin, 1999)*

Las transformaciones que se gestan en el mundo contemporáneo demandan de los agentes educativos nuevas formas de concebir y apreciar el mundo desde una óptica distinta que potencie la construcción de un pensamiento interdisciplinar, dinámico y flexible. Sin embargo, para afrontar dichos desafíos y gestar cambios de mentalidad que posibiliten propuestas alternativas en educación, se hace necesario reflexionar sobre las concepciones que tienen los maestros y su relación con las experiencias de aprendizaje que comparten en diferentes escenarios educativos.

Desde esta perspectiva, al reflexionar en torno al legado del pensamiento moderno, se logra identificar que los modelos de formación en educación están basados en la racionalidad; así como lo expone Bunge (1992) “el hombre construye un mundo artificial: ese creciente cuerpo de ideas llamado **ciencia**, que puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible.” (p. 6). Esta definición se articula con el mundo contemporáneo y la construcción que se tiene acerca de producción de conocimiento científico desde lógicas positivistas, donde el principal componente era la racionalidad, aquello que es exacto, cuantificable y en donde la evidencia sea verificable. Este problema lo expone Najmanovich (2005) al afirmar que la ciencia en “la mentalidad moderna se expresó a través de la estandarización y reificación de los sistemas de representación matemáticos y el establecimiento del *experimento controlado* como modalidad clave de interrogación a la naturaleza.” (p. 10).

Desde esta postura, se piensa el ser humano en la modernidad como “un cuerpo separado de la psiquis, de la emocionalidad, del conocimiento.

Un cuerpo abstracto y desvitalizado”. (Najmanovich, 2005, p. 17), donde se halla siguiendo leyes externas a lo que en verdad quiere expresar y se deprime en una perspectiva lineal. Además, el continuar pensando que hay un lenguaje exacto, verídico y casi único para construir y compartir conocimiento, genera ese desprendimiento entre la sensibilidad y razón, dándole a alguna de estas partes mayor importancia en la sociedad.

A partir de esta situación, para este proyecto se hace necesario reconocer la importancia de encontrar nuevamente el valor de las cosas; aquella *ligazón* que ha existido siempre entre la razón y la emoción en desarrollo del pensamiento científico. Es por ello, que a partir del desarrollo de la práctica educativa realizada en la Fundación Universitaria Unimonserate (FUM) durante el año 2018 se genera el semillero de investigación “Pensamiento Científico Infantil” adscrito al programa de Licenciatura en Preescolar de la FUM, sobre la formación como docentes, las prácticas y las concepciones que se tejen en ellas, se identificó que existe jerarquía en los saberes asociados al desarrollo del pensamiento y la producción de conocimientos. Además, a partir de un contexto histórico se reconoce “la ciencia, como guía de la acción,



y el trabajo en cuanto principal instrumento para incrementar la productividad y la riqueza, ocupando un lugar destacado en las sociedades modernas” (Durán, 2009, p. 4).

Desde allí, se logra comprender el sentido de los currículos; siendo rígidos y fragmentados posicionando las ciencia, matemáticas y habilidades comunicativas sobre los lenguajes artísticos, la emocionalidad y la construcción del cuerpo. Segundo, que las concepciones que construyen los docentes, estudiantes, familias y directivos frente a los procesos educativos afectan la confianza y la comunicación que se gesta en el quehacer educativo. Sumado a lo anterior, la práctica se permea por el conjunto de prejuicios que llevan al docente a implementar metodologías que son asertivas para algunos estudiantes. Por último, la instrumentalización de los saberes que se construyen en el ámbito educativo impide un desarrollo interdisciplinar y transdisciplinar, al excluir aquellos lenguajes naturales del ser humano.

En este sentido, se hace necesario reconfigurar las relaciones que se han construido en la educación entre pensamiento científico y lenguajes artístico, como un vínculo que fomenta el desarrollo de habilidades del pensamiento desde la exploración,

experimentación y las experiencias cotidianas de los niños y niñas, generando en ellos una visión crítica de su realidad. Por tanto, el objetivo de esta ponencia es describir las concepciones que tiene un grupo de docentes sobre la relación de pensamiento científico y los lenguajes artísticos en el marco de la educación infantil.

Metodología

En coherencia con lo mencionado, esta investigación es cualitativa con carácter descriptivo, pues el objetivo es describir las concepciones de un grupo de maestros en cuanto a pensamiento científico y lenguajes artísticos, encontrando cómo se relacionan entre sí, y cuál es la incidencia en su quehacer docente en la educación infantil, basados en sus opiniones, experiencias y demás. De esta manera, se realizan entrevistas semiestructuradas, ya que, como lo menciona Hernández et al. (2014, p. 405), “el propósito de las mismas es obtener respuestas en el lenguaje y perspectiva del entrevistado (en sus propias palabras)”.

En este sentido, se seleccionaron tres maestras en ejercicio quienes lideran procesos de enseñanza

en distintas instituciones educativas de la ciudad, y donde se han encontrado proyectos educativos innovadores, dentro de los cuales se resalta un Semillero de investigación, donde se realiza un acercamiento a la cultura científica desde una alternativa pedagógica basada en la experimentación respectiva a la innovación educativa, buscando soluciones a alguna de las necesidades básicas del



Fotografía tomada por : amazon.com



Fotografía tomada por :pixabay.com

entorno educativo. De igual manera, estos maestros han ejercido su labor docente por muchos años, lo cual ha generado en ellos variadas maneras de concebir la manera de enseñar y cómo se aprende en la escuela.

Estas entrevistas realizadas, al igual que las fichas de observación, se orientaron desde la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones que tienen una muestra de docentes acerca de la relación entre pensamiento científico y los lenguajes artísticos en Educación Infantil?

Resultados

La importancia de las concepciones del docente en el trabajo entre ciencia y arte

Dentro del quehacer pedagógico, las formas de pensar, accionar y sentir de los docentes están permeadas por creencias, costumbres, ideas, significados y valores que inciden en su práctica educativa. Por ello, comprender las concepciones desde la complejidad, le permite ver la construcción de aquellas bases pedagógicas que han realizado los maestros y su influencia en las prácticas. Al respecto, autores como Guzmán y Bernal (2010) afirman que al asumir las concepciones de los educadores es posible “comprender las prácticas

educativas cotidianas, así como las razones, motivos, creencias y supuestos que las orientan” (p.2). Del mismo modo, Moreno y Azcárate (2013) consideran que las concepciones afectan directamente el desarrollo de habilidades de pensamiento en la educación infantil, y así mismo el desarrollo los múltiples lenguajes que son propios de la infancia. En este sentido, la interdisciplinariedad en la escuela, entendida como un diálogo y una colaboración entre disciplinas (Carvajal, 2010), juega un papel importante en compañía de las concepciones, pues el trabajo en conjunto de estas genera un accionar holístico en la escuela.

Desde esta postura, es importante reconocer cómo la humanidad ha generado esa estrecha relación entre saberes. Ejemplo de ello, son los griegos; pues para estos “la medida se relacionaba fundamentalmente con un orden o armonía interna de las cosas [...]” (Najmanovich, 2005; p. 15). Es decir, se invita a ver aquel juego de analogías que ha existido en el marco de la interdisciplinariedad humana, donde el pintor, el científico, el matemático, el poeta... todos están inmersos en un universo de símbolos, saberes, significados y realidades; pero para comprenderlos, es necesario un elemento: la observación. Esto no sólo implica un ejercicio de mirar, de ver, de vigilar... la observación requiere

un ejercicio de asociación, de reflexión, de comprender qué está implícito en la vida TOTAL de una persona.

En el caso de esta investigación, se puede decir que en el pensamiento científico y los lenguajes artísticos, en este juego entre la razón y la estética, la “verdad” y lo subjetivo, tiene mucho que ver con la frase expresada por Marcel Mauss (citado por Morin, 1999), “Hay que recomponer el todo” (p. 16), pues, tal como lo afirma Daza et al. (2011) el fomento del pensamiento científico en la infancia conlleva a “modos de observar la realidad, y modos de relacionarse con la realidad. Esto conlleva a un cambio en los modos de pensar, de hablar, de hacer, pero ante todo en la capacidad de juntar estos aspectos.” (p. 50), con lo cual se permiten generar intercambios entre varias disciplinas, por ejemplo: los lenguajes artísticos. Este tipo de lenguajes radican en la idea de potenciar el desarrollo cognitivo, emocional, psicológico, físico y moral, al igual que desarrolla en el ser humano un espíritu artístico (Eslava, citado en Sarlé et al, 2014).

En este sentido, el pensamiento científico y los lenguajes artísticos, y según lo planteado por Gil et al (citado en Daza y Quintanilla, 2011) y Abad (citado en Sarlé et al, 2014), ambas categorías, de-

sarrollan funciones del pensamiento cognitivas, expresivas, comunicativas, lo cual, trasciende en la manera de educar de manera holística y procesos de construcción de conocimiento en la educación infantil. En efecto, esta nueva perspectiva invita a realizar un “torcimiento de nuestro espacio cognitivo” (Najmanovich, 2005; p.22), donde es necesario reconocer las maneras en que la ciencia utiliza símbolos, fijando una correlación con el arte, y donde esa armonía y ligazón epistemológica conlleva a nuevos mundos que la palabra o lenguaje permiten comprender, y al mismo tiempo, descubrir algo que no se había visto antes. En este punto, hay una recomposición de las partes en un todo, lo cual marca el inicio de una educación inter- y transdisciplinar.

Pensamiento científico

Como resultado de las entrevistas realizadas, se encontraron varios elementos que surgen en la construcción de un pensamiento científico en la escuela. Por una parte, se hallaron puntos en común frente a concebir el pensamiento científico como parte de las habilidades de pensamiento superior del ser humano que se desarrollan a partir de diferentes experiencias cotidianas y académi-



Fotografía tomada por : pixabay.com

cas que fomentan la creatividad, la curiosidad y el trabajo en equipo. Esto lleva a pensar en la postura de Marina (1993) cuando habla de que ser inteligente no es saber todo, es indagar sobre todo lo que nos rodea, explorando el entorno y teniendo en cuenta la mente corporizada, de esta manera se comienzan a generar hipótesis, un claro ejemplo de esto es lo suscitado en el semillero verde, puesto que los estudiantes vuelven protagonistas a su mente y cuerpo desde la sensibilidad y aquella percepción que tienen al respecto de elementos como una crema, un jabón o un alimento.

Por lo tanto, se concibe que el ser humano es innatamente explorador y la escuela tiene la tarea de incentivar ese autoconocimiento, desde el reconocimiento de su entorno, como es evidente en el semillero verde, en donde los estudiantes trabajan libremente en pro de aprender. Así mismo, desde sus contextos e intereses; se plantean metas que determinan su trabajo en equipo e individual (Marina, 1993). Así mismo, las maestras exponen que la capacidad de resolver problemas de manera crítica y analítica, sin perder de vista el contexto en el cual se encuentran inmersos se convierte en un eje importante, puesto que “en los valores principales de la ciencia en las primeras edades iniciales es la de contribuir a la comprensión del mundo que rodea a los niños” (Daza y Quintanilla, 2011; p. 40), lo cual lleva a pensar que el trabajo de la escuela más que formar, está en sensibilizar a los niños frente a sus realidades, a sus contextos y permitir que sus cinco sentidos estén en coherencia con el mundo y la exploración.

De igual manera, este tipo de pensamiento tiende a ser procesual y se incrementa a medida que se brindan oportunidades para esto; es decir, pasa de ser simple a algo complejo, con lo cual, es importante mencionar que se pudo encontrar convergencias en cuanto a quiénes son capaces de desarrollar este tipo de pensamiento. En este contexto Rancieré (2003) expone que “se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia.” (p.12), lo cual lleva a reflexionar que si la escuela forma en pro de la libertad, los niños podrán usar su inteligencia sin restricciones y ser sujetos emancipados de la sociedad, además, el maestro debe entender que su papel no es de ser un explicador, sino su rol está en apoyar procesos de los estudiantes, potenciando de esta manera ese vínculo entre el ser, creer y hacer del niño.



Basados en los datos recogidos, es posible decir que, según las expresiones de algunas maestras, es necesario tener características específicas o especiales para ser científico; tales como disciplina, pasión por conocer, curiosidad, y algunas funciones cognitivas y sociales que desarrolla un individuo. Para esto encontramos a Marina (1993) el cual comparte que “si restringimos la inteligencia a una serie de operaciones de cómputo de información separadas de la conducta real del sujeto, cometemos una reducción injustificable”(p.16), llevando así a comprender que el impedir la exploración por parte de los niños solamente hará que los estudiantes sean sujetos formalizados en una sociedad que necesita cambios importantes y que es un trabajo imprescindible que los maestros fortalezcan espacios donde se dé la oportunidad de no se predecibles. Pero en relación con esto, se encuentra un aspecto en común: el método científico. En las entrevistas se puede observar que, dentro del proceso del desarrollo de pensamiento científico, y que hacer ciencia está muy ligado a explicar, experimentar, comprobar y demostrar, estructura muy ligada al método científico.

Ahora bien, ¿qué pasa con la infancia? Aquí sucede algo diferente. El pensamiento científico se concibe desde procesos de exploración, de expe-

rimentación, pero sin concretar una línea de trabajo clara, o llegar a conocimientos formales. Por ello Frade, (citado por Izaguirre & Ramírez, 2017) y Bohm & Peat (1988) llevan a comprender que el niño no se puede concebir como un sujeto simple, sino que se debe pensar como un sujeto complejo que lleva la educación a replantearse en su idea de formar, guiando de esta manera a la escuela para encontrar el potencial en fenómenos contextualizados, teniendo presente que el niño es un investigador por naturaleza, pues indaga sobre todo lo desconocido e investiga si es necesario, con un cuerpo sensible e integral, en donde cuerpo y mente juegan un papel fundamental en la comprensión de este mundo pasando por el “proponer y componer”. Aquí es donde el desarrollo del pensamiento científico es algo complejo, dado a que es importante tener en cuenta las capacidades cognitivas en las que se encuentren los niños y niñas según su edad, y saber cómo potenciar las habilidades que ellos tienen, y despertando nuevas maneras de aprender, otras vías de aprendizaje y de generar conocimiento; todo es posible desde metodologías y proyectos con sentido.

Lenguajes artísticos

Desde las concepciones de las maestras, también se encontró que los lenguajes artísticos son entendidos como una producción de conocimiento, que se da como resultado de la expresión máxima del ser humano, conjugado con una recopilación de habilidades e ideas, con lo cual, desde experiencias creativas como lo son la plástica, la música y el cine, adquieren gran importancia en la expresión y manifestación de una persona. En relación con esto, Wagensberg (citado en Cerda, 2006) menciona que los lenguajes artísticos dan la oportunidad de comunicar aquellas ideas que se generan en el día a día, desde la cotidianidad de una persona, pero en ocasiones no son sencillas de expresar, como sentimientos, emociones o incluso aquellas nuevas ideas que no tienen nombre, y al hacer uso de los saberes que proporciona el arte, los niños (y las personas en general) crean nuevas vías de comunicación y expresión que van más allá de producciones “académicas” o netamente científicas. Esto se debe a que, como lo menciona Abad, J. (citado en Cernas, Márques & Abarca, 2011) “es posible identificar en las artes, funciones productivas, expresivas, perceptivas, representativas, comunicativas, cognitivas e incluso trascendentes.”



Fotografía tomada por : Unimonserrate

En relación con lo anterior, se evidenció que para algunas maestras los lenguajes artísticos no sobrepasan el hacer o mostrar de un producto; en cambio, otras maestras consideran que los lenguajes artísticos son aquello que pasa de ser superficial a un aspecto fundamental que trasciende al espíritu, al ser y sobre todo, ayuda a engrandecer emociones y comunicarse mejor consigo mismo y los demás. Benitez (2014) expone que “...el uso de diversos lenguajes creativos afina la sensibilidad perceptiva y activa las habilidades cognitivas y sociales...”, haciendo entender que estos lenguajes dan paso a una manera diferente de apreciar el mundo desde el arte, lo cual lleva a percepciones ligadas desde la razón, la sensibilidad y la estética, lo cual permea en el desarrollo social, cultural y cognitivo de los niños y niñas.

Así mismo “el dibujo la pintura y la escultura, pueden plantear problemas tan rigurosos como las matemáticas o las ciencias y [...] con pocos conocimientos técnicos los alumnos pueden desarrollar sus propios recursos mentales” (Arnheim, 1989, p. 154). Con lo cual, se puede decir que la jerarquía de saberes que se gesta al interior de la escuela y dentro de las formas de concebir el aprendizaje y cómo se construye el conocimiento. Esto ha llevado a ver la inteligencia atribuida a aquellos sa-



Fotografía tomada por : Unimonserrate

beres y disciplinas “técnicas” o que son popularmente reconocidos como “conocimientos científicos”. La inteligencia se expande a diferentes formas de, como lo dice el autor, “desarrollar nuevos recursos mentales” para producir conocimiento, esto es, de cierto modo, reconocer la multiplicidad de percibir el arte, la estética de las cosas y en cómo no hay una única vía certera, factible y metódica a la hora de aprender.

De igual manera, el fomento de la sensibilidad humana se ve como resultado de este compartir de saberes pues como bien lo menciona Larrañaga (2011) el arte permite expresar aquellas emociones, sentimientos e ideas en la necesidad de comunicar o conocer algo, y en este proceso, se adquiere una inteligencia cada vez mayor. Cerda (2006) manifiesta que existe una conexión con la naturaleza artística que nos lleva a suponer interacciones con el medio, lo cual implica autoconciencia de la conducta de una persona, lo cual pone evidencia que las interacciones estéticas con el medio natural de una persona hacen parte de esa amalgama de componentes que llevan a un individuo a percibir el arte; es decir, lo que rodea a una persona, ya sean elementos culturales, sociales, e inclusive físicos (hablando des-

de los recursos que utiliza o tiene acceso la persona) hace parte de aquel percibir, sentir y entender constante que se hace teniendo en cuenta aquello que rodea a la persona y de lo que nos suscita ese estallido de lo real que la inteligencia provoca, toma parte de los modos de articular los saberes, de entretejer esas disciplinas y reconstruir saberes desde la experiencia y lo que la provoca (sentimientos, sensaciones, momentos de “choque” o “crisis”, etc.)

De esta manera, es importante señalar las repercusiones de los lenguajes artísticos en la educación infantil, debido a que entre la sensibilidad, la estética y la expresión, “con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas” (Maya, citado en MEN, 2014, p. 15)., Esto se resume en palabras de Marina (1993) a que “el creador selecciona su propia información, dirige su mirada sobre la realidad y se fija sus propias metas. Descuidar estos aspectos equivale a descuidar los aspectos más esenciales de la inteligencia humana” (p.19), entendiendo que las expresiones artísticas desde la percepción, la estética y las múltiples maneras

de lenguajes nos lleva modos de cognición enmarcados en la interacción con lo que nos rodea desde nuestro propio vivir, pero también, ligado a intereses personales que trascienden en un bien común. Es decir, los lenguajes artísticos que una persona utiliza se anclan directamente a modos personales de observar la realidad y relacionarse con el entorno, pero que a la vez radican en una forma de comunicar para los demás.

Una relación existente

Alrededor de los discursos de las maestras, se encuentran puntos de convergencia entre los saberes del pensamiento científico y los lenguajes artísticos, tales como que ambos desarrollan habilidades, como la creatividad, la expresión de diferentes saberes como ideologías, creencias, conocimientos e ideas que un niño adquiere día a día. En coherencia con Arnheim (1989) y los datos recolectados se piensa que los lenguajes artísticos como el pensamiento científico, llevan a los niños a plantearse problemáticas, y estas a su vez desarrollan habilidades de pensamiento en los niños y niñas, sin una distinción exacta de disciplinas, sino que se integran, desarrollando un trabajo interdisciplinar, pero teniendo en cuenta un elemento

importante del trabajo interdisciplinar, y es, el no trabajar con jerarquías. Un ejemplo claro es la experiencia del Botiquín verde, porque se evidenció el nivel de complejidad con el que se gestan las relaciones allí, permitiendo una comprensión de todas las percepciones que puede tener una problemática en común, reconociendo así la exploración desde diferentes realidades (Bohm y Peat, 1988).

