

Seamos como niños

*Pensar teológicamente desde
la niñez latinoamericana*

**Nils Kastberg
Ruth Alvarado
Edesio Sánchez Cetina
Marlene Enns**

KAIROS
Ediciones

Buenos Aires - Año 2007

Copyright 8 2007 Ediciones Kairós
José Mármol 1734 - B1602EAF Florida
Buenos Aires, Argentina

Diseño de portada y diagramación: Adriana Vázquez

Ninguna parte de esta publicación puede ser
reproducida, almacenada o transmitida de manera
alguna ni por ningún medio, sea electrónico, químico,
mecánico, óptico, de grabación o de fotografía,
sin permiso previo de los editores.

Queda hecha el depósito que marca la ley 11.723

Todos los derechos reservados
All rights reserved

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Contenido

AUTORES	5
PREFACIO	7
1. La situación de la infancia y la adolescencia en América Latina <i>Nils Kastberg</i>	11
2. Quisiera vivir... <i>Ruth Alvarado</i>	39
3. «... Y un niño los guiará» ¡El Reino de Dios es cosa de niños! <i>Edesio Sánchez Cetina</i>	51
4. Para un mundo mejor... El niño es el mejor protagonista <i>Edesio Sánchez Cetina</i>	73
5. Una epistemología teológica de la infancia <i>Marlene Enns</i>	83

Autores

Ruth Esther Alvarado Yparaguirre, peruana, es abogada y conciliadora extrajudicial, con formación en Ciencias Bíblicas. Desde 1991 trabajó para el Concilio Nacional Evangélico en la defensa de personas acusadas injustamente por terrorismo. Participó en la formación de la Asociación Paz y Esperanza, con la cual colaboró como responsable de línea, coordinadora y administradora de proyectos en la selva del Perú y acompañó a las comunidades de la zona, siempre en coordinación con las iglesias. Desde 2004 está a cargo de la Dirección Ejecutiva de la Asociación AGAPE, ministerio con niños y niñas en alto riesgo. Recientemente asumió el cargo de Coordinadora Regional para América Latina de la Red Miqueas. Es miembro de una iglesia de la Alianza Cristiana y Misionera de su localidad y del grupo bíblico convocado por Sociedades Bíblicas para apoyar la formación de pastores y líderes del interior del país. Vive en Lima con sus dos hijos, Samuel y José David.

Marlene Enns, paraguaya, hija de padres inmigrantes. Cursó el bachillerato en teología en el Instituto Bíblico Asunción y la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Asunción. Obtuvo su maestría (con énfasis en Educación Cristiana) en el *Mennonite Brethren Biblical Seminary* (Fresno, California), y su doctorado en Pedagogía en la *Trinity International University* (Deerfield, Illinois). Es docente en una de las sedes (I.B.A.) de la Facultad de Teología perteneciente a la Universidad Evangélica del Paraguay, donde ha estado enseñando por casi diecisiete años. También forma parte

del plantel de profesores internacionales del Instituto Haggai, y enseña en sus sedes de Singapur y Maui desde 1994. Su área de especialización es educación teológica intercultural y es autora de artículos académicos publicados en revistas de Europa, Norteamérica y Paraguay.

Nils-Arne Kastberg, sueco, estudió Lenguas Nórdicas, Lingüística y Desarrollo, con especialización en español en la Universidad de Estocolmo. Inició su carrera internacional en 1980, con cargos sucesivos en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Zimbabwe, Sudán, Tailandia, Suiza y Costa Rica. Trabajó con la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional en Estocolmo, Suecia, con el Ministerio de Relaciones Exteriores de Suecia y con el Grupo Temporal de Trabajo ante el Comité Ejecutivo de ACNUR. Ocupó el cargo de Consejero de la Misión Permanente de Suecia en Ginebra, Suiza, y fue Presidente del Grupo de Trabajo sobre Coordinación de VIH/SIDA, y luego Representante Permanente de Suecia antes la Organización de las Naciones Unidas en Roma, Italia. Ocupó la Presidencia del Grupo Occidental y la Vicepresidencia de la Junta Ejecutiva del Programa Mundial de Alimentos. A principios de 1997, después de la Cumbre Mundial sobre Alimentación, fue adscrito por el Ministerio de Relaciones Exteriores del Gobierno de Suecia a la Oficina del Alto Comisionado de la Comunidad Internacional en Bosnia y Herzegovina encargado de acciones humanitarias y de derechos humanos en el noroeste de Bosnia y Hersegovina, con sede en BanjLuka. Se desempeñó por un tiempo como Director de la Oficina de Programas de Emergencia en la Sede de UNICEF en Nueva York y en 2003 fue nombrado como Director Regional de UNICEF para América Latina, cargo que ocupa hasta la fecha. Su esposa es Liv Kastberg con quien tiene dos hijas.

Edesio Sánchez-Cetina, mexicano radicado por muchos años en Costa Rica, obtuvo su licenciatura en el Seminario Bíblico Latinoamericano de Costa Rica, y su maestría y doctorado en Antiguo Testamento en el *Union Theological Seminary* de Richmond, Virginia, Estados Unidos. Fue miembro de la comisión directiva de la Fraternidad Teológica Latinoamericana y formó parte del equipo de traducción de la *Nueva Versión Internacional* de la Biblia (1999). Ha publicado varios libros y numerosos artículos en su campo de especialidad. Actualmente es asesor de traducciones de las Sociedades Bíblicas Unidas y reside en Buenos Aires, Argentina.

Prefacio

Con mucha satisfacción, la Fraternidad Teológica Latinoamericana presenta dentro de su serie de textos el resultado de la Consulta sobre Teología y Niñez, que se realizó en el año 2006 en Panamá con la significativa colaboración del Movimiento Juntos por la Niñez y la Oficina Regional de UNICEF para América Latina. Este libro recoge las ponencias de las reuniones plenarias.

El informe de Nils Kastberg nos sitúa en el contexto latinoamericano, desde el cual partimos: un contexto de voces silenciadas de millones de niños y niñas en riesgo permanente de exclusión social. Asumimos su mirada y sus silencios para evitar hablar acerca de ellos como objetos de misericordia y escucharlos como sujetos de esperanza.

Ruth Alvarado, con un estilo narrativo, nos hace oír las voces de quienes no son sólo oídos dispuestos a escuchar el consejo de los adultos, sino que quieren ser sujetos que tienen mucho que aportar al diálogo.

Edesio Sánchez Cetina nos convoca a una reflexión teológica que nos deja ver la centralidad de la infancia en la construcción del Reino de Dios. Nos invita a revalorar las aproximaciones de la niñez a la realidad, tales como el juego, en nuestra búsqueda de un mundo más humano, justo y compasivo.

Finalmente, Marlene Enns nos introduce en la búsqueda de una epistemología que valore el acercamiento de la infancia en el conocimiento de Dios.

Es de pensar que la mayor dificultad para aproximarnos a estos textos será la de tener que abandonar los presupuestos más dogmáticos de una actitud adulta que se cierra

a la novedad y el asombro, y se llena de temores ante lo nuevo. De allí la necesidad de que seamos como niños, ya que —como dijera Jesús— *el reino de Dios es de quienes con como ellos*.

Los Congresos Latinoamericanos de Evangelización auspiciados por la Fraternidad Teológica Latinoamericana (CLADE II a IV) han dado origen a muchas iniciativas de servicio a través de vínculos entre entidades que tienen en común el compromiso con la realidad latinoamericana. CLADE IV, en particular, dio origen, entre otros, a un movimiento o red de organizaciones cristianas dispuestas a aunar esfuerzos para sensibilizar y capacitar a las iglesias para hacer frente a la angustiante realidad de la infancia. De este modo surgió el Movimiento Juntos por la Niñez, que ha ido trazando un cronograma de acciones mancomunadas en pro de una mayor conciencia por parte de las iglesias ante la realidad de la infancia en nuestro continente. El sumarnos a este Movimiento desde el quehacer teológico que nos identifica como FTL nos torna servidores de una acción que nos convoca a todos y todas.

A su vez, el diálogo con UNICEF nos permite abrirnos a una dimensión más amplia de la misión de la Iglesia en nuestra sociedad. Nos incita a reconocer los esfuerzos de la sociedad civil y a colaborar con ellos como auténticos monitores sociales en nuestras realidades locales y profetas que transmiten las voces de una infancia silenciada por la injusticia y la pobreza.

En el camino hacia el CLADE V, previsto para el año 2010, anhelamos oír propuestas innovadoras, creativas y lúdicas desde las voces de los niños y niñas, a fin de recrear nuestra teología y misión para tiempos que anhelan la recuperación de lo humano, la inocencia y la belleza...

Omar Cortes Gaibur
Secretario General de la FTL

1

La situación de la infancia y la adolescencia en América Latina

*La situación de la Infancia y Adolescencia en América Latina desde la perspectiva de UNICEF en el contexto del diálogo con la Fraternidad Teológica Latinoamericana**

Nils Kastberg

Es un gran privilegio para UNICEF tener a 45 líderes y teólogos de la Fraternidad Teológica Latinoamericana (FTL) reunidos en nuestras oficinas aquí en Panamá, para ver conjuntamente la situación de la infancia, niñez y adolescencia latinoamericana y explorar posibles formas de colaboración para protegerlas mejor.

Lamentablemente ha habido quienes han tratado, bajo un lenguaje religioso, de presentar las convenciones sobre derechos humanos en general, y la Convención sobre los

* Este capítulo fue escrito por Nils Kastberg sobre la base de las presentaciones de María Conde (Asesora Regional de Protección), Vivian López (Oficina Regional de VIH/SIDA) y Kastberg mismo, en el contexto del diálogo de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina con la Fraternidad Teológica Latinoamericana, el 24 de febrero de 2006, en la Ciudad de Panamá.

Derechos del Niño en particular, como algo foráneo a una perspectiva bíblica. Creo que es fácil probar todo lo contrario. El respeto por la vida como derecho y todo lo que de este principio fundamental emana de la Biblia, se capta en un lenguaje jurídico en convenios que se conocen comúnmente como instrumentos internacionales de derechos humanos, y aquél en el cual nos enfocamos hoy, que es la Convención sobre los Derechos del Niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño, que constituye el texto base para la labor de UNICEF, tiene inspiración bíblica en el mensaje que Jesucristo mismo da y que se refleja en los Evangelios. Según éstos, él ve a los niños y a las niñas no como objetos de la atención de los adultos, sino como sujetos con derecho a ser recibidos, tratados, respetados y vistos por todos como tales. Sujetos claves del Reino, sujetos que muestran el camino de cómo el Reino debe ser recibido, sujetos que al buscar acercarse a Cristo no deben ser limitados por nuestras sociedades adulto-céntricas. La Convención no disminuye sino refuerza esta perspectiva del niño y la niña como *sujetos de derecho*, como lo diríamos en lenguaje de UNICEF. Esta base común nos une para revisar la situación de la niñez latinoamericana.

Del mismo modo, ha habido una cierta distancia de muchos colegas de Naciones Unidas en general, y también en UNICEF, con el mundo religioso. Hemos mantenido el diálogo con iglesias a través de los años, pero no lo hemos visto como un elemento central de una alianza estratégica para crear y mejorar un entorno protector para la niñez en nuestras sociedades. Al iniciar este diálogo con la FTL, lo hacemos con toda humildad y respeto, y con una profunda admiración por la visión de misión integral que es central al acercamiento teológico de la Fraternidad a temas espirituales y sociales.

En este primer día de los tres de reflexión sobre la niñez aquí en Panamá, empezaremos con una presentación general de cómo vemos la situación de la niñez en la región, y luego profundizaremos en los temas de niñez y violencia y de niñez y VIH/SIDA, dando oportunidad al diálogo. También hemos invitado a una sesión con las y los colegas de la Oficina Regional de UNICEF para escuchar sobre la FTL, sus objetivos, su visión y misión.

La Declaración del Milenio y sus ocho Objetivos

Al analizar la situación actual de la niñez, nuestro punto de partida es el trabajo conjunto de Naciones Unidas en la región y su diagnóstico sobre el estado de logros en cuanto a los Objetivos de Desarrollo de Milenio. Estos Objetivos fueron adoptados por todos los países de nuestra región, y por todos los países del mundo, en el marco de la Declaración del Milenio en la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2000.

El hecho que todos los países hayan adoptado este compromiso nos da a todos, a las iglesias, así como a nosotros en Naciones Unidas, la posibilidad de demandar su cumplimiento. Podríamos y debemos analizar otros aspectos vinculados a la niñez, pero es importante tener como punto de partida aquello que los Estados, más allá que los gobiernos de turno, han asumido como una responsabilidad en relación con sus ciudadanos y ciudadanas.

Los Objetivos adoptados por los Estados miembros de Naciones Unidas, que repasaré brevemente a continuación, podrían ser cuestionados por su modestia. Cuando Jesús habla alegóricamente de sí mismo como el pastor de ovejas, él habla de haber venido «para que tengan vida, y para que la tengan en abundancia», y no que ésta sea hurtada,

matada o destruida. Estos Objetivos no representan tal abundancia y trataré de explicar por qué no. A pesar de no ser tan ambiciosos, muy a menudo son vistos por los gobiernos como «el techo» que hay que tratar de alcanzar para el año 2015, en vez de verlos como «el piso» a partir del cual hay que iniciar un desarrollo más justo, el piso para iniciar una misión integral, como lo formularía la FTL. Esta es nuestra ambición por lograr una vida en abundancia para la niñez. ¡Qué gran objetivo común nos da!

¿Cuáles, pues, son estos excesivamente humildes objetivos?

El primer objetivo es *reducir la pobreza y el hambre en la mitad* para el año 2015, usando el año 1990 como base. En nuestra región, cada vez más se habla de lograr cero hambre, lo cual es un objetivo lógico, imás que poner un objetivo que condena a la otra mitad a seguir sufriendo hambre! Cabe aquí la aclaración que, de entre los indicadores que miden el hambre a nivel global, han seleccionado la desnutrición aguda y el peso promedio del niño recién nacido para determinar el nivel del hambre. Si usamos estos indicadores, los promedios regionales dan prácticamente por alcanzada esta meta en nuestra región. Sin embargo, el indicador desafiante seleccionado para medir el verdadero problema del hambre en nuestra región es la *desnutrición crónica*, que se mide por la relación entre la edad y la talla del niño o niña durante sus primeros tres años de vida. Más adelante estudiaremos el porqué de este indicador y los factores que contribuyen a esta forma invisible de hambre.

El segundo objetivo es *lograr la educación básica universal, a menudo interpretado como enseñanza primaria universal*. Su medición, la matriculación en primer grado, daría a nuestra región el índice de haber logrado este objetivo. Sin embargo, tenemos altos niveles de repetición

de grado y grupos poblacionales que no terminan la primaria. Además, quien no termina la secundaria está condenado a la pobreza hereditaria. Por ende, promovemos el que los países incluyan la educación secundaria como parte de la educación básica como medida importante para romper con el círculo vicioso de la pobreza. Agregaría que el niño o la niña que completa educación pre-escolar tiene entre cinco y diez veces más probabilidades de completar la secundaria que aquél que no tuvo acceso a ella. Por ende, es una inversión económicamente muy favorable para la sociedad proveer educación pre-escolar y la promovemos como una de las medidas que un Estado debe tomar como elemento integral de un buen comienzo en la vida.

El tercer objetivo, *lograr igualdad de género y la autonomía de la mujer*, también podría dar la impresión de haberse logrado ya en nuestra región si nos restringimos a ciertos indicadores. Sin embargo, veremos más adelante que los altos niveles de violencia dentro de la familia son mayoritariamente contra la mujer, lo cual afecta muchísimo a sus niños y veremos que el abuso sexual es mayor en el caso de las niñas que en el de los niños, por citar sólo dos ejemplos.

El cuarto objetivo, *reducir la mortalidad infantil*, o sea lograr una reducción en dos terceras partes la tasa de mortalidad de los niños y las niñas menores de cinco años, también parecería alcanzado en la mayoría de los países de nuestra región en relación con el año 1990. Sin embargo, veremos que en comunidades indígenas, por ejemplo, los niveles de mortalidad infantil siguen elevados y pueden llevar a la extinción de grupos étnicos enteros si no llegamos a tiempo. Hay zonas de la Amazonía donde docenas de grupos étnicos han desaparecido en los últimos cincuenta años, no por los ataques por parte de nuevos colonizadores —lo cual ha sido, por cierto, la causa

en ciertos casos— pero por los altos niveles de mortalidad infantil que no han permitido que estas comunidades sobrevivan. ¡Nos queda mucho por hacer para lograr lo que el profeta Isaías anhelaba cuando decía: «no habrá más allí niño que muera de pocos días»!

El quinto objetivo, *reducir la mortalidad materna en tres cuartas partes*, sigue siendo un desafío. Se calcula que más de 20.000 madres fallecen al dar a luz en nuestra región, aunque tales fallecimientos son prevenibles. Incluso en países con altos niveles de alumbramiento en instituciones de salud, se siguen dando altos niveles de mortalidad materna. Muchas de estas madres son adolescentes, que en algunos casos han sufrido abusos sexuales o relaciones sexuales forzadas. Según estudios en el Caribe, del tercio de adolescentes con experiencia sexual, alrededor de la mitad reportó que su primera relación fue forzada. Más de la mitad de los varones sexualmente activos y alrededor de un cuarto de las mujeres adolescentes sexualmente activas reportaron ser menores de diez años al momento de su primera experiencia sexual.

El sexto objetivo es reducir *el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades*. De estas enfermedades, el VIH/SIDA representa el mayor desafío. Profundizaremos más adelante sobre cómo aumenta diariamente el número de personas con esta enfermedad que ya afecta a más de dos millones en América Latina y el Caribe.

El séptimo objetivo, *garantizar la sostenibilidad del medio ambiente*, tiene como uno de sus indicadores la provisión de agua potable. Esto sigue siendo un desafío en las zonas rurales de nuestra región y, nuevamente, afecta particularmente a pueblos indígenas y a quienes viven en pobreza extrema.

El carácter del octavo objetivo, *fomentar una asociación mundial para el desarrollo*, es amplio e incrementa la

responsabilidad para lograr el desarrollo al nivel de relaciones internacionales y también más allá de los actores gubernamentales. Entre los temas que este objetivo cubre se incluyen los siguientes:

- Que los países industrializados aumenten su cooperación al 0.7 por ciento de su Producto Bruto Interno; que disminuyan subsidios a su propia agricultura; que reduzcan tarifas a la importación de productos de países del sur; que se cancelen las deudas oficiales que pesan enormemente en el erario público de muchos países del sur;
- Que se promocióne la producción de medicamentos esenciales;
- Que se facilite el empleo juvenil;
- Que se apoye con nuevas tecnologías a aquellos que no tienen acceso a ellas.

Situación de la niñez en América Latina

La característica más marcada de nuestra región, comparada con otras, es la de desigualdad. Esta desigualdad no sólo se nota en términos económicos, sino también en todos los indicadores tales como la mortalidad infantil o la mortalidad materna. Examinemos la situación a la luz de cada uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

ODM 1: Pobreza

Durante el año 2005, aproximadamente tres millones de personas superaron la pobreza, dejando a 213 millones bajo la línea de pobreza, o alrededor del 40% de la población de la región. Esta reducción representa un 1.1% en el nivel de pobreza, mientras que el crecimiento económico de la región en el 2004 fue de un 5.6% y en el

2005 un 4.1%. De los 213 millones bajo el nivel de pobreza, 88 millones viven en extrema pobreza, y entre ellos, los más pobres, sólo hubo una disminución del 0.6% en su nivel de pobreza. Si analizamos estas cifras, surge que los menores de 18 años están sobrerrepresentados en estos niveles de pobreza: cerca del 60% de todos ellos en nuestra región viven bajo la línea de pobreza.

Es claro, pues, que el crecimiento económico en nuestra región por si solo no logra una reducción significativa de la pobreza: debe ir acompañado de políticas públicas que corrijan los patrones que generan esta desigualdad. Pero, ¿qué dice de nuestra región, de su presente y de su futuro, el hecho que nuestra niñez esté tan sobrerrepresentada en la pobreza? En este momento, lograr reducir la pobreza en la mitad parecería un objetivo imposible a este ritmo para la mayoría de los países de la región. Chile ya alcanzó este objetivo, y Brasil, Ecuador, México, Panamá y Uruguay podrían alcanzar esa reducción. Argentina y Venezuela están logrando un cambio en sus tendencias. Sin embargo, los países con mayor nivel de pobreza extrema, con más de un 30%, como Bolivia, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Paraguay, tendrían que hacer esfuerzos más allá de lo hecho hasta ahora para lograr ese modesto objetivo de reducir la pobreza en la mitad.

ODM 1: Hambre

Pasando a la situación de hambre, la desnutrición aguda, que en 1990 excedía el 10% de los niños menores de cinco años, se ha reducido a un 7.5%, afectando actualmente a unos cuatro millones de niños. Sin embargo, mucho más sería en cantidad y por su invisibilidad, es la *desnutrición crónica*, tal cual mencioné anteriormente. Esta afecta a unos 8.8 millones de niños, un 16% de los menores de cinco años de edad de la región.

La desnutrición crónica se inicia durante el embarazo, por el estado anémico de la madre. Si observamos los niveles de anemia en las madres embarazadas en la región vemos que llegan hasta niveles extremos como el 67% en Haití. Aunque a niveles más variados y menos elevados en el resto de la región, la anemia, que más que un problema es un atentado al desarrollo del niño o la niña en la vida, en su crecimiento y su capacidad, sigue siendo algo casi invisible, no hablado, no reportado.

Reflexionemos además que en un alto número de los primeros embarazos en nuestra región, hasta una tercera parte, fueron embarazos de una niña adolescente menor de 18 años que en muchos casos fue violada. Según datos del Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente de junio de 2006, aproximadamente 25% de los embarazos en niñas y adolescentes son consecuencia del abuso sexual.

Parte de la gravedad de la desnutrición crónica en nuestra región radica en que miramos al niño recién nacido, y no a la madre desde el momento de la concepción. Estos factores emocionales que rodean al embarazo, esta violencia acompañada del silencio que genera impunidad en un entorno que debería ser el de primera y mayor protección, la familia, son elementos que contribuyen a un mal inicio para tantos, no al buen inicio en la vida del que todo niño y toda niña deberían de gozar.

Este tipo de desnutrición afecta el crecimiento del recién nacido. Entre los tres años de edad y nuestra estatura final como adultos, crecemos 77 centímetros. La falta de crecimiento que esta falta nutricional causa en los primeros tres años de vida es estatura que le faltará como adulto. Además, afecta a una serie de funciones en el cerebro como son la creatividad, la capacidad de iniciativa y deducción, y más adelante, disminuirá la capacidad de

aprendizaje en la escuela. Hay una serie de funciones mentales que quedan afectadas y hay otras consecuencias por la falta de lo que se llama «micro-nutrientes», como hierro, vitaminas, yodo. Además, una niña o un niño que ha sufrido de desnutrición crónica tiene mayor riesgo de sufrir de obesidad más adelante.

Sin embargo, lo que hay que lograr es alcanzar a estos niños y niñas antes de los tres años de edad. Está demostrado que muchas de estas funciones mentales se pueden recuperar si se logra solucionar el problema a tiempo.

Si deseamos velar por la vida de cada niño y cada niña, y darles una buena bienvenida a este mundo, deberíamos acompañar a cada madre que queda embarazada: velar por su estado nutricional; darle acceso a la prueba del VIH/SIDA para estar en condiciones de disminuir radicalmente la transmisión del VIH al bebé y permitir que el niño tenga a su madre, si ella tiene el VIH, a través de oportuno tratamiento; mejorar su estado nutricional para que exclusivamente amamante a su niña o niño los primeros seis meses de vida; extender el período de amamantamiento con sucedáneos preparados con agua potable; asegurarse de que la madre adolescente sepa que su bebé al nacer debe ser vacunado a tiempo y tiene derecho a un nombre y una nacionalidad, y no como ahora, en que tal vez hasta el 12% de los niños no están registrados.

ODM 2 y 3: Educación y género

«Bienaventurado el que lee», dice Apocalipsis. Sin embargo, en nuestra región seguimos teniendo un 5% de niños y niñas que nunca empiezan la escuela y otros 17% que no llegarán a quinto grado, y por lo tanto, no disfrutarán la «bienaventuranza» de leer, es decir, serán funcionalmente analfabetos. Según estas tendencias, nuestros colegas en UNESCO calculan que tendremos en

el año 2015 unos 12.5 millones de niños y niñas de menos de 15 años de edad que no leerán. Esto a pesar de que la matriculación en primer grado aumentó de un 87% en 1990 a un 95% en 2002. ¿Qué pasa? No es sólo un tema de tener escuelas: es también un problema de la calidad de la educación, muy deficiente particularmente para las comunidades rurales e indígenas. La desigualdad en la educación se transfiere de padres a hijos: sólo logra educarse el 20% de los niños y las niñas de padres que no completaron la primaria. Sólo un 52% tiene acceso a educación pre-escolar y un 64% logra iniciar educación secundaria, con todo lo que esto implica en cuanto a la pobreza hereditaria.

A nivel de matriculación, no hay diferencia entre niños y niñas. Sin embargo, particularmente en los pueblos indígenas, las niñas van menos años a la escuela, en mayor grado no la terminan y aquellas que se gradúan tendrán desventajas en comparación con los varones en conseguir trabajo, estableciendo así un patrón que se reforzará, no disminuirá con la edad.

ODM 4, 5 y 7: Mortalidad infantil, mortalidad materna y agua potable

El progreso en esta área ha sido más marcado, con un descenso del 43 por cada mil niños nacidos vivos en el año 1990, a 26 por mil en el 2004. Sin embargo, la mortalidad materna se mantiene estancada en 87 muertes por cada 100.000 nacimientos. Hay grandes diferencias entre los países de la región, pero también entre distintas partes de un país, particularmente entre zonas urbanas y zonas rurales. A esta diferencia entre el entorno urbano comparado con el rural se suma la gran carencia de agua potable en zonas rurales, la que afecta en particular a los niños y las niñas en sus primeros años de vida.

VIH/SIDA: ODM 6

Profundizaremos en este tema a pedido de los organizadores de nuestro encuentro. Por ende, resumo aquí la situación en algunos datos básicos de nuestra región: alrededor de 1.6 millones en América Latina y 330.000 en el Caribe viven con el VIH/SIDA. De ellos, 740.000 son jóvenes de entre 15 y 24 años de edad y 50 mil son menores de 15, muchos de ellos habiendo adquirido el VIH por vía de su madre. Cada vez más, el VIH tiene una cara más joven y femenina, a menudo conectado con abuso sexual y relaciones desprotegidas, donde el hombre adulto abusa de menores y no asume su responsabilidad.

Los desafíos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y qué podemos hacer juntos

Haré primero una breve reseña de algunos de los desafíos (seis, para ser más preciso) que UNICEF debe enfrentar para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio en particular en relación con a los niños y las niñas de la región, conforme a su mandato, su área de trabajo. En cada caso haré una breve mención sobre posibilidades de colaboración con iglesias en general y que pueden interesar a la FTL en particular. Luego profundizaremos, tal cual acordamos, en dos desafíos: la violencia y el VIH/SIDA.

El desafío de las disparidades

El primer gran desafío al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que deseo mencionar es algo que tanto los profetas mayores como los profetas menores del Antiguo Testamento denunciaron con mucha fuerza, tal vez Amós con el lenguaje más revolucionario: el tema de las *disparidades*, la inequidad, la desigualdad entre ricos

y pobres. Como mencioné al inicio, nuestra región se caracteriza por ser la más desigual del mundo. Pero eso no es todo: hemos visto que el crecimiento económico, que en otras regiones como Asia disminuye la pobreza, en nuestra región la mantiene o la eleva. Esto no es normal: es un patrón de injusticia. «Arruináis a los pobres de la tierra» decía Amós.

El 20% más rico en nuestra región recibe el 59% de los ingresos, mientras el 40% más pobre apenas tienen un 10% de los ingresos. En la mayoría de los países, como Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Venezuela, el 20% más rico recibe entre 10 y 16 veces más ingresos que el 20% más pobre, una cifra que se eleva a 17 veces en Brasil y 26 veces en Bolivia. La carga impositiva es baja y los pobres pagan relativamente más por servicios sociales que los ricos. La hija de un pobre tiene seis veces más probabilidades de no terminar la escuela primaria que la de un rico.

