

**Formación axiológica de la primera infancia vinculada a escenarios educativos
confesionales protestantes**

¿Control hegemónico o práctica liberadora?

Yohana Vanessa Mina Caicedo

Código 1116624

Universidad de San Buenaventura Cali

Facultad de educación

Maestría en Educación: Desarrollo Humano

Cali, 2014

**Formación axiológica de la primera infancia vinculada a escenarios educativos
confesionales protestantes**

¿Control hegemónico o práctica liberadora?

Yohana Vanessa Mina Caicedo

Código 1116624

Tesis presentada para optar al título de magister en Educación: Desarrollo Humano

Director: Dr. José Oliverio Tovar Bohórquez

Línea de investigación: Pensamiento pedagógico

Universidad de San Buenaventura Cali

Facultad de educación

Maestría en Educación: Desarrollo Humano

Cali, 2014

Tabla de contenido

Introducción.	1
1. Autoecobiografía: del viaje hacia sí misma	4
1.1. Legado familiar	4
1.2. Encuentros y desencuentros con el prójimo	9
1.3. Mi experiencia de fe en términos vocacionales	12
1.4. El devenir magister	17
1.5. Pistas para el desarrollo del tema de investigación	17
2. Los valores morales	20
2.1. De los valores o las virtudes en Aristóteles.	20
2.1.1. Virtudes dianoéticas o intelectuales	21
2.1.2. Virtudes éticas o morales	22
2.1.3. Relación entre las virtudes éticas y dianoéticas.	24
2.1.4. Reflexiones: el pensamiento de Aristóteles en la tradición bíblico-teológicas.	26
2.2. Los imperativos kantianos.	29
2.2.1. Imperativos hipotéticos	30
2.2.1.1. Los imperativos de habilidad:	30
2.2.1.2. Los imperativos de sagacidad.	31
2.2.2. Imperativo categórico.	32
2.2.3. Reflexiones sobre el pensamiento de Kant.	34
2.3. La virtud en el principio de la utilidad según Mill	36

2.3.1. Las sanciones en el principio de la utilidad.	37
2.3.1.1.La sanción externa	37
2.3.1.1.1. Simpatía:	38
2.3.1.2.La sanción interna del deber	41
2.3.2. Sobre la justicia e injusticia en el principio de la utilidad.	42
2.3.2.1.La injusticia.	43
2.3.2.2.La justicia.	44
2.3.3. Reflexiones sobre el pensamiento de Mill	45
3. Ejes axiológicos que convergen en las Propuestas filosóficas descritas	47
3.1.Sobre la felicidad.	47
3.1.1. <i>El bien supremo o la felicidad en Aristóteles.</i>	47
3.1.1.1. El bien supremo y la formación.	48
3.1.1.2. La felicidad material y moral.	49
3.1.2. <i>De la felicidad en Kant: digno resultado de la Buena voluntad.</i>	51
3.1.2.1.Sobre la formación.	53
3.1.2.2. Sobre el deber.	53
3.1.3. Sobre la felicidad: el principio de la mayor Utilidad para Mill	54
3.1.3.1.Doctrina de la conveniencia	55
3.1.3.2.Sobre la formación y la búsqueda del placer	56
3.1.3.3.Elementos satisfactores e insatisfactores	56
3.1.4. Perspectiva bíblica de la felicidad	58

3.2. <i>Autonomía</i>	60
3.2.1. <i>La autonomía o tercera formulación de Kant</i>	60
3.2.1.1. <i>Autonomía y heteronomía</i>	61
3.2.2. <i>La libertad en el principio de utilidad según Mill.</i>	62
3.2.2.1. <i>La libertad demanda formación.</i>	64
3.2.2.2. <i>Libertad y responsabilidad social</i>	65
4. <i>La infancia</i>	67
4.1. <i>La infancia en Colombia.</i>	67
4.1.1. <i>Aspectos sociales</i>	67
4.1.2. <i>Aspectos legales.</i>	70
4.1.3. <i>Política de la Primera infancia</i>	71
4.1.3.1. <i>Sujetos de derecho</i>	73
4.1.3.2. <i>Desarrollo humano</i>	74
4.1.4. <i>Algunas reflexiones.</i>	75
4.2. <i>Concepciones bíblico-teológicas sobre la Infancia</i>	77
4.2.1. <i>La infancia en la tradición judeo-cristiana.</i>	77
4.2.2. <i>Perspectiva autobiográfica: miradas teológicas de la infancia.</i>	78
4.2.2.1. <i>Depravación total o maldad innata en los niños</i>	79
4.2.2.2. <i>El niño como tabula rasa</i>	81
5. <i>Lo educativo en perspectiva confesional.</i>	85
5.1. <i>Aspectos teológicos</i>	86
5.2. <i>Matices del protestantismo y sus enfoques doctrinales</i>	88
5.2.1. <i>Rostro liberal</i>	88

5.2.2. <i>Rostro evangélico</i>	90
5.2.3. <i>Rostro Pentecostal</i>	90
5.2.4. <i>Rostro étnico</i>	92
5.3. <i>Lo educativo en perspectiva autobiográfica</i>	93
5.3.1. <i>Algunas huellas del legado hegemónico</i>	95
5.4. Rutas para la transformación del legado hegemónico	98
5.4.1. <i>Teología de la liberación.</i>	98
5.4.1.1. <i>Principales argumentos teológicos.</i>	100
5.4.2. <i>El pensamiento de Freire: una pedagogía para la liberación.</i>	102
5.4.2.1. Su propuesta pedagógica	103
5.4.2.1.1. Educación bancaria	105
5.4.2.1.2. Educación liberadora	106
5.4.2.1.3. La praxis educativa en el pensamiento de Freire.	108
5.4.3. Desafíos y posibles rutas en lo educativo y su praxis.	109
5.4.3.1. Educar la mirada.	110
6. Política de comunicación.	113
6.1. Alcances académicos	113
6.2. Desafíos ministeriales	114
6.2.1. Relecturas bíblicas en clave de humanidad	114
6.2.2. <i>Acercarse a ese otro-niñez desde la perspectiva de Jesús: el amor.</i>	115
6.2.3. <i>Construir escenarios de aprendizaje significativos.</i>	116
7. Conclusiones	119
8. Bibliografía.	125

Introducción.

Los valores morales asumidos por los seres humanos son aprendidos y aplicados a partir de experiencias familiares, personales y del entorno en general. Se observa el lugar protagónico de la diada familia-sociedad en la construcción de humanidad. Las sociedades aportan su legado histórico y epocal, pero son las familias quienes asumen la tarea de enseñar a los niños y niñas: tradiciones culturales y formas de interacción social que inducirán a ciertos estilos de vida en los sujetos, además, cada persona según su subjetividad interioriza tales enseñanzas y las valida o rechaza a partir de lo que le infunde su entorno.

Dentro de dicho escenario, los valores morales se constituyen en potencia y posibilidad ya que hacen parte del andamiaje social, proveyendo elementos éticos y morales, capaces de movilizar las comunidades en favor de acciones justas, equitativas y autónomas. De allí la relevancia por abordar teóricamente el asunto de la formación axiológica para la primera infancia vinculada a escenarios educativos confesionales protestantes, en aras de descubrir si las prácticas educativas eclesiales son dispositivos hegemónicos o alternativas liberadoras.

En el capítulo uno se narra algunos acontecimientos autobiográficos motivadores y desencadenantes de la presente obra de conocimiento. Las anécdotas relatadas obedecen a aspectos de mi tradición cultural: representada en la formación familiar y eclesial. En aquellas líneas también se plasman elementos vocacionales y procesos académicos que estructuraron y dieron forma al interés de indagación.

Los capítulos dos y tres presentan las teorías axiológicas de Aristóteles, Kant y Mill, intentando dar cuenta de sus hallazgos respecto a los valores morales o virtudes. Cada una de ellas propone una lógica para demostrar la manera en que los seres humanos asumimos las acciones morales y determinamos nuestros comportamientos éticos.

En el capítulo cuatro se esbozan los planteamientos teóricos que iluminan las concepciones que las comunidades confesionales protestantes han venido construyendo sobre la infancia. Dentro de dichas conceptualizaciones cabe destacar que los hijos son vistos desde posturas diversas e incluso contradictorias. Se describen aportes presentados desde las tradiciones religiosas medievales: el niño como maldad innata y tabula rasa, las posturas adoptadas en Colombia desde principios del siglo pasado, apoyadas principalmente en investigaciones de Muñoz y Pachón, y lo descrito por María Victoria Alzate. Sin olvidar la miradas actuales que presentan la Legislación colombiana en la Constitución Nacional y las Política Pública de la Primera Infancia.

El capítulo cinco presenta un marco general sobre las comunidades confesionales protestantes y su quehacer pedagógico. Adicionalmente, se reflexiona sobre las prácticas educativas de dichos grupos, y frente a los elementos homogenizantes y heterónomos que evidencian, se propone como alternativa los enfoques de Freire y la teología de la liberación para promover la autonomía y la praxis educativa en clave de libertad

Además, en el capítulo seis se presenta la política de comunicación, mediante la cual se establecen los desafíos y proyecciones de la obra, en los concerniente a los campos académico y ministerial, que favorecen la formación axiológica de la primera infancia vinculada a comunidades confesionales protestantes. Dichas estrategias deben ser asumidas por los adultos

que desean participar en la enseñanza y praxis de valores desde una perspectiva liberadora y humanizante, aceptando la contingencia y finitud de la humanidad en tanto especie y buscando las rutas para potenciar el pensamiento en una deconstrucción de dogmas y ratificación de las libertades propias.

Finalmente, teniendo en cuenta el valor e importancia de la biblia en todos los procesos formativos eclesiales, se hace absolutamente necesario acercarse al texto sagrado con la disposición de hallar en él pistas valiosas, nuevas hermenéuticas o interpretaciones que permitan mirar a la niñez desde ópticas más liberadoras.

Palabras clave:

Valores morales, felicidad, autonomía, infancia, praxis educativa, comunidad confesional protestante.

1. Autoecobiografía.

“Quiero seguir siendo un instrumento de vida y paz en las manos de Jesús, para humanizar, dignificar y empoderar a las minorías excluidas...como la niñez“

Yohana Mina.

La formación axiológica de las persona vinculadas a comunidades confesionales protestantes, ha sido un asunto que me ha acompañado desde que tengo memoria; inicialmente como receptora de los contenidos trasmitidos en mi hogar y en la iglesia, posteriormente como desafío en mi labor de cuidado pastoral y en el ejercicio de la profesión docente. Al recordar este trasegar por el mundo de los valores morales descubro que por momentos me sentí desafiada a promover la enseñanza y praxis de los mismos y me gocé en ello, en otras ocasiones reconozco que traté de huir de sus demandas o ignorarlos; en ciertos escenarios me frustré por la impotencia que genera el deseo de construir horizontes de sentido, cuando no existe la voluntad política de las comunidades eclesiales, para favorecer dichos espacios. Hoy, el interés se mantiene como una necesidad visceral que forma parte de mi proyecto de vida y potencia mi praxis de fe.

A continuación, narraré algunos acontecimientos específicos que fueron configurando mi interés por la formación axiológica y se hacen visibles en esta obra de conocimiento.

1.1.El legado familiar.

Provengo de una familia afrodescendiente que heredó la fe protestante (ver numeral 5.1), tanto en su origen paterno como materno; tal configuración permitió que me criara en un ambiente lleno de valores, preceptos y principios morales que demandaban de mí una profunda responsabilidad ético-moral en cada acción y decisión.

Sobre mi familia materna he de mencionar que mi abuela huyó de Urrao con sus tres hijas menores, y entre ellas mi mamá, para evitar la violencia. Mi abuela Nieves, dice que conocieron a Jesús por la predicación de una pareja pastoral colombiana que llegó a su casa y por las misioneras gringas, quienes después las ayudaron a escapar, conduciéndolas a Cali donde otras familias cristianas les brindaron techo y trabajo para salir adelante. Lo anterior hizo que la fe en el Salvador fuera el motor de sus vidas y desde entonces se hallaban agradecidas y fuertemente vinculadas a la iglesia que las acogió, la Unión Misionera Evangélica Colombiana (IUMEC).

Estando bajo la cobertura de los hermanos en la fe, ellas aprendieron que los valores morales-bíblicos son derroteros firmes y seguros para vivir en la tierra, mientras se espera la segunda venida de Jesucristo y la existencia renovaba en la Patria celestial. En los discursos eclesiales se hacía hincapié en que los y las creyentes debían ocuparse de la lectura bíblica y la observancia de las normas de la comunidad eclesial para desechar toda práctica mundana o contraria a la fe. En los sermones se repetía constantemente a todos los feligreses que Dios en todo momento y lugar los estaba viendo y estaba presto a castigar la desobediencia, razón por la cual era necesario sujetarse obedientemente a la instrucción de los líderes, con lo cual evitarían la ira de Dios porque dice la escritura “Horrenda cosa es caer en manos del Dios vivo” (Hebreos 10:31).

Adicionalmente, las enseñanzas se apoyaban de imágenes, principalmente dos cuadros que se utilizaban en los cultos y en las casas de los evangélicos para explicar el obrar moral concreto. Una imagen, llamada los dos caminos, se trataba de un recordatorio de que Dios observa a los creyentes y quiere que vayan por el camino angosto que conduce a la vida eterna, en contraposición con el de los vicios que es un camino amplio que lleva a la perdición. La segunda imagen, hace referencia al corazón limpio de quienes viven según la voluntad de Dios y la virtud, no así los pecadores que son invadidos por una serie de animales, que representan los vicios y acciones indecorosas de aquellos que se reusan a la santidad y el cumplimiento de los valores y principios bíblicos.

Llama la atención que la obediencia se constituyó en el eje fundamental de la formación axiológica y desde allí se desplegaba el seguimiento de las normas de urbanidad, así como la sujeción y respeto hacia los líderes eclesiales, maestros y padres de familia. Alcanzar tal fin no era una tarea sencilla, por lo cual se les reforzaban los principios doctrinales al respecto, y se enfatizaba en la memorización de versículos bíblicos porque al aprender la palabra de Dios y meditarla, se evitan los malos pensamientos, las tentaciones y las prácticas contra la virtud.

Otro dato curioso sobre la formación para la fe, es que estaba ligada al proceso de escolarización de la época por tal motivo los menores de siete años no contaban con una clase dominical o cuidado pastoral determinado, sino que las madres se encargaban de transmitir las buenas costumbres y enseñar la vida virtuosas a sus hijos e hijas. El cuidado y atención por la primera infancia es relativamente nuevo para las comunidades eclesiales y fue configurándose a la par con los ajustes legislativos; la implementación de los grados del preescolar y la aprobación de Transición como grado obligatorio, permitió que las iglesias reflexionaran sobre el establecimiento de pastorales concretas para este grupo poblacional.

Cabe anotar que los discursos axiológicos también tenían una connotación de género y por tanto se crearon grupos de formación para niñas mayores de siete años, en días diferentes al culto, para capacitarlas y hacer de ellas mujeres virtuosas. La mujer virtuosa debía tener comportamientos santos o ejemplares que incluían: vestirse con ropas largas y nada ajustadas, cargar y memorizar la biblia, no asistir a eventos mundanos, dentro de cuales se incluían el licor y la rumba.; Adicionalmente, se entrenaba a las féminas en habilidades y destrezas que posteriormente las facultarían para las funciones del hogar y el cuidado de los hijos que Dios les daría.

Con respecto a mi familia paterna, se caracteriza por ser muy unida y conciliadora. Cada integrante ocupa un lugar importante y tiene un rol valioso que contribuye al crecimiento familiar. Los vínculos afectivos son muy fuertes y las generaciones permanecen unidas mediante la tradición oral, la fe y los juegos. Tales características son el resultado de la reflexión y transformación de los ancestros (tátara, bisabuelos), quienes decidieron trascender las vivencias de exclusión y abuso a las que fueron sometidos por causa de la pigmentación de su piel y la condición económica precaria en que vivían.

Mi abuela, Benilda, me contaba como la tátara-abuela fue traída en uno de los barcos negreros, de esclavos africanos, que arribaron por las vertientes del río Cauca, para trabajar en las minas y los campos de esta región del país. Los negros-esclavos, como les decían despectivamente, eran maltratados por sus amos y por eso muchos lucharon, algunos hasta la muerte para alcanzar la liberación y el reconocimiento social de ser vistos como seres humanos dignos y personas merecedoras de respeto.

Los tíos abuelos no hablaban mucho de los sufrimientos de los ancestros esclavizados, pero en una ocasión me contaron la historia de liberación de mi tática, misia Pacha. Dicen que ella y otras mujeres africanas servían en el campo, cerca al río, donde un hombre siempre las perseguía y acosaba; un día el hombre trato de abusar sexualmente de mama Pacha y como ella era una mujer muy grande, de un manotón lo lanzó lejos, él calló de espaldas con su cabeza sobre una roca afilada y eso le produjo la muerte; posteriormente algunas mujeres de la zona la protegieron y escondieron porque ella había tenido el valor de defenderse y de esa manera se detuvieron ciertos abusos, pero para la tática no era un asunto que la enorgulleciera sino una tragedia, por ello se decía: “fuimos violentados en nuestros hogares africanos y traídos a un continente que no supo recibirnos con amor, sino que por el contrario, a precio de sangre y dolor obtuvimos la liberación”

Las adversas circunstancias que vivieron mis ancestros y el anhelo de tener una familia libre y en paz, los llevó a fortalecer sus vínculos afectivos y a practicar ciertas virtudes que garantizaran que sus hijos fueran aceptados socialmente para evitar el doble estigma de ser negros y bárbaros. El amor, respeto, perdón y unidad familiar se constituyeron en valiosísimos ejes morales y firmes directrices; lo anterior les llevó a repensarse en esta nueva realidad llamada América Latina; lugar donde encontraron la tenacidad, fuerza de voluntad y el coraje necesario para retornar de las cenizas y construir un futuro diferente. De todo ello se desprende la enseñanza insignia de la familia: el valor de la vida y la diversidad humana que trascienden los límites étnicos, económicos y de cualquier otra índole.

Tal configuración paradigmática permitió que las generaciones posteriores fuesen levantadas en un ambiente lleno de valores y principios que años más tarde vendrían a convergir con la enseñanza bíblica impartida a través del único colegio de la vereda, creado y

administrado por misioneros evangélicos norteamericanos como estrategia evangelizadora en la comunidad de Galilea en el Cauca; espacio donde la familia encontró mensajes de esperanza, consuelo y desafío, así como su visibilización y un lugar en la sociedad.

Este asunto es importante porque un buen número de iglesias evangélicas no nacieron en las ciudades sino en las veredas: para educar, amar y acompañar a los pobres u otras minorías excluidas, quienes a través del mensaje de Jesús comprendieron su valía como imagen y semejanza de Dios; los conciudadanos descubrieron sus habilidades y aptitudes mediante la escolarización regular y vinieron a ser parte de una gran familia de la fe, que los acogió y protegió.

Teniendo en cuenta todo lo descrito previamente, puedo decir que mi legado ancestral involucra historias de violencia y exclusión, amor y fortaleza, compromiso y reivindicación; todo ello fue luego bañado con el mensaje de la Cruz, donde se afirmaron los valores morales como modelo seguro y contundente para la existencia armónica y de reconciliación entre la raza humana. Especialmente entre aquellos que determinaron construir una comunidad de santificados que aunque sufrirían en el presente, se les auguraba un futuro Reino incommovible y libre de la opresión.

1.2. Encuentros y desencuentros con el prójimo.

“El Otro es aquello que yo no soy, no es un ser que en relación a mí, es de otro modo, sino que el Otro es ser de otro modo” (Arias, s.f., p.7).

Me impactó esta frase y su sentido dentro del escrito: Identidad y Discursividad; quizás porque reconozco que mi tradición religiosa, inicialmente pentecostal y hegemónica, me interpelaba frecuentemente durante la infancia respecto a la manera de percibir al prójimo, “ese Otro” que debía aceptar y adoptar sin el más mínimo cuestionamiento los paradigmas y dogmas que la comunidad de fe le imponía o de lo contrario debía resignarse a quedar relegado y excluido, no contado entre los santos sino vincularse al grupo de los “mundanos”: sin Dios ni ley y expuesto al castigo eterno.

Ese tipo de reflexiones eran muy comunes en la iglesia donde me críe y pese a que en cierto momento de mi infancia las avalé para ser aceptada en el grupo, posteriormente fueron generándome gran indignación pues en lo más profundo de mi existencia yo sabía y consideraba que una persona no puede ser rechazada por su incomprensión de la fe o su negativa para adherirse a cierto grupo religioso. Además, esas prácticas excluyentes contrastaban los aprendizajes adquiridos en mi hogar y por ello los consideraba en disonancia con el mensaje de Jesús, quien lejos de caer en tales cuestiones, optó por acercarse hacia él a quienes la comunidad organizada les había negado la posibilidad de ser y existir socialmente.

Este asunto me invita a dialogar con las perspectivas del sujeto hoy, el ser humano visto según Skliar (2007) quien a propósito de las ideas de modulación-control-exclusión, propone la espacialidad colonial donde aparece “otro maléfico y la invención maléfica del otro”. Una espacialidad que está dada en términos de poder y dominación, soportada por el mito del otro maléfico¹. Esto se evidencia claramente en una propuesta eclesial tan rígida que aunque vendía la

¹ La representación colonial indica “reconocer la diversidad como dato descriptivo y transformarla, enseguida, en un largo y penoso proceso de alterización, en su victimización y en su culpabilidad” (Skliar, 2007: 83). Es por ello que todo poder colonial requiere necesariamente fijar estructuras de pensamiento, basadas en una única manera de

idea de incluir a todos los que buscan a Jesús y su Reino, desde el inicio descalifica a ese otro que no participa de las mismas prácticas y entonces requiere ser absorbido por la estructura para lograr sus homogenización.

Asimismo, encuentro una interesante relación entre dichas prácticas y las estrategias émicas y fágicas utilizadas en la sociedad descritas por Bauman (2005) quien menciona que la estrategia fágica es inclusivista; la émica exclusivista. Ambas al ser contrarias buscan mantener el equilibrio social ya sea engullendo al otro ser humano para que se constituya en fiel copia del sistema o para vomitarlo generando barreras que impidan acercarse, escuchar o reconocer al que ha sido expulsado del grupo. Este asunto no es nuevo, rememora las cruzadas, donde se aniquilaron personas que no aceptaron ser parte del sistema dominante. Tales posturas fanáticas impiden reconocer a la otredad en términos de alteridad, en tanto que diferente a mí, pero hecho de mi misma sustancia a “*imago dei*”.

Toda esa lluvia de ideas que hasta ahora han sido descritas me recuerdan las tensiones personales, suscitadas cuando la validación de mi comunidad religiosa invalida y excluye a los demás. En diversas ocasiones he sido presa del interculturalismo tan riesgoso, aquel que el honor a la fe en cierto instante de mi existencia me llevó a abstraerme de lo social y me sedujo a vivir una experiencia particular incommunicable, como menciona el escrito “el triunfo del

producción y asimilación del conocimiento; aparato ideológico que al ser integrado conlleva, al otro, a pensar en su otredad como algo penoso o inadecuado y por ende culposos.

Como resultado ese otro-prójimo es silenciado y colonizado. El piensa de sí mismo lo que le fue impuesto por el colonizador pero que no refleja su realidad, sino que evidencia dependencia hacia los discursos y las prácticas colonizadoras; quedando de esa manera silenciado y despojado de sus paradigmas, subsumido en las mitologías que sobre él tejó el colonizador.

Pero también la invención maléfica del otro posibilita una reconstrucción de la alteridad y mismidad, en tanto que permite al colonizador reafirmar su grandeza al reflejarse en las inferioridades del colonizado, es lo que se reconoce como “la necesidad de utilización del otro (...) o la necesidad trágica del otro” (Skliar, 2007, p. 93).

racismo generalizado” (Toraine, 1997, p.41) permitiendo que -mi cultura- se constituyera en una herramienta de rechazo y exclusión del prójimo.

Sin embargo regreso al proyecto inicial donde acercarme al otro requiere comprenderlo, demanda aceptar su valía y reconocimiento. Saber que el otro- lo otro es semejante a mí, indica retornar al principio bíblico del ser humano creado a semejanza de su Creador, quien ha irradiado en el hombre y la mujer su esencia divina y por tanto les confiere gran valía, un sentido incalculable a la persona, aun cuando ella misma no tenga la capacidad para reconocerlo o sea anulada de tal manera que no pueda percibirlo. Así que esa “alteridad” me permite un encuentro con el otro donde se fortalece el proceso de humanización, en un ámbito de pluralidad y diversidad.

1.3. Mi experiencia fe en términos vocacionales.

Desde muy pequeña me inculcaron la importancia y pertinencia de aferrar mi vida y proyectos al Creador y Señor del universo. Aprendí que mi propósito de existir estaba ligado a los planes divinos y que sólo quien me creó, podría direccionar mis pasos y conducirme hacia la vocación o mi propósito de vida.

Con esa convicción y anhelo, a los siete años asistí a un campamento infantil, sobre los dones espirituales. Recuerdo claramente que no tuve ninguna experiencia de éxtasis como otros niños, pero en mi mente y corazón se grabó la palabra “*restauración*” que me resultaba lejana, abstracta y sin sentido. Sin embargo, después de llegar de aquel campamento no volví a ser la misma, pues la curiosidad por comprender y vivir la restauración hizo que algo en mi interior transformara la manera de percibir a los demás.

Las personas y sus emociones ahora tenían un sentido especial, en ocasiones me descubrí acompañando a quienes padecían sufrimientos o se encontraban en crisis; comencé a cuidar e incluir en mi círculo de amigos aquellos que otros menospreciaban o rechazaban y tales desafíos me obligaron a compartir con adultos que pudieran asesorarme para aconsejar y cuidar a mis pares.