Así mismo, la relación entre el pensamiento científico y los lenguajes artísticos fomenta habilidades creativas e innovadoras, que llevan a la persona a romper paradigmas ubicados desde una lógica positivista donde existe una única verdad, la cual debe ser medibles, cuantificables y demostrada con hechos reales, el fracturar esos paradigmas es significativo, pues invita a repensarse que no todo está dicho, que lo que vivimos puede cambiar y eso genera una flexibilidad del pensamiento importante, haciendo una invitación a formar desde otras perspectivas, en donde el maestro no se sabe todas las respuestas, sino que las construye con sus estudiantes, pues no hay respuestas exactas o únicas cuando se desea construir un pensamiento crítico (Bohm y Peat, 1988).

Además, el arte permite establecer nuevas perspectivas que trascienden la manera de generar y construir conocimiento, por lo que se puede deducir que la relación entre los saberes de la ciencia y el arte, rompe esquemas de pensamiento. De igual manera, se exponen como potenciadores del proyecto de vida, pues son transversales en el ámbito social, emocional y la convivencia del ser humano, con lo cual se puede adquirir una nueva visión del mundo.

Por otro lado, se realiza un énfasis importante en la estética de la comunicación, pues para las maestras, ayuda a la comprensión del pensamiento científico, desde los lenguajes artísticos; como es el caso de la escritura o el saber hablar claramente y expresar lo que los estudiantes saben y sienten, desde allí logramos rescatar lo que menciona el MEN (), respecto al arte como posibilitador de “diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido” (2014, p. 13), todo a través de experiencias mediadas por el arte y la ciencia.

Lo anterior, reafirma la relación que existe entre ciencia y arte, como un proceso complejo que trabaja conjuntamente, donde las maestras entrevistadas conciben esa relación desde la creatividad y experiencias personales que traspasan el cuerpo y son evidentes en el momento de comunicar y expresar una sensación, también las maestras establecieron una relación en perspectiva del sistema neuronal y las conexiones que allí se establecen entre hemisferios cerebrales.

Conclusiones

Respecto al trabajo llevado por los maestros, es evidente la necesidad de transformar la manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje de una persona, de manera que se apoyen procesos interdisciplinarios en la escuela y todos los niveles del sistema educativo nacional, en donde maestros y estudiantes se sientan integrados y no dicotomizados, donde el cuerpo y mente sean complemento y no un tema de controversia.

En coherencia con lo anterior, la relación entre pensamiento científico infantil y los lenguajes artísticos en la educación infantil tiene una gran relevancia en el fomento de habilidades de pensamiento que trascienden en la vida del individuo, por lo tan-

to, las concepciones de los maestros y maestras de educación infantil permea la reconfiguración del aprendizaje de las personas. Así mismo, este tipo de saberes del arte y la ciencia son áreas transversales, las cuales se deben enseñar de manera holística.

Por último, es posible decir que la educación interdisciplinar entre ciencia y arte es un campo de investigación de gran importancia en la educación infantil, y existen variadas apuestas distritales que fundamentan este tipo de relación entre estos saberes, por lo que, en este camino de brindar una educación de calidad, el arte y la ciencia juntos brindan nuevos horizontes para el progreso de la educación infantil.



Referencias bibliográficas

- Cachapuz, A. F. (2007). Arte y ciencia: ¿qué papel juegan en la educación en ciencias? Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias., 4(2), 287-294. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i2.05
- Contreras y Pérez. (2013). Capítulo primero: La experiencia y la investigación educativa. Morata: Barcelona.
- Daza, S., & Quintanilla, M. (2011). La Enseñanza De Las Ciencias Naturales En Las Primeras Edades. Barrancabermeja. Recuperado a partir de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LIBROMQSFIN.pdf
- Durán, J. F. (2009). Educación y saber: la redefinición de los saberes en los sistemas educativos de la modernidad tardía. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 21(1), 15.
- Rodríguez, R. J. G. (2008). Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial Un estudio comparativo. Infancias imágenes, 7(1). Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4512>

- Larrañaga, R. (2011). La educación artística y los niños. Recuperado 1 de abril de 2018, de <http://www.ilustrados.com/tema/6592/educacion-artistica-ninos.html>
- Morin, E. (1999). Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santillana. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Muñoz, E. (2011). Presentación del Libro. En La Enseñanza De Las Ciencias Naturales En Las Primeras Edades Su Contribución A La Promoción De Competencias De Pensamiento Científico (pp. 14-17). Barrancabermeja. Recuperado a partir de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LIBROMQSFIN.pdf
- Najmanovich, D. (2005). El Juego de los Vínculos. Subjetividad y red social: Figuras en mutación. (1a Edición). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Sarlé, P., Ivaldi, E., & Hernández, L. (2011). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias (OEI). Madrid: Metas Educativas 2021.



Fotografía tomada por : pixabay.com

A group of diverse people are standing in a circle on a wooden stage in an auditorium, holding hands. The background shows rows of blue seats, some of which are occupied by other people. The lighting is warm and focused on the group.

Educación: Práctica Pedagógica

Social Y Reflexiva

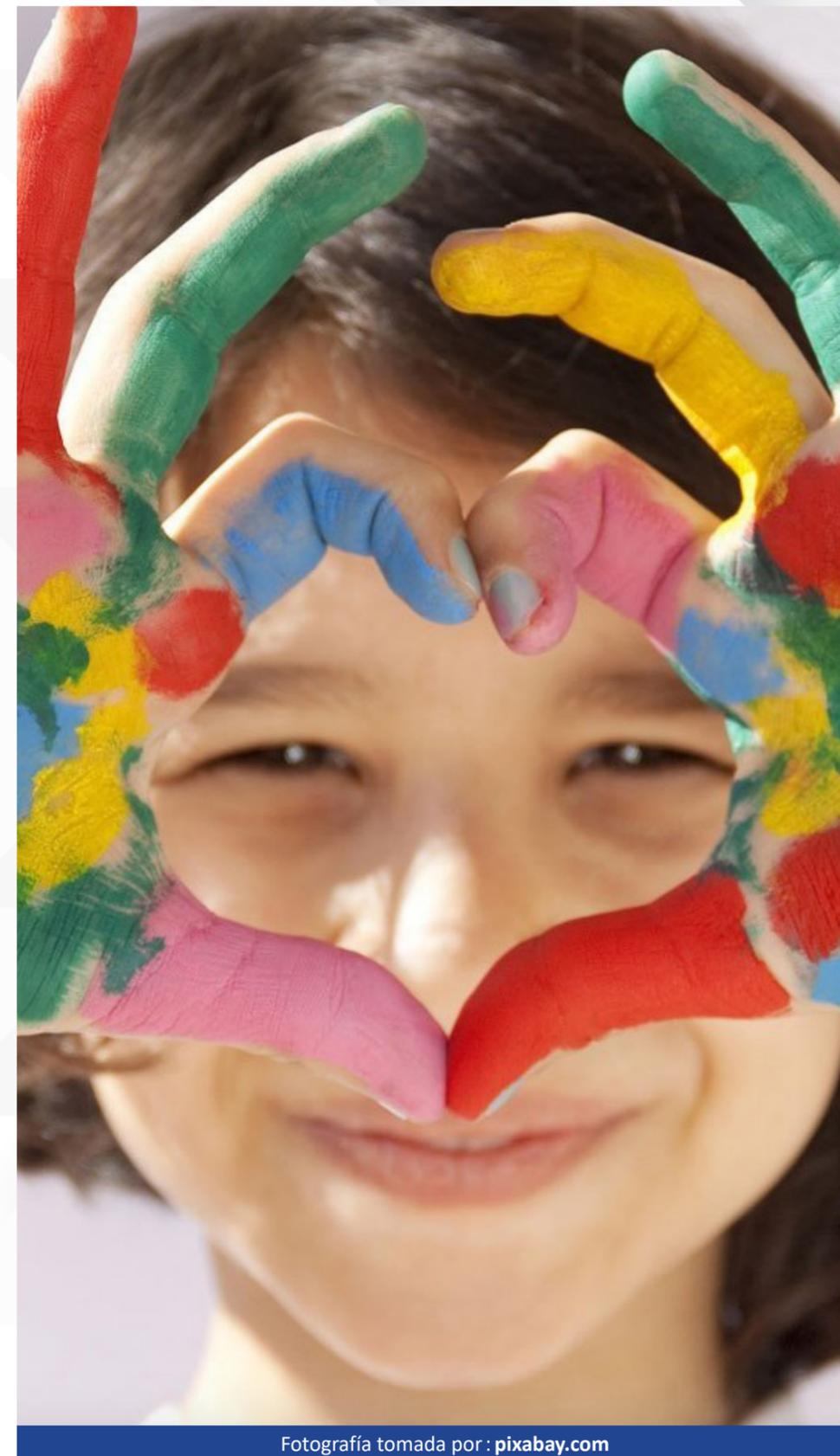
Karen Tatiana Roa Jiménez⁷

⁷ Estudiante tercer semestre: Licenciatura en Educación Básica, Fundación Universitaria Monserrate

El presente escrito es una construcción reflexiva que se llevó a cabo a partir de preguntas orientadoras abordadas durante tres semestres de formación en la Licenciatura en Educación Básica Primaria. Se desarrolló en el marco de una práctica procesal y evaluativa de la Escuela de Educación denominada examen complejo. Este ha sido realizado desde la articulación de la práctica pedagógica con la teoría adquirida en los espacios de formación académica de la Unimonstrate, y fue tejido con base en la formación, transformación de perspectivas educativas, configuración de nuevos aprendizajes de la educación y, sobre todo, de la reflexión constante de los cambios que se han logrado evidenciar en el acto educativo, respecto a contextos sociales, políticos, culturales y familiares que han emergido. La intención es poder dar a conocer las posibilidades que tiene el maestro de hoy día en una sociedad que da oportunidad a los niños, niñas y jóvenes, de ser seres humanos críticos y analíticos, pero más allá de ser seres humanos escuchados, democratizados, emocionales y afectivos, son el futuro de la sociedad, son la transformación que se necesita con gran urgencia el mundo. El rol del maestro, en esta transformación educativa y social, es ser acompañan-

te, problematizador, reflexivo y co-constructor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Todo esto, teniendo en cuenta que la labor tanto de maestros como de estudiantes, debe estar mediada por el dialogo bidireccional, la comprensión de la realidad misma y del otro, así como, del amor por un cambio educativo en común de, para y con la sociedad actual.

La educación es un proceso de formación, transformación y continua configuración de saberes que influyen en los desarrollos cognitivos, sociales, políticos, culturales, afectivos y familiares de los sujetos. Incluye actores educativos que trabajan en conjunto. Entre ellos se encuentran: el maestro, el educando, la familia y los directivos de las instituciones escolares. Cada actor tiene un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos. No obstante, el papel del maestro tiene ciertas particularidades con las que no cuentan los otros. El saber pedagógico es lo que diferencia el ser del maestro de los demás actores educativos, pues lo construye en el transcurso de sus prácticas educativas, que, además, deben ser sociales y reflexivas, para llevar a cabo procesos de análisis, indagación, compren-



Fotografía tomada por : pixabay.com

sión, problematización y reflexión, a partir de unas interacciones, relaciones, diálogos e intercambio de saberes con los educandos. Sin embargo, esto lleva a generar una pregunta sobre dos aspectos fundamentales que caracterizan el quehacer del maestro en un contexto educativo: ¿Cómo se comprende el objeto del saber pedagógico y sus diferentes variables en el acto educativo?

El objeto del saber pedagógico se comprende como las formas de transformación que pueden llegar a tener los niños, niñas y educadores por medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje colectivos e individuales que se dan en el acto educativo (pedagógico, social y reflexivo); en el cual, se identifican las siguientes variables: familia, cultura y realidad de los sujetos. Estas influyen en tales procesos. En ese orden de ideas, en primer lugar, abordaremos el fenómeno de la Educación: un reto de práctica social. En segundo lugar, el maestro innovador, indagador, creativo y reflexivo; después, se presentarán a los niños y niñas como sujetos políticos, autónomos y reflexivos; enseguida, se tratarán las variables del acto educativo entre maestro-educando. Para finalizar, se discutirá sobre los ambientes de aprendizaje y sus interacciones con los sujetos.

Educación: un reto de práctica social

La educación es un proceso que se lleva a cabo entre ciertos actores que aportan e influyen en los desarrollos educativos, sociales, políticos, culturales y familiares de los educandos. Tales actores son: el maestro, el estudiante, la familia y los directivos de las instituciones escolares. Cada uno cumple un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Por otra parte, las relaciones e interacciones que se generan entre educando y educador son por medio del diálogo participante y democrático durante las prácticas pedagógicas, estas son esenciales para los desarrollos educativos, sociales, afectivos y culturales, puesto que estos permiten el intercambio de saberes e intereses que construyen nuevos conocimientos prácticos y teóricos, tanto para el educando como para el educador. Freire (como lo cito Rojo, 2014) plantea que:

El diálogo es este encuentro de los hombres mediado por el mundo, para pronunciarlo (...) el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro (...)

De cierta forma, la relación entre educando y educador debe estar mediada por un diálogo constante que permita a ambos sujetos ser partícipes de sus propios procesos educativos y formativos, pues esta genera un intercambio no sólo de saberes, sino también de pensares y sentires que conllevan luego a una reflexión que en sí misma, lleva a un nuevo conocimiento. Esto se hace evidente en una institución educativa ubicada en el centro de Bogotá, barrio Santafé llamada Fundación Redes (sede padre pio), en donde el maestro propuso ambientes de aprendizaje pensados en problemáticas educativas y sociales, que identificó en prácticas anteriores en el mismo contexto. Por lo cual, llevo a cabo experiencias junto con los educandos para favorecer la solución a su problema respecto a los procesos de lecto escritura y matemática, haciendo uso de estrategias pedagógicas en las que implemento aspectos característicos de las realidades e intereses de los educandos, abriendo paso a la participación activa de todos los niños y las niñas durante toda la jornada de práctica.

Así como la interacción y relación entre educando y educador es fundamental, también se debe tener en cuenta propiciar espacios de participación y diálogo de saberes e intereses con los educandos, donde se evidencien participaciones a nivel político; es decir, donde los niños y niñas comiencen a concebirse a sí mismos como seres conscientes de su realidad que, además, comprenden la realidad del otro convirtiéndolos en sujetos sociales. Para esto también es esencial que los educandos se relacionen con pares y compartan experiencias que los lleven a comprender su papel como seres sociales que estarán toda su vida relacionándose con otros.

La formación de sujetos sociales, no sólo como objetivo del MEN, sino de cualquier política educativa, debe apuntar básicamente en tres direcciones: a) el aprendizaje de unos saberes o ámbitos del conocimiento social; b) el desarrollo y potencialización de procesos de interacción en unos dominios o campos sociales y, c) la promoción de prácticas sociales y culturales con un horizonte ético-político plural y democrático (Gómez, 2003).

Por lo anterior, la escuela y los maestros deben optar por ofrecer una educación social, política y cultural, porque, a partir de allí, los educandos se asumirán a sí mismos como sujetos políticos que tienen un papel de participación activa dentro de la sociedad. Esto puede ser implementado por medio de ambientes que propendan al diálogo bidireccional entre educando-educador y educando-educando, con el fin de enriquecer sus conocimientos respecto de la realidad que vive el otro, logrando así tener claro, que todos son sujetos sociales pueden participar en la sociedad por medio de sus diálogos e interacciones con el mundo y con otros.

Todo esto lleva a la escuela a reevaluar su labor educativa, pues de cierta forma el paso de la práctica pedagógica a la práctica social se convierte en un reto, debido a los enfoques tradicionales de muchos de los educadores en la actualidad, pues su formación se encuentra muy arraigada al uso e implementación de metodologías repetitivas y memorísticas. ¿Cómo afrontar el nuevo reto de práctica pedagógica y social que deben asumir los educadores? Con perspectivas innovadoras e incluyentes, que permitan a los educandos reconocerse a sí mismos y al otro como sujetos sociales y políticos que se hacen partícipes por medio del diálogo e intercambio de saberes, pensares, sentires y experiencias que conllevan a reflexionar su papel de sujetos los cuales permanecen inmersos constantemente en contextos o escenarios que requieren de relacionarse con otro, como lo son la escuela, la casa, un parque, una biblioteca, entre otros.

El educador indaga, crea y reflexiona

El educador que busca enriquecerse constantemente tanto personal como profesionalmente, es quien lee e indaga sobre problemáticas, procesos, proyectos, enfoques, estrategias y metodologías educativas. Esto con el fin de ir configurando su ser y su quehacer como educador en contexto. Esto quiere

decir, que el maestro debe permanecer continuamente instruyéndose sobre las influencias que recaen en la educación a nivel social, cultural, político y familiar. El maestro debe ser un investigador en el aula, que además de leer documentos que enriquecen su saber, debe saber leer a sus educandos, sus intereses, gustos, necesidades y conocimientos, así como, indagar a partir de ellos, para generar nuevas construcciones que le permitan reconocer poblaciones de educandos en específico, teniendo en cuenta que cada población es distinta, tiene realidades y particularidades que las diferencian de otras.

Si el maestro logra renovar su forma de percibir, si reconoce a sus interlocutores en torno al saber, a sus alumnos, el maestro podrá preguntarse por el sentido de lo que hace. Es decir, llegará a caer en la cuenta de su quehacer, a hacerse consciente de los procesos que suceden a su alrededor y a formularse preguntas sobre ellos (Vasco, 2017).

El educador es un sujeto que se encuentra en constante construcción, la cual es generada a partir de sus prácticas pedagógicas, pues es allí que interactúa y se genera preguntas junto con los educandos. Un ejemplo cercano se encuentra en la Fundación de educación informal Redes, en donde los

niños, niñas y jóvenes generan un proceso de enseñanza y aprendizaje junto con los educadores, por medio del dialecto bidireccional, en donde ambos actores educativos son partícipes activos de sus desarrollos sociales, culturales y educativos. En este contexto, el educador tuvo en cuenta las preguntas que se formularon los educandos y las preguntas que él mismo se formuló entorno a problemáticas educativas, sociales y familiares las cuales evidenció en su documentación pedagógica. Es por esto, que el educador debe ser un transformador continuo de su práctica y quehacer pedagógico, pues a partir de ella, debe leer e indagar contextos, comportamientos, saberes, sentires, intereses, gustos y necesidades de los educandos.

Por otra parte, el acto educativo que se da entre educando y educador se basa en la innovación, creatividad y reflexión constante, dentro y fuera del aula por parte del maestro. Las prácticas pedagógicas tradicionales caracterizadas por la memorización, transmisión de información y poca interacción, deben ser reinventadas e innovadas por los mismos educadores, pasando por las metodologías y modelos educativos, hasta los diseños de ambiente y los objetivos que se le dan a los mismos. El educador debe concebir su ser y quehacer en contexto como una oportunidad para innovar



Fotografía tomada por : pixabay.com

y reevaluar sus acciones participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos, para ello debe analizar sus posturas, acciones, propuestas y objetivos para con los niños, niñas y jóvenes.

Para desarrollar nuestro modelo de trabajo renovador, y no caer en la rutina tradicional, necesitamos incentivar en nosotros una serie de cualidades que debemos potenciar y que podemos resumir en:

- El deseo de cambio
- La capacidad de investigación
- La capacidad de inventiva
- La aptitud para llevar a la práctica lo que planifiques
- Ser promotor del trabajo grupal y cooperativo (García & Redondo, 2010)

Cada cualidad es fundamental para que el educador vaya generando una actitud de innovación respecto a sus prácticas pedagógicas y sociales, en donde, debe implementar sus formas de lectura de contexto y la indagación del mismo consiguiendo así ser un educador que renueva su ser constantemente. No solo la innovación es una ha-

bilidad crucial para los docentes, la capacidad de crear nuevos enfoques, perspectivas y diseños de ambiente pensados para los educandos también es fundamental para la implementación en las prácticas pedagógicas de los docentes. Mendoza (2001) retoma varios elementos que debe tener el educador creativo, entre ellos se encuentra tener una motivación intrínseca hacia la actividad que se realiza, es decir, tener una motivación para sus prácticas desde su ser afectivo más que su ser razonable e intelectual.