A esto hay que agregar que la pobreza extrema afecta desproporcionalmente a los menores: dos de cada cinco que viven en extrema pobreza en nuestra región todavía no cumplieron 12 años. Son «viudas y huérfanos» ya que, en su mayoría, los hogares en extrema pobreza son encabezados por una mujer que ha sido dejada sola con sus hijos. Estamos hablando de 56 millones de menores de 19 años que viven en extrema pobreza en nuestra región.

¿Qué se puede hacer en este contexto? Para UNICEF ha sido necesario abordar este tema y hacer visible a la niñez en este contexto, enfocando nuestros programas en lograr cambios de políticas, más que ocuparnos de proyectos aislados. Podría resumir tres tipos de programas en los que estamos involucrados según el país y el contexto en nuestra región alrededor de esta temática.

El primer tipo incluye programas que se enfocan en el *presupuesto público*, su distribución en rubros sociales, con un acercamiento particular en el nivel de inversión en la niñez: en los primeros años de vida, en la edad escolar primaria y en la adolescencia. El promedio regional de inversión social por persona aumentó de US\$440 por persona en 1990 a US\$610 en 2003. Sin embargo, hay grandes diferencias entre los países, con Paraguay en US\$114, Guatemala en US\$109, Ecuador en US\$76 y Nicaragua en US\$68 dólares por persona, muy por debajo del promedio regional.

Aquí tendríamos posibilidades de colaborar con FTL en generar conocimiento en un público más amplio sobre la importancia de seguir de cerca y participar en el debate de la utilización de recursos públicos y de un mayor redireccionamiento de éstos a favor de la niñez y de aquellos que sufren de exclusión sistemática (lo cual detallaré más adelante).

El segundo tipo incluye programas que se enfocan en *la eficiencia en la utilización de los recursos públicos*. Dicen que «donde hay muchos ojos hay menos manos», con referencia a la corrupción. Asociaciones de padres y madres activas en el seguimiento de una escuela local pueden lograr una utilización mucho mejor de recursos públicos a su nivel. Pero también existen ineficiencias sistémicas: vacunas que en la cadena de frío se arruinan porque no se han modernizado las heladeras, y se sigue vacunando a niños indígenas con el equivalente a agua, desprotegiéndoles de enfermedades prevenibles. La repetición de grado en la escuela por la baja calidad educativa cuesta muchos miles de millones de dólares anualmente a la región. Estos son sólo ejemplos. En muchas de estas áreas podríamos abogar juntos por una utilización más eficiente de los recursos.

El tercer tipo de programas podría agrupar aquellos que buscan *generar en el sector público y privado una mejor rendición de cuentas*. En el sector público, hemos avanzado mucho en los últimos años en lograr que alcaldes y gobernadores se sientan responsables de rendir cuentas en público, ante cámaras de televisión o estadios llenos de público o como parte de su plataforma de campaña política de re-elección, preguntándoles qué progreso han logrado durante su administración en disminuir la mortalidad infantil, en aumentar el número de niñas y niños que terminan la primaria o el número de escuelas que tienen agua potable y servicios sanitarios, para tomar unos pocos ejemplos. Podría ser interesante que la FTL y las iglesias conozcan este tipo de iniciativas, ya que en su nivel local, aparte de realizar obras sociales, podrían también contribuir a crear plataformas donde el servicio público rinda cuentas ante la ciudadanía sobre el progreso logrado (¡o sobre la falta de progreso!).

En el sector privado, entre artistas o medios de comunicación, o en el sector comercial, habría que promover lo que podríamos llamar *responsabilidad social corporativa*. No estamos hablando de beneficencia: buscamos una perspectiva de operaciones y conducta que respete derechos en el ejercicio de sus operaciones y funciones diarias.

Estos tipos de programas buscan lograr lo que el crecimiento económico no ha logrado: generar más recursos públicos en los sectores sociales, con un enfoque en aquellos que impactan positivamente en la niñez, abogan por políticas públicas más efectivas y un uso de recursos más eficiente, y tratan de lograr una rendición de cuentas a la ciudadanía para que ésta demande gradualmente un genuino crecimiento en desarrollo humano, y no se caiga en la demagogia electoral sin una plataforma de cambio real. Creo que en todas estas áreas podemos compartir

con la FTL toda la información que tenemos a nivel nacional o regional y buscar oportunidades de colaboración.

El desafío de la exclusión de los pueblos indígenas y afro-descendientes

A estos dos grupos debemos agregar el de personas con capacidades diferentes. Los pueblos indígenas y afro-descendientes son entre 1.8 y 2.2 veces más pobres que el número promedio de pobres en sus países. Esto quiere decir que entre el 85% y el 92% de ellos viven bajo el nivel de pobreza. Sus niños irán entre cinco y nueve años menos a la escuela que el promedio nacional. Es en pueblos indígenas donde también vemos servicios públicos más pobres o inexistentes. Muchos de sus niños mueren sin nombre, como «angelitos de Dios», sin registro de nacimiento, sin el «le pondrás por nombre» que el niño más famoso del cristianismo tuvo hace dos mil años, según el Evangelio de Mateo. Entre los dos millones que no se registran al nacer en nuestra región cada año, los pueblos indígenas están sobrerrepresentados.

Los afro-descendientes suman unos 150 millones de los 542 millones de América Latina y el Caribe. Menos de cien parlamentarios en toda la región latinoamericana los representan. Más de 100 millones de ellos tienen menos de 20 años de edad, y como decía la costarricense Epsy Campbell, líder de parlamentarios afro-descendientes en América Latina en la Junta Ejecutiva de UNICEF, «están sobrerrepresentados en las cárceles y subrepresentados en las universidades».

Los datos abruma, cuando los hay. Falta estadística desagregada. Hablamos de alrededor de 200 millones que viven a diario la exclusión y la discriminación en nuestra región. Aquí ya no estamos hablando sólo de necesidad de cambios en políticas públicas: tenemos que cambiar

también lo que equivale a racismo que separa y excluye. No se logrará hacer realidad los Objetivos de Desarrollo del Milenio para estos grandes pueblos y poblaciones sin cambios profundos. Hace falta un cambio en la geografía mental y del corazón y no sólo en las políticas públicas en todos los niveles: regionales, nacionales o locales. Recuerdo que cuando era niño mi abuelo materno me contaba de la explotación económica y la discriminación racial que sufrían las poblaciones Weenhayek por parte de los criollos en Villa Montes en Bolivia. ¡No es el único sitio donde persisten los patrones que se establecieron en la conquista o antes! Creo que la visión de misión integral de FTL y el mensaje cristiano nos obliga a colaborar en un cambio radical en donde sea en cuanto a estos patrones racistas de comportamiento.

El desafío de los altos y cada vez mayores niveles de violencia en la región

En este tema hemos acordado con los organizadores de la FTL profundizar la presentación. La violencia, este gran desafío al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, es como un veneno que afecta todos los niveles responsables de proteger a la niñez, y se permuta en nuevas formas de violencia, algunas de ellas inimaginables, otras diarias pero invisibles ante nuestros propios ojos.

Como adultos, hay formas de violencia de la cual hablamos todo el tiempo. Luego hay otras formas de violencia de las que no hablamos, como que las borramos del pensamiento. La violencia de la cual no se habla se da muy a menudo *en el entorno familiar*. Este silencio genera impunidad, en especial de los hombres, sobrerrepresentados entre los perpetradores particularmente de abuso sexual.

Las otras formas de violencia de las que sí hablamos son las que se dan contra niños, niñas y adolescentes, a

veces son perpetradas por ellos mismos, y podemos verlas en la calle, en la criminalidad. Aquí tenemos la tendencia de caer con «manos duras» y «súper duras» en contra de adolescentes, en vez de buscar al adulto que está detrás, al que los hace tropezar diariamente, y en vez de ver cómo ayudamos a rehabilitar al adolescente que ha caído.

También se dan formas de violación de derechos en la deficiente gestión por parte de quienes, en vez de crear un entorno protector, cometen ellos mismos abusos. También hay deficiencias en cómo las legislaciones internas se adaptan para cumplir con los mandatos de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Lo notable, sin embargo, es que en nuestra sociedad adulto-céntrica, aunque hablamos mucho de adolescentes en conflicto con la ley, no tomamos en cuenta o no reflexionamos suficientemente sobre todas las formas de violencia que se dan en contra de las niñas, los niños y los adolescentes, ya sea por ocurrir éstas en el espacio privado de la familia, ya sea por estar vinculadas a actividades ilegales o por deficiencias en los sistemas de registro estadístico. Peor aún, no se invierte mucho en recopilación y análisis de datos sobre violencia en contra de la niñez, y no hay todavía un consenso internacional suficientemente amplio que establezca qué indicadores utilizaremos para medir la violencia contra la niñez.

A pesar de la falta de datos o de datos fehacientes, investigaciones recientes junto con los hallazgos de las últimas consultas regionales sobre este problema indican que los hogares, las escuelas, las instituciones, los medios de comunicación son espacios y agentes en los que se somete a niños, niñas y adolescentes a prácticas perjudiciales para su vida y desarrollo. Además, creo que la percepción general compartida es que en los últimos años las manifestaciones de violencia han aumentado en nuestra región.

Pasemos, pues, revista a estos temas de violencia y a aquello que deseamos reforzar como alternativa: el entorno protector.

Para UNICEF, *la familia* es el núcleo y ambiente protector número 1 para cada niño o niña. Los primeros responsables de hacer realidad la Convención sobre los Derechos del Niño son los miembros de la familia. Este término «ambiente protector» tiene una connotación técnica, pero el entorno familiar no se refiere sólo a las necesidades físicas, sino también a todo aquello que asociamos con cariño, amor, esperanza, autoestima, valores, todos estos factores emocionales y espirituales que todo niño detecta con mucha mayor habilidad y mucho más temprano de lo que se creía anteriormente.

La protección que la familia debe dar a cada niño y niña se inicia desde el momento mismo de la concepción. El estado de salud de la madre, su comportamiento, el no uso o el abuso de drogas, la violencia que la madre sufra por parte de su esposo o compañero, todo afectará profundamente al niño o la niña según toda la evidencia científica, ya durante el periodo de gestación y lo marcará positiva o negativamente desde el nacimiento. Por tanto, dar todo el apoyo a la madre que queda embarazada es parte fundamental de crear ese entorno protector.

Si hay algo que me ha sorprendido durante mis tres años como Director Regional de UNICEF son los altos niveles de abuso sexual contra menores de 18 años en el entorno familiar. Es un fenómeno que no escapa a las iglesias. Más bien, en las iglesias se mantienen aún más firmes los mecanismos del silencio. Felicito las iniciativas que se están dando por parte de entes como la Red Viva y observo que el tema es cada vez más objeto de atención y de un mayor número de escritos en el ámbito eclesiástico. Pero falta mucho para lograr aterrizar esto en la realidad

diaria de las congregaciones. Deberíamos ayudarnos a establecer mecanismos de protección contra el abuso de niños, niñas y adolescentes en cada congregación. Que cada niña sepa desde temprana edad que tiene que decir NO a cualquier acercamiento indebido de un hombre. Que sepa a quién dirigirse si un líder en su congregación trata de hacerlo. Que cada ministerio sepa claramente cuál es el protocolo de procedimiento para presentar una denuncia, cómo se llevará a cabo el apoyo a la investigación, cuáles son los distintos tipos de medidas a tomar como consecuencias para el culpable o los culpables. La evidencia empírica nos da la pauta que a menudo la víctima termina siendo la expuesta, acusada, marginada, no el adulto que está detrás de este crimen.

Este «ambiente» o «entorno protector» tiene que seguir ampliándose a todos los niveles de la sociedad. ¿Cómo apoya la municipalidad a la familia? ¿La escuela: protege o genera violencia? ¿El nivel provincial: provee los recursos necesarios para las instituciones que deben contribuir a proteger a la niñez? Podría seguir dando ejemplos, pero sólo deseaba ilustrar que cada nivel de la sociedad tiene la responsabilidad de apoyar a la familia para que funcione bien, de modo que la familia sea un entorno protector. También todos los sectores de la sociedad (medios de comunicación, empresas, iglesias), todos tenemos la responsabilidad en nuestros distintos roles como ciudadanos, de ayudar a crear un ambiente protector.

Esta protección de derechos debe establecerse desde el nivel más alto, es decir, a *nivel de Estado*. El Estado es más que el gobierno de turno. Es el entorno protector que se construye en constituciones, códigos y leyes, y se sella en instituciones que ejecutan las leyes debidamente para proteger a nuestros niños, niñas y adolescentes. Nuestra región fue tal vez la región del mundo que más rápidamente

ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño, y hemos progresado mucho logrando que los principios allí acordados se conviertan en nuevos códigos, nuevas leyes, nuevos reglamentos y normativas, y que las instituciones diseñadas para dar seguimiento a éstas y su cumplimiento se vayan consolidando, capacitando, evolucionando.

¿Cómo estamos en la construcción de un Estado que protege a la niñez? Creo que tenemos que reconocer que queda mucho por hacer en este sentido.

En el nivel legislativo, todavía tenemos países en nuestra región que no siguen normas internacionales para adopciones, por ejemplo, generando un alto nivel de desprotección. Hay leyes en nuestra región que castigan la violación de la mujer, pero que definen como «estupro» la violación de la mujer menor de 18 años, y por ende establecen penas mucho menores cuando la violación es en contra de una mujer menor de edad, que en contra de una mujer mayor de 18 años. A nivel nacional podemos establecer un diálogo con la FTL para poner en conocimiento este tipo de falencias en la «construcción de Estado», para colaborar y promover, por ejemplo, cambios legislativos.

A nivel de instituciones del Estado, creo que todos hemos visto algo de las consecuencias en niños, niñas y adolescentes, cuando éstas no cumplen con sus responsabilidades. En los procesos y debates electorales y políticos, hemos visto cómo el crimen y la violencia han surgido como temas centrales en los que con frecuencia se responsabiliza a los adolescentes por el clima de inseguridad evidente en nuestros países. El tema tiende a abordarse desde una perspectiva de «seguridad ciudadana», con medidas punitivas, en vez de aplicarse un enfoque preventivo basado en derechos. El resultado de esta

mala gestión y de esas actitudes termina siendo una forma de violencia institucional y sistemática.

No es ningún secreto que miembros de las fuerzas de seguridad de algunos países se han visto envueltos en los últimos años en asesinatos y desapariciones de jóvenes, niños de la calle y miembros de maras y pandillas. En Honduras, según Amnistía Internacional, más de 2.000 personas menores de 18 años fueron asesinadas entre 1998 y 2002. En Guatemala, un informe denunció el asesinato de casi 1.000 niños y adolescentes. En Río de Janeiro, según la ONG Viva Río, entre 1987 y 2001, las disputas territoriales entre bandas de narcotraficantes causaron ocho veces más muertes entre niños que las que produjo el conflicto palestino-israelí entre menores de 18 años en ese mismo período. ¿Dónde está la Raquel que llora por sus hijos, como cuando Herodes mandó matar a los menores de dos años hace 2000 años?

Podemos colaborar para demandar y exigir el cumplimiento de sus obligaciones por parte de estas instituciones. A través de un diálogo estructurado, podemos abogar conjuntamente para que recursos públicos que no llegan a estas instituciones, lleguen, ya sea para más personal, para su capacitación, para una infraestructura adecuada o para mejores servicios. Hay muchos países donde a las personas menores de 18 años todavía se las mezcla con presos mayores, en lugar de crear mecanismos e instituciones especializadas que ayuden a rehabilitar a jóvenes infractores de la ley para reinsertarlos a la sociedad, no peor, sino mejor preparados para ser ciudadanos que se desenvuelvan dentro de la ley.

También podemos ayudarnos a cambiar perspectivas y actitudes hacia los jóvenes. A contribuir al desarrollo sano y constructivo de la energía de los adolescentes. A cambiar actitudes que convierten a escuelas secundarias en centros

de violencia y con modos dictatoriales de enseñanza, no en centros de desarrollo que ayudan a los adolescentes a encontrar su nicho, su rol, su papel en la sociedad. No se si hoy aceptaríamos como adultos sentarnos a conversar con un adolescente de 12 años como lo hicieron aquellos adultos en el Templo en Jerusalén con los cuales Jesús pasó tres días debatiendo —un adolescente lleno de ideas y de espíritu al que se le permitió desarrollar sus ideas, debatirlas y en ese proceso desarrollarse plenamente su potencial. Lamentablemente, muy pocos adultos en América Latina recibirían hoy a un adolescente como lo recibieron estos maestros de la ley a Jesús. Cambiemos esto. Redoblemos nuestros esfuerzos para promover estrategias de prevención, mecanismos institucionales de protección y de información sobre el impacto de la violencia en la vida de niños, niñas y adolescentes.

Tendremos apoyo en esta labor. A finales del año 2006, se presentará a todas las naciones del mundo, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, un informe que denuncia las múltiples formas de violencia contra niños, niñas y adolescentes y recoge una serie de conclusiones y recomendaciones.

Hace diez años se presentó un informe similar sobre la situación de niños, niñas y adolescentes en situaciones de conflicto. Ese informe, liderado por Graça Machel, ha llevado a una serie de cambios en la visión de la niñez en la última década: de una indiferencia ante el horror del reclutamiento sistemático de niños, niñas y adolescentes para participar en actividades bélicas, a un rechazo internacional que ha contribuido a que hoy la primera persona requerida por la Corte Penal Internacional sea tal vez el más brutal reclutador de niños y niñas que conocemos: Joseph Kony, del norte de Uganda, que opera desde el sur de Sudán.

Mi esperanza es que este nuevo informe de Naciones Unidas, que enfoca todas las otras formas de violencia contra la niñez, y al que han contribuido muchas organizaciones cristianas, sea un instrumento en manos de toda la sociedad, incluyendo las iglesias, para hacer visible esta violencia encubierta y generar cambios que logren proteger a la niñez.

El desafío del VIH/SIDA

Este cuarto desafío sigue en aumento en nuestra región bajo lo que podría denominarse, en el mejor de los casos, un manto de silencio, y en el peor de los casos (el de personas que viven con el VIH/SIDA, enfrentando el rechazo), discriminación y exclusión. En el Antiguo Testamento, los leprosos enfrentaban una situación similar: debían mantenerse fuera de los muros de la ciudad. Según el Nuevo Testamento, Cristo no rechazó a los diez leprosos que se le acercaron, ni tampoco les dijo que salieran fuera de los muros, sino que los dirigió, ¿a quién? ¡Al sacerdote! Con esa medida rompió un patrón de discriminación, de exclusión, y dio a los leprosos la posibilidad de rehacer su vida. Tal vez el equivalente a un grupo discriminado por su enfermedad sería hoy día el de las personas que viven con el VIH/SIDA.

Hoy día, bajo ese manto de silencio, ya hay más de dos millones de personas viviendo con el VIH/SIDA en América Latina y el Caribe. El Caribe ya tiene la segunda prevalencia más alta del mundo, alcanzando un 2.3%. Ese nivel tenía África austral hace menos de quince años y ahora se ha disparado a entre el 20% y 40% de la población. ¿Quién ha leído en las noticias que casi 300.000 fueron infectadas con el VIH en el año 2004? Casi 150.000 fallecieron ese año por enfermedades relacionadas con el SIDA en nuestra región. ¿Qué medidas inmediatas se tomaron para que

esto no vuelva a ocurrir en el 2005 o en el 2006? Cada hora 33 personas quedan infectadas, y cada hora 15 fallecen.

Los prejuicios abundan y no se quiere ver que ya la mayoría de los nuevos casos provienen de relaciones heterosexuales. Tenemos 50.000 niños menores de 15 años de edad, en su mayoría infectados en el momento del nacimiento, algo que se podría haber evitado en la mayoría de los casos si la madre hubiera tenido acceso a la prueba del VIH a tiempo durante el embarazo y hubiera recibido el tratamiento adecuado. Otro fenómeno en nuestra región es el alto número de jóvenes infectados: más de 740.000 entre 15 y 24 años de edad. Dentro de ese marco, es alarmante como el VIH/SIDA, que hace quince años era mayoritariamente una enfermedad que afectaba a hombres, durante los últimos años ha ido aumentando más entre mujeres, en su mayoría adolescentes, acercándose cada vez más a la paridad el número de mujeres y hombres que viven con el VIH en nuestra región. En el Caribe, ya el número de mujeres con el VIH/SIDA es mayor que el de los hombres; en América Latina, una tercera parte. A esto hay que agregar que muchas de las jóvenes que han sido infectadas, lo han sido por abuso sexual por parte de hombres mayores. Hay dos veces y medio más probabilidad que un hombre transmita el VIH a una mujer, que viceversa. Otro modo en que el VIH/SIDA afecta: ya 752.000 niños y niñas en nuestra región han perdido a uno de sus padres o a los dos a causa de la pandemia.

Creo que la sociedad en general, incluida la iglesia, no ha tomado conciencia de que un gran número de personas en la región tienen la cara del niño nacido con VIH, la cara de la niña adolescente que fue abusada sexualmente y que ahora vive con VIH/SIDA. Y aún no sabemos cuántos son, porque no se reportan, los niños o las niñas que han perdido a su madre, a su padre, o a los dos.

En este momento, toda la región está comprometida a lograr para el 2010 lo siguiente:

- (i) prevenir la transmisión del VIH de madre a hijo ayudando a todas las mujeres que lo necesiten;
- (ii) proporcionar tratamiento pediátrico para todos los niños y niñas que lo necesiten;
- (iii) prevenir la infección entre los adolescentes y los jóvenes, logrando reducir en un 25% el porcentaje de jóvenes que viven con el VIH;
- (iv) proteger y apoyar a los niños y las niñas afectadas por el VIH/SIDA, alcanzando al menos al 80%.

Si logramos esto, estaremos sacando a casi 200.000 personas de la pandemia y sus consecuencias. ¡No es algo imposible! En este momento, sólo un 27% de las mujeres se hacen el *test* al quedar embarazadas. Debemos lograr elevar este porcentaje al menos al 80%. Hay mucho más por hacer para romper con la discriminación, el desprecio, el silencio. Creo que FTL y las iglesias tienen el importante papel de recibir sin juicio y prejuicio a aquellos que viven con el VIH, ayudando a romper las barreras, promoviendo que la población se haga la prueba. ¿Por qué no organizar la toma del *test* como un acto de solidaridad? Al fin y al cabo, hoy día no escapa nadie. Debemos llegar a tiempo.

El desafío de la desnutrición crónica y del impacto de los desastres naturales

Anteriormente abordé el quinto desafío al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: la desnutrición crónica. Aquí sólo resaltaría que ésta es como una cadena perpetua a la que condenamos a una persona. Ese atentado contra el derecho a la vida no puede evaluarse, pero el valor económico de la desnutrición crónica que afecta a 8.8 millones de niños y niñas de la región se estima en

US\$174.000 millones, mientras que el costo de superarlo, se estima en alrededor de US\$2.000 millones de dólares anuales hasta el año 2015.

El sexto desafío, el de los desastres naturales, afecta mayormente a quienes viven en zonas de alto riesgo, entre los cuales están sobrerrepresentadas las personas menores de 18 años. Huracanes como el Mitch en 1998 contribuyeron a aumentar el nivel de pobreza en un 8% en Honduras. Generar conciencia de prevención, pero también lograr inversiones para disminuir el impacto de las emergencias naturales es otro factor importante en la construcción de una sociedad que proteja mucho mejor a sus niños y niñas.

Finalmente, creo que este encuentro da pie para un diálogo no sólo a nivel regional entre la FTL y UNICEF, sino también a nivel nacional. Creo que debemos ir generando experiencias, y sobre esa base avanzar para establecer un Memorando de Entendimiento que nos ayude a estructurar nuestra colaboración a largo plazo.

Quisiera vivir. . .

Ruth Alvarado

Voces de niños y niñas

*Quisiera vivir en un futuro donde no haya soledad,
donde no haya esclavitud (...),
donde los niños puedan ser felices
y haya gente que nos ayude a progresar.¹*

Quiero empezar recogiendo, a manera de propuesta, esta esperanza que Lesly nos plantea a nombre suyo y de otros adolescentes como ella. Magali también tiene algo que decirnos, aunque en otro tono:

Yo, señor ministro, soy una niña que trabaja y ha sido maltratada durante mucho tiempo, como muchas otras niñas. ¿A Ud. le gustaría que su hijo tenga que trabajar y lo maltraten?²

¹ Extracto tomado de la canción *El mundo cambia y da*, compuesta por la niña trabajadora Lesly Salazar, 13 años - II Encuentro Nacional de niños, niñas y adolescentes que trabajan, Lima, Perú, octubre, 2005.

² Magali Cueva Ayay, adolescente trabajadora de Cajamarca-Perú. II Encuentro Nacional de niños y adolescentes que trabajan, conversación frente al Ministro de Trabajo en Lima, Perú, octubre, 2005.

O tal vez escuchemos a Liz, cuando declara para la Comisión de la Verdad en Perú sobre la desaparición de su madre ocurrida cuando ella era niña:

Así, por ejemplo, yo tengo veintidós años, soy joven, debo estar siquiera en una fiesta, en un sitio divirtiéndome; no puedo, porque eso está en mí, es como una sombra. Ni siquiera puedo (...) ni siquiera (...) la he enterrado (...) Yo tengo derecho a ser feliz, hasta ahora no lo soy, ojalá que algún día sea feliz, eso es lo único que yo espero. Y por lo menos encontrar sus huesos, enterrarla, tal vez así un poco me pueda quedar tranquila, porque hasta ahora no puedo estar tranquila, no puedo...³

O a Diana, cuando ingresa a la Casa Hogar AGAPE, al haber sido víctima de abuso sexual: «*Porque si eso no es lo que Dios quiere, está en la Biblia.*» Estaba refiriéndose a que el abusador, utilizando el texto de Deuteronomio 22:23 («Como tu no haz gritado, entonces tienes igual culpa, mereces la muerte»), la había convencido por mucho tiempo de no denunciarle porque le decía que ella tenía también culpa de lo que sucedió.

Luis también tiene algo que decirnos:

Cada vez hay más niños que trabajan a pesar de que hay voluntades y dolor profundo por parte de muchos adultos porque no están siguiendo los caminos adecuados. Para ello es necesaria la participación de niños, niñas y adolescentes de manera activa y no como simples espectadores.⁴

³ CVR-BDI-I-P429. Audiencia Pública de casos en Huamanga. Caso 2. Primera Sesión, abril 2002. Testimonio de Liz Rojas Valdez. Vivió de niña la desaparición de su madre.

⁴ Luis Romero, 17 años, representante de la Comisión de Derechos del Niño. Participó en la II Semana Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. Lima, Perú, octubre, 2005.

Ellos y ellas están gritando la necesidad que tienen de felicidad, libertad, compañía, progreso, participación. ¿Cómo respondemos a estas inquietudes, anhelos, sueños, dolores de los niños, niñas y adolescentes (NyA) de nuestras sociedades e iglesias?

Conocemos por todas las legislaciones internacionales y nacionales, que los NyA tienen derecho a la recreación, la salud, la participación y la educación, entre otros derechos. Y se están tomando diferentes medidas para apoyar a la niñez. En el Perú se están proponiendo planes nacionales de protección a la infancia, a la familia, etc., pero siempre se los plantean desde el adulto, siempre desde los que toman las decisiones, siempre buscando encontrar soluciones que no afecten a los adultos.

Frente a todas las realidades existentes, los NyA están pidiendo participar en el proceso. Ya no quieren ser «simples espectadores», anhelan contribuir en su propio desarrollo. Participar exige que todas las personas, en este caso adultos y NyA, se involucren en las decisiones que les afectan. Necesitamos, junto con los niños y las niñas, ser parte de un proceso de interacción social. Pero, ¿cuánto de eso estamos motivando, fomentando, promocionando con los niños?

El texto nos muestra cómo Dios se involucra en el desarrollo de los niños y las niñas desde que estaban en el vientre de la madre (Sal 139: 13-16); pero además, también nos muestra cómo Dios los incluye en el pacto (Gén 15:5-6), los ubica en un lugar central en sus alabanzas (Sal 8), en la proclamación de su mensaje (Jr 1:6), además de llamarlos desde muy tiernos a su servicio (1Sa 1:22-28), etc.

Ahora los niños y las niñas están hablando, están elevando sus voces. Nuestra obligación como adultos es escucharlos y atenderlos; pero también hacerlos partícipes

del proceso. Para lograr este propósito habrá que tomar en cuenta varias cosas.

