

# REVISTA VIRTUAL NUEVAS BÚSQUEDAS



Sistema Educativo de la  
Arquidiócesis de Bogotá

**No. 12**  
ISSN 2500 - 7335





ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ

Revista Virtual Nuevas Búsquedas

No.12

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 Gómez  
Camilo Andrés Fajardo Quintero  
Comunicación Organizacional - Unimonserrate

# Contenido

- 2** EDITORIAL
- 4** PROYECTO EDUCATIVO DE LA ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ (SEAB)  
Capítulo 3: líneas Transversales  
*P. Ricardo Alonso Pulido Aguilar y Equipo Técnico del SEAB*
- 13** LA TRASNFORMACIÓN DEL OBJETO DEL SABER PEDAGÓGICO  
*Erika Didian Ayala Urbina*
- 28** EL CORAJE DEL JOVEN PARA UNA SOCIEDAD COBARDE  
*Juan José Alfonso Guarnizo*
- 34** COMPRENSIONES DE LOS CÁNCERES PEDIÁTRICOS EN INFANCIAS ENFERMAS Y SUS CUIDADORES SIGNIFICATIVOS  
*Danna Lucía De Hoyos Hernández & Yudy Patricia Aristizábal Ramírez*
- 46** LA FUERZA Y EL VALOR DEL TESTIMONIO NARRADO EN LA EXPERIENCIA DE LOS RETIROS DE EAÚS (3° PARTE)  
*Julio Hernando Castillo Guerrero*



# Editorial

Constantemente los individuos, y en general la sociedad, conciben los problemas como eventos fatídicos a los que ninguno quisiera llegar. El conflicto trae crisis y la crisis necesariamente angustia. Por otro lado, el problema moviliza, construye, tensiona; nos permite desacomodarnos y ver el mundo desde otra perspectiva; posibilita redescubrirnos y reaprender. Cuando nos enfrentamos a una dificultad, esta plantea una mirada más cuidadosa del mundo, que nos reconfigura y nos hace ser y estar de otra manera en él. No es un secreto que para los humanos la aflicción hace parte de su trasegar y los ejemplos de grandeza a nivel social e individual han tenido como telón de fondo las crisis.

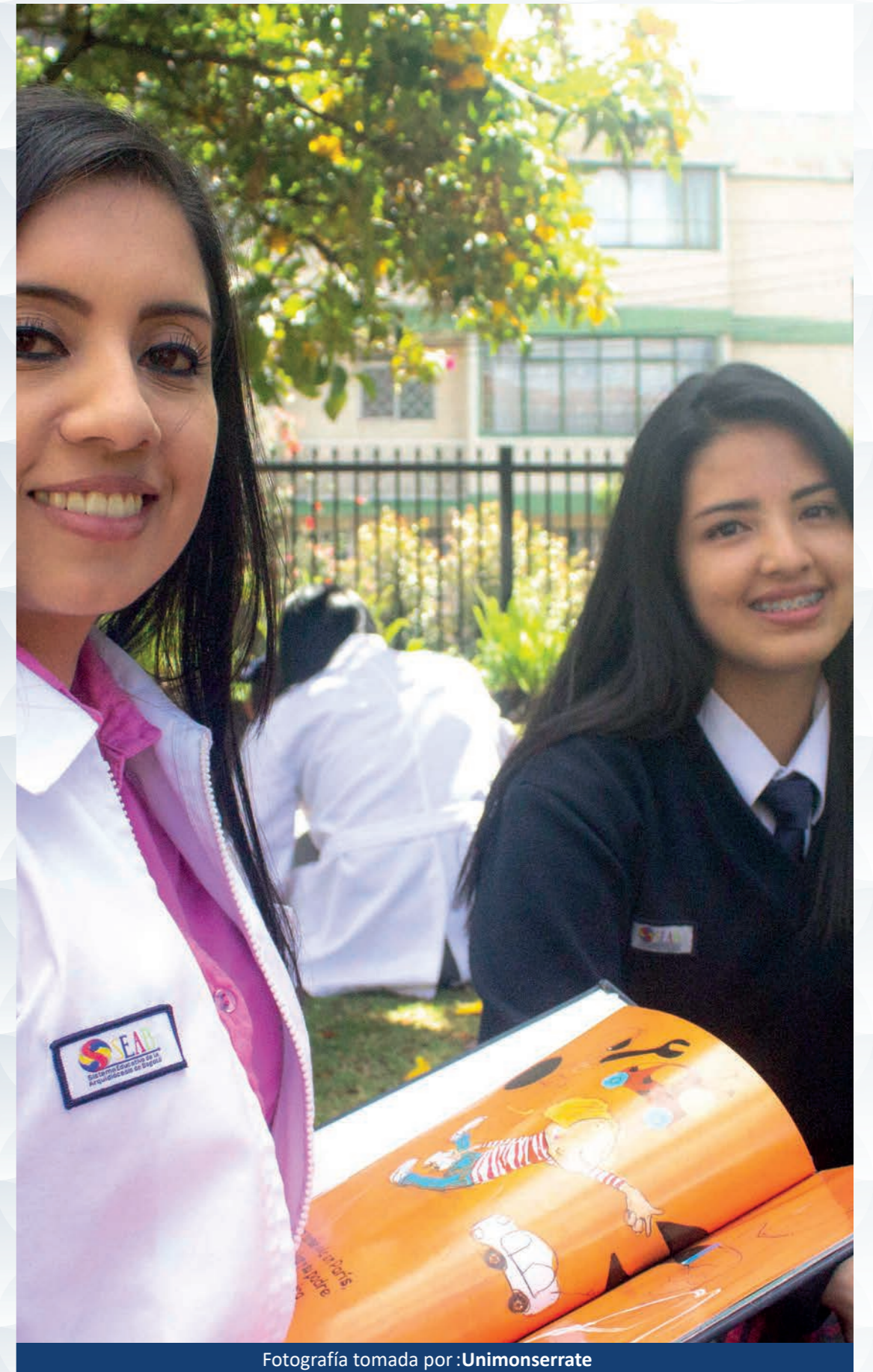
La pandemia ha causado en todos los ámbitos sociales e individuales una reconfiguración. Como institución educativa hemos tenido que pasar por el momento de crisis, pero también, y en mayor medida, hemos aprendido. Cada uno de los miembros de nuestra comunidad exploró alternativas acordes a las demandas actuales, tuvo que movilizarse, acomodarse, indagar las mejores formas de seguir con la labor tan valiosa de educar.

Los eventos que cruzamos actualmente nos hicieron pensar en los peores escenarios, pero sacaron lo mejor de nosotros: la solidaridad, la templanza, el espíritu investigativo, innovador. La migración a la tecnología, que tal vez pospusimos, nos mostró las ganas de sobreponerse y aprovechar al máximo esta crisis para crecer como Sistema.

En este orden de ideas, y continuando con nuestra contribución desde lo académico y reflexivo, es un gran placer presentar el Número 12 de la Revista Nuevas Búsquedas, que pertenece al Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. Un compendio diverso que nos permite la comprensión del SEAB, el análisis educativo, las propuestas investigativas, la construcción de saberes en nuestras diversas instituciones y el valor de lo pastoral.

En esta oportunidad, la Revista inicia con la tercera parte del *Proyecto Educativo del SEAB*, liderado por el Padre Ricardo Pulido y el equipo técnico del SEAB, en la que se habla de las funciones transversales del sistema educativo. Esta es una serie que tiene por objetivo comprender la esencia de nuestro sistema educativo, la cual inició en los números 9 y 10 y continuará como baluarte de nuestra revista.

El segundo texto que aparece es una reflexión teórica que aborda un tema educativo, y es la transfor-



Fotografía tomada por :Unimonserrate





Fotografía tomada por :Unimonserrate

mación del objeto del saber pedagógico. Esto, como parte de la propuesta de la Escuela de Educación del proceso de examen complejo, ha sido una oportunidad para que maestros en formación puedan compartir las discusiones que se gestan al interior de las aulas.

El siguiente escrito surge del III Encuentro de Filosofía liderado por el SEAB y nos presenta el acercamiento de un joven, quien se dio a la tarea de reflexionar sobre el concepto de “parrhesía” del filósofo francés Michel Foucault, vinculándola con la actitud de los jóvenes en una sociedad colombiana de postconflicto. Es una contribución valiosa que nos ilustra sobre las capacidades analíticas y argumentativas de nuestros estudiantes del SEAB.

También nos encontraremos con el resultado de una investigación sobre la comprensión de los cánceres pediátricos en infancias, adscrita a la práctica educativa del Semillero de Pedagogía Hospitalaria. Una visión rigurosa y acertada sobre las infancias enfermas y sus cuidadores.

Finalmente, la revisata cierra con la tercera y última parte de la propuesta *La fuerza y el valor del testimonio narrado en la experiencia de los retiros de Emaús*,

que inició en los números 10 y 11 de la revista. En esta parte final se presentará el marco interpretativo, proyectivo y las conclusiones.

Apreciados lectores y querida comunidad: como siempre este es un espacio para compartir saberes, experiencias, para poner en común, en diálogo y sobre todo para reconocer el valor de los otros como mediadores en el proceso de aprendizaje que diariamente tenemos en el mundo. Aprovechemos nuestra revista, integrémosla a nuestros espacios de formación y acudamos al llamado de familia que representa nuestro Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá.

**Camilo Andrés Peñuela Cárdenas**

*Editor de la Revista Nuevas Búsquedas*

*Docente de la Escuela de Educación*



# Proyecto educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB)

*P. Ricardo Alonso Pulido Aguilar y  
Equipo Técnico del SEAB*

## A manera de introducción

Continuando con la publicación del Proyecto educativo del SEAB, que se inició en los números 9-10 y 11 de esta revista electrónica, se presenta a continuación el capítulo 3 que desarrolla las funciones transversales del Sistema Educativo, las cuales acentúan el sentido del humanismo cristiano de la formación de los sujetos involucrados en el acto pedagógico. La articulación e integración de las instituciones del SEAB, y de sus grandes construcciones formativas, nos dan una riqueza particular; el encuentro y el cuidado se convierten en dos elementos fundamentales que se hacen presentes en todos los ambientes educativos propuestos por el sistema en su conjunto y en cada una de las instituciones. Así mismo, la construcción comunitaria, entendida como un ambiente pedagógico que posibilita la consecución de un verdadero y progresivo desarrollo humano; y la transformación social, la cual concreta la apuesta humano-cristiana que busca construir una auténtica educación transformadora y liberadora.



# Capítulo 3

## Lineas transversales

*“No estoy en el mundo simplemente para adaptarme a él, sino para transformarlo”.*  
Paulo Freire (1970)

En la acción formativa desarrollada en el SEAB, se hacen presentes las líneas transversales que acentúan el sentido del humanismo cristiano de la formación en cada uno de los sujetos involucrados en el acto pedagógico. La articulación e integración de esfuerzos y recursos; el cuidado y el encuentro; la construcción de un ambiente comunitario y la búsqueda de la transformación social son elementos cualitativos que consolidan el desarrollo de las funciones sustantivas, concretando así la misión del Sistema Educativo Arquidiocesano.

### 3.1 Articulación e integración

El SEAB está constituido por una serie de instituciones que encarnan una gran riqueza en el campo humano, educativo, cristiano y social, lo cual se convierte en un patrimonio fundamental y único para lograr alcanzar la misión del sistema.

La articulación y la integración han implicado una serie de acciones que han ayudado de manera efectiva a la construcción de ambientes educativos que posibilitan una formación integral desde los valores humanos y cristianos, con el fin de que cada sujeto involucrado en el proceso formativo construya su proyecto de vida personal, familiar, social, intelectual, espiritual y profesional:

- El primero es el **reconocimiento y valoración** de lo que cada institución ha venido construyendo a lo largo del tiempo y que se ha ido constituyendo en un elemento identitario. Cuando se reconoce lo propio y se pone al servicio de las demás instituciones, se crean puentes que enriquecen a todos los miembros del sistema en los diversos ámbitos que constituyen el horizonte educativo y que buscan una construcción más humana.
- El segundo es el **diálogo continuo** entre todas las instituciones del sistema y de manera concreta entre todos los miembros de los diferentes niveles que constituyen el SEAB, lo cual se viene logrando por medio de las diferentes actividades interinstitucionales que con el tiempo han venido ganando en cantidad y calidad. Este diálogo permite conocer las necesidades y posibilita los consensos para realizar acciones conjuntas y consolidar las funciones sustantivas del sistema.

- El tercero es el **trabajo en equipo** que posibilita que la articulación sea cada vez más sólida y se proyecte en el tiempo. Este elemento ha requerido respeto por las opiniones y posiciones de cada una de las instituciones en los diversos ambientes en los que el sistema se ha venido construyendo y un permanente ejercicio de negociación para llegar a la concreción de objetivos comunes.

- El cuarto es la construcción de una **visión compartida** que ha exigido salir de las individualidades y dar el paso hacia lo común, hacia lo que nos une y nos unifica en torno a la misión del sistema. Esta visión común ha permitido compartir el conocimiento, intercambiar las experiencias y los saberes para avanzar en los propósitos formativos y afrontar de manera conjunta los diversos retos que van emergiendo en el campo educativo.

Todo este ejercicio de articulación e integración implica un esfuerzo continuo y progresivo que se debe mantener a lo largo de la implementación y consolidación de la propuesta educativa del SEAB.

### 3.2 El encuentro y el cuidado

Teniendo en cuenta que el centro de proceso de formación integral se encuentra en la persona y en su realidad sin apariencias ni engaños, es fundamental



que en el sistema educativo se consolide una cultura que permita salir al encuentro de las personas, de sus necesidades y de las realidades en las que se desarrolla el acto pedagógico. Esto posibilitará una mirada realista sobre las personas, el entorno y el proceso necesario y adecuado para que los sujetos que están en los diferentes niveles formativos del sistema educativo se derroquen plenamente.

Estos elementos plantean a las instituciones y al SEAB en su conjunto, el reto de crear una cultura del encuentro que sea transversal a la filosofía institucional y a las prácticas educativas. Por consiguiente, es tarea del sistema promover esta cultura y dar las herramientas para establecerla; y es responsabilidad de cada institución crear los ambientes y aplicar los instrumentos necesarios y pertinentes de acuerdo a las personas y a los contextos.

La construcción de la cultura del encuentro implica una serie de factores sin los cuales no se puede dar:

- En primer lugar es necesario entender y asumir seriamente el acto educativo como una **relación pedagógica** que se va haciendo y rehaciendo en el tiempo y en los ambientes educativos propuestos. El encuentro permite reconocer fortalezas y elementos a trabajar que ayuden a responder a las necesidades de los sujetos y de las instituciones.

- En segundo lugar **este tipo de cultura surge por el respeto a la vida**, a la palabra y a la realidad de cada sujeto en un contexto plural, dinámico y complejo.

- En tercer lugar **esta cultura del encuentro es dinamizada por la fe**, que se presenta como una fuerza creadora, capaz de dinamizar y darle sentido a la existencia humana en el encuentro consigo mismo, con los otros, con el contexto, con el ecosistema, etc.

- En cuarto lugar **esta cultura del encuentro hace un compromiso serio por el reconocimiento, la valoración y el desarrollo de los sujetos**, de modo que esto se refleje en la filosofía institucional, en los ambientes educativos, en las relaciones con carácter ético y en las prácticas pedagógicas.

- En quinto lugar **esta cultura propicia una mirada crítica** para analizar y proponer una transformación real y concreta a la sociedad en sus principios y prácticas.

- En sexto lugar **la cultura del encuentro posibilita el fortalecimiento del carácter de los sujetos y su convivencia social** para construir un proyecto de vida sólido que sea capaz de responder a los retos que en realidad le presentan al ser humano.

Todo el proceso de construcción de la cultura del encuentro implica un factor clave para que se cumpla a cabalidad la formación integral, el cuidado (Noddings, 1992). En la propuesta educativa del SEAB, la pedagogía del cuidado se convierte en un elemento indispensable para que sea posible a través del encuentro una auténtica formación integral, que se refleje en un proyecto de vida que se hace y se re-hace en el tiempo y en los contextos.

El cuidado en la vida humana es una necesidad sentida, las personas están urgidas de ser cuidadas, protegidas, acompañadas en su realidad (Noddings, 1992, 11). El cuidado según Noddings es una actitud de preocupación y de disponibilidad hacia los otros, que tiene eficacia en la medida que es constante en el tiempo y en las diversas etapas y situaciones de la existencia humana.

Para que el cuidado se haga realidad en las relaciones pedagógicas que se dan en la escuela, en la familia, en las interacciones con los demás y con el ecosistema, es necesario que en cada sujeto se dé el desplazamiento motivacional, que consiste en que la persona decide dirigir toda su atención, toda su energía hacia el otro, es decir, lo que busca es ayudar al otro y a la comunidad. Toda la energía motivacional que se dirige hacia los otros y hacia sus proyectos es fruto de un cuidado personal que se funda en la dignidad





Fotografía tomada por :Unimonserrate

humana. En el ejercicio del cuidado, la persona recibe lo que los otros le han ofrecido y quiere responder eficazmente, favoreciendo el proyecto de vida de los otros a través de acciones de cuidado (Noddings, 1992).

En el proceso educativo, el cuidado se evidencia y se concreta en el tipo de relaciones pedagógicas que se dan entre los actores del acto educativo y por ello el SEAB tiene como tarea brindar las herramientas que permitan desarrollar la actitud de cuidado por medio de las funciones sustantivas del sistema, y a las instituciones les corresponde crear los ambientes propicios para que en la cotidianidad escolar los sujetos puedan transformar su realidad personal y social a partir de una experiencia de cuidado.

Todo esto requiere que en el sistema en su conjunto y en cada una de las instituciones se replantee desde la cultura del encuentro y del cuidado la manera como se dan las relaciones de los sujetos consigo mismos, con los demás, con los saberes, con la naturaleza, etc.

Este replanteamiento implica un aprendizaje que debe ser asumido tanto por quien ofrece la atención como por quien la recibe. Noddings propone un derrotero para dicho aprendizaje: el modelaje, el diálogo, la práctica y la confirmación (Pulido, 2014). Estos



aprendizajes necesitan maestros que sean capaces de hacerse cargo de la formación interior de sus estudiantes, que sepan nutrir, hacer crecer y propiciar el encuentro y el cuidado con la propia interioridad y con las otras personas.

La construcción de la cultura del encuentro y del cuidado requiere tiempo, acompañamiento, perseverancia, esperanza y el desarrollo de una serie de habilidades sociales que le dan a los sujetos los elementos necesarios para afrontar las diferentes situaciones que van emergiendo en la cotidianidad y alcanzan el propósito formativo del SEAB: la excelencia humana y cristiana.

### 3.3 Construcción comunitaria

La propuesta formativa integral del SEAB requiere un ambiente pedagógico que posibilite la consecución de un verdadero y progresivo desarrollo humano desde la perspectiva socio-cultural. Este ambiente es la comunidad, entendida no como una realidad hecha, definida y terminada de una sola vez sino como un proceso que se va haciendo, en el que los sujetos que la conforman aprenden a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Delors, 1996).

La comunidad a la que quiere apuntar el Sistema educativo como ambiente pedagógico es una comu-

nidad humana organizada que construye y se involucra en la consolidación de un proyecto educativo, social, cultural propio para educarse a sí misma y a cada uno de los sujetos que la forman (Pulido, 2017). El corazón de la vida comunitaria es la relación; la comunidad se hace y se re-hace en diversas redes de relación y crea un sentido de identidad propio a partir de las búsquedas comunes de los sujetos, los cuales a su vez son enriquecidos y proyectados por la misma comunidad en desarrollo.

La comunidad escolar que se quiere en el sistema educativo arquidiocesano, está llamada a asumir una serie de características indispensables que posibiliten la construcción del proyecto de vida como eje de la formación integral:

- **En la comunidad es necesario que los sujetos se reconozcan**, que sean capaces de descubrirse a sí mismos, sus convicciones, sus pensamientos, emociones, deseos y búsquedas.
- **La comunidad debe apuntar a la creación de una visión compartida**, la cual orientará todas las acciones y permitirá alcanzar los logros propuestos en la formación integral del SEAB. Esta visión compartida inspira a los miembros de la comunidad porque incluye los sueños de cada individuo en el sueño de la comunidad (Sergiovanni, 2001).

En esta comunidad sus miembros se empeñan en descubrir lo que son como comunidad y lo que quieren crear. Esto se logra cuando el grupo instaura un diálogo abierto, confiado y continuo sobre su historia, sus valores, sus situaciones y sueños, de esa manera emerge una identidad compartida.

- **La comunidad está en continuo aprendizaje.** Por lo tanto, la comunidad del SEAB es una comunidad que aprende constantemente, lo cual plantea una permanente transformación de los sujetos directamente involucrados en el acto educativo y del contexto socio-cultural. Esta actitud de continuo aprendizaje en la comunidad desarrolla lenguajes, narraciones, símbolos, identidad, recursos, rutinas, normas, recompensas, sanciones, procedimientos, relatos, y estrategias propias (Comoglio, 2003). Este elemento es clave para el desarrollo de los procesos formativos en todas las áreas.
- **La comunidad cuida a sus miembros.** Esta característica implica una actitud de los unos con los otros, que se caracteriza por la preocupación positiva por el bienestar y el desarrollo del otro. Esta actitud de estima, de escucha, de empatía, de aceptación y de intereses compartidos, se conoce como el caring (Noddings, 1992). Cada institución





Fotografía tomada por :Unimonserrate

del SEAB está llamada a crear y consolidar entre sus miembros relaciones de confianza, respeto y aprendizaje (Paul,1996, pag 211).

- **La comunidad escolar es una comunidad moral** con un profundo sentido de responsabilidad, esto quiere decir que la escuela se construye en y a partir de los valores humanos y cristianos, los cuales permiten que cada sujeto le dé sentido a su vida personal y social desde una perspectiva ética. Para que la vivencia de los valores sea real e incida en la existencia humana es necesario que cada sujeto asuma su rol con responsabilidad, siendo consciente que lo que está en juego es su proyecto de vida. La comunidad va en la cotidianidad, determinando una serie de normas de comportamiento que permiten construir el tipo de ser humano que se quiere en el Sistema Educativo. Estas normas deben ser conocidas y consensuadas por todos los miembros de la comunidad para que la formación integral sea adecuada, desarrollada y madurada en cada sujeto, en la institución y en el sistema en su conjunto (Sergiovanni, 2001, pag 33-34).
- **La comunidad es inclusiva**, esto significa que el sistema educativo, las instituciones y las aulas en particular están constituidas por sujetos diversos tanto en lo personal como en lo socio-cultural.

Este rasgo de las comunidades no es un obstáculo sino una riqueza que sí se orienta bien va a ayudar en el desarrollo de la formación integral. El signo de una verdadera madurez en la comunidad es la capacidad de involucrar las diferencias compartidas (Putman y Burke, 1992, pag 40). En una comunidad auténtica, ninguno viene excluido sino que es reconocido, valorado, respetado, escuchado y ayudado en la construcción de su proyecto de vida personal y comunitario (Peck, 1987).

- **La comunidad es metacognitiva**, esto significa que los miembros y la comunidad en su conjunto son conscientes de los procesos que construyen, de cómo los construyen, para qué los construyen y cuáles transformaciones se dan en sus miembros y en las instituciones en este proceso de adquisición y consolidación del saber (Brown, Brandsford, Ferrara & Campiones, 1983). Este ejercicio es vital para los procesos de evaluación, consolidación y proyección de la propuesta educativa del Sistema.
- **La comunidad se desarrolla a través de interdependencias positivas**, esto requiere que se den relaciones humanas y pedagógicas basadas en el respeto, la confianza y el aporte de los unos hacia los otros en la construcción de conocimientos en todas las áreas que hacen parte de la escuela. El Sistema educativo debe propiciar espacios y he-



ramientas que posibiliten este tipo de relaciones entre las instituciones que lo forman y al interno de cada una de ellas. Estas relaciones de interdependencia se deben hacer presentes en la cotidianidad escolar (Pulido, 2017).