Durante el bachillerato, la enseñanza, que ya era uno de mis mayores placeres, tomó un giro inesperado, dejé de repetir lo que otros decían y comencé a escribir cartas, reflexiones o poemas sobre los problemas de mis amigos; éstos iban acompañados de mensajes bíblicos, de esperanza y paz que los llenaban de ánimo. Descubrí que al mirar los ojos del prójimo o al pasar tiempo con los demás, era posible recocer su valía pero también podía ver su dolor, frustración y culpa; además encontré que gran cantidad de las adversidades que me contaban, se relacionadas con decisiones tomadas a partir de valores y principios personales.

Los sucesos mencionados anteriormente me motivaron a ingresar a la Fundación Universitaria Bautista, pensando que al estudiar teología podría ser más asertiva para ayudar a mi prójimo, desde el enfoque bíblico y por ello durante el pregrado escogí todas las electivas relacionadas con acompañamiento pastoral, psicología y capellanía, consciente de la necesidad imperante de hallar estrategias y herramientas que me permitieran ser efectiva en la apasionante tarea que había abanderado.

Durante el último año de la carrera inicié las prácticas universitarias, desempeñándome como capellana en un colegio confesional protestante, que en su proyecto educativo institucional (PEI) incluía el énfasis en convivencia y valores morales. Estando allí vislumbré las terribles crisis que coexistían en algunas familias de la comunidad educativa, lo cual me generaba un

profundo dolor. Muchas veces lloré de impotencia al observar y escuchar los atropellos que padres o acudientes cometieron contra sus hijos; me estremecía observar familiares que diciendo amar a sus niños los lastimaban profundamente por aplicar modelos de crianza desprovistos de procesos autoreflexivos en clave de humanidad y utilización de herramientas que, según ellos garantizarían el obrar moral concreto el futuro de la infancia, que ahora estaba siendo instruida de esa manera.

Un ejemplo de enseñanzas dogmáticas que encontré fue la validación de la violencia intrafamiliar, ya que algunos de los casos que atendí desembocaban en situaciones de maltrato infantil. Descubrí educandos con lesiones físicas: marcas en diferentes partes de cuerpo de los objetos con los que fueron lastimados, hematomas, rasguños y cicatrices de agresiones pasadas.

Otros evidenciaban signos corporales de desatención y abandono, tales como: vestimenta sucia y no es acorde con la situación atmosférica, ausencia de normas de higiene y la indiferencia de los acudientes para llevar a los estudiantes al médico cuando se les enviaban comunicaciones sobre alguna alteración de salud en los niños. A nivel emocional, la psicóloga de la institución explico que presentaban: ansiedad, baja autoestima, agresividad, depresión, aislamiento y temor, además de los dolorosos recuerdos de quienes los ultrajaron.

Los sucesos presentados previamente me hicieron reflexionar sobre mi vocación y la pertinencia de mi formación de pregrado; yo estaba pensando que una capellana escolar debería estar capacitada para orientar la comunidad estudiantil en este tipo de abusos, identificando las construcciones teológicas que los padres han elaborado en torno a la niñez, las frustraciones que esto conlleva, y las expectativas generadas por el anhelo de proveer a la sociedad hijos con un

proceder ético y una moral acorde a los valores bíblicos que ellos mismos han profesado y/o conocido.

Así que me dediqué a tal tarea, mediante una investigación que se cristalizó en una propuesta de intervención pastoral para la prevención, detección temprana y acompañamiento a las familias donde se evidenciaba tal flagelo. Se incluyeron aspectos legales y bíblico-teológicos con hermenéuticas más liberadoras, para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes del colegio, lo cual redundó en protocolos institucionales para trabajar por la niñez maltratada o en riesgo.

Posteriormente fui contratada como gestora de convivencia, y tuve la oportunidad de conocer en detalle las historias familiares y dinámicas de convivencia al interior de los hogares; noté que los valores morales eran un asunto al que permanentemente hacían alusión las familias en sus narraciones, allí se evidenciaba la especificidad y demandas de la moral cristiana que muchas veces actuaron como factores protectores y de resiliencia, pero en otros casos se constituyeron en fuerzas coercitivas y deshumanizantes que castraron al individuo, impidiéndole o limitando su desarrollo integral y la autodeterminación.

Al indagar un poco más sobre los imaginarios de las familias con respecto a los valores morales y las demandas del agente moral que esperan las comunidades confesionales, descubrí que existe una curiosa incongruencia entre las teorías y la praxis axiológica; lo cual afecta inevitablemente la dinámica familiar y por consiguiente la convivencia escolar. Por tanto comencé a pensar en los valores morales de manera más consciente, pues no entendía cómo para algunas personas, tal configuración moral les brindaba el doble beneficio de la fortaleza interna para enfrentar los avatares de la vida y la destreza para visibilizar al prójimo, reconocerlo y darle un lugar, sin que afecte el hecho de que fuese diverso; mientras que en otros se dio el

fenómeno opuesto, la desestimación del otro por considerarlo adverso y el resultado de ello fue la exclusión y violencia.

Aquellos hallazgos suscitaron en mí un sin número de cuestionamientos. Comencé a preguntarme sobre fundamentos axiológicos que han sido adoptadas por familias vinculadas a escenarios educativos de las comunidades confesionales protestantes, quería indagar un poco más sobre las concepciones dogmáticas que influenciaron las pautas de crianza de los niños y niñas en dichos grupos, y reflexionar sobre el impacto de la formación axiológica en los niños y las niñas menores de siete años. Pensaba que al ahondar en las cuestiones descritas anteriormente me arrojaría luz en esta travesía y quizás en ellas vislumbraría un horizonte, una ruta para contribuir en la formación axiológica desde una óptica que promueva la libertad y no la heteronomía (ver numeral 3.2.1.1)

A partir de algunos trabajos de campo realizados en colegios cristianos, participar en proyectos educativos sobre formación en valores con la Policía Comunitaria de Cali y acompañar procesos académicos de iglesias evangélicas de diferentes corrientes teológicas (ver numeral 5.2), encontré una pista, lo que para mí podría indicar una posible brecha que separa la teoría y la praxis axiológica: los valores morales enseñados en ambientes homogenizantes ratifican los estancamientos y las desigualdades, mientras que los escenarios que propenden por la autonomía y la actitud crítica-reflexiva del contexto, forman ser humanos consciente de su fe y en pro de la justicia social. Esta es una de las elaboraciones que hice a partir de las circunstancias que emergieron en los entornos que frecuentaba y me desafiaron a retomar el tránsito en la academia.

1.4. El devenir magister.

Las inquietudes anteriores me desafiaron a retomar el viaje por la academia ¿quizá en una maestría encontraría estrategias para seguir construyendo una ruta de sentido en relación a este asunto que me inquietaba pues cada vez era más fuerte mi interés en comprender teóricamente ese asunto que percibía: aquella desconexión entre la teoría y la praxis axiológica que me frustraba y desafiaba al mismo tiempo; además del deseo de ahondar en aspecto de la práctica educativa, pues aunque he enseñado desde que tengo uso de razón, claro empíricamente, resultaba fascinante dejarme seducir por los intersticios o rizomas no explorados, ir en busca de nuevas y mejores realidades que redundaran en diversas comprensiones del proceso enseñanza-aprendizaje, permitiéndome otras alternativas y brindando nuevas posibilidades de rencontrarme, en diálogos con los integrantes de las comunidades confesionales y sus escenarios educativos.

Considero que esta travesía, el devenir magister, ha sido un viaje hacia mi misma, matizado por diversos elementos de mi tradición cultural, cuestiones axiológicas y el descubrimiento de nuevos o reelaborados horizontes disciplinares, elementos que se constituyen en vínculos cruciales de mi existencia, patrones modeladores y descentradores de conductas y me brindan la posibilidad de nuevas construcciones, ajustando esta estructura viviente en mi interés de indagación, que tiene mucho de porosa pues en ella cada se redescubre el mundo de los valores morales en escenarios confesionales protestantes.

1.5. Pistas para el desarrollo de tema de indagación.

Como ya lo mencioné, llegué a la maestría con una inquietud respecto a la desconexión observada entre la teoría y praxis de valores morales en familias protestantes, frente a lo cual

tenía una posible pista o hipótesis: “los valores morales enseñados en ambientes homogenizantes ratifican los estancamientos y las desigualdades, mientras que los escenarios que propenden por la autonomía y la actitud crítica-reflexiva del contexto, forman ser humanos consciente de su fe y en pro de la justicia social”.

Lo anterior me interpelaba a construir una ruta para contribuir en la formación axiológica desde una óptica que promueva la libertad; fue por ello que al pensar en un posible problema de conocimiento quise *analizar teóricamente algunos planteamientos que han influenciado la formación axiológica y, sin ser directamente postulados bíblicos o teológicos fueron apropiados por las comunidades confesionales protestantes y terminaron siendo parte de sus dogmas*. La intención de una indagación teórica era parte del proceso que estaba viviendo, donde sentía que mis reflexiones empíricas debían tener un asidero teórico y además un acercamiento a otras disciplinas para ampliar la mirada de la realidad, bajo otros lentes, unos con otro matiz, que durante el proceso de la maestría tomaron nombre de filosofía y pedagogía.

Posteriormente, pensé en la aplicación del asunto de conocimiento en los niños y las niñas menores de siete años porque poco se han tenido en cuenta en pastorales específicas, pese a que son población mayoritaria en las iglesias de veredas y los sectores populares, y teniendo en cuenta que la legislación nacional privilegia esta etapa vital, reconociendo sus posibilidades y potencialidades en tanto que les permiten adquirir la herramientas y los fundamentos necesarios para el desarrollo de la personalidad y vida en comunidad, me pareció crucial analizar de qué manera las concepciones sobre la infancia perpetúan o no el control hegemónico.

Todo lo anterior se cristalizó en mi interés investigativo: busco analizar teóricamente la formación axiológica de la primera infancia vinculada a escenarios educativos confesionales

protestantes para dilucidar si se constituye en control hegemónico o en práctica liberadora, y a partir de los hallazgos presentar algunas pistas o posibles rutas para mis próximas investigaciones, donde participe con la comunidad y desde allí establecer acciones pastorales concretas para eclesiologías que reafirmen los elementos humanizantes y transformen aquellos aspectos coercitivos u homogenizantes.

2. Los valores morales

A continuación se analizará la categoría *valores morales*, con el propósito de brindar una lógica de marco que permita develar aspectos que han enriquecido el proceso investigativo. Se dialogará con Aristóteles, Kant y Mill, teniendo en cuenta que sus propuestas han influenciado fuertemente las dogmáticas axiológicas de las comunidades confesionales protestantes.

2.1. De los valores o las virtudes en Aristóteles.

Aristóteles ubica los debates y cuestiones morales en el centro de la sociedad organizada, para validar la conducta práctica de los individuos y mostrar las repercusiones colectivas de tales actos. Para comprender la relación entre valores morales y su teoría es indispensable analizar los conceptos claves esbozados en su obra *Ética Nicomáquea*.

El estagirita entiende las virtudes como hábitos que permiten a las personas realizar sus funciones propias de modo perfecto: “la virtud del hombre será hábito que hace al hombre bueno y con el cual hace el hombre su oficio bien y perfectamente” (Aristóteles, 2011, p.50). Las virtudes aparecen para articular los hábitos, la formación y posibilidad de elección, junto con la idea del bien supremo (ver numeral 3.1.1). El comportarse bien o mal afecta tanto positiva como negativamente el cumplimiento de la finalidad de la existencia humana, pues la virtud es un hábito afectado por las decisiones.

Es de anotar que la propuesta aristotélica, más allá de definir y teorizar el concepto virtud, se ocupa del ser virtuoso o la persona capaz de vivir según la virtud. La vida virtuosa

radica en la asimilación y vivencia de dos tipos de virtudes: dianoéticas o intelectuales y éticas o morales. Al respecto, el autor menciona “las dianoéticas se originan y desarrollan, mayormente, en el adiestramiento y por eso requieren de experiencia y tiempo. Las éticas, por el contrario, se generan en las costumbres” (Aristóteles, 2011, p. 1103 a).

2.1.1. Virtudes dianoéticas o intelectuales.

Las virtudes dianoéticas o intelectuales son conocimientos que proveen a la razón de los sujetos habilidades para distinguir cada posibilidad y hacer una libre elección o decisión, es decir, la virtud intelectual provee el discernimiento y los medios para elegir lo bueno o tomar la decisión acertada. Las virtudes dianoéticas son cinco, se caracterizan por brindar conocimiento teórico y práctico, y serán descritas a continuación:

- **Conocimiento racional estricto:** también denominada ciencia o episteme. Aristóteles la describe como la manera de llegar a la verdad mediante inducciones y deducciones que resultan del conocimiento seguro de algún asunto o materia y lo explica así:

Cuando uno cree tener un conocimiento seguro, acerca de alguna materia, porque le son conocidos sus principios, aquel resultará fundado, pero, si esos principios son conocidos solo de modo contingente, apenas se acercará uno al hábito de aquel conocimiento racional. (Aristóteles, 2011, p.1139b).

- **El oficio o teckne:** indica una habilidad y destreza para creación y modificación de las cosas, requiere saber hacer siguiendo un razonamiento correcto para producir efectivamente, destacando que el énfasis está en la fabricación y no en la acción práctica o como lo describe el autor “el oficio no es más que una disposición más allá de la razón

que no busca la verdad referida al modo de ser productivo y relativo” (Aristóteles, 2011, p.1140a).

- ***La prudencia o phronesis:*** se ocupa de buscar la vida buena e indica la manera correcta de dirigir la existencia; distingue entre lo bueno y lo malo, como herramienta para hallar los fines de la eudaimonía o felicidad (ver numeral 3.1.1). La prudencia es conocimiento práctico para deliberar y vivir bien en conjunto, eligiendo lo que es realmente bueno para el hombre como humanidad.
- ***El intelecto o entendimiento:*** hace referencia a la capacidad de aprendizaje del ser virtuoso, es ésta cualidad la que le permite descubrir intuitivamente la verdad de los primeros principios de la ciencia.
- ***La sabiduría o sapiencia:*** en ella subyace el conocimiento teórico y se produce por la suma del entendimiento y la inteligencia, las cuales al unirse permiten al ser virtuoso “el conocimiento estricto de lo más elevado y estimable” (Aristóteles, 2011, p.1141a)

2.1.2. Virtudes éticas o morales.

Las virtudes éticas o morales son aquellos hábitos humanos que buscan un obrar bien o apropiado y se caracterizan básicamente por dos elementos: denotan la disposición voluntaria según los hábitos adquiridos y provocan que la persona se esfuerce por encontrar el punto medio entre dos extremos (excesos y defectos) privilegiando el proceder ético o virtuoso. A continuación detallaremos cada uno de estos:

- ***Disposición voluntaria según los hábitos adquiridos:*** es pertinente mencionar que las virtudes demandan acciones que deben ser ejercitadas durante la niñez, ya que

“adquirimos las virtudes primero por ejercicio activo” (Aristóteles, 2011, p. 1103a-1103b); tales prácticas no solamente se limitan a la infancia sino que requieren su ejercicio permanente durante la adultez, en aras de fomentar el buen vivir y el bien supremo; esto es lo que Aristóteles denomina *hábito*.

Este asunto marca una ruptura paradigmática de la época y a la vez invita a pensar en los hábitos, pues indica “las manifestaciones y las acciones no son sino los medios para ejercitarse y actuar: es permanente este despliegue de actividad. Por ello el desconocer que por las acciones se adquieren los hábitos es, ciertamente, propio de un necio” (Aristóteles, 2011, p. 1114a).

De la cita previa se deduce que no solamente basta tener profundidad de conocimientos o gran capacidad de razonar sobre las acciones, sino que es realmente virtuoso quien se ejercita para serlo; de forma que se reivindica el lugar de los hábitos en el actuar moral adecuado, argumentando que quien se sirve únicamente de los razonamientos no podrá ser considerado virtuoso. Desde esa perspectiva el autor indica claramente que de las virtudes dependerán de las acciones más allá que del saber concreto. Asimismo, se destaca que las virtudes deben ser enseñadas y ejercitadas desde temprana edad para favorecer los hábitos adecuados (ver numeral 3.1.1.1).

- **Planteamiento del término medio:** Aristóteles exhorta a evitar dos extremos, a saber: carencia y exceso. Se trata de buscar el punto de equilibrio en los afectos y acciones, de tal manera que se alcance la perfección o el bien supremo. Lo anterior es posible pues la virtud moral se apoya en la razón educada por las virtudes dianoéticas para elegir lo bueno; esto ocurre en la medida que la persona implicada logra mantener un sano

equilibrio entre los dos extremos: excesos y defectos. Quien es seducido por alguno de los extremos permanecerá en la categoría de los vicios, mientras que es considerado un ser humano virtuoso aquel que logra sobreponerse a ellos y utilizar el intelecto para hacer lo bueno.

La manera de establecer el punto medio no es siempre una tarea sencilla y requiere de pericia por parte de quien la elige, para saber que el término medio no depende de los estándares de otros, sino de los propios. El punto de equilibrio se halla “en un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello que se origina en la demarcación del prudente” (Aristóteles, 2011, p. 1107a).

La afirmación previa explica por qué la persona educada en el buen juicio y habituada en las virtudes, cuando le llega el momento de enfrentar toda clase de decisiones, estará lista para elegir aquello que es lo mejor de forma inminente. Asimismo, el obrar moral concreto permitirá al ser virtuoso identificar las prácticas que en ninguna medida se consideran virtuosas y podrá abstenerse de ellas, comprendiendo que no todo tiene un punto medio, pues existen acciones incapaces de proveer bien en sí mismas.

2.1.3. Relación entre las virtudes éticas y dianoéticas.

Al explorar las características de las virtudes éticas y dianoéticas se llega a la conclusión que son complementarias e indispensables porque actúan de forma indisoluble en el ser virtuoso del ideal aristotélico. Una persona es considerada virtuosa cuando logra articular y equilibrar conocimientos, razonamientos, decisiones y hábitos de forma adecuada. Las personas virtuosas

se reconocen porque practican el buen obrar según la recta razón, como resultado de la interiorización del modo de ser virtuoso y no de casualidades o asuntos circunstanciales, así lo describe el autor:

Para que los actos deliberados estén de acuerdo con las virtudes no basta con decir simplemente que, al parecer, se ejecutaron conforme a la justicia o a la moderación, porque se requiere que el agente actúe con una potencia que consiste, en primer lugar, en ejecutarlas deliberadamente, luego en elegir las libremente y, además, en elegir las libremente por sí mismas; y, en tercer lugar, en que esa libre elección responda a una determinación firme e inmovible (Aristóteles, 2011, p. 1105a).

De la cita anterior pueden extraerse tres principios claves o elementos indivisibles que caracterizan a los sujetos virtuosos o capaces de evidenciar un obrar moral concreto según la recta razón, en aras de actuar bien y en forma apropiada: las acciones deliberadas, la libertad de elección y la determinación firme e inmovible de una decisión. Cada una de ellas será abordada a continuación:

En primer lugar, *las acciones deliberadas* suponen del agente moral la capacidad para examinar previamente y de forma detallada los posibles resultados de sus acciones. Sin embargo, los pro y contra de cada elección no ocupan un lugar preponderante en esta propuesta aristotélica, sino que su interés deliberativo radica en las herramientas o medios constitutivos para alcanzar los fines. Al respecto explica el estagirita “pero no deliberamos acerca de los fines, sino acerca de los medios para alcanzar esos fines...establecido el fin considerarán el modo y medio de alcanzarlo” (Aristóteles, 2011, p. 1112b).

El segundo aspecto sobre el cual se aboga, es la libertad de elección, la cual surge como resultado de una deliberación bien hecha “el asunto de la deliberación y el de la libre elección es el mismo. Pues se elige lo que se ha decidido como resultado de la deliberación” (Aristóteles, 2011, p. 1113a). Las acciones deliberativas también suponen la capacidad de elegir la opción correcta, que solo es posible en la medida que el intelecto del sujeto se nutre de los razonamientos correctos, al interiorizar las virtudes dianoéticas o intelectuales.

El tercer y último aspecto denota la determinación firme e inmovible de una elección, que obedece claramente a convicciones, soportes y fundamentos plausibles de tal proceder, haciendo de la virtud una disposición para actuar bien o moralmente. El razonamiento correcto sobre un asunto y la libre posibilidad de elegir lo adecuado, permite al agente un obrar moral concreto donde las acciones del sujeto no dependen de circunstancias o sentimientos que afloran en el momento de tensión, sino que reflejan un modo de ser o estado vital según las virtudes morales e intelectuales que han sido interiorizadas.

2.1.4. Reflexiones: El pensamiento de Aristóteles en la tradición bíblico-teológicas.

La postura aristotélica sobre las virtudes éticas, dianoéticas y libertad de decisión, se encuentra vinculada fuertemente al pensamiento de las comunidades protestantes, pues el ser virtuoso de la biblia posee características similares, sin duda la influencia del imperio griego se hace evidente en ese sentido.

Un ejemplo de ello se describe en la vida y obra del rey Salomón, característico personaje bíblico por medio del cual se ilustra la relación entre las virtudes éticas y dianoéticas. En las historias sobre el jerarca se visibilizan las glorias y los fracasos personales como resultado de

las decisiones que tomó. La biblia menciona que Salomón pidió sabiduría, entendimiento y juicio en lugar de riquezas, por lo cual recibió de Dios ello y además multitud de posesiones materiales (ver 1 Reyes 3: 5-15).

Aquí se corrobora el ideal del estagirita respecto a la necesidad de crecer en las virtudes y en otros bienes que ayudan a alcanzar el buen vivir. Adicionalmente, al rey, se le atribuye la escritura de dos libros bíblicos: proverbios que es un compendio de refranes y consejos para vivir bien y Eclesiastés que contiene un sinnúmero de referencias sobre la urgencia existencial de tener una vida equilibrada, encontrando el punto medio que conduce a la vida buena pues todos los excesos son vanidad o nada.

Ambos textos bíblicos se utilizan con regularidad en espacios de entrenamiento y formación para niños y jóvenes, aludiendo que la instrucción recibida en la infancia garantiza el tipo de hábito que se reflejará en la adultez; de allí que la preocupación por la enseñanza de virtudes en la niñez, permitirá a esta población contar con las herramientas personales y de carácter necesarias para resistir las tentaciones que le ofrece el mundo², a medida que avanzan en su ciclo de desarrollo vital, hacia la vejez.

La vida de salomón también ratifica la necesidad de tener una disposición hacia la vida virtuosa y la importancia de decidir asertivamente en cada etapa de la vida. No basta con el conocimiento de las virtudes dianoéticas y los hábitos virtuosos, porque siempre será posible decidir garantizando o rechazando el buen vivir. Eso fue precisamente lo que le sucedió a este personaje

²² Entiéndase *mundo*, desde la perspectiva confesional, como una expresión utilizada para referirse a las prácticas o placeres cotidianos que resultan en contravía con sus dogmas de santidad, especialmente aquellos que se relacionan con el cuerpo.

bíblico, finalmente se dejó seducir por el placer de las mujeres y perdió su propósito de existir, que estaba ligado con las demandas de dios (ver 1 reyes 11).

Lo interesante de esta propuesta, es que el pensamiento aristotélico fue una pieza articuladora del planteamiento teológico de santo Tomás de Aquino, considerado uno de los padres de la iglesia romana, que ha influenciado el pensamiento de las iglesias protestantes y quien en la *suma teológica* expresa:

(...) El fin de la virtud, por tratarse de un hábito operativo, es la misma operación. Pero hay que notar que unos hábitos operativos disponen siempre para el mal, como son los hábitos viciosos; otros disponen unas veces para el bien y otras veces para el mal, como la opinión, que puede ser verdadera o falsa; la virtud, en cambio, es un hábito que dispone siempre para el bien. Por eso, para distinguir la virtud de los hábitos que disponen siempre para el mal, se dice por la que se vive rectamente; y para distinguirla de aquellos otros que unas veces inclinan al bien y otras veces al mal, se dice de la cual nadie usa mal (Santo Tomás. s.f. Cuestión 55, artículo 4).

Lo cual indica que el alma tenía la capacidad de realizar actos humanos y cuando estos se repetían continuamente el sujeto lograba desarrollarlos con mayor facilidad porque los hacía propios, eso es a lo que Aristóteles llamaba hábitos; corroborando de esta manera que no es suficiente por si mismo el argumento racional o el conocimiento del deber para garantizar la práctica de una virtud moral, sino que requiere una acción constante hasta alcanzar la perfección y las decisiones objetivas del agente moral.

Las reflexiones suscitadas al analizar las virtudes desde la mirada aristotélica son importantes porque representan un punto de apoyo con relación a los debates actuales sobre la

posibilidad y pertinencia de la enseñanza de valores morales. La enseñabilidad de los valores morales es indispensable para las comunidades evangélicas porque garantiza una ruta evangelizadora donde la reflexión (razón-intelecto), repetición y práctica constante (hábitos), redundan en la vivencia y fortalecimiento de la perfección moral e impacta positivamente la sociedad. Por lo que respecta al autor queda claro que no solamente es posible sino urgente tal actuación, en aras de promover una sociedad virtuosa.

2.2.Los imperativos kantianos.

La propuesta de Emanuel Kant, indica una filosofía moral pura mediante el establecimiento de leyes morales inamovibles, a la manera de leyes universales, que no dependen del contexto ni los sujetos, sino de su carácter real imperativo. Para comprender la relación entre valores morales y esta teoría se analizaron los escritos: *metafísica de las costumbres y la ilustración*.

Kant, más allá de definir los valores o virtudes se ocupa del ser racional capaz de vivir según la recta razón y por tanto ser virtuoso. En ese sentido, propone ampliar la idea del deber y para ello introduce fuertemente el tema del imperativo, definido por él mismo como “un principio objetivo, en tanto que es constrictivo para la voluntad, llámese mandato (de la razón) y la fórmula del mandato llámese imperativo” (Kant, 2007, p. 413).