Entre los temores del niño y la desesperación del adulto

Samuel 3:1-21 narra lo siguiente:

Samuel ayudaba en el templo a Elí desde muy pequeño. Elí era un hombre ya mayor que se estaba quedando ciego. Un día Samuel recibe un llamado que considera es de Elí y va inmediatamente a su cuarto para atenderlo, pero Elí no ha sido. Esta situación se repite tres veces. Samuel no tiene forma de saber que es Dios quien lo llama, hasta que Elí le muestra el camino para hablar con Dios.

Una vez iniciada la conversación, Samuel recibe el encargo de Dios de hablar en su nombre. Tiene que dar una noticia trágica y fatal para Elí y su familia. Teniendo en cuenta el cargo de sacerdote que Elí ocupa, esta noticia va a correr como agua y nadie va a dejar de saber lo que pasará: Elí y su casa desaparecerá y todos sus miembros morirán. No hay sacrificio que puede cambiar esta decisión.

Samuel escucha la noticia y pareciera que no hiciera caso, o que no le importara, porque continúa durmiendo como si no hubiera pasado nada. Incluso, por la mañana abre las puertas del Templo, como de costumbre. ¿Tal vez esperando que todo haya sido un mal sueño? Pero en el fondo él tiene miedo, mucho miedo de contarle a Elí. La noticia es fea. ¿Cómo contar una noticia fea? No puede saber cuál será la reacción de Elí, de repente hasta lo castigue, o icuánto dolor le cause! Samuel no quiere ser el causante de tanto dolor: mejor es no decir nada.

Pero, Elí lo llama y lo hace con ternura. «Hijo mío», le dice. El ya sabe de la profecía, Dios ya se la ha dicho; pero necesita escucharla de boca de Samuel. Samuel, a pesar de sus temores, no se oculta de Elí y va inmediatamente, como es su costumbre, al encuentro del sacerdote. «No me ocultes nada», le dice Elí, y en ese momento ve el temor en los ojos del niño.

Elí tiene miedo de que Samuel no le diga nada, pero tampoco encuentra la manera de convencerlo. Samuel necesita saber lo grave que es no obedecer a Dios, pero no quiere asustarlo: «Debes decirlo tal cual lo haz escuchado, de lo contrario podría caer sobre ti, y no quiero que te dañe. Te amo, Samuel, no temas, confía en mí», pareciera decirle. Elí ama a Samuel y la sola posibilidad de que la profecía se cumpla en Samuel por no trasmitirla, le aterra, pero tiene que ser claro para lograr que Samuel entienda lo importante de la tarea.

Samuel toma valor y le cuenta a Elí cada una de las cosas que Dios le ha dicho. Ahora tiene más confianza y sabe que puede confiar en Elí, que no va a reaccionar mal. Ante todo, Elí lo ama, así que Samuel puede hablar con tranquilidad y le cuenta todo sin guardarse nada.

El pequeño es un niño dependiente: acude inmediatamente al llamado del adulto, pero tiene mucho temor de hablar, y si existiera la posibilidad de no decir nada, preferiría no hacerlo. La situación no es fácil. ¿Cómo decirle a un niño temeroso que no se preocupe, que nada de lo que diga es su culpa, que no importa lo grave de la noticia, sólo debe decirlo tal cual la sabe?

El adulto se abre, expresa sus temores, dice claramente por qué es necesario que el pequeño hable, da confianza al pequeño para que éste se anime a hablar. Sólo así logra que el pequeño se sienta en confianza y tome valor para hablar.

Pero esto es sólo un paso en el proceso de comunicación. La verdad está planteada; ahora corresponde saber qué reacciones produce en el adulto esta verdad dicha.

Parafraseando el v. 18b, es probable que el adulto estuviera diciendo: «Voy a aceptar esta noticia aunque sea terrible, voy a aceptarla, no es culpa del muchacho que me la trae, voy a aceptarla porque asumo mi responsabilidad en esta situación, voy a aceptarla porque mi hijo está esperando saber cuál es mi reacción.»

No encontramos específicamente cuál fue la respuesta del muchacho frente a esta afirmación del adulto, pero sin duda, algo de este encuentro marcó su vida. Tal vez aprendió a aceptar errores, a asumir responsabilidades, o simplemente a aprender de los errores de otros para evitarlos. Lo cierto es que el niño siguió en sus labores, continuó con su desarrollo y la influencia de Dios se mantuvo a su lado.

Samuel aprendió a ser fiel en su trabajo y su fidelidad fue reconocida por toda la comunidad. La palabra que este niño transmitía llegaba al corazón del pueblo, porque lo hacía con el mismo amor y ternura que él había recibido. Se volvió una persona confiable y de mucha influencia en su comunidad.

En el proceso, el trabajo se hizo como debía de hacerse: el pequeño se liberó de su carga, y el adulto también. Además, el niño continuó creciendo con mucha más fuerza y seguridad.

Fue necesario que ambos, tanto el adulto como el niño, se expusieran, se permitieran expresar sus temores para construir confianza. Fue necesario que el adulto reconociera sus equivocaciones para que el niño se sintiera protegido. El niño estaba dispuesto a escuchar, pero era necesario que el adulto hablara.

Los niños en medio de la tensión de los adultos

Jacob, los hijos, las mujeres y Esaú (Gén 33:1-17):

Jacob y Esaú están a punto de encontrarse. Han pasado muchos años sin verse. Han pasado muchas cosas entre ellos, y ahora están a punto de volver a verse. Jacob teme que Esaú siga molesto con él y ahora acaba de enterarse que Esaú está en el camino acompañado de gente. Tiene miedo porque deberá enfrentarlos a todos ellos. ¿Cómo hacerlo? El camina con sus mujeres, sus hijos, todas personas que esperan su protección.

Entonces Jacob decide repartir a los niños, a cada uno de ellos lo pone al frente junto con su madre, para que ellas los cuiden. Tal vez piensa que si Esaú ve tantos niños tendrá compasión de él y no habrá guerra. Pero Jacob se pone delante de todos: él será el primer en encontrarse con Esaú y enfrentarlo. Colocados así, los niños quedan en primera fila para observar el encuentro entre los dos hermanos.

Jacob es el primero que reconoce su conducta, mostrando reverencia hacia su hermano mayor. Esaú por su lado, en actitud contraria a la esperada y a pesar de haber sido el ofendido —la víctima—, corre al encuentro de Jacob, lo abraza fuertemente y lo besa, tratando con esos gestos de borrar todos los sufrimientos que ambos han pasado. Ambos hermanos, adultos, jefes de familia, lloran profundamente, sin importarles que los niños, los soldados y las mujeres estén mirándolos.

Gracias a Dios, la historia no termina aquí . . .

Esaú observa que hay mucha gente que no conoce, y pregunta por ellos. Todos los niños y sus madres saludan al nuevo tío (vv. 6 y 7), y en ese saludo también van

reencontrándose como familia. ¡Hay tantas cosas que no conocen de los otros o las otras!

Pero todavía hay cosas que aclarar, así que Esaú le pregunta a Jacob sobre las verdaderas intenciones que tenía al enviar los regalos que ha visto en el camino. Jacob le confiesa: «Solo buscaba tu perdón, tu compasión, quería acceder a tu perdón y supuse que era la manera» (v.8). Para qué darle vueltas al asunto, es mejor decir la verdad de frente. Sin embargo, para Esaú el problema, y por lo tanto su solución, no es un asunto económico, así que no quiere los presentes de Jacob. Además, no los necesita. Entonces Jacob le da dos razones por las que Esaú tendrá que aceptar los presentes que le está ofreciendo.

El **primer ruego** de Jacob es que Esaú acepte el presente (*minchah*), porque la actitud de su hermano le trae liberación (v. 10). Jacob está infinitamente agradecido por el recibimiento ofrecido: un recibimiento no merecido ni esperado en vista del daño que había causado a Esaú años atrás, pero que le devolvía la tranquilidad y la paz. Ahora el rostro de Esaú le recuerda al rostro de Dios.

Es probable que este argumento no haya satisfecho totalmente a Esaú, y entonces es necesario que Jacob plantee el **segundo ruego**: le dice que acepte el regalo (*beraka*⁵). Esta palabra es mucho más clara para Esaú. Hace años él reclamó a su padre el *beraka* que le pertenecía y Jacob se había llevado (27:34). Ahora Jacob se la devuelve a él como una prenda, una garantía de cumplimiento, una señal. Una señal que Jacob, además de aceptar públicamente el acto cometido contra su hermano, busca terminar el profundo distanciamiento entre ellos. Entonces Esaú acepta los regalos.

⁵ *Beraka*: Agradecer el beneficio que nos ha hecho. Presente u obsequio acompañado de una bendición, Convenio de paz. Prenda.

El relato termina cuando estos dos adultos, ahora liberados de todo odio, rencor y miedo toman caminos distintos. Podría creerse que lo lógico sería que sigan adelante juntos, pero Jacob va a decir claramente: «No es necesario que vayamos juntos. Lo importante es que hemos dado el primer paso: nos hemos reconciliado» (v. 15). Para Jacob todo lo demás puede resolverse. Lo importante es que ha logrado su propósito de acercarse a su hermano, a aquél con quien se enemistó hace mucho tiempo y a quien ahora ha vuelto a ver y abrazar y de quien, además, ha recibido el perdón. Esaú lo entiende así, y entonces cada uno toma un rumbo distinto. El texto no dice si se volvieron a encontrar, pero ambos pudieron tomar decisiones con paz y libertad a favor de ellos mismos y también a favor de su nación.

Este encuentro de adultos fue importante porque permitió a los niños, que en la historia están en silencio, observar expectantes y en primera fila todo lo que sucedió. No hablaron, pero pudieron ser testigos de cómo se pueden resolver dificultades sobre la base de la verdad, por más difícil que ésta sea. Pudieron ver cómo estos adultos expresaron sus emociones, cómo aceptaron sus responsabilidades, cómo sacaron a la luz sus recuerdos más dolorosos y a la vez sus necesidades de afecto y sus anhelos de reconciliación, y cómo lograron así su propia liberación. Los NyA ahora gozan de paz entre dos pueblos hermanos, y seguramente mucho de lo vivido les permitirá tomar mejores decisiones en el futuro.

La Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú nos planteó un lema que tal vez ayudaría a ilustrar este encuentro: «Un país que olvida su historia está condenada a repetirla».⁶ ¿Por qué, entonces, decimos que es mejor

⁶ CVR Lima-Perú 2001.

callar, no hablar más del pasado, olvidar todo y hacer como si no hubiera pasado nada; que recordar es mantener odios? Por el contrario, ¡hay tanto que aprender si permitimos que tanto quienes tengan que expresar su dolor como los que tengan que pedir perdón y enfrentar sus responsabilidades, lo hagan! Los adultos lo necesitamos, y nuestros Niños lo necesitan y, además, están esperándolo.

Los niños activos en la exposición y análisis de la Palabra

Nehemías 7:72b-8:18 narra:

Al inicio del nuevo año para Israel (septiembre), se juntó todo el pueblo en la plaza mayor, y llamaron al maestro Esdras para que les leyera la Ley. Esdras convocó a hombres, mujeres, niños y niñas que pudieran comprender.

Estuvieron en la plaza desde muy temprano y hasta el mediodía, y todos sin excepción estaban atentos a lo que escuchaban. Esdras estaba ubicado en un púlpito bastante elevado que permitía que todos lo vieran, y estaba acompañado de muchas personas importantes.

Cada una de las cosas que Esdras iba diciendo y haciendo era vista por todos los presentes, que estaban expectantes de lo que estaba ocurriendo. Así, Esdras empezó con una oración a Dios, y todos respondieron: Amen. Todos y todas, sin excepción, se inclinaron para adorar a Dios.

Estaban presentes también los levitas, que se encargaban de que cada una de las personas presentes, incluyendo a niños y niñas, entendieran lo que se estaba leyendo. Todos estaban atentos y no se movían de su lugar. El libro era leído atentamente y Esdras se esforzaba por lograr que todos entendiesen la lectura. También el gobernador y el maestro Esdras eran encargados de hacer comprender a los hombres, mujeres, niños y niñas.

De pronto todo el pueblo empezó a llorar: había comprendido lo que decía la ley. Entonces el gobernador, el maestro Esdras y los levitas tuvieron que hacerlos callar, porque no paraban de llorar. Les decían: «No se pongan tristes, no lloren; más bien, váyanse a comer y beber, y no se olviden de invitar a los que no tienen nada, porque hoy día es Día Santo, su fuerza es Dios». Así, las mujeres, los hombres, los niños y las niñas se fueron a comer y beber, y a invitar comida. Estaban contentos porque habían entendido las palabras que les habían enseñado.

Al día siguiente los adultos del pueblo se reunieron para seguir conociendo sobre lo que había que hacer, y cuando estuvieron mucho más claros, compartieron con el pueblo, con el mismo pueblo que había estado el día anterior, es decir, hombres, mujeres, niños y niñas, sobre lo que había que hacer, y todos estuvieron de acuerdo. Este era el mes de la fiesta de los tabernáculos y era necesario vivir en tabernáculos para agradecer a Dios. No importaba donde lo construyan: en sus techos, en sus patios, en los patios del Templo, en las plazas. Era necesario celebrar este acontecimiento habitando en tabernáculos. Todos los días de celebración, que fueron siete, Esdras estuvo leyéndoles la Ley para que conocieran más.

Tanto los adultos como los niños pasan por un proceso de comprensión de la ley de manera guiada. Todos necesitan escuchar, todos están esperando conocer, y todos toman decisiones sobre lo que van escuchando. ¡Qué tarea la de los levitas: hacer que todos, adultos y niños, entendieran lo que se estaba leyendo, en el mismo momento! El texto nos muestra la metodología que emplearon: visibilidad, acompañamiento personalizado, interés porque todos y todas entendieran, comprensión del proceso de cada uno. En ese proceso no sólo se logró que todos y todas entendieran, sino que también todos y todas,

incluyendo a niños y niñas, participaran de la tarea encomendada, integrados a su comunidad, a su pueblo.

He querido tomar algunas de las muchas historias encontradas en el texto bíblico en que están presentes niños y niñas; historias que de alguna manera responden a realidades que nos encuentran el día de hoy, tanto en la sociedad como en la iglesia.

Lo rescatable de estas historias es que en todas hubo participación activa de adultos y niños. Tanto los unos como los otros tuvieron que exponerse, liberarse de prejuicios, esforzarse por procurar un acercamiento. En el proceso, tanto los unos como los otros aprendieron. Como resultado no sólo se produjo salud, tranquilidad y acompañamiento para los niños y las niñas, sino también liberación para todos, una liberación que pudo multiplicarse en la tranquilidad para el pueblo y nación.

¡Qué importante es entender que los adultos solos no podemos resolver los quehaceres de los niños y las niñas! Ellos y ellas tienen mucho que decir, y ya están haciéndolo. ¿Estamos listos para escucharles?

Concluyo con una experiencia personal:

Había planeado salir a pasear con mi hijo José David. Separé un tiempo para eso, y definí a dónde ir y qué lugares visitar, pero no contaba con que él también había hecho sus planes y esperaba que se llevaran a cabo. Salimos, caminamos, conversamos, jugamos, se cumplió todo cuanto yo había planeado, pero no los planes que él había hecho. Llegó el momento de «terminar el paseo», y él no dijo nada. Sólo calló, bajó los ojos y se puso triste, quieto. No gritó, no se quejó. Sólo calló. Entonces hablamos, y yo tuve que escuchar, aceptar y optar. Finalmente, cumplimos también sus planes. Él estaba feliz y lo expresó de muchas maneras: cortó el silencio, y hubo besos, alegrías y mucho, mucho movimiento.

**«... Y un niño los guiará»
¡El Reino de Dios
es cosa de niños!**

Edesio Sánchez Cetina

En plena decadencia de la nación israelita, ya al borde del cansancio y la frustración, Dios decide que la manera con la que el pueblo berítico se ha conducido y estructurado —social, económica, religiosa y políticamente— su futuro estaba prácticamente acabado. ¿Qué hacer con miras al futuro? La destrucción de la nación ya formaba parte de la «agenda divina», pero no podía permitir que todo su proyecto de crear un «espacio» de vida para todos —plantas, animales, seres humanos, divinidad— resultara en fracaso total.

De acuerdo con el Salmo 82, Dios ya había decidido acabar con el intento de que fueran los dioses quienes velaran por un mundo de justicia, paz y armonía entre los seres humanos. Por eso condena a muerte a toda la asamblea de dioses. Le tocaba el turno a los mismos seres humanos, y ese turno es de lo que habla la Biblia, de principio a fin. No era nadie más sino el ser humano el

responsable del establecimiento de un mundo de paz y de justicia. Mateo 25.31-46 es quizá el pasaje más elocuente al respecto. No fue de manera accidental el hecho de que Dios haya creado al ser humano a su «imagen y semejanza». Si el ser humano iba a lograr ser instrumento vital en el proyecto de Dios, no le quedaba otro camino que hacer de este mundo «hogar» digno para todo ser creado.

Toda institución y forma de social y política establecida por el ser humano, de acuerdo con el relato del Antiguo Testamento, fracasó. Y ese fracaso está íntimamente relacionado con la insistencia del pueblo de Dios por desobedecerlo, abandonarlo y serle infiel. Infidelidad e injusticia anduvieron de la mano, y esa fue la queja más grande que presentó Dios en boca de sus profetas (p. ej., Oseas, Amós, Isaías, Jeremías).

Pareciera ser que el hecho de haber creado al ser humano ya adulto fuera el «eterno error» de Dios. Los capítulos 3-11 de Génesis no ofrecen otra cosa más que error tras error y maldad tras maldad en el intento humano de «trazar su propio camino»:

Voy a borrar de la tierra al hombre que he creado, y también a todos los animales domésticos, y a los que se arrastran, y a las aves. ¡Me pesa haberlos hecho! (Gn 6.7, DHH).¹

Tras otro iniciar con Abraham y los semitas, después con la familia israelita —primero dirigida por caudillos, seguidos por la monarquía— Dios decide anunciar, por boca de los profetas, el fin de esa era e iniciar con algo nuevo.

¹ Dt 9.13-14 (TLA) presenta otro intento divino por destruir parte de su obra: «Me he dado cuenta de que este pueblo es muy terco. ¡Déjame destruirlo, para que nadie vuelva a recordarlo! Pero a ti, te pondré por jefe de un pueblo mucho más fuerte y grande».

Un mundo nuevo, un ser humano nuevo, un nuevo proyecto

El Salmo 8, que habla de la creación y de su «corona», el ser humano, muestra un sesgo, una especie de «clave» o «pista», que hace a un lado —o al menos deja entrever que— al adulto, para darle al niño la posibilidad de convertirse en modelo de ser humano, en una mejor o auténtica imagen de Dios. Si en la primera creación el adulto ocupó lugar preponderante, ahora el niño parece desplazarlo. Después de cantar la grandeza de la creación divina, el poeta afirma lo siguiente:

Con las primeras palabras
de los niños más pequeños,
y con los cantos
de los niños mayores
has construido una fortaleza
por causa de tus enemigos.
¡Así has hecho callar
a tus enemigos que buscan venganza! (Sal 8.2, TLA).

¡Ya no son los adultos, grandes y poderosos, lo que tienen el liderazgo para dialogar con Dios o para afrontar la maldad y vencer al enemigo! ¡Son los niños! Así, lo que sigue del salmo y la afirmación de la sujeción de todo lo creado bajo el liderazgo del ser humano queda definido por ese nuevo sesgo o pista: los niños. ¡Qué bien se conecta esto con lo que dice Dios por medio del profeta Isaías en 11.3-6! (TLA):

No juzgará por las apariencias,
ni se guiará por los rumores,
pues su alegría será obedecer a Dios.
Defenderá a los pobres
y hará justicia a los indefensos.

Castigará a los violentos,
y hará morir a los malvados.
Su palabra se convertirá en ley.
Siempre hará triunfar la justicia y la verdad.

Cuando llegue ese día,
el lobo y el cordero se llevarán bien,
el tigre y el cabrito descansarán juntos,
el ternero y el león crecerán uno junto al otro
y se dejarán guiar por un niño pequeño.

En la nueva creación, en el nuevo proyecto de Dios, en el enfrentamiento con la injusticia y la maldad, en el establecimiento del reinado de Dios, el líder es un «niño pequeño».

Para destronar la injusticia y para crear un nuevo mundo y un nuevo reinado, el adulto tiene que hacerse a un lado, con todas sus instituciones, organizaciones y estructuras. En el nuevo comienzo de Dios, marcado por la proclamación profética y por el mensaje inicial del Nuevo Testamento, Dios se encarna en «un nuevo adán» que no es adulto, sino un niño, un bebido. Emmanuel, el Mesías, viene con todo su poder transformador y creador en la persona de un niño:

Porque nos ha nacido un niño,
Dios nos ha dado un hijo,
al cual se le ha concedido el poder de gobernar.
Y le darán estos nombres:
Admirable en sus planes, Dios invencible,
Padre eterno, Príncipe de paz.

Se sentará en el trono de David;
extenderá su poder real a todas partes,
y la paz no se acabará;
su reinado quedará bien establecido,
y sus bases serán la justicia y el derecho

desde ahora y para siempre.
Esto lo hará el ardiente amor del Señor todopoderoso.
(Is 9.6-7, DHH)

La primera navidad celebró no la llegada de un guerrero adulto y poderoso, armado hasta los dientes, sino la irrupción del Dios «todopoderoso» en la persona del niño de Belén, el bebé nacido en una cueva, acostado en un comedero de animales y rodeado por humildes pastores que habían escuchado el anuncio angelical:

No tengan miedo, porque les traigo una buena noticia, que será motivo de gran alegría para todos: Hoy les ha nacido en el pueblo de David un salvador, que es el Mesías, el Señor. Como señal, encontrarán ustedes al niño envuelto en pañales y acostado en un establo. (Lc 2.10-12, DHH)

¡Qué paradoja! El Mesías, salvador del mundo, está presente con nosotros en la persona de un niño envuelto en pañales y acostado en un pesebre. Para Lucas y Mateo, el evangelio de salvación empieza con Dios niño. ¡Qué cosa más tremenda! El hecho de que el Dios eterno, todopoderoso, Señor del universo, decidiera irrumpir en la historia humana como niño se convierte en declaración teológica de cómo definir, de principio a fin, el proyecto salvador de Dios. Porque Dios decide hacerse humano y presentarse ante nosotros como niño, y presenta ante nuestros ojos al reino mesiánico desde una perspectiva infantil. Estos dos elementos, al principio y al final de la encarnación, deben considerarse seriamente al definir y entender cada componente del Hecho de Cristo. El ministerio, la pasión, la resurrección y la venida gloriosa de Cristo no pueden apropiarse cabalmente si no se miran desde los ojos del niño que abre y que cierra el drama redentor en el que Cristo es protagonista principal.

De igual modo, aquí y allá, como contadas «pepitas de oro», el Nuevo Testamento es testigo de ese mensaje. A los adultos que acompañaron a Jesús les costó entender el proyecto infantil de Dios, y de distintas maneras Jesús tuvo que recordárselo: *Tè alabo, Padre, Señor del cielo y de la tierra, porque escondiste estas cosas de los sabios y de los entendidos, y las revelaste a los niños* (Mt 11.25, RVR-60); *Dejad a los niños venir a mí, y no se lo impidáis; porque de los tales es el reino de Dios. De cierto os digo, que el que no reciba el reino de Dios como un niño, no entrará en él* (Mc 10.14-15, RVR-60).

Relacionado con lo anterior, me parecen pertinentes las reflexiones que nos ofrece Juan Arias sobre la idea de «tropiezo» en el Nuevo Testamento. La palabra griega que se traduce como «tropiezo» en el Nuevo Testamento es *skándalon*. Un recuento de todas las veces que aparecen el sustantivo y el verbo en el NT, revela dos cosas importantes: 1) Los adultos pueden ser *tropiezo* para los niños; 2) Jesús nunca es *tropiezo* para los niños, pero sí para los adultos. Es decir, los adultos pueden ser obstáculo y hallar obstáculo en el camino de la fe y la vida cristiana. Pero los niños tienen acceso libre a Dios en Cristo.

En su obra *El Dios en quien no creo*,² Juan Arias dice:

La iglesia será el verdadero rostro de Dios cuando, como Cristo, escandalice a todos, menos a los niños.

Y Cristo fue un escándalo para *todos*: para los judíos por presentarse como Dios (Jn 10,29); para los fariseos (...Mt 15,10) que lo llaman «endemoniado»; para los doctores de la ley, por su libertad de espíritu y su misericordia; para los apóstoles por sus exigencias (se escandalizan de la eucaristía, de su muerte, de su trato

² Ediciones Sígueme, Salamanca, 1969, pp. 21-23.

con las pecadoras); para los poderosos: Caifás le llamará «blasfemo»; para sus parientes que no creen en sus milagros; para sus amigos: para Marta y María porque dejó morir a su hermano Lázaro; para su misma madre: «¿Por qué nos has hecho esto?», le recrimina cuando se perdió en el templo; para el «Pueblo» que, envenenado, acabará gritando: «crucifícale».

Jamás un niño se escandalizó de Cristo. Él les defendió: «Porque han creído en mí». Por eso el niño será siempre la imagen más clara y más evangélica de Dios. Los niños aceptaron a Cristo sin discutirle. Se dejaron atraer por él sin deseo de acaparárselo. El niño toca vitalmente el límite de la libertad en el abandono, en el amor. Para el niño es normal que su padre haga milagros, que sea el más poderoso, el mejor. Le parece normal ser corregido, enseñado; jamás podrá soñar que su padre se equivoque, aunque diga cosas que le resultan misteriosas. Hará preguntas, pero acabará creyendo.

El niño siente vitalmente que el amor es el centro de las cosas. Por eso es capaz de hablar con las piedras de la calle, con el agua de la fuente y con el barro de la cuneta. Jugará lo mismo con el hijo del barrendero que con el hijo del ministro, con el inocente que con la prostituta. Ellos dominan la materia y hacen caer al hombre de rodillas a sus pies. Sólo ante Dios y ante un niño es capaz de arrodillarse un hombre.

De acuerdo con Jesús, los niños tienen un patrimonio que los hace poseedores legítimos del reino de Dios; y tienen un «conocimiento» que los coloca como modelo para los adultos (Marcos 10.15; Mateo 18.2-5; 21.15-16).

En este punto, Mateo 6.25-34 es muy aleccionador. En ese pasaje, el versículo 33, que es el clímax de todo el capítulo³ y que habla del Reino de Dios definido como justicia, se coloca en el contexto de una vida donde la

búsqueda de satisfacer las necesidades de «comer, beber y vestir» no es lo prioritario. El pasaje se desarrolla en un ambiente lúdico, de juego. Jesús invita a su audiencia adulta a mirar, con ojos diferentes, lo que cada día ven, pero con ojos de adulto:

Miren a los pajaritos que vuelan por los aires. Ellos no siembran, ni cosechan, ni guardan semillas en graneros. Sin embargo, Dios el Padre que está en el cielo, les da todo lo que necesitan. ¿Acaso ustedes no son más importantes que ellos?

¿Creen ustedes que por andar preocupados podrían agregarle un día más a su vida? Aprendan de las flores que están en el campo. Ellas no trabajan para hacerse sus vestidos; sin embargo, yo les aseguro que ni el rey Salomón se vistió tan bien como ellas, a pesar de que tuvo muchas riquezas.

Si Dios se preocupa por las flores, haciéndolas hermosas, aunque su vida dura tan poquito; ¿acaso no hará más por ustedes? ¡Veo que todavía ustedes no han aprendido a confiar en Dios!

Ya no vivan tan preocupados preguntando ¿qué vamos a comer? o ¿qué vamos a beber? o ¿qué ropa nos vamos a poner? En eso se pasan pensando los que no han aprendido a conocer a Dios. Ustedes ya no se desesperen por esas cosas; su Padre que está en el cielo sabe que las necesitan (Mateo 6.26-32).

Este sistema de valores que Jesús enseña, nos arrancan del mundo «serio y estructurado» de los adultos y nos coloca en el territorio de los niños. En este mismo con-

³ Benedict T. Viviano, «The Gospel According to Matthew», *The New Jerome Biblical Commentary*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1990, p. 646.

texto, la invitación de la búsqueda del reino y de su justicia no puede sacarnos de ese territorio. El reino que es de los niños, y la justicia de Dios que ellos entienden más que el adulto, exigen que en esta dimensión de la evangelización, sean los niños el sujeto primordial y los adultos los receptores.