Es necesario que la comunidad que se quiere construir en cada una de las instituciones responda a la finalidad propuesta por el Sistema educativo: “formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad”. Este triple ideal dinamiza y da sentido a la comunidad como un ambiente educativo indispensable en los procesos de formación integral. Todo lo que se planee y se realice en las aulas, en las instituciones y en el sistema en su conjunto debe apuntar a la concreción del ideal propuesto en medio de los contextos socio-culturales en los que se desarrollan los sujetos del acto pedagógico.

En conclusión, se puede afirmar que esta línea transversal es un factor indispensable para la concreción de las funciones sustantivas del SEAB. La escuela, entendida como una realidad comunitaria que se hace en el tiempo con los sujetos y en los contextos, es el ambiente necesario y propicio para el desarrollo del proyecto de vida de los que la constituyen.

### 3.4 Transformación social

La transformación concretiza la apuesta humanística cristiana del SEAB, la cual implica en un primer momento una transformación personal para luego llegar a la transformación social y cultural. Este cambio personal y social moviliza todos los procesos educativos (Freire, 2002). Siguiendo el enfoque educativo propuesto por Freire para construir una auténtica educación transformadora y liberadora es necesario que se asuma el diálogo y la concientización como factores indispensables para lograr dichas transformaciones en los sujetos y en los contextos.

El diálogo es el que posibilita la búsqueda de sí mismo y la cooperación para la transformación personal, social, política, económica, ecológica, cultural, etc. El SEAB busca que las instituciones que lo componen, y de manera particular las aulas, sean verdaderos espacios de diálogo en los que los sujetos descubran sus propias palabras, es decir sus propios lenguajes, que les permitan entrar en contacto con las diversas realidades y construir sentido. Estos lenguajes propios de los sujetos y de las comunidades educativas son fruto de un ejercicio constante de reflexión y comprensión de la realidad individual y social, que se concreta en la consolidación de una manera de entender y vivir el mundo. Por ende, los ambientes educativos del sistema están llamados a propiciar la

acción-reflexión, la cual remite a la praxis transformadora. Esta praxis es un proceso dinámico y constante de cambio, que exige una mirada crítica de las realidades y una actitud propositiva que permita que los sujetos sean conscientes de su puesto en el mundo y de la tarea de cambio que está en sus manos, es decir de su compromiso histórico.

La transformación social en el SEAB es entendida como un proceso dialógico y de apropiación que permite ver las realidades con sentido crítico y a la vez tener la capacidad de proponer acciones de cambio que sean capaces de permitir una construcción histórica del ser y de que-hacer del sujeto y de la sociedad.

Esta praxis transformadora concreta las aspiraciones de la escuela católica de una auténtica promoción humana, capaz de propiciar el cambio y el progreso como factores esenciales del proceso de desarrollo integral. La praxis por la que propende el SEAB está inspirada y movilizada por los valores humanos y cristianos que ayudan fortalecer la vivencia de la ética en la acción social.

Este ejercicio dialógico, que apunta a la transformación, exige que la propuesta educativa del SEAB esté abierta a la realidad diversa y plural de los sujetos y de las comunidades en sus contextos. Aquí adquiere



un papel muy importante el desarrollo serio, abierto, progresivo y creativo de los diferentes modelos educativos que se plasman en cada una de las instituciones, como el horizonte de sentido y de acción en el que los sujetos pueden construirse y construir una nueva realidad.

Todas las propuestas educativas que se dan en el seno del Sistema educativo son una riqueza y la vez encarnan el reto de concretar un proceso de enseñanza y aprendizaje abierto al diálogo con la diversidad de los sujetos y de las diversas realidades socio-culturales. Por consiguiente, no se trata de tener un solo modelo educativo sino asumir la riqueza en la diversidad de las propuestas y consolidar un ambiente pedagógico que lleve a la transformación real de los sujetos y de los contextos. Esta aspiración del SEAB es promovida por un tipo de comunicación del sujeto consigo mismo, con el Creador, con los otros y con las diversas realidades en las que se encuentra. Estos lazos comunicativos están caracterizados por el reconocimiento del otro, el respeto a la dignidad, la solidaridad como puente entre las personas y el diálogo como espacio de reflexión crítica y proyección de acciones de cambio.

Así pues, en los diversos procesos de enseñanza que se dan en el SEAB, es vital que las instituciones estén atentas a no inhibir las búsquedas de los sujetos, la

capacidad de pensar, de argumentar, de criticar, de ir más allá de las cosas preestablecidas y promover una actitud proactiva, acertiva y creativa frente a los retos de la realidad (Freire,2008). En la medida que los sujetos son conscientes de su lugar y de su rol en el mundo, crean un tipo de comunicación con la realidad caracterizada por el sentido crítico y transformador de la acción humana, que busca una sociedad más justa, solidaria y respetuosa de la diversidad.

La propuesta educativa del SEAB es una opción socio-política inspirada en el evangelio, que busca construir una cultura de paz que promueva el respeto a la vida, el apoyo mutuo, la convivencia pacífica, el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, el desarrollo de la igualdad y de la justicia (Unesco,2000).

En síntesis, todas las acciones educativas del Sistema solo se entienden en la perspectiva de formar sujetos capaces de ver la realidad con sentido crítico pero constructivo, para desarrollar una cultura de paz por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que lleven a la promoción de la paz entre las personas, los grupos y los pueblos.



Fotografía tomada por :Unimonserrate



## Referencias Bibliográficas

Brown, A.L., Brandsford, J.D., Ferrara, R.A., & Campione (1983). Learning, remembering and understanding. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds), Handbooks of child psychology, Vol III (pp. 77-166). New York: Wiley.

Comoglio, Mario (2003). La escuela comunidad que aprende. ISRE,10 (2), 7-31.

Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. España: Santillana Ediciones Unesco.

Freire, P (1970). Pedagogía del oprimido. New York. Ed. Herder. p. 100

Freire, P (2002). Pedagogía de la tolerancia. México: Fondo de cultura económica.

Noddings, N (1992). The challenge to care in school: An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.

Pulido, Ricardo (2014). La pedagogía del cuidado: un desafío para la escuela de hoy. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate.

Paul, J. (1996). The personal elements of effective communities. In K. Gozdz (Ed), Community building. Renewing spirit & learning in business (pp. 208-219). San Francisco, CA: Sterling & Stone.

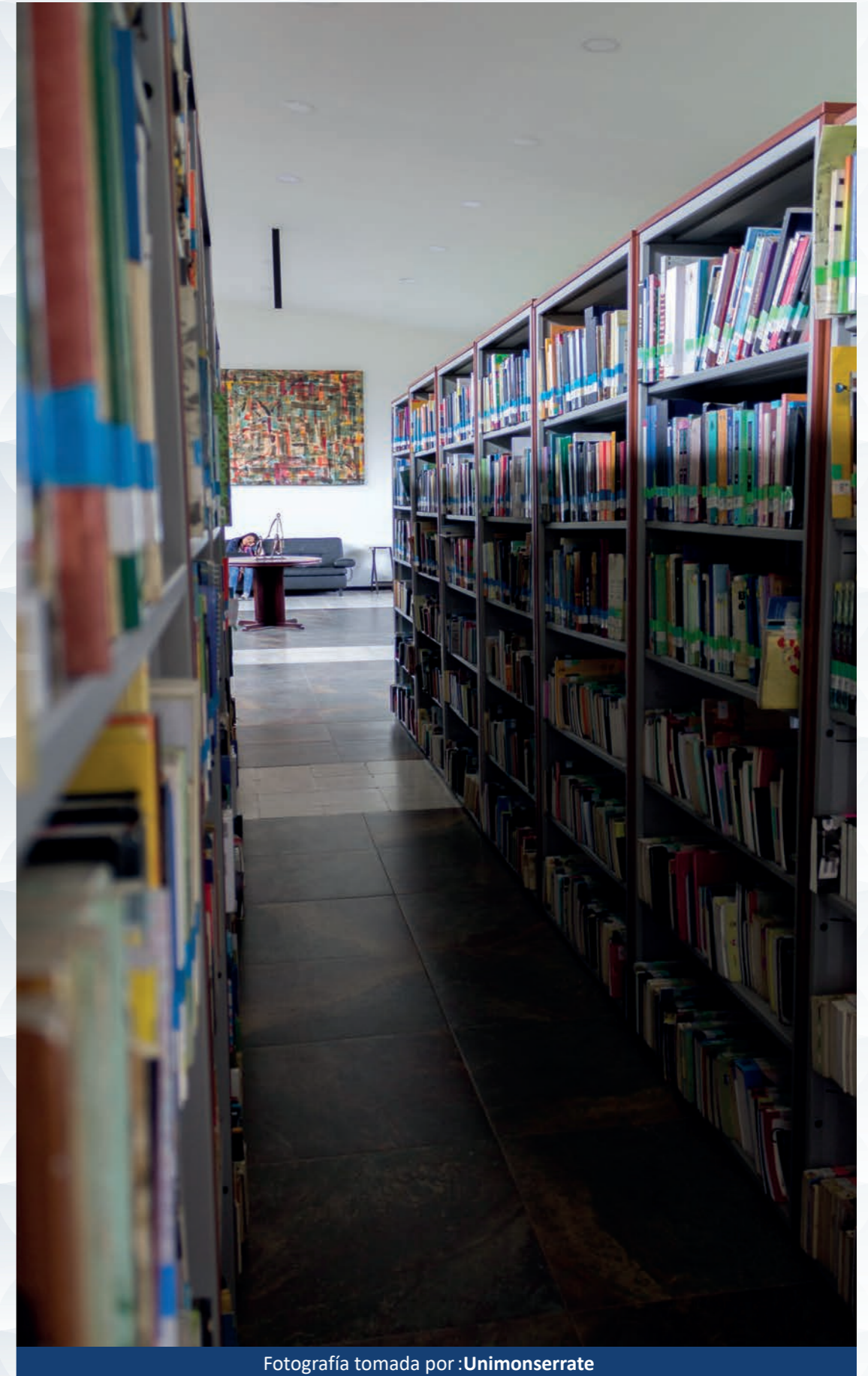
Peck, M.S. (1987). The different drum. Community making and peace. New York: Simon & Shuster.

Pulido, Ricardo (2017). La construcción de la clase como comunidad de aprendizaje. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate.

Putman, J., & Burke, J. B. (1992). Organizing and managing classroom learning communities. New York: McGraw Hill.

Sergiovanni, T.J. (2001). Leadership. What's in it for school? Routledge, London.

Unesco (2000). Rapporto mondiale sulla educaciones 2000: il diritto all'educazione. Paris: Ed. Armando.



Fotografía tomada por :Unimonserrate



# La transformación del Objeto del saber pedagógico

*Erika Didian Ayala Urbina<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil



# Introducción

Tradicionalmente se ha concebido la educación para niños y niñas pequeños como educación preescolar, la cual se relaciona con la preparación para la vida escolar y el ingreso a la educación básica. Hoy en día, existe consenso en el mundo y en Colombia en que la educación para los más pequeños va más allá de la preparación para la escolaridad y debe proporcionar a niños y niñas experiencias significativas para su desarrollo presente. La educación inicial debe brindar ambientes de interacción social seguros, sanos y de calidad, en donde todo niño o niña pueda encontrar las mejores posibilidades para el desarrollo de su potencial, y en los cuales se reconozca el juego y la formación de la confianza básica como ejes fundamentales del desarrollo infantil. El desarrollo infantil temprano es un proceso continuo, no secuencial, que conjuga diversas dimensiones como la salud, la nutrición, las interacciones sociales oportunas, pertinentes y de calidad (educación inicial) que permiten a las niñas y niños potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida. Es por lo tanto, el desarrollo integral de vital importancia en los primeros años de vida y está ligado a los Objetivos de

Desarrollo del Milenio 1 y 2, ya que para avanzar en la erradicación de la pobreza extrema y la promoción de la educación primaria, es necesario promover el bienestar y el desarrollo de los niños durante su primera infancia.

De acuerdo con la Política Pública Nacional de Primera Infancia (CONPES 109, Colombia por la Primera Infancia, diciembre 2007):

*La educación inicial busca proporcionar a niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro inmediato. Así, lo propio de la educación inicial es el “cuidado y acompañamiento” del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Así, se asume la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad.*



Fotografía tomada de :Pixabay



En Colombia este proceso ha tenido una significación importante, porque a través de la política pública se busca dar un diagnóstico real de la mirada de niños y niñas menores de 7 años, desde lo social, lo económico, lo físico y lo educativo. Desde esta mirada, es importante reconocer ¿Cómo se comprende el objeto del saber pedagógico y sus relaciones en las diferentes variables del acto educativo? Así, el interés del presente escrito estará basado en el análisis de la educación como objeto del saber pedagógico, y su desarrollo mediante las variables políticas, culturales, sociales y pedagógicas; transformadas en las manos de los sujetos que intervienen en este acto.

En primer lugar, se analizará la educación como objeto del saber pedagógico, seguido de la descripción de los sujetos que en él intervienen; se dará una mirada al aprendizaje como base para la construcción del conocimiento, también se analizarán las maneras de potenciar las habilidades de los niños y las niñas a través del desarrollo integral de las dimensiones del ser en la primera infancia, y se dará una mirada al maestro constructor como hombre de cultura y su influencia en el desarrollo integral del niño; y por último se hará énfasis en qué debe saber un maestro de educación infantil.

## La educación como objeto del saber pedagógico

La educación juega el papel más importante en el proceso de formación de niños y niñas. Los infantes que reciben una adecuada atención durante su primera infancia aumentan sus oportunidades de ingresar a tiempo a la educación formal, se desempeñan con mayor éxito a lo largo de sus estudios, mejoran sus posibilidades de acceso a la educación superior y tienen más capacidades para desenvolverse competentemente en su vida laboral, mejorando así sus posibilidades económicas, y por ende, la calidad de vida de su familia y la de su comunidad.

Los niños y las niñas, al ser reconocidos como sujetos de derechos, hacen parte del desarrollo de nuestro país, es por eso que su desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece, así como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar; y esto se ve contemplado con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, por medio de la cual Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, y en el artículo 29 del mismo, estableciendo la atención que deben recibir los niños y las niñas durante su primera infancia:

*(...) desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos intransferibles de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial (...) (Robledo-Castro, 2018, págs. 177-180).*

De esta manera, podemos evidenciar cómo desde la legislación los niños y las niñas son importantes y hacen parte del crecimiento de nuestra nación. Así mismo, una educación de calidad requiere de una buena formación de los maestros; ya que el maestro de primera infancia es pieza fundamental en todo el proceso de la enseñanza y tiene la llave para mejorar el futuro del estudiante, cuando comparte el conocimiento y se le facilita la formación.

*La transformación docente nos orienta hacia la comprensión de la realidad educativa, nos permite innovar e insertar en nuestras actividades educativas nuevas técnicas de todo aquello que vamos aprendiendo como es tener una educación más inclusiva y con equidad de género. Es importante formarnos y actualizarnos continuamente, de lo contrario estaríamos fuera de contexto (Cobos, 2014, p. 2).*

Sin educación no hay posibilidad de llegar a ser persona en el sentido pleno de la palabra. Esto es: la meta de la educación es la humanización o personalización. “No es cuestión de ser mejor o peor, si no de ser auténticamente hombre” (Saavedra, 2006, p. 34). Esta afirmación implica creer en la capacidad de la



persona para educarse o perfeccionarse constantemente. Este privilegio acompaña al ser humano hasta el término de sus días (educación permanente).

Evidentemente, la educación es un fenómeno humano que se genera en familia. Debido a esto, el ambiente familiar influye de manera definitiva en la convivencia de los niños y las niñas en la escuela. Las relaciones entre los miembros de la familia determinan valores, afectos, actitudes y modos de ser que se van asimilando desde que se nace. Aquí es importante destacar a José Mesa (2016) citando a José Martí (1883/2002) quien tempranamente define:

*Educación es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer cada hombre resumen de su mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Mesa, 2016, p. 281).*

Es por esta razón que, la convivencia de niños y niñas en la escuela es un valor social que exige la participación de la familia, ya que esta es considerada como el primer microsistema natural que adopta al niño y moldea su conducta y su comportamiento. Dicho de otro modo, cualquier iniciativa desarrollada por la institución educativa, con el propósito de mejorar la convivencia escolar debe incluir a la familia, ya que esta desempeña una función de excepcional relevancia

por cuanto canaliza su relación con la realidad del mundo. De esta manera, se logra vincular al proceso de la educación inicial aportando saberes y prácticas para que la tarea educativa se potencie con la articulación de lo que se hace en el entorno hogar y lo que se lleva a cabo en el entorno educativo. No puede olvidarse el papel fundamental de la familia en la educación de las niñas y los niños a través del cuidado, la crianza y la socialización durante la primera infancia.

Igualmente, debemos tener en cuenta que educar no se trata solamente de la enseñanza de disciplinas y contenidos. Se trata de enseñar en libertad de expresión. Actualmente en nuestra sociedad existe confusión entre el concepto de libertad y dejar hacer. Hoy día existe la falsa creencia de que libertad es hacer lo que queramos y cuando queramos porque tenemos derecho a hacerlo, cuando en realidad ser libre implica compromiso y reflexión. El niño irá aprendiendo en su diario vivir lo que significa realmente ser libre en la manera en que aprende a tomar decisiones y hace un buen o mal uso de su libertad. Por tal razón, educar en libertad a los niños significa que los adultos enseñen a estos pequeños a desarrollarse para que sean capaces de dar razonamientos inteligentes, donde puedan explicar el por qué, cómo y dónde eligen lo que quieren y sobre todo que aprendan a asumir las consecuencias de sus decisiones; lógicamente esto no lo logran sin una guía y se aprende desde

la mirada del maestro que acompaña y educa con amor.

## Descripción de los sujetos del saber pedagógico

Los niños y las niñas son los actores principales del acto educativo. A través de su participación, del reconocimiento de sus características particulares, intereses, gustos, preferencias y necesidades se planean y organizan las acciones que buscan su desarrollo integral. Se destaca lo significativo que resulta para ellas y ellos sentirse reconocidos, valorados y tomados en cuenta, y procurar las oportunidades para que participen activamente en su proceso educativo, tal y como les corresponde desde la perspectiva de derechos.

Todo ser humano se adapta a los entornos, es por eso por lo que desde que los niños nacen deben adaptarse a una serie de normas que la sociedad ha establecido. Este proceso se conoce con el nombre de socialización, y es a través de este proceso que la cultura y las normas se van inculcando a niños y niñas desde sus primeros años de vida. Vale la pena destacar que el primer contacto que tiene un niño con miembros sociales es con su familia (sus padres); luego el proceso de socialización se da a través de las instituciones que conforman la sociedad; es por ello





Fotografía tomada de :Pixabay

que, la familia es la primera institución en la cual el niño (a) va desarrollando su parte social, y esto sucede desde el momento de su gestación.

La conducta y el comportamiento del niño se va moldeando, según sea su contacto con el resto de las instituciones sociales. Si bien es cierto que los padres son los primeros agentes educativos, también el resto de la familia ejerce gran influencia en el comportamiento del niño; todo de lo que este se va apropiando se genera a partir de lo que observa. Por eso tiene mucha importancia en el desarrollo integral de niños y niñas lo que sus padres y familiares desempeñan con él en su día a día, ya que todo esto será aprendido por el niño a través del ejemplo; y de esta manera va desarrollando una personalidad propia.

Desde esta mirada, otra de las instituciones que influyen en el desarrollo integral del niño es la escuela. Es ahí donde se van creando los primeros lazos interpersonales, ya que las amistades se van formando debido a que se comparten varios elementos, como la edad, los intereses, el nivel sociocultural, etc. Las relaciones sociales del niño forman parte de una de las dimensiones más importantes del desarrollo infantil.



Fotografía tomada por :Unimonserrate



Es vital reconocer que niños y niñas construyen su identidad en relación con los otros. Al respecto Mesa (2006) citando a Vygotsky (2000) señaló que:

*(...)el desarrollo humano no puede entenderse al margen del contexto ni de la cultura en los que se produce. Las interacciones que promueven el desarrollo se construyen de modo significativo en los contextos donde las personas crecen y viven, de ahí que la familia y la escuela, formadas por sistemas múltiples, sean ambientes trascendentales para la formación humana (p. 13).*

Esta contemplación ayuda a legitimar la idea de que los niños y las niñas son seres valiosos con capacidades infinitas, son además protagonistas de su desarrollo integral y de igual manera del desarrollo de la sociedad, son seres respetuosos de la diversidad y del medio que les rodea, por tal razón merecen ser escuchados, y reconocidos como ciudadanos de derechos y gestores de paz.

La teoría de Vygotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. Los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

La vinculación de los centros con su contexto, con su sociedad más cercana, garantiza el aprendizaje y la educación. Sabemos que las familias influyen mucho, también los maestros, en la educación de la infancia y la adolescencia. En el acto educativo es importante reconocer a los sujetos en cada uno de sus contextos y cómo el territorio les habla. En Colombia, la atención a la primera infancia contribuye en gran medida a lograr el desarrollo humano, en tanto permite mejorar las condiciones de vida generales de la sociedad, aportar de manera fundamental a la garantía de la dignidad humana, y favorecer la construcción de sociedades equitativas, solidarias y democráticas. Es así como, una atención integral y en igualdad de condiciones durante la primera infancia contribuye de manera decisiva a equiparar las oportunidades para el desarrollo humano a lo largo de la vida.

Para la iglesia, que desde antes que existieran las escuelas públicas ya educaba a los hijos de este territorio colombiano, no es ajeno el proceso de la educación; debido a que mancomunadamente con las familias esta educa y adoctrina en la fe. La iglesia concibe la educación fundamentalmente como un proceso de formación integral, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura. Desde este punto de vista, no debemos olvidar qué se enseña para educar, es decir, para formar al ser humano desde adentro, liberarlo del condicionamiento que puede impedirle

vivir plenamente y desarrollarse integralmente. La educación entonces vista desde la iglesia se transforma en una actividad humana del orden de la cultura, y tiene una finalidad esencialmente humanizadora; debido a que desde esta institución se propone que el objeto de toda educación sea humanizar y personalizar al ser humano; sin desviarlo, sino más bien orientándolo siempre hacia su fin de educar en ética y valores.

Existen otras instancias sociales como las TICS, que influyen en el desarrollo de los niños. Actualmente, se presenta mucha facilidad en cuanto a la accesibilidad a los medios de comunicación, que muchas veces contienen mensajes que no son los adecuados para el desarrollo de la niñez, y es allí en donde la familia y los maestros juegan un papel fundamental en el acompañamiento y uso de estas tecnologías que tanto llaman la atención de los niños y las niñas.

## **El aprendizaje como base de la construcción del conocimiento**

La educación tiene planteadas exigencias múltiples, crecientes, complejas y hasta contradictorias. Se requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos, que genera y requiere la sociedad cognitiva. A la vez, se necesitan valores, objetivos y metas que guíen y mantengan



el rumbo en proyectos de desarrollo personal e inclusión social. La educación debe proporcionar las cartas de navegación en un mundo complejo y en permanente agitación, pero también la brújula para poder navegar por él y el ancla para detenerse, cobrar fuerzas, anticipar y valorar rutas a seguir.

La comunicación es un motor dinamizador del desarrollo del conocimiento; y juega un papel importante en el proceso educativo, ya que presenta una evolución en el proceso tecnológico. No es un secreto que la educación avanza y se desarrolla de la mano de la tecnología, y que de esta manera se adquieren conocimientos que día a día enriquecen los saberes propios en los niños y jóvenes. Es por esta razón que, el maestro debe entender que enseñar significa un diálogo reflexivo y transformador y, en el acto educativo, cada docente debe manejar un discurso que transforme la praxis en acción y, de igual manera, lograr que cada reflexión se convierta en acción. Para este proceso se debe tener en cuenta que lo crítico es lo que pasa por la razón y transforma al ser humano.