Otro elemento tiene que ver con la flexibilidad e independencia de pensamiento del educador con el fin de lograr una capacidad continua de reflexión y transformación de sus prácticas, a partir de su habilidad de adaptación a los gustos, saberes e intereses de los educandos. Un último elemento característico del educador creativo, está relacionado con su autoconciencia y su autoevaluación en el acto educativo que realiza en sus prácticas, es decir, autoevaluar sus acciones conscientemente para luego generar una valoración de su experiencia en donde tenga en cuenta los puntos positivos y en tensión por mejorar en sus prácticas futuras.

Todo esto lleva a que el educador esté en reflexión constantemente sobre sus habilidades de innova-

ción y creatividad en el acto educativo, el cual realiza junto con los educandos. En la reflexión que lleva a cabo el maestro antes, durante y después de sus prácticas, debe incluir todo lo que logró reconocer e identificar, desde las problemáticas, pensamientos, comportamientos y acciones de los educandos, hasta las influencias que tenían a nivel social, educativo, familiar y emocional.

En su formación reflexiva, el educador debe hacer un esfuerzo por abrir y desarrollar constantemente los caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad (como educador), el contexto escolar del que forma parte, la realidad de su aula y la de su práctica pedagógica, con cuidado de no reducir el "hacer pedagógico" a un proceso técnico y mecánico, menospreciando la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lima, 2000).

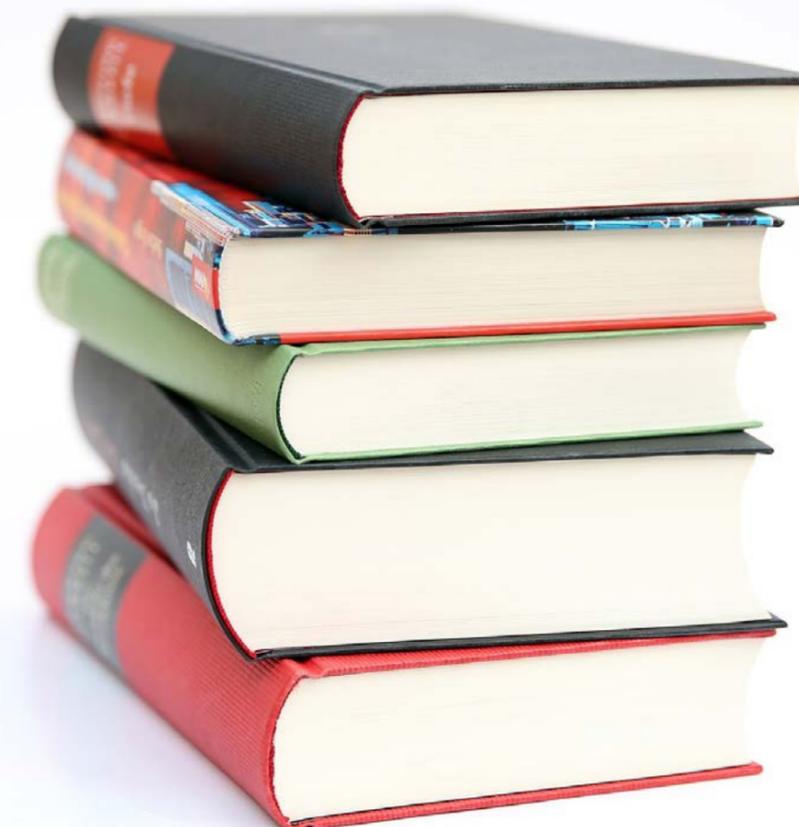
La práctica pedagógica del educador debe ser social y reflexiva, debe ser propositiva, interactiva, participativa, constructiva y transformativa para todos los actores educativos, sin dejar nunca de lado la importancia del amor que hay por la educación para todos; en donde los sujetos trabajen por una sociedad, por un bien común, por una oportunidad de transformación colectiva, cooperativa y humanística.

Los niños y las niñas son sujetos políticos, reflexivos y autónomos

Los niños y las niñas son sujetos políticos que participan desde sus diversos lenguajes y generan experiencias en sus procesos de aprendizaje, las cuales reflexionan autónomamente. Cada educando, conoce su realidad social, educativa, familiar, afectiva, cultural y política, en la cual vivencia experiencias en las que participa por medio de la interacción con otros haciendo uso de sus múltiples lenguajes (verbal, gestual, entre otros). El hecho de que las infancias participen en las instituciones educativas (familia y escuela) los convierte en sujetos políticos, porque están haciendo uso de su libertad de expresión y de opinión. Es por esto, que en los contextos educativos y sociales en los que permanecen inmersos los niños y niñas se les deben proporcionar espacios o ambientes que propicien la participación política y se les tenga en cuenta como sujetos sociopolíticos. Barona (2016) afirma que el sujeto político de la primera infancia es aquel sujeto que, desde sus experiencias, sus vivencias, su niñez, reflexiona, discute y construye su mundo, porque habita un espacio, porque se relaciona con sus pares y con los adultos cercanos a él.

Los educandos comprenden el mundo que les rodea y construyen su ser sociopolítico junto con otros, intercambiando saberes, experiencias y puntos de vista. Esto le permite a los niños y niñas asumirse como sujetos de derecho y deberes, que cumplen un papel fundamental en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, así como, en la sociedad. ¿Cuál es papel de la familia y la escuela (maestro) en la formación de los niños y niñas como sujetos políticos? El papel es crear ambientes de participación en donde se incluyan saberes e intereses de las infancias y se permita la interacción con otros pares y adultos, consiguiendo así favorecer la configuración de los educandos como sujetos políticos, que tienen la capacidad de participar activa y constantemente en todo contexto en el que estén inmersos. Los niños y las niñas son capaces de llevar a cabo investigaciones con un fin educativo, a partir de intereses en fenómenos o problemáticas de su cotidianidad familiar, social y educativa. Es por esto que, la labor de la escuela, y por tanto de los educadores, es promover escenarios y ambientes de aprendizaje que llamen a la curiosidad, y que implícitamente se logre hacer uso de herramientas propias del investigador (observación, pregunta, indagación, registro, entre otras) por los mismos educandos. Además

de ser habilidades innatas en los niños y niñas, la curiosidad y la pregunta son la base de toda investigación realizada por y para las infancias, la cual se puede presentar en cualquier contexto que genere el interés de ser observado e investigado. Para concebir a los educandos como investigadores en su propia causa debemos dejar de lado todo paradigma que considera a las infancias como seres que no son capaces de llevar a cabo sus propios proyectos de investigación.



Fotografía tomada por : pixabay.com

Liebel (2007), afirma que las investigaciones propias de los niños y niñas pueden realizarse en diferentes contextos o bien, puede surgir del acto educativo realizado con pares y maestros en donde se planteen discusiones en torno a un tema de interés común. También, se puede recurrir a aspectos de la cotidianidad de los educandos que para ellos genera intriga e inquietud por conocer. Esto favorecerá la capacidad de las infancias por reconocer e identificar problemáticas de su escuela, familia, e incluso, de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje y a partir de allí, pueden formular una investigación que les posibilite obtener diversidad de posibilidades de solución a tales problemas planteados por sí mismos. El papel del adulto (maestro, familiar) en las investigaciones realizadas por los niños y niñas es de mediador, guía y proporciona herramientas (posturas, puntos de vista) que facilitan la comprensión de los temas para realizar sus investigaciones.

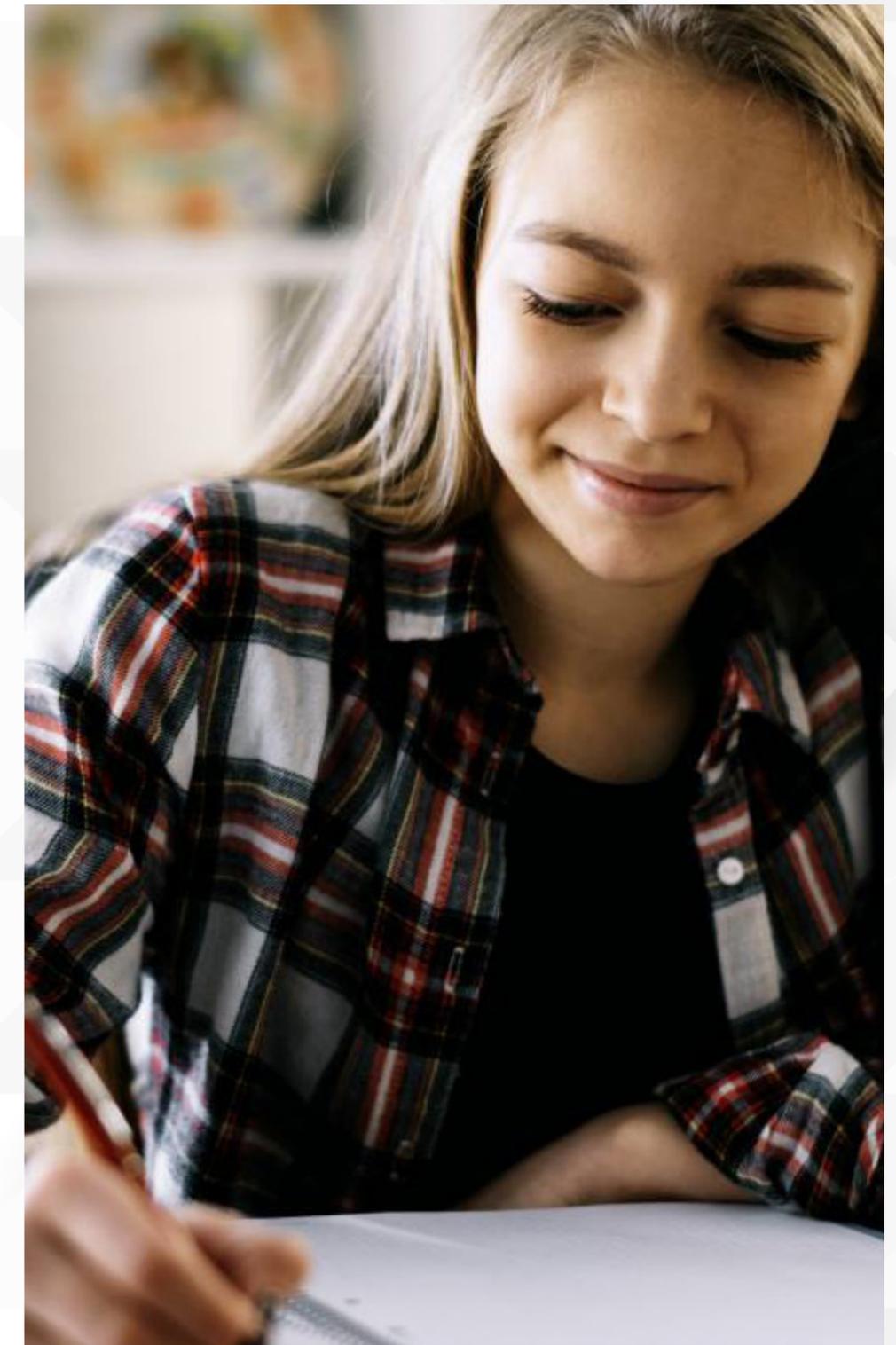
Variables del acto educativo entre educando y educador

El acto educativo se da entre educando y educador a partir de unas interacciones, relaciones, diálogos bidireccionales e intercambio de saberes e intereses. Todo esto conlleva a generar conoci-

mientos a nivel social, cultural, político, familiar y afectivo, tanto para el maestro, como para los educandos. De esta manera, se lleva a cabo un proceso educativo colectivo en donde los niños y niñas son protagonistas que se configuran con el acompañamiento y mediación por parte del educador, quien brinda herramientas para la adquisición de conocimientos desde la práctica articulada con la teoría. Por otra parte, el acto educativo puede verse influenciado o modificado por variables como: la familia, la cultura y las realidades de los actores educativos. Esto puede hacerse evidente e identificarse en los saberes, sentires, pensares y comportamientos que se expresen en las prácticas pedagógicas. A continuación, se abordarán las características y aspectos principales de cada variable y su manera de influir en la educación de los educandos y de los educadores.

La familia, primera institución educativa de los educandos.

La familia es la primera red de apoyo educativo, social y afectivo para los niños y las niñas. En ella se encuentra la responsabilidad de educar y criar a las infancias con valores humanos, comprensiones del mundo y aprendizajes para la vida. Su papel como institución educativa en la formación



Fotografía tomada por : pixabay.com

de los niños, se encuentra basada en proporcionar herramientas de comportamiento y participación que les permitan ser sujetos sociales en todo contexto que lo requiera. Quiroga (2010), concibe a las familias como los que hacen el acompañamiento en los procesos de escolarización y de socialización, haciendo uso de la construcción colectiva de funciones autónomas, emociones equilibradas y capacidad de establecer vínculos afectivos satisfactorios. Con esto, es posible aclarar que la comunicación y relacionamiento entre educador-familia debe ser constante, pues sus acompañamientos en los procesos educativos de los educandos van de la mano, apoyándose uno al otro. Por consiguiente, la familia debe propender por brindar amor, ayuda y guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las infancias, pues esto contribuirá a la formación integral de los niños y niñas a la hora de ingresar a una institución escolar porque ellos tendrán bases sociales, educativas y afectivas.

Cultura que influye y transforma los procesos educativos del estudiante y del maestro

La cultura varía a partir de innovaciones, modificaciones y actualizaciones sociales que influyen en

la educación y, por tanto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas y maestros. La tecnología, nuevas formas de enseñanza, cambios de ideologías y estrategias educativas, han llegado a modificar la forma de vivir, interactuar y ser de los sujetos pertenecientes a una sociedad; desde su manera de comunicarse con otro, hasta sus maneras de comprender el mundo por medio de los procesos de aprendizaje.

La cultura y sus influencias también han penetrado en la escuela, modificando sus enfoques, perspectivas, estrategias, diseños de ambiente y sus desarrollos en los actos educativos, tanto dentro, como fuera del aula. Esto se ha visto reflejado mayormente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, pues ahora tienen nuevas formas de interactuar con otros y adquirir información que pueden convertir en conocimiento haciendo uso de las TICD (Tecnologías de la información y la comunicación digitales). Es por esto, que el papel del maestro y de la escuela, ha tenido que reevaluarse e innovarse para adaptarse a las nuevas prácticas socioculturales. Las modalidades y estrategias educativas deben ser pensadas desde una pedagogía incluyente, interactiva, digital y comunicativa.

Aparici (2009) dispone ciertas claves que se deben tener en cuenta para la implementación de esta nueva pedagogía; entre ellas se encuentran el modelo de comunicación que es necesario cambiar, en donde el educando y el educador son emisores que construyen conocimiento colectivamente. Otra está relacionada con la manera en la que los educadores hacen uso del currículo en sus prácticas educativas, deben propender por generar planes de estudio que tengan en cuenta las opiniones y puntos de vista de los educandos. Por otra parte, plantea a los ambientes de aprendizaje como contextos que deben ser caracterizados por la cooperación y la colaboración de los sujetos para que cada uno sea libre de expresar sus perspectivas y decisiones para la creación de nuevos conocimientos. Además de estas claves que Aparici propone para la nueva pedagogía digital e interactiva que debe ser articulada con la educación actual, hay muchas más; sin embargo, se hizo el énfasis en las tres mencionadas anteriormente porque en ellas se sintetiza lo que la escuela debe comenzar a realizar para generar cambios positivos para la educación en una sociedad humanística y ahora, digitalizada.

Las realidades del educando y el educador modifican sus procesos socioeducativos

Las realidades de los educandos y de los educadores a nivel social, cultural, político, familiar y emocional influyen en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Los niños, niñas y jóvenes se ven constantemente permeados por experiencias que pueden o no dejar un aprendizaje significativo, sin embargo, actualmente la relación que entablan los educandos con sucesos sociales, culturales y familiares tienden a dejar marca en sus procesos educativos, pues influye en la manera de interactuar, comunicarse y construir conocimientos individuales o colectivos, en caso de que sean compartidos con otros por medio de la enseñanza.

Los educadores al igual que los educandos reciben influencias sociales, culturales y políticas que se ven reflejadas en las emociones, pensamientos y saberes que manifiesta en sus prácticas pedagógicas. Es por esto, que en el acto educativo que se lleva a cabo entre ambos actores permite identificar tales influencias. Un ejemplo de esto es la referencia a día de práctica en la Fundación Redes (Sede Padre pio), en donde la educadora junto con los educan-



Fotografía tomada por : pixabay.com

dos, realizó una experiencia enfocada en los procesos de lecto escritura. Los niños y niñas leyeron un cuento, el cual relacionaron con sus contextos familiares, pues encontraron puntos en común respecto a los programas de TV que veían en casa con sus padres, hermanos y primos. Esto nos permite comprender como las experiencias que los educandos han vivido con anterioridad pueden ser relacionadas e inclusive referenciadas con algunos temas que se desarrollan con los educadores en las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, la influencia que reciben ambos actores educativos de sus dimensiones como seres humanos, logran transformar sus pensamientos, sentimientos, acciones y saberes.

Ambientes de aprendizaje y sus interacciones con los sujetos

Los ambientes de aprendizaje contribuyen a los procesos educativos de los niños y las niñas porque permiten generar interacciones entre pares y con el maestro. Esto se da a partir de unos intereses en común que se pueden representar por medio de elementos dispuestos en el ambiente o en diálogos e interacciones bidireccionales entre ambos actores educativos, todo esto permite que los niños, niñas y maestros construyan un conocimiento significativo entorno a un diseño de ambiente que tiene un sentido educativo. Además, las interacciones que se presentan pueden darse entre pares y entre educandos con los elementos que están dispuestos en cada espacio de los ambientes de aprendizaje. Todo esto permite al educador identificar y reconocer contextos sociales, culturales y familiares de los educandos, porque tiene la posibilidad de actuar desde una observación participante o incluirse como un sujeto que interacciona con el ambiente o con los niños directamente.

En varias ocasiones se ha planteado al ambiente como un tercer educador para las infancias, esto debido a la manera en la que se relacionan y gene-

ran conocimientos a partir del mismo. Sin embargo, el ambiente no cuenta solo como el conjunto de objetos materiales que tienen un sentido y un significado, también tiene que ver con los aspectos intangibles que pueden darse a partir del mismo (relaciones, interacciones, conocimientos). “El ambiente incluye, lo visible y tangible (el espacio físico), pero también lo invisible o intangible (las relaciones o sensaciones que generan)” (Aller, S.f). Es por esto, que las estrategias o métodos que se utilicen para los diseños de ambientes de aprendizaje deben tener en cuenta las relaciones, interacciones y disposiciones de objetos que tienen un sentido para las prácticas pedagógicas y, por lo tanto, para los sujetos. Estos escenarios se convierten en un tercer educador en el momento en el cual los mismos sujetos generan conocimientos a partir de su interacción con él. De esta manera, el papel del educador en estos espacios es propender por realizar los diseños de ambiente pensados en intereses, pensamientos y opiniones de los educandos, en donde su quehacer estará centrado en hacer registro de lo que observa y acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje para partir de allí generando nuevos conocimientos que favorecerán su práctica educativa.