Lo anterior, señala que los imperativos son posibles porque cada ser con condiciones mentales normales, posee sensibilidad moral y facultad para establecer juicios morales en la medida que avanza su proceso de vida como ser autónomo en comunidad, lo cual garantiza una

autoreflexión respecto a las acciones y prácticas cotidianas, en aras de deliberar según el deber (ver numeral 3.1.2.2), mediante un proceder razonable y racional.

Desde la mirada kantiana, no es posible pensar las demandas morales desde posturas relativistas porque la contingencia humana nunca será determinante del actuar según el deber. Los fundamentos morales permanecen inamovibles pese a las demandas utópicas y esto es lo que asegura que las representaciones de la razón se constituyan en mandatos universales o imperativos. La buena voluntad (ver numeral 3.1.2) se soporta en el cumplimiento de este principio. A continuación se abordarán de manera más detallada cada uno de estos imperativos.

2.2.1. Imperativos hipotéticos.

“Si la acción es buena sólo como medio para alcanzar alguna otra cosa, entonces es el imperativo hipotético” (*Kant, 2007, p.414*). Los imperativos hipotéticos se caracterizan por ser regulados por mandatos condicionados a la finalidad e interés de sus practicantes, de tal manera que podrían tornarse relativos según fuere el caso. Se dividen en reglas de habilidad y sagacidad; básicamente su diferencia radica en que los primeros se refieren a un conocimiento adecuado para un individuo o grupo concreto, mientras que los últimos determinan un patrón de conducta de talante universal.

2.2.1.1. Imperativos de habilidad.

Son conocimientos adquiridos como saberes repetitivos y por ende no requieren ser pensados con detenimiento, sino que al realizarse sistemáticamente permiten alcanzar el fin deseado; es algo similar al *teckne* de los griegos, con la particularidad que no se establecen

juicios morales para la realización de los mismos, es decir, solo importa la consecución del fin más allá de asignar un carácter racional y/o bueno a las acciones. “todas las ciencias tienen alguna parte práctica, que consiste en problemas que ponen algún fin como posible... estos pueden llamarse...imperativo de la habilidad.” (Kant, 2007, p.415).

Tal imperativo se hace notorio en la formación familiar, pues es en el seno del hogar, donde de manera consciente o inconscientes los padres o cuidadores van capacitando a los niños y niñas para tener una existencia útil, es decir, alcanzar un estilo de vida y prácticas culturales que redunden en la consecución de ciertos fines personales deseados y que bien podrían ser plausibles o rechazados, de acuerdo con los valores o principios de quienes integran el núcleo familiar y la comunidad.

Para las comunidades confesionales este asunto es importante ya que los adultos buscan perpetuar en los niños y niñas sus comprensiones dogmáticas sobre los principios del evangelio; legados que consideran contrarios a los ofrecidos por los mundanos o personas de otras creencias. Para mantenerse en dicha lógica optan por una serie de ritos espirituales (oración y ayuno, lectura bíblica, congregarse, etc.) que les posibilitan mantenerse en su propósito personal-congregacional, aun cuando esto los separa del resto de la sociedad. En ese sentido las acciones son validadas por la potencia y alcance de la consecución de un fin propuesto, pese a las rupturas sociales y de otra índole que se puedan generar en el proceso.

2.2.1.2. Los imperativos de sagacidad.

Se denominan así, porque es ésta precisamente la habilidad requerida para optar o decidir por aquellas fuentes que provean el mayor bienestar personal o satisfacción propia. Se refieren a la felicidad, bien que todo ser aspira en su esencia humana y por tanto puede intuirse que tales imperativos son de carácter más universal, aunque no en el sentido de normas inalterables o mandatos concretos. La felicidad depende de las subjetividades humanas y no es fin en sí misma sino que media para la consecución de otros propósitos.

2.2.2. Imperativo categórico.

También denominado imperativo de la moralidad porque convoca a los seres racionales y autónomos a la observancia de la ley moral. Según Kant, los agentes morales frente a la posibilidad de ser seducidos por sus deseos egoístas o vanas pasiones, son guiados por la razón pura y sus normas de constricción o de acuerdo con el deber (ver numeral 3.1.2.2), para decidir libremente el seguimiento de la ley moral. De lo anterior se infiere que quienes viven según el imperativo categórico, actúan bajo la instrucción de la razón pura y no por sus instintos naturales, evidenciando “sensibilidad y faculta para el juicio moral” (Rawls, 2007, p.215), por lo cual actúan según la buena voluntad.

A continuación se citan brevemente las formulaciones de los imperativos, las cuales se caracterizan por tener una estructura presentada en términos legislativos; esto quizás se debe a la influencia de Rousseau en el pensamiento kantiano (Rawls, 2007, p.207-208), donde se reconoce el lugar de lo individual: del ser racional y autónomo, en dialogo con lo público: una comunidad profundamente moral.

- **Primera formulación:** El imperativo categórico es “obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne en ley universal” (Kant, 2007, p.421).

Esta es una sugestiva exhortación o un llamado a la conciencia, con la firme intención de desafiar al lector para ser al mismo tiempo legislador y legislado; tarea que indica por un lado la capacidad de autorregularse a partir de los dictámenes de la razón pura, y por otro, demanda una profunda valoración de la humanidad, elementos evidenciados en un compromiso personal y social real, que redundaría en prácticas de acuerdo con la buena voluntad.

- **Segunda formulación:** El imperativo práctico es: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 2007, p.429). Aquí se hace alusión al *respeto en las relaciones interpersonales*, reflejando el espíritu del filósofo alemán, para quien las cosas ciertamente han sido diseñadas como medios, no así los seres humanos racionales: las personas, que existen como fin en sí mismos y no deben ser manipuladas o abusadas en aras de obtener bienes o placeres particulares. Sin duda esta formulación también remite al imperativo categórico anterior porque la comprensión del prójimo está mediada por el compromiso y la responsabilidad con que se asumen las leyes morales; de tal manera que se hace impensable mirar a las y los otros en términos utilitaristas, en aras de alcanzar las inclinaciones personales.
- **Tercera formulación:** «obra como si tu máxima debiera servir al mismo tiempo de ley universal -de todos los seres racionales-».” (Kant, 2007, p.438). La anterior formulación es también denominada máxima de la autonomía porque refleja el carácter de quien sigue los principios de la moralidad, actuando deliberadamente y según el imperativo categórico, siendo ley para sí mismo y por ello se le considera un ser autónomo o capaz

de vivir según la razón. Sobre la autonomía y la propuesta kantiana se hará referencia con detenimiento en la sección correspondiente a dicha categoría.

2.2.3. **Reflexiones sobre el pensamiento de Kant.** La mirada kantiana al respecto del obrar moral concreto es bastante interesante porque pareciera encontrar una similitud con el ideal evangélico de la sujeción y obediencia a las sagradas escrituras para lograr el cumplimiento de las promesas divinas, seguras desencadenantes del obrar moral concreto. De hecho en diversos círculos protestantes se referencia el carácter deontológico y normativo de comunidades de corte pentecostal y carismático (ver numeral 5.2).

Esta perspectiva kantiana del deber por respeto a la ley moral, ha sido entendida en algunos grupos evangélicos, como fruto de su formación pietista. El pietismo fue un movimiento religioso que surgió en Alemania entre los discípulos de Martín Lutero (ver numeral 5.), que rechazaron el “dogmatismo que reinaba entre los teólogos y predicadores, y al racionalismo de los filósofos. Ambos le parecían contrastar con la fe viva que es la esencia del cristianismo” (González, 1994, p. 341).

El pietismo se ocupó de promover una fe viva y personal, capaz de sobreponerse a los dogmas de la ortodoxia y a la vez generar una fuerte responsabilidad social como fruto de la obediencia a la ley divina contenida en la palabra de dios. “el pietismo insistía en el contraste entre lo que la sociedad espera de sus miembros y lo que dios requiere de sus fieles” (González, 1994, p.343). Al respecto el historiador protestante indicó:

Kant sostiene que ciertas afirmaciones (...) han de ser tenidas por verdades porque son la base de la vida moral (...) en el sentido práctico es racional afirmar la existencia de dios como

f fuente de las acciones morales, la vida del alma como ocasión para la retribución, y la libertad del individuo como agente responsable. Estos tres puntos constituyen el meollo de la religión verdadera y natural, de la cual el cristianismo es expresión. (González, 2002, p. 350).

De tal manera que la filosofía moral de Kant, entendida desde esa perspectiva, refleja en cierto sentido su influencia pietista, al valorar la labor de la religión como apoyo a la vida moral de la sociedad, proveyendo un fuerte sentido de conciencia y responsabilidad que se confirma mediante el imperativo categórico. Sin embargo, al examinar la propuesta axiológica kantiana con detenimiento, se observa una disonancia en algunas de las comprensiones de estos grupos cristianos con respecto al autor. Por lo anterior se consideró importante incluir a Kant en aras de aclarar la red de significaciones, que se tejen en torno su pensamiento; estableciendo los puntos de encuentro y los rizomas entre la fe y esta propuesta epistémica.

Inicialmente, es crucial indicar que Kant tiene una percepción negativa de la religión porque coarta las libertades y no permite al sujeto obrar de manera autónoma para alcanzar sus decisiones morales mediante la razón. Esto significa que mientras los dogmas bíblicos convocan a vivir una vida virtuosa mediante los preceptos de la deidad; el filósofo se interesa por mostrar la supremacía de la razón como el mejor y más adecuado camino hacia el actuar moral concreto. Al respecto se profundizará en el capítulo sobre la autonomía (numeral 3.2.1).

Por otro lado, teniendo en mente que los puntos de partida son diferentes: mientras que en las comunidades confesionales el supuesto es la fe, para el idealismo alemán kantiano se trata de la razón. Ambos convergen en procurar acciones que promuevan la vida, evidencien las virtudes

y la responsabilidad social. Se trata de acciones morales capaces de ser universalizadas por el beneficio que producen para el ser razonable o devoto, en sí mismo y para sus semejantes.

2.3. La virtud en el principio de la utilidad, según Mill.

“Mantienen además los utilitaristas que el estado de ánimo no es el correcto, ni se adecúa al principio de la utilidad, ni es un estado que conduzca mejor a la felicidad general, a menos que se dé el amor a la virtud en este sentido-como algo deseable en sí”. (Mill, 2005, p.97).

John Stuart Mill propone una filosofía moral utilitarista, donde el hombre es visto simultáneamente como sujeto emocional y racional, capaz de enfrentar las cotidianidades de su existencia desde una perspectiva humanizante y comunitaria. Para comprender la relación entre axiología y su teoría es indispensable analizar los conceptos que se conjugan y esbozan en sus obras: *El Utilitarismo* y *Sobre La Libertad*.

Si bien es cierto que la propuesta filosófica de Mill se incluye en la perspectiva hedonista, por su adhesión hacia la búsqueda del placer como fin último de la existencia, también puede decirse que el placer aquí descrito se encuentra ligado a la responsabilidad social en beneficio de las mayorías. En ese sentido, la virtud tiene cabida pues permite el perfeccionamiento de la raza humana, al aportar las herramientas necesarias para el cultivo del carácter del hombre y su autogobierno. Aquí la virtud no se constituye en la razón de la existencia o el fin de la búsqueda humana, pero si se reconoce el sentimiento moral como un desencadenante de felicidad y placer, desde una mirada social.

Al igual que para Aristóteles, la virtud es necesaria pero no suficiente en sí misma, por tanto requiere de otros elementos o bienes externos que refuercen las prácticas cotidianas y el

trasegar humano. Quien se ocupa demasiado en los bienes externos, cae en el peligro de ser seducido por ellos y volverse un sujeto nocivo para otros, no así quien se ocupa de la virtud. Al respecto comenta Mill (2005) “el amor al dinero, poder, fama... pueden convertir al individuo en un ser nocivo... pero no hay nada que le haga más beneficioso para los demás que el cultivo y el amor desinteresado de la virtud” (p.100).

Esta relación entre virtud y utilidad también está mediada por la voluntad del ser virtuoso, para garantizar el deseo de obrar correctamente y adueñarse del placer que produce tal acción. Todo lo anterior, significa que las acciones virtuosas redundan en responsabilidad social, produciendo satisfacción y deleite al ser virtuoso que las realiza o por el contrario, dolor y rechazo están reservados para quien se aparte de tales normas sociales.

2.3.1. Las sanciones en el principio de la utilidad.

Mill afirma que el utilitarismo como sistema moral también plantea sanciones en su principio de utilidad y con ello se refiere a una fuerza vinculante obligada a promover la felicidad. Las sanciones son básicamente de dos tipos: internas y externas.

2.3.1.1. La sanción externa.

El hombre llega como por instinto, a ser conciente de si mismo como un ser que presta atención a los demás(...) mediante la simpatía y la influencia de la educación, tejiéndose una red de asociaciones aprobatorias a su alrededor, mediante el uso de la poderosa agencia de las sanciones externas. (Mill, 2005, p.90).

En la cita previa se ponen de manifiesto el lugar preponderante de la educación y la simpatía en la sanción externa. La educación se ocupa de adiestrar el entendimiento y las sensaciones, mediante el cultivo conciente de la naturaleza moral, asunto que ha sido esbozado previamente debido a la convergencia con Aristóteles y Kant. El tema de la formación será retomado en el capítulo tres, por la importancia que denota en el asunto de la libertad (ver numeral 3.2).

2.3.1.1.1. Simpatía.

La simpatía, puede considerarse un distintivo en esta línea de pensamiento y resulta valioso porque permite la identificación del ser humano con su prójimo, lo cual favorece la dinámica social y comunitaria. Dicha perspectiva millleana obedece a la influencia que tuvo de Adam Smith, quien consideraba que: “sea cual fuere la causa de la simpatía, o como quiera que se provoque, nada agrada más que advertir en el prójimo sentimientos altruistas para todas las emociones que se albergan en nuestro pecho, y nada nos subleva tanto como presenciar lo contrario” (Smith, 2004, p.36).

En la Teoría de los sentimientos morales, Smith (2004) menciona que aunque el ser humano es egoísta, existe algo en su naturaleza que lo lleva a sentirse compungido por la miseria de su prójimo y ello genera compasión, o en el caso por el contrario alegrarse con el bien del otro. Esto ocurre por un proceso de identificación con la persona que sufre o disfruta de gran dicha; es una especie de transferencia donde se experimenta un sentimiento semejante al del prójimo.

El proceso de identificación o transferencia depende de cuatro elementos, a saber: los motivos que ocasionan la situación, el efecto o resultado que produce, el grado de identificación

de los sentimientos propios con los del otro, y la habilidad del interlocutor para hacer que sus oyentes logren experimentar sus propias emociones frente al suceso descrito. De tal suerte que la simpatía requiere imaginar situaciones ajenas y recrear las sensaciones catastróficas o placenteras que ha vivenciado el prójimo; esto es posible al articular el mundo propio, es decir, lo conocido y vivido por quien observa o escucha. El resultado es positivo cuando se logra experimentar, en cierta medida, el dolor o la alegría del semejante, lo cual redundará en una actitud de vinculación con el interlocutor.

Cuando esta conexión ocurre porque no se manifiestan los sentimientos necesarios para vincularse con el prójimo, o se juzgan los sucesos desde una contraria escala valorativa, se genera una ruptura denominada intolerancia; donde el afectado desaprueba con vehemencia la indiferencia y frivolidad de quien no logró coincidir con él, respecto al suceso que lo atañe y por el contrario minimiza el hecho al considerarlo intrascendente.

Lo anterior prueba que tanto la simpatía como la intolerancia a la situación del prójimo, redundan en juicios valorativos, bien sean de aprobación y reconocimiento o descalificación frente a circunstancias consideradas injustas e impropias y esto afecta en proceder moral. Lo cual se conecta con la sanción externa o toda contención en el proceder moral, originada a partir de elementos culturales que han permeado el pensamiento de las sociedades.

La moralidad en perspectiva de lo público ha sido alimentada por los principios de la familia, escuela, iglesia y comunidad en general; reflejando ese carácter vinculante o de simpatía con las personas y circunstancias del entorno; razón por la cual se da la contención y se trata de preservar el bienestar de otros como manera consciente o inconsciente de asegurar el propio. Lo cual remite a la necesidad del prójimo de ser comprendido para ganar simpatía y por

ende obtener la aprobación e identificación de su interlocutor, respecto a sus sufrimientos y/o victorias.

El tema de la simpatía hace eco en una de las doctrinas fundantes del cristianismo, pues Jesús, el dios humanado, vivió en la tierra para alcanzar total identificación con la especie humana y sus experiencias cotidianas; de tal manera que puede comprender la realidad de los hombres y mujeres, pues padeció y gustó todo, excepto el pecado.

Es esa la razón por la cual el libro bíblico de hebreos menciona a Jesús como el gran sumo sacerdote que puede compadecerse de la condición humana, dando consuelo, perdón por los pecados y fortaleciendo a su pueblo para alcanzar la victoria contra todo yugo opresor (ver Hebreos 4:14-16). En respuesta a esa dádiva divina, el ser humano es interpelado a identificarse con el amor legítimo que ha experimentado, aun cuando no lo merece, y por ello rinde su vida al salvador.

Por otro lado, el modelo de sanción externa tiene que ver con elementos psicológicos porque las personas tienen “la esperanza de conseguir el favor y temor del rechazo de sus semejantes o del regidor del universo, junto con los sentimientos afectivos o de simpatía” (Mill, 2005, p. 82). Aquí la razón por la cual se da la contención moral es la preocupación por agradar al ente de control, con el que se tiene un vínculo afectivo y al lograrlo la persona descubre su satisfacción o el dolor y separación en caso de optar por la desobediencia.

Esta estructura básica refleja el *modus operandi* de las comunidades confesionales, donde se presentan normas que deben ser cumplidas para alcanzar la benevolencia de la divinidad y evitar el castigo eterno que la desobediencia augura, además de consecuencias tales como exclusión eclesial

2.3.1.2. *La sanción interna del deber.*

“Un sentimiento en nuestro propio espíritu, un dolor más o menos intenso que acompaña a la violación del deber, que en las naturalezas morales adecuadamente cultivadas lleva, en los casos más graves, a que sea imposible eludir el deber” (Mill, 2005, p. 83). La cita previa se refiere a la constrictión interna de la conciencia que opera como juez para exigirse a sí misma el cumplimiento de aquello que se considera un deber y requiere obligatoriedad. Lo anterior es una reacción porque la conciencia nutrida de conocimientos, experiencias y del carácter del sujeto mismo, se constituye en una fuerza vinculante que catapulta hacia el cumplimiento de una determinada acción. Desde luego la imposibilidad para eludir un deber está ligada a la subjetividad del individuo, quien reconoce la carga de sentido que esto le genera y por ello se tiene un efecto sancionatorio.

Adicionalmente, el filósofo inglés indica que la facultad moral se adquiere mediante el cultivo consciente de la naturaleza moral y puede alcanzar un alto desarrollo del sujeto donde se conjuguen: el conocimiento del impacto social de las acciones, una clara comprensión de las implicaciones personales asumidas y se evidencie su sentido de lo correcto en clave de humanidad.

Al pensar en un sujeto de tales características morales parece adelgazarse la distancia entre factores de sanción internos y externos; sin embargo cabe anotar que tal agente moral aunque en algunos momentos requirió la sanción externa como vehículo de conocimiento moral y madurez social, trascendió por la autonomía (ver numeral 3.2.2) para reflejar su propio carácter al ejecutar la acción; lo cual no desvirtúa el lugar de las asociaciones morales como constructo social.

Vale la pena recordar que el planteamiento de Mill invita a pensar la felicidad o bien último en términos comunitarios, razón por la cual concibe que los seres evidencian su nivel de desarrollo moral cuando “no pueden considerar al resto de sus semejantes como rivales suyos en la lucha por los medios para la felicidad, a los que tenga que desear ver derrotados a fin de poder alcanzar los objetivos propios” (Mill, 2005, p.92).

La postura utilitarista en consonancia con la moral y en clave de humanidad, denota que los intereses individuales no siempre son tan distantes y excluyentes de lo que produce armonía con los semejantes; también reconoce la posibilidad de encontrar divergencias irreconciliables entre los intereses sociales y personales, frente a lo cual se favorece el propio interés, lo que refuerza el principio o doctrina de la conveniencia, asunto que será explicado con mayor detenimiento en el siguiente capítulo, sobre la felicidad (ver numeral 3.1.3.1).

2.3.2. Sobre la justicia e injusticia en el principio de la utilidad.

“La justicia sigue siendo el nombre adecuado para determinadas utilidades sociales que son mucho más importantes y, por consiguiente, más absolutas e imperiosas que ningunas otras (...) por tanto, deben ser (...) protegidas” (Mill, 2005, p.139).

Ahora se pretende dilucidar algunos aspectos en torno a la justicia social, que refuerzan la idea del ser virtuoso desde este planteamiento utilitarista para ello se contrastarán ideas claves sobre justicia e injusticia, esbozadas por el autor. Mill relaciona de manera directa justicia y moralidad, de tal forma que tanto la persona moral como la justa se ocupan de lo mismo: el bien de la humanidad en general. Para comprender el planteamiento del filósofo inglés con respecto a

la justicia, es necesario partir del hecho que, él percibe la felicidad general como criterio de toda virtud, entre ellas la justicia.

Lo complejo de este asunto, es que debido a las singularidades de los sujetos y las diversas escalas valorativas asignadas a la justicia no siempre existen consensos a la hora de juzgar el carácter moral de una acción y catalogarla como tal. Por tanto se dificultan el establecimiento del criterio único y esto da lugar nuevamente al principio de la conveniencia (ver numeral 3.1.3.1).

2.3.2.1. La injusticia.

Mill (2005) explica que la injusticia:

Consiste en privar a una persona de una posesión, o en no mantener la palabra que se le ha dado, o en tratarle peor de lo que se merece, o peor que a otras personas que no tienen más derecho a ello, en todos estos casos el supuesto implica dos cosas: que se causa un perjuicio y que existe una persona determinada que resulta perjudicada. También se puede cometer injusticia tratando a una persona mejor que a otras, en cuyo caso el perjuicio se le ocasiona a sus competidores. (p.117).

La cita anterior presenta cinco afirmaciones propuestas por el filósofo inglés con respecto a las formas presentes de injusticia, referenciando ciertas acciones llevadas a cabo en perjuicio de una persona. Básicamente se evidencia el rechazo hacia el abuso de los derechos legales y morales, se denuncia la falta de compromiso e imparcialidad, que conducen a opciones sociales donde se obra con favoritismo que imposibilitan la convivencia. Quienes optan por este estilo de vida, generan puentes de incomprensión y dolor, lo cual va en contra de toda lógica utilitarista de felicidad para el mayor número de personas.

2.3.2.2. *La justicia.*

Supone dos cosas: una regla de conducta y un sentimiento que sanciona la regla. La primera puede suponerse que es común a toda la humanidad y encaminada al bien de la misma. Lo segundo (el sentimiento) se refiere al deseo de que los que infringen la regla sufran castigo. Está implícita, además, la idea de alguna persona determinada que resulta perjudicada por el incumplimiento de la regla; cuyos derechos resultan de este modo violados. (Mill, 2005, p.121)

Es importante mencionar que el término justicia, en la antigüedad estaba asociado inicialmente a aspectos legales o de las leyes, por eso hablar sobre el particular requiere pensar en reglas de conducta o normas que rigen el proceder de la humanidad. Hoy la justicia requiere pensar el tema de la igualdad como exigencia vital para todos los humanos. Retomando la idea milliana, se trata de un deseo o necesidad imperiosa de evitar la impunidad, sentimiento que trae consigo una especie de rechazo hacia el agresor y simpatía o identificación con la víctima en las circunstancias adversas que experimenta por causa del agresor que actuó injustamente

Mill (2005) explica que la simpatía hacia el agredido trae como resultado una urgencia por resarcimiento o venganza que consiste en un deseo de castigar. Lo cual es comprensible porque el daño causado a uno, refleja los abusos que se efectúan contra toda la sociedad y esto surge como un sentimiento natural que hiere el sentimiento propio de justicia. Sin duda, esta postura refleja una absoluta sincronía con la primera formulación kantiana, evidenciando el impacto de las acciones individuales en la colectividad, claro salvando el hecho de que para Mill, las acciones colectivas tendrían que generar un beneficio o felicidad a dicha colectividad.

2.3.3. Reflexiones sobre el pensamiento de Mill.

Los asuntos expuestos durante esta sección remiten necesariamente a la experiencia de maltrato y exclusión. Tales cuestiones rememorarón un evento autobiográfico, cierta ocasión conocí algunos líderes afrodescendientes, amigos de la familia, los cuales constantemente nos invitaban a volver a las raíces, participando en un grupo de negritudes y agruparnos para pelear por nuestros legítimos derechos, arrebatándole recursos a quienes en otros tiempos nos maltrataron.

Lo anterior ratifica una importante verdad: una comunidad que se siente irrespetada y oprimida o un pueblo que se denomina a sí mismo democrático, pero sus gobiernos son insensibles a la polis; suscitan reacciones violentas y fragmentaciones sociales que pueden ser lideradas por caudillos que anhelan en ciertas ocasiones ayudar a la comunidad vulnerable y en otros aprovechar tales coyunturas para imponerse y normalizar al pueblo mediante ideologías culturales. Un ejemplo de ello es el comunitarismo, que Según Touraine (1997) ocurre cuando un movimiento cultural se agrupa de manera voluntaria para combatir a sus contraventores. El planteamiento presenta la realidad de un grupo que se consolida para imponerse sobre los demás y alcanzar la homogenización, ya sea por sus ansias de poder y por su hastío frente a los abusos de los que ha sido víctima.