En esta sociedad cambiante y ávida de conocimiento, cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida. Es por eso que, desde

la primera infancia se deben fortalecer estos procesos para que los niños y las niñas crezcan con criterios razonables y susceptibles de crítica; sean sensibles a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollen el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Evidentemente estos aprendizajes se construyen de la mano del maestro de educación inicial y su articulación con el contexto familiar de los niños y las niñas.

La praxis reflexiva es el sentido de la enseñanza del quehacer pedagógico. Esta consiste en la integración de los procesos del quehacer docente, para de esta manera articular el pensamiento racional e intuitivo sin perder de vista la importancia del ser racional. Es por esta razón que, el ejercicio de esta praxis convierte al maestro en un ser sensible, que observa, analiza, supervisa y modifica su práctica en la acción, en un ser que tiene claros los contenidos y objetivos para potenciar en su niños habilidades que contribuyan a su desarrollo integral, en un ser que piensa las propuestas a partir de las observaciones de sus niños y trabaja en función de sus intereses, motivaciones e inquietudes, en un ser que dispone de un ambiente sugerente para despertar el interés de los niños, y al mismo tiempo cuida de la seguridad y la buena comunicación para lograr la intencionalidad propuesta en cada experiencia, en un ser que tiene claro el qué hacer y el cómo, en función del aprendizaje que desea promover, en un ser que conoce que las prácticas

sociales y comunicativas tienen gran influencia en la educación y esto lo demuestra en sus enseñanzas y aprendizajes cotidianos. En definitiva, esta praxis reflexiva convierte al maestro en un ser autónomo, capaz de tomar decisiones fundamentadas en los elementos que ofrece el análisis y la comprensión de la realidad y esto lo lleva a poseer distintos saberes para fundamentar su práctica.

El aprendizaje debe entenderse como un diálogo reflexivo y transformador, ya que es una variable fundamental para el desarrollo integral del acto educativo. “(...) toda acción educativa, aun aquella que se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo. Un buen educador también necesita comprender este proceso”. (Kaplun, 1998, p. 12). Teniendo en cuenta que educar es comunicar, y que el maestro debe ser buen comunicador por excelencia, debemos considerar que, a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica comunicativa. Gracias al énfasis en los procesos, se consigue fomentar el pensamiento crítico, que propone una enseñanza y unos aprendizajes, en la que los niños pueden cuestionar y obtener respuesta de lo que preguntan; todo esto lleva a las infancias a saber tomar sus propias decisiones, por lo tanto se puede afirmar que el modelo descrito por Kaplún (1988), en el que el sujeto es parte activa, tiene como objetivo





Fotografía tomada por :Unimonserrate

que ellas y ellos sean capaces de transformar sus realidades. En la teoría, el auténtico aprendizaje consiste en el intercambio de experiencias, conocimientos, sentimientos entre dos o más seres humanos; de esta forma, se alcanza el punto más alto de la convivencia en comunidad, es aquí en donde se abandona la existencia individual y se comienza a trabajar en favor de las relaciones interpersonales. López & Basto (2010), citando a Paulo Freire (1977): “En la relación entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto y no al discurso del educador en torno al objeto” (p. 83).

### ¿Cómo potenciar las habilidades de los niños y las niñas en la primera infancia?

Los niños de hoy están inmersos en un mundo con muchos más estímulos que los de épocas pasadas, sin embargo, hay algo que no ha cambiado: ellos siguen siendo niños, y potenciar sus habilidades es parte del trabajo que deben desarrollar los maestros en conjunto con los padres; es por eso que la observación es parte fundamental en este proceso, de igual manera se debe tener en cuenta que conversar y jugar con ellos también proporciona herramientas importantes que permiten ingresar a su mundo y descubrir lo que realmente les motiva y quieren aprender. A través de este proceso, se aprenderá qué tan creati-

vo puede llegar a ser el niño, y qué estrategias puede utilizar el docente para lograr los objetivos propuestos. De esta manera, si el niño o la niña muestra inclinaciones artísticas, se debe alentar a que pinte, si le gusta la actuación, este ejercicio se debe cultivar de una manera asertiva para fomentar su imaginación. Si le gusta la dramaturgia y el teatro, se puede motivar montando una obra de teatro que puede ser presentada no solo con sus pares si no con las familias. Si les gustan los deportes, estos se deben practicar con ellos y además inculcarles los beneficios de una vida sana. Finalmente, sea cual sea el resultado obtenido en este ejercicio de potenciar las habilidades de los niños y las niñas de primera infancia, hay que felicitarles, destacarles siempre sus virtudes y muy sutilmente ayudarles a corregir sus errores. El maestro de primera infancia debe recordar siempre que hoy está educando a adultos del mañana, por eso debe conectarse con su infancia, con sus intereses, con sus anhelos; esta acción facilitará la tarea y ayudará cada vez más a entender el proceso complejo del desarrollo de las infancias.

Los lenguajes artísticos influyen directamente en el desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia, estos lenguajes se ven reflejados en las formas en que crean, expresan, comunican y representan su realidad. cuando se habla de lenguajes artísticos se hace referencia al juego dramático, a la ex-



presión musical, visual y plástica principalmente; sin embargo, existen muchas otras en las que hace falta profundizar y explorar en la educación inicial.

Acompañar a las niñas y a los niños a explorar los diversos lenguajes artísticos y sus posibilidades constituye entonces una oportunidad para que el maestro de educación inicial despierte su sensibilidad, descubra sus gustos y cree los criterios necesarios para entender la visión propia del mundo que tienen las infancias. Las experiencias artísticas en la primera infancia son encuentros concebidos para que niños y niñas vivan, conozcan y disfruten las posibilidades que el arte ofrece, compartiendo con sus familiares, cuidadores(as), y maestros la exteriorización de sus emociones.

*(...) La calidad del ambiente es trascendental, ya que la disposición que se haga del mismo, "se enlaza con el niño en la exploración y el descubrimiento; es un medio de aprendizaje, que promueve el crecimiento de la competencia ambiental, estimula la práctica de las habilidades y mejora el desempeño". Además, un ambiente educativo debería "...organizar y generar ambientes lúdicos a partir de una seria reflexión, tomando en cuenta los objetivos educativos a partir de los intereses infantiles, con creatividad e imaginación" (Castro Pérez & Morales Ramírez, 2015, p. 5).*

Por eso es importante que los maestros de educación infantil generen ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, que potencien el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues a través de estos quedan

satisfechos sus gustos e intereses, esta es la razón por la cual el maestro de educación infantil debe tener en cuenta una serie de dimensiones que incluyen no solo el ambiente físico, sino además los materiales didácticos. De igual manera, se debe tener en cuenta la formación continua y actualización de los docentes, el proyecto pedagógico que se maneje y la concepción de la práctica educativa, con el fin de contar con ambientes de calidad significativos, que promuevan el desarrollo integral y el aprendizaje.

### **El maestro constructor como hombre de cultura, y su influencia en el desarrollo integral del niño**

Se debe comenzar por definir: ¿Qué es la cultura?, y aquí se puede argumentar que la *cultura* es la forma de ser, sentir, pensar y actuar en el mundo, pero de igual manera la cultura es la manera como tradicionalmente resolvemos las cosas. La cultura es la base y el fundamento de lo que somos. Esta existe en nosotros desde el momento en que nacemos y es el aporte moral e intelectual de nuestros padres en un inicio, y de nuestro entorno posteriormente. A la cultura pertenecen componentes filosóficos, emocionales, cognitivos y actitudinales. La cultura depende de la historia del ser humano, de su contexto y está inmersa en la sociedad.

El maestro constructor<sup>2</sup> está creando permanentemente cultura a través de su trabajo, de sus estudios, de su arte y de sus saberes, y la transmite a través de las generaciones que educa, siendo cada momento dueño de una cultura particular, que le da su propia idiosincrasia. Ese conjunto de saberes, producciones y valores, que cada día se va atesorando en el aula, se debe conservar a lo largo del tiempo y es la cultura que el maestro constructor debe ayudar a descubrir en los niños y las niñas, articulando a las familias en este proceso formativo. El maestro constructor debe tener una escucha sensible y una observación participante, lo cual permite reconocer sus realidades en la cotidianidad; es por ello por lo que este debe estar dispuesto al cambio, pues muchas veces escuchado las voces de los niños y las niñas se aprenden argumentos sólidos y legítimos.

<sup>2</sup> Modelo de formación de maestros en Educación Infantil fundamentado en la articulación entre la documentación pedagógica y la práctica educativa en la Escuela de Educación de la Unimonserrate.



Esta experiencia lleva al docente a reconocer que cada niño o niña es un ser pensante, que no se puede moldear por capricho propio, sino que por el contrario se debe orientar y ponerle límites, solamente cuando sus comportamientos afecten a terceros. El docente como hombre de cultura debe tener siempre presente que la cultura avanza y cambia, que el relativismo de la cultura implica la aceptación de acotaciones, y que es bueno que los niños y las niñas aprendan a respetar las diferencias; pero esto solo lo harán si ellos son respetados.

El maestro constructor debe asumir retos que la escuela no enseña, puesto que hay que educar para la fortaleza emocional de los niños y las niñas. El desarrollo emocional en la infancia construye las bases que ayudaran a generar buenas estrategias de regulación de las emociones.

*Los maestros/as somos modelo de inteligencia emocional para el estudiante, de ahí la necesidad de vigilar y regular el tono afectivo que rodea su comunicación con los niños/as. Debemos ser mediadores de las habilidades emocionales de los niños/as, programar y presentar al niño/a aquellos estímulos que modifiquen su trayectoria emocional, le hagan sentirse bien consigo mismos y capaz de regular sus propias reacciones emocionales (Salguero, 2011, p. 180).*

En este sentido, desde la práctica se busca acompañar el desarrollo integral de los niños y las niñas; en la condición de docente investigador, con el fin de po-

tenciar una base de saberes, habilidades y actitudes que le permitan explicar su actuación profesional a partir del análisis y la interpretación de los contextos y experiencias educativas. De esta manera, la articulación de la pedagogía con la investigación en el desarrollo de competencias profesionales requiere de espacios para el ejercicio de capacidades de observación, indagación y análisis de los contenidos y saberes en el ejercicio pedagógico que a su vez transformen y consoliden actitudes propias del rol como maestros investigadores que les permita reconstruir, indagar y reconocer las subjetividades de las infancias.

Vale la pena analizar la interacción entre el maestro y el estudiante, y sus dimensiones del saber pedagógico. Estas dimensiones, tienen como eje fundamental a los niños como seres únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones. Por esta razón, el maestro de educación inicial debe ajustar la educación a las características sociales, económicas y culturales; que motive y despierte el deseo de aprender, de investigar, de construir saberes, de convivir con otros, respetarse y valorarse mutuamente, de amar y cuidar la naturaleza; que les permita ser más activos, para de esta manera brindar un acompañamiento que genere confianza, permitiendo a niños y niñas ser críticos, autónomos y partícipes en su medio social y cultural. En la realización de este propósito, el



Fotografía tomada por :Unimonserrate



docente adquiere una importancia especial, por su misión de introducir a los niños al mundo escolar y crear ambientes propicios para nuevos aprendizajes y el logro de su desarrollo integral.

Es el docente quien guía al niño a cómo realizar su trabajo, cómo investigar y cómo plantearse más y más problemas sobre lo investigado a partir de las situaciones que se están presentando; es él quien explora todas las posibilidades y aprende con ellos, mediante el desarrollo de una pedagogía que se sustenta en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades esenciales que potencien el desarrollo integral en las infancias. Es a través de estas actividades como el niño aprende, construye el conocimiento sobre sí mismo, y sobre su mundo físico y social, haciendo propias las formas de relación entre las personas y los avances culturales de la humanidad; en síntesis, es el maestro quien orienta, anima y facilita la acción del niño y del grupo, y la participación de familias y comunidad en procesos educativos.

El maestro constructor se debe reconocer como hombre de cultura, que genera pensamiento, reflexión diálogo y comprensión; a partir de las experiencias que plantea, y reconocer a los niños como seres históricos, y seres sociales de relaciones. Cultura y educación apuntan pues hacia un mismo obje-

tivo: la mejora del ser humano. De igual manera, los niños también son seres sociales producto de una relación social, por lo que desde que nacen pertenecen a un grupo. A medida que van creciendo, se van desarrollando como personas, comienzan a pertenecer a distintos grupos, a los que se asocian y se agrupan porque comparten un mismo propósito, se sienten identificados, o inclusive comparten características similares. El grupo primario es la familia, donde nacen y donde desarrollan sus primeros valores, creencias y costumbres. Luego vienen los grupos secundarios, estos son los de la escuela y sus amigos, que se encuentran en la sociedad en la que se forman como sujetos.

### ¿Que debe saber un maestro de educación infantil?

Es natural que, en una edad de tan especial significación para el desarrollo del ser humano, y en el que los niños son tan vulnerables y sensibles a los agentes externos que inciden sobre ellos, las particularidades de la personalidad de los maestros que los forman y educan cobran una importancia fundamental. El niño de cero a seis años requiere de un adulto comprensivo y afectuoso, capaz de identificarse con él y de proporcionarle de la manera más paciente y cui-

dadosa todo aquello que ha de integrar su educación y la posibilidad de alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades.

El perfil de un profesional de la educación, y particularmente para la primera infancia, ha de reflejar, de la manera más precisa posible, las exigencias fundamentales que la sociedad plantea al educador para que pueda dar cumplimiento a su actividad profesional, con la calidad que esto requiere, y con las expectativas que se derivan de su rol social, pero a su vez ha de establecer las condiciones personales que se requieren para poder ejercer dicha profesión.

La educación de niños y niñas de primera infancia requiere por tanto de un profesional cada vez más preparado para asumir la tarea que le encomienda la sociedad y la cultura, de contribuir en la preparación de seres humanos para lo social; solidarios, autónomos, éticamente responsables y democráticos. Por eso, cuando se habla de una educación de calidad para la primera infancia, se alude además de la formación docente a los ambientes de aprendizaje, a las estrategias pedagógicas que utiliza el docente para generar experiencias significativas que ayuden a los niños y niñas en la construcción del conocimiento, a la didáctica, la lúdica, a la capacidad que tiene el





Fotografía tomada de :Pixabay

maestro de educación infantil de transformarse en un ser de escucha sensible para trabajar con los niños y las niñas identificando sus gustos e intereses, respetando el libre desarrollo de su personalidad. En este sentido, el maestro en su rol investigativo asume al niño en su integralidad.

Al respecto, es importante tener en cuenta la indicación de Mejía, cuando plantea que:

*El óptimo aprovechamiento de los espacios educativos significativos para la primera infancia, demanda de los agentes educativos el reconocimiento holístico de las dimensiones y factores implicados en el desarrollo infantil. Todo ser humano se perfila gracias a un desarrollo integral; los infantes como tal, deben su aprendizaje y desenvolvimiento a la conjunción de varias dimensiones que les posibilitan el avance por distintas etapas del desarrollo: socio afectivo, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, e stética y espiritual. Todas las dimensiones tienen su grado de importancia en el desarrollo integral del infante (Mejía, 2010, p. 875).*

Un maestro de educación inicial debe, por consiguiente, tener un amplio conocimiento del desarrollo integral del niño(a), y de cómo fortalecer sus dimensiones del desarrollo, ya que este conocimiento le permitirá comprender sus habilidades, capacidades y destrezas que son características propias de su edad, y en concordancia, diseñar, preparar y ejecutar experiencias que correspondan a lo que efectivamente se puede potenciar en el desarrollo de los niños y las niñas desde sus intereses y particularidades.

Debemos reconocer como cualidades fundamentales del docente la educación infantil los pilares del educador. **El ser**, el problema para el maestro de educación infantil no es preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada, sino ofrecerles la posibilidad de desarrollar habilidades que les permitan comprender el mundo que los rodea y comportarse de manera justa y responsable. Por ello hay que fomentar la autonomía, la diversidad de personalidades, la creatividad y la innovación. Es por esta razón que, el maestro debe ofrecer a los niños todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación a través de la estética, la artística, el deporte, la música, entre otros. Todas estas experiencias que complementan el fortalecimiento del desarrollo integral en las infancias.



**El saber**, a través de esta característica se pretende que el maestro de educación infantil se forme como una persona íntegra que pueda influir sobre su propio entorno, que haga frente a un sin número de situaciones, resolverlas y trabajar en equipo dentro de un contexto social, cultural, económico y político, teniendo en cuenta que los aprendizajes deben evolucionar y no pueden limitarse a la transmisión de prácticas rutinarias; es por ello que, cada experiencia debe ser pensada para potenciar habilidades en niños y niñas que fortalezcan su desarrollo integral.

**Saber hacer en contexto**, esta característica tiene mayor relevancia dentro del proceso de quehacer del maestro de educación infantil, ya que define su saber hacer, pero dentro del campo de la práctica; y es allí en donde se define, se evidencia y se evalúa si las estrategias planteadas por este cumplen las expectativas de los niños (as). Mediante el desarrollo de las experiencias se puede verificar que el docente en su integralidad ha pensado en cada detalle y en cada momento con el fin de ayudar al fortalecimiento del desarrollo infantil, usando prácticas adecuadas y pertinentes; teniendo en cuenta los diferentes contextos de los niños, respetando sus gustos y su interés y observando sus realidades.

La investigación pedagógica, como herramienta para perfeccionar los procesos de la enseñanza y el apren-

dizaje en niños y niñas de primera infancia, nos permite construir una teoría de la educación que explica los hechos educativos. La investigación pedagógica es el camino del progreso y del avance frente a los mitos educativos que no se sustentan con un mínimo análisis experimental.

Ante los cambios acelerados de conocimiento y la diversidad de paradigmas, se requiere de profesionales competentes que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa y que posean idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente esa realidad y transformarla creativamente. Se necesita también de profesionales que se asuman como pensadores, es decir como sostiene Pueblas (2014), citando a Paulo Freire (1988), que “...realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo docente de educación inicial” (p. 6).

**La investigación pedagógica**, entendida como disciplina, es un ámbito de conocimiento reciente que se encuentra en la actualidad en un momento de cambio debido al avance de los nuevos sistemas de acceso e intercambio de información y al impacto que han tenido las TICS, y lo que está produciendo en el modo de recopilación y tratamiento de la informa-

ción. Unos de los aspectos más debatidos en la investigación educativa es el que hace referencia a los críticos de rigor, por lo que se regulan las diversas metodologías para adquirir el carácter de científica. Uno de los elementos constitutivos de este proceso es la voluntad del experto de comunicar los resultados. De forma general, se puede decir que la investigación pedagógica es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método e investigación científicos, aplicados a todos ellos en ámbito de la educación.

La investigación pedagógica tiene como objetivo el interpretar, describir y actuar sobre lo que es la educación, dando hincapié a tener nuevos conocimientos utilizando como apoyo teorías, métodos y nuevos medios para investigar; su propósito es analizar la interacción en el área educativa, mediante herramientas básicas, así como el uso de la tecnología. En este proceso investigativo juega un papel fundamental la observación, ya que permite indagar, interpretar y analizar que ocurre con las estrategias que plantea el docente de primera infancia y su articulación con del desarrollo infantil. Por otra parte, esta investigación pedagógica permite tener un mayor acercamiento para conocer a fondo diversas situaciones que se presenten dentro del aula o del área de trabajo y poner a prueba los conocimientos adquiridos.



El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y se nutre con la experiencia; en ese sentido se entrelaza con la habilidad, capacidad y aptitud para el trabajo. Los primeros años de enseñanza establecen las bases para aprender durante toda la vida. La educación es concebida como un todo; bajo esta concepción las reformas en la educación deben buscar su orientación en la elaboración y definición de programas y políticas educativas. La educación para toda la vida representa para el ser humano una construcción permanente de sus conocimientos y aptitudes, de su facultad de juicio y acción.

En conclusión, el objeto del saber pedagógico es la educación y se desarrolla mediante variables políticas, culturales sociales y pedagógicas, que se transforman en las manos de los sujetos que intervienen en el acto educativo. Este proceso se ve reflejado en la construcción de conocimientos y saberes que son las herramientas fundamentales para alcanzar las intencionalidades propuestas por el maestro como hombre de cultura, que ayuda a garantizar y potenciar el desarrollo de habilidades e intereses de las infancias, con el fin de fortalecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la comunicación reconocida como base fundamental en la construcción del conocimiento.



Fotografía tomada por :Unimonserrate



## Referencias bibliográficas

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electronica Educare*, 5.

Kaplun, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

López, B., & Basto, S. (2 de mayo- agosto de 2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva, pp. 275-291. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Educación y Educadores, vol. 13, núm. universidad de la sabana. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83416998007.pdf>

Mesa Jose, P. M. (2016). Familia, Escuela y desarrollo Humano. Bogota: Kimpres S.A.S.

Ministerio de Educacion Nacional. (1997). Lineamientos pedagogicos para la Educacion Inicial. Documento de trabajo. Bogota. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf)

Navas, J. L. (2004). La Educacion Como Hecho. En M. d. POZO ANDRÉS, J. L. ÁLVAREZ CASTILLO, & J. y.

LUENGO NAVAS, Teorias e instituciones contemporaneas de educación. (pág. 20). Madrid, : Biblioteca, Nueva.

Presidencia de la Republica. (Septiembre de 2014). Estrategia de cero a siempre. Obtenido de Informe de Balance y prospectiva: [http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Informe-final-Estrategia\\_de\\_Cero\\_a\\_Siempre-2010-2014.pdf](http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Informe-final-Estrategia_de_Cero_a_Siempre-2010-2014.pdf)

Quintero Arrubla, S.R; Ramírez Robledo, L.E. & Jaramillo Valencia, B. . (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educacion de primera infancia. *Revista Virtual, Universidad Catolica de Chile*, 11.

Robledo-Castro, C. A.-P.-R. (10 de ABRIL de 2018). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 177-180.

Rojas-Betancur, c. p. (2008). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, p.889.

Salguero, M. J. (1 de Febrero de 2011). Pedagogia Magna .com . Obtenido de Pedagogia Magna .com: [file:///C:/Users/erika/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaInteligenciaEmocionalComoContribuci-3629180%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/erika/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaInteligenciaEmocionalComoContribuci-3629180%20(1).pdf)

Seligman, 2., Morin, 2., & Bandura, 1. (2009). Aprendizaje y Construcción del conocimiento. Madrid: las plataformas del aprendizaje.



# El coraje del joven para una sociedad cobarde<sup>3</sup>

*Juan José Alfonso Guarnizo<sup>4</sup>*

*“Que tu vida sea digna de ser respetada  
y admirada por los demás”  
Michele Foucault (1926 – 1984)*

<sup>3</sup> VI Foro Interinstitucional de Derechos Humanos. Latinoamérica y El Caribe: en diálogo con nuestro territorio. 03 de agosto de 2018. III Encuentro de Filosofía realizado por el SEAB

<sup>4</sup> Estudiante de grado Undécimo (2018). Colegio Parroquial San Carlos.



## Introducción

La felicidad ha sido siempre la finalidad más noble del ser humano. Se le ve como el propósito de la vida, en donde las cosas materiales son insuficientes o incluso no necesarias para alcanzarla. Es un problema filosófico permanente que vale la pena siempre discutir, porque en últimas, pensarla es cuestión de sentirla.

En este ensayo se quiere reflexionar acerca de la condición necesaria para ser feliz, especialmente en el contexto de la sociedad joven colombiana, teniendo en cuenta el proceso de postconflicto en el cual se encuentra la nación, y que puede ser enriquecido desde el pensamiento de Michel Foucault, porque plantea una forma de establecer relaciones interpersonales que van desde el “hablar franco” o “parrhesía” hasta la construcción de una verdadera amistad que soporte la transformación de las situaciones problema en diálogo y oportunidades de pacificación y sinceridad.