Existe el día de hoy una urgencia por escribir una teología bíblica que defina al ser humano de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo. En el caso de este ensayo, desde el niño. Creo que solo así podremos descubrir que en una verdadera teología bíblica, Dios se «abre paso» por vías y medios en los que el «adulto» no tiene el protagonismo ni la clave. Esas son las que llamo «sorpresas de Dios».

En esta clave, podremos entender mejor por qué bajo el liderazgo de Josué se hizo tantos logros durante el establecimiento en la Tierra prometida, y por qué todo eso se perdió y se destruyó con la llegada del liderazgo de los «jueces» y de la monarquía. Una lectura de Josué en clave infantil nos permite ver cómo Dios logra hacer funcionar su proyecto.

El libro de Josué, que mira un momento de la historia de Israel desde la óptica del libro de Deuteronomio, es una obra en la que toda ella se respira un ambiente litúrgico y festivo, es decir, lúdico. En él, la ironía, el humor y la sorpresa ocupan un lugar privilegiado. Para mí, es uno de los libros de la Biblia en donde Dios aparece como un gran jugueteón, dispuesto a salirle al adulto por donde no se imagina. Se burla del enemigo y se ríe de las autoridades de su pueblo que quieren hacer las cosas a su manera, a lo adulto. Los personajes favoritos de su historia no son los generales de guerra ni las autoridades religiosas de la nación, sino una prostituta (cap 2) y los gabaonitas (cap. 9): un pueblo vulnerable que salvó el pellejo por su astucia

e ingeniosidad. Los anti-héroes son los ricos y poderosos que viven entre las murallas de las ciudades estado y Acán, aquel soldado que ávido de poder y riquezas quiso quedarse con las «fichas» del juego.

Veamos más de cerca a Josué; leámoslo desde la perspectiva infantil. La primera persona extranjera (cananea) que llegó a formar parte del pueblo de Dios fue Rahab, la prostituta que vivía en la frontera entre el lugar protegido de los poderosos y el terreno abierto y desprotegido de los campesinos y obreros. Ella fue la primera heroína porque se burló del rey y de las autoridades de Jericó al demostrar qué tan vulnerable era la gran ciudad amurallada de ser penetrada por el pueblo enemigo, Israel; en el juego del «escondido» ella fue la ganadora.. Dios llevó a su pueblo a la victoria, usando a esta mujer como ayudante, e invitando al pueblo a conquistar a la «impenetrable» Jericó (Jos 6.1) no por medio del músculo militar, sino por medio del juego litúrgico. Es verdad, el liderazgo de Josué no es el liderazgo militar, es el liderazgo de un director de banda o líder de un juego. Jericó cae no porque sus murallas se desplomaron abatidas por la fuerza de tanques de guerra, o se hicieron añicos por la fuerza de rocas lanzadas por enormes catapultas, sino por la algarabía de gargantas y trompetas que marcharon al rededor de la ciudad.

Desde la perspectiva infantil, también un relato como el de Números 22.21-35 nos ofrece toda su fuerza teológica. El relato de la burra de Balaam narra otro de los juegos de Dios donde se encuentra la sorpresa, el humor y lo «normal» transformado por lo fantástico. La figura infantil es, por supuesto, la burra. (¿recuerdas en *Platero y yo* el trozo titulado «La miga» en donde el autor visualiza al burro en la escuela estudiando con los niños?). Ella es la protagonista del relato. La principal acción del relato («ver») tiene por sujeto a la burra; no a Balaam. ¡Qué ironía! El

profeta que por su profesión podía «ver» lo que otros ojos humanos no podían, ahora era incapaz de ver al ángel de Dios con la espada en la mano, dispuesto a matarlo. La única que tenía «ojos» para ver el peligro y así salvarle la vida a Balaam era la burra. Dios utiliza un animal a quien prácticamente todo el mundo considera bruto, terco y nada inteligente como instrumento en sus manos para salvar a su pueblo y a Balaam. Tres veces la burra ve lo que el profeta no puede, y tres veces recibe azotes por actuar como la verdadera profetiza. Solo cuando Dios actúa directamente, Balaam puede «ver», y cae en cuenta que su burra había sido más inteligente, más dispuesta a tomar las decisiones correctas y menos terca. El profeta se convierte en «burro» y la burra en verdadera profetiza de Dios. Por eso, ella no solo tiene la capacidad de ver, sino hasta de hablar; ¡qué extraño, una burra que habla! Pues sí, en el mundo del Dios niño, ¡hasta los burros hablan! Es tan grande el amor de Dios que cuando se ve orillado a hacer uso de los absurdos, lo hace sin apologías. Para Dios no hay instrumentos indignos en los quehaceres del reino. Solo se hace indigno aquel que se opone o no entiende el juego de Dios. Si la serpiente (Gn 3), a quien las culturas antiguas consideraban símbolo de la inteligencia y la sagacidad, profirió palabra de mentira y muerte, ¿por qué la burra, a quien la literatura y sabiduría popular consideran ejemplo de ignorancia y necedad, no podía proferir palabra de vida? En el mundo del juego divino, el mundo del «revés», los burros tienen palabra de sabiduría y son creadores de vida.

Pero es en 2 Reyes 5 y Lucas 19.1-10 donde encuentro de manera más clara el papel protagónico del niño y la manifestación más concreta de la afirmación de Jesús respecto del reino de Dios y de los niños. En ambos pasajes, el adulto solo «se salva» cuando se «convierte» en niño.

El difícil camino del adulto hacia la infancia (2 Reyes 5)

El relato nos muestra que además de Naamán (que sin duda es el personaje central de la historia) hay otros siete personajes: el rey de Siria, el rey de Israel, el profeta (Eliseo), Giezi (el ayudante de Eliseo), los criados de Naamán, la esposa de Naamán y la niña esclava de guerra que ayuda a la esposa de Naamán. Una lectura más detenida del texto nos revela bien pronto que tres de estos caracteres están en el lado de «anti héroes» (detentan el poder, tienen muchas riquezas o los mueve el poder y las riquezas): el rey de Siria, el rey de Israel y Giezi (el ayudante del profeta); en la primera parte del relato Naamán comparte sin duda estas características. Los otros cuatro caracteres son los «héroes» del relato y se caracterizan por no estar en lugares de poder, ni son movidos por el dinero o las riquezas: la niña, la esposa de Naamán, los criados de Naamán, el profeta. En la segunda parte del relato, Naamán comparte estas características.

Una lectura todavía más cuidadosa, en este caso del texto hebreo, me lleva a descubrir el elemento vital que me introduce de lleno en la lectura del texto bíblico desde la perspectiva infantil. Prácticamente todas las versiones castellanas que he consultado, hablan en los versículos 2 y 4 de «una muchacha» (solo la *Traducción en Lenguaje Actual* y *El Libro del Pueblo de Dios* tienen «niña»). El texto hebreo tiene la frase *na'erah qetonah* (una «niña pequeña», v.2). Esa expresión se usa aquí y en otras partes para hablar de un niño pequeño, no de un joven o una joven (ese es el caso de Is 11.6). El pasaje nos habla de una niña que tiene un papel humilde; no sirve al rey, sino a la esposa de Naamán. No llegó a Siria con la pompa con la que Naamán llegó a Israel, ni rodeada de dignidad y poder,

sino como esclava de guerra. Pertenece a la nación conquistada y siempre permaneció en el anonimato. Pero esa **niña** fue el primer y principal instrumento divino para lograr la salvación de Naamán: *Si rogase mi señor al profeta que está en Samaria, él lo sanaría de su lepra* (v. 3). Ella, como *na'erah qetonah*, es en el relato la que marca la meta de perfección a la que deberá llegar Naamán: *na'ar qaton* («niño pequeño», «niñito», v. 14). Como se nota, solo con el contacto directo con el texto hebreo se logra realmente encontrar este elemento clave para la lectura bíblica desde la perspectiva infantil.

El objetivo de la trama consiste en llevarnos del Naamán «adulto», rico, famoso, serio, refunfuñón, e importante de la primera parte del relato, al Naamán «niño», juguetón, inocente y listo para compartir lo que tiene. El personaje de la niña es la clave hermenéutica para lograr ese cambio. A partir de ella es que se definen los otros personajes y el Naamán de la segunda parte.

Cada vez que Naamán se encuentra o recurre a un personaje «héroe» su recuperación y sanidad se agiliza: la niña, la esposa, los criados, el profeta. Pero cada vez que se encuentra con uno de los «anti héroes» su recuperación peligra o retrasa: los dos reyes y Giezi. En el relato, Naamán se mueve en ambos bandos; solo al final, cuando ya se ha convertido en niño, manifiesta su pertenencia al grupo infantil.

Nótese el cambio que se efectúa en Naamán: Empieza siendo el varón grande, valeroso, general del ejército y valioso para su nación (aunque sufre de lepra; este es el elemento que mueve toda la tremenda maquinaria política y el revuelo causado en Israel). Tan pronto sabe, por boca de su esposa, de la información de la niña, no recurre a la niña para asegurarse de la información correcta, sino que recurre a su rey, y este al rey de Israel. Cuando visita al

rey de Israel, va acompañado de *treinta mil monedas de plata, seis mil monedas de oro y diez trajes nuevos de tela muy fina* (v. 5, TLA). ¡Todo un peso político, militar y de opulencia!

Con una posición así y una actitud así, no nos extraña nada la reacción que Naamán tuvo, primero, cuando el profeta no salió a recibirlo personalmente y, segundo, cuando el profeta lo mandó a bañarse siete veces al río Jordán. ¡Qué burla a su personalidad y puesto! ¡Qué burla a la geografía de su país con mejores ríos que ese arroyuelo lodoso del Jordán!

Tanto el haber recurrido a su rey como al rey de Israel alargó su ruta a la sanidad y retrasó la posibilidad de convertirse en «niño». ¡Naamán al recurrir a los poderosos y potentados se alejaba del «reino»! Pero, cuando siguió el consejo de sus criados (de seguir las instrucciones del profeta de quien había hablado la niña), Naamán se acercó más a su salvación. Por supuesto que tuvo que bajar la cabeza y reconocer que, aunque los ríos de Damasco (Abana y Farfar) eran mejores que el Jordán, el secreto de su sanidad estaba en la obediencia a las órdenes del profeta. Cuando siguió las instrucciones del profeta (v. 14), su *carne se convirtió como la carne de un niño, y quedó limpio*.

Es importante ver cómo se marca el cambio del Naamán adulto, enfermo de lepra, al Naamán niño, sano totalmente. El texto bíblico usa en los versículos 14 y 15 la palabra «volvió» (en el hebreo *sub*); ellas son las que constatan su «conversión». A partir de este momento, Naamán ya no es más el que da órdenes ni busca deslumbrar a los demás con su pompa y poder, tampoco es el adulto refunfuñón y burlado que rehúsa seguir las instrucciones del profeta; es el «niño» que obedece y sigue las instrucciones al pie de la letra (vv. 15, 17, 18).

Naamán se volvió niño y actuó como tal. Después de haber rechazado al río de Israel por su insignificancia, ahora pide un poco de tierra de Israel (v. 17) y se convierte en adorador del único Dios, Yavé (v. 17). El «niño» Naamán ahora necesita su «caja de arena» para «jugar» a adorar al verdadero Dios. Pero este nuevo «niño» no solo pide tierra, pide también un favor que, por su contenido e implicaciones, solo cabe y pertenece a la lógica infantil: *Solo una cosa le pido a Dios, el Señor: que me perdone si tengo que arrodillarme en el templo del dios Rimón. Porque cuando el rey de Siria va allí, entra apoyado en mi brazo y tengo que arrodillarme con él* (v. 18). Y el profeta le responde: «Hazlo, hombre, no hay ningún problema». ¡Qué lógica del Reino más sorprendente y novedosa!

En el pasaje es notorio ver cómo actúan quienes permanecen en el mundo ya establecido de los adultos; sus acciones son predecibles, son las que se esperan que ocurran: El rey de Siria, al oír la información de la niña, recurre al que detenta el poder en Israel, al rey. Cuando este recibe la carta que envía el rey de Siria, lee en ella, no el mensaje «correcto», sino lo que está en su subconsciente, respuesta de su temor («el rey de Siria busca un buen pretexto para volver a invadir Israel»). En lugar de recurrir a la propuesta de la niña (que no se comunicó correctamente, pues en la carta se dice que sea el rey de Israel quien sane a Naamán), se rasga la ropa en señal de duelo y recurre a una teología del temor y del fracaso: *¿Soy yo Dios, que mate y dé vida, para que éste envíe a mi a que sane un hombre de su lepra? Considerad ahora, y ved cómo busca ocasión contra mí*. Giezi, el ayudante de Naamán, por su avaricia y sueños de riqueza, miente, urde acciones incorrectas, roba, y termina sufriendo la lepra que antes tenía Naamán. Es decir, el que empezó siendo «niño» (Giezi como criado de Naamán), terminó siendo

«adulto» leproso; en cambio, el que empezó como «adulto» leproso, terminó como «niño» sano.

El relato se divide en tres partes: (a) la curación de Naamán (vv. 1-14); (b) la conversión de Naamán (vv. 15-19); la mentira y codicia de Giezi (vv. 20-27).

Cuatro elementos retomo aquí para acentuar el mensaje del pasaje: (1) el poder «creer» y «confiar» en los verdaderos «compañeros de juego», a quienes normalmente los adultos rechazan por considerarlos indignos o incapaces de ayudarnos: la niña, los criados, el profeta; (2) el ser capaz de seguir las instrucciones correctas de los «compañeros de juego», no las interpretaciones manipuladas de los adultos que tienen el poder; (3) el estar dispuestos a reconocer el valor de las cosas no por el que les imponen los que tienen el poder, sino por lo que pueden ofrecer en las reglas del juego aportadas por nuestros «compañeros de juego»; (4) el estar dispuestos a descubrir nuevos «espacios de juego», nuevas alternativas de vida, nuevos mundos, nuevo valor a las cosas que parecen sin importancia o descabelladas en el mundo de lo «correcto» y lo «ortodoxo».

Zaqueo el adulto-niño que en el juego descubrió el reino de Dios (Lc 19.1-10)

Si colocamos a un árbol y a un niño juntos, la imagen que de inmediato se nos forma es la del niño trepado en el árbol. Es muy difícil imaginar lo contrario. Pero si colocamos a un empresario junto al árbol, muchas cosas pueden ocurrírse nos. Por ejemplo: si el árbol es frutal, hacer negocio con sus frutos; si la madera se puede usar, cortarlo para hacer muebles o darle algún uso que produzca ganancias (El sicómoro fue empleado como frutal y madera).

Los niños se suben a los árboles de manera natural; porque son niños. Su mente está en el juego. Si los adultos lo hacen, de inmediato se piensa en una razón especial: «para bajar frutos», «para cortar sus ramas». Si ese adulto es un hombre rico y negociante, su mente está en hacer ganancias.

Zaqueo, como nos hace ver el autor del relato, era un hombre adulto, rico, jefe de los recaudadores de impuestos para Roma. Pero Zaqueo no se subió al árbol con el fin de obtener ganancias de él, sino que movido por la curiosidad infantil, quiso ver al personaje del momento: Jesús. Por un momento permitió que su atención no se enfocara en el dinero y las riquezas, sino en Jesús. El dato sobre su estatura, es la primera clave hermenéutica que nos da el autor para entenderlo como niño.

La subida al árbol y la razón de hacerlo fue el primer acto que realizó Zaqueo, no como un adulto rico y corrupto, sino como un «niño». Subió por curiosidad, para ver «quién era Jesús». Una acción absurda realizada por alguien de quien no se esperaba, pero que, al hacerse niño, se vio, frente a frente, con la salvación. Imagínate, querido lector, a Zaqueo, en un día común, paseando por las calles de Jericó: un hombre de edad avanzada, de complexión gruesa, bajito de estatura, con ropas lujosas, ampliamente conocido por todo el mundo, odiado por unos, admirado por otros. De pronto, aparece subido en un árbol de higos, sin otra razón que su curiosidad por ver quién era el visitante del día. En ninguna parte del Evangelio se nos informa que Zaqueo conociera previamente a Jesús. El relato, tal como nos lo presenta Lucas, no nos da otra alternativa más segura que concluir que Zaqueo no sabía nada de Jesús, ni lo conocía. Todo lo que ocurrió después de la subida al árbol fue realmente sorpresa para Zaqueo. La curiosidad fue la que lo llevó a subir al árbol y por ello,

Zaqueo penetró al «mundo» infantil. Zaqueo no solo subió al árbol, sino que también corrió para subirse a él. El sentido de urgencia lo da de nuevo la curiosidad de conocer a Jesús, no la urgencia por asegurar un negocio o hacerse más rico.

Esa acción absurda atrajo la atención de Jesús. Porque todo aquel que se atreve a hacerse como un niño tiene abiertas las puertas del Reino, pues se atreve a aceptar los «absurdos» del Reino y de Dios.

La segunda acción absurda de Zaqueo fue la de obedecer la orden de Jesús de «bajar de prisa del árbol» y la de recibir gozoso al visitante desconocido. ¡Más cualidades de niño no podía tener Zaqueo!: obediencia a una orden de un adulto, bajar de prisa de un árbol, recibir en la casa a un desconocido, son acciones que la ingenuidad y libertad de un niño permiten. El adulto mide y examina las posibles consecuencias; y en nuestra sociedad del miedo prefiere no correr riesgos.

La tercera acción absurda de Zaqueo fue la de ofrecer la mitad de sus bienes a los pobres y devolver cuadruplicado el dinero defraudado a otros. ¿Qué empresario sensato, de acuerdo a los cánones del mundo, ofrece la mitad de sus bienes a los pobres y promete devolver cuadruplicado un dinero que legalmente nadie le exige? Cualquier empresario sabe que no hay peor inversión que dar dinero a los pobres. Solo quien se coloca en la esfera del absurdo divino lo hace: *Porque ya conocéis la gracia de nuestro Señor Jesucristo, que por amor a vosotros se hizo pobre, siendo rico...* (2 Co 8.9). Si hasta las empresas «cristianas» y las mismas iglesias modernas consideran fuera de lo sensato hacer lo que hizo Zaqueo. El razonamiento moderno es el siguiente: «Sí, queremos ayudar a los pobres, pero vamos a hacerlo con inteligencia. Vamos a acumular varios miles o millones de dólares, los invertimos, y de

sus intereses ayudamos a los pobres». Así aseguran que nunca caerán en bancarrota, y siempre tendrán algo para darles a los pobres. Pero esas empresas e iglesias nunca quedan pobres, ni tampoco dan «todo», ni la mitad a los pobres. Las cargas fiscales, los pagos de compra y mantenimiento de los edificios que albergan a los burocratas que manejan el dinero de los pobres, los salarios de los administradores del dinero de los pobres; todo ello se asegura, para poder ayudar a los pobres. Se invierte en el capital de grandes empresas multinacionales que pagan los intereses, pero que se embolsan jugosas ganancias del dinero reservado para los pobres. Y, de los intereses pagados, falta descubrir qué porcentaje realmente llega a los pobres y cuánto se va en salarios, edificios y otras cargas administrativas. Pero en la filosofía y razonamiento divinos, en el juego de Dios y el absurdo del Reino, «la iglesia es la única institución que, sin ser irresponsable, puede gastar sus recursos a manos llenas en un arranque de compasión».⁴ Es decir, la iglesia está llamada, como Zaqueo, a darlo todo para ganarlo todo.

Es importante señalar que ninguna motivación egoísta o de beneficio personal movió a Zaqueo; ni siquiera la oferta de salvación personal. De hecho, la promesa de Zaqueo de dar sus bienes a los pobres sigue a la murmuración de los demás que acusaban a Jesús de haber entrado en casa de un hombre pecador. Zaqueo, como lo haría un niño, decidió dar todo como respuesta a la inmensa alegría de sentirse bien por haber recibido a alguien como Jesús en su casa.

La decisión de Zaqueo de hacerse niño fue la acción que lo acercó a Jesús y le dio el acceso al Reino: «De los

⁴ Robert D. Lupton, *Theirs is the Kingdom. Celebrating the Gospel in Urban America*, Harper & Row, San Francisco, 1989, p. 91.

niños es el Reino de los cielos». Jesús le abrió a Zaqueo las puertas del Reino porque éste se hizo como niño. Es desde esa perspectiva que Jesús consideró a Zaqueo, y en ella definió el ser de aquel hombre a quienes otros veían de otra manera.

Es instructivo buscar en el relato los verbos y expresiones que definen a los personajes. Una vez se hace referencia a Jesús: «Zaqueo... procuraba ver quién *era* Jesús» (v.3). Cuatro veces se hace referencia a Zaqueo: En los versículos 2 y 3 el narrador Lucas dice que Zaqueo «*era* jefe de los publicanos, y rico» y que «*era* pequeño de estatura», presentando así al personaje principal a los lectores. En el versículo 7, la multitud define a Zaqueo como «un hombre *pecador*». En el versículo 9, Jesús dice de Zaqueo: «él también *es* hijo de Abraham».

La presentación descriptiva de Zaqueo que hace Lucas tiene la intención de definir quién es el personaje principal del relato. Sin embargo, para cualquier judío de esa época, decir que un hombre era «jefe de los recaudadores de impuestos» y «rico», significaba exactamente lo que se dice de Zaqueo en el versículo 7: «un hombre *pecador*». A los ojos de la multitud judía, Zaqueo no podía ser más que un hombre malvado y pecador. Basta con descubrir qué dicen los historiadores acerca de los recaudadores de impuestos de la época de Jesús, para poder entender el sentimiento de las masas hacia aquellos.

Zaqueo no era un simple recaudador; era jefe de recaudadores. Es decir, él contrataba a hombres para que trabajaran para él recaudando impuestos en su provincia. Los comerciantes y agricultores que querían vender sus mercancías y productos en territorios vecinos, tenían que pagar tasas que les dejaba un margen casi nulo de ganancias. Como muchos de esos comerciantes tenían que pasar por varias provincias, el impuesto a sus mercancías

se cobraba varias veces, al pasar por los diferentes puestos de recaudación. Los viajeros tenían la obligación de declarar lo que llevaban consigo, aun las cosas que estaban libres de impuesto, como sus pertenencias personales. Los recaudadores tenían el derecho de revisar y confiscar la mercancía no declarada. Además, como los recaudadores necesitaban hacer ganancias para ellos y para sus jefes, siempre cobraban más de lo legalmente establecido por Roma.

Los fariseos y rabinos consideraban a los recaudadores de impuestos como impuros, porque usaban maneras deshonestas para ganarse el dinero. El judío común los consideraba como bandidos y ladrones. Por ello, para un judío celoso de la Ley y de su religión, la conversión de un recaudador, o publicano como le llamaban, era casi imposible.

La multitud ve en Zaqueo a un publicano pecador, impuro y corrupto; imposible de alcanzar la salvación. Pero Jesús dice de él: «es hijo de Abraham», pertenece al Reino de Dios; «... hoy ha venido la salvación a esta casa».

La curiosidad infantil, los actos irreflexivos y absurdos de Zaqueo, lo acercaron a Jesús y éste le abrió de par en par las puertas del Reino. Hoy, nuestra sociedad necesita de Zaqueos que estén dispuestos a hacerse como niños y hacer actos absurdos e irreflexivos para encontrarse con Jesús, para abrirle de par en par sus puertas y para manifestar la bondad en abundancia. En un artículo que leí hace un buen tiempo, me cautivó la siguiente frase que refleja bien el espíritu «zaqueano» e infantil del relato evangélico: «Practica el bien ciegamente y realiza irreflexivos actos de bondad». Estos actos que, a los ojos de la cultura actual, se definen como «irreflexivos», «absurdos», «ciegos», son a los ojos de Dios los actos más sensatos de compasión y sobreabundancia de amor divinos.

Conclusión

¿Por qué en la teología bíblica, Dios decide jugarse el «futuro» de su proyecto dándole al niño el papel protagónico? ¿Qué hace del niño una figura o paradigma clave para redefinir al ser humano nuevo, a la nueva sociedad y al nuevo reino? Dios vislumbra su futuro reino en manos de los niños, porque ellos tienen una cualidad propia de la infancia: la capacidad de asombro, el no tener ataduras para lanzarse a hacer algo nuevo e inédito, para aceptar al otro sin los «temores» raciales, sociales y morales; y todo lo anterior, lo convierten en realidad a través del juego. En esta perspectiva, el juego es algo muy serio; si se quiere «peligroso» para quien se aferra a hacer las cosas a lo adulto.

Bibliografía

- Arias, Juan, *El Dios en quien no creo*, Sígueme, Salamanca, 1969.
- Viviano, Benedict T., «The Gospel According to Matthew», *The New Jerome Biblical Commentary*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1990.
- Lupton, Robert D., *Theirs is the Kingdom. Celebrating the Gospel in Urban America*, Harper & Row, San Francisco, 1989.

Para un mundo mejor. . . El niño es el mejor protagonista

Edesio Sánchez Cetina

¿A qué se debe el sonado y persistente triunfo de tiras cómicas tales como *Mafalda* y *Peanuts*? y ¿por qué las *Crónicas de Narnia* se han convertido en clásicos de la literatura junto con obras tales como *Mary Poppins* y *Peter Pan*? ¿Por qué más y más películas cuyos temas y protagonistas principales desestabilizan y desarticulan el mundo «adulto normal» y ofrecen una alternativa utópica que reinventa la vida, la sociedad, el mundo en los que los adultos se ven obligados a vivir y actuar de acuerdo con la propuesta lúdica del niño?: *Duende*, *El viaje de Chihiro*.

El secreto es el juego. Y si Dios, a través de su profeta (Is 11.6), dice lo que dice sobre la visión de su reino y la importancia del juego es porque para Dios, la respuesta para una vida apresada en la seriedad y la incongruencia de todo lo que consideramos importante como el dinero, el poder y la posición social es el juego. Porque el juego le quita a todo eso su carácter de «sagrado» de «valor máximo».

El juego, desde esta perspectiva, es además de liberador una fuerza iconoclasta. A través del juego se desubica a los poderosos y a los que se sienten seguros en lo que hacen y en la posición en que están. George Sheehan (*Por qué y cómo correr*, 1984) dice al respecto:

En el juego reconocemos de manera simultánea la suprema importancia y la absoluta insignificancia de lo que hacemos. Aceptas la paradoja de luchar por lo que es a la vez esencial e intranscendente. En el juego te puedes comprometer totalmente a una meta o propósito que minutos después caerá totalmente en el olvido. El juego es pues la respuesta al laberinto de nuestra existencia, el escenario para nuestros excesos y nuestras exuberancias. Parte de su placer lo halla en la violencia y la discordia. El territorio se defiende con cada gramo de energía y de determinación que se posee, pero momentos después estamos abrazando a nuestros oponentes y disfrutando el juego que acabamos de jugar.

Por otro lado, el mismo autor dice de los niños y el juego:

Los niños, que son atletas y poetas y santos y científicos a la vez, penetran en el mundo del juego de manera natural. Muy rara vez el niño pone en entredicho su ser o el motivo. . . Juego es algo que hacemos sin la intención de obtener algo; es algo que tiene sentido pero no razón o propósito ex profeso.

Quizá valga la pena definir qué es ser adulto, antes de hablar del juego como definición del ser niño. Ser adulto, en el contexto de nuestra reflexión, es querer usar los medios de poder y la riqueza para alcanzar la victoria y el éxito. Es querer resolver los errores del mundo construido por adultos con sus propios medios de gente adulta, seria, calculadora, tecnificada y científica. Jean Duvignaud, en su libro *El juego del juego* (p. 13) dice:

El pensamiento de nuestro siglo rehúye lo lúdico: se empeña en establecer una construcción coherente donde se integren todas las formas de la experiencia reconstituidas y reducidas mediante sus propias categorías. Se ha emprendido un inmenso esfuerzo por escamotear el azar, lo inopinado, lo inesperado, lo discontinuo y el juego. La función, la estructura, la institución, el discurso crítico de la semiología sólo tratan de eliminar lo que les aterra.

Son muchas las razones de ese ocultamiento. En primer lugar, las exigencias intelectuales de una economía de mercado y una tecnología con frecuencia incontrolada, que dejan poco lugar para el terreno baldío de la ensoñación, aparentemente fútil: de cualquier latitud que sean, a los planificadores les repugna tomar en cuenta, en el balance de los recursos humanos, el «precio de las cosas sin precio», es decir, de las actividades que no justifica en absoluto la reutilización. El positivismo ha logrado eliminar lo que estorbaba su visión «plana» del universo.