Por otro lado, se reconoce que los abusos han promovido movimientos sociales que constantemente persuaden a volver a las raíces. En el caso de mi familia, con frecuencia eran interpelados a ejercer su derecho dentro asociaciones para afro-colombianos, en tanto que se diferenciaron de otros grupos. También se les trataba de convencer sobre la importancia de crear

redes y alianzas para protegerse de quienes los han discriminado desde siempre, buscando oportunidades futuras que les garantizaran avasallar a sus contendores.

No cabe duda que las comunidades al sentirse irrespetadas y oprimidas o aquella comunidad que autodenominándose democráticas poseen gobiernos insensibles a la polis, suscitan reacciones violentas. Los abusos conducen a fragmentaciones sociales que pueden ser lideradas por caudillos que anhelan en ciertas ocasiones ayudar a la comunidad vulnerable y en otros aprovechar tales coyunturas para imponerse y normalizar al pueblo mediante sus ideologías culturales.

Es clara la pertinencia de la propuesta milleana pues estos sucesos anecdóticos de una familia, son indicadores de las luchas y represiones vividas por los integrantes de las comunidades evangélicas, que fueron estableciéndose en los pueblos como estrategia evangelizadora desde 1903; allí se encontraron personas excluidas e irrespetadas, a quienes se les negaron la justicia y sus derechos.

Lo anterior generó la necesidad imperiosa de protección y formación moral por parte de los misioneros evangelizadores, quienes promovieron acciones de economía solidaria, así como procesos de perdón hacia los agresores. Los feligreses en muchos casos siguieron el mandato bíblico, que en este caso para algunos fue una sanción externa del deber, por considerar su salvación eterna en clave de perdón y en otros una sanción interna, al validar ese principio y hacerlo suyo no por temor sino por amor, al reconocer que ellos mismos recibieron tal beneficio de otros.

3. Ejes axiológicos que convergen en las propuestas filosóficas descritas: felicidad y autonomía.

A continuación se presenta lo más significativo de los planteamientos axiológicos de Aristóteles, Kant y Mill, en relación con la felicidad y la autonomía, ejes fundamentales para enriquecer las comprensiones que los mencionados filósofos tenían sobre los valores morales o las virtudes.

3.1. Sobre la felicidad.

A continuación se presentará lo más significativo de los planteamientos axiológicos de Aristóteles, Kant y Mill, sobre: *felicidad* y *autonomía*, conceptos fundamentales para enriquecer las comprensiones que los mencionados filósofos tenían sobre los valores morales o las virtudes. Sumado a ello, se precisa una postura bíblica en aras de establecer el diálogo entre las enseñanzas doctrinales evangélicas y los presupuestos filosóficos de los tres autores en cuestión.

3.1.1. *El bien supremo - o la felicidad- en Aristóteles.*

Aristóteles consideraba que todo cuanto existía había sido creado con un sentido; por tanto el ser humano de igual manera tenía su propósito o finalidad y en la medida que lograba realizarlo de manera acertada, obtenía gran satisfacción o felicidad personal.

Este bien supremo o felicidad humana surgía como resultado del desarrollo de las virtudes morales e intelectuales (ver numerales 2.1.1 – 2.1.2) y por ende, de la comprensión completa de lo que es el bien más elevado o mejor; aquel que se basta a sí mismo y no requiere de otros fines para alcanzar su perfección o completud, que denominaba: felicidad y buena vida. Lo anterior hace referencia a las acciones y elecciones humanas conforme a la recta razón y busca finalmente el galardón de la felicidad y el buen vivir.

Lo interesante de esta perspectiva es que la felicidad está íntimamente relacionada con el bien vivir y ello se hace evidente en la medida que cada persona logra descubrir las cualidades o características que le hacen útil. De tal suerte que el bien supremo entendido como felicidad y buen vivir invitaba a hacer de la perfección un estilo de vida, con el ánimo de garantizar el firme cumplimiento de los propósitos de cada ser humano. Sin duda, esta mirada aristotélica refleja que se consideraba a las personas virtuosas y felices en la medida que cumplían los propósitos para los cuales habían sido creados, pues quien vivía conforme a la virtud y sus acciones estaban asentadas sobre las determinaciones de la correcta razón, sin duda alguna alcanzaría el favor de los dioses.

3.1.1.1. El bien supremo y la formación.

La vida virtuosa que alcanzaría el bien supremo, obedecía a un estilo de vida que debía ser enseñado y ejercitado desde temprana edad para favorecer los hábitos adecuados. Como describe el autor “no es por eso de poca importancia adquirir desde jóvenes unos u otros hábitos; y su realce no es solo grande sino también crucial (Aristóteles, 2011, p.1103b). Allí se corrobora la idea del bien supremo o felicidad y se cataloga a los niños como objetos de bienaventurada

esperanza, en tanto que reciben formación y practican aquellos principios que en su vida adulta les permitirán un obrar moral concreto de acuerdo con la recta razón.

Sin duda, se pone de manifiesto que a los infantes o niños tampoco se les cataloga como felices desde la perspectiva del bien supremo, porque aún no cuentan con todas los conocimientos y las herramientas necesarias para ello, y lo expresa así “debido a su edad no puede aún realizar tales prácticas, por lo que a estos se les suele llamar de dichosa esperanza” (Aristóteles, 2011, p.1100a), es decir, la niñez desde esta óptica está en un camino de formación y práctica que más adelante le conducirá a una vida de eudaimonía, pero mientras eso ocurre vive con la esperanza de alcanzar dicho fin.

Esta es una de las razones que convocan a la formación y ejercitación del ser humano desde la infancia, buscando con ello erigir personas capaces de vivir según el buen y bien vivir; ya que no existe otra manera de forjar ciudadanos baluartes con una disposición virtuosa y con claro sentido de la finalidad en sus vidas. Adicionalmente, se deduce que a los objetos y animales les resulta imposible alcanzar la felicidad ya que “ninguno de ellos es apto para desplegar semejante actividad” (Aristóteles, 2011, p. 1099b) pues aunque seguramente podrán cumplir las tareas para las cuales han sido diseñados o entrenados, jamás estarán listos para actuar según la recta razón ni tendrán un lugar preponderante en el crecimiento de la polis.

3.1.1.2. La felicidad material y moral.

Otro aspecto a recalcar dentro de la propuesta sobre el bien supremo tiene que ver con la reflexión aristotélica en torno a la pertinencia de otros elementos para alcanzar la felicidad. Revela la perspectiva del filósofo, con respecto a la felicidad moral y material que se presenta

un estrecho vínculo entre las relaciones interpersonales y las riquezas, las cuales hacen parte de la realidad social en la que el ser virtuoso vive, a propósito menciona:

Mucho es además lo que se hace por medio de instrumentos, por medio de amigos, de las riquezas y del poder. Y a la falta de algo de todo eso, como la nobleza, el linaje, los buenos hijos, y la hermosura rebaja las posibilidades; y no podría ser feliz del todo aquel cuyo aspecto fuera completamente repulsivo, o de linaje vil, solo o sin hijos, y quizás incluso aquel cuyos hijos o amigos fueran del todo malvados, o siendo buenos hubiesen muerto. Resulta así que la felicidad material y moral exige algo de prosperidad y por eso algunos la identifican con la buena suerte y otros la asocian con la virtud. (Aristóteles, 2011, p.1099b).

La cita anterior, muestra como las relaciones interpersonales (con familiares y amigos) se constituyen en una pieza clave para disfrutar el buen vivir. Esto no es gratuito porque la comunidad en la cual se formó Aristóteles pensaba en clave de colectividad social o polis, de tal manera que las acciones individuales impactaban indiscutiblemente lo colectivo, en términos positivos o negativos, es decir, ya fuera por reconocimiento o vergüenza. Por eso el fin político era el más sublime y estaba destinado para quienes se destacaban socialmente porque ostentaban conocimientos y virtudes que los hacía “aptos para hacer el bien y para dedicarse productivamente a la mejor práctica” (Aristóteles, 2011, p.1099b).

Se muestra el valor de la autoimagen, pues para Aristóteles la felicidad también requiere de la belleza física y estética. Este asunto resulta interesante pues convoca la discusión actual con respecto a la dignidad del ser humano en un mundo consumista que convirtió el culto al cuerpo en otra de sus estrategias banderas de inclusión y exclusión.

Simultáneamente, las riquezas tienen cabida en esta discusión, no como fines en sí mismos, sino que se reconoce que los bienes materiales cuando se utilizan de manera adecuada permiten una vida más holgada y tranquila, o proveen males que oprimen y destruyen cuando las intenciones son contrarias. Así se afirma “el que es verdaderamente bueno y prudente soporta con dignidad todos los avatares de la fortuna, y obra de la mejor manera posible en todas las circunstancias” (Aristóteles, 2011: 1100b).

En síntesis, Aristóteles reivindica las riquezas pues entre sus contemporáneos había quienes las rechazaban por considerarlas como vehículos que distanciarían al hombre de sus verdaderos propósitos, en contraposición con los que las buscaban anhelantemente para tener una vida más cómoda. Frente a esta disyuntiva, el autor busca un equilibrio pues reconoce que la ausencia total de riquezas genera carencias capaces de desviar al virtuoso de su camino, lo mismo que los bienes excesivos mal empleados.

3.1.2. De la felicidad en Kant: digno resultado de la buena voluntad.

“La buena voluntad, indispensable condición que nos hace dignos de ser felices” porque “ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del mundo, es posible pensar nada que pueda considerarse como bueno sin restricción, a no ser tan sólo la buena voluntad” (Kant, 2007, p. 393).

La felicidad no es un tema independiente del que se ocupe directamente Kant, sino que está ligado a la buena voluntad, asunto fundamental de su propuesta, donde se evidencian las potencias y posibilidades de los seres para cumplir los designios de la ley moral de manera

racional y autónoma. Por tal motivo se develará la óptica del filósofo con respecto a la buena voluntad, en aras de comprender su perspectiva sobre la felicidad.

Kant pensaba que tanto el carácter, como los talentos y dones materiales no eran buenos ni malos en sí mismos, sino que deberían estar sujetos a la buena voluntad para ser realmente loables y sin restricción alguna; solo así se lograría proceder según el deber como necesidad de acción vital. De allí que la buena voluntad fuese capaz de ocuparse de una moralidad que podría constituirse en baluarte individual y colectivo de las sociedades.

Lo anterior es importante porque evidencia que no eran los fines visibles o resultados en las prácticas rutinarias las que determinaban la buena voluntad, sino el querer o la motivación que desafiaba a cada persona a proceder de tal o cual manera, en cumplimiento de la ley moral que guiaba la razón. Por tanto esta propuesta dista de las posturas teleológicas, en tanto que su interés es el lugar del razonamiento humano y el uso de la libertad como elemento de responsabilidad personal en clave de humanidad en lugar de los fines de las acciones.

La buena voluntad es también considerada como el bien supremo, pero no a la manera aristotélica donde la felicidad era el máximo galardón, obtenido por realizar las funciones para las cuales el ser humano hubiese sido creado y a partir de las cuales sentía gran satisfacción. Aquí se valora la capacidad racional de optar favorablemente hacia el cumplimiento del deber, por encima del placer personal y al respecto se cita “encontramos que cuanto más se preocupa una razón cultivada del propósito de gozar la vida y alcanzar la felicidad, tanto más el hombre se aleja de la verdadera satisfacción” (Kant, 2007, p.395).

Para Kant es muy claro que quien se ocupa de perseguir anhelantemente la felicidad, va tras de un fin en si mismo y de esa manera se aleja de su compromiso moral y racional. La búsqueda de satisfacciones y goces personales se constituyen en distractores del cumplimiento del deber porque seducen o convocan al placer, en detrimento de los juicios valorativos concretos que subyacen a la buena voluntad. En ese sentido, el filósofo alemán invita a sus lectores a pensar en un estilo de vida que haga digno al ser de disfrutar la felicidad, más allá de permitir que sea tal dicha su motivadora en las acciones cotidianas. Al respecto Kant (2007) dice: “la buena voluntad, la indispensable condición que nos hace dignos de ser felices” (p.393). Sin duda, para el filósofo la felicidad deja de ser aquella finalidad que requiere ser buscada y experimentada en todo momento de la existencia humana para garantizar una vida placentera, y se constituye en el resultado inevitable de las acciones según la buena voluntad.

3.1.2.1. Sobre la formación.

Vale la pena resaltar que pese a las diferencia entre el planteamiento de los griegos y Kant, Rawls denota que existe un punto de encuentro: la buena voluntad no es un regalo de la naturaleza, “resulta de la formación de un carácter (...) llega a perdurar cuando la fortalece el cultivo de las virtudes y de las formas de pensar y sentir en que estas virtudes se asientan” (Rawls 2007, p. 202). Lo anterior remite nuevamente al asunto de la urgencia y potencia de la educación como formación intencional y permanente que permita a las sociedades reflexionar sobre sus vivencias en comunidad, convocándoles a decidir libremente la justicia y bondad a partir de los principios que la razón práctica entrenada.

3.1.2.2. Sobre el deber.

En aras de ampliar la perspectiva del deber, soporte y fundamento conceptual de la buena voluntad, se esbozan tres proposiciones, por medio de las cuales Kant lo explicó:

En eso estriba el valor del carácter moral, del carácter que, sin comparación es el supremo: en hacer el bien, no por inclinación, sino por deber”... “la segunda proposición es esta: una acción hecha por el deber tiene su valor moral, no en el propósito que por ella se quiere alcanzar sino en la máxima por la cual ha sido resuelta”... y la tercera proposición, consecuencia de las dos anteriores: el deber es la necesidad de una acción respeto a la ley. (Kant, 2007, p.399-400).

Tales proposiciones, manifiestan el lugar preponderante del deber en las decisiones y acciones de aquellos que practican la buena voluntad, pues es precisamente la razón entrenada para seguir libremente el deber, la que estará en condiciones de conducir su voluntad por los caminos del valor absoluto que ofrece la moral, al respetar enteramente la ley.

Todo lo anterior indica claramente que la buena voluntad opera guiada por la razón, como facultad práctica que nutre la voluntad individual e interpela al cumplimiento de la ley moral o el deber por encima del placer y la búsqueda de sus propios beneficios; en ese sentido el cumplimiento de la buena voluntad hace al ser racional digno de alcanzar la felicidad.

3.1.3. Sobre la felicidad o el principio de la mayor utilidad para Mill.

“El credo que acepta como fundamento de la moral la utilidad, o el principio de mayor felicidad, mantiene que las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la felicidad, e incorrectas en cuanto tienden a producir lo contrario a la felicidad” (Mill, 2005, p. 50-51).

Para Mill (2005) el principio de la mayor felicidad es la utilidad, y esto es posible en la medida que permite a las personas vivir en un estado de satisfacción que se superpone al sufrimiento. La felicidad implica un estado de placer y evitación del dolor asunto que se convierte en el mayor objetivo y finalidad de la humanidad; con ello se reafirma la idea platónica esbozada por Aristóteles donde se considera la felicidad como el bien supremo o sentido último de la existencia que motiva los deseos y hacia el cual tienden todas las cosas.

3.1.3.1. Doctrina de la conveniencia.

Según Mill (2005) la doctrina de la conveniencia es una especie de relativismo moral donde es posible leer el contexto y decidir aún si aquello a elegir pudiera afectar negativamente en cierto momento, siempre y cuando no se convierta en una constante que trae como consecuencia final y permanente el dolor o ausencia del placer.

Un ejemplo común de la doctrina de la conveniencia es la aprobación a la mentira como salida a una situación embarazosa, pero a la vez la conducta mentirosa es rechazada cuando se constituye en un estilo de vida y práctica cotidiana; pues se afirma que ello traerá sufrimiento y finalmente redundará en insatisfacciones para quien optó por esta práctica permanentemente, de esa manera se afirma la utilidad de la verdad, aunque no siempre se practique.

Por otro lado, el hecho de que la moralidad se centra en motivaciones personales, establece ambigüedades y rupturas con el prójimo, por ejemplo: si las acciones parten de la incapacidad de sentir simpatía por el semejante, cuando los resultados bien o mal intencionados resultasen inútiles y/o afecten a los demás. Cabe anotar que Mill aunque reconoce tal tensión, presenta una mirada del utilitarismo en clave de humanidad y va a promover la convivencia social.

3.1.3.2. *Sobre la formación y la búsqueda del placer.*

Se indica que la satisfacción está ligada principalmente a los placeres mentales, por encima de los corporales (Mill, 2005). Por ello se establece que no todos los seres están en igualdad de condiciones para alcanzar el mismo grado de felicidad. Así pues, los hombres cultos, inteligentes y educados tienen una mayor demanda; ya que su formación requiere un umbral más amplio de goce, razón que los mantiene en un grado más alto de tensión e incremento de sus sufrimientos, en aras de alcanzar el deleite mejor.

Mientras que los seres corrientes o sin formación “debido a la debilidad de su carácter, eligen el bien más próximo, aunque saben que es el menos valioso” (Mill, 2005, p.55) y de esta manera se desvían de su sentido vital de existir. Ellos dan prioridad a los placeres corporales y no se ocupan de hacer provisión para entrenar su entendimiento y desear los bienes mejores.

3.1.3.3. *Elementos satisfactores e insatisfactores.*

A continuación se explican brevemente algunos elementos satisfactores, que promueven el placer y por ende se ocupan de la felicidad, y los insatisfactores que se remiten a las acciones humanas que redundan en dolor o ausencia total de felicidad.

- ***Elementos satisfactores:*** son dos los elementos satisfactores que favorecen la felicidad: tranquilidad y emoción. Ambas operan de manera conjunta pero inversamente proporcional, dándole equilibrio y diversión a la existencia de los sujetos.

La tranquilidad es vista como una anestesia capaz de soportar la vida cotidiana sin grandes cantidades de placer y por otro, la emoción que permite al sujeto resistir el dolor (Mill,

2005). El equilibrio que brindan estos satisfactores es posible sólo en aquellos sujetos con clara comprensión sobre la vida y que han logrado trascender las ideas superficiales y caprichosas respecto al placer y goce de la existencia.

- ***Elementos insatisfactores:*** Mill presenta además, ciertos elementos de insatisfacción humana que impiden o limitan la felicidad porque se alejan del principio de responsabilidad en comunidad, a continuación se abordan tres: la desafortunada condición social, la carencia de cultura intelectual y el egoísmo.

La desafortunada condición social de aquellos que viven en la pobreza y miseria permanente es un limitante, puesto que tal situación donde no se vislumbran alternativas y posibilidades de transformación redundan en estancamientos personales, frustraciones y dolor.

Con respecto a la carencia de cultura intelectual, el autor menciona la urgencia de adquirir facultades racionales y destrezas, porque en su ejecución se refuerza el sentido de valía del hombre, favoreciendo los propósitos de vida. Por otro lado quienes no entrenan el intelecto corren el riesgo de tornarse indiferentes a los principios humanos y morales, separándose de la curiosidad natural y en medio de la cual encuentra felicidad.

En tercer lugar el egoísmo, reflejado en la falta de interés por los demás, la insolidaridad y el irrespeto, se constituyen en insatisfactores porque fracturan las relaciones interpersonales y culminan trayendo mal y sufrimiento. Como una antítesis el autor dice “merecen toda suerte de alabanzas los que son capaces de sacrificar el goce personal de la vida, cuando mediante tal renuncia contribuyen meritoriamente al incremento de la suma de la felicidad del mundo” (Mill, 2005, p.64)

Lo anterior ratifica el lugar preponderante de la obtención de la felicidad como posibilidad única y finalidad de la existencia humana, y confirma la regla de oro bíblica “ama a tu prójimo como a ti mismo” o haz con los demás como quieres que hagan contigo; dicho en otras palabras, la felicidad que busca lo correcto para sí, debe hacerlo también para la humanidad.

Los satisfactores e insatisfactores descritos previamente, sin duda reflejan un valioso principio de esta propuesta utilitarista: dichas prácticas “son susceptibles del mejoras sin límites, y en un estado de progreso de la mente humana su mejora continúa indefinidamente” (Mill, 2005, p.77). Esta es una afirmación poética pues convoca a pensar y vivir las potencialidades del ser humano como transformador trascendente, capaz de construir mejores realidades.

3.1.4. Perspectiva bíblica de la felicidad.

El tema de la felicidad en la biblia está ligado básicamente al favor de dios. La persona feliz es aquella que goza de las bendiciones de dios y por ello es digno de ser alabado o reconocido en su entorno. Del bienaventurado o feliz se dice que ha recibido el perdón y la aceptación celestial, es quien puede reconocer su absoluta necesidad de dios y se entrega a él. Pero también se evidencia la dicha producida para quienes aceptan el llamado divino y trabajan de acuerdo con los criterios éticos que su fe les demanda.

Un ejemplo de ello se encuentra en Mateo 5: 1-12, denominado el Sermón de las bienaventuranzas o de la montaña, donde se evidencia la perspectiva de la comunidad cristiana del siglo primero con relación a la felicidad. El discurso presentado en Mateo consta de ocho

bienaventuranzas que obedecen a los planes y propósitos del nuevo reino que está siendo instaurado por Jesús. Se mencionan con el ánimo de que los oyentes, sus discípulos puedan gozar de la felicidad, al comprender cómo alcanzarla en esa nueva lógica de pensamiento, que lejos estaba de las connotaciones populista y económicas de la época.

El seguimiento de las bienaventuranzas constituye un desafío a degustar la misericordia y bondad del creador porque acentúa el carácter de dependencia humana en dios, frente a las implacables vicisitudes de la existencia en la tierra como la pobreza y aflicción o el ser desposeído por los abusos y opresiones contrarias al evangelio. Adicionalmente, son objeto de las bienaventuranzas quienes, asumiendo una actitud ética trabajan en favor de la santidad, justicia y paz de la humanidad.

Sin duda alguna, la perspectiva bíblica de felicidad contradice la mirada milleana en tanto que no solamente se ocupa de buscar el placer, puesto que considera que los sufrimientos son parte necesaria de la condición humana y en diversos sentidos se refleja la tensión. Por otro lado, en cierta medida se acerca al planteamiento kantiano debido a que también convoca a vivir ética y moralmente no para alcanzar la felicidad, sino para ser digno de ella.

Finalmente, la propuesta aristotélica, resulta más cercana al mensaje del evangelio, porque se reconoce que los seres humanos han sido creados con un propósito y al trabajar en aras de alcanzarlo, obedeciendo la voluntad de dios, alcanzar la ventura del señor, lo cual redundará en felicidad y honor. Por ejemplo el mismo Jesucristo, dios humanado, experimentó la tragedia de la cruz en aras de obtener un bien mayor para la raza humana y al final esto le permitió ser exaltado, bienaventurado hasta lo sumo (ver Filipenses 2: 5-11).

3.2. Autonomía.

A continuación se presentará lo más significativo de los planteamientos axiológicos de Kant y Mill, sobre la *autonomía*, concepto que esclarece las comprensiones acerca de los valores o las virtudes, buscando los puntos de encuentro o ruptura en dialogicidad con las dinámicas y prácticas profesionales.

3.2.1. La autonomía o tercera formulación de Kant.

«*Obra como si tu máxima debiera servir al mismo tiempo de ley universal -de todos los seres racionales-.*» (Kant, 2007, p. 438). La anterior formulación es también denominada máxima de la autonomía porque refleja el carácter de quien sigue los principios de la moralidad, actuando deliberadamente y según el imperativo categórico, siendo ley para sí mismo y por ello se le considera un ser autónomo o capaz de vivir según la razón. Al respecto el filósofo alemán comenta:

¿Qué puede ser, pues, la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es, propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma? Pero la proposición: «la voluntad es, en todas las acciones, una ley de sí misma», caracteriza tan sólo el principio de no obrar según ninguna otra máxima que la que pueda ser objeto de sí misma, como ley universal. Ésta es justamente la fórmula del imperativo categórico y el principio de la moralidad; así, pues, voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales son una y la misma cosa (Kant, 200, p. 447).

Kant concibe la autonomía y libertad de voluntad como siameses indivisibles que se mantiene vivas gracias al fundamento llamado leyes morales universales, que todo ser racional

puede y debe cumplir porque están intrincadas en la razón misma; de allí que se hable de la perpetuidad de dichas leyes, en tanto existan seres racionales capaces de vivir la buena voluntad o las normas que la razón impone. En suma, la autonomía evidencia un ser profundamente responsable consigo mismo, de allí que las reglas que le interpelan surgen de su propia razón ilustrada

La otra cara de la moneda es aquello llamado heteronomía y ocurre cuando una persona está alejada por completo de las cuestiones provistas por la razón ilustrada, y por tanto es incapaz de asumirse responsablemente frente a los principios universales. El ser heterónimo debe depender de sus semejantes, bien sea mediante las normas impuestas de forma externa o la voz del prójimo direccionando sus acciones, creencias y modus vivendi.

3.2.1.1. Autonomía y heteronomía.

La autonomía versus heteronomía se esbozan en el escrito *¿qué es la ilustración?*, en palabras de Kant, la ilustración se resume en: “¡Sapere aude! O ¡ten el valor de servirte de tu propia razón!” (Kant, 1978, p.25). Esta es la idea fundamental del tercer imperativo categórico y soporta la autonomía en la perspectiva kantiana, donde se convoca a cada ser a seguir la razón como única jueza segura y gobernante de toda acción moral.

Según es este breve artículo, la autonomía se sustenta en la libertad como herramienta vital para el uso público de la razón *Kant,(1978)* exhorta a la reflexión crítica en torno a la realidad circundante y los procesos instituciones donde se hallan vinculadas las personas; también tiene el requerimiento de comunicar las ideas que puedan ser efectivamente argumentadas, bien intencionadas y promuevan transformaciones en su contexto.