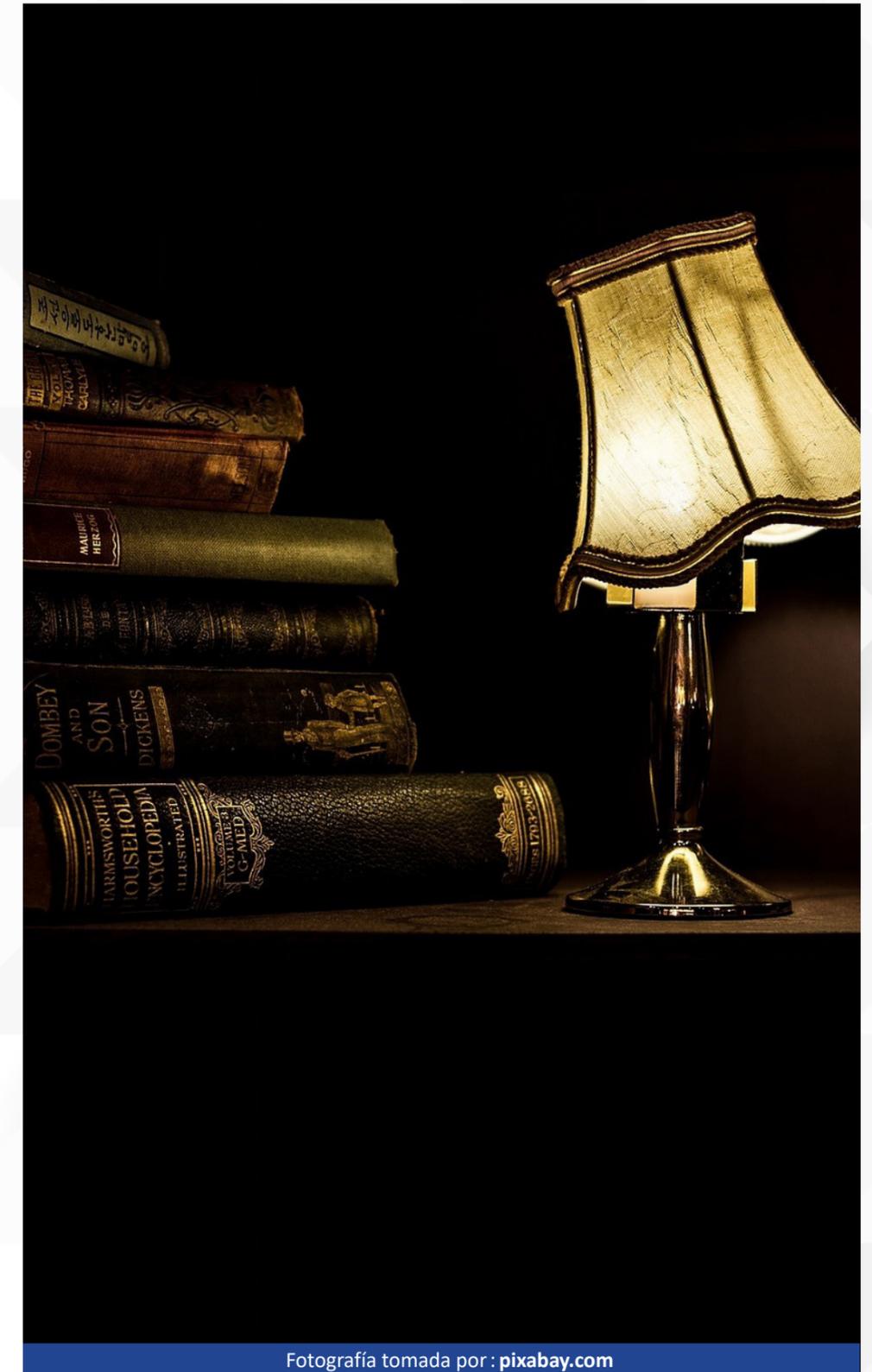
Conclusiones

Es claro que la educación ha recibido modificaciones a nivel social, cultural y político, las cuales influyen los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos y los educadores. Para articular todo esto, se deben tener en cuenta aspectos que lograron un cambio en la práctica educativa de los maestros y los estudiantes, contribuyendo a repensar la práctica netamente pedagógica por una que es también, social y reflexiva, pues permite a los sujetos asumirse como seres participes no solo en una institución educativa, sino en una sociedad en la que permanecen inmersos constantemente. La comprensión de todos estos elementos permitirá al maestro llevar a cabo un proceso de interacción bidireccional, humanístico, afectivo y transformador junto con sus estudiantes. “La educación, como todo tipo de relación social, está fundada en el amor, una relación que depende de la capacidad de ver al otro” (Jimenez, 2019). La educación no es tangible, es algo que se construye desde el amor, la comprensión y las ganas de transformar la sociedad por lograr conseguir un bien común.

Referencias bibliográficas

- Aller, N. (S.f de S.f de S.f). Cultura de infancia. Obtenido de Cultura de infancia: <https://culturadeinfancia.com/el-ambiente-como-tercer-educador/>
- Aparici, R. (2009). Pedagogía digital. *Educação & linguagem*, 12(19), 80-94.
- García, J., & Redondo, R. (2010). DE PROFESOR TRADICIONAL A PROFESOR INNOVADOR. *Temas para la educación*, 7.
- Gómez, J. H. (2003). La formación de sujetos sociales en la escuela. *Revista Colombiana de educación*, 9.
- Jimenez, D. (2019). El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio. *Revista Educación y Ciudad*, 2-37.
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*, (78), 6-18.
- Lima, P. G. (2000). La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 117-127.
- Mendoza, Y. (2001). El maestro creativo. Algunas reflexiones en torno a su existencia. *Educere*, 5(15), 270-274.

- Quiroga, P (2010). Rol de la familia en la educación. *Temas para la educación*, 2(12), 1-12
- Vasco, E. (26 de Febrero de 2017). La investigación en el aula: las condiciones necesarias. Obtenido de *Magisterio.com.co*: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-investigacion-en-el-aula-las-condiciones-necesarias>
- Villamizar, B., & Teresila, L. (2016). El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles.



Fotografía tomada por : pixabay.com



ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ

Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá

La fuerza y el Valor del testimonio narrado⁸

En la experiencia de los Retiros de Emaús (Segunda Parte)

Julio Hernando Castillo Guerrero⁹

⁸ La primer parte del trabajo se puede encontrar en los números 9 y 10 de la Revista Nuevas Búsquedas:
<http://seab.arquibogota.org.co/media/259/revista-nueva-busqueda/revista-nuevas-busquedas--9-10pdf.pdf>

⁹ Egresado del Programa de Teología. Escuela de Ciencias Humanas y Sociales – Fundación Universitaria Monserrate.

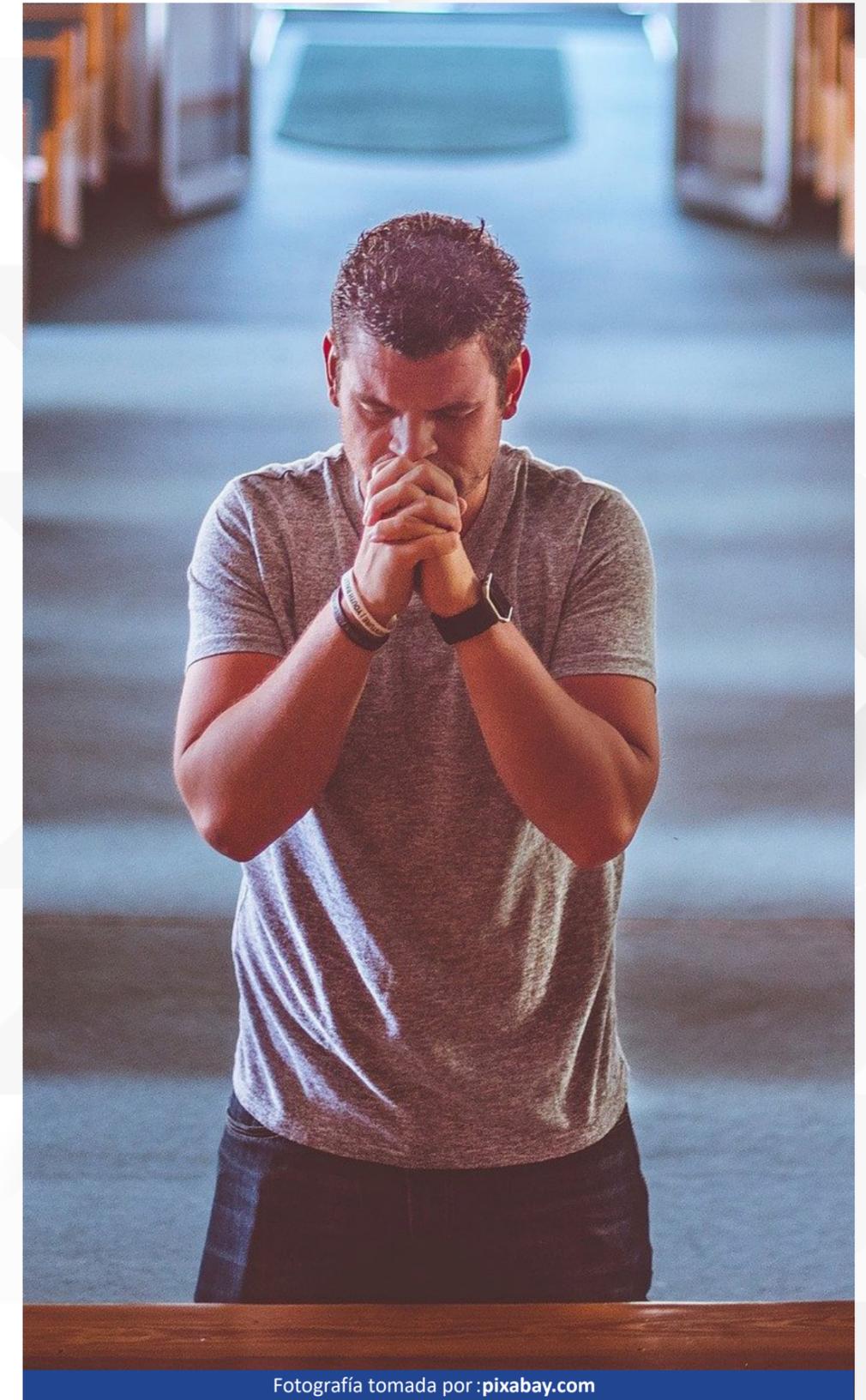
2. Marco iluminativo

Para abordar el tema del “testimonio”, categoría que atañe este ejercicio de reflexión crítica, es importante revisar su significado tanto fuera del ámbito estrictamente cristiano, como en el ámbito explícitamente cristiano.

2.1. Significado del término “Testimonio”.

Las voces relacionadas son “*testigo, testimonio, atestiguar*”. La palabra fundamental griega es *μαρτυς*. En la antigüedad clásica la palabra no significa sólo el testigo de hechos, sino el que atestigua y confiesa la verdad, es decir, aquel hombre que anuncia verdades, defiende creencias, manifiesta y demuestra opiniones (Bauer, 1963, p.1013). En el mundo griego la palabra “testimonio” y sus sustantivos, tiene su ambiente originario en la *vida jurídica* e indica al que ha presenciado un hecho y puede declarar acerca del mismo generalmente ante un tribunal para prueba, en cargo o descargo. En ella, los testigos son presentados como pruebas en un proceso con vistas a hechos ya ocurridos para asuntos de derecho o para la confirmación solemne en los ajustes de pactos. Este proceso debe ser libre y no forzada, por ejemplo, mediante tortura, y se diferencia del juramento por cuanto éste es confirmación de una afirmación (Coenen, 1980, p.254).

En el latín “*testimonium*”, reconocida como acción y resultado de testimoniar. En el ámbito del derecho, se concibe como declaración y examen del “testigo” para provocar la convicción del órgano jurisdiccional, también como instrumento legalizado en que se da fe de un hecho. De allí, el falso testimonio es un delito que comete el testigo o perito que declara faltando a la verdad en causa criminal o en actuaciones judiciales de índole civil (Diccionario de la Lengua Española, 2016).



Fotografía tomada por :pixabay.com

2.1.1. Vigencia del testimonio

En el contexto de la Segunda Guerra mundial, se produjo en algunas iglesias europeas cierta “movilización misionera” basada en dos dimensiones fundamentales para la práctica cristiana y que, a su vez, contribuyó a la reflexión teológica: el testimonio y el compromiso. Frente al auge del “testimonio”, evidente a finales de la década de los cuarenta, se presenta el giro de la apologética al testimonio, dándole importancia más a mostrar la fe que a demostrarla. En esa línea, el papa Pío XII en 1947 afirmaba:

Hoy más que nunca, y como en los primeros tiempos de su existencia, la Iglesia tiene necesidad sobre todo de testigos, más aún que de apologistas: de testigos que, a través de toda su vida, hagan resplandecer el verdadero rostro de Cristo y de la Iglesia a los ojos del mundo paganizado que los circunda (Floristán, 1983, p. 989).

El contexto cultural europeo de este énfasis es el clima filosófico predominante del existencialismo que acentuaba el individuo, la elección, la responsabilidad, la angustia y la muerte. Por este motivo, el testimonio pasa a un segundo plano con el descrédito de la existencia del individuo, sumado a las denominadas verdades científicas que se impusieron a las verdades de la existencia e hizo caer la noción misma de sujeto personal. Por ejemplo, la postura marxista destacaba como protagonistas de la historia a las clases, no los individuos. En el ámbito religioso, también cedió terreno el testimonio a favor del compromiso, pues sin encarnación, de poco sirve. Por este motivo, en la pastoral misionera de los años cincuenta pondrá mayor relevancia en el compromiso, articulándolo con el testimonio, vasta identificar en los documentos del Concilio Vaticano II el sustantivo “testimonio” en 88 veces, 27 la palabra “testigo” y 7 el verbo “atestiguar” (Floristán, 1983, p. 990).

2.1.2. Dimensiones del testimonio

El testimonio posee tres dimensiones o sentidos, según P. Ricoeur: empírico, judicial y ético (Floristán, 1983, p. 991).

- **Sentido empírico:** el testimonio es *narración* de lo que el testigo ha visto u oído, pueden ser oculares o auriculares, testimoniando un hecho. Es el relato del hecho sucedido o la narración hecha por el testigo. Tanto el relato como la narración no es neutral, habla en primera persona y afirma que lo que ha visto u oído es verdadero, exigiéndole estar presente a lo que sucede en la vida como cualidad para ser testigo.
- **Sentido judicial:** el término testigo se emplea en un sentido judicial o jurídico. Toda persona que testimonia en un *proceso* hace una *declaración*, comprometiéndose con la verdad que afirma, no es simple espectador, sino que atestigua o depone en favor o en contra de alguien, sobre la verdad de un suceso o sobre una palabra

escuchada. En definitiva, desde este ámbito, un buen testigo es el que pretende salvar, no el que procura perjudicar, produce, así, salvaciones o liberaciones, tratando de que se haga justicia.

- **Sentido ético:** testigo no es quien testimonia sucesos reales o empíricos del pasado, sino que atestigua en conciencia una verdad de la que está convencido. Así, el testimonio no es solo narración o declaración sino *decisión*, motivado por una fuerza interior que lo empuja a hablar. En este, el testigo ha de ser fiel, narrador experto y escrupuloso que atestigua en conciencia y se identifica con una causa, incluso, en ocasiones extraordinaria, hasta dar la vida. Por ende, la asociación de la palabra testigo como mártir.

2.1.3. El testimonio en clave narrativa

El testimonio es un relato no ficcional, narrado generalmente en primera persona, desde un yo protagonista fuerte, articulado como representativo de una comunidad o de una colectividad sobre hechos relativos a una historia de vida o episodios de este protagonista que además forman parte de un momento histórico difícil. Este “yo” está organizado desde una narración oral, cuya oralidad puede ser recogida por un transcriptor que la convierte

en escritura. (Costa, s.f.). En este ejercicio narrativo, se evidencia cómo se relaciona quien ofrece el testimonio con la vida, cuáles son sus ideales, sus sueños, alegrías, prejuicios e incluso sus miedos. Su propio análisis interpretativo de su historia sale a la luz, lo expresa y lo propone.

El testimonio como verdad narrativa de un pasado se basa en un hecho cierto, permite reconstruir una verdad, por más subjetiva que sea. Como proceso comunicativo, permite que el otro se exprese, busca ser un canal, forma parte del arte de la conversación, entre uno que habla y otro que escucha y recibe un mensaje, de aprender a escuchar y conseguir que los otros escuchen con atención. Es, en definitiva, un espacio discursivo, una conversación sincera con el otro. (Costa, s.f.). En la transmisión de emociones, se tienden puentes hacia una integración e igualdad a pesar de las diferencias y circunstancias que separan a quien habla de quien escucha. El hablante oral no solo comunica dolor y frustración, pues mientras empieza a ser escuchado se libera y descubre muchas cosas más, re-dimensiona su historia y la reinterpreta de nuevas maneras, considerándose un ejercicio necesario, siempre vigente en las relaciones humanas. Es así como el testimonio, también convertirse en una forma de propaganda.

2.2. El testimonio en la Sagrada Escritura

2.2.1. El testimonio en el Antiguo Testamento

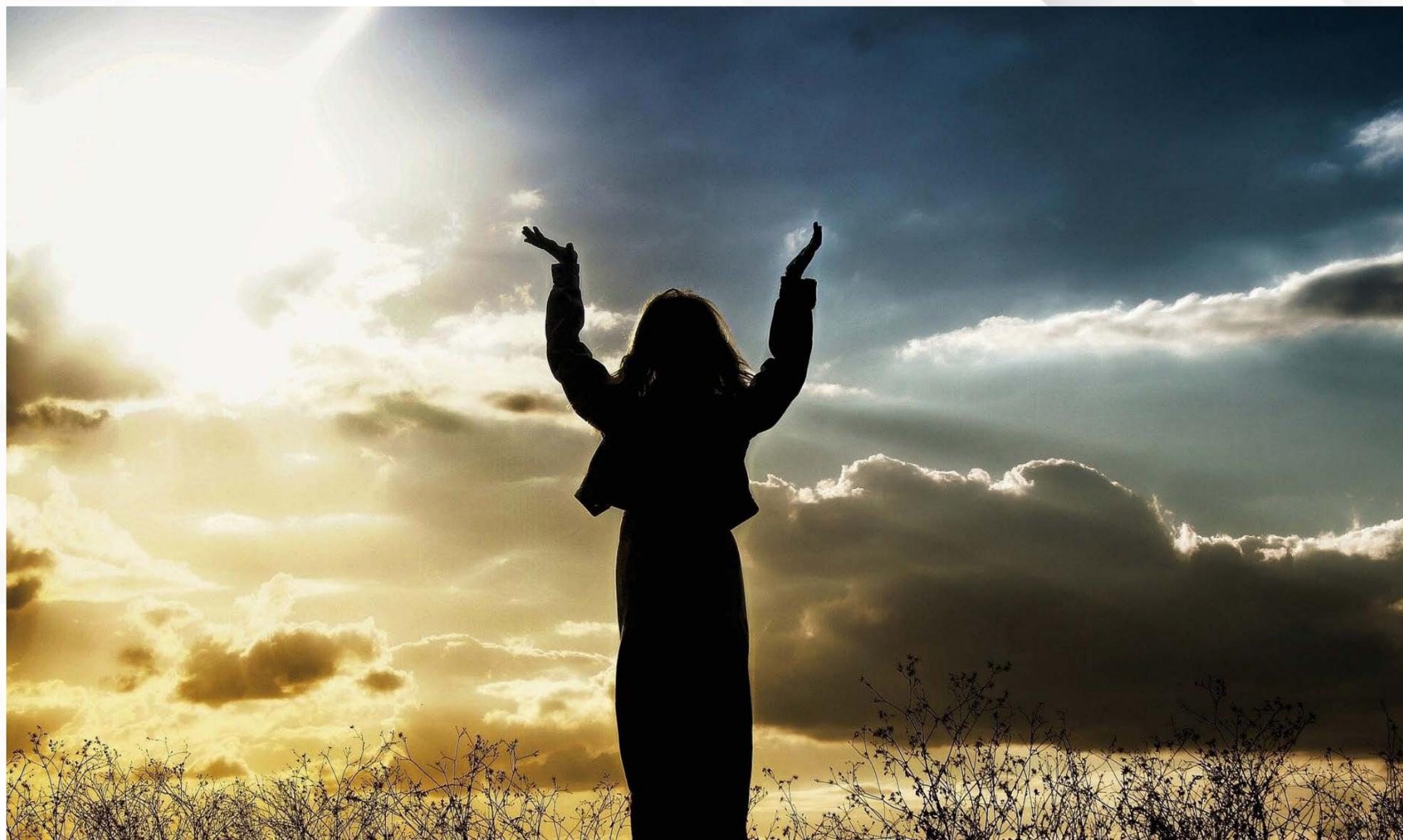
En el A.T. esta significación se encuentra pocas veces (Ex 31,18; Dt 4,45; 6,17; Sal 19,8; 119,14.24.31.46). No obstante, se ocupa sobre todo del testimonio de los hombres, en el que la ley reglamenta su uso: no hay condenación sin declaración de testigos (Nm 35,30), exigiendo que sean por lo menos dos (Nm 35,30). Así mismo, la mentira se carga con la responsabilidad de la condenación, por ejemplo, los salmistas se quejan de los falsos testimonios que los abruma (Sal 27, 10-13; 35,11). Ya en el decálogo, se prohíbe radicalmente el falso testimonio (Dt 5,20); por su parte el Deuteronomio lo sanciona conforme al principio del talión (Dt 19, 18s); también la literatura sapiencial lo estigmatiza (Pr 14,5.25; 19,5.9; 21,28; 24,28; 25,18), siendo una acción rechazada por Dios (Pr 6,19). (León - Dufour, 1972, p. 886).