Se buscará comprender la metodología apropiada para ser feliz, teniendo en cuenta varias condiciones en las que participan y están ligadas la libertad de la persona y el hecho de desarrollar y decir las cosas con franqueza, porque solo de estas maneras se pue-

de encontrar tan anhelado estado del ser humano. Dicho análisis se hará a partir de las clases del 1 y 29 de febrero del año 1984 realizadas por Foucault en el Colegio de Francia.

Con estos motivos se tratará también de articular, comprender y proponerle al joven desde el pensamiento de Foucault, la necesidad de una actitud parrhesiástica en una sociedad como la colombiana, teniendo en cuenta las actitudes del coraje y la franqueza que han de forjar los jóvenes que se enfrentan a la manipulación retórica de los que tienen el poder sobre los medios de comunicación, como instrumentos de dominación frente a las pocas posibilidades que da el Estado para la defensa honesta y franca de las necesidades y derechos propios y comunes de los colombianos.

### Marco teórico

Para comprender el pensamiento de Foucault en torno al problema anteriormente planteado, es necesario saber qué es la “parrhesía”. Él la define como “la actividad consistente en decirlo todo: *pan rhema*. El parrhesiastés es el que dice todo” (Foucault, 2010, p. 28). De tal forma que, este modo de hablar está relacionado con la franqueza, porque las cosas que se dicen no necesariamente tienen que ser verdades

absolutas de conocimiento como las científicas o filosóficas, sino que Foucault se refiere es a la actitud de verdad, para que al momento de hablar se digan las cosas con franqueza, de manera honesta y auténtica, incluso con los sentimientos que esta actitud contiene.

Por ende, se entiende que la parrhesía existe en la relación de diálogo de dos personas, pero para Foucault no puede ser que una de ellas sea sumisa a los quereres e imposición de verdades de la contraparte; es necesario que las dos partes sean capaces de hablar honestamente y que no se escondan las cosas, aunque incomoden u ofendan, aquí, la franqueza es un eje fundamental. Así lo argumenta: “la parrhesía es el coraje de la verdad en quien habla y asume el riesgo, pero es también el coraje del interlocutor que acepta recibir como cierta la verdad ofensiva” (Foucault, 2010, p. 32). Él defiende que al momento de dialogar con alguien, este debe ser sabio, de edad o un amigo, porque son capaces de escuchar y no juzgar, incluso porque para formar una amistad es necesario que las dos partes se escuchen y este hecho es el punto inicial de la parrhesía, tener el coraje de correr el riesgo, “la parrhesía... que sólo puede existir si hay amistad y donde el uso de la verdad amenaza



poner en tela de juicio y romper la relación amistosa” (Foucault, 2010, p. 31). Es entonces necesario que los jóvenes aprendan a construir relaciones de amistad y aceptar los retos que implica tenerla, entre ellos soportar la ofensa veraz y pensar o reflexionar en cómo se puede entrar en diálogo con el otro. Y esto es una clave que se encuentra en Foucault para construir una sociedad luego de un conflicto de ideas o imposiciones.

Entonces, la parrhesía como método de discusión entre dos personas o grupos que buscan salir de una situación compleja, permite comprender que es fácil estar en una situación de conflicto y llegar a crearse situaciones denigrantes y que no es sencillo estar en un postconflicto, como ha venido aconteciendo en el país, porque a lo largo de los años se ha pasado por muchas situaciones críticas solo por el hecho de que hay un poder superior que dictamina la forma apropiada de comportarse, pensar el país, enriquecerse, acceder a los derechos fundamentales y necesidades básicas o en el cómo se deben hacer las cosas. Entonces, es importante decir qué piensa Foucault sobre los poderes superiores, porque para él no es justo ni necesario que las personas con gran poder tengan siempre la verdad, por el simple hecho de que por considerarlo propio y único, sean capaces de dictaminar o determinar las cosas, así que Foucault critica esto.

Adicionalmente, dice que es menester cuestionar ese poder, porque de esta manera pueden hacerse caer en sus argumentos y un ejemplo claro está en la realidad colombiana actual, donde algunos medios de comunicación, al momento de demostrar, informar o simplemente situar a la población en la realidad del país, lo que hacen es decir lo que consideran verdadero, a disposición de los intereses de unos pocos, que imponen ideas con sus discursos de convencimiento, que no son para nada parrhesiásticos, sino retóricos, y promueven a candidatos presidenciales, acciones políticas y discursos mentirosos. Solo hasta que se arriesguen con coraje los jóvenes parrhesiásticos se podrá cuestionar de forma apropiada, franca y auténtica, es decir, con argumentos y opciones distintas, para empoderar al amigo, al desconocido o al sumiso del poder impuesto, en la construcción de un mejor país.

Lo anterior, es evidencia de que algunos medios de comunicación utilizan el poder de la información para llegar a una gran población, y se puede decir que manejan una supuesta “franqueza” que no la es, porque están en diferentes situaciones políticas y a conveniencia de sus intereses, lo cual va determinando las co-

Fotografía tomada de: [elcolombiano.com](http://elcolombiano.com)



sas que publican, ocultando saberes e información, y aunque muchos lo hagan de forma franca y fundamentada, se nota fácilmente que en algunos casos se privilegian a ciertas clases sociales e ideas políticas no tan buenas para todos.

Conociendo esto, se puede volver a la parrhesía y entenderla como Foucault, es decir, una “noción política arraigada en la problematización de la democracia y derivada hacia la esfera de la ética personal y la constitución del sujeto moral (...)” (Foucault, 2010, p. 26). De manera que, en la cultura actual sean necesarios ciudadanos capaces de reconocer la ignorancia o la falta de veracidad al momento de decir las cosas y con riesgo hablen francamente, y aunque algunos medios de comunicación se han llegado a convertir en ese psicólogo, en ese doctor, en ese sacerdote, en esa institución que nos dice qué es lo que se debe pensar y hacer, también reflexionen sobre su finalidad informativa y moral, de forma parrhesiástica, la cual es transmitir las cosas tal como son y hablar francamente, pero no masificar falsas ideas, verdades o información.

En consecuencia, el hecho de practicar la parrhesía tiene sus grandes riesgos, y como se planteó, es un hablar franco entre dos personas, instituciones, entre otros. Entonces, los riesgos llegan cuando se habla con franqueza porque se generan críticas, en las

que no siempre se está dispuesto a recibirlas de la mejor manera, y aquí es donde se rompe la relación. De esta forma, se puede dar por entendido que la parrhesía busca decirlo todo, sin pena, sin llegar a tener resentimiento, en eso consiste, en decir las cosas libremente y buscando generar felicidad en quienes la practiquen. Como dice Foucault “cuidar y cultivar de sí, porque se dice la verdad sobre uno mismo” (Foucault, 2010, p. 22).

Sin embargo, si no se desarrolla apropiadamente, se puede llegar a terminar la amistad o el vínculo, porque para Foucault esta es fundamental con las relaciones interpersonales, de manera que se debe lograr que los dos sean capaces de decir lo que piensan, sin miedo a que se acabe la amistad, porque si es una verdadera relación no tendría por qué terminar, además con ellos se debe poder hablar francamente y decir las cosas con honestidad, situación que no pasa con las instituciones de poder, pues estas no permiten o no hacen parte de ellos. El hablar francamente, porque no tienen perspectivas de las cosas, sino que para ellos (El poder), las verdades son absolutas y no tienen por qué cambiar haciendo uso de los medios de comunicación. Es allí dónde el rol del joven ha de hacer resistencia conjunta, ya que ha sabido tener amigos, hablar francamente, y correr el riesgo que implica enfrentar el poder que los somete, no brindar su poder personal a la adulación de quienes

creen tener la verdad y las condiciones de felicidad. Por supuesto, existe una parte en la que Foucault muestra que hay personas que pueden confundir la parrhesía con la adulación, donde una de las partes habla francamente, pero la otra no, porque una de las personas simplemente maneja un interés en la otra y eso no es parrhesía, porque se cohibe de lo que realmente piensa, por un poder superior que es adulator y retórico.

Entonces, si se fija la mirada en algunos medios de comunicación, es posible darse cuenta de que no poseen coraje porque simplemente transmiten la información sin llegar a cuestionarla, esto, ¿por qué ocurre?, se debe a una masificación en las noticias que se transmiten. Un ejemplo es cuando alguien con poder desea pasar por inadvertidas muchas cosas, y lo que hace es generar distracciones a través de estos medios, así es como la población se fija en cosas cotidianas y no en las cosas que los afecta directamente. Los medios de comunicación terminan actuando como un distractor frente a la población, y así es como el poder llega a dominar a la población con tanta facilidad y se evidencia la falta de coraje por parte de estos medios, y de quienes lo reciben, pues al no cuestionar, dudar, no reconocen su ignorancia y simplemente se limitan a comunicar sin pensar apropiadamente, pero las personas parrhesiásticas se generan la siguiente pregunta: ¿Cómo vencer al poder



y a las adulaciones en los medios de comunicación? Para Foucault es muy simple. Para este filósofo, se resume en el hablar con coraje y francamente, en hacer una parrhesía de forma apropiada y lo hace con la siguiente expresión:

*Es preciso no sólo que esa verdad constituya a las claras la opinión de quien habla, sino también que éste la diga en cuanto es lo que piensa. El parrhesiasta da su opinión, dice lo que piensa, él mismo signa la verdad que enuncia, se liga a esa verdad y, por consiguiente, se obliga a ella y por ella... afrontar el riesgo de ofender al otro, encolerizarlo y suscitar conductas que puedan llegar a las más extrema de las violencias (Foucault, 2010, p. 30).*

Foucault plantea que, el hecho de hablar con coraje y llegar a cuestionar a otros es señal de tener poder, hará que el otro empiece a dudar de su veracidad y empiece a tambalear su poderío que se determina con el hecho de dar por ciertas las cosas que se dicen. De tal manera que, Foucault plantea una forma de reconocimiento de la ignorancia en las que se aceptan que hay cosas que no se saben y el hacer eso, es producto de hablar con franqueza y con honestidad para poder ejercer en un primer momento, un ejercicio de parrhesía.

En Colombia, durante la etapa de postconflicto y luego de firmado los acuerdos de paz con las FARC, se han venido presentando amenazas y asesinatos a jóvenes que se denominan “líderes sociales”, que han buscado una solución apropiada para que sus comu-

nidades puedan salir adelante. Sin embargo, este hecho no beneficia a las personas que buscan imponer sus verdades por ir modificando el país a su gusto y como eso no está en sus planes, lo más sencillo para ellos es eliminar a estas personas y seguir oprimiendo a las comunidades, como ha venido ocurriendo durante tanto tiempo. Entonces, ¿cómo se pueden superar estas dificultades y que no existan solo unos pocos líderes sociales, sino que todos los jóvenes, al menos en su mayoría, puedan ser líderes por su capacidad de hablar francamente y con coraje como ellos lo hacen?

Es fundamental que se fortalezca la parrhesía en las instituciones educativas y su forma de funcionar, que se enseñen los riesgos del poder y cómo el hecho de hablar francamente puede determinar la sociedad que los jóvenes están construyendo a partir de prácticas escolares con escenarios de diálogo y participación.

Sabiendo esto, cabe la siguiente pregunta ¿Sería prudente enseñar la parrhesía en la Escuela? Para muchas instituciones no lo sería, porque mantienen una ideología impuesta que les haría perder poder y sus estudiantes serían para ellos, unos rebeldes sin causa que rompen con las normas, criterios o “pautas morales e ideologías de comportamiento o conducta”, así como los griegos juzgaban a Diógenes, el cínico.

Por ello, en la escuela, más que un proceso administrativo, debe ser una actitud del estudiante, un coraje o carácter de acción fuerte, una condición para ser feliz en el contexto social que viven, porque son libres en lo que son y hacen, como dice Foucault “una manera de ser que se empariente con la virtud, una manera de hacer... también un rol, un rol útil, precioso, indispensable para la ciudad y los individuos” (Foucault, 2010, p. 33).

## Conclusiones

En conclusión, se necesitan jóvenes con actitud parrhesiástica que sean capaces de liberar sus pensamientos y favorecer sus deseos, ya que no esconden nada, y cumplir el principio de la parrhesía, que es hablar con naturalidad, decirlo todo y correr los riesgos de herir al otro y ser herido para ser capaz de manejar las cosas por su virtud, sin vergüenza ni miedo, y encontrar su estado de felicidad tan anhelado y no oprimir los propios pensamientos que otorga la libertad de pensarse a sí mismo y cómo dictaba el oráculo de Delfos, “conocerse a sí mismo”. Es un joven que tiene un sentido o actitud política, que “es enviado como explorador por delante, más allá del frente de la humanidad, para determinar cuáles de las cosas del mundo pueden ser favorables u hostiles al hombre” (Foucault, 2010, p. 179).



Son jóvenes abiertos al diálogo, preocupados por fortalecer la amistad y la franqueza como asuntos de felicidad, que exploran todo lo que el mundo tiene por ofrecerles y adicionalmente se inquietan por crecer como personas, como dice Foucault, para “que tu vida sea digna de ser respetada y admirada por los demás”. Es esa vida digna, dada por el don de la palabra que reconoce las debilidades y las cosas que los pueden llegar a afectar. Ser jóvenes parrhesiásticos implica que se cuestione la verdad de las cosas, se tome el riesgo de investigar la veracidad de los hechos e ideas transmitidas por los medios de comunicación, permitiendo que las reflexiones y acciones impacten en sus comunidades con miras a saber enfrentar los conflictos para convertirlos en oportunidades de crecimiento mutuo y empoderamiento del deseo de libertad y felicidad, que en últimas también son un estado de paz. Amistad y franqueza son los recursos que tiene el joven para ofrecerle a su país.

### Referencia bibliográfica

Foucault, M. (2010). El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.



Fotografía tomada por :Unimonserrate



# Comprensiones de los cánceres pediátricos en infancias enfermas y sus cuidadores significativos

*Danna Lucía De Hoyos Hernández<sup>5</sup>  
Yudy Patricia Aristizábal Ramírez<sup>6</sup>*

<sup>5</sup>Egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela de Educación de la Unimonserrate, correo: ddhoyos@unimonserrate.edu.com

<sup>6</sup>Egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela de Educación de la Unimonserrate, correo: yaristizabal@unimonserrate.edu.com



## Introducción

Tras dos años de ejecución, este proyecto contribuye a desarrollar el campo de acción educativo de la pedagogía hospitalaria, donde se intersectan perspectivas educativas y los problemas de salud de niños, niñas y sus familias, quienes los cuidan. El proyecto ayuda a identificar las perspectivas que, sobre los cánceres pediátricos, tiene la población estudiada, pero también los saberes médicos y la literatura especializada que se organizó alrededor de tres temas: cáncer, enfermedad y saber. El estudio no se enfoca en la salud en general, sino en un tipo de enfermedades denominadas por la Organización Mundial de la Salud (2018) como: “Enfermedades No Transmisibles” (según su tasa de morbilidad mundial: enfermedades cardiovasculares -17.9 millones/año-, cánceres -9.0 millones/año-, enfermedades respiratorias crónicas -3.9 millones/año- y diabetes -1.6 millones/año-), analizando en particular lo que sucede en los cánceres pediátricos.

## Planteamiento del problema y justificación

El estudio se interesa por saber desde los propios niños, adolescentes, jóvenes y sus familias, las cosas que no se hablan con estos niños enfermos, hospitalizados o en tratamiento, pero de las que tienen sa-

beres claves, lo que demanda buscar vías expresivas para aprender a dialogar y escuchar el dolor y el sufrimiento padecidos en la enfermedad; como también los procesos de sanar, los cuidados, los cambios de prácticas y hábitos de vida, así también, las dificultades para lograrlo.

A partir de las vivencias y experiencias de los niños en el proceso salud-enfermedad, se desarrollan nociones que se mezclan con comprensiones de los saberes escolares, de los medios de comunicación, de las familias y comunidades, y con las explicaciones científicas de los tratamientos médicos y hospitalarios en las estancias de hospitalización y tratamiento. Además, Según Del Barrio (1999), las comprensiones infantiles de la enfermedad concitan tres tipos de intereses:

**Teórico epistemológico** (para la institución universitaria) en tres planos: **conciencia psicológica de sí mismo**, una imagen corporal externa o fisiológica con una representación interior del cuerpo (psicológica) sobre el funcionamiento normal del cuerpo o ante situaciones de enfermedad, una **dimensión psicosocial de la enfermedad** y un constructo social del niño consistente en una **imagen de sí mismo y de los otros**;

**Formativo educativo** (para la institución educativa y un interés práctico para los educadores), que se puede desarrollar alrededor de una educación **en, para o desde** la salud para construir las nociones relativas a la salud y la enfermedad, por ejemplo, a través de experiencias de educación saludable, escuela saludable o pedagogía hospitalaria a fin de prevenir la enfermedad y promover la salud; y

**Clínico terapéutico** (para la institución sanitaria) que se presenta en los procesos de hospitalización y tratamiento de la enfermedad ya que los niños pueden tener desacuerdos cognitivos frente a seguir o cumplir el tratamiento médico recomendado, pues hay diferencias en la experiencia de los niños, cuando tienen contacto ocasional con la enfermedad (**niños en situación**) o si padecen enfermedades crónicas y hospitalizaciones permanentes o itinerantes (**niños en condición**).

En este estudio, se supone que niños y jóvenes desarrollan nociones. Los adultos agencian comprensiones socioculturales y los expertos, explicaciones tecnocientíficas. En las comprensiones infantiles hay un diálogo sociocultural de saberes, ya que se mezclan los saberes de los niños con los de sus familiares y los de la ciencia médica. O sea, hay un diálogo intergeneracional que se va complejizando a medida que avanza el tratamiento de estas enfermedades.

Al respecto, Del Barrio (1998) sugiere que la influencia de los cuidadores puede incidir solo en una mejor comprensión de la enfermedad que el niño padece, pero no sobre las enfermedades en general, y que esto dependerá del papel activo o pasivo que el niño desempeñe en el tratamiento de la enfermedad, por tanto: “es preciso seguir estudiando la posible influencia de otras variables en el desarrollo de las explicaciones infantiles acerca de la enfermedad, por ejemplo, las ideas de los padres o la experiencia de una enfermedad crónica” (Del Barrio, 1998, p. 93).



Mientras que en castellano el término “enfermedad” equivale a una alteración más o menos grave de la salud, y la OMS (2006) define la enfermedad como “Alteración o desviación del estado fisiológico en una o varias partes del cuerpo, por causas en general conocidas, manifestada por síntomas y signos característicos, y cuya evolución es más o menos previsible”. En la lengua inglesa existen tres términos interdependientes y con conexiones entre ellos para describirla: la comprensión personal, subjetiva o psicosocial (*Illness*), la representación sociocultural del rol de “estar enfermo” (*Sickness*) y el conocimiento médico-científico profesional (*Disease*).



Figura 1. Esquema visual de la tríada Disease, Illness, and Sickness (Hofmann, B., 2002).

Es importante recoger la pluralidad de voces y comprensiones de los niños, sus cuidadores y otros actores relacionados con la educación inicial respecto de la enfermedad, porque brindan contexto sobre las situaciones y condiciones de vida que ellos están afrontando, los estigmas sociales de la enfermedad (por ejemplo, el cáncer como sinónimo de muerte), por tanto esta circunstancia vital de los niños incide en cómo experimentan la enfermedad, cómo la relacionan con el conocimiento escolar, con el conocimiento médico y con sus necesidades de formación. Con los resultados del estudio se procura llamar la atención del personal de la salud hacia las dimensiones personales y sociales de la enfermedad, como vía para afinar la escucha y orientar la mirada de la práctica médica, humanizando la atención en salud, uno de los ejes del Sistema Único de Acreditación de los hospitales y donde se enfatiza la importancia de la ética en la preparación de los profesionales en salud, concientizándolos y sensibilizándolos respecto de una cuidadosa atención de este tipo de pacientes, supliendo sus necesidades físicas, emocionales, intelectuales y sociales.

La experiencia, los saberes, las trayectorias de vida de los sujetos acerca de su enfermedad y el peligro de morir, así como las estrategias de cuidado o descuido son el centro de la investigación, para que, con sus resultados, se transformen las prácticas y expe-

riencias del campo de acción de una pedagogía que, en Colombia y en el mundo, se autodenomina como “hospitalaria”.

Por todo lo anterior, los objetivos específicos del estudio consisten en caracterizar las nociones, comprensiones y explicaciones de tres tipos de poblaciones sobre los cánceres pediátricos y en sintetizar los aportes respecto de las comprensiones sobre los cánceres pediátricos a nivel epistemológico, educativo y terapéutico.

La hipótesis previa respecto a los resultados que se alcanzarán, es que las comprensiones infantiles sobre los cánceres pediátricos son *diferentes* a las de los cuidadores, pero están influidas o en diálogo con los saberes de los adultos, con la medicina especializada, pero también, con los saberes y discursos socioculturales. Las comprensiones infantiles son saberes que cambian con la edad, varían en el tiempo (antes, durante y después de la enfermedad), son distintos también según los espacios donde transcurre la atención de las personas (hogares, hospitales, fundaciones) y, sobre todo, cambian según sean las vivencias y experiencias de los sujetos.





Figura 2. Estructura tridimensional conformada por las dimensiones del Tiempo (1D), del Espacio (2D) y de la Experiencia (3D).

## Referente teórico

La enfermedad acontece en los cuerpos, en la vida de las personas y en la subjetividad individual y colectiva, atraviesa el conjunto de las relaciones sociales en muchos planos. Por el carácter crónico que tienen las Enfermedades No Transmisibles, las personas deben recomponer su vida cotidiana para configurar una nueva normalidad y desarrollar estrategias de protección a través de distintas relaciones y soportes sociales. Las respuestas frente a la enfermedad y los padecimientos involucran procesos de protección para afrontar, resistir o modificar las condiciones de

vulnerabilidad y de sufrimiento, abriendo en los niños, jóvenes y sus familias la necesidad de construir elementos de cuidado y apoyo.

A partir del 2008, se inició la vigilancia de Leucemia Linfocítica Aguda (LLA) y Leucemia Mieloide Aguda (LMA) que, a pesar de su baja frecuencia de presentación, tienen una alta mortalidad, que disminuye con un tratamiento oportuno. Desde el año 2014, se amplió la vigilancia a todos los tumores en menores de 18 años.

Las leucemias son los principales tumores en esta población, siendo la LLA la de mayor frecuencia con el 45,2% de los casos. En segundo y tercer lugar se ubican los tumores del sistema nervioso central (14,7%) y los linfomas (10,3%). En los hombres, en el régimen contributivo y subsidiado se notifica el mayor número de casos. El porcentaje de casos en personas no afiliadas al sistema es del 3,1%.

Según el grupo de edad, en los menores de 1 año las retinoblastomas, los tumores del sistema nervioso central (SNC) y periférico y tumores renales son los de mayor frecuencia. A partir del año de vida, las leucemias son las principales neoplasias, acompañadas de los tumores del SNC y linfomas. Los sarcomas y tumores óseos son más frecuentes en el grupo de 10 a 14 años (Instituto Nacional de Salud, 2019).

En el trabajo de intervención de la pedagogía hospitalaria con poblaciones en situación y condición de enfermedad, emergen diferentes formas narrativas condicionadas por emociones con un alto valor testimonial, difíciles de asimilar o interpretar si no se profundiza su relación con los contextos familiares, sociales y de las instituciones sanitarias donde se expresan. Los vínculos afectivo-emocionales forman parte del testimonio de una experiencia personal unida a valoraciones éticas y estéticas de la enfermedad que, involucran cómo se aprende a vivir en medio de saberes derivados del sufrimiento (Instituto Nacional de Salud, 2019, pp. 1-2).