Por el contrario, la heteronomía es la propuesta del uso privado de la razón (*Kant, 1978, p.26*), donde los oyentes viven impávidos y castrados en su pensamiento y capacidad crítica, debido a que los tutores y/o líderes del contexto han normalizado sus voces reflexivas, dejando sus razonamientos silenciados u obstruidos, en aras de garantizar una razón domesticada.

Los sujetos heterónomos son el resultado de la confluencia de varios elementos que anquilosan el razonamiento y desdibujan la capacidad moral de los seres humanos; sin embargo y para efectos de este trabajo se presentarán tres, a saber: pereza, cobardía y prejuicios. Con respecto a la pereza, el texto menciona que se apodera de los conformistas, cuando anhelando el status quo se niegan a emancipar el pensamiento y desplazan sus responsabilidad en un líder o guía quien les direcciona sobre la manera de actuar, haciendo uso de rutinas prefijadas socialmente.

Por otro lado, la cobardía recalca el temor paralizante que producen ciertas enseñanzas coercitivas que pretenden domesticar y entontecer al ser humano, buscando con ello normalizarlo o mantenerlo en la *matrix*, de tal manera que no pueda asumirse a sí mismo por el simple temor de lo desconocido y al parecer fatídico. Adicionalmente la enseñanza de prejuicios, paradigmas y/o dogmas, que busca someter a todos sus adiestrados en algún tipo de creencia que no ha sido reflexionada o discutida críticamente, pero requiere sujeción y obediencia total.

3.2.2. La libertad en el principio de utilidad según Mill.

Mill deja claro que para el utilitarismo, la autonomía debe ser vista con atención y en ese sentido vale la pena reflexionar sobre el rol que ocupa la libertad en esta propuesta. A

continuación se describe tal cuestión, a la luz de la obra *sobre la libertad*, escrita por el mismo autor.

La libertad se propone dentro del marco “social y civil, es decir, la naturaleza y límites del poder que puede ser ejercido legítimamente por la sociedad sobre el individuo” (Mill, 1985, p.31). En ese sentido se presenta la libertad como instrumento para la protección de la tiranía de los gobernantes y a la vez siendo armonía social sin perder la independencia individual.

Con respecto a la protección de la tiranía de los gobernantes, Mill hace un recorrido histórico por diversos modelos de gobierno. Partiendo del gobernante que decide la vida social y reprime completamente al pueblo, pasando por aquellos que son regulados de alguna manera por la comunidad, pero que tiene basto poder, y avanzando hacia modelos más liberales y democráticos donde los líderes son elegidos con la participación del pueblo.

Todo ello para reforzar la pertinencia del gobierno democrático que represente legítimamente las mayorías y sea capaz de respetar las individualidades, posibilitando la independencia de los sujetos y garantizando las libertades de pensamiento y expresión en el ámbito público; lo cual implicaría necesariamente una tensión entre la imposición de dogmas socializantes y la crítica reflexiva de los sujetos sociales que poseen una libre conciencia.

Mill despliega de manera creativa sus inquietudes sobre el lugar de los gobiernos y las religiones en la ratificación de los dogmas imperantes, pues son estos los mayores reproductores de verdades y absolutizaciones sociales, además de fomentar la inclusión de los semejantes o la exclusión para quienes no logran adaptarse a las lógicas del sistema. El filósofo inglés reconoce que la libre elección posibilita la opción por una conciencia religiosa, en tanto que se guarde

para sí mismo y no sea en ningún sentido causa de descalificación social o atropello de las libertades de los conciudadanos.

3.2.2.1. La libertad demanda formación.

Llama la atención, que el autor asocia la libre capacidad de decisión con la adultez del humanismo; aquellos que por su formación ilustre y moral han alcanzado su mayoría de edad y cuentan con lo necesario para decidir asertivamente viven la libertad; no así los niños o muchachos y las sociedades bárbaras, que debido a su inexperiencia requieren ser educados. Al respecto el filósofo inglés comenta:

No hablamos de niños ni adolescentes que no hayan llegado al tope fijado por la ley para la mayoría de edad. Aquellos que están en edad de recibir todavía los cuidados de otros, deben ser protegidos, tanto contra los demás como contra ellos mismos. Por la misma razón podemos excluir las sociedades atrasadas, en que la raza debe ser considerada como menor de edad. Las dificultades que surgen en la ruta del progreso humano son tan grandes, que raramente se cuenta con un buen criterio en la elección de los medios precisos para superarlas. (Mill, 1985, p.39.

Lo anterior confirma la relevancia y pertinencia de la formación, asunto que ha sido enfatizado, de manera tajante por Mill, quien asigna a la educación una connotación de obligatoriedad social, legal y moral; pero quien curiosamente desdice del estado-maestro por considerar tal acción “un mero artificio para modelar las gentes conforme a un mismo patrón” que satisfaga el poder dominante (Mill, 1985, p.128) y en lugar de ello refiere la colaboración económica de los gobiernos, dándole libertad a las familias de entrenarse y contar con alguna regulación estatal que mida los avances en el proceso de desarrollo de los niños y penalice la insuficiencia de los padres, dado el caso.

Este asunto remite, en cierto sentido, a las políticas públicas educativas colombianas, que hablan de una educación inclusiva, especialmente en grupos minoritarios, donde el estado provee instituciones educativas y paga maestros que puedan enseñar en dichas comunidades, teniendo un profundo conocimiento del contexto y de las prácticas comunitarias; pero se queda corto en el sentido que no garantiza a sus educando procesos críticos y reflexivos que le permitan fortalecer sus libertades y autonomía, sino que se limitan a replicar las prácticas culturales y con ellos, se convierten en una extensión del modelo hegemónico.

3.2.2.2. *Libertad y responsabilidad social.*

La postura milliana refleja su interés en cuestiones de convivencia social, pues como se ha mencionado anteriormente su modelo utilitarista evidencia un profundo sentido de comunidad, y para ello propone dos máximas:

Primera, que el individuo no debe dar cuenta de sus actos a la sociedad, si no interfieren para nada los intereses de ninguna otra persona más que la suya” (...) “segunda, que, de los actos perjudiciales a los intereses de los demás, el individuo es responsable y puede ser sometido a castigos legales o sociales, si la sociedad los juzga necesarios para protegerse (Mill, 1985, p. 117).

Es comprensible que el autor convoque a la autodeterminación de cada individuo y favorezca en dicha sentencia la capacidad de cada ser humano para perseguir sus ideales e intereses en aras de alcanzar la felicidad y obtener el placer, para lo cual se hace urgente e ineludible la libertad del hombre sobre “su espíritu y cuerpo” (Mill, 1985, p.38). Pero cuando las acciones individuales se constituyen en amenaza o perjuicio para una comunidad u otros individuos, se rompe el principio primero y se hace necesario aplicar el segundo para garantizar

el bienestar de las sociedades. Inclusive se valida el uso de la fuerza física para mantener la armonía de la sociedad Mill (1985)

Aquí se presenta una línea delgada entre el bien particular y el general, ya que a simple vista no resulta fácil diferenciar cuando los intereses personales atentan los de la comunidad, a no ser en casos donde se evidencia claramente agresión o destrucción del prójimo o su propiedad. Lo anterior se menciona porque en el ámbito eclesial es común encontrar que algunos hábitos personales o privados, que aunque solamente afectan al individuo, se constituyen en causal de desaprobación y hasta exclusión congregacional, generando con ello lógicas de dependencia respecto al líder que indica cómo actuar, aún en las nimiedades de la vida y de esta manera se desestima el principio de libertad.

Finalmente, llama la atención que las políticas públicas en Colombia, actualmente reconocen que la niñez es una etapa vital para favorecer la autonomía, por ello resulta bastante potente pensar el lugar de los procesos educativos en esta población, en clave de autonomía, para determinar el tipo de especie humana que se está gestando y las posibilidades de construcción social.

4. La infancia.

“La categoría infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos” (Alzate, 2003, p.25).

4.1.La infancia en Colombia.

La infancia, como tal, es un constructo social y por ende, las realidades circundantes del contexto determinan la manera de interpretarla, modelan el tipo de formación y las pautas de crianza aplicadas en los niños y las niñas de cada generación. Con esa idea en mente, en este capítulo se describirán algunas miradas sociológicas nacionales, teológicas medievales y actos legislativos colombianos que reflejan las concepciones dogmáticas sobre la niñez que tienen las comunidades eclesiales protestantes colombianas en la actualidad.

4.1.1. Aspectos sociales.

A continuación se presenta una interesante mirada sobre las imágenes y figuras de la infancia adoptadas en Colombia desde principios del siglo pasado, apoyadas principalmente en investigaciones de Muñoz y Pachón, y lo descrito en el libro *la infancia: concepciones y perspectivas*, de María Victoria Alzate donde inicialmente, se describe las representaciones de la infancia en Santa Fé de Bogotá a principios del siglo XX, mostrando las posturas religiosas

medievales, donde se percibía la infancia como divina, al ser creación de Dios y por lo tanto inocentes e inofensivos y dispuestos a convertirse en aquello que los adultos formadores pudieran hacer de ellos. Simultáneamente, la infancia era considerada demoniaca por causa de la depravación total (ver numeral 4.2.2.1.), de tal manera que debía sujetarse al rigor militar y religioso, de la misma manera como estaba organizada la sociedad en general. (Alzate, 2003).

Durante los años treinta se fue desarticulando la concepción pecaminosa y de ignorancia de los infantes, transmitida desde el lenguaje religioso, para reconfigurar y renombrar las acciones de infantiles a partir de descripciones científicas, teniendo en cuenta los procesos curriculares y las pautas de crianza propuestas por las nuevas disciplina, en la modernidad. Este tránsito desde luego evidenciaba la incursión de diversas corrientes teóricas y nuevas maneras de interpretar a los niños y las niñas, desde la etapa del desarrollo (físico, cognitivo, psicosocial, etc) en que se encontraban. Como indica la cita:

Lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas del comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente (...) el juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de hábitos» (Muñoz & Pachón, 1996, p. 330).

Según los médicos también influyeron en esa configuración social de la infancia, pues sus estudios y disertaciones indicaban que el niño tenía ciertos saberes innatos y un cerebro maleable “por lo tanto el educador podía modificar y atenuar las tendencias hereditarias para

desarrollar y mejorar la cualidades morales, disciplinar a los alumnos y formar caracteres enérgicos”.(Alzate, 2003, p.60).

La socialización de ese hallazgo transformó la imagen de la niñez; ahora se consideraba que tenían un cúmulo de conocimientos para ser potenciados, estimulados mediante la imaginación y el juego, y bajo la adecuada intervención del medio ambiente para ayudarles en su desarrollo humano.

Otro ingrediente que contribuyó al cambio paradigmático de la niñez en Colombia fue la consolidación del partido liberal en el poder, bajo la presidencia de López Pumarejo, quien dejó de lado la estrategia social militar-religiosa, fortaleciendo lo “administrativo y político del estado” (Alzate, 2003, p.64). Esto permitió la educación laica, escuelas sostenidas con recursos del estado, y donde las niñas en edad escolar ahora tenían acceso “las niñas se iban preparando desde el hogar, y luego en las escuelas mixtas, a tratarse con los hombres en pie de igualdad” (Alzate, 2003, p.68).

Durante este periodo, se crearon hospitales públicos e implementaron nuevas aproximaciones sobre la infancia desde una mirada menos coercitiva y más equitativa, dando mayor relevancia al cuidado de la niñez, para garantizar la protección de abusos contra los pequeños. Se entrenó, en la universidad, a las mujeres y hombres sobre las nuevas teorías del desarrollo infantil y se redireccionaron las pautas de crianza a partir de los hallazgos de las ciencias humanas.

La especialización de hombres y mujeres sobre aspectos del desarrollo infantil posibilitó otra forma de inserción al ámbito laboral y con ello garantizar nuevas formas de ingreso, para satisfacer las demandas del capitalismo; asimismo, aquellos especialistas se ocuparían de la atención a los niños y las niñas, lo cual en diversas circunstancias rompió el lazo madre-hijo. Al

respecto Alzate comenta: “se rompió el vínculo niñez-mujer y comenzó a abrirse el espacio para la atención especializada, de hombres y mujeres, a la infancia” (Alzate, 2003, p.69).

Cabe anotar que las organizaciones sindicales que surgieron como resultado de la aparición de las clases obreras, también reivindicaron el lugar de la infancia, adoptando políticas internacionales que beneficiaban a los hijos de los empleados, mediante ayudas como “subsidios escolares, jardines infantiles de empresas y fiestas” (Alzate, 2003, p.70).

4.1.2. Aspectos legales y políticos.

Los cambios respecto a la mirada de la infancia en la sociedad colombiana, se hicieron más evidentes, en términos de políticas públicas, a partir de la Constitución Nacional de 1991, donde el estado ratificó su suscripción a la Convención sobre los derechos del niño aprobado por la asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989. Dicho documento que ampliaba la Declaración de los derechos del niño, promulgada en 1959, donde se declararon 10 derechos fundamentales en favor de los niños y las niñas, con el fin de visibilizarlos antes las sociedades pues hasta la fecha habían sido consideraban como incompletud; se trataba de un decálogo elaborado para reivindicar la valía y dignidad de la infancia, una población que comenzaba a ser reconocida como sujeto de derechos; tarea que debía ser asumida por los gobiernos, las familias y la sociedad en general.

La Convención de los derechos del niño, resumió el compromiso de las naciones con los niños y las niñas, en aras de garantizarles sus derechos fundamentales. Algunos temas cruciales que se plantean son: el derecho a la vida y bienestar integral, por ello se demanda protección

contra todo tipo de violencia o acto que redunde en irrespeto hacia la infancia, y en contraposición se propone un ambiente de cariño, atención, cuidados y acceso a la educación, salud y otros servicios básicos, sin distinción de género, tradición cultural, posición económica, etc.

El concepto de infancia adoptado en la Constitución Política de 1991, fue tomado de la Convención de los derechos del niño, donde se define que niño y niña es todo ser humano menor de dieciocho años -excepto en aquellos países donde la mayoría de edad es más temprana- único, diferente y, en consecuencia, con derecho a que se le reconozca y respete su individualidad. En Colombia ese rango de 0-17 años ha sido subdividido en tres etapas: desde el momento de la gestación hasta los 6 años o primera infancia (ver numeral 4.2.3), entre los 7 y 12 años; en tercer lugar la adolescencia, de 13 hasta llegar a la mayoría de edad.

Como se evidenció, las leyes nacionales propenden por la protección y garantía de los derechos de los niños y las niñas, que han sido revisadas y amplificadas mediante Actos legislativos y Políticas públicas, que presentan una nueva mirada de la infancia y adolescencia en términos más inclusivos y humanizadores. A la infancia se le ha otorgado la categoría de seres sociales activos y sujetos plenos de derechos.

4.1.3. Política de Primera infancia (PPI).

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. En esta etapa de la vida los niños y las niñas son sujetos de los derechos reconocidos en tratados internacionales y en la Constitución Política, que refiere: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de

vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.” (Ley de Infancia y Adolescencia, artículo 29).

Desde el año 2002 se han venido gestando con gran fuerza una serie de acciones y movilizaciones en favor de la niñez colombiana, lo que permitió la construcción de PPI de diciembre de 2006, basada en “la suscripción de acuerdos internacionales, relacionados con las adecuaciones legislativas y jurídicas necesarias para el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años” (PPI, 2006, p.3).

Posteriormente, la implementación de la PPI ha venido actualizándose. Por ejemplo, se decretó la *Ley 1295 de* abril de 2009, por medio de la cual se reglamentaba la atención integral de la primera infancia de los sectores más vulnerables, en aras de contribuir en la calidad de vida de las gestantes y la niñez de los estratos 1-3 del Sisbén. Adicionalmente, en noviembre del 2009, se llevó a cabo en Cali-Colombia, el foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia: sociedad civil y estado; donde se abordaron tres ejes: atención integral a la primera infancia con enfoque diverso, sostenibilidad de la política pública de primera infancia y alcance y responsabilidad de la sociedad civil con la primera infancia.

El principal objetivo de esta Política Pública es garantizar el ejercicio de los derechos de la primera infancia, así como el de las madres gestantes y lactantes, en los escenarios familiar, comunitario e institucional, para lograr su desarrollo y protección integral, contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia (PPI, 2006, p56). Dicha propuesta indica necesariamente la revisión de dos elementos claves: por un lado, reconocer las implicaciones de

considerar la primera infancia y las madres como sujeto de derechos; por otro, examinar el sentidos de la noción de desarrollo humano exige repensar las estrategias de protección integral, educación inicial, equidad e inclusión social dirigidas hacia esta población.

4.1.3.1. Niñez como sujetos de derechos.

La PPI, ha dejado de lado esas antiguas maneras concebir la niñez como pecado, ignorancia, o incompletud, lo cual es un salto importante que ha permitido acercarse a la infancia en términos más inclusivos y de participación social. Hoy la infancia en Colombia es reconocida como seres sociales activos, completos en sí mismos y con grandes capacidades que se evidencian desde el momento de su gestación; razón por la cual son sujetos plenos de derecho, a quienes el estado debe garantizarles su supervivencia y salud, el desarrollo integral, la protección y participación social para acrecentar su potencial humano.

Los primeros años de vida son básicos para el desarrollo del ser humano, en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Desde el período de gestación, los niños y niñas cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, que se deben reconocer y promover, pues ellas sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la socialización y en general para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias. (PPI, 2006, p.6-7).

La Ley de Infancia y Adolescencia, en el artículo 8, cita el interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes. Indicando que se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes. Lo anterior es valioso porque muestra el cambio paradigmático trasegado desde la sociedad

adultocéntrica y coercitivas donde el padre podía decidir sobre la vida o muerte de sus hijos; hoy las sociedades, al menos desde las legislaciones, caminan hacia enfoques más humanistas, aceptando que los niños y las niñas son seres humanos dignos, competentes y reconociéndoles sus complejidades y posibilidades.

4.1.3.2. *Desarrollo humano.*

La perspectiva de desarrollo humano asumida por la nación colombiana se deriva de la organización de las naciones unidas (ONU) en la política de bienestar social, señala:

El bienestar humano, como propósito social, resulta de la elevación del nivel de vida, la realización de la justicia social y la ampliación de oportunidades para que la población pueda desarrollar sus capacidades superiores como ciudadanos sanos, educados, participantes y aportantes. (Torrado M.C. et al. 2002. En: PPI, 2006, p.32)

Del enunciado previo, se deduce que el desarrollo humano, en este contexto está directamente relacionado con Sen (2000) y su propuesta ligada a la posibilidad de alcanzar los recursos para subsistir decorosamente, así como la accesibilidad a los sistemas que favorecen los conocimientos y garantizan una vida larga y saludable. Se anexa el asunto de la justicia social, elemento ético indispensable para avanzar hacia aquel tipo de comunidad utópica, donde los niños y niñas encontrarían lo necesario para disfrutar de sus potencialidades humanas y además podrían gozar de la equidad e inclusión social, en un escenario social donde el ejercicio de sus derechos se haría real ya fuera por cumplimiento inicial o restitución legal.

Pero además, permitir a los niños y las niñas participar en los escenarios sociales que les competen, fomentando la toma de decisiones, reflexiones del contexto y la autonomía,

incentiva la conciencia ciudadana. De esta manera, estarán listos y listas para seguir construyendo humanidad, será notorio su compromiso con la construcción de sociedades más justas y equitativas.

La PPI también se ha ocupada de direccionar y orientar acciones educativas iniciales, para esta población, argumentando que los niños y las niñas sienten, piensan, razonan, y por tanto se les deben potenciar sus capacidades y habilidades mediante experiencias significativas y reorganizadoras, basadas en: el juego y la literatura, la exploración del entorno y las artes, para favorecer su desarrollo humano fortaleciendo sus competencias y habilidades sociales.

La educación para la primera infancia o inicial posibilita que el niño y la niña descifre las claves necesarias para situarse en el mundo, para sentirse seguro en sus esfuerzos de crearlo y re-crearlo, para hacerlo suyo; asimismo ayuda a proyectar su vida y a trazar derroteros para su realización, del mismo modo lo apoya para sortear o modificar las barreras que puedan impedirle su realización. Igualmente, la educación de la primera infancia propicia las condiciones para que los niños y las niñas puedan dar sentido a la vida que viven cotidianamente y para explorar, encontrar y reconstruir el sentido que su comunidad atribuye a todo lo que forma parte del tejido cultural que los une (Alvarado, Cano & Díaz, 2005).

4.1.4. Algunas reflexiones.

Pensar en los alcances de la PPI, en relación con la presente investigación, necesariamente rememora el Informe sobre desarrollo humano de 1990, donde se comenzó a abogar firmemente por un nuevo enfoque desde el cual afrontar el desarrollo indicando que la verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que las personas disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa.

Ésta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera.

El planteamiento fue una sugestiva invitación a enriquecer la propuesta de desarrollo humano en clave de humanidad por encima del capital, pues aunque es innegable la relevancia que tiene invertir en la calidad de vida de las personas y son acertadas todas las acciones tendientes a la consecución de tal fin, también se requiere dar paso a nuevos indicadores que midan aspectos cualitativos que hacen parte de la idiosincrasia de los pueblos y no pueden ser identificados en la mirada meramente económica.

Aquellos intersticios o nuevos componentes posibles que van emergiendo en favor del desarrollo humano, los que no pueden ser definidos ni adquiridos con dinero, reflejan novedosas alternativas sociales para satisfacer las necesidades humanas; como lo mencionan Max Neef et al. (1986) “ya no se trata de relacionar las necesidades solamente con los bienes y servicios que presuntamente la satisfacen, sino de relacionarlas además con prácticas sociales, tipos de organización, modelos políticos y valores que repercuten sobre la forma en que se expresan las necesidades.” Dentro de dicho escenario, los valores se constituyen en potencia y posibilidad para ser tenidos en cuenta al hablar de satisfactores de necesidades humanas, ya que hacen parte del andamiaje social, proveyendo elementos éticos y morales, capaces de movilizar las comunidades en favor de acciones justas y equitativas. Asunto que la papi se propone fomentar con los niños y niñas de Colombia.

4.2. Concepciones bíblico-teológicas sobre la niñez.

4.2.1. **La infancia en la tradición judeo-cristiana.**

Para el pueblo judío del antiguo testamento la niñez ocupaba un lugar preponderante en la sociedad, los infantes eran considerados bendición de Dios, herencia del creador (Salmos 127: 3-5) y se constituían en una obligación social dentro del matrimonio a tal punto que la mujer estéril era menospreciada en dicha cultura. El pueblo judío también contaba con un distintivo respecto a las otras culturas en su trato hacia los niños, rechazaban las prácticas brutales hacia ellos incluyendo el aborto y el sacrificio de los pequeños (Levíticos 20:2); pero curiosamente los niños y niñas también eran considerados necios de corazón, por ello la necesidad de una disciplina estricta mediante utilización de la vara, cuando fuese necesario (Proverbios 22:15; 23:13-14), lo cual los ponían en una condición de desventaja respecto a sus mayores.

En el contexto helénico del siglo primero se presentó también una ambivalencia: los padres deseaban a sus hijos por ser los descendientes que tanto ellos como el estado necesitaban para mantener un nivel económico, militar y cultural. Sin embargo, la infancia era considerada una etapa de la vida deficiente e incompleta, debido a que las niñas y niños eran físicamente pequeños, más vulnerables a las enfermedades de la época y bastante subdesarrollados en relación con los adultos. Al respecto, Dionisio de Halicarnaso mencionó “la Ley romana le daba virtualmente todo el poder al padre sobre su hijo, sea que creyera apropiado encarcelarlo, azotarlo, encadenarlo y hacerlo trabajar en los campos o matarlo. La autoridad del padre romano se demostraba principalmente por su poder de dejar vivir o morir” (Bunge, 2004, p.13).

En los evangelios, Jesús ofreció un panorama más liberador e incluyente para la infancia, con enseñanzas que proponían modelos donde los pequeños eran beneficiarios indiscutibles del reino de Dios (Mateo 11:25; 18:3). Un evangelio liberador donde los niños y las niñas fueron vistos como Imago Dei (imagen y semejanza de Dios) y no como adultos incompletos que requieren ser diseñados a la imagen del adulto o superior que se impone sobre ellos. Tal como lo dijo Jesús “dejad a los niños venir a mí y no se los impidáis porque de ellos es el reino de los cielos” (Mateo 19:14)

4.2.2. Perspectiva autobiográfica: miradas teológicas de la infancia.

Durante la primera semana de octubre de 2011, la investigadora, que se desempeñaba como capellana en un colegio confesional de la ciudad, atendió la acudiente de dos estudiantes que se negaban a participar de procesos convivencia y manifestaban su desaprobación a toda actividad diferente a la academia regular, prácticas indispensables debido al énfasis institucional en convivencia y mediación escolar.

Durante la reunión con la madre de los educandos, ella expresó que estaba consciente del abismo existente entre el énfasis institucional y los proyectos de vida de sus hijos, quienes daban una mayor relevancia a la ciencia y el saber científico, que a las prácticas de mediación o al trabajo comunitario. No obstante, a ella si le gustaba, porque anhelaba ser trabajadora social pero no pudo pagar una carrera, además indicaba que ayudar a otros es una necesidad imperativa de la sociedad, y por tanto sus hijos tendrían que acatar sus órdenes, así tuviese que “*casarlos*”.

La postura materna evidenció su percepción bíblico-teológica con relación a la niñez, en la cual sobresalen sobre dos paradigmas de la tradición evangélica: “*la maldad innata en los*

niños” y “el niño como tabula rasa”. Dichas teorías han alimentado la manera en que los adultos perciben la infancia, en las comunidades confesionales, y serán detalladas a continuación.