Por su parte, Eduardo Galeano (p. 7) dice:

En el mundo tal cual es, mundo al revés, los países que custodian la paz universal son los que más armas fabrican y los que más armas venden a los demás países; los bancos más prestigiosos son los que más narcodólares lavan y los que más dinero robado guardan; las industrias más exitosas son las que más envenenan el planeta; y la salvación del medio ambiente es el más brillante negocio de las empresas que lo aniquilan. Son dignos de impunidad y felicitación quienes matan la mayor cantidad de gente en el menor tiempo, quienes ganan la mayor cantidad de dinero con el menor trabajo y quienes exterminan la mayor cantidad de naturaleza al menor costo.

Leyendo esas palabras de Galeano, no sorprenden para nada las que Alessandro Pronzato (pp. 54, 56-57) también nos dice sobre los adultos:

Sí, los hombres adultos son un verdadero desastre. No se puede esperar ya nada de ellos. Se tienen por sabios. En realidad no han aprendido otra cosa más que a estropearlo todo. . . Los adultos. . . están llenos de complicaciones, de pretensiones, de reservas mentales, de sospechosos compromisos. El adulto mejor que recibir el reino, se «defiende del reino». Porque se considera ya «hecho»

... ¡Ay de los que siguen siendo adultos! ¡Ay de los que se refugian en la seguridad de su prudencia de viejos! . . . No hay en el hombre nada tan odioso como su pretendida prudencia, ese germen que permanece estéril, ese huevo de piedra que los viejos van guardando de generación en generación, esforzándose por calentarlo de vez en cuando bajo sus flancos helados. En vano intenta Dios convencerlos y rogarles con dulzura que abandonen ese ridículo objeto para buscar el oro vivo de las bienaventuranzas. Ellos lo miran tiritando de miedo y con horribles suspiros. Si es verdad, como dice el evangelio, que la prudencia es locura, ¿por qué, entre tantas locuras, escoger precisamente ese antigualla? Pero «la prudencia es el vicio de los viejos», y los viejos no sobreviven a sus vicios y se llevan consigo su secreto.

Los cristianos «viejos», incapaces de seguir el pequeño sendero de la infancia, pretenden presentarle a Dios un programa bien trazado, con todos los detalles bien precisados, y les gustaría que él estampase allí su firma. Dios se ve incapaz de añadirle a ese programa tan bien definido la más mínima propuesta, una propuesta que pudiera trastornar—como él sabe hacerlo—todos los proyectos. Se han construido una coraza, donde no había

ni el más mínimo agujero a través del cual pudiera Dios hacer penetrar el germen de «novedad».

De acuerdo con los estudios de la personalidad humana, lo que realmente define al niño como tal es el juego, no otra cosa. La definición que al respecto dan varios diccionarios así lo confirma: «el juego es la actividad recreativa espontánea y organizada de los niños» (*Webster's Third*); «el juego es el ejercicio o acción por medio del recreo o la diversión, observado especialmente como actividad espontánea de niños o animales jóvenes» (*Shorter Oxford English Dictionary*). Rubem Alves, teólogo brasileño y autor de cuentos, dice lo siguiente al respecto en su libro *La Teología como juego* (pp. 116-117, 130, 140-141):

¿Qué es un niño? Parece que el mito de su inocencia y pureza murió hace mucho tiempo. Freud fue el sepulturero. Ejemplos de amor tampoco son. Su narcisismo es por demás evidente: sólo se ven a sí mismos. Si hay algo que les es característico es su capacidad de jugar.

Escuchemos de nuevo a Alves: «... los niños y los bufones... saben que el entretenimiento y la risa son cosa seria, que quiebran hechizos y exorcizan la realidad...», es que

en el mundo del juego las estructuras no se transforman nunca en *ley*. Cada nuevo día se presenta como un espacio libre, que permite que todo comience de nuevo, como si nada hubiera pasado... *todas las cosas se hacen nuevas, las viejas desaparecen* (2 Co. 5.17); los ojos comienzan a ver lo que los otros no ven...

El juego se convierte en una denuncia de la lógica del mundo adulto. Los niños se niegan a aceptar el veredicto del «principio de realidad». Separan un espacio y un tiempo y tratan de organizarlos según los principios de la omnipotencia del deseo. ... allá se mueve un grupo de

niños, en medio del mundo adulto, como una protesta contra él... ¿Será algo semejante a esto lo que Jesús tenía en mente, al hablar de la necesidad de que nos volviéramos niños? Los niños no se conforman con este mundo... No es posible que la seriedad y la crueldad adulta sea lo más importante que la vida puede ofrecernos... El mundo puede ser diferente. ..., en el juego, esta cosa nueva se ofrece como aperitivo.

Hablando del juego, Jean Duvignaud dice lo siguiente: «el fin del juego es el juego mismo» y porque se trata de «una actividad propia, paralela, independiente, que se opone a los actos y a las decisiones de la vida ordinaria mediante características que le son propias y que hacen que sea juego» (p. 42).

En el estudio del juego como práctica preponderantemente infantil, resulta sorprendente descubrir que un territorio privilegiado del juego es el del lenguaje. En sus juegos, los niños inventan palabras, cambian la sintaxis, hacen añicos el discurso social de los adultos. En eso, se parecen a los poetas. Estos son los que, al decir de Duvignaud, «prolongan más allá de la infancia el poder de cambiar el orden de las palabras y alterar la sintaxis» (p. 33).

En realidad, es tremendo reconocer los paralelos que se dan entre el juego y la poesía: nos sorprenden, son creativos —crean espacios de vida o mundos nuevos—, se enfocan más en los sentimientos que en la razón, apelan más a lo lúdico que a lo productivo, funcionan como palabra profética pues subvierten al mundo demasiado «conocido» y fácil de predecir. En el juego y la poesía, se crean nuevos lenguajes, y la metáfora ocupa lugar privilegiado. Y esto es escandaloso: «Ya Platón echaba de la ‘ciudad’ ... a todos aquellos que mutilan la sintaxis o la lengua: a los poetas. Para quien altera impunemente la

configuración establecida de las cosas y los valores, sólo un lugar es conveniente: el exilio» (Duvignaud, pp. 34-34).

Sobre el poder del lenguaje profético es digno de tomar en consideración las palabras de Walter Brueggemann (*Finally Comes the Poet*, pp. 3-4):

Cuando hablo de poesía no me refiero al ritmo, rima o métrica, sino al lenguaje que... salta en el momento preciso, que desenmascara viejos mundos con sorpresa, fuerza y paso acelerado. El discurso poético es la única proclamación que merece expresarse en una situación de reduccionismo, la única proclamación, sugiero, que es digna de llamarse *predicación*. Este tipo de predicación no es la instrucción moral o la solución de problemas o la clarificación doctrinal. No es el buen consejo, ni la caricia romántica, ni el humorismo relajante. Es, más bien, la propuesta ágil, resuelta y sorpresiva de que el mundo real al que Dios nos convida para vivir no es el que ofrecen los gobernantes de esta era... El discurso poético del texto bíblico y del sermón es la construcción profética de un mundo que trasciende este que ya nos parece tan desgastado.

Si los poetas y lo niños reinventan el lenguaje y recrean al mundo, su tarea no puede definirse de otra manera, sino como «puerta» a la salvación, a la novedad de vida. Por ello es que resultan peligrosos para quienes detentan el poder: los que han acumulado las riquezas y manipulan los medios de comunicación masiva. Rubem Alves dice: «En los juegos y entretenimiento la libertad y la necesidad se encuentran, y la alegría que deriva de ellos, brota justamente de la libertad triunfante que domina la necesidad, produciendo un mundo posible de ser amado» (p. 17); y continúa diciendo:

Los niños saben que ellos son, al mismo tiempo, los que asumen los papeles y los que escriben los libretos. Por esto mismo son libres para inventar, modificar, cambiar, dejar todo de lado y empezar de nuevo. Continúan siendo dueños del mundo de juegos que su imaginación creó. Por esto, no hay nada que los obligue a jugar hoy el juego que comenzaron a jugar ayer. Cada mañana es un nuevo comienzo, una nueva reorganización (p. 139).

Ese es exactamente el valor del juego; la posibilidad de romper con la monotonía de una vida que mantiene las cosas como son o como el «adulto» quiere que sean. Lo peculiar del juego es la creación de un momento en el que lo que cuenta es el sujeto del juego, no las reglas. Estas se cambiarán en el próximo juego. Por ello, la teología que surge en este contexto no puede sistematizarse. Lo único seguro en el juego es lo novedoso, lo sorprendente, la libertad que se vive. Y ese momento del juego, por más efímero que parezca ser, se convierte, por ser «evangelio» en eternidad.

Bibliografía

- Alves, Rubem, *La teología como juego*, Asociación Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1982.
- Brueggemann, Walter, *Finally Comes the Poet: Daring Speech for Proclamation*, Fortress Press, Minneapolis, 1989.
- Cox, Harvey, *The Feast of Fools: A Theological Essay on Festivity and Fantasy*, Harper & Row, publishers, New York, 1969.
- Duvignaud, Jean, *El juego del juego*, traducción de Jorge Ferrero Santana, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.

- Galeano, Eduardo, *Patas arriba: la escuela del mundo al revés, revés*, Siglo XXI Editores, México, 1998.
- Kirk, E. J., *The Chronicles of Narnia. Beyond the Wardrobe: The Official Guide to Narnia*, HarperCollins Publishers, New York, 2005.
- Lewis, Clive Staples, *Las Crónicas de Narnia: El león, la bruja y el armario*, traducción de Gemma Gallart, editorial Planeta, Barcelona, 2005.
- El viaje del "Aurora"*, traducción de Roberto Ingledew, editorial Caribe, Miami, 1978.
- El sobrino del mago*, traducción de María Rosa Duhart Silva, editorial Andrés Bello, Santiago, 1989.
- La última batalla*, traducción de María Rosa Duhart Silva, editorial Andrés Bello, Santiago, 1989.
- Lupton, Robert D., *Theirs is the Kingdom. Celebrating the Gospel in Urban America*, Harper & Row, San Francisco, 1989.
- Pronzato, Alessandro, *Evangelios molestos*, traducción de J. Sánchez y A. Ortiz, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1969.
- Sheehan, George, *Por qué y cómo correr*, traducción de Andrés Linares, EDAF, Madrid, 1984.
- Terr, Lenore, *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*, traducción de Irene Núñez, Ediciones Paidós, México, 2000.

Una epistemología teológica de la infancia

Marlene Enns

Conocer a Dios era prioridad para Pablo: «Ciertamente, aun estimo todas las cosas como pérdida por la excelencia del *conocimiento de Cristo Jesús, mi Señor*» (Fil 3:8). Este reconocimiento de lo fundamental que es conocer a Dios lo lleva a orar fervientemente por la comunidad en Éfeso, pidiendo que Dios les «dé espíritu de sabiduría y de revelación en el *conocimiento de él*» (1:17-23). ¿Por qué? Porque conocer a Dios es vida eterna, como afirma Jesús en su oración sacerdotal: «Y esta es la vida eterna: que *te conozcan a ti*, el único Dios verdadero, y a Jesucristo, a quien has enviado» (Jn 17:3).

¿Qué involucra conocer a Dios y cómo se lo conoce? En la mencionada oración Jesús da a su Padre un informe de su trabajo de discipulado en el que parece indicar cómo sus discípulos llegaron a conocer a ambos (v. 3). Los discípulos le conocieron —y le seguirán conociendo— a través de la manifestación de su nombre (vv. 6, 26), del guardar y creer sus palabras (vv. 6, 8), del reconocer el origen divino de las cosas que Jesús hizo (v. 7), de la glorificación

divina de Jesús (v. 10, 24), del ejemplo de vida santificada de Jesús y de la experiencia personal de santificación divina (vv. 17, 19), de la protección y la oración intercesora (vv. 9, 11, 12, 15, 20), del ser receptores de la gloria divina (v. 22) y del envío divino (v. 18). En otras palabras, conocer a Dios involucra dimensiones racionales-cognoscitivas (escuchar y comprender palabras), relacionales-afectivas (seguridad, amor protector), volitivas (obedecer, creer, ir cuando uno es enviado), y espirituales-sobrenaturales (oración, ver la gloria de Dios).

Si conocer a Dios involucra todo esto, ¿podrán los niños y niñas conocer a Dios? ¿Llegaron niños y niñas a conocer a Jesús? Los evangelistas no han registrado instancias en las que Jesús les «enseñó», pero ¿significa eso que no le conocieron «en espíritu y en verdad», para ser verdaderos adoradores de Dios, quien «es Espíritu»? (Jn 4:24) Parecería ser lo contrario, pues les vemos alabando de corazón a Jesús con las palabras: «¡Hosanna al Hijo de David!» Y Jesús no sólo recibe pasivamente su alabanza, sino que la justifica y la hace paradigmática (Mt 21:14-17). Entonces, ¿cómo conocieron a Jesús? El pasaje muestra que muy posiblemente le conocieron debido a que fueron testigos de cómo Jesús sanó a ciegos y cojos (Mt 21:14), y esta no habrá sido la única vez que presenciaron milagros o que escucharon a adultos que comentaban al respecto. Los niños y las niñas acompañaban a sus padres cuando éstos iban a escuchar las enseñanzas de Jesús (Mt 14:21; 15:38). En una de esas ocasiones un muchacho prestó servicio a Jesús con sus cinco panes y dos peces (Jn 6:9), y bien podemos imaginar que recibió al menos una sonrisa y un abrazo de Jesús cuando le ofreció tan generosamente su alimento. Niños y niñas recibieron sanidad de parte de Jesús (Mt 15:21-28; Jn 4:43-54). La primera cara sonriente, irradiante de protección y amor,

que habrá visto la hija de Jairo cuando resucitó, y que también habrá visto el muchacho que fue librado del demonio, debe haber sido la de Jesús, quien les dirigió la palabra y les ayudó a levantarse (Mr 5:41; Mr 9:27). Aún cuando los discípulos impiden que los niños y las niñas vayan a Jesús, Jesús mismo invita a éstos, los toma en sus brazos, les pone las manos encima y los bendice (Mt 19:13-15; Mr 9:13-16). Habiendo experimentado todas estas dimensiones del conocimiento, ¿no se podría al menos dar el beneficio de la duda sobre la posibilidad de que niños y niñas conocieran en «espíritu y en verdad» a Dios, quien es Espíritu? Al menos, Jesús recriminó severamente a sus discípulos con las palabras: «Dejad a los niños venir a mí, y no se lo impidáis; porque de los tales es el reino de Dios. De cierto os digo, que el que no recibe el reino de Dios como un niño, no entrará en él» (Lc 18:16-17). Y así, cuando llegamos a los Hechos de los Apóstoles, leemos que en varias oportunidades fueron bautizados adultos con toda su familia (16:15, 33-34).¹

Hechas estas consideraciones preliminares, veremos, en la primera parte, lo que algunos investigadores de la creación y la Biblia nos enseñan acerca de epistemología teológica de la infancia.² Haremos breve referencia a algunas teorías relacionadas con (1) el desarrollo mental, socio-emocional, moral, y de fe de los niños; (2) una propuesta de antropología teológica; y (3) algunos estudios

¹ Por supuesto, no se sabe qué edad tenían los miembros de la familia; pero no es excluyente que podrían haber habido niños/as en estas casas.

² El presupuesto para tomar este rumbo es que toda verdad que lo es en verdad –valga la redundancia– tiene su origen en Dios, quien se revela al ser humano tanto de manera especial y redentora como de manera general y fundamental.

sobre experiencia religiosa de niños y niñas. En la segunda parte, haremos algunas deducciones de lo considerado en la primera parte: (1) principios básicos para una epistemología teológica, (2) una propuesta de lenguaje para la epistemología teológica, y (3) algunas prácticas educativas que permitan a los niños y las niñas conocer a Dios más profunda y significativamente.

PARTE I

Estudios selectos sobre el desarrollo humano relacionados con la epistemología teológica de la infancia

Hay varias escuelas que tratan de explicar cómo conocen o aprenden los seres humanos durante su infancia. Debido a que creemos que el ser humano está hecho a la imagen de Dios —aunque no negamos su pecaminosidad—, y que, como tal, es sujeto activo y no objeto pasivo en el proceso de conocimiento, sólo haremos referencia a algunos precursores y representantes de la teoría de desarrollo.³ No todos están directamente relacionados con la epistemología *teológica*, pero sí necesitan ser considerados, ya que, como vimos al inicio, conocer a Dios implica variadas dimensiones.

³ Para más información, consultar Ted W. Ward, "Metaphors of Spiritual Reality. Part 2: Botanical Metaphors of Development", en *Bibliotheca Sacra* 139, no. 555 (1982): 195-204; Ted W. Ward, "Metaphors of Spiritual Reality. Part 3: Evaluating Metaphors of Education", en *Bibliotheca Sacra* 139, no. 556 (1982): 291-301; James C. Wilhoit y John M. Dettoni (eds.), *Nurture That Is Christian: Developmental Perspectives on Christian Education*, Bridgepoint, Wheaton, Il., 1995.

María Montessori (1870-1952)

*Dimensiones cognoscitivas para conocer a Dios*⁴

La italiana Montessori es una de las precursoras de la educación moderna.⁵ Fue la primera mujer italiana que se graduó con honores en medicina y cirugía. Entre otras ocupaciones, trabajó extensamente con niños que tenían deficiencias mentales y concluyó que la deficiencia mental era más bien un problema educativo antes que medicinal. En 1907 la ciudad de Roma decidió abolir uno de los barrios más pobres y criminales, ofreciendo apartamentos a quienes prometieran observar las reglas de «decencia e higiene». Como la mayoría de los miembros adultos trabajaban fuera del hogar, alguien tenía que hacerse cargo de los niños. Para este trabajo se llamó a Montessori. Ella asintió y construyó su primera *Casa dei Bambini* (casa de los niños). Durante su trabajo, hizo las siguientes *observaciones generales* acerca de los *bambini*.⁶

1. Tienen sorprendente poder de concentración, a pesar de los ruidos y las conmociones en el ambiente.

⁴ Estos subtítulos no son capaces de hacer justicia a las teorías, ya que todas ellas enfatizan en menor o mayor grado que el desarrollo es resultado de la interacción de varios factores. Sin embargo, reflejan énfasis principales y sugieren paralelos con lo que hemos considerado a propósito del pasaje de Juan 17, en la introducción.

⁵ María Montessori, *The Child in the Church*, Catechetical Guild, St. Paul, Minn., 1965. Este libro constituye una colección de escritos de Montessori y acerca de Montessori y la educación religiosa, editado por Ernst Mortimer Standing.

⁶ Harley Atkinson, "Montessori, Maria", en *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Michael J. Anthony (ed.), Baker Academic, Grand Rapids, Mich., 2001, pp. 482-483; Scottie May y otras, *Children matter: Celebrating their place in the church, family, and community*, William B. Eerdmans, Grand Rapids, Mich., 2005, p. 106; L. Glenn Smith y Joan K. Smith. *Lives in education: A narrative of people and ideas*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., 1999, pp. 359, 363-364.

2. Prefieren trabajar en ambientes donde haya silencio.
3. Les encanta repetir aquellas actividades que han captado su atención. La necesidad de orden y rutina es más intenso para los niños pequeños que para los adultos.
4. Una vez que han comprendido y se han acostumbrado al orden, lo disfrutan y quieren mantenerlo.
5. Cuando son enfrentados con decisiones, escogen ciertas actividades por sobre otras.
6. Prefieren trabajar/jugar con materiales didácticos en vez de hacerlo con juguetes.
7. Pueden exhibir gran coordinación motriz y control cuando se les permite descubrir y lidiar con su propia torpeza.
8. No necesitan recompensas y castigos.

Con el transcurso del tiempo, Montessori observó que los niños y las niñas pasan por tres épocas:⁷

1. La primera época se subdivide en dos: (a) desde el nacimiento hasta los tres años —y en especial durante los primeros meses, antes de poder hacer mucho movimiento físico—, son como una esponja que absorbe en forma automática e inconsciente todo lo que pasa a su alrededor. La mente puede compararse con una cámara fotográfica que toma fotos que son almacenadas en el inconsciente, hasta llegar al estado consciente. (b) Entre los tres y los seis años de edad las fotos tomadas pasan al estado consciente a través de nuevas «facultades» (como la memoria) y «procesos» (como pensar y escribir). En esta época, las manos son el instrumento de la mente, ya que a través de sus actividades manuales los niños enriquecen su experiencia y la desarrollan.

⁷ Sólo nos ocuparemos con las primeras dos, ya que nuestro tema se limita a infancia. Smith, *Lives in education*, pp. 361-363.

2. La segunda época transcurre entre los seis y los doce años. En esta etapa hay un gran desarrollo de habilidades de razonamiento y, bajo condiciones óptimas, los niños pueden producir mucho trabajo mental y acumular gran cantidad de información cultural. Además, no sólo desarrollan fuerza psíquica personal sino también conciencia de grupo —«etapa de pandilla» o «instinto de rebaño»—, con un creciente interés por la imparcialidad y lo que es correcto e incorrecto.

Un concepto clave acerca del desarrollo, dentro de la teoría de Montessori, es el de los *períodos sensitivos* o momentos de mayor aprendizaje. La autora define dichos períodos como predisposiciones que, en su momento pico, pueden ser comparadas con una luz escudriñadora que ilumina ciertos elementos del ambiente y los persigue con un impulso irresistible y una actividad bien definida, mientras deja los demás elementos del ambiente en relativa oscuridad. Hay períodos sensitivos en los que los niños y las niñas están más listos para caminar, hablar, escribir, aprender modales, conductas sociales y orden. El período sensitivo para el orden se manifiesta especialmente en la primera época y es por eso que pequeñas violaciones del orden pueden causar grandes «protestas». Cuando los niños estén listos para aprender demostrarán mucho interés y curiosidad, y harán numerosas preguntas. Montessori descubrió que la temática principal durante la primera época (0-6 años) es la protección, mientras que para la segunda época es la moral.⁸

⁸ Smith, *Lives in education*, pp. 363-364; Catherine Stonehouse, *Joining children on the spiritual journey: Nurturing a life of faith*, Baker Books, Grand Rapids, Mich., 1998, p. 182.

Hechas estas observaciones, Montessori recomienda a maestros y maestras lo siguiente:⁹

1. Amor y respeto genuino por niños y niñas, y la habilidad para observar. Su lema era: «Esperar, y observar mientras se espera.»

2. Ser sólo guías (a) que preparan un ambiente en el que los niños y niñas puedan explorar y descubrir; (b) que disciernen los «períodos sensitivos»; y (c) que facilitan el autodescubrimiento. Montessori quedó asombrada por el grado de autodisciplina que puede producir en ellos un ambiente orientado al aprendizaje.

Las observaciones y teorías de Montessori han influenciado a otros como Jerome Bruner (1915-) y Jean Piaget (1896-1980). En este último concentraremos ahora nuestra atención.

Jean Piaget (1896-1980)

Dimensiones cognoscitivas para conocer a Dios: desarrollo mental

El suizo Jean Piaget fue un niño brillante que a los diez años publicó su primer artículo sobre un gorrión albino que observó en el parque. A los 21 años se graduó con un doctorado en ciencias naturales. Luego su interés cambió por la psicología y trabajó en un laboratorio con Binet para estandarizar tests de inteligencia. Las observaciones que hizo ahí y en sus propios hijos le llevaron a desarrollar una teoría de epistemología genética que ha sido el punto de partida para otras teorías.¹⁰

⁹ Atkinson, "Montessori, Maria", p. 483; May y otras, *Children matter*, p. 106; Smith y Smith, *Lives in education*, p. 359.

¹⁰ Harley Atkinson, "Piaget, Jean", en *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Michael J. Anthony (ed.), Baker Academic, Grand Rapids,

Piaget enfatizó que el desarrollo cognoscitivo es dependiente de la *interacción* entre estructuras internas (biológicas e innatas) y de influencias externas (interacción social). Para conocer y aprender el ser humano tiene dos funciones básicas: (1) la *organización* (sistematizar coherentemente) y (2) la *adaptación* (ajustarse al medio ambiente). La adaptación ocurre mediante procesos de *asimilación* (recoger datos sensoriales y ponerlos en «carpetas» mentales) y de *acomodación* (acomodar datos sensoriales que no pueden quedar en «carpetas» existentes y abrir nuevas). Para que ocurran estos procesos de asimilación y acomodación los niños y las niñas necesitan experimentar una tensión o *desequilibrio*, experiencia en la cual los educadores pueden cumplir una función instrumental. Otro aspecto importante que Piaget observó en niños y niñas es lo que se denominó *perspectivismo*. Al nacer no pueden diferenciarse de las cosas y personas que los rodean, pero a medida crecen su perspectiva y su horizonte se va ampliando paulatinamente hasta ser capaces de comprender la perspectiva de otros.¹¹

Piaget dividió el desarrollo cognoscitivo de niños y niñas en cuatro etapas. A continuación, mencionaremos brevemente las tres primeras¹² y enumeraremos sólo

Mích., 2001, pp. 539-541; James E. Plueddemann, "The power of Piaget", en *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*, James C. Wiilhoit and John M. Dettoni (eds.), BridgePoint, Wheaton, IL., 1995, pp. 47-60.

¹¹ Atkinson, "Piaget, Jean", pp. 539-541; Jean Piaget y Bärbel Inhelder, *The psychology of the child*, Basic Books, New York, N.Y., 1969; Plueddemann, "The power of Piaget", p. 47-60; James E. Plueddemann, "Leadership and Culture", Apuntes de clase en Trinity Evangelical Divinity School, 26 de marzo al 6 de abril, 2001.

¹² La cuarta etapa en la que aparece la abstracción, la introspección y el pensamiento hipotético ya pertenece a la adolescencia.

aquellas características del conocimiento que son pertinentes para el tema que estamos considerando.¹³

1. *Etapa sensorio-motora* (0-24 meses): responden e interactúan con su medio ambiente a través de reflejos innatos (succión, prensión). Al inicio, la madre o sustituto de madre hace tremendos esfuerzos por intuir o comprender el lenguaje del llanto del bebé, pero una vez que cree conocerlo ya no se apura por atenderlo ante cualquier lloro. Al mismo tiempo, los bebés comienzan a diferenciarse de ellas y muy pronto, entre los 1-4 ½ meses, comienzan a desarrollar los primeros hábitos, ya que «se dan cuenta» de que para conseguir algo necesitan llamar la atención de alguna manera. Entre los 4 ½-9 meses comienzan a reconocer a personas extrañas. Más o menos a los 18 meses ya pueden imitar ciertas acciones aún después de que la persona o cosa que copian haya desaparecido.

2. *Etapa pre-operacional* (2-7 años): empiezan a usar símbolos en sus pensamientos y acciones como, por ejemplo, el lenguaje. Les cuesta diferenciar entre lo real y lo irreal. El pensamiento, por un lado, es muy concreto y dependiente de los cinco sentidos, y por otro lado, es intuitivo y altamente imaginativo. Los misterios no les incomodan y son tolerantes con aquello que no tiene sentido lógico. Tienen una rica fantasía. Pueden entablar conversaciones ficticias al jugar, haciendo hablar a los personajes de manera muy real.

¹³ Atkinson, "Piaget, Jean", p. 540; Piaget e Inhelder, *The psychology*; Lyda Pinzón de Corredor, "Fundamentos psico-pedagógicos", en *Los niños y el reino*, Daniel S. Schipani (ed.), -AEB-, Bogotá, 1987, pp. 43-45; Plueddemann, "The power of Piaget", pp. 52-53; Daniel S. Schipani, *El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia: Fundamentos y principios de educación cristiana*, Caribe, Miami, Fl., 1983, pp. 31-35, 39-43.

3. *Etapá de las operaciones concretas* (7–11/12 años): empiezan a poder tomar la perspectiva de otros, y por eso son más cooperativos y les cuesta menos hacer trabajos y juegos grupales. Para poder pensar o razonar necesitan basarse en situaciones concretas. Son capaces de hacer clasificaciones y son menos tolerantes, ya que quieren que las cosas tengan sentido.