Para el desarrollo del proyecto, nuestro primer referente fue el libro de Cristina del Barrio Martínez *La comprensión infantil de la enfermedad* (1990), un estudio evolutivo basado en la epistemología genética constructivista de Piaget que básicamente plantea que las comprensiones infantiles evolucionan con las etapas del desarrollo, un estudio centrado en lo cognitivo pero que también tiene en cuenta los aspectos emocionales y afectivos porque los cánceres pediátricos no sólo movilizan comprensiones cognitivas sino afectaciones en los niños y en los adultos cuidadores.

Para Hofmann (2016), la enfermedad es un concepto



complejo, compuesta por varias dimensiones. En inglés existen tres términos para describir esta dimensión psicosocial de la enfermedad: la comprensión subjetiva (*Illness*), la representación sociocultural (*Sickness*) y el conocimiento médico (*Disease*). A partir de las vivencias y experiencias del niño en el proceso salud-enfermedad él desarrolla nociones que se mezclarán con comprensiones de los saberes escolares, de los medios de comunicación y de los padres de familia, pero también con las explicaciones científicas de los tratamientos médicos y hospitalarios en las estancias de hospitalización y tratamiento. También porque hay varios actores interesados en significar el concepto de la enfermedad: entre otros, individuos, organizaciones de pacientes, actitudes y normas sociales, formuladores de políticas de salud, empleadores, compañías aseguradoras de la salud, organizaciones de salud, legisladores sanitarios, investigadores, industria, profesionales de la salud, sindicatos de trabajadores de la salud, parientes y representantes de los enfermos.

Los relatos de vida no son solamente narraciones temporales (antes, durante y después de la enfermedad), sino que involucran tránsitos entre espacios (hogares, hospitales y fundaciones), por tanto, la experiencia de padecer los cánceres pediátricos les permite desarrollar a los niños y sus cuidadores una experiencia subjetiva en relación con la vida (vitali-

dad) y con la muerte (morbilidad). Al inicio del proyecto, cuando desarrollamos el pilotaje del trabajo de campo en 2018 en la Fundación Sol en los Andes, nuestros dispositivos de entrevista eran primordialmente temporales, en la segunda fase de recolección de información ya habíamos trabajado el libro *La condición biográfica* de Christine Delory-Momberger (2015), que nos orientó hacia tener en cuenta las trayectorias espaciales y los cambios en la experiencia subjetiva.

## Metodología y método

En el diseño cualitativo del proyecto se eligieron dos metodologías: a) entrevistas semiestructuradas en profundidad alrededor de los relatos de vida de niños/jóvenes y sus familias (que aportaron información nueva, original y estrechamente relacionada con las experiencias biográficas de padecer los cánceres pediátricos) y que contaron con la firma del consentimiento informado por parte de los padres (Congreso de la República, 2012; Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2013); b) entrevistas semiestructuradas en profundidad con expertos en cánceres pediátricos; y c) una revisión documental que incluyó productos audiovisuales y no solamente la revisión bibliográfica, todo lo cual brindó distintos tipos de perspectivas disciplinares y un panorama de contexto sobre las enfermedades, los cánceres pediátricos,

los procesos de hospitalización y cómo entender las comprensiones, experiencias, saberes y aprendizajes infantiles y maternos con los cánceres pediátricos. El método empleado para analizar tanto entrevistas como documentos fue el Análisis de Contenido, entendido como una forma de interpretación de textos cualitativos para leer el contenido manifiesto y latente de los datos, mediante un proceso de codificación de un corpus de información (entrevistas y documentos), alrededor de unas unidades de análisis (tiempo, espacio, y experiencia), donde se identifican categorías relevantes para finalmente sintetizar los hallazgos (Cáceres, 2003).

En total se realizaron 27 entrevistas con 10 niños y 21 adultos, en algunas entrevistas estaban presentes el niño y el cuidador: 4 de Antioquia, 1 de Bolívar, 3 de Boyacá, 3 de Casanare, 1 de Cundinamarca, 1 de Caquetá, 1 de Cesar, 1 de Huila, 1 de La Guajira, 1 de Magdalena, 1 de Meta, 1 de Quindío, 1 de Santander, 1 de Sucre, 2 de Tolima y 1 de Venezuela (Estado de Zulia). El trabajo de campo realizado consistió en una fase de pilotaje realizada en 2018 y dos periodos posteriores de recolección de información, en total fueron 24:02:13 de entrevistas y unas 120 horas de transcripción natural y corrección de estilo, sin contar el tiempo de categorización y análisis de contenido.



No.	o.	Fecha	Acompañante entrevistado	Niño entrevistado	Edad niño o niña	Ciudad, Departamento	Enfermedad	Duración entrevista
018	2	3-ago.	Abuela		15 años	Yopal, Casanare	Leucemia	3:20:51
	3	0-ago.		Niña	15 años	Girardot, Cundinamarca	Linfoma Hodking	1:05:36
	3	0-ago.		Niña	15 años	Aguazul, Casanare	Cáncer de ovario	1:40:00
	0	6-sep.	Madre		5 años	Fonseca, La Guajira	Tumor de Wilms	0:38:43
	0	6-sep.	Madre		15 años	Florencia, Caquetá	Cáncer de piel en rodilla	0:26:26
	2	0-sep.	Madre		4 años	Villavicencio, Meta	Ependimoma anaplásico	0:28:15
	2	7-sep.	Madre		13 años	San Carlos de Guaroa, Meta	Leucemia Linfoide Aguda	0:41:08
	2	7-sep.		Niño	11 años	Ibagué, Tolima	Tumor cerebral	0:52:17
	0	4-oct.	Madre		18 años	Soatá, Boyacá	Leucemia Linfoide Aguda	0:44:26
	0	1-oct.	Madre		15 años	Aguazul, Casanare	Cáncer de ovario	2:40:00
	1	8-oct.	Madre		8 años	Melgar, Tolima	Linfoma de Burkitt	0:40:44
	2	8-oct.	Madre		2 años	Bosconia, Cesar	Tumor en el riñón	0:34:05

019	3	1 8-oct.		Niña	13 años	San Carlos de Guadua, Meta	Leucemia de alto riesgo	0:41:08
	4	2 5-oct.	Madre		3 años	Armenia, Quindio	Masa cerebral	0:41:45
	5	2 5-oct.	Madre		11 meses	Carepa, Antioquia	Tumor en los ojos	0:16:51
	6	0 1-nov.	Madre	Niño	18 años	Garzón, Huila	Osteosarcoma pierna izquierda	0:41:15
019	7	1 9-nov.	Madre		12 años	Nobsa, Boyacá	Leucemia de alto riesgo	0:58:52
	8	2 7-nov.	Madre		10 años	Nobsa, Boyacá	Leucemia Linfoide Aguda	0:35:24
	9	2 7-nov.	Madre		16 años	Casigua El Cubo, Zulia-Venezuela	Osteosarcoma	0:32:33
	0	2 7-nov.	Madre		6 años	Barbosa, Santander	Leucemia	1:03:07
	1	2 7-nov.	Madre		13 años	Corozal, Sucre	Leucemia Linfoide Aguda	0:48:10
	2	2 8-nov.	Madre		11 años	Villanueva, Bolivar	Cáncer estómago, páncreas, riñón y apéndice	1:08:35
	3	2 9-nov.	Abuela		7 años	Santa Marta, Magdalena	Cáncer en las costillas	0:38:59
020	4	1 6-feb.		Niño	13 años	El Santuario, Antioquia	Linfoma de Hodgkin	0:16:13



5	07-mar.	Madre	Niño	13 años	El Santuario, Antioquia	Linfoma de Hodgkin	3:02:01
6	07-mar.	Madre	Niño	9 años	El Santuario, Antioquia	Leucemia Linfoide Aguda	
7	07-mar.	Madre	Niño	7 años	El Santuario, Antioquia	Leucemia Linfoide Aguda	

Tabla No. 1. Síntesis de recolección de relatos de vida en el segundo semestre de 2018, segundo de 2019 y primero de 2020.

Este estudio continuó así el trabajo que desde hace tres décadas desarrollan las prácticas del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Unimonstrate, alrededor del campo de acción educativo interdisciplinario denominado “Pedagogía Hospitalaria”, un cruce del ámbito educativo con el de la salud, donde permanecen durante tiempos variables una serie de infancias, y que más que enfermedades infectocontagiosas, padecen enfermedades crónicas. Son enfermedades que tienden a ser de larga duración, que son el resultado de la combinación de factores genéticos, fisiológicos, ambientales y conductuales y que afectan a todos los grupos de edad, a todas las regiones, pero sobre todo a los países de ingresos bajos y medianos, y que se generalizaron por los procesos de globalización, con una urbanización rápida y no planificada, y que al tiempo mundializaron modos de vida poco saludables alrededor de estilos de vida modificables como dietas malsanas, inactividad física y consumos nocivos de tabaco y alcohol (OMS, 2018).



Figura No. 3. Ubicación del objeto de investigación de los cánceres pediátricos en la articulación entre el campo de la educación y el campo de la salud, donde se desarrolla la acción educativa e investigativa de la pedagogía hospitalaria.

## Resultados

Las historias de vida son un *relato de formación* porque los niños aprenden de la enfermedad, a vivir de manera distinta y a desarrollar procesos de autocuidado (hábitos saludables), también muestran mayor fortaleza y madurez que la de otros niños de su edad. Según los rangos etáreos, los niños tienen nociones, comprensiones y explicaciones de los cánceres pediátricos como fenómenos de salud multicausados.



Hay posibilidades de sobrevivir a ellos, se interpretan como una prueba, una fatalidad, producto de la mala suerte, un castigo divino y producto de malos hábitos, pero también como una oportunidad para cambiar de vida y ser responsable de la propia salud. Junto con sus cuidadores, los niños y niñas deben aprender a desenvolverse en una ciudad y a conocer el funcionamiento de los hospitales y fundaciones.

Las comprensiones de los niños y cuidadores nombran los cánceres como “bolita”, “descuajadura”, “bichos”, “masa”, “un dolor”, “me pasó un corrientazo en la cabeza” y “perdí la energía” y con los primeros diagnósticos aparecen denominaciones como “resabia”, “hernia benigna”, “ganglios inflamados”, “un problema con la primera menstruación”, “cáncer de alto riesgo”, “cáncer en las costillas”, “tumor en los ojos”, “masa cerebral”, que luego refieren diagnósticos y tratamientos tecno-científicos relativos a las decenas de cánceres que existen, por ejemplo, Leucemia Linfoide Aguda (Linfoide o Mieloide), Linfoma de Hodgkin (HL) y Linfoma no Hodgkin (NHL), etc. Los procedimientos también pasan de recibir nombres generales como “chuzones todo el tiempo”, “lo chuzan, le pasa simplemente agua y uno se toca la mano y está fría, como la de un muerto”, hasta repetir fragmentos de la jerga médica propios de los tratamientos y terapias adyuvantes: “unas 4 quimios, unas 30 radioterapias, después que eso acabé, acá en

la fundación y después para mi casa y todos los meses vengo acá a controles y listo”. Las quimioterapias también concitan representaciones tales como “son unos líquidos, vienen en unas bolsas, son sustancias muy fuertes, arrasan con la enfermedad y con todas las cosas buenas que tiene el cuerpo; las plaquetas y todo eso, arrasa”. “Es un químico que ayuda a expulsar esas células malas”, “barren lo bueno y lo malo, los niños quedan inmunosuprimidos”, “barren hasta las vacunas”, “una posible consecuencia de las quimios y radioterapias será la esterilidad” y otro efecto secundario, según el caso, serán amnesias o pérdidas de memoria y dificultades de comprensión.

En algunos casos el cáncer los hace cambiar su perspectiva sobre la vida: “yo antes era depresivo, digamos no me gustaba vivir, y ahora me gusta todo”. “He aprendido que tengo que valorar más las cosas, porque uno no sabe cuándo estire la pata”. “Pues yo les diría que miren para al frente, que nunca retrocedan, que siempre tienen que seguir pa’ delante, tener un buen ánimo y verán que pronto van a estar bien”. “(...) hay que aprender a soltar, a resignarse, a vivir al día, no se puede hacer planes, tener una estabilidad, con ellos así usted nunca tendrá vida”. También hay cambios de actitud frente al estudio y al tiempo de desescolarización: “No me logro adaptar”, “a veces no me gusta ir a estudiar”. “Los maestros son buenos, lo único es que no sé, creo que me acostumbé

tanto a estar acostado que ya no me gusta hacer otra cosa”. Casi todos los niños y niñas valoran el estudio, sin embargo, algunas instituciones ni son comprensivas con esta condición de salud, ni los dejan seguir estudiando, lo que va en contravía con lo que dispone el Decreto 1470 de 2013 que reglamentó las orientaciones del MEN para la implementación del apoyo académico especial y el apoyo emocional a niños, niñas y jóvenes en condición de enfermedad. El tiempo en que algunos niños están desescolarizados también es visto como una “ganancia” porque tienen otros tipos de aprendizajes experienciales, se recuperan y logran sobrevivir. Los niños y cuidadores entienden que deben desarrollar procesos de cuidado y autocuidado, siendo fundamentales los cambios drásticos en el régimen de vida y la alimentación, ya que algunos no pueden volver a sus prácticas atléticas, deportivas o de actividad física.

Es muy llamativo que algunos niños y niñas terminan desarrollando intereses hacia las profesiones del área de la salud o una sensibilidad empática de servicio hacia los demás, lo que incide en sus proyectos de vida, incluso como reacción y respuesta a ciertas atenciones negligentes que recibieron en los primeros diagnósticos de sus cánceres. Las nociones infantiles y las comprensiones socio familiares van cambiando, pasan de entender el cáncer como sinónimo de muerte, van aprendiendo de los tratamientos y



la razón de esos procedimientos hasta entenderlo como un asunto más normal, aunque consideran que es una enfermedad traicionera porque puede retornar con las recidivas.

Los niños y sus familias experimentan periodos de transición entre escenarios biográficos (de los hogares a los hospitales, de allí a las fundaciones y nuevamente a los hogares, en el caso de quienes sobreviven a la enfermedad). Las familias resienten problemas económicos por el alto costo que representan los cánceres, como también procesos de conflicto intrafamiliar y separaciones conyugales por los largos periodos de hospitalización. Cuando los niños o cuidadores se deprimen, presentan crisis de ansiedad o incluso trastornos alimentarios esto incide negativamente en la condición de salud porque lo afectivo repercute en lo corporal y viceversa. En algunos casos las abuelas pueden ser la figura materna relevante, cuando las mamás no ocupan ese lugar, o cuando los niños enfermos son hermanos mayores: “O sea, ella es mi hija, no quiero tener más bebés porque sé que hay muchos que sufren, que no tienen un papá, ni mamá”.

Por los procesos de negación de servicios que se presentan en el Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS), las familias deben aprender a exigir y proteger sus derechos mediante redacción de peti-

ciones, interposición de tutelas, y notificación de incidente de desacato a los fallos de tutela.

Los cánceres son enfermedades que conllevan una gran carga socioemocional producto de miedos, sufrimientos, deterioros físicos, procedimientos invasivos, cirugías o por los efectos secundarios de algunos tratamientos. Según sea la gravedad, extensión y periodo de desarrollo de las enfermedades, hay niños que no responden bien a las quimioterapias, radioterapias, medicaciones o trasplantes, por lo cual esta población de niños y cuidadores va desarrollando cierta fortaleza y capacidad de resiliencia ante la adversidad. Para algunas madres, estos niños maduran más rápido y son más fuertes que otros de su edad. Los niños y las madres refieren cambios psicológicos por efecto de las quimioterapias. A algunas niñas les preocupa la pérdida de su cabello y los cambios en su apariencia física. Son constantes los cambios en los estados de ánimo que fluctúan entre la vitalidad y la morbimortalidad.

En la revisión documental se identificaron conceptos claves como concepciones, representaciones, explicaciones, saberes, afectos y emociones, puesto que los cánceres pediátricos están atravesadas por circunstancias de estrés hospitalario y de grandes conflictos emocionales; también, por nociones sobre la enfermedad de parte de los propios niños, niñas y

adolescentes, por comprensiones socioculturales de sus familiares y cuidadores significativos acerca del origen, cuidados y pronóstico de vida de estas patologías, pero también, por explicaciones y modos de intervención derivadas del conocimiento y la investigación científica provenientes del discurso médico hospitalo-céntrico, técnico y farmacéutico.

## Conclusiones

Las concepciones, comprensiones o representaciones sobre la enfermedad son complejas, ya que comprenden varias dimensiones de la enfermedad humana. Son perspectivas centradas en diferentes fenómenos y entidades, comprenden diferentes tipos de conocimiento y requieren distintas acciones de parte de los enfermos, de sus cuidadores y de los profesionales de la salud.

Las historias de vida muestran que las comprensiones infantiles sobre los cánceres pediátricos dependen de los rangos etáreos de los niños, adolescentes y jóvenes enfermos, hospitalizados y en tratamiento, de la gravedad de los tipos de cánceres padecidos, de la etapa del tratamiento por la que atraviesan los entrevistados y de la actividad o del trabajo biográfico desarrollado durante tres tiempos sucesivos (antes del surgimiento de la enfermedad y del diagnóstico médico, durante la estadía en los hospitales y fundacio-



nes, y cuando regresan a su vida cotidiana), también hay una dimensión espacial de la experiencia (sobre todo corporal), como también unos procesos transicionales que les permiten transferir sus experiencias y actividades entre espacios de vida o escenarios biográficos socio familiares desde los ambientes sanitarios, a las fundaciones y cuando regresan a sus hogares e instituciones educativas (en tanto sobrevivan a estas enfermedades), por tanto, estos niños y sus cuidadores desarrollan construcciones individuales entrecruzadas con estos nuevos ambientes socioculturales donde se inscriben, teniendo que estructurar y replantear un proyecto de vida duradero pese a las condiciones inciertas de vida, salud y enfermedad.

Por tanto, la comprensión de la enfermedad no es individual o exclusiva del niño aislado, sino que ocurre **en relación** con los médicos, la cultura de los cuidadores y la condición de salud y de vida de otros niños. Es decir, la comprensión infantil, es una comprensión sociocultural ya que involucra nociones infantiles sobre los tratamientos y las enfermedades, conocimientos socioculturales de las familias y de las comunidades, y conocimientos científico-técnicos de la medicina, siempre mediados por la experiencia subjetiva con la enfermedad. En ese sentido, todos los saberes y aprendizajes son situados entre tiempos, espacios y experiencias.



Fotografía tomada de : as.com



Todas las personas llevan una memoria detallada de las fechas, diagnósticos, tratamientos y síntomas experimentados, así como del progresivo deterioro o mejoramiento de la salud, sin embargo, en especial los niños no desarrollan en sus relatos una narración temporal lineal. En sus historias se constata que el niño y el cuidador progresivamente van siendo informados del sentido de los tratamientos, procedimientos y medicamentos administrados.

Como también mostró el estudio evolutivo de Del Barrio (1990), las características cognitivas sobre la comprensión infantil de la enfermedad cambian desde representaciones genéricas sobre los estados de salud-enfermedad, por explicaciones causales e ideas sobre su control, prevención de la enfermedad y desarrollo de prácticas saludables.

Los cánceres y sus tratamientos obligan a adoptar una filosofía y un sentido ante la vida, semejante a las significaciones socioculturales que plantea Gil Villa (2012) desde su experiencia con el cáncer, para muchas madres y niños el cáncer constituye “una prueba de Dios”, aunque también dinamiza la pregunta “¿por qué a mí?”, algunos se creen víctimas de la mala suerte, se responsabilizan o se culpan de su enfermedad, pero también inciden los pre diagnósticos médicos: “por una picadura de un mosquito que le transmitió Chikunguña”, “un factor de riesgo rela-

cionado con su prediabetes”, así como factores genéticos, hereditarios o congénitos asociados.

Hay juicios, prejuicios y rechazos sociales hacia la persona que padece cáncer. Por ejemplo, que el cáncer es siempre mortal, que consiste en un “combate”, una “guerra” y una “lucha” contra la enfermedad o que sería una enfermedad “contagiosa” y ciertos olores del cuerpo de las personas en tratamiento generan reacciones de asco en los otros.

Los cánceres pediátricos avanzan muy rápido, pero por la forma como está organizado el Sistema General de Seguridad Social en Salud, las consultas especializadas no son oportunas, así que los médicos no detectan las enfermedades en etapas tempranas, lo que incide en el llamado “costo de oportunidad”, en que las familias deban pagar consultas y exámenes particulares, en que los niños y niñas tengan que ser hospitalizados de urgencia y en últimas, en sus posibilidades de sobrevivencia. La crisis del sistema de salud y de los hospitales pediátricos también incide negativamente en la atención al derecho a la salud y a la vida en los cánceres pediátricos.

A algunos niños no los afecta tanto la enfermedad como la separación de su familia, de sus hermanos o amigos, en el periodo de hospitalización y tratamiento los niños y cuidadores estrechan la relación afec-

tiva, porque también los adultos conviven con ellos en los hospitales y fundaciones. Las fundaciones para-hospitalarias son indispensables para este tipo de niños y niñas porque: “Por eso uno no se puede ir para su casa y también porque si le sube la fiebre a 39 tiene que irse para el hospital, porque uno puede convulsionar, entonces hay muchísimos riesgos, y la gripa porque a uno le puede dar una pulmonía por una gripa, y como estamos tan débiles los niños que tenemos eso, por eso es que lo protegen tanto a uno”. Este circuito para-hospitalario de oenegés brinda alojamiento, alimentación y transporte, sus voluntarios también trabajan en pro del bienestar del niño ofreciéndoles afecto y espacios de recreación. Por último, sería importante desarrollar un nuevo proyecto que explore en qué condiciones se producen estos cambios de prácticas de cuidado y autocuidado de la salud de niños con cánceres en los hogares, fundaciones e instituciones educativas.



## Referencias bibliográficas

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable, en *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Vol. 2, No. 1, pp. 53-82, <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Analisis-de-contenido.pdf>

Congreso de la República (2012). Ley Estatutaria 1581 del 12 de octubre de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales”, en *Diario Oficial*, No. 48.587, 18 de octubre, [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/base-doc/ley\\_1581\\_2012.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/base-doc/ley_1581_2012.html)

Del Barrio Martínez, C. (1990). *La comprensión infantil de la enfermedad: un estudio evolutivo*. Barcelona: Anthropos; Cantoblanco: Universidad Autónoma de Madrid.

Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Gil Villa, F. (2012). *La cara social del cáncer*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Hofmann, B. (2002). On the triad disease, illness, and sickness, in *Journal of Medicine and Philosophy*, No. 27, pp. 651–673, [https://www.researchgate.net/publication/10882627\\_On\\_the\\_Triad\\_Disease\\_Illness\\_and\\_Sickness](https://www.researchgate.net/publication/10882627_On_the_Triad_Disease_Illness_and_Sickness)

\_\_\_\_\_ (2016). *Disease, Illness, and Sickness*, in *The Routledge Companion to Philosophy of Medicine*. Abingdon: Routledge, 25 oct., Chapter 2, <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315720739.ch2>

Instituto Nacional de Salud (2019). Comportamiento epidemiológico del cáncer en menores de 18 años, en *Boletín Epidemiológico Semanal (BES)*, Semana epidemiológica 08, 17 al 23 de febrero, <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/BoletinEpidemiologico/2019%20Bolet%C3%ADn%20epidemiol%C3%B3gico%20semana%208.pdf>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2013). Decreto No. 1317, “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012”, <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2013/Documents/JUNIO/27/DECRETO%201377%20DEL%2027%20DE%20JUNIO%20DE%202013.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*, No. 45. Ginebra, octubre, [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)

\_\_\_\_\_ (2018). *Enfermedades no transmisibles*, 1° de junio, Página Web OMS, <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>

Presidencia de la República de Colombia (2013). Decreto 1470, en: *Diario Oficial* No.48.849, 12 de julio. “Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años”, [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto\\_1470\\_2013.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1470_2013.htm)



# La fuerza y el valor del testimonio narrado en la experiencia de los retiros de Emaús (3° Parte)

*Julio Hernando Castillo Guerrero<sup>7</sup>*



## 4. Marco interpretativo

### 4.1. Luces

#### 4.1.1. Signos de la presencia y acción de Dios en la experiencia Emaús

Los retiros de Emaús en su contenido y desarrollo presentan, desde su nacimiento en el año 1978, hasta su consolidación por otros países fuera de su lugar de origen, un signo concreto de la presencia y de la acción de Dios, suscitando la oportunidad de reavivar el encuentro con Jesucristo en su Iglesia. La iniciativa de un sacerdote, el trabajo de realizado por un equipo y un tiempo prudente de discernimiento y oración dedicados a la planeación de un retiro de mujeres para mujeres (laicos), dieron fruto abundante al consolidar la experiencia de Emaús, la cual repercute hasta nuestros días, pasando de mujeres a hombres y en algunas parroquias de la Arquidiócesis de Bogotá, a adolescentes y jóvenes adultos.