4.2.2.1. *Depravación total o maldad innata en los niños.*

Esta concepción religiosa plantea que por causa del pecado inicial de adán y Eva, se contaminó toda la especie humana, desde su concepción misma (Salmos 51:5); por ello desde la infancia se refleja la condición pecadora y rebelde del ser humano. Para comprender las implicaciones bíblicas y teológicas de esta propuesta es necesario remitirse a los primeros cuatro capítulos del Génesis.

El Génesis o libro de los inicios presenta un valioso principio bíblico: el ser humano fue creado a *“imago dei”* imagen y semejanza del creador, quien irradió en el hombre y la mujer su esencia divina; cada persona tiene un valor incalculable, aun cuando no tenga la capacidad de reconocerse a sí misma, u otros le anulen de tal manera que no pueda percibir su carácter real. Lo anterior debería garantizar un encuentro genuino con los otros y otras, donde se fortaleciera el proceso de humanización en un ámbito de pluralidad, diversidad y construcción de una sociedad; sin embargo la realidad refleja actitudes hostiles de la raza humana y evidencia el egoísmo salvaje que constantemente genera violencia, destrucción y rupturas mil. Pero, ¿de dónde viene esa transformación deshumanizante de la creación perfecta de Dios?

“Y mandó Jehová Dios al hombre, diciendo: de todo árbol del huerto podrás comer; más del árbol de la ciencia del bien y del mal no comerás; porque el día que de él comieres, ciertamente morirás” (Génesis 2:16-17). “Entonces la serpiente dijo a la mujer: no

moriréis; sino que sabe dios que el día que comáis de él, serán abiertos vuestros ojos, y seréis como dios, sabiendo el bien y el mal. Y vio la mujer que el árbol era bueno para comer, y que era agradable a los ojos, y árbol codiciable para alcanzar la sabiduría; y tomó de su fruto, y comió; y dio también a su marido, el cual comió así como ella” (Génesis 3:4-6).

La primera pareja: Adán y Eva, fracasaron en la tarea encomendada “*obedecer a Dios*”, pues ante la tentación de desechar su rol de criatura para obtener la sapiencia o el conocimiento de creador rompieron el precepto divino, y por tanto el pecado entró en la raza humana. La explicación anterior es el piso bíblico-teológico que ha alimentado por siglos la doctrina de la maldad innata en los hombres (como expresión de la humanidad caída y por consiguiente totalmente depravada).

El dogma plantea que el pecado original es de carácter hereditario, es decir, que por causa de la trasgresión cometida por la primera pareja aparece la depravación total de la humanidad como especie. La evidencia clara de que el ser humano está afectado por el pecado, según Garrett (1996) es la corrupción de los individuos, la cual afecta la naturaleza del hombre, a todas las facultades y poderes tanto del alma como del cuerpo (Berkhof, 1949).

La teoría de depravación total o maldad innata explica, los impulsos humanos como comportamientos pecaminosos y desbordados hacia la violencia, entre los seres creados a imagen y semejanza divina. Las criaturas humanas fueron desfiguradas por el anhelo de ser iguales a Dios en su conocimiento y deidad; lo que redundó en personas egoístas y amadoras de sí misma, en una lucha constante por los bienes y el control del prójimo. Como resultado se evidencia un

cambio en el estado de paz y vida comunitaria en el Edén, hacia la violencia y la destrucción del hombre por el hombre, que se refleja en la relación desdibujada entre Caín y Abel (ver génesis capítulo 4).

El pecado inicial también introdujo el deseo de autojustificación religiosa, es decir, la pretensión de los hombres y mujeres, de no asumir los frutos de sus propias acciones, mediante la justificación, y es allí donde nace la violencia (González (2008). El texto bíblico también permite identificar que Caín decide poner la confianza en sí mismo para resolver su frustración ante la respuesta de dios y asume una actitud de retribución humana desde la lógica de la venganza y abuso del poder, por eso asesina a su hermano menor, pese a la advertencia divina, y desde luego se molesta cuando es llamado a dar cuenta por sus acciones.

Corroborando la idea anterior, el reformador de la Suiza francesa, Juan Calvino, movido por la aversión que le generaban el anarquismo y el caos, presentó discursos teológicos donde le importaba más la sujeción a las autoridades que la explotación y abuso de los superiores hacia sus subordinados; esta relación fue traspolada al núcleo familiar, de tal manera que se hizo énfasis en la necesidad de obedecer a los padres, ubicando a los hijos, en una posición de inferioridad y sumisión aún en casos de abuso, excepto cuando los progenitores llevaran a sus hijos a violar la ley de Dios (Bunge, 2004).

4.2.2.2.El niño como *tabula rasa*.

John Locke posicionó la teoría donde consideraba al niño como *tabula rasa o pizarra sin escritura*, es decir, partió del supuesto que los niños nacen sin el más mínimo cúmulo de conocimientos innatos. Locke sostenía que el conocimiento era reflejo de las experiencias

sensoriales captadas a partir de signos, símbolos y significaciones que el mundo exterior proyectaba a los infantes (Tabares, 2003).

Quienes apoyaban esta propuesta desde la tradición religiosa, negaban toda capacidad innata en los niños; por ello consideraban que debían enseñar a los pequeños comportamientos unificados, que esperaban fueran replicados en los escenarios sociales, y cuando no se obtenían los resultados planeados se debían corregir y volver a instruir. Esa idea de inculcar o repetir las enseñanzas hasta obtener los resultados esperados en los niños y las niñas se constituyó en una estrategia metodológica, para transmitir las doctrinas cristianas y los valores morales emanados de ellas. Duhart (2004) comenta “la inculcación, como fenómeno de interacción social, podemos considerarla inserta en las retóricas del poder como persuasión o en su forma física, como golpe”.

Al respecto, el reconocido teólogo John Wesley publicó diversos documentos acerca de la formación de menores, tomando como punto de referencia las instrucciones que recibió de su señora madre Susanna Wesley. Fue precisamente esta mujer quien reafirmó la utilización la vara en la crianza de los hijos cristianos. Un fragmento de sus escritos dice “les enseñaba a temer a la vara y a llorar en silencio... el llanto es un defecto que no se debe tolerar en los niños...donde una mirada o un mandato positivo no lo logra, lo debe hacer un golpe” (Locke, 1968, p. 218).

Como lo describe el párrafo anterior, la vara estaba reservada exclusivamente para los hijos e hijas que no lograban ser instruidos de manera más persuasiva y con ello se pretendía evitar la formación de niños desobedientes y rebeldes porque “un hijo testarudo, terminará en el pecado y la miseria” (Wesley Susanna, 1732, p.172).

Teniendo en cuenta la necesidad del proceso de enculturación, ratificado mediante la inculcación, Locke invitaba a los padres a ejercer la autoridad sobre sus hijos manteniendo una mano dura desde el comienzo. Al respecto menciona Locke (s. f), como se citó en Bunge (2004, p.175), decía “el miedo y el temor reverente les debe dar a ustedes el primer poder sobre las mentes de sus hijos” Claro que el filósofo y pedagogo no se quedó en esa mirada coercitiva y avanzó hacia el segundo paso, que incluye relaciones familiares y escolares mediadas por el amor y que se afirman mediante la persuasión de los infantes.

Como se evidenció en las dos teorías descritas previamente sobre la niñez en la tradición bíblico-teológica, se avalan ideologías adultocéntricas, que han sido determinantes para la elección de modelos de crianza e inculcación de valores morales, que en algunos casos se han constituido en prácticas excluyentes y/o maltratadoras hacia los niños y las niñas vinculados a las comunidades confesionales.

De igual manera, llama la atención la relación existente entre la ideología de la familia en cuestión y el proceso de colonización a propósito de la mitología del otro, pues la niñez viene a ocupar una posición de minusvalía e inferioridad por lo cual requiere ser colonizada, en aras de garantizarle su completud. Esta mirada de la niñez aparece encarnando y validando su supuesta imposibilidad para mantenerse en los estados de normalidad instaurados por los adultos y el resultado ha sido la necesidad de regularizarlo, obligándole a vivir su existencia de acuerdo con la mismidad de la representación del adulto-colonizador, que en este caso se ilustra en la figura de la madre. Al respecto menciona Skliar (2007):

La infancia está representada aquí como un estado de imposibilidad temporal para ser-algo, saber-algo, decir-algo, pensar-algo. Esta imposibilidad se convierte, de hecho, rápidamente en inferioridad: la infancia es ese no-estado, ese no-tiempo, donde nada se

puede ser, nada se pueda saber, nada se puede decir, nada se puede pensar. Habría que dejar de ser infancia, entonces, para decir, para pensar, para saber y para ser (p.70).

Desde luego, frente a la perspectiva de inferioridad, incompletud y maldad de los niños y las niñas, aparecen instituciones como la iglesia o escuela con una función perfeccionadora, como si sus prácticas se constituyeran en un elemento potente para completar al otro-niñez; este dispositivo de poder y control social constitutivamente dominante y normalizante, buscando una manera de evitar ese acontecimiento, ocultando la infancia, que es considerada un problema.

5. Lo educativo en perspectiva confesional.

En la presente investigación se reconocen como comunidades confesionales protestantes a las iglesias o denominaciones protestantes, que comúnmente suelen ser llamadas evangélicas; aquellas que toman su apelativo porque se originaron a partir de la reforma protestante o movimientos derivados de este acontecimiento, que se remonta a la Europa del siglo XVI; donde se ocasionó la ruptura de la unidad cristiana y aparece la conformación de otras iglesias, separadas de la autoridad del papa en Roma; sucesos que fueron presentándose simultáneamente con la Conquista.

A partir de las 95 tesis promulgadas por Martín Lutero, en 1517, y la explosiva difusión de las mismas, gracias a la imprenta, se desencadenaron una serie de eventos que finalizaron con la formación de estas nuevas comunidades eclesiales. Cabe anotar, que Martín Lutero es reconocido como una piedra angular en este cambio paradigmático, pero sin olvidar que en la reforma protestante convergieron otros actores y elementos que potenciaron dicho suceso, configurando los resultados que se evidencian hasta hoy.

Se reconocen a Juan Wyclif y Juan Huss en los albores y anhelos reformadores durante la edad media. Ambos rechazaron y atacaron ciertas enseñanzas de la iglesia de roma que consideraban contrarias al mensaje de las sagradas escrituras. Pero, en vista de que sus propuestas fueron consideradas herejías, tanto ellos como sus seguidores vivieron duras represiones que los apabullaron, de tal manera que no hubo la resonancia deseada y dichos movimientos declinaron.

Los prelados presentaron sus disertaciones y reflexiones bíblicas reaccionarias contra los abusos de la iglesia romana, buscando transformaciones doctrinales en el caso de Wyclif,

mientras que las modificación de las prácticas eclesiales eran el anhelo de Huss; todo ello en beneficio del pueblo y como evidencia del acercamiento a la palabra de Dios, en contraposición de los abusos de poder ejercido por los jerarcas romanos.

Otros aspectos detonantes de la reforma fueron las condiciones sociales, políticas y económicas de la época. La sociedad estaba cambiando de un modelo feudal hacia el capitalismo y por ello las monarquías querían tener autonomía en la elección de líderes eclesiásticos en sus territorios para “fortalecer sus tribunales nacionales” (Donner, 1987, p. 35) y evitar que la iglesia limitara el desarrollo nacionalista creciente.

En consonancia con lo anterior, los cambios económicos promovían nuevos desafíos para los campesinos y ciudadanos quienes ahora vivirían de una economía monetaria y para quienes era imperativo la adquisición de terrenos productivos. Por tanto se cuestionaba que la iglesia romana fuera dueña de gran parte de la tierra, y además eran conocidas las extravagancias, corrupciones y ambiciones de los jerarcas que la desbordaron, convirtiéndola en opresora de los pobres “la iglesia era uno de los terratenientes más importantes de imperio e imponía demandas cada vez más difíciles en cuanto a diezmos y servicios feudales” (Donner, 1987, p.38).

5.1.Aspectos teológicos.

Las principales cuestiones teológicas a rebatir fueron: sola escritura, sola fe y sola gracia; allí se aborda la relación directa entre los creyentes y Cristo, sin ningún tipo de mediación externa y a la vez se muestra el poder salvador inminente.

- ***Sola escritura:*** se enfatizó en la autoridad y supremacía de las escrituras, por encima del de la tradición de la iglesia y el papado, por lo que insistía en la necesidad de traducir la biblia al lenguaje vernáculo para que el pueblo pudiese acceder a ella libremente y encontrarse con la gracia salvadora, porque Jesús se revela en la palabra de Dios y el Espíritu Santo así lo testimonia para encaminarnos hacia él.
- ***Sola fe:*** este es el corazón de la intención reformadora, dar a conocer la doctrina de la justificación, que la salvación eterna se adquiere mediante la aceptación personal de la obra de Jesucristo y no requiere ningún otro aditamento ni esfuerzo humano. Por ello se criticaba duramente la venta de indulgencias, pues desde estas nuevas comprensiones bíblicas, el perdón de pecados no podía venderse porque provenía directamente de Dios; también se reconsideraron prácticas como la adoración a imágenes y oraciones por los muertos.
- ***Sola gracia:*** hace evidente la elección de Dios por su pueblo, ya que le resulta imposible al ser humano buscarle, por su depravación total. Sin embargo el Señor decide acercarlo hacia él y le concede el perdón de pecados ratificando la obra redentora de Jesús.

En la actualidad los grupos protestantes o evangélicos tienen dificultades para mantener esta misma línea de pensamiento y por ello se encuentran iglesias que asignan un valor prioritario a las acciones personales, para alcanzar la gracia y mantener la salvación; mientras que otras congregaciones ratifican el enfoque reformista, considerando que la vida eterna una vez ha sido otorgada por el salvador, jamás se pierde.

Vale la pena reconocer la labor de Ulrico Zwinglio y Juan Calvino, quienes influenciados por Martín Lutero y antes las similares condiciones que les impelían sus contextos, avanzaron en

la sistematización de compendios teológicos sobre el pensamiento reformado y son soportes doctrinales hasta hoy.

5.2.Matices del protestantismo en Latinoamérica y sus enfoques doctrinales.

En las comunidades confesionales protestantes de América Latina se pueden identificar diferencias en cuanto al discurso y las prácticas eclesiales, esta diversidad de matices o enfoques teológicos se abordarán a continuación. Moreno (2010) presenta una interesante compilación de las tipologías caracterizadas en el protestantismo, de las cuales se pondrá en consideración la clasificación de José Míguez Bonino, uno de los teólogos evangélicos latinoamericanos más importantes, quien presenta el simbolismo de cuatro rostros para clarificar dichas perspectivas.

5.2.1. El rostro liberal.

Se refiere a las semejanzas que inicialmente tuvieron las iglesias y ciertos sectores del liberalismo radical, dichas comunidades trasegaron por las corrientes teológicas del evangelio social y buscaban transformar sus entornos, por eso su mayor resonancia fue en los grupos obreros emergentes. En este grupo se encuentran las denominaciones históricas. Al respecto menciona Moreno (2010) que Bastian identifica estas denominaciones como resultado de los movimientos misioneros norteamericanos e incluye iglesias como: los Metodistas, Bautistas, Menonitas, Presbiterianos, Episcopales Anglicanos, Discípulos De Cristo, Cuáqueros y Congregacional.

Las iglesias identificadas con este rostro conservan la tradición de la reforma protestante en lo concerniente al impacto social para la formación de la comunidad y la conservación del legado doctrinal, por ello se fueron estableciendo en la sociedad colombiana mediante la creación de Centros Educativos, los cuales se encargaban de brindar una educación formal y en valores cristianos a los estudiantes y sus familias. Lo cual era muy importante por les permitía realizar una función evangelizadora y a la vez garantizar que la sociedad estaba siendo ilustrada y de esa manera caminaba hacia el desarrollo, en aras de implementar el modelo socio-económico norteamericano.

Los contenidos bíblicos transmitidos para los niños y niñas consistían básicamente en fomentar las buenas costumbres y se evidenciaban a través de: la obediencia a Dios y a los adultos, el cumplimiento de las normas sociales y con ello la urbanidad de Carreño; además se les instaban a seguir una vida piadosa, de acuerdo con el ejemplo de los personajes bíblicos quienes habían alcanzado salvación y vida victoriosa gracias al compromiso sincero y fidelidad hacia Dios.

Es común en este tipo de iglesia encontrar un marcado énfasis por el estudio de las escrituras, como lo planteaba Lutero, “solo escritura”, con lo cual se ratifica la centralidad de la palabra de Dios y se invierten tiempo y recursos en la formación teológica de los líderes, de tal manera que puedan brindar una enseñanza basada en los fundamentos teológicos, de tal manera que se favorecen mayormente los procesos racionales de quienes escuchan tales mensajes.

5.2.2. *El rostro evangélico.*

Moreno (2010) explica que para Míguez Bonino el periodo entre 1920 y 1930, fue clave en el surgimiento de las iglesias evangélicas, las cuales evidencian un marcado énfasis en la conversión personal y aplicación de la ética individual.

Aunque conservan rasgos del enfoque social y tradiciones de la reforma, se cuidaron de no confundir la evangelización con la acción social. Su doctrina se fundamenta en la santidad y necesidad del creyente en vivir una vida piadosa, donde se siguen los parámetros bíblicos; se hace notoria la preocupación por el crecimiento espiritual por encima de la acción social.

5.2.3. El rostro pentecostal.

Los grupos pentecostales nacen como resultado de los avivamientos espirituales de integrantes de las iglesias históricas; también se les llamó “los aleluyas”, por su liturgia rica en alabanzas con tonadas muy alegres, que incluían instrumentos autóctonos, palmas y la promoción de espacios de éxtasis espiritual. Moreno (2010) refiere que Bastian (1983) las describe como “iglesias de origen nacional, autosostenibles, autogobernadas y con un énfasis en la manifestación, el Espíritu Santo y los dones extraordinarios como hablar en lenguas, sanidades y exorcismos” (p.22).

En el país, sobresalen: la Pentecostal Unida de Colombia, Asambleas de Dios y Cuadrangular, como representantes fieles de este rostro. Sus dogmas de fe se soportan en la obra y manifestación del Espíritu Santo, quien fue enviado por Jesucristo para acompañar a la iglesia hasta el final de los días, y empoderar a los creyentes para el cumplimiento del ministerio

(Hechos capítulos 1 y 2). Moreno (2010) refiere que para Bonino (1995) es el menos estudiado por la comunidad misma y por ello, nos hemos quedado con las preocupaciones del impacto social que teóricos de las ciencias sociales le han asignado.

Una vertiente de las iglesias pentecostales, es el neopentecostalismo o carismatismo, estos grupos fueron llamados inicialmente comunidades de garaje, por no tener una clara filiación denominacional. Es notoria la fuerte incidencia de estas corrientes en Colombia. Les caracteriza “en lo teológico, su promoción de la prosperidad económica como ejercicio de la fe, la sanidad, la expulsión de demonios y la combinación de megaiglesia con la participación e grupos familiares. En lo político un fuerte énfasis en la participación partidista” (Moreno, 2010, p.26). Se reconocen dentro de este rostro la Misión Carismática y Misión Paz, entre otras.

La formación está marcada por una sujeción a la autoridad pastoral, quien representa la voz y el plan divino. Este principio de obediencia se sustenta bajo el reconocimiento de la condición natural pecadora del ser humano, incapaz de hacer lo bueno y frente a lo cual Dios ha provisto líderes, una especie de caudillos que guían a los creyentes a tener una experiencia personal con Jesucristo, despojarse de las cuestiones materiales y contribuir económicamente para la extensión del reino de Dios mediante diezmos, ofrendas, primicias y siembras.

El líder principal en estas iglesias se convierte en una fuerte figura de control que tiene potestad para tomar toda clase de decisiones y establecer las normas internas, sin necesidad de consultar con otras personas de la comunidad. Adicionalmente, se refuerza la doctrina de la sujeción con la de no juzgar, considerando como juicio todo comentario que vaya en contravía con sus planes o anhelos y de esta manera de invita a la feligresía a permanecer silente y con una actitud de aprobación constante ante proceder líder, que no puede ni debe ser rebatido.

5.2.4. *El rostro étnico.*

Moreno (2010) indica que Bastian en este rostro vincula las iglesias nacientes de inmigrantes, grupos indígenas y afrodescendientes, los cuales evidencian gran variedad de interpretaciones étnicas e interrelaciones religiosas en sus comunidades y se considera un horizonte investigativo pues hay mucho por explorar en este rostro. Respecto a sus prácticas educativas llama la atención que involucra liturgia cargadas de simbolismos autóctonos que obedecen a los rasgos distintivos de una tradición cultural.

En las comunidades indígenas se observa una fuerte línea de sujeción a la autoridad del clan y al padre de familia, las posiciones de liderazgo están reservadas para el género masculino y en los espacios de formación eclesial donde participan tanto hombres como mujeres, son ellos quienes pueden tomar la vocería y presentar su punto de vista, la mujer debe limitarse a participar de los diálogos con sus semejantes y aprender en silencio. La manera de relacionarse con el medio ambiente es otro elemento determinante, así que se enseña desde la niñez a cuidar y valorar la tierra y lo que ella produce.

En el caso de las comunidades afro, no existe una línea de liderazgo que los unifique, quizá porque tales grupos no se han desarrollado de manera conjunta sino que la necesidad de defenderse de los abusos sociales les obligó a asociarse con sus semejantes que estaban en igualdad de condiciones. Se destacan sus cultos festivos, coloridos y bastante rítmicos, los procesos formativos se enriquecen por medio de los cantos, el baile, las comidas comunitarias y la tradición oral.

5.3.Lo educativo en perspectiva autoecobiográfica.

A continuación se cita un acontecimiento autobiográfico que resulta útil para ejemplificar el impacto de las concepciones religiosas sobre la infancia, en el quehacer educativo de las instituciones confesionales.

Recuerdo un colegio confesional donde trabajé, me impactó que algunos compañeros pese a estar vinculados a una institución que propone un modelo educativo constructivista social y además basado en la convivencia y los valores, percibían a los estudiantes como un cúmulo de estadísticas que favorecían o afectaban sus dinámicas de clase; se referían a los educandos como la piedra del zapato o la gloria del docente

Tal circunstancia me llevó a promover un espacio reflexivo: “el semillero de los profe”, en el que nos reuníamos una vez por semana para conversar sobre los imaginarios de los docentes y demás profesionales que laboraban en la institución, respecto a sus estudiantes, pretendiendo explorar esas comprensiones de la niñez en los docentes. A partir del ejercicio identifiqué que aunque el Proyecto Educativo Institucional propone un modelo constructivista, la mayoría del personal se hallaba en el paradigma tradicional que en gran medida se superponen a las necesidades cotidianas de los niños y las niñas; ratificando la postura adultocéntrica y las lógicas del método positivista.

Se generaron espacios de diálogo con los educadores, elaborando reflexiones sobre la educación abstracta y fría que busca reproducir hombres y mujeres limitados por una supuesta existencia humana determinista: controlada, asumida y normalizada a partir de las observaciones, tratados o teorías del sistema imperante. Un espejo estructurado para atender las

políticas del mercado, pero que deja por fuera lo meramente humano, y a la infancia como humanidad y posibilidad.

Al respecto comenta Smith (2004). “la educación se ha transformado en la adquisición de conocimientos instrumentales y habilidades vendibles” (p.4); propiciando unas lógicas contrarias o inversas a las realidades de justicia y equidad social. Tales supuestos han dejado de lado al prójimo, al otro que también habita y descuidado por completo el medio ambiente.

El entorno escolar también ha sido permeado por tales imaginarios, como bien describe Galeano (s.f.) “la escuela del mundo al revés...desprecia la honestidad...recompensa la falta de escrúpulos y el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural” (p.1). Aquel documento sarcástico deja ver entre sus párrafos el modelo imperante que anula y aniquila al ser humano y los recursos naturales, a costa de unos centavos.

Lo anterior ha dado paso a una propuesta educativa de la certidumbre, en la cual se niega a los involucrados (comunidad educativa) aceptar desaciertos y frustraciones; distanciándose por completo de la finitud y embarcándose en una lucha sin tregua para alcanzar estándares, cuadros de honor o cualquier evidencia de su hiper-especialización.

El resultado es una sociedad viviendo un alto nivel de estrés como fruto de la necesidad del perfeccionismo, estilo de vida que se niega la posibilidad del error, olvidando que esta es condición natural de la humanidad y buscando sobrevivir mediante las máscaras que impiden el flujo de políticas de alteridad y la vivencia real de los valores en la comunidad educativa.

Frente a tal panorama, el maestro debe revisar los procesos formativos y permitirse impactar a los y las estudiantes con aquello que moviliza sus pasiones y transmite vida, aunque

no haga parte del currículo ni de los estándares académicos. Pero también se demanda de los sistemas educativos reflexionar sobre su labor y sentido.

Es imperante trascender del discurso de la desesperanza, lo cual implica dejar de vivir en un pasado prologado y proclamar la nueva educación para una humanidad solidaria y posible que se reinventa a partir de eventos indeterminados; donde se deseche la ceguera cognitiva y los ideales del desarrollo sean editados en clave ética “humanizar el desarrollo” Vélez (2010); para dar paso a la inclusión y a los nuevos métodos que permiten construir e interpretar la realidad: indagar, cuestionar y actuar en un ámbito de reconocimiento propio y del otro; mediante un lenguaje que promueva y desafía el cambio.

5.3.1. Algunas huellas del legado hegemónico

En efecto, la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico, que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan y, en lo más íntimo de cada cual, quizá todos sabemos que no somos nadie. Sin embargo, la educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien: alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, los cánones que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, recto en cada uno de nosotros. (Pérez de Lara, 2001, p.165)

La cita resulta bastante sugerente porque en ella convergen dos aspectos que se relacionan directamente con la práctica educativa: se observa al otro como diferencia o desviación y por tanto se presenta la educación como urgencia y posibilidad normalizadora. Pensar lo educativo hoy, en las comunidades confesionales, en perspectiva de infancia, requiere volver la mirada hacia los niños y niñas, para reflexionar sobre la manera en que son percibidos por el mundo adulto: el maestro o la maestra, la familia, iglesia y sociedad en general.