Sin embargo, por encima del testimonio de los hombres se halla el testimonio de Dios, al que nadie puede contradecir. Se puede concretar en varios sentidos (León - Dufour, 1972, p. 886):

a) Es testigo entre el hombre y la mujer de su juventud (Mal 2,14), garante de los compromisos humanos contraídos delante de él (Gn 31,53s; Jr 42,5), puede ser tomado testigo en una afirmación solemne (1 Sam 12,5; 20,12). Es, en definitiva, el testigo supremo al que se puede apelar para refutar los falsos testimonios de los hombres (Jb16,7 ss.).

b) El testimonio de Dios en la ley, ligado estrechamente con la doctrina de su palabra en el que se da testimonio a sí mismo, por ejemplo, cuando revela a Moisés el sentido de su nombre (Ex 3,14), o cuando sostiene que es el Dios único (Ex 20,2s), testimonio hecho con juramento (Is 45,21-24), fundando así el monoteísmo de Israel. Es testigo, también, de los mandamientos que encierra la ley, por eso a las tablas de la ley las llama el testimonio (Ex 25,16ss), luego depositadas en el arca de la alianza, haciéndola llamar el arca del testimonio (Ex 21,22; 40,3.5.21ss), y el tabernáculo se convierte en la morada del testimonio (Ex 38,21; Nm 1,50-53).

c) Testimonio divino cuyos portadores son los profetas, hombres elegidos para una tarea específica, testificación solemne que tiene por marco el reclamo de Dios a su pueblo infiel, denunciando todos los pecados de Israel (Jr 29,23) para obtener la conversión de los pecadores. Puede aplicarse a David al que Dios estableció como testigo fiel (Sal 89,37s; cf. 1 Sm 12,5), o también, al pueblo entero de Israel que está encargado de testimoniar por Dios a los otros pueblos circundantes en la tierra, que solo Él es Dios (Is 43,10ss; 44,8), en contraposición a los ídolos que no pueden presentar testigos a su favor (Is 43,9).



Fotografía tomada por : pixabay.com

2.2.2. El testimonio en el Nuevo Testamento

El N.T. emplea más de 200 veces los conceptos de *mártir* (testigo) o de *martirio* (testimonio). En algunos casos, se condena el falso testimonio, recurriendo la comunidad cristiana a la regla de dos o tres testigos formulada por el Deuteronomio (Mt 18,16; 2 Cor 13,1; 1Tm 5,19). La noción de testimonio se amplía sobre una dirección menos jurídica, adoptando un valor más religioso, los que conocen al hombre bueno dan testimonio de él. Por ejemplo, los judíos acerca de Jesús (Lc 4,22); de Cornelio (Hch 10,22); de Ananías (22,12); la comunidad cristiana de los primeros diáconos (6,3); de Timoteo (16,2), de Demetrio (3 Jn 12); de Pablo por su parte de las Iglesias de Corinto (2 Cor 8,3); y de Galacia (Gal 4,15) (León - Dufour, 1972, p. 887).

Con la teología neotestamentaria, Jesús mismo ofrece testimonio y este se caracteriza por tres cualidades (Floristán, 1983, p. 994):

a) Jesús, testigo veraz del reino de Dios: lo que Jesús testimonia es el reinado de Dios, presente en la historia y en toda su plenitud, no da testimonio de sí mismo, ni de Dios a secas sino del reino de Dios para todos los pueblos, iniciando por niveles primarios, da de comer y beber a los hambrientos, se sienta a la mesa de los excluidos, comparte la comida con sus amigos, reconcilia a los pecadores. Este testimonio, culmina con su muerte voluntaria y su resurrección.

b) Jesús, testigo fiel ante un juicio o un proceso: el testimonio de Jesús culminó con un juicio o proceso en el que se comprometió hasta el final en una defensa contra sus adversarios. A lo lar-

go de los cuatro evangelios, Jesús está en controversia con los judíos, sus dirigentes, autoridades. En el libro del Apocalipsis Jesús fue un testigo fidedigno (Ap 1,5; 3,14) de la verdad, da testimonio de lo que ha visto y oído al lado del Padre, da testimonio contra el maligno. En síntesis, este testimonio de la verdad dado por Jesús en el contexto de un juicio es juicio de condenación para quienes rechazan su testimonio y de salvación para quienes lo asumen y llevan a cabo.

c) Jesús, testigo consciente de su misión: cobra conciencia gradual de su identificación con Dios. De esta manera, vivió la tentación, no se dejó abrazar por mesianismos interesados, nacionalismos estrechos, acumulación de poder humano y demás. Optó por los marginados, enfermos, pecadores, fue coherente con sus obras, resaltaba por su autoridad. La muerte de Jesús es el supremo testimonio o el más alto de los martirios, terminó dando y prometiendo la vida, perdón y la resurrección.



2.2.2.1. El testimonio en los evangelios sinópticos.

En los sinópticos, se puede descubrir otros contenidos más profundos del concepto testigo, más allá del uso jurídico. Por ejemplo, si en Mc 1,44; Mt 8,4; Lc 5,14, la ofrenda por parte del hombre curado se presenta en testimonio, es decir, como reconocimiento y prueba de la curación lograda, en Mt 10,18, la misma formulación en el discurso de la misión es difícil que pueda ser entendida únicamente en el sentido de una acusación; por lo tanto, lo más probable es que se incluya la idea de que a los discípulos los tribunales les ofrecía la oportunidad de dar testimonio de Cristo ante los hombres. (Coenen, 1980, p. 257).

2.2.2.2. El testimonio en la obra Joánica.

En la obra joánica, el concepto de testimonio adquiere una significación teológica fundamental que no se da en los otros escritos. Lo específico de su concepto se desarrolla en tres aspectos (Coenen, 1980, p. 258):

a) Como testimonio *indicativo* que dan de él Juan el Bautista y las Escrituras: en la figura de Juan Bautista, como precursor, el último profeta, el escritor sagrado señala con vigor y énfasis la presencia presente de aquel que venía como *testigo*, para dar testimonio de la luz, y que por él todos llegasen a la fe (Jn 1,7.15.32), mencionando el testimonio de Juan Bautista como tesis “yo ya lo he visto, y doy testimonio de que éste es Hijo de Dios”. En esta acción del bautista ejerciendo su actividad como testigo dé en la verdad, es decir, en favor de la verdad o según la verdad. Con él, el testimonio ya no es confirmación de algo que se puede demostrar que ha ocurrido, sino la indicación anunciadora que remite a Jesús como al revelador de Dios.

b) Como autotestimonio que Jesús da de sí mismo: si él dice algo referente a sí mismo, este testimonio es verdadero porque él sabe de dónde viene y a dónde va. Juan no quiere que este testimonio sea entendido como una glorificación que Jesús hace automáticamente de sí mismo. Su legitimación de Jesús se sigue no por obra de hombres ni por caminos lógicos de demostración sino por las “obras que dan testimonio de mí” (8,32); es otro, el Padre el “que está dando testimonio de mí” (8,37).

Posteriormente, en la escena de Jesús interrogado por Pilato, se expresa la afirmación “tengo por misión ser testigo de la verdad” (18,37). Así, Jesucristo mismo está como mediador del testimonio, equivale a decir mediador entre Dios y el mundo (Jn 8,14), de la comunicación que Dios hace de sí mismo en Jesús, la cual exige fe y solo se abre en la aceptación.

c) Como hétero – testimonio que dan de él los discípulos: para aquellos que lo han aceptado y que con ello han confirmado la verdad de Jesús, darán testimonio de Jesús. Por ejemplo, en Jn 4,39, los samaritanos comprueban que su camino hacia la fe ha empezado por el testimonio, la referencia de Cristo que les dio la mujer después de la escena del pozo. Aquí el hecho experimentado desarrolla todavía su papel. En el texto de 1 Jn 1,2 “nosotros la vimos, damos testimonio y os anunciamos la vida eterna, que estaba en el Padre y se manifestó a nosotros”, viene a convertirse en la realización de este pensamiento. Esta experiencia no es la de los sentidos sino la de ser incorporado en la fe y quedar abrumado de ella, relacionado con los vocablos griegos de “ver”.

2.2.2.3. El testigo según los Hechos de los Apóstoles.

El testimonio de los Hechos desempeña un papel fundamental en la polémica de la primitiva Iglesia con el judaísmo y la gentilidad. Se destacan varios elementos a saber (Bauer, 1967, 1015):

a) Los apóstoles son, en primer lugar, testigos oculares y auriculares del Jesús resucitado: desde la elección del sucesor de Judas, Pedro describe la misión fundamental del apóstol: *“Es necesario, pues, que de estos hombres que han estado juntos con nosotros todo el tiempo que el Señor Jesús entraba y salía entre nosotros... uno que sea junto con nosotros, **testigo** de su resurrección”* (Hch 1,21ss; cf. 1,8). Sobresale, así, el entusiasmo por este anuncio, *“con fuerza grande daban los apóstoles testimonio de la resurrección del Señor Jesús”* (Hch 4,33; 2,32; 3,14ss; 5,32; 10,41; 13,31). También Pablo presenta el honroso título de *“testigo de Cristo”*, por más que sólo vio al Señor glorificado en una visión (Hch 22,15; 23,11; 26,9-20; Gal 1,11-2,10). El mismo Lucas, hace la distinción de que Pablo fue en primer lugar ministro de la palabra

y luego testigo del Señor (26,16), por el contrario, los *“once”* fueron primeramente *“testigos oculares”* y luego *“ministros de la palabra”*. (Lc 1,2).

El testimonio de los apóstoles comprende la vida de Jesús: bautismo, milagros, curaciones, expulsión de demonios, anuncio de la buena nueva (Hch 10,37-39; 5,31-32^a; 2,40; 3,13.8.26; 10,40^a-43; 2Pe 1,18). No solo son testigos de los hechos sino predicadores de lo que significa la resurrección de Jesús, reconocida por la fe.

b) Solo podría ser *testigo* el que hubiera sido elegido para ello por Dios. Por encima de los 72 discípulos (cf. Lc 10,1-17; Hch 1,21-22), los 500 hermanos (1Cor 15,6-7) y los dos peregrinos de Emaús (Lc 24,13-35) que habían visto y oído a Cristo Resucitado, los Hechos sólo conocen a los apóstoles como testigos de Cristo, predestinados por Dios que, bajo la inspiración del Espíritu Santo, comprendieron el alcance de este hecho de Dios (Hch 10, 41-42; 13,31; 22,15; 26,16).

c) Los apóstoles dieron triple testimonio acerca del Señor:

1. *Testimonio* de la palabra: los apóstoles eran, ante todo, ministros de la palabra, del mensaje de alegría del Señor resucitado y glorificado. Pedro, por ejemplo, ante el tribunal judío, dio siempre testimonio en favor de Cristo en nombre del colegio de los apóstoles: *“Dios ha resucitado al autor de la vida y nosotros somos testigos de ello”* (Hch 3,15). Aunque eran hombres sin letras y vulgares (4,13), los apóstoles dieron testimonio de Cristo ante un mundo particular, hostil, pues en Pentecostés fueron dotados del don del Espíritu (2,4). Al igual que a los profetas, el Espíritu Santo llena a los testigos de su virtud, anuncian libremente la buena nueva.

2. Confirman el testimonio de la predicación con signos: como su Maestro, los apóstoles corroboran sus palabras con poder de milagros. *“Por manos de los apóstoles se hacían muchos signos y milagros”* (Hch 2,43; 5,12), sobre todo por manos de Pedro (3,1-10; 5,15), y de Pablo (14, 8-10; 19, 11-12; cf. 4,30; 14, 3.27; 15, 4.12; 21,19).

3. El testimonio sólo es auténtico cuando lleva sobre la frente la marca de las persecuciones y sufrimientos, de la violencia y de la conspiración en contra: tal como le ocurrió a su Maestro, los apóstoles tomaron valor y bajo el influjo del Espíritu Santo, asumieron una auténtica valentía para

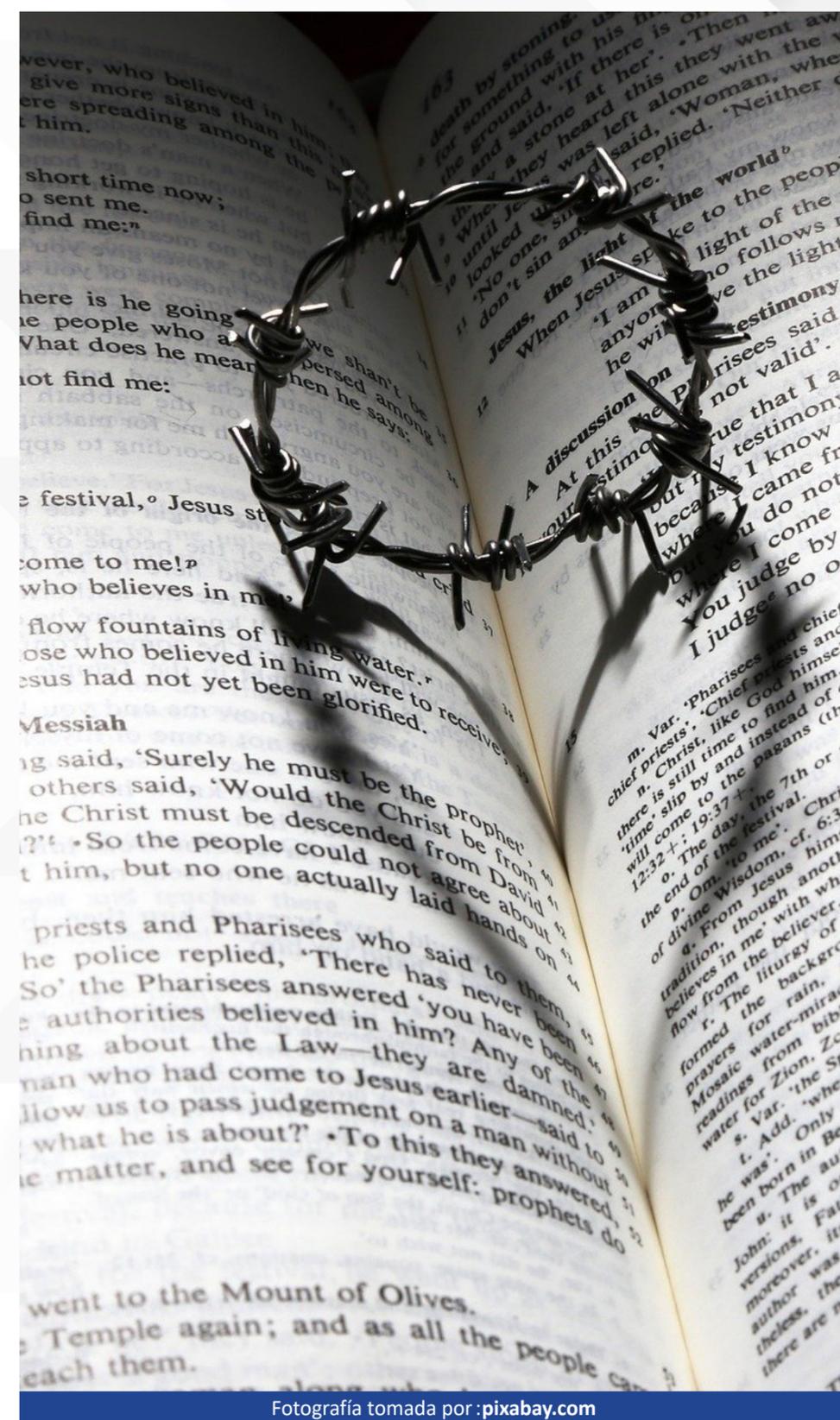
anunciar en medio de las contrariedades, la alegría de la resurrección “salían los apóstoles gozosos de la presencia del sanedrín, porque fueron dignos de sufrir ignominia por el nombre de Jesús” (Hch 5,41). Ahora, estarían dispuestos al último riesgo, a sellar con su sangre el testimonio en pro de su maestro (Hch 5,29; 6,15; 20,24; 21,13).

El testimonio se pone en evidencia, sobre todo, cuando debía afrontarse las autoridades y los tribunales, llevando el sufrimiento hasta el extremo, dando su vida. Esteban fue el primero que selló su testimonio con la sangre derramada (Hch 22,20). Esto lo mostraría el libro del Apocalipsis a los “Testigos del Evangelio” (Ap 11,7). En definitiva, el martirio es el testimonio de la fe consagrado por el testimonio de la sangre (León – Dufour, 1972, p. 888).

Aunque los apóstoles fueron los únicos llamados a dar testimonio del hecho de la resurrección, ellos se convertirán en los testigos por excelencia. Sin embargo, su testimonio despertó en la *primera comunidad cristiana* un eco que no dejará de resonar hasta el fin de los tiempos. A continuación, algunas particularidades de la primera comunidad cristiana, conquistada ahora por el mensaje pascual (Bauer, 1967, p. 1018):

a) La fe firme y fuerte en la resurrección de Cristo, depositó en el corazón de los primeros cristianos la semilla de la *alegría cristiana*, que se irradiaba sobre manera en la celebración litúrgica de la fracción del pan: “perseveraban... en la fracción del pan en casa y tomaban la comida con gozo y sencillez de corazón” (Hch 2,46; cf. Ef 5,19) y celebraban las “obras grandes”, alabando a Dios (Hch 2,47; 3,8-9; 4,21; 11,18; 13,48; 21,10; Lc 24,52ss).

b) La encendida predicación pascual hizo saltar en los corazones de la comunidad una “chispa” del amor fraterno, convirtiéndose en el más fuerte testimonio de Cristo. La *κοινωνία* referida por Lucas en los Hechos, apreciaba la fraternidad vivida al interior de la comunidad fundida en la unidad del espíritu a los creyentes: “toda la muchedumbre de los creyentes tenían solo un corazón y un alma” (Hch 4,32), permaneciendo unánimamente reunidos (5,12). Mantenían todo en común, vendían sus bienes para distribuir entre todos según las necesidades, entre los hermanos hambrientos (2,44-45; 4,32.34.35). Ejemplo de ello Bernabé, quien vendió su campo y puso el dinero a los pies de los apóstoles (5,37).



Fotografía tomada por :pixabay.com

c) Esta realidad vivida por esa comunidad cristiana, los lanza por el mundo con el fin de ganar gentiles para Cristo, descrito a partir del capítulo 6 de los Hechos, inaugurando una campaña de evangelización fuera de la ciudad. Con ardiente entusiasmo dieron testimonio del Señor glorioso.

d) Donde más brilló el testimonio de los cristianos es en las persecuciones y en la muerte sangrienta, por eso los hechos sólo conocen a este testigo de sangre: “cuando se derramaba la sangre de su testigo Esteban” (22,20). Como el diácono no conoció al Señor ni en su vida terrena ni resucitado, no es testigo de hechos como los apóstoles. Así, cuando las persecuciones y la muerte sangrienta se hicieron pan de cada día de la Iglesia, la palabra *μάρτυς* se empleó, hacia la mitad del siglo II, como término técnico para indicar al testigo de sangre, al mártir.

2.3. El testimonio en el Magisterio de la Iglesia ¹⁰

En el desarrollo del amplio Magisterio de la Iglesia, es posible adoptar como categoría de presentación, no solo la palabra *testimonio* sino el sustantivo *testigo*. El motivo es que el testimonio es la comprobación de la verdad que da uno o una comunidad (los testigos) de la verdad de la fe. La reflexión sobre el testimonio se desprende del mismo deber de evangelizar que le es propio a la Iglesia, no como una opción, corroborado por los diferentes documentos de la Iglesia y reconocido como tarea pendiente en nuestros días. Se recorrerá, someramente, los matices que esta categoría ofrece en el Magisterio reciente.

2.3.1 El testimonio en el Concilio Vaticano II

Los primeros aportes se dirigen al Magisterio del Concilio Vaticano II, centrados en la constitución dogmática sobre la Iglesia: *Lumen Gentium* (LG).