El mismo texto bíblico definido como guía para el retiro, el pasaje de Emaús Lc 24,13-25, como fruto del discernimiento y la oración del equipo organizador, presenta en sí mismo toda una carga “kerigmática”, pues se desarrolla en el contraste de la pascua, entre la tristeza de los dos discípulos que caminan hacia Emaús, pasando por la alegría de reconocer a Jesu-

cristo resucitado, el mismo que les explica las Escrituras y luego parte el pan. Así, pues, este pasaje ofrece un trasfondo pascual, hecho fundamental para la vida cristiana, exaltando el acontecimiento de la Resurrección de Jesús y experimentando el gozo que lleva a estos discípulos a retornar a Jerusalén con la certeza y alegría de Jesús vivo y presente en medio de ellos.

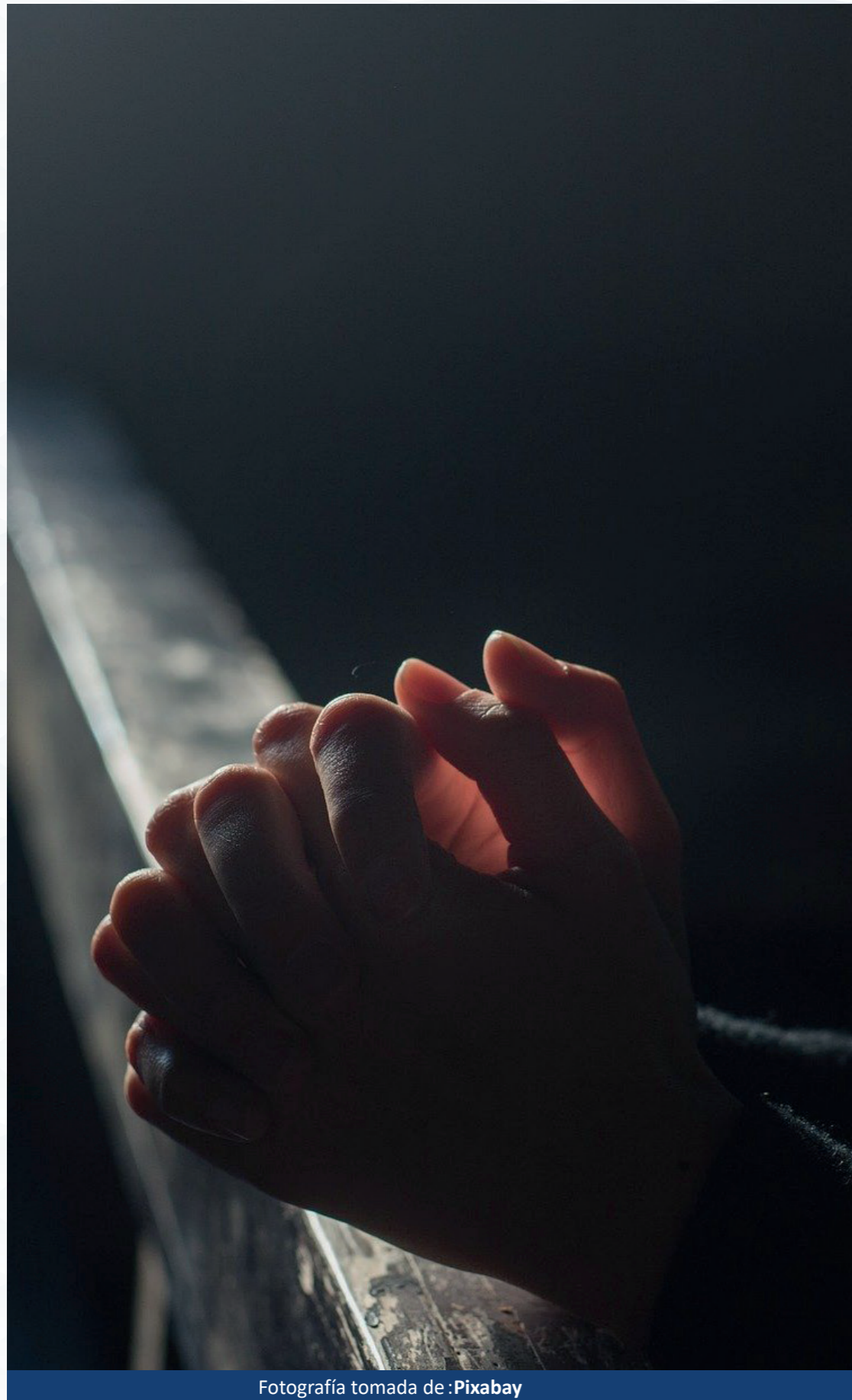
El retiro ha ayudado a que muchos participantes vivan una experiencia de encuentro con la Persona de Jesucristo, fruto del redescubrimiento de su amor en la vida e historia de cada caminante, mediante un tiempo de reflexión, oración, vivencia sacramental y el no menos importante, compartir fraterno de recogimiento. A través de la experiencia y de la continuidad en el proceso como “caminante”, el participante reaviva y revitaliza su fe, generando en quienes perseveran y responden a la llamada de compromiso y continuidad, la auténtica habilidad de convertirse en testigos de la acción salvífica de Jesús, iluminando a otros de la alegría pascual. Surge, entonces, como respuesta a las búsquedas humanas de sentido y plenitud a la luz de la fe, en la que se reconoce abiertamente la presencia amorosa del Señor Resucitado, en la vida y obra de quienes lo lideran y acompañan. Este espacio de renovación y acercamiento al Señor y a su Iglesia, se ha consolidado en una realidad visible de la Iglesia local, donde el Señor continúa mani-

festado su obra de salvación en medio de la Ciudad Región.

La experiencia ha permitido, además, consolidar procesos parroquiales y espacios internos de evangelización, redescubriendo el valor de la fe cristiana en medio de los ambientes de secularización e indiferencia religiosa, respondiendo a los múltiples clamores de renovación en la relación con Jesucristo en su Iglesia. En la propia Arquidiócesis de Bogotá, en concreto, se ha convertido en la oportunidad para que hombres, mujeres y jóvenes, se congreguen y se comprometan a emprender un camino de crecimiento espiritual, acompañados necesariamente por su párroco, notoriamente en las parroquias de la zona norte de la Arquidiócesis de Bogotá, en las que se presentaban pocas “ofertas” de este tipo y en las que se iba debilitando la fuerza de la fe. Hoy en día, por ejemplo, se estima que se encuentra la experiencia en más de 30 parroquias, sin contar las capellanías que han adoptado el retiro, contando con cifras que superan los miles de participantes y caminantes.

Es tal la presencia en el país, que la experiencia se ha venido propagando con ímpetu y receptividad en parroquias fuera de la arquidiócesis, con tanta insistencia que internamente dentro de la Iglesia particular de Bogotá, fue necesario la creación del comité Arquidiocesano de acompañamiento de los retiros





Fotografía tomada de :Pixabay

de Emaús, para que velara por la sincronización de actividades, la articulación de los procesos internos en cuanto a la formación y desarrollo de los propios retiros, definiendo criterios y lineamientos en pro de la organización y la optimización de la misma. De este modo, la conciencia de servicio a la Iglesia local se ha venido estableciendo, reconociendo, a su vez, la importancia y la necesidad de unificar criterios de trabajo en la acción evangelizadora, siguiendo además las orientaciones del Plan de Evangelización.

#### *4.1.1.1. Signos de la presencia y acción de Dios en el testimonio narrado dentro del retiro*

La experiencia del Retiro de Emaús tiene como herramienta fundamental para el cumplimiento de su propósito y en diferentes momentos, la presentación (narración) de diversos testimonios que permiten de manera sencilla y específica, mostrar a los participantes la presencia y acción permanente de Dios que obra de manera concreta en la vida personal y familiar de quienes se disponen a acoger su propuesta amorosa y responden a su llamada de seguirle. Cada experiencia de vida relatada por los diferentes “servidores”, todos ellos conocedores y participantes del retiro previamente, facilita responder a las preguntas: ¿Cómo Dios ha actuado en mi vida? ¿Por medio de qué situaciones se ha manifestado su bondad? ¿Cómo se ha reflejado su presencia en mi vida? ¿Cómo las búsquedas humanas cobran sentido cuando se abre el corazón a reconocer y aceptar la propuesta de Jesús? Entre otros elementos, se destacan los siguientes signos del Reino:

##### **a. Reconocimiento de la presencia de Dios en la historia personal**

Ofrecer el testimonio, narrar las situaciones de la vida de un cristiano que se ha encontrado con Jesús Resucitado, ha permitido que Dios hable a través de estas personas con la fuerza del Espíritu Santo, con el único fin de mostrar la grandeza del Señor y reconocer lo que Él, con su infinito amor y misericordia, puede realizar en la vida de quien se dispone a acogerlo. Así mismo, los testimonios, parten de esta realidad humana concreta, pues permite ver cómo en la historia de los “servidores” se viven dinámicas propias de los seres humanos: se alejan de Dios creyendo poder vivir sin Él, desechando por completo su camino y poniendo las fuerzas únicamente en las propias, cultivando el egocentrismo, la soberbia, la incapacidad para reconocer algo más que lo inmanente; se comenten errores, se precipitan en decisiones, se hace daño a muchas personas, especialmente las más cercanas, familiares, esposa e hijos, se invierten prioridades, se alejan del amor verdadero. En



definitiva, un sin número de realidades que tocan la vida y confrontan la existencia de cualquier persona en un contexto como el de hoy.

En esta perspectiva, los testimonios contienen en sí una especial carga antropológica dedicando 4 “charlas” a profundizar temas relacionados con la persona y sus dimensiones; 1 en la que se exalta a la Palabra de Dios y cómo ésta habla permanentemente en la vida del creyente, 1 hacia la oración y la reconciliación, finalizando con la última orientada hacia el servicio apostólico en la que se invita y exhorta a vincularse dentro de una acción específica de pastoral. Estas narraciones se han convertido en una nueva manera de presentar la propuesta de Dios y su proyecto del Reino, su pedagogía misteriosa para con sus hijos y el llamado permanente que realiza, por mediación de su Hijo Jesucristo, a su seguimiento dentro de la experiencia. Por este motivo, la propuesta de Emaús se presenta específicamente como un retiro testimonial.

Narrar, pues, la presencia de Dios en la vida del cristiano requiere, por tanto, la acción de la palabra, de la explicación, lo que Pedro llama “dar razón de nuestra esperanza” (cf. 1 Pe 3,15), pues como lo sostenía el Papa Pablo VI en la exhortación apostólica *Evangelii Nuntiandi*, “no hay verdadera evangelización mientras no se anuncie el nombre, la doctrina, la vida, las

promesas, el Reino, el misterio de Jesús de Nazareth, Hijo de Dios” (EN 22).

#### 4.1.2. Actuación de actores y/o servidores

Los laicos como primeros responsables y, a la vez, beneficiarios del retiro, son los actores principales en todo el retiro. Ellos acompañan toda la experiencia, de principio a fin, evidenciando un trabajo en equipo organizado y sistemático, desempeñando cada uno una función, todas ellas contenidas y especificadas en el manual de la propuesta, proyectando a simple vista un amplio sentido comunitario entre los servidores. Por momentos, se logra hasta definir que los servidores y caminantes, establecen lazos de fraternidad, se convierten en amigos de la fe, expresando estos sentimientos con gestos y actitudes de agradecimiento y bondad. Entre otros elementos, se destacan los siguientes signos del Reino en los servidores:

##### **a. Fuerza de los laicos en la experiencia**

El empoderamiento de los laicos en la experiencia de Emaús como líderes, organizadores, gestores y corresponsables del retiro, les permite asumir con protagonismo la misión y el papel de los laicos en la gran tarea evangelizadora de la Iglesia, respondiendo

así a su vocación cristiana de ser anunciadores de la Buena Noticia de salvación en Jesucristo. El Concilio Vaticano II en la constitución dogmática *Lumen Gentium*, ha proclamado con firmeza a sus fieles que la naturaleza y misión de la Iglesia es anunciar el Reino de Cristo y de Dios, de establecerlo en medio de “las gentes”, ante la tarea permanente de anunciar, establecer y ser germen del Reino en el aquí y en el ahora (LG 5). Desde este panorama, los laicos responsables de toda la experiencia, asumen y cumplen con esta labor en concordancia con las acciones pastorales de las iglesias locales.

Esta acción parroquial que se ha consolidado gracias al afianzamiento de la experiencia y al testimonio de quienes acompañan y ejecutan las actividades, ha generado el respectivo compromiso para corresponder a la condición bautismal como servidores de Jesucristo y de su Iglesia, y a los desafíos de la evangelización hoy, especialmente en estratos socioeconómicos altos en los que se evidenciaba una ausencia notable de espacios de fe dentro de las parroquias. La constitución *Lumen Gentium*, antes citada, dedica un capítulo a los laicos y a la manera singular en razón al bautismo y a la confirmación, sosteniendo que el apostolado de los laicos es la participación en la misma misión salvífica de la Iglesia, a la que están todos llamados por el mismo Señor en la gracia sacramental. Así pues, por los dones conferidos en estos



dos sacramentos, se convierten en instrumento vivo y, a la vez, de la misión de la Iglesia en la medida del don de Cristo (cf. Ef 4,7) (LG 33).

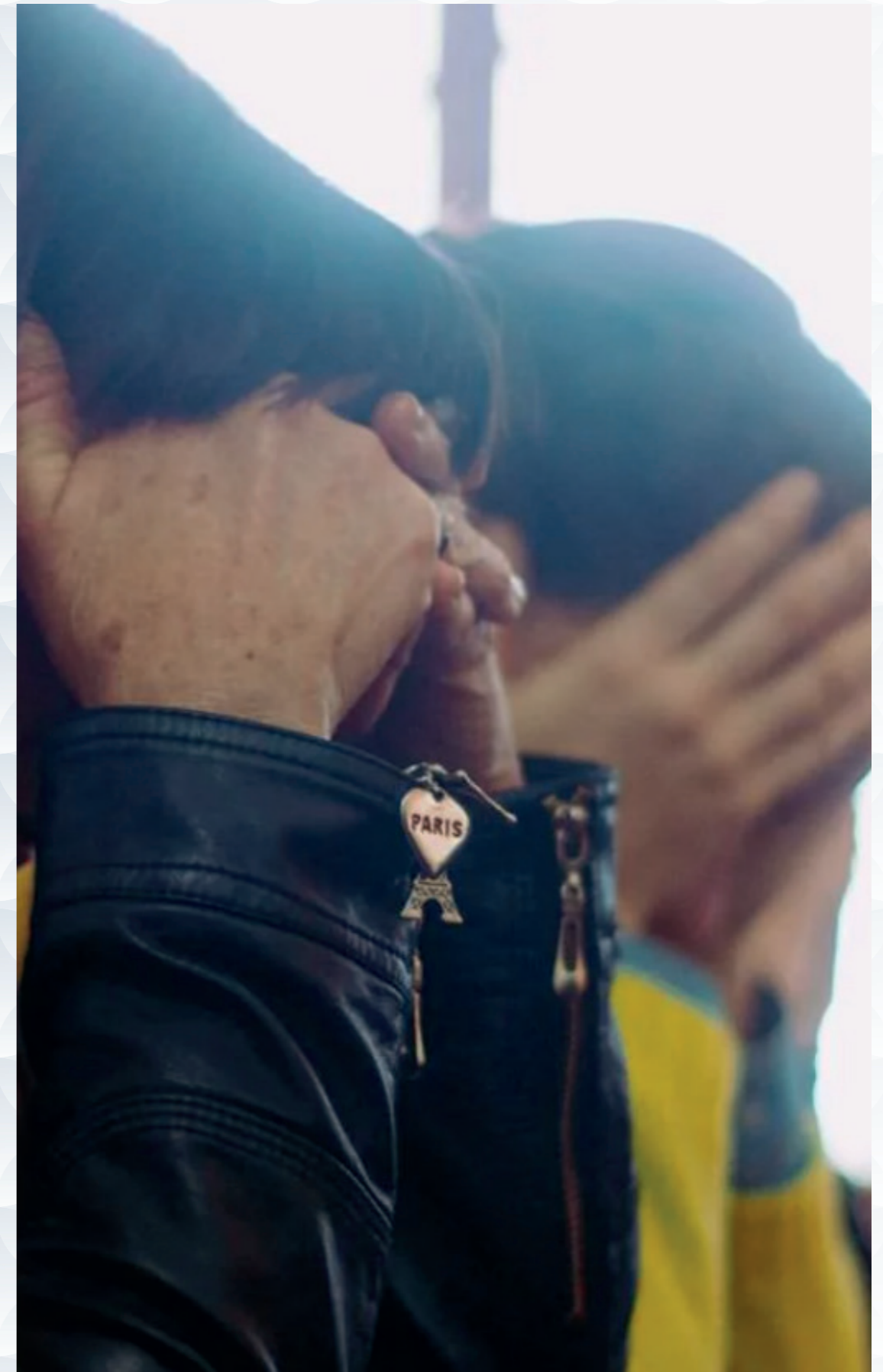
***b. Los laicos manifiestan la obra amorosa de Dios en sus vidas***

En el marco del “testimonio” como objeto de reflexión en este ejercicio teológico, son los mismos servidores los encargados de ofrecer a los participantes y/o caminantes, su experiencia personal de la acción permanente y amorosa de Dios en la vida e historia de quienes tienen la tarea de animar a otros al seguimiento de Jesús en la vida cristiana. Este elemento no es menos relevante, pues se rompe con ello el paradigma reinante durante años en que únicamente los clérigos, religiosos y consagrados podrían dar fe y narrar con sus palabras la obra salvadora en sus vidas con todos sus matices, tristezas, alegrías, frustraciones y contrariedades, pasando aquí a establecer una nueva mirada en la que son los mismos laicos quienes comparten su experiencia personal de lo que el Señor ha realizado, su incidencia y presencia en la vida ordinaria de cualquier bautizado.

Como lo sostiene el Papa Francisco en la exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*, esta nueva manera de asumir la evangelización implica un protagonismo de cada uno de los bautizados, ya que 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). Es tal este llamado a ofrecer el testimonio como realidad explícita del amor salvífico del Señor, que más allá de la condición humana, ofrece su cercanía, su Palabra, su fuerza, y le da sentido a la vida integral (EG 121).

Se logra reconocer en los testimonios narrados por los servidores el llamado que Jesús realiza, gracias a la experiencia vivida de Emaús, comprometiendo a algunos a asumir con mayor seriedad y radicalidad el camino discipular de Jesucristo, un itinerario de fe que nunca culmina y, sí por el contrario, requiere de crecimiento en comunidad. Se identifica con humildad, en la mayoría de los casos, la obra de Dios en cada persona y cómo este nuevo sendero en la fe implica el servicio permanente a los demás hermanos, en definitiva, una vida según el Evangelio que se manifiesta en el cambio interior, provocando un proceso de transformación hacia una vida íntima con Dios a través de la oración, la escucha de la Palabra, la vivencia de los sacramentos, la vida fraterna, como evidencia de un camino de seguimiento a Cristo.



Fotografía tomada de :cathopic.com



### 4.1.3. Impactos y signos permanentes de transformación

#### *a. Nueva presencia y dinámica dentro de las comunidades parroquiales*

Gracias a la consolidación de la experiencia de Emaús, se va configurando una nueva manera de hacer comunidad parroquial, basada en los valores del compartir, la vivencia de la fraternidad, el apoyo comunitario, motivando a emprender ministerios parroquiales que repercuten en la dinámica pastoral de la parroquia, sirviendo en distintos espacios y facilitando cooperación entre los feligreses. Este fortalecimiento y adhesión a la parroquia, ha facilitado la participación de nuevos fieles, renovando paulatinamente los servicios y generando nuevos procesos de evangelización y apostolado, ante los desafíos para la tarea evangelizadora en la Iglesia local de Bogotá.

A la luz del libro de los Hechos de los apóstoles, retomando elementos de la primera comunidad cristiana, se asimilan algunas actitudes particulares tales como la “alegría cristiana”, que 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). Semejante realidad se puede denominar una “chispa” del amor fraterno, como herramienta fuerte de testimonio. En las relaciones internas en la comunidad fruto de la propia experiencia de Emaús, se aprecia la fraternidad vivida al interior de las relaciones parroquiales, correspondiendo a la iluminación bíblica de “toda la muchedumbre de los creyentes tenían solo un corazón y un alma” (Hch 4,32), permaneciendo unánimemente reunidos (5,12).

Esta presencia activa de los servidores y caminantes de la experiencia dentro de las comunidades parroquiales presentes, aviva e incentiva a otros a la búsqueda y reconocimiento de la fe cristiana católica, asumida en muchas ocasiones de forma tradicional, inquietando a muchos a buscar otros espacios de formación, integración y vivencia de la fe. De esta forma, las comunidades parroquiales se abren, se proyectan de adentro hacia afuera, mostrando la alegría de seguir y aceptar la propuesta de Jesucristo, evidenciado en la fraternidad, en los distintos espacios en los que se comparte y crece como hermanos en la fe.