Skliar (2007), en *La educación que es del otro*, invita a deconstruir la herencia educativa y su argumento inicial: La lógica de la explicación, en la cual se presenta al alumno como aquel ser ignorante e incapaz de saber, que habita en el estado de No-ser ni saber; así que, cual superhéroe, aparece la educación para completar dicha incompletud mediante la explicación. Lo educativo se presenta como necesario e indispensable para el completamiento del otro.

Sin duda, la lógica de la explicación sugiere, implícitamente, la tensión en las relaciones de jerarquía maestro-alumno, donde forma quien es mejor e instruye el que sabe más. Resulta interesante la analogía adultez- niñez, en la que se da el mismo proceso, un adulto que es y sabe, en contraposición del infante que tal vez llegue a ser y saber, siempre que sea instruido y formado de la manera correcta, y entiéndase correcta como hegemónica.

Se menciona este modelo pedagógico tradicional, a sabiendas de que existen otros, porque obedece a la lógica de pensamiento de ciertos grupos confesionales y se ha traspolado a sus escenarios educativos. De tal manera que existe una sincronía entre el supuesto anterior y ciertas prácticas teológicas donde ha sido percibida la niñez en términos de inferioridad por su inexperiencia y pecaminosidad, tal como se describió en las teorías de la depravación total y tabula rasa, por tanto deben ser corregidos para salir del estado propio de una naturaleza humana caída. Frente a tal panorama pareciera entonces, que pensar la enseñanza de valores morales en estos contextos, se constituye en un rito más para favorecer la exclusión y fagocitación del otro, mediante prácticas que coartan y a la vez normalizan los sujetos sujetados.

Es interesante la tensión que produce pensar en la niñez en términos de completud o incompletud porque sus habilidades, fisionomía y dependencia para satisfacer sus necesidades básicas ya implican necesariamente una posición de desventaja frente al adultos que puede

ocuparse por si mismo de tales cuestiones. Es por ello que pensar que los procesos formativos se constituyen en una urgencia; los filósofos descritos en capítulos anteriores, al parecer también coinciden en que la infancia es un periodo privilegiado para educar la razón, los hábitos y la conciencia, en aras de alcanzar un ser moralmente responsable y socialmente ético.

La dificultad entonces, no radica en la enseñanza como tal sino que requiere pensar que el tipo de formación que se esta brindando obedece a la percepción de quien enseña y eso se reflejará en el tipo de enseñanza dada. En ese sentido, se observa si promueve el desarrollo y la autonomía de la niñez o es simplemente una repetición de dogmas irrefutables y opresivos que coartan los sueños y potencialidades de la infancia; además, se requiere revisar los discursos, las canciones, los juegos y otras actividades para develar la manera en que están contribuyendo a la conciencia autorreflexiva, crítica y de denuncia contra los abusos e inequidades sociales, o si por el contrario invitan a asumir una actitud pasiva, resignada y de aceptación frente a las injusticias y la corrupción social.

Llama la atención que Aristóteles consciente de la potencia y posibilidad de la formación, indica en sus escritos la importancia de fomentar desde temprana edad, conocimientos y hábitos que contribuyan al carácter moral. Lo mismo ocurre con Kant quien inicialmente, sugiere un modelo educativo de contención, donde las normas son firmes para la niñez, es una especie de regulación externa hasta que ellos mismos puedan autorregularse, obedeciendo a su propia razón ilustrada.

Ante esta realidad, caracterizada por una propuesta educativa homogenizante y heterónoma se propone como alternativa aprovechar los espacios pedagógicos existentes para promover la autonomía, la praxis educativa en clave de libertad que permita construir la mirada

del otro, no en términos de completud e incompletud, sino en sentido de lo humano, aceptando la contingencia y finitud de la humanidad en tanto especie y buscando las rutas para potenciar el pensamiento en una deconstrucción de dogmas y ratificación de las libertades propias, que a la postre se reflejarán en expresiones más auténticas de la fe y una mayor conciencia social.

5.4. Rutas pastorales para la transformación del legado hegemónico.

Pensar una educación confesional liberadora o en clave de humanidad, en América Latina, indica necesariamente remitirse a la teología de la liberación y a la pedagogía del pensamiento crítico propuesta por Paulo Freire. Aspectos que serán abordados a continuación.

5.4.1. Teología de la liberación (TL).

La teología como reflexión crítica de la praxis histórica es así una teología liberadora, una teología de la transformación liberadora de la historia de la humanidad y, por ende, también de la porción de ella -reunida en ecclesia- que confiesa abiertamente a Cristo. Una teología que no se limita a pensar el mundo, sino que busca situarse como un momento del proceso a través del cual el mundo es transformado: abriéndose -en la protesta ante la dignidad humana pisoteada, en la lucha contra el despojo de la inmensa mayoría de los hombres, en el amor que libera, en la construcción de una nueva sociedad, justa y fraternal- al don del reino de Dios. (Gutiérrez, 1972, p.40-41).

La pobreza social que surge como resultado de la violencia estructural ha sido una de las mayores problemáticas que ha enfrentado Latinoamérica, y es precisamente en ese contexto donde se instaura la teología de la liberación; corriente teológica de matiz político que rechaza, denuncia y ataca la pobreza, al considerarla como una de las mayores injusticias sociales; en

contraposición sugiere proteger y empoderar al oprimido para guiarlo a salir de aquel estado de esclavitud.

Sobre los orígenes de la TL, Herrasti (2011) menciona que “desde 1917 Walter Rauschbusch, teólogo alemán con fuerte influencia marxista, lanzó las ideas iniciales en su libro: Una Teología para el Evangelio Social”. Después otros teólogos principalmente protestantes, alemanes y holandeses, desarrollaron: la Teología de la Esperanza.” Después de la segunda guerra mundial, algunos representantes del clero Católico comienzan a hablar sobre una pastoral social en favor de los pobres y desposeídos de la tierra; asunto que sería abordado durante el Concilio Vaticano II, pero al no haber consenso sobre el tema, se parcializaron los intereses entre dos grupos: los conservadores, que pretendían que todo siguiera igual, versus los progresistas que anhelaban la justa distribución de las riquezas, influenciados por el marxismo.

Posteriormente, la teología de la liberación llega a América Latina y es aquí donde se fortalece, gracias a la labor del sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez y posteriormente otros clérigos como Clodovis y Leonardo Boff, quienes se dedicaron a disertar ampliamente y publicar sobre el tema, gestando una nueva conciencia al transformar sus prácticas pastorales y ,desafiar a sus interlocutores. Al respecto Gustavo Gutiérrez menciona:

América Latina vivía el germen de cambios profundos. No se trataba de hechos aislados o de situaciones extrañas creadas por algunos iluminados. Pese a los aspectos anecdóticos...el significado real de lo que sucedía era que un pueblo entero comenzaba a ponerse en pie para reivindicar su derecho a la vida. Se trata de una verdadera irrupción del pobre en América Latina y en la Iglesia. (La recepción del Vaticano II, p.226)

En América Latina, la teología de la liberación también tuvo eco porque ya estaban fortalecidos los grupos de izquierda que luchaban contra las dictaduras y el imperialismo que explotaba al pueblo. Inclusive, algunos sacerdotes se adhirieron a los grupos guerrilleros al aprobar las prácticas marxista, por las que legítimamente decían luchar. Un ejemplo de ello fue el cura colombiano Camilo Torres, quien murió perteneciendo a las filas de ELN, donde encontró una posibilidad de hacer justicia social y dignificar a las minorías empobrecidas.

5.4.1.1. Principales argumentos teológicos.

La teología de la liberación se cuestiona sobre la manera de ser cristiano en un continente oprimido, y respecto a la manera de vivir la fe en términos una de libertad que desvirtúe la alienación y sujeción a las estructuras de poder abusivo; de allí la importancia de la opción preferencial por los pobres y desposeídos de la tierra, a quienes se les debe restituir su dignidad y brindarles opciones de vida justas. Los teólogos de la liberación comenzaron con la re-lectura bíblica en clave de humanidad; se ocuparon de visibilizar a los pobres y abusados de las escrituras, así como también evidenciaron las denuncias y sentencias divinas frente a la injusticia social y la opresión en general.

En el antiguo testamento se apoyaron de la ley, los salmos y profetas, ratificando tal dogmática. Sin embargo, su texto clave es la liberación del pueblo de Israel, narrado en los primeros capítulos del libro del éxodo. El relator bíblico explica que el pueblo de Dios estaba bajo el cautiverio de los egipcios, quienes los oprimían en gran manera; razón por la cual clamaron a Dios y como respuesta a sus súplicas reciben a Moisés, el libertador que los lleva fuera del cautiverio. Con mano poderosa y grandes prodigio, son conducidos por Jehová hacia una tierra buena y espaciosa, donde fluye leche y miel (ver Éxodo 1:1-15:21).

En el nuevo testamento la clave fue la vida y doctrina del Jesús histórico. “La praxis de Jesús tiene un eminente carácter socio-público y llega hasta la estructura de la sociedad y de la religión de su tiempo. Jesús no quiere ser un reformista ascético, como los esenios, ni un observante de lo ya establecido, como los fariseos, sino un liberador profético.” (Boff, 198, p. 28). Un texto clave está en Lucas, cuando el mismo Jesucristo lee las escrituras, estando en la sinagoga y se remite al pasaje de Isaías 61:1, donde se habla de su misión en la tierra, que sin duda alguna evidencia la opción por los pobres y oprimidos de la tierra (ver Lucas 4:16-55).

Otro ejemplo, también lucano, es el Magníficat; una bella canción de exaltación a Dios por permitirle María llevar en su regazo al Salvador, donde se muestra el contraste entre los ricos y poderosos que construyen la historia mediante la opresión y el empobrecimiento del prójimo versus la obra redentora, que se va consolidando en las sombras y ruinas de los excluidos por la violencia estructural, y los guía hacia la libertad. (ver Lucas1:41-55).

Por otro lado, Silva, (2009) comenta que la teología de la liberación consta de un método teológico, compuesto por tres tareas: Ver, juzgar y actuar; mediante el desarrollo de las cuales se pretende transformar las situaciones de injusticia humana, al estilo de los profetas del antiguo testamento, que observaban los abusos, los denunciaban y confrontaban con las escrituras. Dicho método familiarizó a las comunidades de base³, con la realidad social anquilosante, permitió una mediación hermenéutica con la biblia y la fe, y finalmente un actuar que se evidencia en prácticas concretas y obras de fe en favor de la libertad de los oprimidos.

³ Las comunidades de bases eran grupos pequeños de creyentes que participaron en las nuevas lecturas las sagradas escrituras, a la luz del contexto y promoviendo acciones en favor de los empobrecidos.

5.4.2. El pensamiento de Paulo Freire: una pedagogía para la liberación.

Paulo Freire produjo sus escritos iniciales durante los años setentas, cuando imperaba el paradigma del desarrollismo, donde “las potencias o países desarrollados, buscaban llevar a las naciones subdesarrolladas (en Latinoamérica) hacia una condición de desarrollo, es decir, el crecimiento económico y social hegemónico”. (Carreño, 2009, p.196-197)

Lo cual dio pie a las pedagogías desarrollistas, que consistían en entrenar el recurso humano con un currículo enfocado en el logro del crecimiento económico y formación de mano de obra productiva. Ante tal situación los países del Sur generaron una dependencia económica con el Norte y con ello se sometieron rápidamente a las normas y directrices que se les impusieron; aspecto que se evidencia en la actualidad. Adicionalmente América Latina, se encontraba en una condición crítica por las grandes desigualdades sociales, que acentuaban la pobreza de las mayorías, y experimentaba complejas problemáticas como las altas tasas de natalidad, la violencia y el analfabetismo.

Todo lo anterior sirvió como caldo de cultivo para consolidar las pedagogías de la Liberación, que básicamente pretendieron reconocer la educación como acto político y denunciar los factores de alienación desarrollista. Estas pedagogías fueron surgiendo para tratar de transformar las realidades sociales de injusticia y desigualdad, fueron uniéndose solidariamente a la causa de los excluidos y desfavorecidos.

Según Masi (2008) la propuesta de praxis freireana evidencia la influencia de tres pensadores: Hegel, Marx y Husserl, esto sumado al contexto Latinoamericano oprimido por el capitalismo salvaje y la barbarie que deja tras de sí, demanda del educador una potencia

movilizadora que garantice opciones ideológicas liberadoras para las generaciones presentes y futuras.

De acuerdo con el planteamiento de Masi, Paulo Freire adopta de Hegel su interés por un proceso educativo liberador donde se convierta al educando en un ser para sí y deje de ser para otros, lo cual indica necesariamente dejar de ser objeto para convertirse en sujeto, o en términos de la autora “transformación gradual que media entre el hombre-objeto y el hombre-sujeto” (Masi, 2008, p.77).

En el documento concepto de praxis en Freire, también se menciona que el pedagogo retoma la teoría de Husserl sobre los fondos y percibidos para generar conciencia sobre las problemáticas sociales y los desafíos históricos, a propósito de temas se le cita “la concientización implica, pues, que uno trascienda la esfera espontánea de la realidad para llegar a una esfera crítica donde el hombre asume una posición epistemológica” (Masi, 2008, p.77)

Por otro lado, Masi explica que de la teoría marxista, Freire implementa la necesidad de subordinar el pensamiento a la acción; claro que no a la manera de Marx en cuanto a las relaciones entre producción y trabajo; tampoco se queda suspendido en la teoría de las masas, sino que reinterpreta el papel de los sujetos socialmente activos, desafiándolos a vivir menos en clave del conocimiento abstracto y más asumiendo un rol de determinación social, pues considera que “el hombre es capaz de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana” (Masi, 2008, p.78).

5.4.2.1. Su propuesta Pedagógica.

La propuesta de Paulo Freire inicia con su labor de alfabetización para adultos trabajadores, en zonas rurales de Brasil. Al conocer este grupo poblacional, el pedagogo

comprendió que la lucha contra el analfabetismo no solo se trataba de enseñar la lectura y escritura; sino que se remitía a la necesidad de generar rupturas en las estructuras sociales de poder que silenciaban a los pobres y los excluían de su realidad, pretendiendo con ello mantenerlos subyugados y alienados.

Razón por la cual Freire diseñó un modelo donde los campesinos fueron alfabetizados en 65 días. Esto fue posible porque dejó de lado los materiales tradicionales, para utilizar palabras generadoras del contexto. Se acercó afectivamente a la comunidad y sus realidades, para mostrarles una ruta transformadora, mediante el poder de la palabra y la escritura. La labor de brasileño fue más allá de transmitir un saber; antes bien los motivó a conocer y modificar su estado de miseria.

Durante el proceso se identificó profundamente con las vicisitudes que experimentaban los campesinos, quizás por las reminiscencias de su infancia, pero también por su opción política. Para Freire este sería solo el comienzo de un proyecto más amplio, pues sabía que alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no liberaba a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla daban pasos para superarla, siempre que se empeñasen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se daba la opresión (Freire, 2011, pág.49).

Los aspectos descritos anteriormente: del contexto latinoamericano, las influencias recibidas desde las corrientes filosóficas y religiosas, que se estaban gestando en clave de humanidad, resultaron determinantes en las teorizaciones y praxis de Freire. Por lo cual en su inmersión en lo educativo, rechazó las metodologías desarrollistas y promovió las que

empoderaban a los oprimidos. Es así como surge el contraste entre la educación bancaria y la educación liberadora o problematizadora.

5.4.2.1.1. Educación bancaria.

Un aspecto clave de la propuesta freireana es la necesidad de reconocer los límites y desaciertos de la educación bancaria. Dicho modelo se configuró como una estrategia de la sociedad opresora que ejerce un “control aplastador, se nutre de amor a la muerte y no a la vida” (Freire, 2011, p.58).

“la concepción bancaria de la educación...ofrece a los educandos el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 1999, p.52. desde esta óptica el maestro fue centro por encontrarse en una posición de superioridad con respecto al alumno, debido a su sapiencia. El estudiante, por el contrario, un recipiente donde depositar o vaciar el cúmulo de conocimientos y valores que luego serían absorbidos y asimilados, pero en ningún sentido cuestionados o rebatidos.

En esta lógica de pensamiento el maestro es sinónimo de saber y por tanto voz, mientras que el alumno representa la ignorancia y por ende no tiene y no puede comunicar nada, es relegado a la simple escucha y ese silencio solo memoriza, no reflexiona, no transforma ni libera. En palabras de Freire “la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (Freire, 1999, p. 51).

El estudiante, desde su zona muda de exclusión, allí donde se le anula todo poder creador al coartar su criticidad, experimenta la violencia de las estructuras imperantes, mediante opresión y domesticación. Según Carreño (2009) para Freire la innegable consecuencia de esta

educación bancaria es la capacidad de acomodación; caracterizada por la pasividad, falta de decisión y evidenciada en la conciencia servil o para otros.

Aquellos, los pobres a quienes les ha sido castrado el entendimiento y la razón, se constituyen en seres alienados, deshumanizados e incapaces de mirar críticamente su contexto y mucho menos buscar su liberación. Es entonces cuando se habla de una sociedad cerrada con conciencia intransitiva, donde se hace nula la movilidad. Una sociedad guiada por los mercados externos, de quienes depende su economía y en la que se ratifican las discriminaciones clasistas y de otros tipos. Sociedad que se mantiene viva con la muerte y el silencio de las masas enajenadas.

5.4.2.1.2. Educación liberadora.

En contraposición a esta pedagogía heterónoma y hegemónica, Freire propone una educación liberadora o problematizadora, presentándola como esa otra ruta posible de trasegar hacia la reivindicación de los marginados, un tránsito en busca de la justicia social. Se reconoce la educación como acto político y desde allí se denuncian los factores sociales de alienación desarrollista, en aras de transformar la realidad con los desfavorecidos y brindarles un mundo más justo.

Es de anotar que su teoría libertaria, tenía como ingrediente especial que el compromiso por la liberación de los oprimidos se ejecutaba desde, con y para ellos. Buscaba que la población en cuestión siempre estuviera participando, construyendo y enriqueciendo su proceso emancipador. Que la comunidad misma reconociera los efectos castrantes de la cultura operante y se levantara con sus propias alternativas y modificaciones para ir transformando estructuralmente los abusos.

Por tal razón, la propuesta es de tipo dialogante, pues brinda un espacio donde, aunque el maestro guía, también enseña y aprende, al igual que el educando. Este diálogo es encuentro que solidariza la reflexión y acción para alcanzar transformaciones sociales y humanizaciones del mundo. Es comunicación gestora de conciencia crítica, digna de las sociedades abiertas donde se profundiza en las problemáticas internas mediante la conversación y disertación.

La educación liberadora reflexiona, rebate y construye a partir de la divergencia, en lugar de perderse en polémica destructivas: es un paradigma contrario al bancario, porque los educandos no tienen temor a las retaliaciones por nominar desde su mirada. No existen acciones silenciadoras sino que se reflexiona de forma socialmente responsable; esto es asumirse en una opción política concreta. Para garantizar la comunicación se ponen en escena cinco elementos que actúan como puentes generadores de confianza: el pensar crítico, la humildad y el amor, la fe y esperanza. Sobre el primero no se ahondará más, pues ha sido abordado ampliamente desde el inicio de esta propuesta.

Freire indica que no es posible comprometerse con la causa del oprimido y luchar por su liberación a menos que exista un acto legítimo de amor por el prójimo que sufre; recalca que la humildad predispone a la escucha que será menoscabada en las conciencias que ostentan la autosuficiencia. De igual manera reconoce que acercarse al otro demanda fe, porque al creer en su potencia, en su capacidad creadora y vocación, se favorece la comunicación. Y la esperanza posibilita el diálogo permanente porque mantiene viva la utopía y convoca a trabajar por construirla.

Como ya se ha mencionado, la educación liberadora es también problematizadora, en tanto permite al educador y educando ser “siempre sujetos cognoscentes” (Freire, 2011, p.62); en

ello estriba la potencia de su dialogicidad, en que ambos indagan, cuestionan el mundo y luego se encuentran para reflexionarlo y recrearlo. El maestro está dispuesto a poner en tensión su saber, mientras el educando encuentra nuevas rutas para construir su aprendizaje.

Según Carreño (2009) para Freire el resultado de la educación liberadora es la autonomía; caracterizada por la capacidad de decisión del ser humano, que puede dar cuenta de su realidad social, puesto que la conoce y descubre críticamente en ella; en eso estriba su poder de interferirla para modificarla y transformarla; liberándose de la dominación hegemónica, mediante su potencia analítica y creadora.

5.4.2.1.3. Praxis Educativa en el pensamiento de Freire.

Otro estandarte de la pedagogía liberadora es la relación indisoluble entre teoría y praxis, pues es mediante esta alianza que se alimenta la reflexión de la vida y el contexto para alcanzar la transformación de realidades, de manera constante y conciente o en términos de Freire: *“Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría”*. (Freire, 2006, p.30).

El autor considera que las rupturas y fraccionamientos entre la teoría y praxis obedecen a estrategias de las mismas estructuras dominantes, para que las masas oprimidas no logren identificar el grado de opresión en que se encuentran ni se desarrollen acciones libertarias. En la reflexión-acción/ práctica-teoría se reconoce un gran horizonte de sentido y despliegue poético para las comunidades que deciden pensar-se mientras van construyendo-se, hasta lograr la comprensión e interpretación de realidades en sus contextos para generar movilizaciones a partir los intersticios y rizomas del modelo opresivo, que ha sido descubierto y analizado críticamente.

5.4.3. **Desafíos y posibles rutas en lo educativo y su praxis.**

Reflexionar hoy lo educativo en las instituciones y comunidades confesionales protestantes implica mirar y volver a repensar los modelos pedagógicos que están siendo utilizados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, se requiere indagar cautelosamente los procesos formativos abordados dentro y fuera de la iglesia para resistir el modelo bancario, tradicional y disciplinar de enseñanza academicista donde los niños y las niñas deben aprender los valores morales oyendo y repitiendo hasta memorizar las afirmaciones del maestro.

El gran desafío de lo educativo desde la perspectiva confesional es lograr que los maestros, líderes religiosos y padres de familia puedan descentrarse. La estructura eclesial tiene que ser pensadas en términos libertarios porque es evidente que algunas metodologías se tornan opresivas y hegemónicas en diversas situaciones.

De tal suerte que los elementos proporcionados por la TL y la pedagogía liberadora de Freire se constituyen en valiosas herramientas para enriquecer las metodologías empleadas en la formación axiológica de la primera infancia. La invitación al volver al legado bíblico iniciático ratificado en una conciencia comunitaria que crece y se desarrolla en términos de justicia social y equidad, no solamente se hace necesario sino también pertinente en esta sociedad que privilegia la individualidad y valora el capital por encima de la vida misma.

Adicionalmente, la posibilidad de contribuir en la formación de la niñez mediante acciones y prácticas concretas permitirá una mayor conciencia de las realidades circundantes y favorecerá la identificación, interiorización y aplicación de valores mediante procesos reflexivos que potencien la conciencia crítica de los niños y las niñas, ayudándoles a descubrir los abusos

y opresiones del sistema imperante y a la vez estar dispuestos a trasegar nuevos horizontes, en aras de descubrir e implementar transformaciones sociales.

5.4.3.1. *Educación la mirada.*

La biblia, en los primeros dos capítulos de Mateo, presenta algunos sucesos sobre el nacimiento y los primeros años de vida de Jesús. El texto evidencia la confluencia de diversos intereses y expectativas con respecto al neonato. Por un lado, se vislumbraba el cumplimiento profético: ¡nacimiento en belén el niño-mesías que salvaría al pueblo judío del yugo opresor del imperio romano! Por otro lado, el deseo de los sabios de oriente por adorar al nuevo soberano de los judíos, indicaba que se estaba develando el carácter, la función redentora del pequeño. El recién nacido estando en una sencilla pesebrera generaba grandes tensiones, amenazaba la estabilidad del rey Herodes.

El gobernante temió una ruptura de su imperio y por ello trató de encontrar la ubicación del pequeño; frente a sus fallidos intentos de búsqueda e imperiosa necesidad de mantener el control en sus dominios, optó por legislar el asesinato de todos los niños menores de dos años y por ello hubo gran pérdida humana y profundo dolor en la región. Sin embargo, Jesús fue protegido milagrosamente por su padre celestial, en aras de garantizar el cumplimiento de su misión profética.

La narración bíblica ilustra la necesidad de educar las miradas adultas para promover la libertad en la formación axiológica de la primera infancia. Un niño que se educa para la libertad, es y será un contendor del imperio o corriente hegemónica; por su capacidad reflexiva, crítica y poética interpelará constantemente los contextos conflictuados, opresivos, cambiantes y a la vez podrá dimensionar horizontes de sentido, su potencial transformador.

Es por ello que Jesús encarna la postura profética de la liberación del pueblo oprimido desde el momento mismo de su nacimiento, y de igual modo se constituye en enemigo del rey, quien de inmediato se ocupa de crear una estrategia para debilitar al niño Jesús. El gobernante trata de destruir la integridad del mesías, silenciar su voz de denuncia, anular su humanidad que resulta desconocida y adversa. El rey que nació en el pesebre también es la excusa de Herodes para arremeter y derribar a los otros infantes por resultar potencialmente nocivos al reino del momento.

De alguna manera, la primera infancia, encarna la otredad que en ocasiones es desconocida e inaccesible, otras veces es adversa, contraria al modelo tradicional, curiosa frente a lo que le proyectan sus contextos y creativas para modificar su realidad próxima; la infancia también es completud potencia, posibilidad siendo y llegando a ser. De lo anterior se deduce que mientras las comunidades confesionales protestantes continúen mirando la infancia en clave de depravación total o tábula rasa, en tanto sigan pensando la formación axiológica desde los enfoques medievales, estarán perpetuando los pasos del rey Herodes al provocar el genocidio de la niñez.