2.3.1.1 *Lumen Gentium*

En esta constitución dogmática, el Concilio ha proclamado con vehemencia a sus fieles y a todo el mundo, su naturaleza y su misión universal (LG 1). Aunque este no mencione la palabra testimonio cuando se refiere a la Iglesia, sí sostienen que la Iglesia recibe la misión de anunciar el Reino de Cristo y de Dios, de establecerlo en medio de todas las gentes, constituyendo en la tierra el germen y el principio de este reino (LG 5). Es, pues, la misión de la Iglesia *anunciar, establecer y ser germen* del Reino en el aquí y en el ahora, en medio de todas las gentes. Estar en “*medio*”, es la primera tarea eclesial.

La palabra *testigo*, de manera explícita, se encuentra en el capítulo dedicado a los laicos y referida de manera singular por razón al bautismo y confirmación: “El apostolado de los laicos es la participación en la misma misión salvífica de la Iglesia, a cuyo apostolado todos están llamados por el mismo Señor en razón del bautismo y de la confirmación... Así pues, todo laico, por los mismos dones que le han sido conferidos, se convierte en testigo e instrumento vivo, a la vez, de la misión de la misma Iglesia *en la medida del don de Cristo*

¹⁰Para el desarrollo de este apartado, se tomará como apoyo el artículo denominado “El testimonio en el Magisterio de la Iglesia, desarrollado por Álvaro Ginel Vielva, director de la revista catequesis de la pastoral juvenil Salesiana de España. <http://www.pastoraljuvenil.es/el-testimonio-en-el-magisterio-de-la-iglesia/>

(Ef 4,7)” (LG 33). Por ende, la raíz del testimonio de los laicos parte de los sacramentos recibidos, no de una simple delegación asignada, corresponde a la naturaleza propia de la gracia recibida, correspondencia al apostolado de la vida cristiana.

Más adelante, en el numeral 35, refiere a “Cristo, Profeta grande, que por el testimonio de su vida y por la virtud de su palabra proclamó el Reino del Padre, cumple su misión profética hasta la plena manifestación de la gloria no solo a través de la jerarquía, que enseña en su nombre y con su potestad, sino también por medio de los laicos a quienes, por ello, constituye en testigos y les ilumina con el sentido de la fe y la gracia de la palabra para que la virtud del Evangelio brille en la vida cotidiana, familiar y social” (LG 35). En este, el testimonio de la Iglesia es la continuidad del testimonio de Cristo, brota de él, manifestado en las formas para realizarlo: jerárquico o el laical. Así, el testimonio laical no es un voluntarismo o exterioridad, corresponde al don de la obra de Cristo recibido, haciendo que el mensaje evangélico trascienda la vida cotidiana, familiar y social. El testimonio, entonces, no se impone, tiene su origen en Cristo mismo y su ámbito es el seno de la Iglesia.

En conclusión, la proyección de *Lumen Gentium* acerca del testimonio, parte de la condición bau-

tismal, de una realidad del ser que incorpora al bautizado a la vida y misión de Jesús y de su Iglesia, más no de un imperativo pastoral. Es, en definitiva, viviendo el bautismo en el que se logra dar testimonio.

2.3.1.2. Ad Gentes

Este decreto sobre la actividad misionera de la Iglesia, sostiene la misión de la Iglesia enviada por Dios “a las gentes” para ser “sacramento universal de salvación, dedicando los números 11 y 12 al testimonio cristiano. Testimonio, entonces, se convierte en *estar presentes*, manifestando con el ejemplo de su vida y el testimonio de la palabra el hombre nuevo revestido por su condición bautismal y la acción del Espíritu Santo, por quien han sido fortalecidos por la confirmación (AG 11). Aquí se combina presencia, ejemplo de vida y testificación de palabra que los anima en situaciones concretas: sentirse pueblo consagrado de Dios, participación en la vida cultural y social, intentando construir una transformación, escuchar el corazón de los hombres, conversar con ellos... Esta presencia “activa” no conlleva a una participación de espectadores sino de compromiso, encarnación, mediante la inmersión dentro de la realidad sin perder la identidad cristiana que mantiene en sí mismo.



Fotografía tomada por :pixabay.com

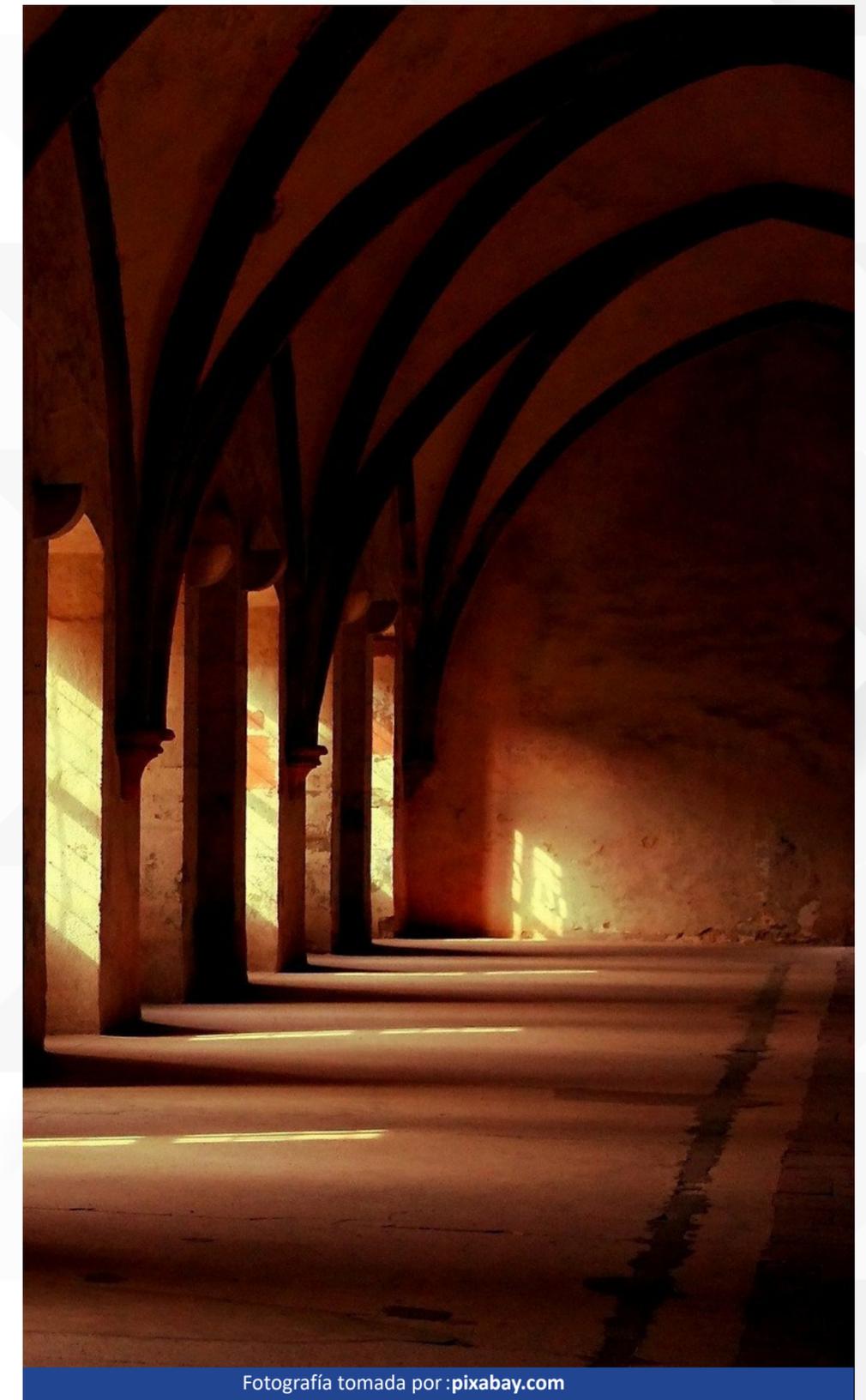
2.3.2. Exhortación apostólica *Evangelii Nuntiandi*

Dentro la reflexión posconciliar, luego de los 10 años de culminado el Concilio Vaticano II, remarca el Papa Pablo VI en el año 1975 con esta exhortación apostólica, la tarea y el compromiso evangelizador por medio del “*testimonio*”, siendo uno de los elementos de la evangelización. Al preguntarse, qué se entiende por testimonio, se extraen los siguientes elementos:

a) *El testimonio de Cristo: profecía y palabra de Dios realizada.* El punto de partida es la conciencia de Jesús al reconocer su misión: “Tengo que ir también a otras ciudades a llevarles la Buena Noticia del reino de Dios, pues para esto he sido enviado” (Lc 4,43). Toda su predicación, gestos y acciones no son invención personal sino correspondencia de su misión, obediencia y cumplimiento de la promesa del Padre en su alianza con los hombres. Por este motivo, por el envío de su Padre, puede “*testificar*” con la palabra de Dios que convoca, provoca la conversión de los hombres hasta su propio rechazo.

Del mandato de lo que Jesús hace y manda a los Doce, nace la Iglesia. Es fruto deseado “*Id, pues, enseñad a todas las gentes*”, nueva presencia de Jesucristo, su único sentido consistirá en ofrecer testimonio que provoca, a su vez, la admiración y la conversión, haciéndose predicación y anunciadora de la buena nueva. Así, testimonio es el reflejo exterior de la vida de comunión con el Padre, de la relación personal de cada bautizado y de la Iglesia con el Dios trinitario, llamando a predicar no a sí mismo sino un Evangelio del que nadie se considera dueño, propietario absoluto sino ministro, servidor para garantizar su fidelidad (EN 15).

b) *¿Cómo evangeliza Jesús?* Jesús mismo lleva a cabo el anuncio y la proclamación del Reino de Dios con sus palabras que revela el secreto de Dios, sus designios y promesas (EN 11); con signos que provocan asombro, sana enfermos, agua convertida en vino, pan multiplicado hasta con el mayor de todos, su resurrección (EN 12); con una *comunidad* formada por los que han acogido con sinceridad su propuesta del reino, la buena nueva y se congregan en nombre de Jesús para buscar, construir y vivir juntos el reino. Así, los evangelizados se convierten en evangelizadores (EN 13).



Fotografía tomada por :pixabay.com

c) *Importancia del testimonio.* Desde un planteamiento *crisológico*, la exhortación desarrolla la importancia del testimonio en la acción evangelizadora de la Iglesia, destacando con ello su eje central y su misión.

- El testimonio *forma parte de la evangelización*, no es un elemento aislado. Por el contrario, es constitutivo del acto de evangelización, junto con el anuncio explícito, a la adhesión de corazón, a la formación de la comunidad, a la renovación de la humanidad (EN 24).

- El testimonio es la *asimilación e interiorización del mensaje de Jesús* hecho vida visible, es decir no se anuncia a otros algo distinto de lo que se es. “Hoy, más que nunca, el testimonio de vida se ha convertido en una condición esencial con vistas a una eficacia real de la predicación. Sin andar con rodeos, podemos decir que en cierta medida nos hacemos responsables del Evangelio que proclamamos” (EN 76).

- El testimonio es *una palabra sin palabras*, una pregunta que provoque o una afirmación que verifique la palabra: “Todos los cristianos están llamados a este testimonio y, en este sentido, pueden ser verdaderos evangelizadores”. “La Buena

Nueva debe ser proclamada en primer lugar, mediante el testimonio” (EN 21).

- El testimonio es un *gesto inicial*, insuficiente, necesita de la palabra, de la explicación, lo que Pedro llama “dar razón de vuestra esperanza” (1 Pe 3,15). “No hay verdadera evangelización mientras no se anuncie el nombre, la doctrina, la vida, las promesas, el reino, el misterio de Jesús de Nazaret, Hijo de Dios” (EN 22).

El Papa Pablo VI, en la exhortación, señala los medios de evangelización, reconociendo que la pregunta sobre el cómo evangelizar deberá ser siempre actual adecuada a las circunstancias del tiempo, lugar y cultura (EN 40). El principal medio *consiste en un testimonio de vida auténticamente cristiana*, entregada a Dios en una comunión que nada debe interrumpir y, a la vez, consagra al prójimo con un celo sin límites (EN 41). Así, el testimonio no depende del tiempo, ni de los lugares ni de las culturas, pues en todo contexto permanente será visible la conducta de las personas, la pobreza y el desprecio de los bienes materiales, la libertad frente a los poderes del mundo, la santidad de la vida, todos ellos, valores auténticos del evangelio que se convierten en derrotero a seguir

y assimilar, en definitiva, mediante un “testimonio vivido de fidelidad a Jesucristo” (EN 41).

En resumen, *Evangelii Nuntiandi* va matizando el concepto de testimonio comenzado por Jesús, testimonio del Padre en medio del mundo, especialmente entre los pobres, pasando por la vida íntima de la comunidad de seguidores de Jesús como prolongación y continuación del testimonio iniciado por Jesús. Así, una vida según el Evangelio, se manifiesta en el cambio interior, provocando un proceso de transformación hacia una vida íntima con Dios: la oración, la escucha de la Palabra y la fracción del pan y la caridad fraterna, como evidencia de este camino de santidad.

2.3.3. *Catecismo de la Iglesia Católica*

El Catecismo de la Iglesia Católica presenta de manera clara y sistemática la doctrina de la fe católica. En su pedagogía, presenta un renovado impulso a los hombres de nuestro tiempo para asumir el mensaje cristiano en cada uno de sus elementos. Recogiendo los términos *testigo* y *testimonio*, se destacan los siguientes apartes:

a) Testigo como el término, va relacionado con dos grupos de miembros en la comunidad cristiana:

- *Los apóstoles*: “testigos escogidos y enviados en misión por el mismo Cristo” (CIC 857), “testigos del Resucitado... piedras de la fundación de la Iglesia... La fe de la primera comunidad de creyentes se funda en el testimonio de hombres concretos...” (CIC 642).

- *El bautizado*: “A los bautizados el sacramento de la confirmación los une más íntimamente a la Iglesia y los enriquece con una fortaleza especial del Espíritu Santo. De esta forma quedan obligados aún más, como auténticos testigos de Cristo, a extender y defender la fe con sus palabras y obras” (CIC 1285).

La definición de testigo que el Catecismo proporciona es ser testigo de Cristo, “testigo de la resurrección” (Hch 1,22), “haber comido y bebido con él (Cristo) después de su resurrección de entre los muertos” (Hch10,41). Los apóstoles, por ende, son testigos por contacto directo con Jesús, el bautizado, así, lo son por la fe y la gracia recibida en el bautismo. Se trata, pues, de un conocimiento, aceptación y acogida plena del Resucitado que cambia la vida al poner en el centro de su ser personal a Jesucristo.

b) *Testimonio* es la manera visible y constatable de la nueva condición de vida expresado con palabras y obras de los que han sido testigos de la Resurrección del Señor, aceptando el bautismo en el nombre de Cristo Resucitado. El testimonio de los creyentes tiene varias manifestaciones y exigencias directas manifestadas a lo largo del Catecismo, entre esas:

- Su repercusión es la enseñanza de otros a buscar a Dios (CIC 30)

- En fidelidad de los bautizados a la nueva condición de vida asumida, el testimonio es condición primordial para el anuncio del Evangelio y para la misión de la Iglesia en el mundo: “El mismo testimonio de la vida cristiana y las obras buenas realizadas con espíritu sobrenatural son eficaces para atraer a los hombres a la fe y a Dios” (CIC 2044).

- Es un deber que se desprende de la misma fe: guardarla, vivirla, testimoniarla (CIC 1816). El cristiano no debe avergonzarse de este testimonio, en todas las situaciones que exigen ofrecerlo, el cristiano debe profesar su fe sin ambigüedades (CIC 2471). “El deber de los cristianos de tomar parte en la vida de la Iglesia, los impulsa a actuar como

testigos del Evangelio y de las obligaciones que de él se derivan. Este testimonio es transmisión de la fe en palabras y obras. El testimonio es un acto de justicia que establece o da a conocer la verdad (cf Mt 18, 16)” (CIC 2472).

- El servicio y el testimonio de la fe son requisitos para la salvación: “Todo aquel que se declare por mí antes los hombres, yo también me declararé por él ante mi Padre que está en los cielos” (Mt 10,32) (CIC 1816).

En definitiva, lo que el CIC quiere concretar se resume que el testimonio tiene como punto de partida la confesión en la resurrección de Jesús, es decir, la vivencia de los sacramentos del bautismo y de la confirmación. Por pequeño que sea, es la manera de vivir en la realidad la vida cristiana, no puede existir testimonio cristiano si no hay vivencia de la vida bautismal, siendo indispensable para el anuncio y el cumplimiento de la misión de la Iglesia. Gracias a éste, como fruto de su interiorización y presentación, otros hombres y mujeres de todos los tiempos, podrán abrirse al mensaje salvador de Jesús y su proyecto del reino.

2.3.4. Exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*

Hace pocos años, en el 2013, al clausurar el año de la fe, el Papa Francisco presentó esta exhortación “La alegría del Evangelio”, dirigida “a los fieles cristianos para invitarlos a una nueva etapa evangelizadora marcada por esa alegría, e indicar caminos para la marcha de la Iglesia en los próximos años” (EG 1). Si bien no presenta una referencia explícita del testimonio en los mismos términos en los que se viene desarrollando en este trabajo, sí ofrece matices directos sobre el anuncio del evangelio y la tarea permanente del discípulo misionero que está convocado a llevar en nuestros días, la gozosa alegría de asumir la tarea evangelizadora. Todos los siguientes elementos, corresponden al capítulo III “El anuncio del Evangelio”; estos son:

- La evangelización, la proclamación explícita de Jesucristo como Señor, es tarea de toda la Iglesia, supera cualquier institución jerárquica y orgánica en su libre y gratuita iniciativa de Dios (EG 111).

- La Iglesia es enviada por Jesucristo como sacramento de la salvación ofrecida por Dios a través de sus acciones evangelizadoras, colaborando como

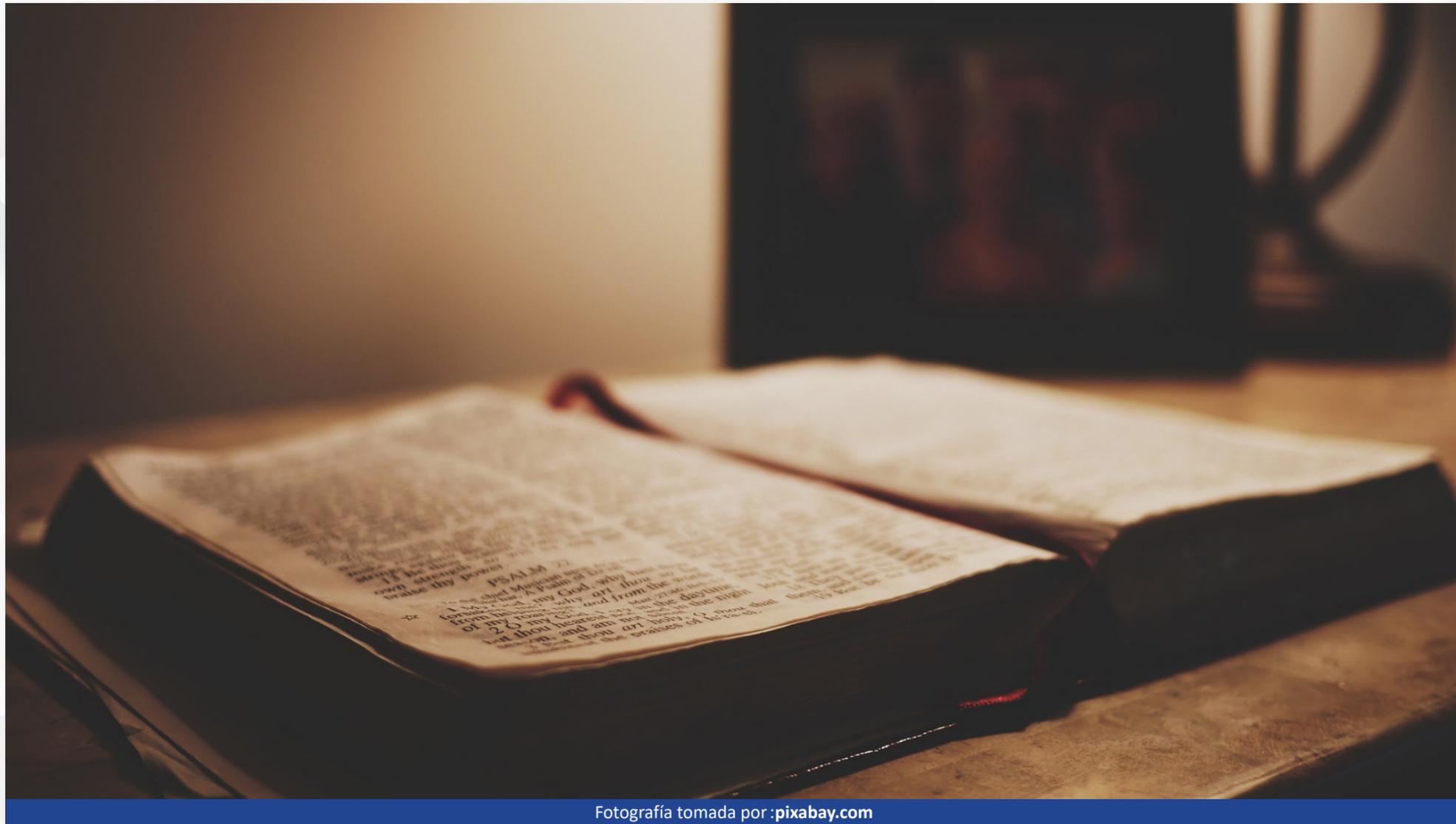
instrumento de gracia divina que actúa incesantemente más allá de toda posible supervisión (EG 112). La salvación que realiza Dios es para todos, Él mismo ha elegido convocarlos como pueblo y no como seres aislados, por esto, el pueblo que Dios se ha elegido y convocado es la Iglesia (EG 113). Ser Iglesia, entonces, es ser fermento de Dios en medio de la humanidad, anunciar y llevar la salvación de Dios en este mundo nuestro, “lugar de misericordia gratuita, donde todo el mundo pueda sentirse acogido, amado, perdonado y alentado a vivir según la vida buena del Evangelio” (EG 114).