Piaget es uno de los teóricos que más han influenciado la educación general, como también la educación religiosa y cristiana.¹⁴ Necesitamos seguir tomándole muy en serio, y sin embargo —como veremos más adelante— también necesitamos recordar lo que dice Berrymann de Piaget: «Nunca afirmó que estaba estudiando todo tipo de pensamiento usado por niños y niñas. Él limitó el alcance de su investigación a aquello que podía darle resultados medibles y que podía ayudarlo a comprender cómo alguien puede desarrollar las habilidades necesarias para el método científico.»¹⁵ No podemos limitar la epistemología teológica a la epistemología usada por el método científico... a no ser que queramos limitar la teología al plano de las ciencias. Berrymann y Stonehouse concluyen que aquellos que así lo hacen cuestionan la validez de la comprensión que niños y niñas tienen de Dios —ya que la comprensión

¹⁴ Cabe destacar, sin embargo, que resultados de estudios más recientes cuestionan la universalidad de los procesos cognoscitivos como también lo apropiado de la diferenciación entre proceso y contenido. Ver Richard E. Nisbett y otros, "Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition", en *Psychological Review* 108, no. 2 (2001): 291-310.

¹⁵ Jerome W. Berrymann, *Godly play: An imaginative approach to religious education*, Augsburg Fortress, Minneapolis, Minn., 1991, p. 139. Todas las citas directas y figuras que provienen de fuentes en inglés en este estudio son traducciones de la autora. En algunos casos las figuras son levemente adaptadas al tema en cuestión.

adulto es la norma— y la posibilidad que tienen de conocer realmente a Dios —ya que no son capaces de pensar en forma abstracta.¹⁶

Eric H. Erikson (1902-1994)

Dimensiones relacionales para conocer a Dios:

Desarrollo socio-emocional

Erikson, hijo de padres daneses, nació en Alemania. Estudió en Viena tanto con Anna Freud, en el Instituto de Psicoanálisis, como también con un Grupo Montessori. Fue profesor de niños y luego emigró a Estados Unidos, donde trabajó como clínico y profesor en diversas universidades. Su teoría se basa en observación de pacientes e investigaciones.¹⁷ A diferencia de Freud, quien describió el desarrollo del ser humano como un asunto psicosexual, Erikson describió dicho desarrollo como un asunto psicosocial, enfatizando que el cuerpo (*soma*), el ego (*psyche*) y el contexto (*ethos*) forman una tríada inseparable, y que los contextos sociales, culturales, históricos y religiosos de una persona influyen grandemente en su desarrollo. Por eso, tampoco habla de los impulsos sexuales como las fuerzas motoras del desarrollo, sino de

¹⁶ Berrymann, *Godly play*, pp. 137-140; Stonehouse, *Joining children*, pp. 127-128.

¹⁷ Rehusó ser confinado por los parámetros de la investigación empírica cuantitativa, y optó por lo que llamó 'subjetividad disciplinada,' ya que quería librarse de los confines del racionalismo y tener la libertad de sugerir una teoría de conocimiento que valoraba tanto lo racional como lo intuitivo. Así Les Steele, "The power of Erikson", en *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*, James C. Willhoit y John M. Dettoni (eds.), BridgePoint, Wheaton, Ill., 1995, p. 94. Erikson publicó sus estudios en los siguientes libros: *Childhood and society* (1950), *Young man Luther* (1958), y *Gandhi's truth* (1969).

los impulsos naturales (confianza, autonomía, iniciativa, industria, etc.), que aparecen en ciertos períodos óptimos de la vida. A diferencia de Freud, quien se enfoca en la patología y sugiere que la personalidad del ser humano ya está fija a los 6 años, Erikson se enfoca en desarrollo normal y saludable de la personalidad, y propone que dicho desarrollo ocurre en el transcurso de toda la vida.¹⁸

Erikson propone que el ser humano pasa por ocho etapas y que, debido a las experiencias naturales de la edad y a la interacción con personas en su medio ambiente, en cada una de dichas etapas es confrontado con una crisis. Si la interacción con el medio ambiente es óptima, surge una virtud que ayuda a confrontar la crisis en las próximas etapas. Si la crisis no es resuelta adecuadamente, entonces es más difícil el desarrollo óptimo en las siguientes etapas. A continuación, veremos brevemente las primeras cuatro etapas que corresponden a la infancia.¹⁹

Primera etapa: «Confianza básica *versus* desconfianza» (0-12 meses). Cuando el bebé nace depende totalmente del cuidado de su madre o sustituto de madre, por lo cual es confrontado con el dilema: ¿puedo o no confiar en mí mismo, en otras personas y en el ambiente que me rodea? Si supera esta etapa positivamente, desarrolla la virtud de la esperanza.

¹⁸ Harley Atkinson, "Erikson, Erik Homburger", en *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Michael J. Anthony (ed.), Baker Academic, Grand Rapids, Mich., 2001, 253; Linda M. Cannell, "Child development", Apuntes de clase en Trinity Evangelical Divinity School, enero a marzo de 2003; Steele, "The power of Erikson", pp. 91-95; Stonehouse, *Joining children*, pp. 44-45.

¹⁹ Atkinson, "Erikson, Eric Homburger", p. 253; Pinzón de Corredor, "Fundamentos psico-pedagógicos", pp. 49-50; Steele, "The power of Erikson", pp. 91-95; Stonehouse, *Joining children*, pp. 45-62.

Segunda etapa: «Autonomía *versus* vergüenza y duda» (1-3 años). La creciente movilidad propia que experimentan hace que los niños y las niñas se confronten con el conflicto: ¿soy o no soy una persona que puede tomar decisiones? Si superan esta etapa positivamente, desarrollan la virtud de una voluntad sana, que resulta de poder tener autocontrol sin perder autoestima.

Tercera etapa: «Iniciativa *versus* culpa e inhibición» (4-5 años). La mayor fuerza física y la independencia creciente para explorar el ambiente hacen que los niños y las niñas se confronten con el dilema: ¿es bueno tomar iniciativa o es algo por lo cual necesito sentirme culpable? La resolución positiva de esta etapa hará que sean personas con propósito en la vida.

Cuarta etapa: «Industria *versus* inferioridad» (6-12 años). El inicio de la vida escolar y las subsiguientes demandas, que exigen mostrar múltiples habilidades en un medio social ampliado, contribuyen a que surja el siguiente conflicto: ¿soy capaz de hacer algo o no? ¿Soy o no soy una persona con valor? ¿Soy una persona con valor sólo si tengo éxito? Una buena superación de este conflicto genera la virtud de la competencia.

Lawrence Kohlberg (1927-1987)

*Dimensiones volitivas para conocer a Dios:
Desarrollo del razonamiento moral*

Al término de su secundaria en 1945, Kohlberg va de Estados Unidos a Alemania para hacer su servicio militar. Las injusticias y el horror de la posguerra le conmovieron profundamente. Tan es así que, después de completar su servicio militar, se ofreció como voluntario en un barco que transportaba refugiados judíos a Palestina. En el viaje experimentó la captura del barco y la muerte de varios

niños durante esa operación. Continuó trabajando para sobrevivientes del holocausto y esto despertó en él luchas con serias preguntas de orden moral. Estas preguntas le llevaron a una carrera universitaria y a conocer los trabajos de Kant, Baldwin, Piaget y Dewey, los cuales le inspiraron para hacer investigaciones longitudinales con muchachos estadounidenses entre los 10 y los 16 años de edad, por espacio de treinta años.²⁰ Les presentaba dilemas morales y estudiaba las razones que daban para las soluciones que proponían. También hizo muchos estudios transculturales. Su trabajo de investigación se basó en el principio moral universal de justicia, entendido como el reconocimiento de derechos, tanto personales como de los demás. Más tarde admitió que la justicia también incluye aspectos afectivos como la empatía y el cuidado. Su teoría, que enfatiza la interacción de la madurez biológica del ser humano con el medio ambiente, contrarrestaba convicciones psicoanalíticas y conductistas que afirman que la moralidad es absorbida y reforzada por aspectos del medio ambiente. Cabe aún resaltar que Kohlberg no estudia el

²⁰ Algunos de sus escritos son los siguientes: "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization", en D.A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Rand McNally, New York, 1969; *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Harper & Row, San Francisco, Calif., 1981. Recibió críticas debido a que su investigación sólo fue hecha con varones. Carol Gilligan ha hecho una similar investigación sobre razonamiento moral con mujeres, quienes basaban sus decisiones más sobre una responsabilidad de cuidado de las personas, y no tanto en igualdad y justicia o en derechos y reglas, como los varones investigados por Kohlberg. Ver Carol Gilligan, *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1982. No incluimos aquí los resultados con mayor detalle, pues nuestro tema sólo abarca a los/as niños/as y Gilligan estudió a mujeres jóvenes y adultas.

contenido moral (qué es bueno o malo) sino el proceso moral (por qué algo es bueno o malo).²¹

Según la teoría de Kohlberg, el desarrollo moral se divide en tres niveles, con dos etapas cada uno: (1) nivel preconvencional, (2) nivel convencional, y (3) nivel posconvencional, atendiendo al hecho que el ser humano —dependiendo de su madurez cognitiva— puede llegar a tener perspectivas cada vez más amplias al tomar decisiones morales. En el primer nivel, el sujeto moral sólo se concentra en su propia persona; en el segundo nivel, ya influye la perspectiva del grupo, con sus reglas y convenciones; mientras que en el tercer nivel, las decisiones son hechas sobre la base de principios universales de justicia que pueden ser contrarios a las convenciones tradicionales. Kohlberg notó que la mayoría de las personas se estancan en el nivel convencional, y muy pocas alcanzan el nivel posconvencional. La mayoría de los niños y niñas se mueven en el nivel preconvencional. Cuando se les pregunta por qué hacen lo que hacen, responderán: «Porque entonces evito que se me castigue», o «porque entonces recibo una recompensa» (primera etapa). Al comenzar a buscar la aceptación de otros (nivel convencional B segunda etapa) responderán: «Porque entonces me gano la estima de los demás.»²²

²¹ Dennis Dirks, "Kohlberg, Lawrence", en *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Michael J. Anthony (ed.), Baker Academic, Grand Rapids, Mich., 2001, pp. 393; Catherine Stonehouse, "The power of Kohlberg", en *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*, James C. Willhoit y John M. Dettoni (eds.), BridgePoint, Wheaton, Ill., 1995, pp. 61-62; Stonehouse, *Joining children*, pp. 94-95.

²² Dirks, "Kohlberg, Lawrence", p. 393; Pinzón de Corredor, "Fundamentos psico-pedagógicos", pp. 46-48; Schipani, *El reino de Dios*, pp. 43-46; Stonehouse, "The power of Kohlberg", pp. 61-64.

James Fowler (1940-)

*Dimensiones volitivas para conocer a Dios:
Desarrollo de fe*

El norteamericano Fowler, influenciado tanto por Piaget, Erikson y Kohlberg, como también por Paul Tillich y H. Richard Niebuhr, estudió el desarrollo de la fe de personas de diferentes trasfondos religiosos.²³ Él hace una diferenciación entre credo (contenido de lo que se cree) y fe (proceso, o cómo se cree). Enfatiza que la fe es un fenómeno universal, ya que es un medio para hacer y dar sentido a la vida. En efecto, puede definirse como confianza y lealtad dinámica a (1) un centro de valores, (2) a imágenes y realidades de poder, y (3) a una historia central compartida. Estos tres elementos de la fe están interrelacionados y se afectan unos a otros.²⁴

Según Fowler, el ser humano puede pasar por seis etapas en el desarrollo de su fe, pero puede quedarse estancado en cualquiera de ellas. Para progresar en el desarrollo requiere de (1) crecimiento biológico y desarrollo cognoscitivo, psicosocial y emocional, y también de (2) experiencias disruptivas (que causan desequilibrio), precipitadas por un darse cuenta que la presente manera de hacer sentido de la vida ya es inadecuada. Veremos a

²³ James W. Fowler, *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*, HarperSanFrancisco, New York, N.Y., 1981.

²⁴ Dennis Dirks, "Fowler, James W., III", en *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Michael J. Anthony (ed.), Baker Academic, Grand Rapids, Mich., 2001, pp. 299-300; Perry G. Downs, "The power of Fowler," en *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*, James C. Willhoit y John M. Dettoni (eds.), BridgePoint, Wheaton, Ill., 1995, pp. 75-90; Perry G. Downs, "Faith development", en *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Michael J. Anthony (ed.), Baker Academic, Grand Rapids, Mich., 2001, pp. 285-288.

continuación algunas características que el desarrollo de fe tiene en aquellas etapas por las que pueden pasar los niños y las niñas:²⁵

1. Preetapa o fe primal (0-2 años). La fe tiene su origen ya antes del nacimiento (p. ej.: la atmósfera en que se desarrollan los niños y las niñas) y consiste en un sentido básico de confianza o desconfianza. Dicho sentido es formado por rituales (cuidado, amor, juegos realizados en forma rutinaria), ya que la sensación de gozo y satisfacción que éstos brindan preparan el camino para futuras experiencias con Dios, a través de rituales de fe significativos. En esta etapa también se forman imágenes primales de Dios, basadas en las experiencias con otros (especialmente con los padres). El instrumento principal para la formación de estas imágenes es la imaginación.

2. Primera etapa: Fe intuitiva-proyectiva (niñez temprana). La fe se caracteriza por una viva imaginación, fantasía y fascinación con misterio. Es fuertemente influenciada por imágenes, historias y símbolos. Si éstos logran captar la imaginación de niños y niñas, pueden despertar y moldear en ellos creencias, valores y lealtades con raíces muy profundas en su corazón. La percepción y los sentimientos son poderosos «profesores», ya que los niños absorben todo lo que ven sin cuestionarlo. En efecto, intuyen y luego imitan o proyectan los ejemplos, las reacciones, el lenguaje y las acciones de fe de aquellos adultos que son más cercanos a ellos. Cuando tienen tres o cuatro años pueden llegar a tener miedo de la muerte, y en especial de la muerte de sus padres. Necesitan que se les dé respuestas honestas, simples y que les inspiren confianza.

²⁵ Dirks, "Fowler, James W., III", pp. 299-300; Downs, "The power of Fowler", pp. 75-90; Downs, "Faith development", pp. 285-288; Schipani, *El reino de Dios*, pp. 46-49.

3. Segunda etapa: Fe mítico-literal. Desde los seis o siete años empiezan a desarrollar una fe mítico-literal. Mito se entiende como «una historia tradicional que explica los orígenes, las costumbres, las prácticas religiosas y las actividades de los dioses. Al nombrar esta etapa fe mítico-literal, Fowler resaltó la importancia del rol de la historia —mito— y del carácter literal que tiene el pensamiento en esta etapa de la fe.²⁶ Además, ahora los niños y las niñas pueden relatar historias por sí solos, descubrir su significado y también crearlas. Más aún, llegan a hacer suyas las historias, las creencias y los rituales religiosos que predominan en sus comunidades de fe, y, por ende, a «defenderlas».

Una propuesta de antropología teológica: la intersección de la ciencia y la teología como fundamento para una epistemología teológica

Las teorías del desarrollo mencionadas arriba nos ayudan a comprender mejor al ser humano durante su infancia. Nos ayudan a vislumbrar lo complejo, dinámico e interrelacionado que es el ser humano tanto en lo intrapersonal (en su relación consigo mismo) como en lo interpersonal (en su relación con los demás). También nos ayudan a comprender por qué se nos manda amar a Dios con todo el corazón, con toda el alma, con toda la mente y con todas las fuerzas, y a los demás como a nosotros mismos (Mr 12:30-31). Dios quiere que lo amemos con integridad, es decir, con entereza, y de manera no dividida ni fragmentada. Cuando hay un problema en alguna de estas dimensiones intrapersonal o interpersonal, se produce un efecto dominó sobre las demás dimensiones,

²⁶ Stonehouse, *Joining children*, p. 159.

dificultando el amor integral y, por supuesto, el conocimiento de Dios.

Ahora bien, el ser humano es más que un ser biológico, cognitivo, afectivo, social, moral y de fe, y conocer a Dios involucra más que las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, morales y de fe (confianza y lealtad dinámica a). Por ser creado a imagen de Dios, el ser humano es un ser espiritual, y el conocer a Dios involucra tanto al Espíritu de Dios como al espíritu del ser humano. Consideraremos, entonces, brevemente las propuestas para una antropología y epistemología teológicas que han hecho dos educadores cristianos.

Ted Ward (1930-)

Hacia una teoría de ecología espiritual

Ward es considerado como uno de los educadores más destacados y de mayor influencia en el siglo 20. Ha sido profesor en varias universidades y ha tenido —y sigue teniendo en su edad de jubilado— funciones importantes como consultor educacional y de desarrollo. Entre los principales valores que sostuvo en materia de educación están los tres siguientes: (1) el aprendizaje necesita ser «colaborativo» y de por vida; (2) el fin de la educación necesita ser el desarrollo; (3) la investigación es crucial para que haya progreso.²⁷

Ward sugiere que el futuro de la educación cristiana radica en «la síntesis informada de rudimentos teológicos y evidencias científicas»²⁸ y sugiere como modelo de

²⁷ Linda Cannell, *Meet Ted W. Ward*, 2006.

Ver <http://www.wardconsultation.org>, 10 de febrero de 2006.

²⁸ Ted Ward, "Foreword", en *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*, James C. Willhoit y John M. Dettoni (eds.), BridgePoint, Wheaton, Ill., 1995, pp. 14.

investigación una teoría de «ecología espiritual». Usa la palabra «ecología» para referirse a la interdependencia *de facto* que existe —para bien o para mal— entre todo lo creado en el universo. De modo similar, cuando se estudia el desarrollo espiritual del ser humano —y podemos puntualizar: al estudiar la epistemología teológica de la infancia— es preciso considerar su desarrollo físico, intelectual, emocional, social y moral como «entradas hacia» y «salidas desde» el centro o *corazón* del ser humano: desarrollo espiritual.²⁹

Para ilustrar esta «ecología espiritual» él usa el ejemplo de una mano abierta. El pulgar representa el desarrollo físico, con cualidades muy observables y distintivas. El dedo índice representa el desarrollo cognitivo, significativo y capaz. El dedo del medio representa el desarrollo emocional, mientras que el dedo anular el desarrollo social. El meñique representa el desarrollo moral, a menudo descuidado, pero marcadamente fuerte, aunque sea sensible. Ningún dedo es asignado al desarrollo espiritual, que Ward representa con la palma de la mano. Él solía decir que el desarrollo espiritual no puede ser enseñado, sino que «ocurre cuando la persona en su totalidad es involucrada en el aprendizaje de maneras tales que evoquen admiración y maravilla, y encuentros con el Dios viviente y su historia.»³⁰ Ahora bien, cualquier deformación en uno de los dedos causa desafíos adicionales al desarrollo espiritual.³¹ ¡Una epistemología teológica requiere una teoría «ecológica» similar!

²⁹ Ward, "Foreword", pp. 14-16.

³⁰ Citado en May y otras, *Children matter*, p. 260.

³¹ En May y otras, *Children matter*, pp. 259-260.

James Edwin Loder (1931-)

Hacia una antropología teológica

Loder es profesor de filosofía de la educación cristiana.³² Es autor de numerosas obras y su pasión es la integración de la teología y la psicología.³³ Sugiere que se puede hacer estudios que son verdaderamente interdisciplinarios —y no sólo multidisciplinarios— debido a que las ciencias y la teología, aunque en la superficie tengan expresiones diferentes, están basadas en la misma «gramática» (estructura subyacente): itransformación! Propone que esta «gramática» común —transformación— consta de cinco pasos: conflicto, interludio, iluminación sentida con una fuerza intuitiva, liberación y reorientación de la energía, e interpretación y verificación de la iluminación.³⁴

Ahora, aunque tengan una «gramática» común, las ciencias y la teología están en una relación de unidad bipolar que puede compararse a la relación entre la naturaleza divina y humana en Jesús. De ahí surge el concepto de «modelo calcedónico»³⁵ que usa Loder. Al explicar la

³² Hizo su PhD en Harvard University, tuvo adiestramiento clínico en Massachussets Mental Health Clinic en Boston, investigó la relación entre teología y teoría psiquiátrica en Menninger Foundation, e hizo estudios post-doctorales en Piaget's Institut des Sciences de l' Education en Génova.

³³ Cheryl L. Fawcett, "Loder, James Edwin," en *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Michael J. Anthony (ed.), Baker Academic, Grand Rapids, Mich., 2001, p. 437.

³⁴ James E. Loder, "Transformation in Christian education", en *Religious Education* 76, no. 2 (1981): 204-21.

³⁵ "Calcedónico" proviene del Concilio de Calcedonia (451 DC) en el que se debatió sobre la doble naturaleza de Jesús: divina y humana. Así James E. Loder, *The logic of the spirit: Human development in theological perspective*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Calif., 1998, p. 14.

relación existente entre la teología y las ciencias, Loder se acopla a la descripción hecha por Karl Barth para explicar la relación entre la naturaleza divina y la naturaleza humana de Jesús: (1) son indisolublemente diferentes, (2) son inseparablemente unidas, y (3) tienen un orden asimétrico indestructible, en el que la teología tiene prioridad lógica y ontológica sobre las ciencias. En forma similar, Loder explica al ser humano en su relación con Dios.³⁶

Lo que diferencia al ser humano del resto de la creación es que es un ser espiritual. Es inherentemente relacional, transformacional, autotrascendente y base dinámica para tomar decisiones.³⁷ El pecado separó al espíritu humano del Espíritu de Dios, pero, debido a que ambos fueron hechos el uno para el otro —de acuerdo con el «modelo calcedónico»—, el espíritu humano experimenta un vehemente deseo de Dios. Por eso, la lógica del espíritu es impulsar al ser humano a trascenderse a sí mismo, a encontrar su reposo en Dios—como lo expresó San Agustín. Es por eso también que el ser humano constantemente es confrontado con preguntas acerca del sentido último, como «¿qué es la vida?», «¿por qué existo?»³⁸

En efecto —añade Loder—, el espíritu humano es la visita no invitada en cada estudio realizado por las ciencias sociales; es el motor en el desarrollo humano que busca su razón de ser en el Espíritu de Dios. Es así que el deseo del bebé de no quedar solo, el deseo de tener autonomía a los 2 años, el impulso a tomar la iniciativa entre los 3 y los 5 años, la búsqueda de reconocimiento en la edad es-

³⁶ Loder, *The logic*, p.p. 14, 33, 37.

³⁷ Loder, *The logic*, p. xiii.

³⁸ Loder, *The logic*, pp. xii-xiii, 4-10, 13, 17, 35-36, 340.

colar, etc., no pueden ser interpretados sin hacer referencia al espíritu humano. Es el espíritu humano el que, en el bebé, busca el rostro de Dios; el que experimenta la simiente de no-conformidad creativa en el chico de 2 años; el que trata de adorar a Dios a través de la iniciativa en los niños y niñas de 3 a 5 años; y el que busca ser conformado al Espíritu de Dios y colaborar con Dios y su labor en el niño escolar.³⁹ Loder inclusive sugiere que

en el contexto del modelo calcedónico no podemos decir que las respuestas teológicas son traídas al caso para satisfacer las necesidades humanas, sino que es al revés: las necesidades humanas reciben su definición y toman la forma que tienen porque ya exhiben un anhelo hacia una realidad que está tácitamente presupuesta por las angustiadas luchas del espíritu, que busca encontrar su hogar original.⁴⁰

Por eso, Loder sugiere ocho conclusiones e hipótesis acerca del desarrollo humano:⁴¹

1. El estudio del desarrollo humano como desarrollo del ego no es un destino. En otras palabras, debido a que Dios está presente y activo en la historia, ninguno de los aspectos del desarrollo humano —incluyendo el físico— tiene la palabra final, sino que está sujeto a cambio y transformación. Dios puede irrumpir en la vida de toda persona en cualquier etapa y transformarla. Es por eso que las imágenes distorsionadas de Dios, debido a experiencias negativas con seres humanos, pueden ser totalmente sanadas y transformadas.⁴²

³⁹ Loder, *The logic*, pp. 91, 118-122, 129-130, 147, 171, 174.

⁴⁰ Loder, *The logic*, p. 195.

⁴¹ Loder, *The logic*, pp. 72-77.

⁴² Loder, *The logic*, p. 169.

2. El desarrollo del ego y el desarrollo espiritual ocurren en ejes diferentes. Ambos ejes de desarrollo pueden intersectarse y complementarse el uno al otro, pero son divergentes en cuanto a su meta. La meta del ego es la adaptación a su medio ambiente físico, social y cultural para asegurarse la supervivencia y maximizar la satisfacción. Sin embargo, la meta del espíritu humano es la armonía y la unión personal con la presencia y los propósitos de Dios, incluso cuando esto pudiera incluir conductas contrarias a la adaptación y significar sufrimiento en vez de supervivencia y satisfacción.

3. El eje espiritual no es «del otro mundo». En efecto, hay base psiconeurológica para las experiencias que son de naturaleza espiritual.⁴³ Esto significa que el espíritu humano está preparado para recibir o comprender factores espirituales tan bien como lo está para recibir o comprender factores matemáticos.

⁴³ Por años se ha mencionado el lado izquierdo del cerebro que es asiento de las funciones analíticas, y el derecho que es más bien analógico y permite expresiones creativas. Ahora ya por unos cincuenta años se habla de una tercera área del cerebro: el sistema límbico, que regula y distribuye las emociones, y es capaz de unificar mensajes que provienen de los lados izquierdo y derecho cuando llegan con pasión. O sea, neurológicamente hablando, el sistema límbico hace posible que experiencias místicas sean transformadoras (Loder, *The logic*, p. 58; May y otras, *Children matter*, p. 224). May y colaboradoras mencionan que Joseph inclusive llega a afirmar: "El sistema límbico bien puede ser el asiento del alma o puede servir como el transmisor neural hacia Dios" (*Children matter*, p. 224). Añaden que esta posición es confirmada por Newberg, d'Aquili y Rause, quienes estudiaron las experiencias espirituales de personas profundamente religiosas y encontraron que esas experiencias estaban asociadas con actividad neurológica observable. Ver Andrew Newberg, Eugene d'Aquili, y Vince Rause, *Why God won't go away*, Ballantine, New York, N.Y., 2002.

4. El estudio del desarrollo desde una perspectiva espiritual y teológica hace necesario incluir el lado negativo: la muerte. La muerte no es esquivada ni temida, pues cuando el espíritu humano busca unión con Dios y su propósito, entonces naturalmente muere para poder vivir en una unión bipolar: «yo-no yo-sino Cristo».⁴⁴

5. La continuidad entre los fundamentos neuropsicológicos y la presencia divina en momentos de profundas experiencias espirituales hace posible dejar de lado la preocupación por la adaptación que, por naturaleza, tiene el ego. «Cristo en mí» transforma esa preocupación en deseos de servicio.

6. Debido a la realidad «Cristo en mí» se puede superar las funciones defensivas y los patrones protectores del ego. Eso hace posible devolver bien por mal, amar al enemigo y regocijarse en medio de la persecución.

7. «Cristo en mí» también hace posible la unión con otros que han tenido esta experiencia. Loder añade que así se cumple la dupla dialéctica de Barth: el pacto como base interna de la creación, y la creación como la base externa del pacto.

8. Todas las hipótesis mencionadas anteriormente sugieren la necesidad de reconceptualizar en su totalidad la configuración del desarrollo humano. El ciclo de vida no debiera considerarse en forma lineal, ni en forma de pendiente ascendente, ni de una curva tipo campana en la que el ser humano empieza y termina la vida como un ser indefenso. Cuando una persona persigue con cierta pasión las preguntas acerca del sentido último: «¿qué es la vida?» y «¿por qué vivo?», puede comenzar a transitar por el eje del desarrollo espiritual. Esto le posibilita zafarse del

⁴⁴ Loder, *The logic*, p. 60.

círculo vicioso de una vida sin propósito y de una existencia indecisa, ya que comienza a vivir una vida «cristomórfica».

Esto está ilustrado en la figura 1. El punto de entrada es el así llamado desarrollo humano (B). Una persona puede moverse durante el ciclo de su vida por los contextos socioculturales (C) y cosmológicos (D) sin jamás ocuparse de cuestiones del sentido último. Si las preguntas «¿qué es la vida?» y «¿por qué vivo?» —que surgen inevitablemente— son ignoradas, entonces la persona permanece en la sombra (E), en medio de una atmósfera de aniquilación, de no-ser y de nada. Pero si la persona comienza a ocuparse de esas preguntas, entonces comienza a moverse por un eje diferente (A), que sale del círculo vicioso de la nada y comienza a vivir una vida cristomórfica. Aquí encontramos la línea de puntos vertical que describe el eje del desarrollo espiritual. Es llamado «espiritual» porque conecta de manera profunda y universal lo humano y lo divino. La numeración del 1 al 4 hace referencia a las cuatro fases clásicas de maduración espiritual: despertar, purgación, iluminación y unificación.⁴⁵ Así, las preguntas básicas que confrontan al ser humano en la vida llegan a tener una respuesta: «La vida es un acto de amor de Dios no acabado; la intención es que nosotros completemos el acto mediante una devolución de nosotros mismos a Dios, en forma directa y a través de otros, en amor.»⁴⁶

⁴⁵ Loder, *The logic*, pp. 65-77.

⁴⁶ Loder, *The logic*, pp. 341-342.

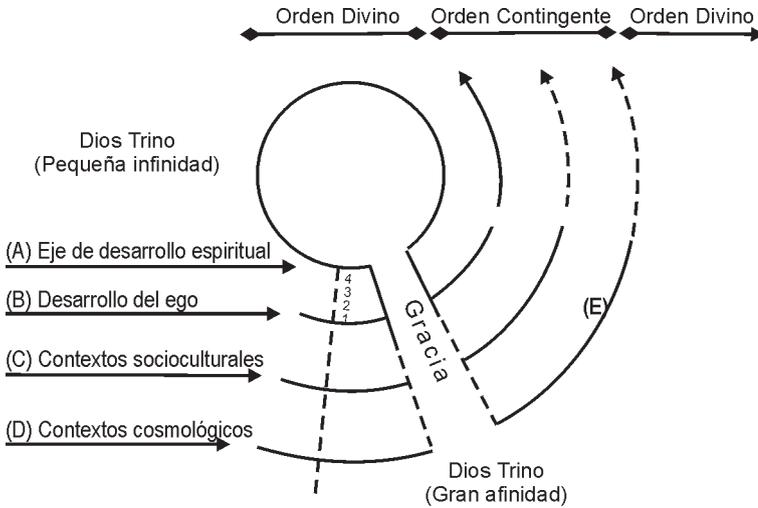


Figura 1: El desarrollo humano reconfigurado.⁴⁷

Algunos estudios sobre la experiencia religiosa de niños y niñas

Las consideraciones que hemos presentado hasta aquí señalan la necesidad de tener una ecología espiritual y de entender al ser humano como un ser espiritual, en el momento de sacar conclusiones sobre la epistemología teológica de la infancia. A continuación, presentamos brevemente algunas investigaciones que relatan experiencias religiosas de niños y niñas en diferentes países del mundo. Para ello consultamos los trabajos de Sofía Cavalleti y Robert Coles.

⁴⁷ Loder, *The logic*, p. 75.

Sofia Cavalletti

Cavalletti es una erudita en hebreo italiana que estudió por años la vida espiritual de niños y niñas.⁴⁸ Su premisa es que son seres espirituales. Nacen con un potencial para las experiencias espirituales, y es Dios quien activa ese potencial. Padres, madres, maestros o maestras no pueden controlar el encuentro; sólo pueden colaborar con Dios para que los niños y niñas experimenten aquello que anhelan: experiencia con Dios.⁴⁹ He aquí el relato acerca de una niña de tres años que creció en un hogar atea en el cual nunca nadie hablaba de Dios:

Un día ella preguntó a su padre acerca del origen del mundo: «¿De dónde viene el mundo?» Su padre replicó de manera consistente con sus ideas con un discurso de naturaleza materialista, y luego añadió: «Sin embargo, hay quienes dicen que todo esto viene de un ser muy poderoso, y lo llaman Dios.» En ese momento la pequeña niña, en un arrebato de gozo, comenzó a correr por la pieza como un remolino, y exclamó: «Sabía que lo que me decías no era verdad; es Él, es Él!»⁵⁰

Experiencias como las de esta niña parecen confirmar lo que Loder está sugiriendo en sus hipótesis. Ahora bien, los niños y las niñas no siempre pueden expresar con palabras lo que experimentan. Cavalletti observó que el «lenguaje» usado en las experiencias espirituales a menudo involucra actitudes y acciones más que palabras, y que niños y niñas de contextos y culturas muy diferentes a

⁴⁸ Sofia Cavalletti, *The religious potential of the child: The description of an experience with children from ages three to six*, Traducido por Patricia M. Coulter y Juli M. Coulter, Paulist, Nueva York, 1983.

⁴⁹ May y otras, *Children matter*, pp. 85-86, 106; Stonehouse, *Joining children*, pp. 181-182.

⁵⁰ Citado en May y otras, *Children matter*, p. 221.

menudo podían estar profundamente involucrados, aunque hubiera disponible algo presumiblemente más atractivo.⁵¹ Cavalletti encontró que incluso los más pequeños son capaces de tener una sensación de la presencia de Dios. Esto también ha sido observado por otros, como Hay y Nye⁵² y Coles.⁵³ A este último nos referiremos ahora.

Robert Martin Coles (1929-)

Coles es psiquiatra de niños. Cuando estaba en Nueva Orleans, en la década de 1950, para estudiar la segregación racial en el sistema escolar, quedó muy impresionado por el carácter y la fuerza moral que tuvo una niña afroamericana de seis años —Ruby— para soportar el acoso de quienes no estaban a favor de que dicha institución dejase de ser segregacionista. Esto le llevó a hacer estudios sobre cómo los niños son afectados por los eventos que les rodean.⁵⁴ Evitó los estudios clínicos cuantitativos y fríos, y se abocó a hacer estudios de campo cualitativos: escuchó por miles de horas las historias, las experiencias, los sueños y los temores de niños y niñas, y luego los coleccionó y compartió en sus libros.⁵⁵ Encontró que se trata de buscadores jóvenes que hacen preguntas muy

⁵¹ En May y otras, *Children matter*, p. 222.

⁵² David Hay y Rebecca Nye, *The spirit of the child*, Fount, London, 1998.

⁵³ Robert Coles, *The spiritual life of children*. Houghton Mifflin, Boston, Mass., 1990.

⁵⁴ En 1964 escribió su primera obra: "Children of crisis: A study of courage and fear." Esta llegó a ser muy influyente y es así que consigue fondos para hacer estudios de niños en Sud África, Brasil, Norte de Irlanda, Polonia, Sur-este de Asia, Nicaragua, y Canadá francés-parlante. De estos estudios resultó la tríada: "The inner lives of children: The moral life of children" (1986), "The political life of children" (1986), y "The spiritual life of children" (1990).

profundas acerca de la vida, de manera más intensa y frecuente de lo que los adultos piensan. Llegó a la conclusión que las dimensiones morales y espirituales, como también el apoyo brindado por las comunidades de fe, daban la fuerza necesaria para enfrentar situaciones muy difíciles. Al mismo tiempo, admitió que, definitivamente, hay misterios en lo que niños y niñas llegan a ser y hacer.⁵⁶ Veamos algunas de las historias que recogió acerca de su vida y experiencia espiritual.

Coles quedó bastante impresionado por lo muy importante que era Jesús para niños y niñas. Tenía la sensación que veían a Jesús como el Salvador de niños. A menudo, éstos le comentaban acerca de la «visita» de Jesús a la tierra, de cómo estaban fascinados con sus milagros y cómo se sentían atraídos a Jesús, que podía curar los enfermos y levantar a los muertos. Para muchos, Jesús era más que una figura histórica. Pensaban mucho acerca de él, le hablaban en oración y se preguntaban cómo sería encontrarse con él algún día.⁵⁷ Mary se expresó como sigue:

Cuando oro a Él, le agradezco por haber venido y le digo que ya estoy muy ansiosa por verle... Cuando yo llegue... me pregunto qué nos dirá Él!... Aunque, creo que se sonreirá. Mi mamá dice que uno debería pensar acerca de Jesús como su mejor amigo... Él no es como nosotros...

⁵⁵ Para escribir su libro acerca de la vida espiritual conversó extensamente con 500 niños y niñas. A la mayoría de ellos les entrevistó cinco veces, y a más de 100 entrevistó 25 o más veces.

⁵⁶ Douglas Barcalow, "Coles, Robert Martin", en *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Michael J. Anthony (ed.), Baker Academic, Grand Rapids, Mich., 2001, pp. 157-158; May y otras, *Children matter*, p. 159; Stonehouse, *Joining children*, pp. 123-125, 139-140, 225.

⁵⁷ Stonehouse, *Joining children*, p. 140.

Él es Dios... Él probablemente no come ni duerme... Él quizás no necesita una silla. ¿Respira? Es difícil saberlo.⁵⁸

Cuando algunos niños necesitaban ayuda para ser buenos, o cuando tenían problemas, a menudo se dirigían a Jesús para que los guiara, ya que él también había sido niño y les comprendía. Incluso algunos niños tenían la sensación de que Jesús les hablaba. Un niño comentó lo siguiente:

A veces voy a decir algo, y luego me hablo a mí mismo, y soy yo el que habla, pero suena mejor que yo; lo que quiero decir es que es más inteligente. Podría ser Jesús quien me está diciendo algo, sólo que usa mi voz para decirsemelo.⁵⁹

Un niño judío se expresó de la siguiente manera:

Nadie me habla de la manera en que Dios lo hace —Él me hace pensar, y luego yo le escucho... Él no nos habla cuando oramos; nosotros nos hablamos a nosotros mismos. Pero es Él diciéndonos qué decir —para que nos lo digamos a nosotros mismos.⁶⁰

Stonehouse también incluye la experiencia acerca de Margarita, una niña brasilera muy pobre, cuya madre estaba enferma. Cuando pensaba en qué pasaría con ella y sus hermanos cuando muriera su madre, entonces le sobrevinía el miedo. Cuando se comparaba con aquellos que poseían riquezas, el enojo le invadía al ver la injusticia. Y cuando estaba más enojada hablaba con Jesús, como le comentó a Coles:

⁵⁸ Citado en Stonehouse, *Joining children*, p. 141.

⁵⁹ Citado en Stonehouse, *Joining children*, p. 141.

⁶⁰ Citado en Stonehouse, *Joining children*, p. 141.

Él es todo lo que tengo... Cuando me voy [de la choza en que vivía] para ir de paseo y decirle lo que está en mi mente, entonces no me daba la hora del día. Si grito, entonces Él se calla. Cuando le digo cuánto le amo, no parpadea —ningún sonido. Pero cuando yo estoy realmente desanimada y no pienso en Él —pensando y preocupándome de lo que nos pasará, y qué será lo siguiente que nos sucederá—, entonces Él me toma completamente de sorpresa. Yo le escucho y Él me dice: «Margarita, estás mirando demasiado lejos. Primero trata de llegar a la tardecita, a la puesta del sol; luego trata de llegar a la mañana, la salida del sol.» Cuando le escucho a Él, entonces me siento más calmada.⁶¹

Reflexionando en torno a cómo niños y niñas escuchaban la voz de Dios, Coles dice que para ellos esto era más que recordar lo que se les había enseñado —aunque esto fuera una parte significativa para relacionarse con Dios— pues el escuchar a Dios tenía una manera muy peculiar de calmar sus temores y de dirigir sus acciones. Ahora bien, no sólo escuchaban a Dios, sino que también veían su cara. Un niño comentó lo siguiente: «Cuando desperté y estaba con miedo, me imaginé Su cara: los ojos grandes y su sonrisa. Él no tenía miedo, así que decidí que yo tampoco lo tendría.»⁶² Cuando Coles cierta vez les pidió que dibujaran un cuadro de Dios, el 87% de los 293 dibujos que recibió eran representaciones de la cara de Dios. Parecía ser que esto les ayudaba concentrarse más concretamente en Dios y a saber qué creían acerca de Dios, ya que al dibujar podían decir más que con sus palabras y su lógica.⁶³

⁶¹ Citado en Stonehouse, *Joining children*, pp. 141-142.

⁶² Citado en Stonehouse, *Joining children*, p. 142.

Estas experiencias parecen indicar que los niños y las niñas no sólo conocen *acerca de* Dios, sino que también conocen *a* Dios. El Espíritu de Dios puede comunicarse con su espíritu en forma directa. Al mismo tiempo, estos relatos nos indican que ellos reflexionan y procesan preguntas existenciales o de sentido último. Es que la epistemología teológica —como ya hemos sugerido— requiere tener en cuenta las dimensiones mentales, socioemocionales, morales, de fe y espirituales.

Lastimosamente, sin embargo —como indican May y colaboradoras—, desde el inicio del racionalismo hemos dado más énfasis al *conocimiento especulativo* (un proceso de pensamiento acerca de qué debe ser conocido) en detrimento del *conocimiento con-natural* (un conocer innato, que viene a través de las emociones y las respuestas relacionales, mediadas por el sistema límbico). En otras palabras, nos hemos preocupado más por ayudar a niños y niñas a conocer *acerca de* Dios, que por conocer *a* Dios.⁶⁴ Berrymann afirma algo similar al sugerir que hemos dado más peso al conocimiento a través de la *analogía* (usada en el método científico y que tiende a la abstracción) que al conocimiento a través de la *analogía sensorial* (que es la que usan los niños menores). Y luego añade: «Esta clase de lógica sensorial... encuadra muy bien dentro de la cognición teológica e incluso tiene su lugar en el aspecto creativo del pensamiento científico.»⁶⁵

¿Qué pues podemos hacer como adultos en la vida de niños y niñas para fomentar una epistemología teológica integral? Es difícil de dar sugerencias muy específicas y concretas que puedan ser generalizadas; sin embargo,

⁶³ Stonehouse, *Joining children*, pp. 142-143.

⁶⁴ May y otras, *Children matter*, pp. 225-226.

⁶⁵ Berrymann, *Godly play*, p. 140.

procuraremos dar algunos principios básicos, haremos la propuesta de un lenguaje religioso, y mencionaremos dos prácticas educativas que pueden servir como generadores de otras más.

PARTE II

La niña que está en el siguiente cuadro parece estar corriendo al encuentro de su padre que regresa del trabajo como si fuese que está por iniciar el momento más emocionante del día, como si tuviera mucho que contarle o, simplemente, anticipara el estar sentada en su regazo y ser abrazada por él. Da la impresión que hay una relación de confianza y amor entre ellos.

No muchos niños y niñas en América Latina corren hacia su padre de esta manera. Muchos ni siquiera conocen a su padre, y si tuvieran la oportunidad de conocerlo, preferirían no conocerlo. Similarmente sucede

con niños y niñas en su relación con Dios. ¿Qué podemos hacer para que los niños y las niñas lleguen a conocer a Dios, de tal manera que se sientan atraídos por él, que corran a su encuentro, o que simplemente quieran estar con él? Empecemos por resumir lo que las ciencias y la teología nos han recomendado acerca de procesos propios y preferenciales en la epistemología teológica de la infancia.



Principios básicos de la epistemología teológica de la infancia

Cuando colaboramos con Dios para que niños y niñas le conozcan, necesitamos recordar lo siguiente respecto a ellos:

1. Son seres espirituales y, como tales, sujetos que pueden conocer a Dios directamente, ya que Dios puede comunicarse con ellos a través de su Espíritu. Necesitamos confiar en la obra del Espíritu Santo.

2. Son seres cuyo conocimiento de Dios, y acerca de Dios, es parcial y fragmentado, debido a que participan de la caída del ser humano en el pecado (1Co 13:8-12). Necesitan conocer a Jesús como su Salvador y Redentor, para que su conocimiento sea menos distorsionado. También necesitan ser parte de una comunidad hermenéutica intergeneracional, ya que para conocer más cabalmente la verdad se requiere la cercanía de personas que la vean desde distintas perspectivas.⁶⁶

3. Son sujetos de conocimiento y no meros objetos de conocimiento, debido a que son seres creados a la imagen de Dios. Esto significa que necesitan construir creativamente su conocimiento en interacción con el medio ambiente y con Dios. Para que esta construcción sea transformadora requiere —como propone Loder— de conflicto, interludio, iluminación sentida con una fuerza intuitiva, liberación y reorientación de la energía, e interpretación y verificación de la iluminación.

⁶⁶ Esto también parece ser un requisito para adultos. Ver Marlene Enns, "Many counselors bring success: Making room for holistic and analytic reasoning", en *Didaskalia* 16, no. 1 (2004): 49-62; Marlene Enns, "Now I know in part!: Holistic and analytic reasoning and their contribution to fuller knowing in theological education", en *Evangelical Review of Theology* 29, no. 3 (2005): 251-269.

4. Son seres que conocen a Dios y acerca de Dios primordialmente a través de la imaginación, de sus «seis» sentidos (los cinco sentidos comunes, más la intuición) y del movimiento (manipulando objetos con sus manos, dibujando, haciendo expresión corporal, etc.). Es decir, su conocimiento es más holístico que analítico.⁶⁷ Es por eso que les resulta más difícil expresar su conocimiento de Dios y acerca de Dios a través de las palabras, ya que ello requiere una mayor capacidad de abstracción que la que son capaces de desarrollar.

5. Son seres que conocen a Dios y acerca de Dios mediante el uso de filtros socioemocionales, ya que a menudo proyectan sus relaciones con seres significativos a su relación con Dios, tanto en los aspectos positivos como en los negativos.

6. Son seres que conocen mejor a Dios y acerca de Dios en ambientes donde se experimenta amor, seguridad, protección, rutina y silencio.

7. Son seres cuyo conocimiento de Dios y acerca de Dios tiende a traducirse en conductas que revelan un desarrollo moral egocéntrico. Es decir, su punto de referencia suele ser «cómo me afectará a mí lo que decido hacer o no hacer», debido a que aún les es difícil —aunque no impo-

⁶⁷ Esta es una característica universal de los/as niños/as, pero se acentúa aún más en ambientes donde la organización y las prácticas sociales tienden al colectivismo en vez del individualismo, como es el caso de Latinoamérica. En sociedades con tendencia colectivista la epistemología tiene una orientación al campo, a las relaciones existentes en él, y a la experiencia, en vez de concentración en el objeto y sus cualidades. Ver Marlene Enns «Toward a theoretical model of mutuality and its implications for intercultural theological education: Holistic and analytical cognition», Tesis Ph. D. presentada en Trinity International University, 2003.

sible— tomar la perspectiva de otros. Se les puede motivar a hacer o no hacer las cosas por amor a su Amigo Jesús.

Propuesta de un lenguaje para la epistemología teológica: Jerome W. Berrymann

Cuando consideramos más cerca los principios mencionados arriba, nos damos cuenta que la epistemología teológica requiere —como dice Berrymann— un lenguaje especial. Él sugiere que el lenguaje de las ciencias es «Es» o «Probablemente es»; el de la ética es «Deberías»; el del arte es «Hacer como si fuese que», mientras que el lenguaje religioso es «¡Oh!» (en inglés *Wow!*), ya que es un lenguaje del silencio, del misterio y de la exclamación.⁶⁸

Según explica Berrymann, todo encuentro con Dios o descubrimiento espiritual comienza con un «¡Ah!» Cuando lo empezamos a comprender se transforma en un «¡Ajá!» Pero cuando creemos haberlo comprendido, nos damos cuenta que hay misterio y paradoja en Dios, y esto nos causa risa hasta llorar o llanto hasta reír: «¡Já já!» Berrymann considera estas expresiones como el primer nivel del lenguaje religioso, es decir, equivalen a un conocimiento primario de Dios, «en el que aún no hay un lenguaje, sino más bien una integración primaria, identificación, y un despertar de la imaginación marcado por la exclamación.»⁶⁹

⁶⁸ Berrymann, *Godly play*, pp. 147-149.

⁶⁹ Berrymann, *Godly play*, p. 153.

A medida que vamos reflexionando, crecen los niveles de abstracción hasta que llegamos a hacer «teología». Berrymann lo representa en forma de círculos concéntricos, como puede verse en la figura 2. En el segundo nivel, hay un lenguaje que involucra seriamente nuestra experiencia, como es el caso de (1) liturgia, (2) historia sagrada, y (3) parábola. En el tercer nivel ya están (1) las rúbricas, que prescriben cómo hacer la liturgia, (2) las leyes, códigos y proverbios, que resumen la historia sagrada, y (3) los dichos parabólicos y aforismos, que reemplazan las simples parábolas. El cuarto nivel es el dominio de la teología, que es el lenguaje acerca de Dios. Así hemos recorrido el camino desde el inicio, cuando estábamos sin palabras, hasta el lugar donde tenemos palabras acerca de Dios. Sin embargo, nunca deberíamos permanecer ahí. Las flechas que van y vuelven al silencio indican que siempre de nuevo necesitamos tener experiencias primarias con Dios. De lo contrario, la liturgia se transforma en un ritual, la historia sagrada conduce a la adoración de las Escrituras, y las parábolas llegan a ser amargas y degeneran en sarcasmo. Los adultos son aquellos quienes mejor pueden transitar este camino de ida y vuelta, ya que son capaces de pensar de manera abstracta. Sin embargo, los niños y las niñas están más limitados para hacer este recorrido, ya que les resulta más difícil hacer las abstracciones de los niveles tercero y cuarto.⁷⁰

⁷⁰ Berrymann, *Godly play*, pp. 152-154.

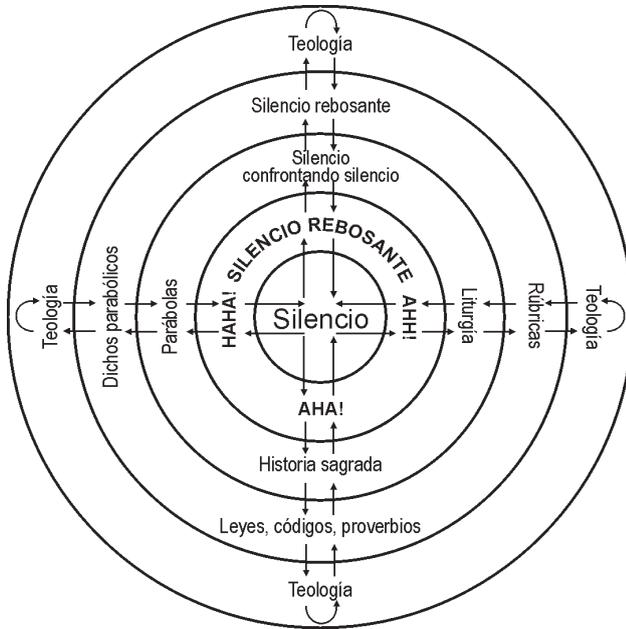


Figura 2: Niveles del lenguaje religioso.⁷¹

Por supuesto, esta es sólo una manera de llevar los principios básicos de la epistemología teológica de la infancia a un siguiente plano de concretización y aplicación. No obstante, es una manera válida y conviene explorarla. Veamos, pues, cómo integrar los niveles del lenguaje religioso en la práctica educativa.

⁷¹ Berrymann, *Godly play*, p. 152.

Prácticas educativas que fomentan la epistemología teológica de la infancia

Al planear prácticas educativas conducentes a conocer a Dios y acerca de Dios, será necesario comenzar a formar el hábito de escuchar atentamente las conversaciones que niños y niñas tienen entre sí, y cuando están a solas con nosotros. Necesitamos conocerlos como personas: sus temores, preguntas, alegrías y vivencias. Para ello, quizás sea útil recurrir a expresiones artísticas, como los dibujos, ya que no todos pueden expresarse en forma verbal. También es necesario responder a sus preguntas en forma seria, pero simple y adecuada a su nivel de comprensión. Si las prácticas educativas son conducidas en el seno de una comunidad de fe, es muy necesario comenzar a concienciar que los niños no son sólo «el futuro de la iglesia», sino también su presente. Adultos y niños se necesitan mutuamente. Es preciso conocer los nombres de ellos, saludarles, permitir que participen activamente en los cultos. En fin, es necesario practicar la hospitalidad. Otro factor muy importante es la preparación del ambiente en que se les va a enseñar, para que sea conducente a la adoración, al respeto mutuo y a dar una respuesta a Dios.⁷²

¿Cómo, pues, podemos aplicar la teoría a la práctica? Habiéndonos familiarizado con la teoría, quizás ya hemos hecho conexiones mentales con nuestra práctica educativa, tanto en la iglesia como fuera de ella. Quizás ya hemos identificado aquello que hacemos correctamente como también aquello que requiere de una revisión. Ahora, en vez de enumerar las posibles consideraciones que están en nuestras mentes, quisiera compartir dos modelos de

⁷² May y otras, *Children matter*, pp. 126-149; Stonehouse, *Joining children*, pp. 135, 143.

práctica educativa. Son modelos que, como tales, no los experimenté en mi infancia, pero al leer acerca de ellos me parecieron no sólo interesantes sino también importantes para tener en cuenta, puesto que podrían ser conducentes a una epistemología teológica de la infancia creativa y significativa. Es probable que no podamos ponerlos en práctica tal cual como se ofrecen, pero pueden servirnos de inspiración para crear algo apropiado para nuestro contexto.

Comunidad de los chicos (*Kids' Community*)

Un modelo que se puede implementar para fomentar el conocer a Dios y acerca de Dios es lo que May y sus colaboradoras llaman «Comunidad de los chicos» (*Kids' Community*).⁷³ Es un modelo que responde a una pedagogía que toma muy en serio el respeto por cada ser humano, sus preferencias personales y creativas para conocer y aprender, y que permite el aprendizaje a través de la experiencia y la interacción maestro-alumno.⁷⁴ Se sugiere que las comunidades sean intergeneracionales (de primero a sexto grado) y que los niños y las niñas participen en diversas actividades que se realizan tanto en grupos pequeños como en grupos grandes, con la finalidad de tener un aprendizaje más significativo y experiencial. Se realiza por módulos llamados «Proyecto tiempos bíblicos».

Componentes básicos y secuencias de aprendizajes

Este modelo se desarrolla en tres etapas: (a) tiempo para un proyecto, (b) tiempo de historia en el grupo grande, (c)

⁷³ Linda Cannell y Scottie May, "Kids' community: Children's ministry for today's child", en *Christian Education Journal* 4 NS, no. 1 (2000): 41-55; May y otras, *Children matter*, pp. 273-275.

⁷⁴ Se puede acceder a materiales a través de:
<http://www.cookministries.com/nexgen/Jubilation>

y tiempo de compartir en pequeños grupos. Cada «proyecto tiempos bíblicos» puede durar unas doce semanas en total y (d) culminar con una dramatización en vivo que se representa para toda la congregación un domingo especial, permitiendo así que los adultos aprendan de los niños y las niñas.

1. *Tiempo para el proyecto*: se escoge un tema bíblico y se organizan grupos que trabajan en diferentes proyectos relacionados con el tema bíblico. Esto presupone hacer investigación, para lo cual se involucra a los niños mayores de cada grupo. Por ejemplo, al estudiar la vida de Moisés y el carácter y las acciones de Dios, se puede proponer el proyecto de construir un tabernáculo por el espacio de doce semanas.⁷⁵ Los niños y las niñas pueden escoger un grupo específico en el cual trabajarán por ese lapso de tiempo: algunos hacen el atrio, otros las columnas y el enrejado, otros las cortinas, otros el altar de incienso y del holocausto, otros la fuente de bronce, otros el candelero, otros la mesa para los panes, otros el arca del pacto, otros las vestiduras, etcétera. Estos grupos trabajan bajo el liderazgo de personas que tienen interés por hacer manualidades, carpintería, música, etc., quienes ayudan

⁷⁵ Otros posibles proyectos bíblicos pueden ser realizados alrededor de temas tales como:

- Historias del rey David: el proyecto podría ser construir la ciudad de Jerusalén, y se pueden relatar/dramatizar varios acontecimientos de la vida de David.
- Los viajes de Pablo: el proyecto podría ser construir un gran mapa sobre el piso, construir personajes de las historias, y luego dramatizarlas sobre el mapa.
- La historia de Nehemías: el proyecto podría comenzar con limpieza de un muro destruido, y la construcción del mismo y de las casas mientras aprenden de Nehemías (Cannell y May, "Kid's community", pp. 43-44).

a los niños a fabricar todo. También puede haber un grupo que se encarga de escribir un drama para la culminación del proyecto, como por ejemplo el drama sobre «La Fiesta de Expiación». Cada domingo, cuando los niños llegan a la iglesia, pueden dirigirse directamente al grupo de proyecto a que pertenecen y empezar a trabajar.