## 4.2. Sombras

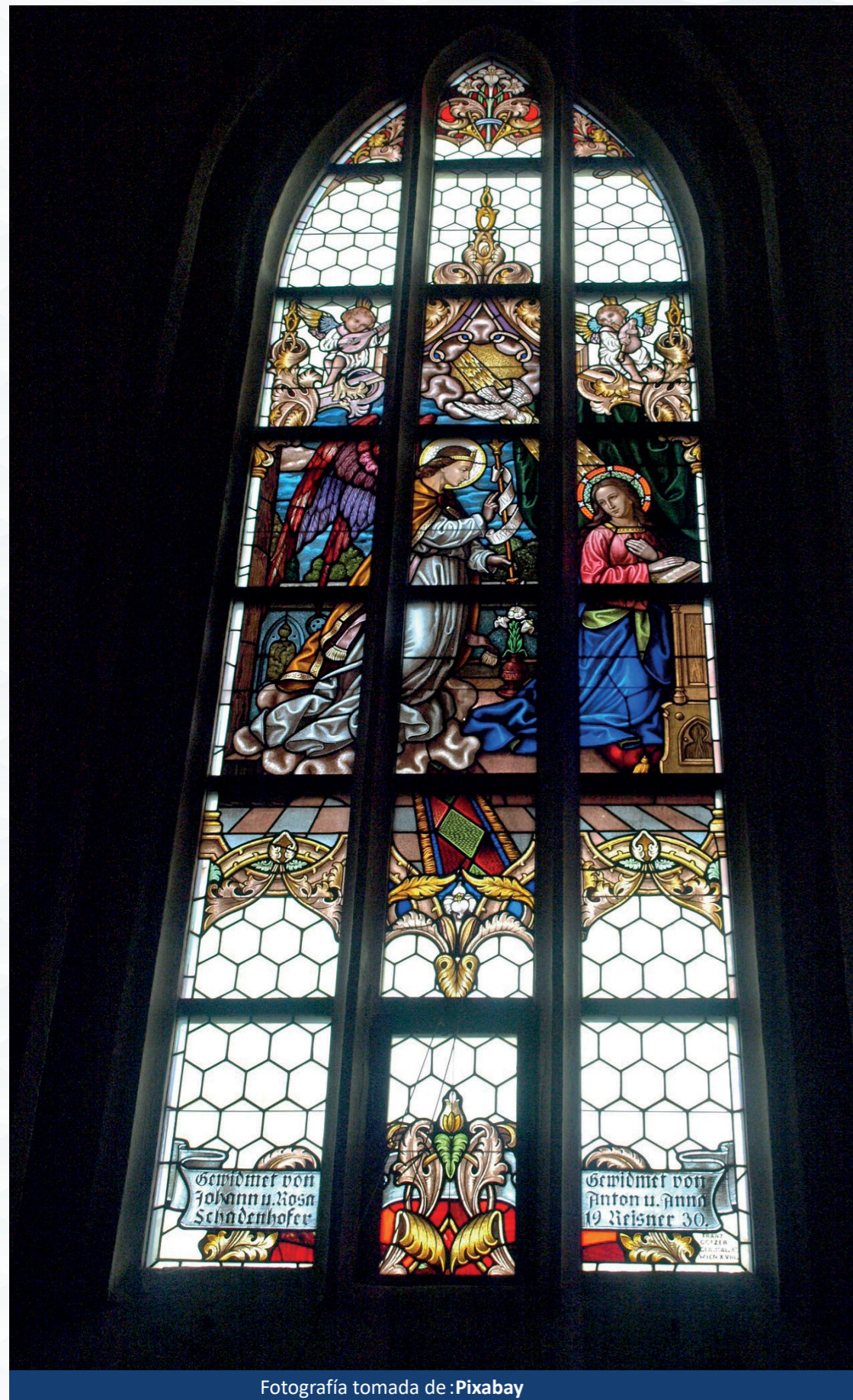
### 4.2.1. Signos de oposición al Reino de Dios en la experiencia de Emaús

#### *a. La continuidad en el camino discipular del pos retiro*

Reconociendo la novedad que los retiros han presentado en la mayoría de las parroquias, no se ha contado ni se cuenta a la fecha con una estructura fundamental de trabajo pos retiro, que permita afianzar la respuesta y el deseo de los caminantes por asumir con seriedad y radicalidad el seguimiento de la vida cristiana, así como la constancia para reconocer que el discipulado no es el cumplimiento de una serie de acciones y/o tareas sino que anima a la continuidad de un itinerario ya anunciado y establecido por Jesucristo.

Esto permitió que en algunos procesos parroquiales se perdiera el horizonte de continuidad y unidad, segregando a los participantes y fomentando únicamente prácticas religiosas que no iban directamente a la respuesta de un camino discipular. La falta de una organización interna, propia de la experiencia a través de los coordinadores en las distintas parroquias, fue alimentando improvisaciones y tergiversaciones frente a los objetivos mismos del retiro, centralizando como propósito del mismo la práctica del “servicio” mediante el apoyo y acompañamiento de otros en la experiencia del retiro, cerrando sus alcances y la posibilidad de afianzar procesos e itinerarios propios de catequesis para adultos que fomenten y animen permanentemente el seguimiento a Jesucristo y su proyecto del Reino.





Fotografía tomada de Pixabay

Si bien la estructura del retiro se toma del manual propuesto originariamente, no operaba con claridad una estructura organizativa que tendiera por optimizar la experiencia y mucho menos por garantizar una continuidad en la participación, formación y consolidación de los caminantes. En definitiva, cada parroquia con su respectivo coordinador, y en la mayoría de los casos contando con el apoyo del párroco, iban desarrollando actividades e involucrando a participantes en distintos procesos internos, sin proyectar con seriedad el itinerario de iniciación cristiana.

Por este motivo, en el caso de la Arquidiócesis de Bogotá, la Vicaría de evangelización desde el centro de anuncio, formación en la fe y diálogo con la cultura, ofreció al inicio de este año, unos itinerarios y procesos para la iniciación cristiana para adultos bautizados, como respuesta a la necesidad presentada. Sumado a ello, la necesidad de la creación del comité Arquidiocesano para articular las diferentes iniciativas y ofrecer en todas las parroquias en las que se encuentra la experiencia, una misma intención y objetivo del retiro, así como mantener su procedimiento y alcance en la consolidación de un itinerario para la iniciación cristiana para adultos. Al parecer, dentro de la parroquia de la Inmaculada Concepción del Chicó con la cual se ha mantenido cercanía y comunicación durante el desarrollo de este ejercicio, dichos itinerarios no se han tenido en cuenta para la forma-

ción pos retiro ni para la consolidación de procesos.

#### 4.2.1.1. *Signos de oposición al Reino de Dios en el testimonio narrado dentro del retiro*

##### **a. Desconocimiento y negación de los elementos fundamentales del testimonio cristiano.**

El punto de partida para la narración de un testimonio en el ámbito de la experiencia cristiana, debe responder a dos preguntas básicas para su desarrollo:

1. ¿De qué o quién da testimonio el cristiano? 2. ¿De qué formas se realiza? Estas cuestiones son fundamentales y sin ellas fácilmente se termina hablando de aquello que es considerado un medio (experiencia de vida del cristiano) y no el fin. Ofrecer testimonio tiene su relevancia únicamente desde el papel del “testigo”. Por ejemplo, los apóstoles, ante todo, son testigos de la Persona y de la vida de Jesús en todo el misterio de su misión (pasión, muerte y resurrección) (cf. 1 Co 15,3); pero sobre todo del hecho fundante de la fe cristiana: testigos de la Resurrección de Jesús (cf. Hch 1,21ss; 1,8).

En el libro de los Hechos de los apóstoles, sobresale 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). Así, los apóstoles no solo son testigos de los hechos sino predicadores de lo que significa la resurrección de Jesús, reconocida por la fe.

### **b. Testimonio = test to Resucitado**

Desde esta perspectiva, aquel que ofrece su testimonio es ante todo testigo de Jesús Resucitado, vivo, presente y actuante en la vida, historia y en el corazón de cada cristiano. Es, entonces, de Cristo de quien ofrece su testimonio, de su acción y obrar en medio de las circunstancias humanas, sin dejar de lado su ministerio, su vida y enseñanzas que forman para sus discípulos, una propuesta clara y objetiva de vida. El testigo, realiza esta acción con entusiasmo, pues es allí donde encuentra con fuerza el fundamento de su misión. El catecismo de la Iglesia Católica, recogiendo los términos de testigo en relación al testimonio, destaca cómo los apóstoles como testigos del resucitado, se convirtieron en piedras vivas, fundando la fe en el testimonio de hombres concretos (CIC 642). No obstante, también como lo sostiene, todo bautizado enriquecido por la fuerza del Espíritu Santo queda

unido íntimamente a la Iglesia para convertirse en auténtico testigo de Cristo, llamado a extender y defender la fe con sus palabras y obras (CIC 1285). En definitiva, el testimonio tiene como punto de partida la confesión en la resurrección de Jesús, respondiendo así a la primera pregunta planteada: ¿De qué o quién da testimonio el cristiano?

Con estas breves luces ofrecidas por la Sagrada Escritura y el Magisterio, se puede establecer que los testimonios ofrecidos en la experiencia de Emaús, no presentan con toda la fuerza que debería, el papel del testigo de Jesucristo Resucitado, no parte de esta realidad, relegando este factor determinante y sobreponiéndolo en algunos casos, a información personal, logros, acontecimiento y esfuerzos. Aún más, son pocos los testimonios que realizan la centralidad de la Persona de Jesucristo, el encuentro personal con Él como experiencia fundante de la fe cristiana. Si bien, en todos se nombra a Dios como presencia en la vida de los servidores, en pocos se concreta a Jesucristo como el rostro vivo del Padre, quien se manifiesta en su misterio inefable de salvación.

Este elemento es fundamental y determinante para el testimonio narrado, pues solo desde el encuentro, conocimiento y encuentro personal con Jesucristo se podrá narrar integralmente, la acción de Dios en la historia, con el fin posterior de incentivar a su segui-

miento, adhesión a toda su Persona y a su proyecto del Reino, caracterizado por su naturaleza de misericordia. Esto significa no la transmisión de una doctrina abstracta o un conjunto de verdades sobre Él mismo, sino que manifestará la realidad del amor de Dios vivo y revelado en su Hijo Jesucristo.

### **c. Formas de ofrecer el testimonio cristiano: Narración del anuncio**

Frente a la pregunta sobre las formas en que se realiza el testimonio, se parte del anuncio, de la presentación y la narración verbal. Ésta, constituye el medio privilegiado en la experiencia de Emaús, pues como se ha mencionado anteriormente, son varios los momentos dispuestos para este fin. No obstante, esta narración no puede quedarse en un contar experiencias o anécdotas personales centradas en sucesos y sus consecuencias, sueltas y desarticuladas de la misión cristiana. Esto conlleva a poner el énfasis en el anuncio del kerigma, en resumidas palabras en la manifestación del núcleo mismo del misterio cristiano: la persona de Jesucristo muerto y resucitado. Si bien los testimonios van evidenciando la acción permanente de Dios en la vida personal de quien los relata, no puede desligarse éste del anuncio de Jesucristo, la verbalización de esta realidad esencial para el creyente.



En este sentido, los apóstoles como testigos eran ministros de la palabra, del mensaje de alegría del Señor resucitado y glorificado. Son varios los ejemplos que la Sagrada Escritura nos ofrecen de ello, Pedro, uno de ellos que ante el tribunal judío y en nombre del colegio de los apóstoles decía: “Dios ha resucitado al autor de la vida y nosotros somos testigos de ello” (Hch 3,15). Además, aunque eran hombres sin letras y vulgares los apóstoles dieron testimonio de Cristo ante un mundo particular y hostil con sus palabras (cf. Hch 4,13).

También como ministros de la palabra, los servidores de Emaús en la narración de su testimonio, deben preocuparse no solo por la preparación clara y consciente del mismo, sino por el anuncio alegre del Señor Resucitado presente en sus vidas. Para ello, no se requieren grandes capacidades elocuentes, ni amplios conocimientos teológicos o bíblicos sino el convencimiento y definición del encuentro con la Persona de Cristo y su acción permanente.

#### ***d. Formas de ofrecer el testimonio cristiano: vivencia de la vida cristiana***

Una forma menos evidente en la experiencia del retiro, pero igualmente importante y valiosa, corresponde a la vivencia de la vida cristiana. Ésta encierra toda una serie de elementos constitutivos de la vida

del servidor, dentro y fuera de la experiencia, caracterizada por llevar en todas las manifestaciones de su vida cotidiana, la marca de Cristo Resucitado, presente en su historia, en sus acciones, pretensiones, ideales, pero, sobre todo, en su corazón como lugar de intimidad y direccionamiento de sus sentidos y búsquedas. Si bien en la experiencia del retiro, aquellos que ofrecen los testimonios comparten la acción del Señor en sus vidas, sí plantea directamente un llamado a la coherencia continua y permanente del anuncio que realizan por medio de su narración frente a su manera de asumir la condición de bautizados - cristianos.

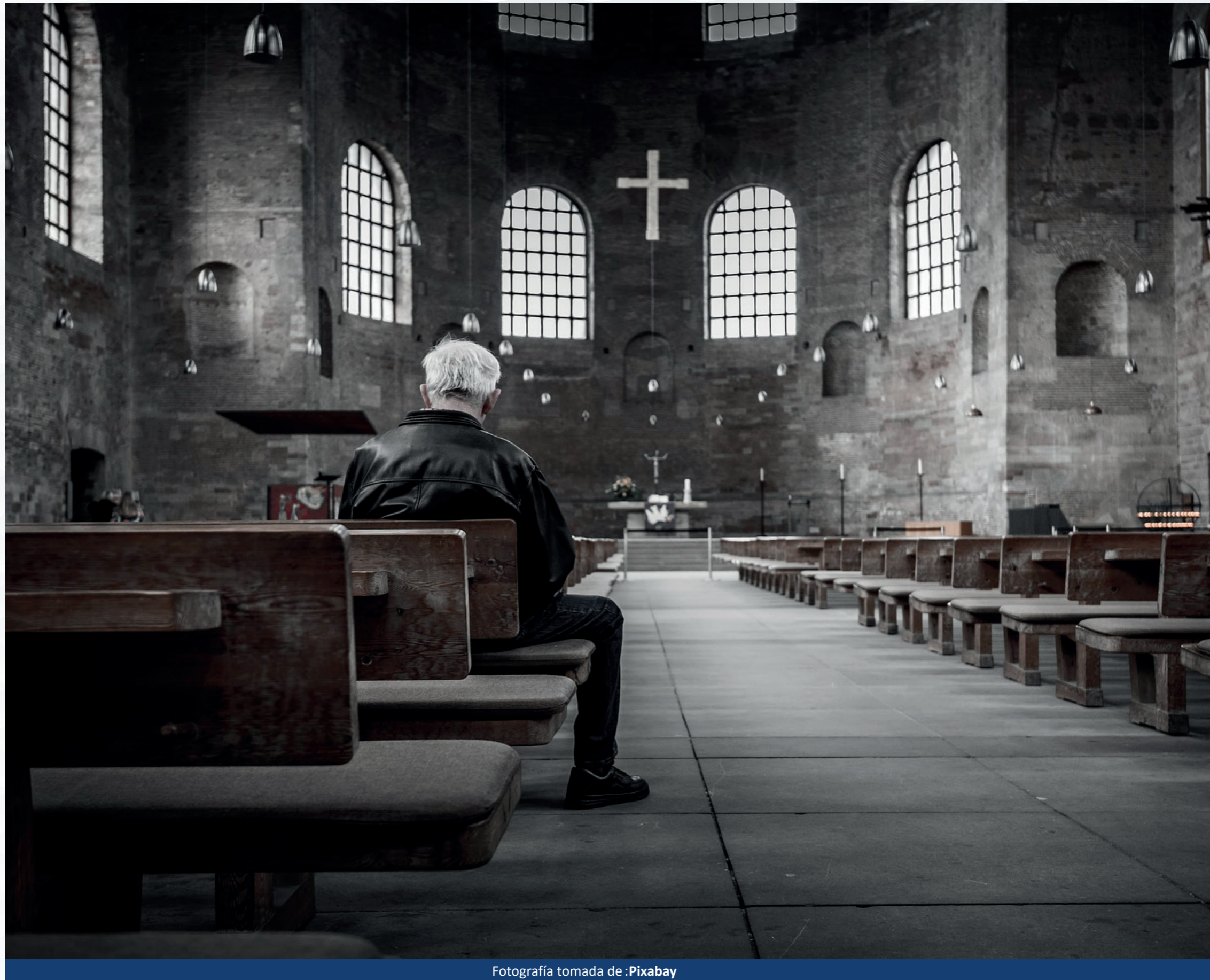
Esta coherencia de vida que se manifiesta en los espacios cotidianos en los que se desenvuelve el servidor que ofrece el testimonio, y de los cuales los caminantes, quienes escuchan, no pueden conocer, constituye no solo una tarea permanente sino un presupuesto a tener en cuenta, pues narrar la experiencia de vida a la luz de la fe en Cristo, no puede limitarse a un ejercicio verbal para convencer o exhortar sino, esencialmente, el de compartir con autoridad lo que el Señor ha realizado en la historia pero que a su vez, continúa haciendo en el diario vivir.

En distintas oportunidades se ha dialogado con algunos coordinadores de la experiencia en algunas parroquias sobre la vivencia de la vida cristiana de

quienes ofrecen el testimonio, concluyendo que no se puede afirmar con certeza que los servidores que narran su vida a la luz de la fe, asumen realmente una vida auténticamente cristiana. No obstante, este factor sí constituye una tarea esencial para organizadores y promotores, pues permitir un testimonio de aquel que no manifiesta con su vida y acciones cotidianas la presencia de Cristo resucitado en su vida, alimenta la incoherencia dentro del mismo retiro, promoviendo la falta de compromiso y entereza en el servicio prestado. Así como reto y tarea permanente, el testimonio debe convertirse 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).

A propósito de lo anterior, el Papa Pablo VI en la exhortación *Evangelii Nuntiandi*, señala algunos medios de evangelización, cuyo punto esencial 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). Por consiguiente, 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 fren-





Fotografía tomada de :Pixabay

te a los poderes del mundo, la santidad de la vida, todos ellos, valores auténticos del evangelio que se convierten en derrotero a seguir y asimilar, en definitiva, mediante un “testimonio vivido de fidelidad a Jesucristo” (EN 41).

***e. Emotividad que florece como centralidad del testimonio***

La narración del testimonio ofrece una carga emocional permanente, pues se detallan vivencias y experiencias personales de sufrimiento y dolor que confrontan la realidad del caminante en su entorno personal, familiar y social. Esta situación conmueve y moviliza sentimientos en quienes lo reciben, precipitando las expresiones afectivas: el llanto, la tristeza, el remordimiento, entre otros; con el riesgo latente de quedarse únicamente en el plano del drama humano, relegando la presentación de la acción de Dios en medio de esas realidades humanas. Si esto no se ofrece, fácilmente se enfatiza en logros, egos, el poder y la capacidad económica, la autosuficiencia, pasando de utilizar el testimonio como fin y no como medio, negando las luces de conversión que desembocan en el encuentro con Jesucristo Resucitado.

Así mismo, puede establecerse una tendencia en la que se quiere mostrar la presencia y acción de Dios



únicamente en el sufrimiento, el dolor, la enfermedad y la precariedad, negando también la permanencia del reino de Dios en una vida estable, organizada y madura, en las que el amor y la misericordia del Señor se manifiesta visiblemente, parcializando el obrar del Señor, como si estas no fueran transformadas por su amor. Con este panorama, podría generarse una imagen de retiro en el que se asiste para aliviar una crisis, mover la conciencia por los daños causados, o también el espacio para admirar la valentía de algunos, el “aguante” de otros, la fortaleza de quienes han sufrido por diversas situaciones, postergando como principio y fundamento de toda creatura la gracia de Dios que asiste y acompaña a todo bautizado.

#### **f. Prácticas religiosas que se pueden convertir en fines y no en medios**

Los testimonios narrados pueden ofrecer equívocamente la supremacía y necesidad de realizar prácticas religiosas como mecanismos para acceder al amor de Dios, centrando la vivencia de la vida cristiana en acciones y cumplimiento de preceptos, dejando de lado la Gracia que mueve los corazones a Cristo, renueva y transforma la vida del cristiano, de aquel que se dispone a seguirle, amarle y servirle. Así mismo, mencionar instrucciones religiosas y enfatizar únicamente en prácticas, puede sobreponerse al camino

discipular que llama Jesucristo a todos sus discípulos, donde la permanencia y la constancia como fruto del encuentro con Él, se relega por el hacer y el cumplir. En este sentido, ubicar los medios sacramentales y espirituales para alimentar el camino de seguimiento debe constituirse en una tarea fundamental de la formación para quienes ofrecen su experiencia de vida a la luz de la fe.

#### **4.2.2. Oposición, rechazo y omisiones por parte de los servidores en la experiencia de Emaús y sus testimonios**

##### **a. El “servicio” en relación a los “servidores”**

Sin desconocer el rol y la importancia de los servidores dentro de la experiencia para su operatividad y cumplimiento, así como en la presentación de los testimonios, no se ha dimensionado a profundidad desde una lectura de fe, el sentido y el papel de servidor, limitándose a la realización de tareas propias del retiro, anunciando con alegría este “título” que no facilitan una ampliación de la *diaconía* – servicio, el cual a partir de la persona de Cristo y su evangelio, designa la actividad del amor al hermano y al prójimo, mediante la realización de la caridad y la solidaridad. Es, entonces, el servicio de Jesús a los hombres y a sus discípulos en la entrega hasta la cruz, una muestra del amor de Dios y de la auténtica humanidad.

Este ejemplo de Jesús, establece una máxima referencia de servicio, lleva consigo una exhortación a los discípulos: “el más grande entre vosotros iguálese al más joven, y el que dirige al que sirve” (Lc 22, 26; cf. Mt 20, 26; 23,11).

##### **b. Falta de profundidad en los elementos esenciales de la fe**

Por otra parte, tal como lo reconocen los mismos servidores, no se ha trabajado ni se viene suscitando la formación permanente en el acercamiento y conocimiento a la Palabra de Dios, ni a la riqueza doctrinal que orienta nuestra fe, sobre todo en temas de la moral cristiana. Esto genera que fácilmente se lancen juicios de valor sobre diversas situaciones, las cuales no solo suscitan confusión sino desorientación, sin propender por otros espacios y canales de información para la comprensión y visualización de la realidad tratada. Puede establecerse este hecho, por la aparente tensión que en algunos servidores se evidencia entre los laicos (emotivo, espontáneo, integral, laxitud, simpleza, naturalidad, frescura, corazón) y los clérigos (racionalidad, programación, teológico, rigidez, doctrinal), surgiendo una división que no debería aplicarse para la experiencia, pues todo



bautizado desde su vocación cristiana, debe responder a la misma misión: anunciar, establecer y ser germen del Reino en el aquí y en el ahora, en medio de todas las gentes (LG 5).

Alimentar y suscitar esta división entre laicos y clérigos, atenta directamente contra la consigna de la unidad de la Iglesia como familia de todos los bautizados. De esta manera, “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).

### ***c. La profesionalización del testimonio***

Por último, centrado en el papel de los servidores quienes ofrecen el testimonio, pueden asumir dentro del mismo un rol de protagonismo, sintiéndose fundamentales e indispensables, convirtiéndose en “profesionales” del testimonio, asumiendo un discurso repetitivo y estático, sin reflejar cómo la experiencia de narrar su experiencia continúa en el presente afianzando su camino discipular y su respuesta permanente de seguimiento a Jesucristo, evidenciando una incoherencia entre lo que quiere transmitir con su proceso de vida actual. Si bien este acompañamiento no se logra realizar, queda en el panorama la importancia de continuar una reflexión permanente

de sí mismo para la articulación de lo anteriormente expuesto, con la única finalidad de actualizar permanentemente el testimonio, evitando que se convierta en un discurso del pasado y sin vigencia.

### **4.3. Retos y desafíos para el cumplimiento de los objetivos en la experiencia de Emaús y sus testimonios**

Para definir los retos y desafíos en una nueva orientación de los testimonios narrados en la experiencia de Emaús, se definirán algunas líneas de acción frente al “fondo” del mismo como de su “forma”, en los que se proyecten elementos constitutivos en su contenido y su presentación. En cuanto el fondo:

#### ***a. Testimonio centrado no en experiencias personales sino en Jesucristo Resucitado***

El testimonio narrado parte de su fundamento: Jesucristo Resucitado, presente en la historia de todo cristiano, en medio de las circunstancias complejas y satisfactorias, acompañando los pasos cotidianos de todo aquel que se dispone a acoger su Persona y su proyecto. Es, entonces, Jesucristo con sus enseñanzas y su propuesta discipular que nos muestra el auténtico rostro de Dios Padre, en una relación filial y permanente. Esta centralidad debe sobreponerse a las vivencias personales de quien ofrece su testimonio,

pues se expone a los riesgos de enfocar la narración en experiencias del pasado que no se dejan iluminar por la acción salvadora de Jesucristo Resucitado.

Para este propósito, es indispensable el equilibrio permanente entre la presentación de los dramas personales y la acción de Dios en la Persona de Jesucristo, ubicando con claridad cómo la historia de vida, entre sus complejidades y alegrías, se han dejado iluminar por la fe en Cristo Resucitado, desde la misericordia y la compasión como rasgo característico de Dios Padre. De la misma manera, se puede articular dentro de los testimonios algunos elementos de la fe cristiana que acompañan, sostienen y alimentan la presencia del Señor en medio de la historia, tales como la vivencia sacramental, la vida de comunión en la fe y espiritualidad cristiana con todos sus elementos.

#### ***b. Articulación de los testimonios con el texto de los discípulos de Emaús, base de la experiencia***

Si bien la propuesta del retiro está iluminada por el texto bíblico del camino de Emaús (cf. Lc 24,13-35), el cual se va desarrollando durante el recorrido de la experiencia, no es suficiente para darle toda la importancia y la fuerza kerigmática que éste encierra, por lo que podría articularse en cada uno de los testimonios algunos elementos que, sin forzarlos, el texto puede brindar para encauzar de modo más comple-



to, cada uno de los aspectos que nos ofrece en el reconocimiento definitivo de Cristo Resucitado, en las escrituras y en la fracción del pan.

Esta articulación, debe fundamentarse principalmente a partir de la adhesión, comprensión y apropiación espiritual del texto base, motivo por el cual no se podría preparar un testimonio desconociendo toda la riqueza pascual que la misma narración bíblica nos ofrece, en sus personajes, movimientos, conversiones y disposiciones. La fuerza que debe proyectar el texto es aplicable a todas las charlas; así, ir definiendo su relación con los diversos temas, debe ser una tarea a desarrollar por parte de quien prepare el testimonio y quien oriente esta acción. No bastaría, pues, iluminar el testimonio con algún versículo, sino, por el contrario, involucrarse de tal modo que logre reconocerse aquel discípulo que camina hacia Jerusalén desorientado pero acompañado de Jesús Resucitado, quien va descubriendo paulatinamente la presencia y pedagogía del Maestro para, finalmente, pueda reconocerlo en la fracción del pan.

***c. Testimonio que motive la respuesta hacia un camino de seguimiento a la Persona de Jesús y su proyecto del Reino***

Todas las narraciones que se presenten deben orientar y motivar al caminante a la recepción, acogida



Fotografía tomada de :Pixabay



y respuesta de la invitación permanente que Jesús Resucitado realiza a emprender un camino de seguimiento que se asume con total libertad pero con la inquietud de encontrar sentido a las búsquedas humanas más profundas, en definitiva, el discípulo que se ha dejado encontrar por el amor de Dios en Jesucristo y, por ende, responde a su llamada, pues es el Señor quien ha salido a su encuentro personal. No obstante, deben partir de la experiencia fundante de este encuentro particular con el Señor a través de distintas circunstancias, personas y situaciones, pero que se encauzan a una respuesta concreta de seguimiento a Jesús contando con el espacio privilegiado de la Parroquia para fortalecer día a día este interés dentro de la “familia” Emaús.

En esta línea, no se debería proyectar un camino de conversión como algo estático y definitivo producto del retiro, sino que corresponde a un permanente itinerario de seguimiento a la Persona de Jesucristo en una auténtica vida cristiana, contando con los medios espirituales y sacramentales dentro de la Iglesia. Así, el retiro se ubica dentro de los medios, reconociendo conscientemente que el camino puede comenzar allí pero que su finalización no se concibe en categorías de algún tiempo específico sino que trasciende a la vida cotidiana permanente.

**d. Testimonio que no presenta como fines la realización de prácticas religiosas, sino como medios para acoger la gracia transformadora del amor de Dios**

Los testimonios narrados deben poner de relieve que la acción transformadora de Dios Padre para con todos sus hijos, no depende de las acciones humanas en cuanto a la realización de prácticas religiosas sino, por el contrario, en la respuesta a una iniciativa divina, amorosa y concreta que pretende darle sentido a la vida entera de todo cristiano. Esto conlleva a no presentar como fines el cumplimiento de prácticas religiosas sino como medios en los que la “gracia” de Dios, actúa, alimenta y sostiene la vida cristiana en su constante dinamismo de seguimiento.

Vale la pena en este punto enfatizar que no son los esfuerzos personales o de la voluntad humana los que permiten la acción del Señor en la vida de sus discípulos sino el reconocimiento de la gracia divina, su iniciativa amorosa de una vida de comunión con todos, sin olvidar que “todo depende no del querer o del correr, sino de la misericordia de Dios” (cf. Rm 9,16) y que “Él nos amó primero” (cf. 1 Jn 4,19) (GE 48). Así, como plantea el Papa Francisco, “la gracia actúa históricamente y, de ordinario, nos toma y transforma de una forma progresiva” (GE 50); además, “solamente a partir del don de Dios, libremente

acogido y humildemente recibido, podemos cooperar con nuestros esfuerzos para dejarnos transformar más y más” (GE 55).

Si bien la espiritualidad cristiana se alimenta de la oración, la meditación de la Palabra de Dios, la celebración la misa, la adoración Eucarística, la reconciliación sacramental, las obras de caridad, la vida comunitaria el empeño misionero y las demás acciones litúrgicas y sacramentales, deben ubicarse no como requisitos o imposiciones indispensables para gozar de cierto “status”, sino como el ofrecimiento e iniciativa del Señor que alimenta permanentemente a sus discípulos.

Ahora en cuanto a la forma y su presentación:

**e. Utilización de ayudas audiovisuales como instrumento de comunicación del testimonio**

Los medios audiovisuales juegan un papel determinante en la comunicación de hoy y la presentación de los testimonios no pueden quedar ajenos de esta realidad. Si bien la utilización de estos medios son un instrumento y no garantizan el cumplimiento de los objetivos, pueden cooperar para que la transmisión del mensaje y su contenido llegue con la fuerza necesaria a cada uno de los caminantes, receptores de la información. Para este propósito se puede utilizar



presentaciones de Power Point con elementos puntuales, frases sugestivas que inquieten al espectador, fotografías o frases, videos o un sin número de herramientas que apoyen la narración.

**f. Estructura clara de los momentos de la narración apoyados de la claridad de la narración**

No menos importante son las disposiciones personales que deben tenerse a la hora de la presentación del testimonio que parten necesariamente de la definición de una estructura clara de cada uno de las etapas del mismo. Para esto, es indispensable una preparación y sincronización de los momentos, cumplimiento de los tiempos y habilidades de expresión verbal que no deben escatimarse. Todos los medios que se puedan utilizar para la optimización de la presentación, deben considerarse relevantes y definir las alternativas más llamativas para el fin propuesto.

**4.3.1. Acompañamiento espiritual para la construcción del testimonio y la definición de su presentación**

La experiencia de Emaús, además de su carácter parroquial y de proyectarse en su objetivo de laicos para laicos, no puede estar ajena al acompañamiento espiritual para los servidores que se disponen a ofrecer su testimonio. Esta iniciativa debe corresponder ne-

cesariamente al párroco, quien además de conocer a los servidores y sus dinámicas propias de vida, puede contribuir al cumplimiento de los objetivos en la concreción y definición del mismo a la luz de los elementos presentados en esta reflexión.

Esto le implicará un acompañamiento permanente, previo al retiro, una escucha atenta de las inquietudes que puedan generarse y, finalmente, pueda convertirse en guía espiritual para que este ejercicio se convierta en una experiencia de discernimiento, oración y auténtico servicio. Así mismo, podría realizar un seguimiento sobre el camino discipular de los servidores que presentan su testimonio, con el fin de asegurar su coherencia permanente tanto en la narración como en la vivencia de los valores y actitudes del evangelio, siendo imprescindible el uno del otro, garantizando un continuo seguimiento. Si por disposiciones parroquiales el párroco no puede realizar esta acción, podría delegar a alguien que lo realice, bajo los parámetros expuestos para tal fin.

**5. Marco proyectivo**

**5.1. Objetivo deseado**

Proponer un itinerario espiritual de preparación, interiorización, definición y presentación del “testimonio” narrado por parte de los servidores interesados

en ofrecer este recurso, como parte integrante del proceso evangelizador dentro de la experiencia de Emaús, en consonancia con los principios bíblicos y teológicos dentro de la estructura establecida para el retiro, que contribuya al cumplimiento del objetivo del retiro, enriqueciendo la experiencia.

Este itinerario se fundamenta en la realización de (1) retiro espiritual semestral, jornada completa de un día (8:00 am – 5:00 pm), en la que se tenga la oportunidad de profundizar sobre la importancia de la preparación, interiorización, definición, presentación y repercusión del testimonio narrado dentro del retiro de Emaús. El texto bíblico base en la que se sostendrá el ejercicio será el de los discípulos de Emaús, articulando ampliamente el valor y sentido del testimonio cristiano, desde la Sagrada Escritura y el Magisterio de la Iglesia.

Por medio de éste, se espera ofrecer con fuerza el anuncio cristiano tomando como punto de partida la condición bautismal que configura a los servidores como testigos de Cristo Resucitado y su proyecto del Reino, en, desde y para la Iglesia.



## 5.2. Etapas establecidas para el cumplimiento del objetivo

Para la puesta en marcha de la propuesta, es necesario contar con la disposición permanente de todos los servidores y coordinadores de las diferentes parroquias que lideran y promueven la experiencia de Emaús, pues de esta manera se podrá articular y ejecutar esta iniciativa. Con este presupuesto, las fases a desarrollar son las siguientes:

### I. Socialización de la propuesta al interior del Comité Arquidiocesano de acompañamiento de los Retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá.

Todo el trabajo se debe realizar en equipo y, para ello, los miembros del comité deberán conocer y respaldar la iniciativa. Ellos se encargarán de socializar los alcances de la propuesta y motivar al interior de sus comunidades parroquiales y a sus respectivos servidores, el trabajo de articulación para la preparación, interiorización, definición y presentación de los testimonios narrados.

### II. Definición de las fechas del Retiro Espiritual de preparación y del grupo que participará del itinerario espiritual.

Luego de la sincronización de objetivos y medios, se procede a definir las fechas (semestral - 2 al año) para la ejecución del retiro espiritual de preparación, así como del grupo que participará de este itinerario, previa convocatoria y socialización del ejercicio por parte de los coordinadores de cada parroquia. Se establecen los medios (lugar, logística, recursos y materiales) para su cumplimiento. Al precisar algún posible perfil de los participantes, solo se pedirá la plena disposición para vivir esta experiencia de preparación, puesto que no se establece algún tipo de criterio personal, ya se establece de fondo que cualquier bautizado puede estar en la capacidad de dar fe de la presencia amorosa de Cristo Resucitado en su vida.

### III. Desarrollo del Retiro Espiritual bajo el nombre: “Testimonio: bautizados, testigos de Cristo Resucitado en la experiencia de Emaús”

Tomando este nombre “Testimonio: bautizados, testigos de Cristo Resucitado en la experiencia de Emaús”, se desarrolla el retiro espiritual. Este itinerario presenta en sí cuatro momentos en los que se irán ofreciendo herramientas y criterios producto de todo el trabajo de reflexión para la construcción y definición del testimonio. Éstos son:

MOMENTO A DESARROLLAR	PREGUNTAS QUE SE RESPONDEN Y/O ELEMENTOS ESENCIALES
1. Fuerza del Testimonio cristiano en los bautizados	⇒ El testimonio en el contexto social y jurídico ( <i>Ciencias sociales</i> )
	⇒ ¿Qué implica ofrecer el testimonio narrado en el contexto cristiano? ( <i>Magisterio de la Iglesia</i> ) ⇒ ¿Quién es el “testigo”, qué anuncia, cómo lo hace y qué características presenta? ( <i>Hechos de los Apóstoles</i> )
2. El camino de Emaús, “apertura” de los ojos para reconocer a Cristo resucitado en mi vida (Lc 24,13-35)	⇒ Aproximación general al evangelio de Lucas ⇒ Comprensión de la pericopa (Lc 24,13-35) I Parte: <i>El camino</i> (v. 13-27) a) La huida de Jerusalén y el nuevo refugio de Emaús (v. 13). b) La desesperanza de los discípulos (v.14-17b). c) Jesús que camina “al paso” de los dos discípulos. Indicativo imperfecto “συνεπορεύετο” (v.15) d) Conversión: apertura de los ojos para reconocer a Jesús caminando con los discípulos, su iniciativa y la ceguera de ellos (v.17-24). e) Jesús toma la palabra y los instruye (v.25-27). II Parte: <i>En la aldea de Emaús</i> (v. 28-35) a) “Estar juntos”, experiencia comunitaria de la fe (v. 29-30). b) La “Eucaristía” que abre los ojos para reconocer a Jesús Resucitado (v. 31-32). c) Retorno a Jerusalén hacia la comunidad del resucitado (v. 33-35).
3. Estructura y propuesta para la construcción del testimonio narrado a la luz del texto de Emaús.	⇒ Sentido del testimonio a la luz del texto guía de Emaús. ⇒ Criterios para el testimonio en clave narrativa. ⇒ Pautas para su desarrollo: a) Breve historia personal y familiar. b) “Apertura de los ojos” – iniciativa de Jesús - como momento culmen para reconocer a Jesús caminando al lado del discípulo en medio de las desesperanzas humanas. (Fundamento Cristológico: <i>Encuentro, amor y seguimiento de Cristo</i> ). c) Contacto con la Palabra de Dios para la comprensión de lo acontecido por el “camino”. d) Experiencia comunitaria suscitada después del reconocimiento de Jesús en la vida sacramental,



	especialmente la Eucaristía. (Fundamentos eclesiológicos: <i>Vivir en Jesucristo, relaciones de comunión con Él</i> ). e) Contexto actual de la vida cristiana a pesar de los retos y desafíos cotidianos, en medio de la experiencia comunitaria de Emaús. (Fundamentos antropológicos: <i>participación, con Cristo, en la transformación</i> ).
4. Definición del testimonio narrado, revisión, presentación, momentos y metodología.	⇒ Consolidación de la experiencia, conclusiones prácticas y motivaciones. ⇒ Posibles alternativas de presentación audiovisual. ⇒ Discernimiento permanente de la presencia de Cristo Resucitado en el pasado y presente. ⇒ Acompañamiento de los párrocos para la definición de los testimonios.

#### IV. Evaluación del Retiro, retroalimentación general y seguimiento a la definición del testimonio

Luego del itinerario espiritual, se realizará una retroalimentación del ejercicio y sus alcances, reconociendo las mayores dificultades y las fortalezas establecidas para la consolidación del testimonio. Es indispensable acompañar la definición de los testimonios en su posible forma de presentación, pero, principalmente, en su fondo, iluminado directamente por el texto base y los elementos brindados en el retiro. Esta evaluación puede realizarse al interior del comité Arquidiocesano involucrando a alguno de los participantes.

Los párrocos acompañantes de la experiencia dentro de las parroquias, deberán continuar diligentemente con la definición de los testimonios, articulando

cada uno con los diferentes ejes (charlas) del retiro de Emaús, sin forzar las narraciones como producto del ejercicio.

##### 5.2.1. Criterios del testimonio en clave narrativa

En el tercer momento del retiro, se considera indispensable ofrecer a los participantes (servidores que se disponen a ofrecer su testimonio y se preparan para ello), unos criterios básicos para condensar su testimonio en clave narrativa los cuales deberán evitarse en la definición del testimonio. Si bien estas pautas se han desarrollado en el apartado 4.3 frente a los retos y desafíos para el cumplimiento de los objetivos en la experiencia de Emaús y sus testimonios, se definen a continuación:

- a. Testimonio centrado no en experiencias personales sino en Jesucristo Resucitado: El artífice del ejercicio narrativo es Jesucristo Resucitado, reconocido luego de la “apertura de los ojos”, siendo Él quien ha caminado al lado de quienes logran reconocerlo.
- b. Articulación y familiarización de las expresiones del testimonio desde el mismo texto base (Emaús), que permita a los caminantes identificarse con aquellos discípulos que, caminando en medio de la desesperanza, logran reconocer a Jesucristo en medio de ellos, abriendo sus ojos a su acción amorosa y su

repercusión en la Escritura y la Fracción del Pan.

c. Testimonios que motiven la respuesta hacia un camino de seguimiento a Jesucristo y su proyecto del Reino. Éste deberá no solo incentivar la apertura de los ojos sino la necesidad de pedirle al Maestro como aquellos discípulos “quédate con nosotros, porque atardece y el día ya ha declinado” (Lc 24,29). El seguimiento es la clave para la comprensión del texto y el reconocimiento de la condición bautismal.

d. Testimonio que no presente como fines la realización de prácticas religiosas, sino como medios para acoger la gracia transformadora del amor de Dios. Reconocer a Jesucristo Resucitado en la Palabra y de la Eucaristía, son elementos fundamentales como fin del retiro. No obstante, no es pertinente mostrar que se deban realizar prácticas religiosas como simples acciones desarticuladas para acceder a la gracia transformadora del Señor. Si bien las prácticas pueden encauzar el seguimiento y el reconocimiento del Señor, no son fines absolutos.

##### 5.3. Áreas de articulación y trabajo para la ejecución de la propuesta

Si bien los responsables de la experiencia de Emaús en las parroquias son los laicos bajo el acompañamiento del párroco, es indispensable la articulación



permanente del Comité y los diferentes coordinadores para el aprovechamiento de la propuesta, con la única finalidad de proyectar paulatinamente un testimonio fundamentado en Cristo Resucitado, presente, caminando al paso de sus discípulos en medio de las desesperanzas. Los responsables y campos de acción en los que interviene la propuesta son:

**a. La Iglesia local - Arquidiócesis de Bogotá – Vicaría de Evangelización:** La vicaría de evangelización con su profesional encargada, deberá conocer la propuesta, realizar sus aportes y apropiarse de la importancia de encauzar el testimonio narrado dentro de la experiencia, previo conocimiento y aprobación del Obispo auxiliar, garante de este proceso evangelizador.

**b. Comité Arquidiocesano para el acompañamiento de los retiros de Emaús en la Arquidiócesis de Bogotá:** Involucrar, responsabilizar y animar a todo el comité para que articulen dentro de la experiencia esta propuesta de elaboración y presentación del retiro es fundamental para cumplir su objetivo. Debe proyectarse como una tarea permanente de revisión, coordinación y ejecución.

**c. Animadores de la experiencia de Emaús (líderes, coordinadores y servidores):** Serán los directos responsables de convocar y acoger la nueva propuesta

de presentación del testimonio, adhiriendo dentro de sus procesos parroquiales el espacio para quienes lo deseen, de realizar el retiro de preparación del testimonio desde los fundamentos expuestos en este camino. Sus sugerencias serán de vital importancia para los respectivos ajustes, necesarios en cualquier proceso de acompañamiento.

**d. Párrocos y/o capellanes donde se encuentre la experiencia de Emaús:** No solamente acompañarán la propuesta, sino que velarán por la definición de los testimonios narrados, de acuerdo a los criterios establecidos previamente.

## Conclusiones

### *A nivel personal:*

Al abordar la categoría del testimonio e iluminarla desde la Sagrada Escritura y el Magisterio, soy el primero en ampliar la visión del mismo, interpelado y llamado a asumir conscientemente la condición bautismal que me conduce a reconocer la acción permanente de Jesús Resucitado en mi vida y, por ende, ofrecer la experiencia a otros que no han “abierto sus ojos” a esta acción liberadora. La categoría de análisis y reflexión me ha permitido redimensionar esta labor propia de todo bautizado, siendo testigo de Jesucristo Resucitado. No basta con la asimilación de

conceptos, doctrinas y/o argumentos para ofrecer un testimonio, por el contrario, solo desde la interiorización de la experiencia personal de reconocimiento de Jesucristo en la historia, se procederá eficazmente a compartirla con alegría y entereza. El teólogo, ante todo, es aquel quien, a partir de abrir los ojos para reconocer al Señor, transforma su vida, cambia de dirección en su camino para retornar a Jerusalén (lugar de la pascua) y vivir la experiencia pascual con sus demás hermanos. En definitiva, el teólogo debe ser un auténtico testigo de Cristo Resucitado, que sabe dar razones de su fe y la expresa cotidianamente con sus palabras, confirmadas por sus obras y sostenidas en la persecución, la presencia permanente de Cristo en la historia personal y social.

He logrado reconocer la importancia de acompañar estas manifestaciones del Espíritu Santo en la Iglesia para el anuncio de Jesucristo Resucitado, como lo es la experiencia de Emaús, convirtiéndome, también, en compañero de camino de los laicos quienes, movidos por el amor que suscita el reconocimiento de Cristo en sus vidas, se comprometen y lanzan a acompañar a otros a sus búsquedas de sentido. Esta labor evangelizadora, la cual le compete a todo bautizado, se debe realizar en conjunto: laicos y clérigos, movidos por el único objetivo de mostrar el proyecto del



Reino a todos aquellos que hoy viven sin esperanza y sin la íntima relación con Dios Padre.

***A nivel de la Iglesia Local:***

Si bien la experiencia de Emaús es un signo de la presencia del Señor en medio de la Ciudad Región, nos comprometemos como Iglesia particular a acompañar, apostar, construir y aportar para que ésta pueda constituirse en lo que realmente es: un espacio evangelizador de experiencia fundamentada mediante el reconocimiento de Jesucristo Resucitado, caminando a lado de sus discípulos en medio de las desesperanzas. Si bien esto nos plantea nuevos retos, el Comité Arquidiocesano de acompañamiento a la experiencia de Emaús, se convierte en un escenario especial para fomentar que la experiencia Emaús siga consolidándose como instrumento del Señor en su Iglesia, a través de la fuerza y el compromiso de los laicos.

En medio de los comentarios que pueden surgir en el ámbito de las comunidades parroquiales, los clérigos y los mismos laicos, la experiencia de Emaús es un espacio al que vale la pena acompañar, sostener y orientar para el cumplimiento de sus objetivos. Esto implicará, además, mantener un canal claro de comunicación entre los diferentes actores, en esto la Vicaría de Evangelización tiene un papel fundamental en la articulación de los procesos. Contribuir con

esta reflexión a esta tarea, se convirtió en una motivación no solo personal sino de Iglesia Local.

***A nivel de praxis evangelizadora:***

La experiencia de Emaús debe continuar trabajando conscientemente en el cumplimiento de su objetivo, manteniendo claridad de su servicio dentro de la Iglesia Local, bajo el acompañamiento y orientación de la Arquidiócesis de Bogotá. Reconociendo toda la riqueza de la misma y los abundantes frutos visibles en las comunidades parroquiales donde opera, no puede conformarse con lo obtenido hasta hoy. Los retos y desafíos serán cada vez más específicos, uno de ellos, velar por la optimización, preparación espiritual y fundamentación del “testimonio” dentro del retiro, pues es la herramienta que posee para compartir a los caminantes, la salida al paso de la vida de Jesús Resucitado, elemento fundamental para una experiencia de fe personal que repercute en la comunitaria.

La teología tiene no solo la tarea sino el deber de continuar ofreciendo elementos específicos para la optimización de la experiencia. Si bien la categoría de testimonio es fundamental para la operatividad del retiro, podría reflexionar sobre otros temas indispensables frente a los retos de hoy tales como: el acompañamiento post retiro a los caminantes, procesos

de formación y consolidación en los diferentes tratados y áreas de la teología (Sagrada Escritura, Moral cristiana, reflexión teológica sistemática, liturgia, entre otras), seguimiento a los procesos internos en las dinámicas parroquiales y, sin menos importancia, la consolidación de liderazgos en la coordinación de la experiencia en cada parroquia.



Fotografía tomada de :Pixabay



## 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](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/costa_neyra_ana/dialogo_humano.ht)

Entrevista de RAUL M. MIR COLL. Coordinador de re-

tiros 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](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/>



# REVISTA VIRTUAL NUEVAS BÚSQUEDAS



Sistema Educativo de la  
Arquidiócesis de Bogotá



ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ

**No. 12**  
ISSN 2500 - 7335