- En todos los bautizados actúa la fuerza santificadora del Espíritu que impulsa a evangelizar (EG 119). “En virtud del bautismo recibido, cada miembro del Pueblo de Dios se ha convertido en discípulo misionero (*Mt 28,19*). Cada uno de los bautizados, cualquiera que sea su función en la Iglesia y el grado de ilustración de su fe, es un agente evangelizador”. La nueva evangelización implica un nuevo protagonismo de cada uno de los bautizados; todo cristiano es misionero en la medida “en que se ha encontrado con el amor de Dios en Cristo Jesús; ya no decimos que somos discípulos y misioneros, sino que somos ‘discípulos misioneros’” (EG 120).

- Todos estamos llamados a ser evangelizadores, procurando una mejor formación, una profundización de nuestro amor y un testimonio más claro del evangelio. “Todos somos llamados a ofrecer a los demás el testimonio explícito del amor salvífico del Señor, que más allá de nuestras imperfecciones nos ofrece su cercanía, su Palabra, su fuerza, y le da un sentido a nuestra vida”. “El testimonio de fe que todo cristiano está llamado a ofrecer implica decir como San Pablo: ‘no es lo que tenga ya conseguido o que ya sea perfecto, sino que continúo mi carrera [...] y me lanzo a lo que está por delante’” (EG 121).

- Frente a los modos, el cómo realizarlo, el Papa sostiene que hay una forma de predicación que compete desde la vida cotidiana, llevando el Evangelio a las personas con las que cualquiera trata, es la “predicación informal que se puede realizar en medio de una conversación y también es la que realiza un misionero cuando visita un hogar. Ser discípulo, es la disposición permanente de llevar a otros el amor de Jesús y eso se produce espontáneamente en cualquier lugar: en la calle, en la plaza, en el trabajo, en un camino” (EG 127).

En conclusión, el Papa Francisco redimensiona la condición bautismal para incitar en todos la tarea de la evangelización, en el anuncio gozoso de Jesucristo pero asumiendo con protagonismo la tarea del testimonio en todos los escenarios actuales en los que se desenvuelva un bautizado. Este testimonio tiene como fundamento, el “amor salvífico del Señor, que más allá de nuestras imperfecciones nos ofrece su cercanía, su Palabra, su fuerza, y le da un sentido a nuestra vida” (EG 121). Bajo la certeza “el que arriesga, el Señor no lo defrauda, y cuando alguien da un pequeño paso hacia Jesús, descubre que Él ya esperaba su llegada con los brazos abiertos” (EG 3), incita directamente a ofrecer a otros el legado de amor de Dios en Jesucristo que en la Iglesia se manifiesta y se recibe como alimento de la vida cristiana.



Fotografía tomada por :pixabay.com

2.4. El testimonio en relación con el Plan de Evangelización: “El paradigma de evangelización en la Arquidiócesis de Bogotá”.

El Plan de evangelización de la Arquidiócesis de Bogotá, presenta en el documento No 5, los fundamentos teológicos y pastorales que acompañan la propuesta diocesana en orientación al análisis de los componentes del nuevo paradigma misionero de evangelización, en la búsqueda de que “Cristo sea encontrado, conocido y amado y seguido para vivir en Él relaciones de comunión y, desde Él, transformar al hombre y a su historia hasta la venida del Reino celestial” (Arquidiócesis, 2014, n.17). Se expondrán brevemente cada uno de los fundamentos, en relación al tema de este ejercicio de reflexión crítica.

a) Fundamentos cristológicos: *Encuentro, amor y seguimiento de Cristo.* El fundamento permanente de la vida cristiana y de la acción evangelizadora radica fundamentalmente en el encuentro, conocimiento y seguimiento de Jesucristo. Esto requiere de la experiencia “fundante” del encuentro con Él, siendo punto de partida para su seguimiento, haciendo auténticos *discípulos* que dediquen su vida al reino de Dios, a la escucha y discernimiento de la voluntad del Padre (Arquidiócesis, 2014, n.18).

Este encuentro con la persona de Jesucristo, como don de la voluntad amorosa del padre de auto comunicarse y de hacerlo en su Hijo Jesucristo, constituye el manantial de la acción evangelizadora, es el lugar de donde brota la condición del *testigo*, es el fundamento del testimonio que todo bautizado está llamado a proclamar, anunciar y hacer vida. En definitiva, sin este encuentro personal con Jesucristo, en vano se proyecta el testimonio cristiano.

El encuentro con Jesucristo, conlleva a un seguimiento, a la adhesión a su Persona y a su proyecto del Reino, caracterizado por su naturaleza de misericordia, basta identificar algunas parábolas como la del Padre misericordioso, el Buen Samaritano, la oveja perdida, entre otras. De esto dio testimonio el mismo Jesucristo, quien además de anunciar el Reino, crea una pedagogía para hacerlo efectivo: la vida en comunidad. Esto significa no la transmisión de una doctrina abstracta ni un conjunto de verdades sobre Él mismo; por el contrario, se acercaba a la persona, manifestaba en su cercanía la realidad del amor de Dios vivo, compartía con todos la comunión; con Dios Padre y, por medio de gestos y símbolos, mantuvo una pedagogía de denuncia profética y de la esperanza, invitando a sus discípulos a hacer lo mismo (No. 20).

En definitiva, todo bautizado, discípulo misionero llamado a transmitir no doctrinas abstractas sino la experiencia fundante y fundamental del amor de Dios en su vida, deberá adoptar las disposiciones pedagógicas del Maestro, Jesucristo, dando testimonio visible de la comunión con Dios padre, encarnando la realidad del amor de Dios vivo y presente en su historia.

b) Fundamentos eclesiológicos: *Vivir en Jesucristo, relaciones de comunión.* El encuentro con Cristo no acontece de manera individualista y, por el contrario, se orienta al establecimiento de relaciones nuevas entre los seres humanos por medio de una vida de comunión. Este espacio concreto es la Iglesia particular, la arquidiócesis de Bogotá como porción del Pueblo de Dios, guardando la relación originaria con la Iglesia universal, vínculo vivo, esencial y constante. Es, pues, en este ámbito local que la arquidiócesis y sus miembros está llamada a mostrar con toda su vida social y su actividad evangelizadora, su pertenencia a Dios, en medio de otros pueblos, transparentando la luz de la vida divina (No. 22). Este llamado es un discernimiento constante para identificar con claridad el



Fotografía tomada por :pixabay.com

modo de ser Iglesia en fidelidad al Evangelio, a las oportunidades y desafíos que encontramos en la “ciudad región”, bajo el único propósito de asumir el compromiso por la transformación evangélica y reconstruir, con ello, el tejido social de nuestra ciudad y municipios (No. 24).

c) Fundamentos antropológicos: *participación, con Cristo, en la transformación evangélica del ser humano y de la historia.* La acción evangelizadora y sus tareas, se orientan a que el ser humano pueda realizarse a plenitud en todas las dimensiones de su existencia, por esto el plan de evangelización anima la renovación de nuestra Iglesia que repercuta directamente en una determinada visión del ser humano en la que alcance su plenitud y encuentre senderos de felicidad auténticamente cristiana en comunión con sus semejantes (No. 27). Desde esta perspectiva es indispensable proponer el cristianismo como un auténtico humanismo que coopere con la satisfacción de las búsquedas humanas, siendo sal y luz que transforme en medio de otras propuestas e intereses (No. 29).

El ser humano, como ser social, enmarcado por sus múltiples relaciones humanas, requiere una identificación plena con la dimensión comunitaria de la tarea evangelizadora, poniendo de relieve el carácter social del plan de Dios que hace partícipes a todos los hombres. En concordancia a la propuesta del Evangelio, “se nos invita a correr el riesgo del encuentro con el rostro del otro, con su presencia física que interpela, con su dolor y sus reclamos, con su alegría que contagia en un constante cuerpo a cuerpo” (No.32). Este camino que no se realiza solo, interpela a cada bautizado para que trabaje por la transformación del mundo, descubriendo la vida y misión en la Iglesia, y desde ella contribuir al desarrollo de la sociedad (No.33). En conclusión, el encuentro con Jesucristo, su adhesión a la Iglesia y el seguimiento que por esencia brota de la condición bautismal, fortalecerá el llamado que, por el bautismo, tenemos de ser testigos de la resurrección de Jesucristo (No.34).

2.5 El testimonio en otras disciplinas

Para el desarrollo de la categoría del “testimonio” en otras disciplinas, se expondrán de manera breve y concisa, elementos brindados por la Psicología, la Sociología y la Filosofía.

2.5.1. El testimonio en la Psicología

En la Psicología, el término testimonio está relacionado con la declaración, con la capacidad de testificar, entendida como “individuo con capacidad cognitiva y verbal normales, que permiten esperar una declaración adecuada”, respecto a una situación determinada (Dorsch, 1976, p. 984). En el siglo XX, ya se comienza a definir una rama de esta ciencia dedicada a la *psicología del testimonio*, entendida como el conjunto de conocimientos que, basados en los resultados de las investigaciones de los campos de la psicología experimental y la psicología social, intentan determinar la calidad (exactitud y credibilidad) de los testimonios que, sobre los delitos, accidentes o sucesos cotidianos, prestan los testigos presenciales. En este ejercicio, el testimonio de los testigos se basa, principalmente, en la capacidad de su memoria que es, a su vez, activa y codifica la información en función de su relevancia, experiencias pasadas, se vale de estereotipos, afectada por el paso del tiempo.¹¹

¹¹ Elementos referidos de <http://wb.ucc.edu.co/facultadpsicologia/files/2012/08/psicologia-del-testimonio.pdf>

Esta importancia a la memoria y a la capacidad de testimoniar abordada por la psicología del testimonio, es bien utilizada en los procesos jurídicos – policial y forense, en casos delictivos. No obstante, los estudios psicológicos pretenden profundizar las variables, condiciones y emociones que se establecen en el testimonio, producto de una experiencia humana y sensible de los individuos.

2.5.2. El testimonio en la Sociología

En el ámbito de la sociología, más que el término testimonio, se direcciona la atención hacia el “testigo”, entendiendo por éste los “terceros procesales que relatan ante autoridad competente algún hecho de su conocimiento. Pueden ser oculares, presenciales, de conocimiento, de referencia, etc.” (Fairchild, 1949, p. 295). Aunque estos elementos corresponden también al ámbito jurídico, la sociología se apoya de la valoración del testimonio teniendo en cuenta los datos de la psicología en relación con la personalidad del testigo y con las circunstancias de hecho en que se produjo la observación, encontrando en algunos casos observaciones defectuosas, deformaciones sugestivas, entre otras, las cuales deben disminuir la validez del testimonio en cuanto medio probatorio (Fairchild, 1949, p. 295).

Ante estas circunstancias que la sociología encierra en torno al testimonio, puede referirse aquel *testimonio falso* basado en el hecho de un testigo que “afirmando lo que no es cierto, negando o callando lo que sí lo es o alterando la verdad con reticencias o inexactitudes, aunque sin faltar abierta y sustancialmente a ella, en la declaración de cualquier clase rendida ante una autoridad competente” (Fairchild, 1949, p. 295). Esto conlleva a reafirmar que el interés del testimonio sea su precisión y posterior validación ante un eventual proceso, no solo jurídico sino social.

2.5.3. El testimonio en la Filosofía

Para el ámbito de la filosofía, el testimonio es el “recorrer a las experiencias de otros o a las aserciones de otros como método de prueba para las proposiciones que expresan hechos”. En el desarrollo histórico, sobresalen algunas afirmaciones y argumentos filosóficos que pueden complementar esta sencilla exposición, algunas de éstas (Abagnano, 1963, p. 1134):

- Aristóteles señaló que el testimonio puede referirse a cuestiones de hecho o cuestiones de caracteres personales, que, a su vez, son también cuestiones de hecho.

- El valor del testimonio es reconocido por el manual de lógica de *Port Royal* en 1662, cuyos autores son Antoine Arnauld y Pierre Nicole, quienes afirmaban que “para juzgar acerca de la verdad de un hecho y determinarme a creerlo o no creerlo, no es necesario considerarlo en sí mismo, como se haría con una proposición geométrica, sino que es necesario considerar todas las circunstancias todas las circunstancias que lo acompañan, ya sean internas (circunstancias personales del hecho) como externas (concierte a las personas por cuyo testimonio lleguemos a creerlo)”.

- Jhon Locke, por su parte, introdujo el testimonio como uno de los dos fundamentos del juicio de probabilidad. Así, en el testimonio de los otros debe considerarse: 1. El número de los testimonios. 2. La integridad. 3. La habilidad de los testigos. 4. El propósito del autor, cuando se trate de un testimonio deducido de un libro citado. 5. La congruencia de las partes del relato y de sus circunstancias. 6. Los testimonios contrarios.

- Leibniz, observó que el mismo testimonio puede suministrar un hecho que tiende a formar un argumento artificial.

- Hamilton, resumió con estas palabras la doctrina del testimonio: “el objeto del testimonio se denomina hecho y su validez constituye lo que se llama la credibilidad histórica”. El testimonio es inmediato cuando el *hecho* referido es el objeto de una experiencia personal, o mediato cuando el hecho es el objeto de una experiencia de otros.

En el amplio conocimiento aportado por la filosofía, se cuestiona y se pone en duda la veracidad en cuanto que el testimonio se encuentra condicionado por múltiples factores individuales y sociales. Aunque los hechos aporten elementos fundamentales y constitutivos, el cómo la persona nos asimile y exprese, jugará un papel determinante.

2.6 Elementos reiterativos en el marco iluminativo

Luego de la presentación anterior, conviene precisar algunas constantes que aparecen en las diversas aproximaciones que pueden inspirar el marco prospectivo y, a su vez, iluminar el propósito del trabajo en la experiencia del retiro de Emaús. Estas son:

- Aquel que ofrece el testimonio en el ámbito cristiano en el que se desenvuelve esta reflexión es, ante todo, testigo de la Resurrección de Cristo, esto implica asumir con propiedad y fidelidad un acontecimiento fundante que se ha manifestado en su vida, historia y del cual puede dar conocimiento a quien lo requiera. No son testigos oculares de los hechos concretos sino predicadores de lo que significa la resurrección de Jesús, reconocida por la fe.

- En el ámbito eclesial, el testimonio se desprende del mismo deber de evangelizar que le es propio a la Iglesia, no como una opción más o una simple tarea, sino como fundamento de su acción evangelizadora, en su naturaleza y su misión universal (LG 1).

- Esta tarea de ser testigo es la misión de todo fiel bautizado que se reafirma en el sacramento de la confirmación. Parte de la condición bautismal, realidad de ser incorporado a la vida y misión de Jesús y de su Iglesia y se plenifica en la vida cristiana. – Es en los laicos que se debe desarrollar esencialmente la tarea de ser testigos e instrumento vivo. Esta presencia activa, conlleva un compromiso mediante la inserción dentro de los ámbitos social y cultural.

- Frente al cómo hacerlo, el testimonio se ofrece permanentemente en la vida cotidiana, esto implica un gesto inicial, requiere de la palabra, de la explicación de “dar razón de la esperanza (cf. 1 Pe 3,15), en definitiva, el anuncio del nombre, la doctrina, la vida, las promesas y el misterio de Jesucristo, Hijo de Dios (EN 22), mediante un testimonio de ida auténticamente cristiana, entregada a Dios y consagrada al prójimo (EN 41). Se puede dar en la predicación informal por medio de una conversación o cuando se visita un hogar, espontáneamente en la calle, en la plaza, en el trabajo, en un camino (EG 127).

- Aunque el testimonio no requiere de cambios exteriores superficiales, se manifiesta en la transformación interior permanente, trasciende hacia una vida íntima con Dios por medio de la oración, la escucha de la Palabra y la fracción del pan.

3. Marco prospectivo

3.1. El ideal del testimonio en la experiencia de Emaús (*idea fuerza*).

El ideal del testimonio en la experiencia de Emaús debe ofrecer y condensar la *fuerza* del anuncio cristiano con capacidad para invitar a otros a la vida de comunión con Cristo en su Iglesia en el compromiso de una evangelización que haga presente el Reino de Dios en medio del mundo hacia una renovación y transformación de los contextos en que se ubica el caminante. Con estos elementos, se concreta como punto focal; *el testimonio: bautizados, testigos de Cristo Resucitado y su proyecto del Reino, en, desde y para la iglesia.*

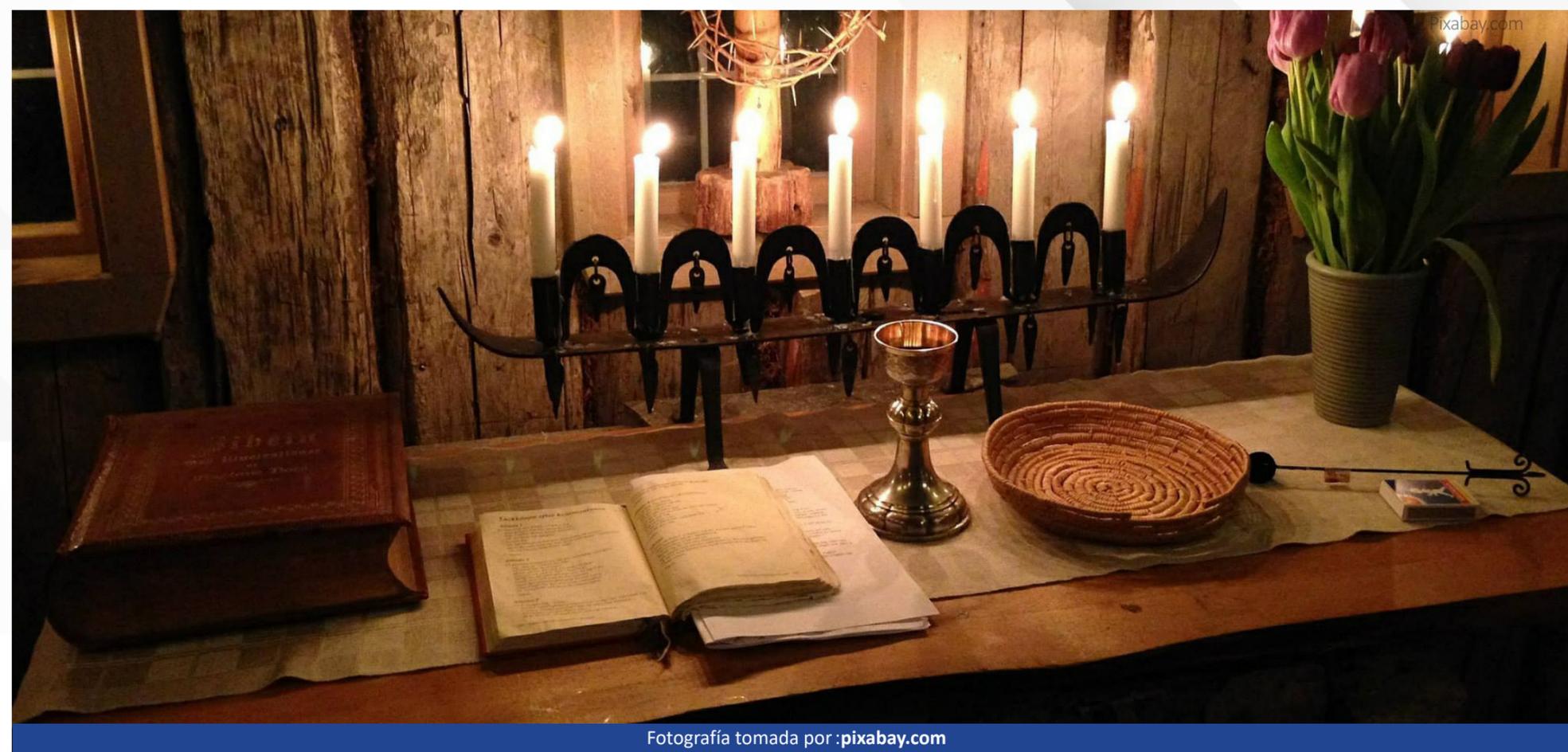
3.2. Elementos determinantes para el reconocimiento y la puesta en marcha del ideal (*Configuración*).