2. *Tiempo de historia en el grupo grande*: luego de trabajar por unos 20-30 minutos (o más) en los grupos de proyectos, todos los niños se reúnen en un espacio suficientemente grande, en el que una o varias personas —quienes sean buenas en relatar historias o en dramatizar— relaten o dramaticen historias relacionadas con el tema del proyecto. En el caso del proyecto del «tabernáculo», podrían ser historias acerca de la adoración y los sacrificios en el pueblo de Israel.

3. *Tiempo en grupos pequeños*: en grupos de ocho a diez (que pueden ser de diferentes edades), los niños y las niñas son pastoreados por algunas personas adultas. Se agrupan en diferentes partes del salón grande o en otros espacios para dialogar con ellos acerca de sus experiencias personales, hacen aplicaciones de lo escuchado, y permiten que se compartan motivos de oración. En el caso del proyecto «tabernáculo», se podrían tener doce grupos con los nombres de las tribus de Israel.

4. *Culminación del proyecto*: el proyecto «tabernáculo», por ejemplo, puede culminar en el domingo de Resurrección y ser un programa para toda la congregación. Todos los proyectos están terminados y se hace la dramatización del Día de Expiación. Los que no son actores se sientan y observan lo que pasa, huelen el incienso que sube, ven como un grupo de niños ayuda al Sumo Sacerdote a matar el cordero (un peluche) y esparcir su «sangre» sobre el mobiliario del tabernáculo, y cómo luego sólo el Sumo

Sacerdote entra en el Lugar Santísimo detrás del cortinado. Los niños saben que no pueden acompañarlo. Se hace la conexión entre el Antiguo y el Nuevo Testamento mediante un personaje ficticio que vivió durante el tiempo de Jesús. Este explica las frustraciones que tenían con el sistema sacrificial para poder acercarse a Dios. Luego relata lo que pasó en el día de la crucifixión: las tinieblas, el terremoto, y cómo se rasgaron las cortinas del Lugar Santísimo. En ese momento, el personaje ficticio abre las cortinas del Lugar Santísimo y se ve el Arca del Pacto. En ese momento los niños quizás se asusten, pues saben que no deben entrar ni mirar lo que está detrás de las cortinas. Finalmente, el personaje ficticio explica que debido a la muerte de Jesús ahora todos pueden entrar a la presencia de Dios y conocerlo cada vez más.

¿Cómo disponer de espacio?

Las áreas para los proyectos se adecuan al diseño de la iglesia. Si la iglesia dispone de un salón grande, los proyectos pueden ubicarse sobre mesas distribuidas a lo largo del salón. Los que son demasiado grandes para una mesa podrían estar en una esquina. Luego, para el tiempo de la historia bíblica se pueden arrimar las mesas hacia las paredes y ubicar a los niños y las niñas en círculo en el centro.

Si la iglesia tiene varias piezas más chicas se podría tener un proyecto en cada pieza. Sólo es importante que los niños las niñas sepan en qué pieza está cada proyecto. También se pueden desarrollar los proyectos debajo de un árbol o de un corredor.

Sugerencias para el buen funcionamiento de los proyectos

1. Los líderes deben asegurarse que los niños y las niñas comprenden cómo se relaciona el proyecto con el tema o

la historia bíblica, y ayudarles a «entrar» en la historia con imaginación y creatividad. Pueden ayudarles a *pensar* y *reflexionar* acerca de lo que están haciendo mediante preguntas como: ¿Cómo vivirías en un lugar como este? ¿A qué compararías este gusto? ¿Por qué crees que se usaba este tipo de vestimenta? Los proyectos no son simplemente actividades de entretenimiento, sino instrumentos que facilitan un aprendizaje activo.

2. Los líderes deben ofrecer tanta ayuda como sea necesaria, pero no más que esto. Es bueno alentar a los niños y las niñas a probar cosas nuevas y a descubrir dónde radican sus fortalezas.

3. Es importante tener el proyecto con todas las mesas listas antes de que los niños y las niñas lleguen, de modo que al llegar al lugar puedan comenzar a trabajar inmediatamente.

4. Durante las primeras 2-3 semanas los niños y las niñas necesitarán más orientación, hasta que se acostumbren a este nuevo enfoque de aprendizaje-enseñanza. Hay que explicarles que pueden probar cualquier proyecto y cambiar de proyecto, pero no es aconsejable permitirles ir de proyecto en proyecto. Es necesario que estén realmente involucrados en un proyecto, ya que esto es vital para su aprendizaje.

Juego Sagrado (*Godly Play*)⁷⁶

Este segundo modelo, creado por Berrymann, trata de incluir aún más la imaginación y el silencio como instrumentos para el conocimiento de Dios.⁷⁷ Está inspirado en la Catequesis del Buen Pastor diseñada por Cavalletti⁷⁸ y

⁷⁶ Para familiarizarse con recursos disponibles se puede consultar <http://www.godlyplay.com/>

en principios educativos de Montessori. Mediante el Juego Sagrado se pretende crear un espacio seguro, en el que los niños y las niñas puedan acercarse a Dios y expresar sus preguntas existenciales. Promueve el aprendizaje en comunidad bajo la guía de adultos.⁷⁹

Para propiciar una educación-adoración es muy importante preparar no sólo la atmósfera espiritual sino también el espacio físico. Generalmente se recomienda una pieza en la que los niños y las niñas puedan sentarse en el piso, sobre una alfombra, juntamente con las personas que las guiarán. Ellas muestran a los niños y las niñas cómo se entra: en forma lenta y silenciosa. Todo ocurre en voz baja, pues se les hace tomar conciencia de que están entrando en un lugar en el cual Dios quiere hablarles. El Juego Sagrado tiene *seis etapas*. A continuación, ilustraremos las mismas con un ejemplo.⁸⁰

1. Recepción y bienvenida

Los niños y las niñas son recibidos en la puerta por una persona que los saluda por su nombre y luego los invita a sentarse en el piso, donde ya hay otra persona guía que los va ubicando de tal manera que tenga a quienes podrían ser más inquietos a su lado o en frente suyo. Cuando todos están sentados, con las piernas cruzadas y las manos sobre el regazo, la persona portera cierra la puerta en silencio.

⁷⁷ Berrymann, *Godly play*.

⁷⁸ Tiene dos libros en español (*El potencial religioso del niño* y *El buen pastor y el niño: Un camino de gozo*) como también un video de 10 minutos que explica el método (*Catequesis del buen pastor: Donde el niño se enamora de Dios*). Ver <http://www.cgsusa.org/order/Spanish.html>

⁷⁹ Berrymann, *Godly play*, p. 137.

⁸⁰ En gran parte este ejemplo es una traducción de una lección relatada por Berrymann en *Godly play*, pp. 29-40.

2. La lección

La persona guía saca de uno de los muchos estantes que están alrededor de la pieza una caja color oro y la trae al círculo. La mira con mucha expectativa y admiración, diciendo: «Miren, ¡es el color del oro! El oro es muy valioso», mientras acaricia la caja. «Las parábolas son muy preciosas. Quizás haya una adentro». (La caja contiene alrededor de 50 tarjetas de color oro con diferentes parábolas escritas sobre ellas). Luego, lentamente empuja la caja hacia el centro, lo cual significa que nadie es «dueño» de ella. Todos —adultos y niños— aprenderán juntos.

«Miren, tiene una tapa. Las parábolas siempre están tapadas. A veces es muy difícil sacar la tapa para saber qué hay adentro. A veces uno las tiene que sacar y extender para poder entrar en ellas.»

«¡Ya sé lo que haremos! Saquemos la tapa y veamos qué hay adentro», dice la persona guía, y mientras estira la caja hacia ella hace como que se esfuerza algo, y luego saca un fieltro circular de color amarillo, que será la base para los demás objetos que vendrán. Pero para mantener el elemento de misterio y evitar que los niños y las niñas se distraigan con lo que hay en la caja, la tapa no es abierta del todo.

«Miren». Levanta el fieltro amarillo y luego lo empieza a extender lentamente sobre el suelo, acariciando su textura suave. Esto lo hace para comunicar que está por «entrar»⁸¹ en la parábola y para mostrar cuánto la ama.

—«Me pregunto, ¿qué podría ser esto? En verdad, me pregunto qué podría ser.»

⁸¹ Es importante notar que las historias y las parábolas no son relatadas con la finalidad de meramente hacer conocer su contenido, sino con la finalidad de vivirlas y sentirlas. Para ello se fomenta el uso de la

—«Podría ser el sol» —dice Bobby.

—«A mí me parece que es un limón» —dice Billy.

—«A mí me gusta el amarillo» —susurra Susie.

—«Es difícil saber qué es. Necesitamos ayuda. Me pregunto si hay algo más en esta caja que podría ayudarnos.»

Mira adentro y exclama:

— «Oh, miren, aquí hay algo. Es una persona!»

Pone la figura sobre el fieltro amarillo.

Prosigue con la lección. «Había una vez alguien quien hizo cosas tan asombrosas y dijo cosas tan maravillosas que las personas le seguían. Mientras le seguían, le escuchaban hablar acerca de un reino, pero no era como el reino en que ellos vivían. No era como algún reino que habían visitado. Ni siquiera era como algún lugar del cual habían escuchado. Así que no tenían otra alternativa que preguntarle, ‘¿Cómo es el reino de los cielos?’»

Mientras todos están mirando la parábola, esconde un árbol verde enrollado dentro de su mano, la misma mano que usará para mostrarles enseguida cuán pequeñita es una semilla de mostaza.

«Un día cuando le preguntaron acerca del reino de los cielos, él les respondió: ‘El reino de los cielos es como cuando una persona toma la más pequeña de las semillas, una semilla de mostaza...’» Levanta su dedo como si tuviese una semilla sobre él, y lo muestra a todos. «Miren, es tan pequeña que ni siquiera la pueden ver.»

imaginación, se recalca el elemento de sorpresa y misterio —de ahí las constantes preguntas: "Me pregunto qué será..."— permitiendo que las historias y parábolas sean oportunidades en que todos participen activamente con su imaginación, para que todos estén expectantes, y para que el Espíritu de Dios pueda hablar a y a través de cada uno.

De este punto en adelante su contacto visual será con los objetos de la parábola, no con los niños y niñas, y será así hasta terminar la parábola. Cuando se entra a la parábola es para descubrir algo para su propia vida como también para enseñar el arte de cómo hacerlo. En otras palabras, la parábola es la protagonista, no la persona que la relata.

«El reino de los cielos es como cuando una persona toma la más pequeña de las semillas, una semilla de mostaza, y la planta en la tierra.» Muestra su dedo con la semilla imaginaria sobre él y empuja la misma firmemente en la metafórica tierra del fieltro amarillo.

«Y la pequeña semilla...» Empieza a desenrollar el fieltro del árbol. Lentamente lo desenrolla hasta la copa y, entonces, sin apurarse, empieza a desenrollar las ramas desde el centro hacia fuera. El árbol empieza a tomar su forma silenciosamente y en un ambiente de expectación. Entonces dice una sola palabra, en forma muy pausada: «c-r-e-c-e», mientras extiende el árbol.

«Crece hasta que es tan grande como un árbol. Y...» Pone su mano en la caja y saca una pequeña cajita. La levanta y la muestra a los niños y las niñas sin hablar. Misteriosamente, saca la tapa de la cajita. Adentro hay pájaros y nidos, suficientes para cada uno de ellos. Baja dos pájaros que vuelan hacia el árbol. «Y los pájaros del aire vienen y...» Pone un nido en el árbol, y dos pájaros en el nido. «Y hacen sus nidos ahí.»

Silencio. Continúa levantando la pequeña cajita. «Miren, hay suficientes pájaros y nidos aquí para que todos ustedes puedan poner uno ahí donde más les guste. Haré pasar la cajita. Hay suficientes pájaros y nidos para cada uno. No necesitan apurarse. Tomen su tiempo. Todos podemos ser pacientes. Será lindo ver dónde estarán sus pájaros y sus nidos.»

Los niños ponen sus pájaros y sus nidos donde les parece mejor. Todos miran, esperan y respetan el proceso de ubicación. La persona guía se pregunta qué estarán pensando. Quizás no estén pensando nada con su mente consciente. Quizás estén pensando con sus manos. Cuando todos han ubicado sus pájaros y sus nidos, sonrío y les dice: «Han hecho un maravilloso trabajo». Se recuesta algo para atrás, respira profundo y sonrío nuevamente. Esto les da la señal a los niños de que están por empezar a preguntarse qué significa la parábola.

3. La respuesta: preguntarse y maravillarse en forma conjunta

«Me pregunto qué podría ser esto realmente». Con un dedo toca el árbol en el centro. Mueve su dedo desde la base del árbol hasta su copa, y luego hacia las ramas. Mientras hace estos movimientos, vuelve a decir más pausadamente: «Me pregunto qué podría ser en verdad el árbol. Me pregunto, ¿tendrá un nombre?»

Los niños y las niñas dan sus respuestas. Así continua con más preguntas, como, por ejemplo: «Me pregunto qué realmente son» (muestra los nidos, los pájaros, etc.), y permite que los niños respondan. Después de un tiempo, la sensación de maravillarse va desapareciendo lentamente, y entonces dice: «Preparémonos para sacar ahora nuestros trabajos.»

4. El juego y las respuestas artísticas

En este período los niños y las niñas pueden escoger cómo quisieran responder a Dios. Quizás quieren expresar cómo se sienten acerca de la parábola. Pero también pueden ir a los estantes que tienen materiales (figuras de madera, de cartón, etc.) que se han usado en otras historias del pasado. Hay oportunidad de hacer algo con madera, masa

de moldear, alambre, tela, acuarelas, témperas, y otros elementos. También pueden volver a «jugar» la parábola recién escuchada u otra actividad que quieran hacer. Otra opción es ir a un estante con libros. Siempre se enfatiza que todos necesitan trabajar en silencio o en voz baja (si trabajan en pequeños grupos), diciendo algo como: «Recuerden que en este lugar especial nosotros hablamos más silenciosamente y nos ocupamos de nuestro trabajo, pues alguien podría estar hablando a Dios, y nosotros no queremos molestarles». Las personas guías recorren en silencio y de tanto en tanto comenzarán a dialogar con los niños acerca de lo que están haciendo.

5. El festejo

Durante el tiempo de guardar los trabajos (cada uno tiene una carpeta en la cual guarda sus trabajos, pues no se los llevan a casa), una de las personas guía va preparando los vasitos, el jugo y las galletitas con la ayuda de algunos de los niños y niñas. Se sientan en el círculo y se da oportunidad a que todos aquellos que desean decirle algo a Jesús lo hagan. Algunos dicen algo en voz alta, otros en silencio. A veces alguien canta su oración. Luego, la persona guía agradece por los alimentos, y todos toman el jugo y comen las galletitas.

6. Diciendo adiós

Uno por uno los niños y las niñas son llamados por la persona guía en la puerta. Entonces se levantan y tiran su vasito en el basurero. Cada niño o niña se acerca y se le hace algún comentario positivo sobre su trabajo o su persona mientras se le da un suave apretón de manos. Es como una bendición final.

Así transcurre el Juego Sagrado. Como ya mencionamos, es muy importante el arreglo de la pieza. Por eso, haremos

aún una breve descripción de ella. Cuando se entra en la pieza, lo primero que ven los niños y niñas es un estante central en el que está el pesebre de Navidad y, detrás del mismo, se encuentra Jesús con los brazos alzados. Se les explica que el bebé del pesebre creció, murió, resucitó y sigue estando con nosotros. Ahora está ahí para dar a todos un abrazo. Hacia la derecha de la escena navideña está la figura del Buen Pastor y a la izquierda la Vela de Cristo. Son símbolos que se usan para otras lecciones, ya que Jesús se relaciona con ellos. Estos símbolos —como también las parábolas— permiten usar la imaginación y responden a las necesidades de los niños y niñas de esa edad, ya que presentan a Jesús como alguien que los conoce por su nombre, los guía, les da de comer y los hace descansar. Él no los abandona como los falsos pastores que huyen cuando ven venir el lobo, sino que los busca cuando se pierden, los perdona y les da su luz. Cavalletti dice que los niños y las niñas que experimentan menos calor y amor humanos en su vida diaria suelen ser los más contentos y satisfechos cuando juegan con la figura del Buen Pastor. Es como que pueden experimentar el amor que no han recibido de sus modelos adultos en la vida diaria. También los niños enfermos o con traumas han encontrado un consuelo especial en el Buen Pastor. En todo lo que se hace en el Juego Sagrado se busca crear una atmósfera de adoración y de quietud que permita el contacto con Dios.⁸²

Conclusión

La voz de Jesús nos sigue diciendo aún hoy: «Dejad a los niños venir a mí, y no se lo impidáis; porque de los

⁸² Stonehouse, *Joining children*, pp. 178, 184.

tales es el reino de Dios». El pueblo de Dios ha escuchado esta frase por alrededor de dos milenios, pero, según parece, aún le cuesta hacer espacio para que los niños y las niñas se acerquen a Jesús. Parece ser que aún sigue esperando que los niños y las niñas se hagan adultos para que puedan comprender y conocer a Dios. Sin embargo, las investigaciones que hemos considerado en este estudio sugieren que si respetamos los instrumentos de conocimiento que Dios ha dado a los niños y niñas, y si les ofrecemos a ellos un ambiente humano, espiritual y físico adecuado, no sólo pueden conocer *acerca de* Dios, sino también conocer *a* Dios, y hacerlo de manera integral. Jesús con su ejemplo nos ha mostrado cómo practicar la ecología espiritual: invita a niños y niñas, los toma en sus brazos, les pone sus manos encima y los bendice. ¡No impidamos a los niños y a las niñas acercarse a Jesús! El Espíritu de Dios puede irrumpir de maneras no previstas para traerles sanidad-salvación.

Bibliografía

- ATKINSON, H. (2001a) «Erikson, Erik Homburger», en M. J. Anthony (ed.) *Evangelical dictionary of Christian education*, Baker Academic, Grand Rapids (pp. 253-255).
- (2001b) «Montessori, Maria», en M. J. Anthony (ed.), *Evangelical dictionary of Christian education*, Baker Academic Grand Rapids (pp. 482-483).
- (2001c) «Piaget, Jean», en M. J. Anthony (ed.) *Evangelical dictionary of Christian education*, Baker Academic, Grand Rapids (pp. 539-541).
- BARCALOW, D. (2001), «Coles, Robert Martin», En M. J. Anthony (ed.), *Evangelical dictionary of Christian education*, Baker Academic, Grand Rapids (pp. 157-158).

- BERRYMAN, J. W. (1991), *Godly play: An imaginative approach to religious education*, Augsburg Fortress, Minneapolis.
- CANNELL, L., *Meet Ted W. Ward*, 10 de febrero de 2006.
<http://www.wardconsultation.org/>
- CANNELL, L., y S. MAY (2000), «Kids' community: Children's ministry for today's child», en *Christian Education Journal*, Vol. 4 NS, No. 141-155.
- CANNELL, L. M. (2003), *Child Development*, Apuntes de clase en Trinity Evangelical Divinity School, Deerfield, Ill. Enero-marzo de 2003.
- CAVALLETTI, S. (1983), *The religious potential of the child: The description of an experience with children from ages three to six*, traducido por P. M. Coulter y J. M. Coulter, Paulist, New York.
- CHOI, I., y R. E. NISBETT (2000), «Cultural psychology of surprise: Holistic theories and recognition of contradiction», en *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol. 79, No. 6 (Dec 2000): 890-905.
- COLES, R. (1990), *The spiritual life of children*, Houghton Mifflin, Boston.
- DIRKS, D. (2001a), «Fowler, James W., III», en M. J. Anthony (ed.), *Evangelical dictionary of Christian education*, Baker Academic, Grand Rapids, pp. 299-300.
- (2001b) «Kohlberg, Lawrence», en M. J. Anthony (ed.), *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Baker Academic, Grand Rapids, pp. 393-394.
- DOWNS, P.G. (1994) *Teaching for spiritual growth*, Zondervan Publishing House, Grand Rapids.
- (1995) «The power of Fowler», en J. C. Wiilhoit y J. M. Dettoni (ed.), *Nurture that is Christian: Developmental Perspectives on Christian Education*, BridgePoint, Wheaton, IL, pp. 75-90.

- (2000) *Psychological Foundations of Christian Education*, apuntes de clase en Trinity Evangelical Divinity School, Deerfield, Ill., 11 de enero al 10 de febrero de 2000.
- (2001) «Faith development», en M. J. Anthony (ed.), *Evangelical Dictionary of Christian Education*, Baker Academic, Grand Rapids, pp. 285-288.
- ENNS, M. (2003), *Toward a theoretical model of mutuality and its implications for intercultural theological education: Holistic and analytical cognition*, tesis de doctorado, presentada en Trinity International University, Deerfield, Ill., 2003.
- (2004) «Many counselors bring success: Making room for holistic and analytic reasoning», en *Didaskalia*, Vol. 16, No. 1 (Fall 2004): 49-62.
- (2005) «'Now I know in part': Holistic and analytic reasoning and their contribution to fuller knowing in theological education», en *Evangelical Review of Theology*, Vol. 29, No. 3 (agosto 2005): 251-269.
- FAWCETT, C.L. (2001), «Loder, James Edwin», en M. J. Anthony (ed.) *Evangelical dictionary of Christian education*. Grand Rapids, Mich., Baker Academic, p. 437.
- FOWLER, J. W. (1981) *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York, HarperSanFrancisco.
- GREENE, A. E. (1998), *Reclamando el futuro de la educación cristiana: Una visión transformadora*, traducido por L. T. d. Minvielle, Colorado Springs, Association of Christian Schools International.
- HAY, D. y R. NYE (1998), *The spirit of the child*, London, Fount.
- JOSEPH, R. (2001) «The limbic system and the soul: Evolution and the neuroanatomy of religious experience», en *Zygon*, Vol. 36, No. 1105-1135.
- LODER, J. E. (1981) «Transformation in Christian education». En *Religious Education*. Vol. 76, No. 2, March-April 1981, pp. 204-21.

- (1998) *The logic of the Spirit: human development in theological perspective*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MAY, S. *et al.* (2005) *Children matter: Celebrating their place in the church, family, and community*. Grand Rapids, Mich., William B. Eerdmans.
- NEWBERG, A., E. d'AQUILI y V. RAUSE (2002) *Why God won't go away*. New York, N.Y., Ballantine.
- NISBETT, R. E., *et. al.* (2001), «Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition», en *Psychological Review*. Vol. 108, No. 2, 2001. Págs. 291-310.
- PENG, K. y R. E. NISBETT (1999) «Culture, dialectics, and reasoning about contradiction», en *American Psychologist*. Vol. 54, No. 9741-54.
- (2000) «Dialectical responses to questions about dialectical thinking». En *American Psychologist*. Vol. 55, No. 9, Sep 2000, pp. 1067-68.
- PIAGET, J. y B. INHELDER (1969), *The psychology of the child*, New York, N.Y., Basic Books.
- PINZÓN DE CORREDOR, L. (1987) «Fundamentos psicopedagógicos». En D.S. Schipani (ed.) *Los niños y el reino*. Bogotá, —AEB—, pp. 40-61.
- PLUEDDEMANN, J.E. (1995) «The power of Piaget». En J. C. Wiilhoit y J. M. Dettoni (ed.) *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*. Wheaton, IL, BridgePoint, pp. 47-60.
- (2001) *Leadership and Culture*. Apuntes de clase en Trinity Evangelical Divinity School. Deerfield, Ill. Marzo 26 a Abril 6 de 2001.
- SCHIPANI, D. S. (1983), *El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia: fundamentos y principios de educación cristiana*, Miami, Caribe.

- SMITH, L. G. y J. K. SMITH (1999), *Lives in education: A narrative of people and ideas*. Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- STEELE, L. (1995) «The power of Erikson», en J. C. Willhoit y J. M. Dettoni (ed.), *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*, Wheaton, IL, BridgePoint, pp. 91-103.
- STONEHOUSE, C. (1995), —The power of Kohlberg—, en J. C. Willhoit y J. M. Dettoni (ed.), *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*. Wheaton, IL, BridgePoint, pp. 61-74.
- (1998) *Joining children on the spiritual journey: Nurturing a life of faith*, Grand Rapids, Mich., Baker Books.
- WARD, T. (1995) —Foreword—. En J.C. Willhoit y J.M. Dettoni (ed.) *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*. Wheaton, IL, BridgePoint, pp. 7-17.

CZARDAS

Esta pieza fue compuesta para violín y piano por el compositor italiano Vittorio Monti (1868-1925). La obra es una especie de danza húngara que combina muy bien los pasajes lentos con los rápidos.

Otros títulos de la Colección FTL

Hacer teología junto a María

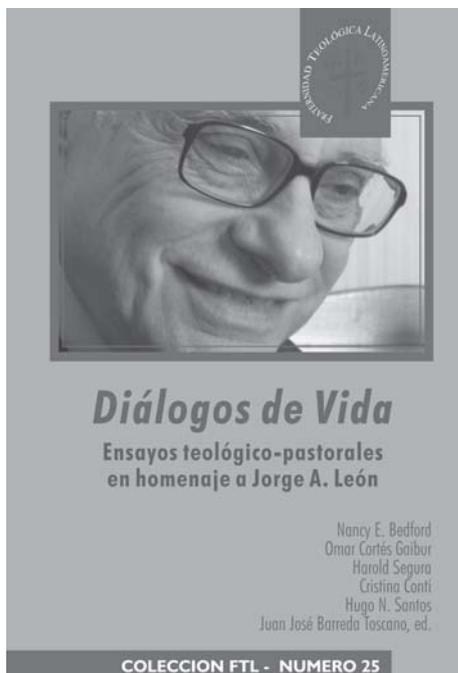
VALDIR STEUERNAGEL



Este es un libro evangélico en el mejor sentido de la palabra: brota del mismo evangelio, a cuya riqueza remite y en cuya suficiencia se ubica. Es un libro valiente al escoger a María como modelo de vida y del quehacer teológico. Comparte en actitud fraterna la belleza de la vida de una mujer sencilla y sabia, una vida ejemplar para todo discípulo de Jesucristo. Por todo esto el lector se sentirá inclinado a dar la bienvenida a esta obra rica y bien trabajada.

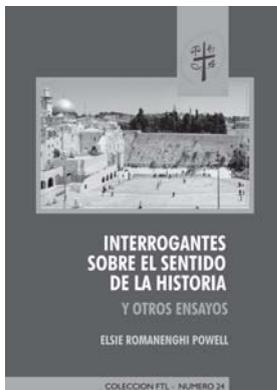
Díálogos de vida

Ensayos teológico-pastorales en homenaje a Jorge León



Con este libro, la Fraternidad Teológica Latinoamericana rinde homenaje a Jorge A. León al cumplirse los 35 años de la publicación de su obra *Psicología pastoral para todos los cristianos*, de la cual se han hecho ya doce ediciones.

Por sus escritos sobre psicología pastoral, teología y Biblia, este autor cubano-argentino ha sido de gran inspiración para toda una generación de cristianos comprometidos con el pueblo latinoamericano, a quienes ha acompañado en sus reflexiones y ha motivado a crecer en sus respectivas áreas de estudio y ministerios.



Interrogantes sobre el sentido de la historia

Y otros ensayos

Elsie Romanenghi Powell

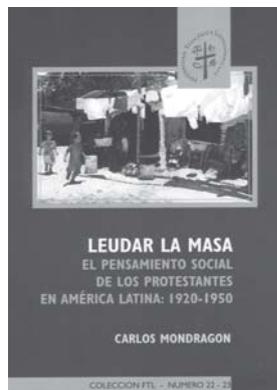
La filosofía de la historia es una disciplina apasionante, que incluye tanto la pregunta metafísica de “hacia dónde se dirige la historia”

como la cuestión ética de “hacia dónde debemos dirigirla”. La autora plantea con lucidez la relevancia de la fe cristiana a este tema y a cuestiones similares en el contexto pos-moderno.

Leudar la masa

El pensamiento social de los protestantes en América Latina
Carlos Mondragón

¿Qué implicancias tienen los principios de la Reforma protestante del siglo 16 para el mundo globalizado de hoy? ¿Cómo nos ubica el pensamiento de estos protestantes en el mapa de las tendencias actuales, donde mucho totalitarismo, neofascismo y belicismo es legitimado en nombre del Dios bíblico? El presente libro desafía a la iglesia de hoy a articular una respuesta responsable a estas preguntas.



Este libro fue impreso en junio de 2007
por Roberto Grancharoff e Hijos,
Tapalqué 5868, Buenos Aires, Argentina.
Te. 54-11-4683-1405
Tirada 2000