La destrucción de la niñez hoy se representa en múltiples rostro, y aunque aparenten ser más sutiles que el genocidio de aquella realeza, resultan igualmente letales; por ejemplo la violencia intrafamiliar y la trasmisión de enseñanzas que ratifican estructuras de impiedad e injusticia social, aunque permiten a los niños y las niñas su existencia-subsistencia, los condenan a ser para otros y por tanto se pierde completamente su mismidad, su conciencia, su autogobierno.

De lo anterior se deduce, el riesgo para los escenarios educativos subsumidos por este modelo coercitivo, al respecto Galeano dijo: “la escuela del mundo al revés...desprecia la honestidad...recompensa la falta de escrúpulos y el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural”; aquel documento sarcástico deja ver entre sus párrafos el modelo imperante que destruye, anula y aniquila al ser humano y los recursos naturales, a costa de unos centavos.

Se hace urgente para las comunidades confesionales diseñar pastorales donde el acto educativo permita analizar este panorama homogenizante, descubrir nuevas maneras de aprehender desde enfoques libertarios y acercarse al conocimiento sin tragar entero los dogmas medievales, ni inscribirse apresuradamente al mercado filosófico actual. Se requiere del educador una actitud investigativa, analítica, crítica, propositiva y ética que le permita utilizar su saber en pro de la comunidad en general y a la vez sea capaz de promover transformaciones en su entorno, impactando positivamente su medio.

Desde luego dichas transformaciones deben estar ligadas a procesos formativos- éticos y poéticos que inicien con una revisión-recuperación del pasado o vocación iniciática, incluyendo aquellos métodos y filosofías antiguas que surgieron para proteger la especie humana, en tanto que se analizan los métodos o caminos transitados por los umbrales del conocimiento, en busca de re-estructuraciones ideológicas y políticas que releen el presente y proponer acciones que trasciendan en el futuro; micro-sociedades de sentido en clave de esperanza; comunidades que puedan repensarse el sentido de lo humano y la necesidad ética de humanizar la academia para permitir el resurgimiento de una construcción social que tenga cuidado de sí mismo en tanto que se ocupa de los otros y del medio ambiente.

6. Política de comunicación

Como lo mencioné en el capítulo 1, el interés de este tema de indagación se centró en identificar referentes teóricos apropiados por las comunidades confesionales, aunque durante el proceso se estableció un diálogo con varios autores, finalmente fueron puestos en escena aquellos que reflejaban, a mi modo de ver, las comprensiones de las comunidades confesionales que conozco; este esfuerzo se constituye en un peldaño inicial, pues reconozco que hay todo un océano que navegar con respecto a la formación axiológica de la infancia vinculada a programas educativos y/o pastorales.

6.1. Alcances académicos.

Con respecto a sus alcances, esta política de comunicación involucra a la comunidad académica: la indagación propiamente dicha y sus conclusiones están siendo expuestas en la presente obra de conocimiento dirigida a la facultad de la universidad, en aras de obtener el título de magister. Adicionalmente, se presentará una ponencia y artículo que sea publicado en alguna revista científica interesada en el tema, y sirva como punto de partida para continuar reflexionando y documentando mis comprensiones sobre los fundamentos axiológicos apropiados por las comunidades confesionales protestantes.

Los aspectos presentados en la presente obra se constituyen en parte de mi proyecto de vida por lo cual, será un desafío personal delimitar rutas metodológicas para la ejecución de pastorales que favorezcan la enseñanza liberadora de valores morales y a la vez buscaré la

manera de avanzar en un nuevo proceso investigativo, esta vez con la comunidad para encontrar construir una ruta de acción participativa.

6.2. Desafíos ministeriales.

Adicionalmente, pensar el asunto con detenimiento implicaría re-estructurar las pastorales y reevaluar modelos que desde antaño han regido la lógica jerárquica eclesial y además voluntad política al interior de las iglesias para vislumbrar los ideales del Reino instaurado por Jesús; ardua y demandante tarea que vale la pena asumir con paciencia y firme convicción. Lo cual demanda:

6.2.1. Releer las escrituras en clave de libertad y humanidad.

Teniendo en cuenta el valor e importancia de la biblia en todos los procesos formativos eclesiales, se hace absolutamente necesario acercarse al texto sagrado con la disposición de hallar en él pistas valiosas, nuevas hermenéuticas o interpretaciones que permitan mirar a la niñez desde otra óptica.

Es necesario indicar que cuando se mencionan aquí las relecturas bíblicas se hace referencia al estudio de las escrituras mediante la utilización de herramientas que iluminen en contexto bíblico y permitan esclarecer, develar o reelaborar mensajes de vida y esperanza en clave de libertad. No se trata de forzar una cita o pasaje de la biblia para que diga lo todos o un grupo específico desean escuchar, sino que se trata de hacer un estudio honesto y desde esos

resultados conversar con el contexto de la comunidad confesional, en aras de reconocer las limitaciones escriturales y potenciar las posibilidades de formación de la infancia.

Considero que a partir de la realización de este trabajo, se deben revisar seriamente y con mucha atención los evangelios, pues está claro que en ellos Jesús reivindica constantemente el lugar de la niñez; en repetidas ocasiones los presenta como beneficiarios, herederos y embajadores del reino celestial. Adicionalmente, se deben buscar nuevas interpretaciones que garanticen a los adultos adquirir herramientas para la crianza de los niños y niñas, de tal manera que se ratifiquen valores como el amor, respeto e inclusión; en contraposición con el maltrato que se ha venido suscitando debido a la percepción negativa que históricamente han tenido sobre la infancia.

6.2.2. Acercarse a ese otro-niñez desde la perspectiva de Jesús: el amor.

Jesús le dijo: Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, y con toda tu alma, y con toda tu mente. Este es el primero y grande mandamiento. Y el segundo es semejante: Amarás a tu prójimo como a ti mismo. De estos dos mandamientos depende toda la ley y los profetas. (Mateo 22:35-40).

Los fariseos eran un grupo religioso que se ocupaba de la estricta observancia de la ley. Tenían 613 preceptos que el pueblo debía aprender y aplicar, lo cual se constituyó en una pesada carga para la comunidad y a la vez se tornó en una estrategia de exclusión social. Es precisamente a este grupo, que puso las normas por encima del ser humano, a quienes Jesús se

dirige con una propuesta revolucionaria donde se les invita ubicar al ser humano en la perspectiva adecuada.

Es por ello que la regla de oro, como se conoce este texto, propone dos aspectos claves en las relaciones interpersonales: amar a Dios y al prójimo. En primera instancia, se invita a amar a Dios sobre todo, entendiendo que es la fuente de amor perfecto y quien transforma la existencia humana. Pero también se exhorta a amar al prójimo como a sí mismo, es decir, acercarse al otro de acuerdo con el trato que cada persona quiere recibir y no como efectivamente haya sido tratado.

Esta propuesta de Jesús es una nueva clave en la instauración de su Reino, donde se convoca a darle un lugar de importancia al prójimo, a ese otro que tiene la misma valía de quien lo discrimina y excluye; lo cual denota un rechazo a la cultura popular del ojo por ojo y diente por diente, en aras de favorecer las relaciones interpersonales y promover vínculos desde el afecto.

Es necesario dejar de lado las tradiciones que sujetan para dar paso al mensaje salvador que se plantea en el Sermón de la Montaña⁴, en el cual Jesucristo invita a los creyentes a vivir en favor de la paz, el perdón y la reconciliación; lejos está aquel mensaje de las prácticas de maltrato y agresión al interior del seno familiar; lugar que debe propender por el buen trato y la promoción de la salud física, emocional y espiritual de quienes la integran.

6.2.3. Construir escenarios de aprendizaje significativos.

Tradicionalmente los escenarios educativos en las comunidades confesionales se refieren a lugares físicos, donde los niños y las niñas adquieren un cúmulo de conocimientos, en muchos

⁴ Mateo 5-7

casos utilizando la memoria y que posteriormente se les demandará demostrar su aprendizaje, mediante algún tipo de aplicación. Ejemplo de ello, ello son:

- Las instituciones educativas de carácter formal o informal que dentro de su proyecto educativo institucional (PEI), se declaran evangélicas o se adjudique adhesión a cualquiera de los movimientos protestantes descritos en la sección anterior, y por ello dentro los programas ofertados se presenta el componente de la espiritualidad y los valores morales.
- Programas y proyectos de tipo espiritual y recreativo, diseñados por las comunidades confesionales protestantes, para entrenar a los niños, las niñas y sus familias, fundamentos axiológicos. Se incluyen las escuelas bíblicas. Grupos familiares, predicaciones, actividades lúdicas –artísticas, campamentos, paseos y demás).
- Los ritos, las prácticas del culto o celebración eclesial que potencien el aprendizaje y la practicas.

Sin embargo, lo que se busca partir de la propuesta generada en esta investigación es avanzar hacia el aprendizaje significativo, descrito en el documento 10 del Ministerio de Educación Nacional (MEN): Sobre desarrollo infantil y competencias en primera infancia, donde se establece que un espacio educativo significativo es un *escenario de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias* para los niños que participan en el. Se trata de una situación o conjunto de situaciones relacionadas entre sí, que facilitan la construcción de un nuevo conocimiento y permiten desarrollar formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción con el mundo.(p 86).

Lo anterior es importante por permite reconocer las multiplicidad de situaciones, lugares y acciones que se constituyen en una posibilidad de aprendizaje, al permitir que los niños y las

niñas menores de 7 años desarrollen formas de pensamiento, mediante la enseñanza y praxis de valores morales. Cabe anotar que los escenarios educativos “no se limitan únicamente a espacios físicos, sino a una gran variedad de situaciones que los adultos pueden utilizar y aprovechar en la cotidianidad para que la primera infancia tenga experiencias novedosas y desafiantes” (MEN, documento 10, p.87).

Si se parte de dicho supuesto, tanto las familias como los líderes eclesiales y los mismos niñas y niños, estarían adentrándose a una nueva manera de percibir las enseñanzas sobre valores morales, por lo que sería fundamental reconfigurar las formas tradicionales de enseñar- aprender, para estar a la vanguardia, de tal desafío; con el beneficio que las prácticas puedan ser plausibles.

7. Conclusiones

Las teorías axiológicas de Aristóteles, Kant y Mill, intentando dar cuenta de sus hallazgos respecto a los valores morales o virtudes. Cada una de ellas propone una lógica para demostrar la manera en que los seres humanos asumimos las acciones morales y determinamos nuestros comportamientos éticos:

En el caso de Aristóteles, entender los fines para los que una persona ha sido creada y trabajar en ello es el camino hacia el bien supremo. Desde luego, ese actuar que evidencia una moral concreta está arraigado en el entrenamiento permanente y la habituación cotidiana de virtudes morales e intelectuales que permiten al sujeto disponerse voluntariamente y deliberar, hallando el equilibrio en sus acciones, lo cual redundará en una vida de perfección y un actuar que contribuye al desarrollo de la *polis*.

Para Kant, su filosofía moral pura indica que las acciones morales obedecen a la capacidad de los seres racionales, quienes actuando según la recta razón se sujetan a las leyes universales. Las acciones del ser virtuoso no buscan la satisfacción o placer personal como fin último, sino que son autorreguladas mediante el deber o los imperativos impuestos por la propia razón ilustrada y el resultado de tal autodeterminación permiten la cohesión de la sociedad.

En esta teoría el ser moral es irrefutablemente ser racional y por tanto autónomo, es decir, capaz de elaborar sus propias reflexiones críticas del contexto circundante, y desde allí proponer, comunicar sus ideas transformadoras, pertinentes, efectivamente argumentadas y bien intencionadas, según la buena voluntad que le interpela y los imperativos que le rigen.

En Mill, se observa una filosofía moral utilitarista con sentido comunitario. Para el autor, por su orientación hedonista, la búsqueda y obtención del placer es el fin último de la existencia humana y por ende se rechaza todo lo que genere dolor o insatisfacción; inclusive las acciones y juicios morales son relativizados mediante la doctrina de la conveniencia, que obedece a las acciones morales asumidas pensando en el beneficio personal. Sin embargo, la virtud le permite al ser humano el autogobierno y perfeccionamiento de la raza humana, dando cabida a la responsabilidad comunitaria o beneficio de las mayorías.

Las acciones virtuosas del ser éticamente responsable le producen gran satisfacción y eso le asegura el deseo de actuar evidenciando simpatía hacia su prójimo y procurando la armonía social; desde luego, sin perder su libertad de conciencia y reflexión en el ámbito público, toda vez que su razón ilustrada, así le interpele.

Por otro lado, se evidencia la dialogicidad entre dichos autores y las reflexiones bíblicas que se han suscitado en las comunidades confesionales protestantes, a partir de la apropiación de tales teorías. Sobresalen aspectos como el valor de la educación y entrenamiento en el ejercicio de acciones virtuosas: la formación o educación desde la infancia sirve para asegurar que las personas interioricen los fundamentos necesarios y adquieran los hábitos indispensables para convertirse en seres humanos virtuosos, moralmente responsables y socialmente éticos.

Igualmente, se argumenta sobre la necesidad de asumirnos como seres racionales y razonables capaces de vivir moralmente, promoviendo la justicia social. Asunto en el que se notan divergencias conceptuales. En Aristóteles se observa gran sincronía con los postulados bíblicos y por ello el ser virtuoso tiene la mira en el fin último o alcanzar la felicidad, que en las

comunidades evangélicas es sinónimo de felicidad en la patria celestial con el beneficio o favor del dios y el reconocimiento de la polis o comunidad de fe.

Kant, pareciera concertar con la moral cristiana mediante su idea deontológica, sin embargo, dista de ellos cuando aclara que el cumplimiento a las leyes, ese carácter de deber moral no se arraiga en las exigencias de una divinidad ni es producto de las imposiciones estructurales o jerárquicas, sino que obedece a las libres, elecciones y deliberaciones “autonomía” del ser racional, que haciendo uso de su razón llega a conclusiones de talante y aplicación universal.

Con respecto a la teoría de Mill, está claro que la iglesia desapueba, al menos teóricamente, su postura hedonista y relativista; sin embargo la simpatía se adhiere fuertemente a la doctrina bíblica de la redención, donde la deidad se humaniza para identificarse con las vicisitudes de su creación, ratificándoles su aceptación y el deseo de justificarlos y de salvarlos eternamente. Asimismo, se refuerza el tema de la justicia social y el cuidado de las comunidades desfavorecidas, siendo este un ideal cristiano, aunque en muchos sentidos ha sido desvirtuado por las lógicas del capitalismo imperante.

Otros asunto que vale la pena revisar son las conceptualizaciones descritas en torno a la niñez. Cabe destacar que los hijos son visto como un regalo divino que requieren atención, amor y protección; no obstante, también se les reconoce como inconclusión, pecado e ignorancia, de acuerdo con las teorías de *depravación total o maldad innata* y el niño como *tabula rasa*, aceptadas ampliamente por las iglesias evangélicas en general, y principalmente por aquellos grupos donde se enfatiza fuertemente en la autoridad del líder. Mientras que los grupos más progresistas aceptan que el niño es ser completo en sí mismo y sujeto de derechos.

Sin duda, la niñez concebida como otro satanizado e incapaz, proveniente desde la edad media ha sido perpetuada por las familias de las iglesias y por ello los modelos de crianza adoptados reflejan el rigor militar-religioso descrito por Martínez, Muñoz y Pachón. Es evidente que quienes validan estas creencias emplean mecanismos coercitivos en aras de encausar a sus niños por el camino cristiano, que de otra manera no alcanzaría debido a su natural inclinación hacia el pecado y su inmadurez. En ello estriba la urgencia de la trasmisión del mensaje del evangelio y la formación de los infantes.

Es importante reconocer, que desde mediados del siglo pasado se han ido configurando las miradas sobre la infancia en clave de *socialización* y *ayuda*, de acuerdo con Guerrero o la *postura científica* descrita por Martínez. Lo anterior ha permitido un reconocimiento de los niños como seres biológicos, psicológicos y emocionales que tienen ciertos saberes innatos que deben ser potenciados mediante la formación, y de acuerdo con la etapa del desarrollo en que se encuentren los infantes.

En las últimas décadas, se observan vestigios de una nueva era donde la infancia es considerada como sujeto de derecho. Esto quizá se debe a las políticas públicas en favor de la niñez y al hecho de que las comunidades eclesiales cuenten con miembros formados en este tema y por tanto le apuestan a nuevas hermenéuticas, lecturas e interpretaciones de bíblicas donde se visibiliza el valor de los niños y las niñas, y las enseñanzas de Jesús que dignificaron esta población, otro grupo excluido del siglo primero.

Por otro lado, se presenta un introductorio sobre las comunidades confesionales protestantes y su quehacer pedagógico. Se explican brevemente generalidades sobre su origen, principales

doctrinas y clasificación de las mismas en América Latina. También se presentan reflexiones sobre el acto educativo confesional, desde la mirada autobiográfica.

De igual manera, se menciona que la pobreza social surge como resultado de la violencia estructural y ha sido una de las mayores problemáticas que ha enfrentado Latinoamérica, y es precisamente en ese contexto donde se instaura la teología de la liberación; corriente teológica de matiz político que rechaza, denuncia y ataca la pobreza, al considerarla como una de las mayores injusticias sociales, en tanto que busca proteger y empoderar al oprimido para guiarlo a salir de aquel estado de esclavitud.

En esa misma línea de pensamiento se dialoga con los escritos de Paulo Freire quien rechaza la educación bancaria, modelo que encarna la visión del opresor al silenciar y anular al estudiante. En contraposición a ello propone las prácticas libertarias o problematizadoras, donde el estudiante y el maestro son agentes políticos, que reconocen e intervienen sus realidades abusivas y desde allí construyen conocimiento.

En la obra se proponen líneas de acción o posibles rutas que favorezcan la formación axiológica de la primera infancia vinculada a comunidades confesionales protestantes. Dichas estrategias deben ser asumidas por los adultos que desean participar en la enseñanza y praxis de valores desde una perspectiva liberadora y humanizante. Las acciones descritas son:

Educar la mirada, lo cual implica que el adulto pueda realizar un ejercicio autorreflexivo y descentrarse, dejar del ver al niño o la niña como el otro maléfico o el riesgo potencial. Se trata de permitirle a la niñez descubrir su realidad, analizar su contexto y vislumbrar alternativas transformadoras. Se hace urgente para las comunidades confesionales diseñar pastorales donde el acto educativo permita analizar este panorama homogenizante, descubrir nuevas maneras de

aprehender desde enfoques libertarios y acercarse al conocimiento sin tragar entero los dogmas medievales, ni inscribirse apresuradamente al mercado filosófico actual.

Otro aspecto que se menciona, es la necesidad de aceptar la contingencia y finitud del ser humano. Quien se ocupa de la formación axiológica de la primera infancia, comprendiendo lo efímero y cambiante de la vida, lo simple y potente del acontecimiento humano, estará listo para permitirse impactar a sus estudiantes con aquello que moviliza sus pasiones y transmite vida, aunque no haga parte del currículo eclesial. Estará listo para trascender del discurso de la desesperanza

El educador conciente de su contingencia y finitud, reconoce los valores morales que les caracterizan y aquellos otros aspectos en que quiere mejorar; es capaz de reconocer y delimitar en la moral cristiana, los desafíos humanos posibles y concretos versus las utopías del reino que se constituyen en horizontes motivadores, pero que no han de ser carga farisaica para la niñez que comienza a descubrir las verdades bíblicas.

Al respecto de las relecturas bíblicas, considero que a partir de la realización de este trabajo, se deben revisar seriamente y con mucha atención los evangelios, pues está claro que en ellos Jesús reivindica constantemente el lugar de la niñez; al presentarlos en repetidas ocasiones a como beneficiarios, herederos y embajadores del reino celestial.

Finalmente, vale la pena mencionar que al analizar los fundamentos esbozados en las categorías descritas en la presente investigación, se concluye que la formación axiológica que recibe la primera infancia, vinculada a escenarios educativos confesionales protestantes, en diversos sentidos perpetúa el control hegemónico. Por tanto se hace necesario y pertinente favorecer la enseñanza y praxis liberadora de valores morales, en este grupo poblacional.

8. BIBLIOGRAFÍA.

Alvarado, G. Díaz, M y Cano, M. (2005). Estándares básicos para la primera infancia. Versión borrador. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Alzate, M.V. (2003). La infancia: Concepciones y Perspectivas. Editorial Papiros. Pereira – Colombia. P. 25.

Arias (sf). J. Identidad y discursividad. Pág. 7.

Aristóteles (2011). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Tecnos. 457 págs.

Berkhof. (1949). Teología sistemática, pág. 294.

Boff, L. (1981). Jesucristo y la liberación del hombre. Ediciones Cristiandad. Trad: F. Cantalapiedra. 670 págs.

Bunge, M. (2004). Los Niños en el pensamiento evangélico. Ediciones KAIROS. Argentina, 2008. Pág. 13.

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Universidad Complutense de Madrid.

Donner, T. (19879). Una Introducción a la historia y teología de la reforma. Seminario Bíblico de Medellín.

Duhart, O. (2004). Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação, -periodicos.bce.unb.br

Freire, P. (1972b). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 30. México: Siglo XXI.
- (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Galeano E. (s.f.). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*.

Garrett, James L. (1996). *TEOLOGÍA SISTEMÁTICA Bíblica, Histórica y Evangélica*. Tomo I. Casa Bautista de Publicaciones. El Paso- Texas.

González, J. (1994). *La Historia del cristianismo*. Tomo 1. Editorial Unilit. Miami – USA. 570 págs.

- (1994) L. *Historia del cristianismo*. Tomo 2. Editorial Unilit. Miami – USA. 573 págs.
- (2002) L. *Historia del pensamiento cristiano*. Tomo III. Editorial Caribe. Nashville-EE.UU. 184 págs.

Gutiérrez, G. (1972). *Teología de la Liberación. Perspectivas*, Salamanca.

Hard M. & Negri A. (2000). *Parte 3 Pasajes de Producción EN: Imperio* (pag 199-311).

Cambridge Massachussets: Harvard Universito Press. Trad Eduardo Sadier. Recuperado de www.chilevive.cl

Kant, E. (1978). *Filosofía de la historia*. Fondo de Cultura Económica. México. (Trad: Ímaz Eugenio. cap. ¿Qué es la Ilustración?) Págs. 25-38.

- (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Capítulo Primero (Mare Nostrum Comunicación. Traducción: Manuel García Morente). pág. 413.

La recepción del Vaticano II en Latinoamérica. El lugar teológico ‘la Iglesia y los pobres’”, En: G.ALBERIGO-J.P.JOSSUA, eds., *La recepción del Vaticano II*, p.226.

Locke, J. (1968). *Some Thoughts Concerning Education* The Educational Writings of John Locke. Ed. James L. Axtell. (Cambridge University Press, Cambridge).

Masi, A, (2008), *El concepto de praxis en Paulo Freire*. En publicación: Paulo Freire.

Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Max-Neef, Elizalde & Hoppenhayn (1986). *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro*. |CEPAUR.

Mill, J.S. (1985). *Sobre la libertad. Capítulos sobre el socialismo y otros escritos*. Editorial Orbis (Biblioteca de Política Económica y Sociología). Barcelona. 280 p. Trad: Josefa Sainz Pulido.

- (2005). *El Utilitarismo*. Alianza Editorial. Madrid. Trad: Guisán Esperanza.156 p.

Ministerio de Educación Nacional.(2009) Documento No 10: *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*.

Moreno, P. (2010). *Por momentos hacia atrás...por momentos hacia adelante: Una historia del protestantismo en Colombia 1825-1945*. Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.

Muñoz, C; Pachón, X (1991). *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Santa Fé de Bogotá: Editorial Planeta.

- (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Santa Fé de Bogotá: Editorial Planeta. P. 330.

- Rawls, J. (2007). *Lecciones sobre Filosofía Moral*. Paidós Surcos 34. Barcelona. 467 p.
- República de Colombia. (2006). *Colombia por la primera infancia. Política Pública por los niños y las niñas, desde la gestación hasta los 6 años*.
- R.P. Herrasti, S.M. (2011). *La Teología de la Liberación*. Folleto EVC No. 618.
- Santo Tomás, (s.f.). *Suma Teológica* I-II, cuestión 55, artículo 3
- Sen, A (2000). *Desarrollo y Libertad* Bogotá: Planeta.
- Silva, S. (2009). *La Teología de la Liberación*. En: *Teología y Vida*, Vol.50, N° 1-2 págs. 93-116. Facultad de Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100008> .
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores. Madrid, España. Capítulo 3.
- (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto pedagógicos*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires- Argentina.
- Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. Sección I (Del sentido de Propiedad. Traducción: Edmundo O’Gorman). Fondo de Cultura Económica. México. Págs. 29-56.
- Smith, R. (2004). *Abstracción y finitud: educación, azar y democracia*. 2º congreso Bienal de NPE. Universidad Complutense. Madrid.
- Tabares, M. (2003). *Caracterización de la acción social de tres instituciones cristianas frente al manejo de la problemática del maltrato infantil en la ciudad de Cali*. Universidad del valle. Facultad de Humanidades.

Touraine, A. (1997). V. Sociedad Multicultural EN: ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes (pág. 165-204) México: Fondo de Cultura económica.

Vélez, B. (2010). Universidad: sociedad, crisis y compromiso. Revista de investigaciones. Edición No 6.

Wesley, Susanna. Carta de, Susanna Wesley a John Wesley (Julio 24 de 1732). The Complete Writings. Ed. Charles Wallace Jr. (Oxford University Press, Nueva York, 1997)