Como se trata de identificar y darle forma (configurar) a los espacios donde se asegure que lo expresado en la idea fuerza se haga realidad, se propone un espacio fundamental para el cumplimiento del objetivo: realización de un retiro semestral de preparación del testimonio narrado con los servidores que quieran involucrarse dentro de este

proceso, en la articulación de una nueva propuesta de testimonio a la luz del texto base de Emaús (cf. Lc 24,13-35) y los fundamentos del paradigma de la evangelización en la Arquidiócesis de Bogotá.

3.2.1. Elementos intrínsecos para la configuración

“La Buena Nueva debe ser proclamada en primer lugar, mediante el testimonio” (EN 21). Esta debe ser la premisa de la vida cristiana. En ella, ofrecer testimonio no significa la transmisión de ideas, argumentos teológicos, fundamentos bíblicos o un sin número de palabras en los que se pretenda convencer o alinear el pensamiento de los oyentes y/o participantes. Implica, por consiguiente, responder a la condición de ser bautizados, hijos de Dios - cristianos, siendo el punto de referencia y de partida: “cada uno de los *bautizados*, cualquiera que sea su función en la Iglesia y el grado de ilustración de su fe, es un agente evangelizador” (EG 120).



Fotografía tomada por :pixabay.com

Los cristianos tienen el deber de anunciarlo (el Evangelio) sin excluir a nadie, no como quien impone una nueva obligación, sino como quien comparte una alegría, señala un horizonte bello, ofrece un banquete deseable. La Iglesia no crece por proselitismo sino por atracción” (Benedicto, 2007).

Este presupuesto es olvidado y mucho menos dimensionado. El ser bautizado, imprime una nueva condición, una particular manera de vivir, la cual se traduce en el seguimiento de Jesucristo en comunión con Dios Padre en el Espíritu. Solo desde este elemento, el testimonio cobrará importancia y validez.

Ahora bien, ¿qué implica y qué anuncia un bautizado que reconoce su tarea de ofrecer testimonio? La respuesta es sencilla y profunda: implica, de primera mano, ser testigo, asumir un nuevo rol, una tarea y una acción, en definitiva, narrar con palabras, hechos y actitudes permanentes el gran anuncio de la vida cristiana, aquella que trasciende y llena de gozo y alegría los corazones de los creyentes. “No hay que pensar que el anuncio evangélico deba transmitirse siempre con determinadas fórmulas aprendidas, o con palabras pre-

cisas que expresen un contenido absolutamente invariable” (Francisco, 2014). Es, pues, ser testigo de *Cristo Resucitado*, del acontecimiento de salvación que ofrece el auténtico sentido de vida a quien reconoce a Jesucristo como su Señor y Salvador.

Pero, más aún, adhesión al programa de vida —vida en realidad ya transformada— que él propone. En una palabra, adhesión al reino, es decir, al “mundo nuevo”, al nuevo estado de cosas, a la nueva manera de ser, de vivir juntos, que inaugura el Evangelio (EN 23).

Pero este *anuncio* no es cerrado ni limitado al misterio salvífico de Jesucristo encarnado, muerto y resucitado, trae consigo la instauración y definición del proyecto del *Reino de Dios*, presente en la historia y permanente con el paso del tiempo. Concreta la historia de salvación, inaugurada con el Pueblo de Israel y sellado definitivamente con el ministerio de Jesús en la historia con el conjunto de su legado, enseñanzas, criterios y pautas para la vida de sus apóstoles y discípulos. Este proyecto no es reducido, se extiende a todos los ámbitos de la persona y pretende como finalidad establecer la vida de comunión de toda creatura con Dios

Padre en el vínculo filial de ser hijos de Dios en el Hijo Jesucristo. Finalmente, esta condición de *testigo*, además de anunciar fielmente el mensaje de salvación en Jesucristo, enmarca su acción y tarea dentro de un ámbito y esfera concreta: *es en, desde y para la iglesia.*

Evangelizar no es para nadie un acto individual y aislado, sino profundamente eclesial... si cada cual evangeliza en nombre de la Iglesia, que a su vez lo hace en virtud de un mandato del Señor, ningún evangelizador es el dueño absoluto de su acción evangelizadora, con un poder discrecional para cumplirla según los criterios y perspectivas individualistas, sino en comunión con la Iglesia y sus Pastores (EN 40).

Por esto, esta acción no concierne explícitamente a una estructura física o jerárquica. Por el contrario, trasciende su alcance a las relaciones que se establecen entre todos los bautizados, Pueblo de Dios, que conforman la Iglesia. Pasa por la vida parroquial por donde se desarrolla la experiencia de Emaús, cobija a las demás instituciones eclesiales, comunidades de base y pequeñas comunidades, movimientos y otras formas de asociación, llega a cada Iglesia particular, porción de la Iglesia católica bajo la guía de su obispo y se inserta allí como medio de anuncio de Jesucristo y su proyecto del reino.

3.3. Responsables del testimonio, papel de los integrantes para el cumplimiento del ideal (*funciones*).

Aunque el testimonio compete a todo cristiano – bautizado, en el ejercicio de la experiencia de Emaús, son muchos los responsables en su preparación, elaboración, definición y presentación. A continuación, los responsables y su papel dentro del cumplimiento del ideal:

a) Iglesia local - Arquidiócesis de Bogotá – Vicaría de Evangelización: Como responsable de la tarea evangelizadora, el Obispo como cabeza de esta porción de la Iglesia universal, ha direccionado el acompañamiento de toda la experiencia de Emaús a la Vicaría de evangelización, con el fin de articular todas las acciones evangelizadoras, optimizando las herramientas y medios para el objetivo propuesto. Esta vicaría, en cabeza de su Obispo auxiliar, viene consolidando un equipo de trabajo que le permita brindar mayores herramientas para llevar a cabo la tarea propuesta. Es, pues, competencia de la vicaría de evangelización, su obispo y personal integrante, permanecer prestos y vigilantes a potenciar el alcance evangelizador de los retiros de Emaús, reconociendo el papel del testimonio como instrumento de evangelización.

b) Comité Arquidiocesano para el acompañamiento de los retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá: este comité, constituido por laicos y representantes de las parroquias en las que se encuentra la experiencia, así como por dos sacerdotes párrocos que tienen los retiros en sus parroquias, junto con el Vicario de evangelización, cumple un rol determinante en la consecución del objetivo propuesto, puesto que puede generar en su interior, la disposición necesaria para reflexionar en torno al valor del testimonio, articulando nuevos elementos que permitan la optimización del ideal y el enriquecimiento a toda acción positiva para la experiencia.

c) Animadores de la experiencia de Emaús (líderes, coordinadores y servidores): los laicos pertenecientes a la experiencia, ya sean encargados de la coordinación, ejecución o de alguna tarea específica, o simplemente como servidores de la misma, serán los directos responsables del cumplimiento del ideal propuesto, puesto que serán los encargados de adoptar y apropiarse de las herramientas ofrecidas para la optimización del testimonio dentro de la experiencia en general. Si bien el retiro está constituido bajo la consigna *de ser de laicos para laicos*, son ellos los que directamente deberán comprometerse con la revisión y reorga-

nización de las pautas establecidas hasta hoy para ser nutrido y proyectado con los nuevos aportes y su profundización, con el único fin de que el testimonio cumpla un papel fundamental y contribuya, así, a la presentación del anuncio salvador de Jesucristo.

d) Párrocos y/o capellanes donde se encuentre la experiencia de Emaús: Si bien los laicos son protagonistas en la planeación y ejecución de los retiros, los párrocos y capellanes deben ser garantes del proceso para la optimización y profundización de los testimonios, acompañando permanentemente los objetivos, alcances y especificaciones para el desarrollo del mismo. Este trabajo de articulación entre sacerdotes y servidores, debe ser permanente y constante. En este, las actitudes de cercanía, comunicación y proyección deben ser el derrotero a seguir, para que así, juntos, sacerdotes y servidores, trabajen juntos para la consecución del objetivo principal de la experiencia.

3.4. El testimonio narrado como instrumento del anuncio de Jesucristo en la experiencia de Emaús (*finalidad*).

El testimonio en la experiencia de Emaús cumple un papel determinante para el cumplimiento de los objetivos del retiro, reconocido como instrumento del anuncio de Jesucristo, muerto y resucitado, presente y actuante en la vida de todo bautizado. En cada uno de los momentos en los que éstos se narran, se presenta sistemáticamente, de manera sencilla, acorde, contextualizado y sin mayores pretensiones de auto referencialidad, la experiencia fundante del amor de Dios manifestado en la vida, obra, situaciones y circunstancias de aquellos que lo ofrecen, iluminando la condiciones actuales y existenciales de los oyentes, reavivando con ello la acción permanente del Señor en la vida e historia de cada participante, contribuyendo a su fortalecimiento de la fe y a la adhesión a la Persona de Jesucristo y su proyecto del Reino, así como reanimando la condición bautismal en la que el mismo Señor se hace presente con su gracia y con su amor. En otras palabras, la experiencia de Emaús como praxis evangelizadora, hace presente el Reino de Dios en medio del mundo hacia una renovación y transformación de los contextos en los que se desenvuelve el caminante.

Esta incidencia en los participantes del retiro por medio del testimonio en cada uno de los momentos presentados, se fundamentará bajo la iluminación bíblica del texto de los discípulos de Emaús (Lc 24, 13-35), así mismo, los testimonios pondrán como centro y artífice de la obra en sus vidas a Dios Padre, que ha entregado en su misterio salvífico de amor a su Hijo Jesucristo, reconociéndolo como Señor y Salvador. Su repercusión ampliará, de esta manera, la acción salvífica en, desde y para la Iglesia, reconociendo la gracia sacramental que alimenta y sostiene la vida del cristiano, el papel de ministros y colaboradores, así como la articulación de las prácticas evangelizadoras como instrumentos permanentes de vida y salvación.

3.5. El testimonio en la experiencia de Emaús: itinerario de preparación, planeación, presentación y repercusión (*Objetivo*)

La experiencia de Emaús tiene como herramienta fundamental al testimonio narrado, presentado con el fin de iluminar, confrontar e incentivar, la experiencia del encuentro con Jesucristo en su Iglesia, identificando la acción permanente de Dios en la vida del bautizado, que conduzca a la opción permanente y radical por la persona de

Jesús y su proyecto del Reino de tal manera que se comprometan en una Iglesia que sea signo e instrumento de la transformación del mundo en la perspectiva del reinado de Dios a partir de los ambientes en que se encuentren.

Para este propósito, no bastará con escribir un testimonio con base en unas preguntas, deberá, por consiguiente, tomarse en serio en cada uno de los servidores la tarea e itinerario de preparación, planeación, presentación y su repercusión. Para ello se tendrá en cuenta:

- *Preparación*: Dedicar una jornada de preparación espiritual en la que se disponga todo de sí para el reconocimiento de la presencia del Señor en la historia personal, transversada por el texto de Emaús (Lc 24, 13-35), acompañada de la escritura de todo aquello que va significando la presencia de Dios, el encuentro con Jesucristo y la acción de la Iglesia en todos sus componentes. Sumando a lo anterior, debe conocerse ampliamente el valor y sentido del testimonio cristiano, desde la Sagrada Escritura y el Magisterio de la Iglesia, como punto de partida y referencia.

- *Planeación*: Destacando los 6 temas que presenta la propuesta de Emaús y luego de la puesta por escrito de la acción del Señor en la vida con base en la preparación, se planeará cada uno de los momentos, dándole el respectivo énfasis e hincapié a los elementos descubiertos que propendan por el cumplimiento de los objetivos. Esta planeación se complementará de sucesos, situaciones y/o circunstancias que faciliten la futura presentación.

- *Presentación*: tomando como referencia la definición anterior, se procede a revisar metodológicamente el modo o la manera de dar a conocer el testimonio. Si bien la narración suele parecer lo más convencional, puede fundamentarse con apoyos audiovisuales y didácticos bajo la creatividad y la facilidad de quien lo presenta, apoyándose de signos y símbolos que faciliten su presentación.

- *Repercusión*: Visualizar los posibles alcances del ejercicio anterior, evaluando con apoyo de los servidores y demás, los elementos constitutivos del testimonio, siendo conscientes de la necesidad permanente de retroalimentar la experiencia y su dinámica presente.

Fotografía tomada por: pixabay.com

Referencias bibliográficas

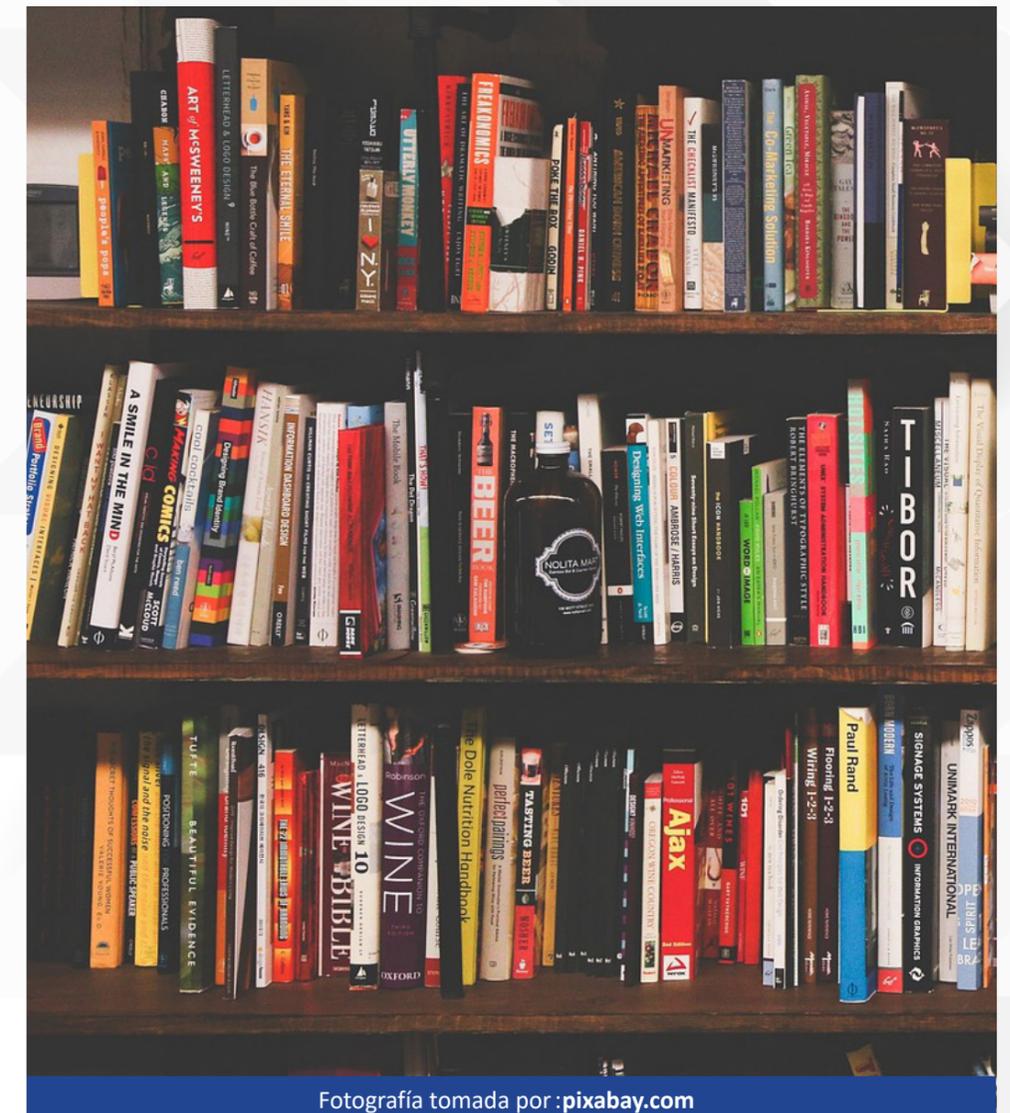
- ABBAGNANO, N. (2014). Diccionario de Filosofía. México. Fondo de cultura económica.
- ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ. (2013). Plan de evangelización. Bogotá, Colombia, ISPA.
- (2014). El paradigma de evangelización en la arquidiócesis de Bogotá. No. 5: Fundamentos teológicos y pastorales. Bogotá, Colombia, ISPA.
- (2018). Comité Arquidiocesano de acompañamiento de los retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá. Orientaciones generales. Bogotá, Colombia.
- BAUER, J.B. (1963). Diccionario de Teología Bíblica. Barcelona. Herder.
- COENEN, L. (1980). Diccionario teológico del Nuevo Testamento. Volumen IV. Ejemplar 2. Salamanca. Sígueme.
- DORSCH, F. (1976). Diccionario de Psicología. Barcelona. Herder.
- FAIRCHILD, H.P. (1949). Diccionario de Sociología. México – Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- FLORISTÁN, C. (1983). Conceptos fundamentales de Pastoral. Madrid. Ed. Cristiandad.

- GALLAGHER, M. (2007). Manual del retiro. La Experiencia de Emaús. Impreso en los Estados Unidos de América.
- LEÓN – DUFOUR, X. (1972). Vocabulario de Teología Bíblica. Barcelona. Herder.
- MORLANS, X. (2014). Ven y verás. Doce guiones de primer anuncio. Barcelona. Centro de Pastoral litúrgica.

Fuentes electrónicas

- Artículo de ÁLVARO GINEL VIELVA. “El testimonio en el Magisterio de la Iglesia”. Director de la revista catequesis de la Pastoral juvenil Salesiana de España.
<http://www.psatoraljuvenil.es/el-testimonio-en-el-magisterio-de-la-iglesia/>
- Artículo de ANA ELENA COSTA NEYRA. “El diálogo humano como ethos testimonial”. Sin fecha.
http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/costa_neyra_ana/dialogo_humano.ht
- Entrevista de RAUL M. MIR COLL. Coordinador de retiros de Emaús, Parroquia San Germán. Madrid, España. <http://www.alfayomega.es/21585/que-son-los-retiros-de-emaus>

- EXHORTACIÓN APOSTÓLICA. “Evangelii Nuntiandi”. PABLO VI. Diciembre 08 de 1975.
http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntuandi.html
- Página de Facebook. “EMAÚS COLOMBIA”.
<http://es-la.facebook.com/Retiros-de-EMAUS-en-Colombia/>



Fotografía tomada por :pixabay.com



ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ

Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá

REVISTA VIRTUAL NUEVAS BÚSQUEDAS

No. 11

ISSN 2500 - 7335



ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá