

Constructivismo y educación cristiana: Un reto para los colegios cristianos

Joan Arelis Figueroa Rivera

Resumen

Muchos colegios cristianos ejecutan currículos para la educación cristiana basados principalmente en la acumulación de conocimientos bíblicos. Sin embargo, se descuida el potenciar al niño para enfrentarse de forma pacifista a su medio, el cual cada vez se torna más violento. En este artículo se hace una descripción de las perspectivas constructivista y sociohistórica como marco teórico para un currículo pertinente de educación cristiana. Luego se abordan tres subtemas o puntos focales importantes: el crecimiento moral como eje de la educación cristiana; el desarrollo del currículo desde la perspectiva constructivista y sociohistórica; y las implicaciones de estos enfoques para la misión de la educación cristiana. Finalmente, en el resumen y las conclusiones, se hace una recapitulación de las ideas presentadas y de los retos más significativos que enfrentan los colegios hoy día para lograr una educación cristiana transformadora de la propia vida de los estudiantes y de su entorno.

Descriptores: educación cristiana, constructivismo, perspectiva sociohistórica, desarrollo moral, teoría transaccional de la lectura, inteligencias múltiples

Abstract

Constructivism and Christian education: A challenge for Christian schools

Many Christian schools implement curricula for Christian Education based mainly in the accumulation of biblical knowledge. However, they overlook to empower the children to face in a peaceful manner their environment, which each time becomes more violent. This article describes the constructivist and sociohistoric approaches as the theoretic frame for a pertinent Christian Education curriculum. Next, it analyses three sub-themes or focal points: the moral development as an axis of the Christian education; the development of the curriculum from the constructivist and sociohistorical perspective; and the implications of these approaches for the mission of the Christian education. Finally, the summary and conclusions include a recapitulation of the ideas presented and of the most significant challenges that Christian schools face today to achieve a Christian education that transforms the students' lives and their environment.

Keywords: Christian education, Constructivism, Sociohistoric approach, Moral development, Transactional theory of reading, Multiple Intelligences theory.

Es urgente encarar una educación diferente, enseñar que vivimos en una tierra que debemos cuidar, que dependemos del agua, del aire, de los árboles, de los pájaros y de todos los seres vivientes, y que cualquier daño que hagamos a este universo grandioso perjudicará la vida futura y puede llegar a destruirla. ¡Lo que podría ser la enseñanza si en lugar de inyectar una cantidad de informaciones que nunca nadie ha retenido, se la vinculara con la lucha de las especies, con la urgente necesidad de cuidar los mares y los océanos!

Hay que advertirles a los chicos del peligro planetario y de las atrocidades que las guerras han provocado en los pueblos. Es importante que se sientan parte de una historia a través de la cual los seres humanos han hecho grandes esfuerzos, y también han cometido tremendos errores. La búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación. Por eso es grave que los niños pasen horas atontados delante de la televisión, asimilando todo tipo de violencias; o dedicados a esos juegos que premian la destrucción. El niño puede aprender a valorar lo que es bueno y no caer en lo que le es inducido por el ambiente y los medios de comunicación. No podemos seguir leyéndoles a los niños cuentos de gallinas y pollitos cuando tenemos a esas aves sometidas al peor suplicio. No podemos engañarlos en lo que refiere a la irracionalidad del consumo, a la injusticia social, a la miseria evitable, y a la violencia que existe en las ciudades y entre las diferentes culturas. Con poco que se explique, los niños comprenderán que se vive un gran pecado de despilfarro en el mundo.

Gandhi llama a la formación espiritual, la educación del corazón, el despertar del alma, y es crucial que comprendamos que la primera huella que la escuela y la televisión imprimen en el alma del chico es la competencia, la victoria sobre sus compañeros, y el más enfático individualismo, ser el primero, el ganador. Creo que la educación que damos a los hijos procrea el mal porque lo enseña como bien: la piedra angular de nuestra educación se asienta sobre individualismo y la competencia. Genera una gran confusión enseñarles cristianismo y competencia, individualismo y bien común, y darles largas peroratas sobre la solidaridad que se contradicen con la desenfrenada búsqueda del éxito individual para la cual se los prepara. Necesitamos escuelas que favorezcan el equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo, que condenen el feroz individualismo que parece ser la preparación para el sombrío Leviatán de Hobbes cuando dice que el hombre es el lobo del hombre.

Ernesto Sábato
La resistencia, p. 78-81

En la mayoría de los colegios cristianos el currículo para los cursos de Educación Cristiana se centra en la discusión de las historias bíblicas, mientras se descuida la aplicación práctica de las enseñanzas de la Escritura. Los estudiantes llegan a reconocer los personajes bíblicos, sus hazañas, saben de memoria pasajes y hasta los 66 libros que componen la Biblia en orden. Sin embargo, en el patio de la escuela, en el bus escolar, en la calle y en sus propios hogares los niños y las niñas se enfrentan a ambientes sumamente cargados de violencia. El colegio cristiano tiene la oportunidad de ofrecer un ambiente distinto, que promueva respuestas de los niños más pacifistas al entorno. Esto no puede lograrse si la estructura organizativa de la escuela, las metodologías usadas en las clases y las relaciones maestra y estudiante no se fundamentan en la justicia, la igualdad y la participación equitativa. La atención individualizada de las necesidades espirituales de cada niña y de cada niño será esencial para el mejoramiento de un currículo con estos fines. Esto incluye el desarrollo de sus diferentes inteligencias y el espacio suficiente para promover la creatividad. Muchas de estas ideas pueden fundamentarse bíblicamente, pero esa tarea teológica no está considerada en este escrito.

El interés primordial del currículo en educación cristiana debe ser el desarrollar las capacidades de razonamiento moral en los estudiantes. Lejos de aprender de memoria y sin contextualización una infinidad de historias, los niños deben lograr entender que la vida cristiana no se ejercita sólo en el templo, o en el salón de educación cristiana, sino en todo lugar al cual ellos van y en todo momento. El enfoque constructivista y la perspectiva sociohistórica de Lev Vygotsky pueden contribuir enormemente al diseño y ejecución de un programa de este tipo. Las ideas básicas de que el niño construye su propio conocimiento a través de la exploración y la investigación pueden guiarnos a diseñar un currículo que permita a los niños reflexionar sobre su propia religiosidad. Hacer énfasis en la diversidad de inteligencias les permitirá visualizarse dentro de las actividades de la iglesia¹ según sus propias habilidades e intereses. Al llevar a cabo un currículo que esté contextualizado y que tenga incidencia en la vida real de la niñez, lograremos que las enseñanzas bíblicas cobren vida en la cotidianidad. Con la ayuda y apertura necesaria, el currículo deberá impulsar a las niñas y los niños a interesarse en transformar el medio que les rodea.

En este trabajo haremos una descripción de las perspectivas constructivista y sociohistórica como marco teórico para un currículo pertinente de educación cristiana. Luego abordaremos tres subtemas o puntos focales importantes: el crecimiento moral como eje de la educación cristiana, el desarrollo del currículo desde la perspectiva constructivista y sociohistórica, y las implicaciones de estos enfoques para la misión de la educación cristiana. Finalmente, en el resumen y las conclusiones, haremos una recapitulación de

las ideas presentadas y de los retos más significativos que enfrentan los colegios hoy día para lograr una transformación en esta dirección.

Constructivismo y enfoque sociohistórico como marco teórico

El constructivismo es una perspectiva sobre el desarrollo del conocimiento que tiene su base principal en las investigaciones del biólogo y psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980). Sus investigaciones se centraron en la epistemología genética (génesis del conocimiento) buscando respuestas a cómo se desarrolla el conocimiento en los seres humanos. Para este intelectual el conocimiento no era un cúmulo de información adquirida, sino un *proceso*. Conocer, por tanto, implica un *actuar* sobre el objeto de conocimiento, ya sea de forma física, mental, o de ambas maneras (Thomas, 2000). El desarrollo del conocimiento no puede darse de forma pasiva, por el contrario, Piaget visualiza al aprendiz como un ente activo que lo va construyendo. Esto implica que el niño es *sujeto* de su proceso cognoscitivo, como un científico que explora su medio, y no *objeto* de la enseñanza como tradicionalmente se ha visto.

En este proceso de desarrollo cognoscitivo intervienen cuatro factores: la herencia (maduración), la experiencia física, la transmisión social (desarrollo psicosocial) y el equilibrio. Este último es la fuerza que mantiene el balance entre los primeros tres. Piaget organizó su teoría de desarrollo por etapas que son alcanzadas progresivamente y en orden. Estas etapas son: sensoriomotora (n-2 años), preoperacional (2-7), operaciones concretas (7-11), y operaciones formales (11-15). Además, Piaget hizo estudios pioneros en el desarrollo moral de los niños, y también en esta área distinguió etapas de desarrollo progresivo. Piaget hizo una gran contribución metodológica para la investigación, tanto en la rama de la psicología, como para otros campos del saber: *la investigación cualitativa*. En su época, muchos investigadores y científicos dudaron de su trabajo debido a su metodología. Hoy, nos resulta sumamente útil esta gran innovación en el estudio sociológico de nuestros estudiantes.

El enfoque sociohistórico del desarrollo fue formulado por el educador y psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934). Este investigador brindó un lugar predominante al aspecto social en el desarrollo del conocimiento. Para él, “los patrones y niveles de pensamiento son productos de las actividades practicadas en las instituciones sociales de la cultura en la cual el individuo crece” (Thomas, 2000, p. 288)². Esto significa que el ambiente social en el cual se desarrolla una niña, va a ser de suma importancia para su crecimiento intelectual y no va a depender exclusivamente de su capacidad innata. En esta visión el niño también es visto como un ente activo en constante interacción con el ambiente. Precisamente, lo que genera el pensamiento es la actividad. A través de las actividades, los niños desarrollan tesis, antítesis y síntesis, que permiten un avance en su desarrollo en general. La relación dialéctica entre lo que saben y lo que están próximos a saber es lo que genera nuevo conocimiento. Esta idea está estrechamente ligada al concepto de dos niveles

de desarrollo: *nivel de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo*. La primera es aquella que describe el nivel alcanzado plenamente por el niño, y la segunda comprende aquello que está próximo a dominarse. Las destrezas que los niños logran realizar sólo con la ayuda de un adulto o par más competente son las que se ubican en la zona de desarrollo próximo. Para Vygotsky es precisamente en ese espacio que se genera conocimiento, y el currículo debe diseñarse para potenciar las destrezas en esta zona, y no para simplemente evaluar lo que ya se ha aprendido a cabalidad, como intentan hacer las famosas pruebas estandarizadas.

Los enfoques constructivista y sociohistórico nos dan una visión novedosa sobre las potencialidades de la niñez. El niño es visto como un ente activo sujeto de su propio proceso de desarrollo de conocimiento, mediante la interacción física y social con el ambiente. La niña y el niño son exploradores de su medio, con el potencial de modificarlo. No llegan al salón “vacíos” de conocimiento, por el contrario, sus experiencias previas deben ser altamente valoradas, y usadas como punto de partida para la confección de un currículo pertinente y apropiado. El papel del maestro dentro de esta postura debe ser el de guía y facilitador. El protagonismo deben ejercerlo los niños y no la maestra, la voz de los niños debe escucharse y sus opiniones, intereses y necesidades deben considerarse en la planificación del currículo. Aprender resulta de la interacción dinámica entre las diversas áreas de desarrollo, incluyendo el área afectiva. El ambiente se presenta como una parte en la interacción, y no como la única fuente desde donde provienen todos los estímulos, sin poder ser alterado. El maestro no debe funcionar como poseedor de todo el conocimiento, sino que junto a sus estudiantes debe conformar una comunidad de aprendices. Por último, la evaluación debe darse de forma cualitativa, y no sólo cuantitativamente.

La perspectiva constructivista ha motivado a muchos otros pensadores a generar nuevas teorías manteniendo el mismo fundamento. En este trabajo haremos referencia a cuatro de ellas por ofrecer interesantes aportaciones al tema que nos ocupa: el desarrollo moral, según Lawrence Kohlberg; la teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner; la teoría transaccional sobre la lectura de Louise Rosenblatt; y la pedagogía crítica de Paulo Freire.

El crecimiento moral como eje de la educación cristiana

Rubio Carracedo nos ofrece un buen fundamento al momento de analizar el tema que nos ocupa. El autor declara que “la ética se construye, no se descubre” (1987, p. 291). Esta afirmación sustenta el interés que tenemos en este trabajo de probar que no podemos enseñar los fundamentos de la fe de otra forma que no sea construyéndolos con los alumnos. Este autor defiende la postura de que los juicios morales pueden ser objetivos, desde una objetividad propia y específica de la filosofía ética, diferente a la de las ciencias naturales. Este concepto de objetividad propio viene a ser tarea de los filósofos morales.

Se describe esta objetividad como intersubjetividad, en donde lo subjetivo y lo objetivo de los análisis morales se sintetizan equilibradamente. Rubio Carracedo añade que “[L]a intersubjetividad aparece como la objetividad específicamente humana y social” (p. 295). Además, “un juicio moral se asemeja mucho más al veredicto de un jurado calificador que al registro directo de un instrumento de medida” (p. 294). Por tanto, la experiencia de comunidad será esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje moral. Vygotsky explica que el comportamiento individual surge como derivación del comportamiento social, y no a la inversa como muchos psicólogos han intentado demostrar (Wertsch, 1995). En el desarrollo moral este fundamento es esencial, sobre todo en una sociedad (e iglesia) que ha promovido la espiritualidad individual, dejando de lado la importancia de las relaciones sociales (entre hermanos) como complemento esencial del crecimiento espiritual individual.

Otro elemento medular para cultivar una educación moral objetiva es el ejercicio del pensamiento crítico. La propuesta de Rubio (1987) indudablemente nos lleva a ello. La meta de la educación moral no debe ser el inculcar los valores predominantes de una sociedad (que siempre son los de la clase dominante), sino proveer el espacio para la reflexión, y los mecanismos necesarios para *ejercer* lo reflexionado dentro de la comunidad, en nuestro caso, la comunidad escolar.

Tenemos puntos de referencia útiles en el estudio del desarrollo moral de la niñez. Piaget formuló una primera teoría en su libro The moral judgment of the child (1965). Él buscaba investigar cómo los niños visualizaban el concepto de justicia a diferentes edades, sus conclusiones nos dan una primera guía en este proceso. Piaget concluyó que los niños hasta 7 u 8 años visualizan lo justo como aquello que es “mi deber” o que resulta en obediencia a las normas establecidas por los adultos. Piaget señala que “Cualquier cosa que está conforme al dictamen de la autoridad de un adulto es justa” (1965, p. 315)³. Entre 8 y 11 años se muestra una segunda etapa caracterizada por el desarrollo progresivo de autonomía y la prioridad de la igualdad frente a la autoridad. Se da un sentido de justicia cuando las reglas son las mismas para todos, sin que haya preferencia por unos pocos. Entre los 11 y 12 años una nueva actitud emerge, que puede describirse como un sentido de equidad, en dirección a la relatividad. Ya no necesariamente la regla tiene que aplicarse estrictamente a todos por igual, porque las circunstancias particulares pueden hacer variar la aplicación de las normas (como favorecer a los más pequeños en los juegos, etc.) (Piaget, 1965).

Lawrence Kohlberg organiza su teoría por etapas, lo que muestra una clara influencia piagetiana. En términos generales, Kohlberg considera que los juicios morales tienden a ser “universales, inclusivos, consistentes, y basados en fundamentos objetivos, impersonales e ideales”⁴ (citado en Thomas 2000, p. 475). En lugar de limitarse a observar el comportamiento de los niños o a comprobar si existía en ellos un sentido de culpa luego de una transgresión, él centró su trabajo en investigar las bases o razones en las que se sustentaba

el niño para emitir juicios morales (Thomas, 2000). A partir del racional utilizado por los niños para emitir sus juicios, Kohlberg definió tres niveles, cada uno contiene dos etapas.

Nivel 1 – Preconvencional o premoral

Etapa 1 – Orientación castigo-obediencia. (Se obedece para evitar ser castigado.)

Etapa 2 – Orientación por la recompensa personal. (Se hace algo esperando recompensa.)

Nivel 2 – Convencional

Etapa 3 – Orientación del niño bueno. (Se busca complacer y ser aprobado por los demás.)

Etapa 4 – Orientación de la ley y el orden. (Las leyes son absolutas.)

Nivel 3 – Posconvencional

Etapa 5 – Orientación del compromiso social. (El bien se determina por estándares socialmente aceptados.)

Etapa 6 – Orientación de los principios éticos universales. (Lo moral es un aspecto de conciencia individual que implica conceptos abstractos de justicia, dignidad humana e igualdad, por encima de los estándares socialmente aceptados.)

Como vemos, tanto en el modelo de Piaget como en el de Kohlberg, los niños van desarrollándose de una dependencia de la autoridad del adulto, hacia una independencia cada vez mayor en la emisión de juicios morales.

La autoridad no puede ser por siempre la fuente de justicia, porque el desarrollo de la justicia presupone autonomía. ...Así, la autoridad del adulto, aunque constituye un movimiento necesario en la evolución moral del niño, no es en sí misma suficiente para crear un sentido de justicia. Este puede desarrollarse sólo a través del progreso que se obtiene de la cooperación y el respeto mutuo –cooperación entre niños, para empezar, y luego entre el niño y el adulto hasta que el niño llega a la adolescencia y viene, secretamente al fin, a considerarse a sí mismo como igual al adulto.(Piaget, 1965, p. 319)⁵.

Una aplicación de la teoría de Kohlberg se puede traducir en el concepto de *comunidad justa* (Thomas, 2000). La misma consiste en hacer

práctica la teoría de este autor en la resolución de dilemas morales que diariamente se suscitan en la escuela, y no simplemente de dilemas morales *hipotéticos*, como planteaba originalmente Kohlberg. David Johnson y Roger Johnson (1999) han planteado en su libro *Cómo reducir la violencia en las escuelas* cómo puede llevarse a cabo un programa de esta naturaleza. Explican cómo los asuntos cotidianos que enfrentan los estudiantes, como robos, peleas, etc., pueden ser resueltos entre los mismos estudiantes con ayuda de sus profesores. Este esquema permite el ejercicio real de una comunidad que aprecia la justicia. Sin embargo, en ese proceso de la comunidad resolver los conflictos y dilemas morales se hace necesario una formación adecuada en resolución pacífica de conflictos.⁶ Para que una perspectiva de este tipo tenga buenos resultados, primeramente hay que ver el conflicto positivamente, como una oportunidad para que los niños puedan apreciar el punto de vista de los demás y aprender a buscar soluciones que sean aceptables para todas las partes involucradas (DeVries y Betty Zan, 1995).

Diseño del currículo desde una perspectiva constructivista

El currículo de educación cristiana debe dirigirse a fortalecer e impulsar el crecimiento ético y moral de nuestros niños. Hemos visto como nuestros estudiantes conocen muy bien muchísimas historias bíblicas, pasan hasta 13 años en nuestros colegios cristianos, pero en su vida cotidiana sus actitudes se muestran demasiado violentas. En este espacio proponemos algunas sugerencias para lograr un currículo apropiado de formación ética y moral desde la perspectiva cristiana.

Un primer paso deberá ser el diseñar actividades curriculares que permitan a las niñas y los niños ir creando un concepto claro sobre la justicia, que tenga aplicaciones concretas a su realidad. Esta aplicación puede darse de forma efectiva mediante una estructura escolar que permita la participación de los estudiantes y el personal en la resolución de conflictos (Johnson y Johnson, 1999). El contenido del currículo debe ser pertinente a la vida de los alumnos, para ello es necesario *conocerlas*.

Moll y Greenberg (1990) analizan la importancia del maestro conocer los estilos pedagógicos que se suscitan en los hogares de los niños y las niñas. En el proceso de crecimiento moral entendemos que este factor se hace determinante. En tanto y en cuanto la maestra defienda y promueva ciertos valores que no son importantes en el hogar, confrontará mayores dificultades. Los padres deben ser parte del programa de educación cristiana para crear un mejor balance entre lo que se enseña en la escuela y lo que viven los niños en la casa. Por otro lado, las experiencias que tienen los niños en su zona de desarrollo próximo en el hogar, tienden a tener una mayor relevancia a sus vidas. El conocer el contexto de vida de los alumnos en su hogar facilitará el diseñar un currículo pertinente a lo que viven los chicos con su familia.

Otro punto importante para lograr ambientes menos violentos en nuestras escuelas es la creación de contextos de aprendizaje cooperativo y

generar grupos de apoyo permanentes. El objetivo es lograr que estudiantes que pasan años de su vida compartiendo diariamente puedan integrarse en grupos de sostenimiento mutuo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999). Esta perspectiva es sumamente útil para el apoyo emocional y espiritual que necesitan los niños, no solamente de adultos, sino de sus propios pares. Los autores establecen que los ambientes competitivos generan más violencia que los cooperativos, por eso los segundos deben promoverse de forma especial en aulas para la enseñanza de la educación cristiana.

En la educación cristiana tenemos que tomar en seria consideración la Biblia como texto, pues ésta resulta ser la norma de fe y conducta cristiana. Constance Weaver (1994) plantea una discusión muy interesante en cuanto a la relación de la fonética y la interpretación de la Biblia como inspirada por Dios *al pie de la letra*. Se hace inminente una comprensión sana de cómo la Biblia se forma como libro, y de *qué manera* es que es “útil para enseñar, para reprender, para corregir y para instruir *en la justicia*, a fin de que el siervo de Dios *esté enteramente capacitado para toda buena obra*” (Santa Biblia, 2da Timoteo 3:17, Nueva Versión Internacional, 1999). Vemos aquí el propósito ético y moral del estudio del texto bíblico, es un propósito práctico para la vida, y eso no se aprende decodificando el texto, sino más bien, decodificando los momentos de la vida en los cuales cobra vigencia el texto. Promover docilidad y obediencia como virtud moral, con el propósito de mantener subyugadas a las personas, no es ético, y tampoco es el mensaje que nos trae el texto bíblico. Muy por el contrario, las enseñanzas de Jesús en su evangelio son de libertad en justicia y amor.

La discusión de las historias bíblicas debe relacionarse con las realidades que viven las niñas y los niños, para que aprendan a vivir en libertad. Louise Rosenblatt (1982) nos ofrece a través de su teoría transaccional de la lectura un modelo alternativo y que resulta formidable para aplicarlo en la discusión de los textos bíblicos. Ella establece que hay dos maneras de acercarnos a un texto: de forma *eferente* o de forma *estética*. El modo eferente se relaciona con la búsqueda de información útil para algún propósito práctico, mientras que el modo estético se produce cuando el placer de disfrutar la lectura es la meta principal. Por lo general, leemos la Biblia para obtener una enseñanza, para estar seguros de aprender *lo* que dice el texto. No brindamos lugar para que los niños expresen sus propios reflexiones e interpretaciones en torno a lo leído. Esa *respuesta* de los niños al texto nos brindará información valiosa sobre el progreso de éstos en su crecimiento moral, y nos ayudará a conocer mejor la forma de ver su mundo. Conocer las necesidades emocionales y espirituales de nuestros alumnos nos facilitará el diseñar un currículo más apropiado y pertinente.

Otro aspecto importante de un programa de educación cristiana consiste en valorar las diferencias entre los alumnos. La teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner resulta un buen punto de arranque. Gardner

ha identificado en su teoría siete inteligencias: lógico-matemática, intrapersonal, visual-espacial, musical, lenguaje, corporal-cinética e interpersonal. En la medida en que podamos reconocer cuál o cuáles inteligencias predominan en cada uno de nuestros estudiantes, se nos hará más fácil el adecuar la clase a sus habilidades, haciéndola más interesante para ellos, a la vez, que demostramos con nuestro ejemplo y a través de la misma estructura de la clase, que Dios no hace excepción de personas y que todos somos importantes para Él.

Gardner argumenta que el desarrollo de la creatividad está estrechamente ligado a diversos factores que la promueven. En su estudio de siete grandes maestros del siglo 20 (uno para cada inteligencia), el autor explica cómo el apoyo cognitivo y afectivo fue de vital importancia al momento del genio mostrar un avance creativo (Gardner, 1998). En el momento en que el artista o creador rompía con los esquemas establecidos en su campo, el apoyo de *esa persona especial* fue determinante para continuar adelante. La maestra debe apreciar a los estudiantes que muestran comportamiento divergente, buscar raíces de creatividad en dicho comportamiento con el propósito de ser un sustento para esos estudiantes. El crear y sostener una comunidad de aprendices ayudará a que los estudiantes cada vez se muestran más creativos, porque “[l]a creatividad es intrínsecamente una valoración comunitaria o cultural” (Gardner, 1998, p. 54). Nuestro interés no debe ser el que todos nuestros niños respondan de la misma forma a la enseñanza bíblica, cada uno tendrá una apreciación personal que podrá asemejarse a la de sus compañeros, pero que no será exactamente igual. Promover formas creativas de entender la espiritualidad permitirá que un mayor número de estudiantes logre crear sus propios conceptos, tan firmes como sea posible, de modo que les acompañen durante el resto de su caminar por la vida.

A diferencia de las prácticas tradicionales en las cuales se abordan gran cantidad de temas con poca oportunidad para profundizarlos, Gardner hace una defensa de la educación para la comprensión. Luego de sus investigaciones, él quedaba desconcertado por la poca comprensión que mostraban estudiantes en avanzados cursos universitarios sobre cuestiones elementales de su área de estudio. El autor entiende que esto se debe porque en las escuelas de todo el mundo se han llegado a aceptar ciertos resultados como señales de conocimiento, como escoger la respuesta correcta, o resolver un problema, pero los educadores no se hacen la pregunta de si en verdad el estudiante comprende lo que está haciendo (Gardner, 1993). La comprensión se debe concebir como un ejercicio o una ejecución, como una exposición pública de lo que uno sabe y puede hacer (Gardner, 2000). Así las cosas, Gardner propone una educación para la comprensión, en la cual “lo importante [sea] que los alumnos estudien a fondo temas sustanciales de cada rama disciplinaria...” (2000, p. 136). Nos parece que esta sugerencia aportaría mucho al currículo de educación cristiana, puesto que permitiría que los estudiantes

reflexionen sobre cuestiones más profundas relacionadas con el mundo y con la vida, aunque para muchas no obtengan una respuesta concluyente. Aquí las preguntas son más importantes que las respuestas. Para esto, Gardner (2000) aconseja examinar a fondo un número limitado de temas. Jacqueline y Martín Brooks (1993) discuten como el presentar casos o problemas a los estudiantes para que los analicen y busquen alternativas de solución es un principio de la pedagogía constructivista. Estos casos deben ser relevantes a los estudiantes (mejor aún si son auténticos). Aclaran los autores que el interés hacia un tema no tiene que surgir únicamente de los estudiantes, el maestro debe servir como mediador en la selección de temas de interés, y es ahí donde puede jugar un papel vital para la selección de temas que presenten reto a los estudiantes. Estos autores coinciden con Gardner en que hay que estructurar el aprendizaje alrededor de conceptos primarios, en lo esencial, y no tratar de “cubrir” una lista larga de temas, sin profundizar en ninguno.

Para elaborar una educación para la comprensión, Gardner (2000) formula cuatro propuestas. (1) Aprender de otras instituciones adecuadas. Por ejemplo, las instituciones educativas antiguas establecían una relación maestro-estudiante directa y personal, lo que permitía mayor atención del maestro al estudiante, y mayor oportunidad del estudiante de poner en práctica su propia comprensión. (2) Afrontar directamente las concepciones erróneas. En lugar de estar continuamente explicando a los estudiantes el porqué de algunos razonamientos errados que ellos tengan, permitir que ellos mismos los puedan poner a prueba y darse cuenta por sí solos de sus fallas. (3) Crear un marco de referencia que facilite la comprensión. Esto requerirá describir los “objetivos de comprensión” que queremos alcanzar. Luego establecer “temas generativos” o “cuestiones esenciales” que den el contenido esencial para la discusión. Como tercer paso, habrá que identificar y establecer “ejercicios de comprensión” y finalmente, mantener una evaluación continua. (4) Como última propuesta, se aconseja tener múltiples vías de acceso a la comprensión, directamente, refiriéndose el autor a su teoría de las múltiples inteligencias, con el objetivo de considerar y satisfacer las diferencias entre los estudiantes.

La visión de un currículo integrado nos facilitaría el llevar a cabo esta planificación. Las recomendaciones que hace Ruth Sáez (1999) en relación con la anticipación de la lectura, la evocación que provoca la lectura, y las tertulias literarias me parecen muy útiles en el estudio de los pasajes bíblicos, en especial las tertulias literarias, porque permiten la “*construcción colectiva de la interpretación*” (1999, p. 70) del texto. Otras experiencias descritas por la autora resultan muy apropiadas para el desarrollo moral y de la espiritualidad, como es el caso de los diarios. Los niños podrían escribir sus propias oraciones o plegarias en donde expresen sus necesidades, y decidir mantenerlas como algo personal, en secreto, o mostrarlas a algún compañero de confianza o a la maestra.⁷ La creación de cuentos propios a partir de otros cuentos permite que el niño se apropie del lenguaje. La posibilidad de que las niñas puedan experimentar con los pasajes bíblicos, creando versiones

modernas a partir de sus vivencias, ayudará a que puedan visualizar la aplicación de las enseñanzas bíblicas a la vida real, a la vez que desarrollan y se apropian del lenguaje escrito.

El estudio de lo ético puede relacionarse con todas las disciplinas y no exclusivamente con la educación religiosa. Una buena comunicación entre los profesores de las diversas materias permitirá al educador cristiano tomar situaciones o temas moralmente cuestionables que se hayan presentado en otros salones y trabajarlos en su aula. Actualmente, nos enfrentamos a muchísimas circunstancias que nos desafían ética y moralmente, tanto en las ciencias (como la clonación), la ecología, el derecho, y muchas más. Algunos temas resultarán más apropiados para estudiantes de mayor edad, aún así, muchos otros pueden discutirse de una forma sencilla, y estoy segura, que serían muchas las sorpresas que nos llevaríamos con las soluciones que podrían presentar nuestros estudiantes de primaria.

Para evaluar el desempeño de nuestros estudiantes en un currículo de este tipo, necesitamos una forma novedosa de entender la evaluación. No se evalúa a un estudiante de música o de atletismo con una prueba a lápiz (Gardner, 2000). ¿Cuál sería el modo más efectivo para evaluar a un estudiante en un curso de educación cristiana?

[E]n un entorno que destaca la comprensión, los estudiantes reciben una respuesta continua de los enseñantes y de otras personas que les indica la calidad de su actuación y les sugiere maneras concretas de poderla mejorar. Los criterios de evaluación son públicos y los estudiantes los pueden discutir o impugnar. Tienen tiempo para reflexionar sobre su actuación, para practicar, para recibir ayuda.

Lo ideal es que, con el tiempo, la evaluación no dependa tanto de otras personas y que los estudiantes, como hacen los profesionales o expertos avezados, interioricen gradualmente los criterios de evaluación para juzgar en qué medida se acerca su actuación a un ideal o para compararla con la actuación de compañeros con más o menos experiencia (Gardner 2000, p. 151).

Hersh, Miller y Fielding señalan que “debido a que nuestras escuelas están tan orientadas hacia el crecimiento “medible”, los maestros podrían encontrar frustrante el adoptar un modelo que envuelve el aprendizaje a largo plazo... y que es difícil de medir con precisión” (citado en Thomas, 2000, 487). Este, especialmente, podría ser el caso a presentarse. Una evaluación principalmente cualitativa tendría que tomar lugar, tendría que predominar el *proceso* de aprendizaje en lugar de los *resultados*.

Misión de la educación cristiana: implicaciones de las teorías constructivista y sociohistórica

La dimensión moral de la enseñanza está implicada tanto en el proceso como en el contenido de la escolarización. No sólo lo que directamente enseñamos a los estudiantes (contenido), sino las actitudes y los comportamientos de los maestros y la estructura misma de la escuela hace que la educación moral sea efectiva (Hersh, Paolitto, & Reimer, 1998). Tenemos que mantener coherencia y consistencia entre nuestro discurso y nuestra práctica. Apunta Freire:

Desdichadamente, no siempre muchos de nosotros, educadoras y educadores que proclamamos una opción democrática, tenemos una práctica coherente con nuestro discurso avanzado. De ahí que nuestro discurso, incoherente con nuestra práctica, se convierta en pura palabrería. De ahí que, muchas veces, nuestras palabras ‘infamadas’, contradichas, sin embargo por nuestra práctica autoritaria, entren por un oído y salgan por el otro... (Freire, 1998b, 112).

Es necesario que nuestra niñez participe en el diseño y la ejecución del currículo para que éste sea verdaderamente democrático. El diálogo será un elemento esencial: “...como escuchar implica hablar también, al deber de escucharlos corresponde el derecho que igualmente tenemos de hablarles. Escucharlos en el sentido antes expresado es, en el fondo, *hablar con ellos*, mientras que simplemente hablarles a ellos sería una forma de no oírlos” (Freire, 1998b, 113). La dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1998a). Para que nuestros niños puedan comprender qué es el derecho a la libre expresión, deben experimentar la oportunidad de expresarse. Parece muy lógico, pero al analizar la realidad que viven nuestros niños en los colegios o las iglesias, resulta desafiante. Maestro-estudiante y estudiante-maestro de educación cristiana deben formar equipo de reflexión sobre la fe.

Si bien nuestros niños aprenden muchísimos valores de forma espontánea mediante la interacción con el medio cultural en donde crecen, el lograr niveles más complejos en esta área requiere la sistematización de ese proceso (Castorina, Ferreiro y Col, 1996). Esto puede darse en el hogar, en la iglesia o en la escuela, sin embargo, la escuela tiene un lugar privilegiado por el vasto tiempo que tiene a disposición en contacto directo con la niñez. Para agravar la situación, nuestra niñez vive rodeada de violencia, entonces, se hace aún más necesario el intervenir en sus procesos de formación moral para posibilitar nuevas formas de interacción humana.

Por otro lado, en las interacciones sociales el individuo tiene sus propias “posibilidades de interpretación y resignificación del material que

obtiene de esa fuente externa” (1996, p. 59). Ese accionar del individuo hace posible la recreación de la cultura y lo que la hace dinámica. El proceso de internalizar la cultura no es meramente una relación de control o determinismo cultural, sino que conlleva formación de la conciencia, la voluntad y la intención, acciones claramente subjetivas (1996). En el desarrollo moral estos principios deben considerarse con especial atención, para que el resultado sea el de un individuo capaz de enfrentar problemas éticos desde su propia reflexión y no meramente como un mandato de la iglesia o la escuela. Esto requiere “autorregulación”, o sea, un proceso en donde el niño va planificando y regulando sus propias acciones (Díaz, Neal, y Amaya-Williams, 1990). El niño, y luego el joven, será capaz de *reconstruir* y *reelaborar* los mensajes morales que les transmite la sociedad a la luz de los principios morales fundamentales que presentan las enseñanzas de Jesús.

Ya hemos mencionado que la misión de la educación cristiana debe ser el crecimiento moral de sus estudiantes. Pero esa misión también conlleva acciones concretas, visibles, en el entorno donde se mueven los estudiantes. La comprensión del mundo y la visión crítica del mismo va a ser un asunto clave para lograr una acción concreta en el medio. La constante revisión de la propia vida es un requisito indispensable para una ciudadanía productiva y para la transformación del mundo, (Gardner, 2000). La iglesia desde la Reforma Protestante es constantemente retada a autoevaluarse, de modo que esta visión no debe resultarnos nueva. Sin embargo, en ocasiones, la iglesia pierde esa apertura, y regresa a formas estáticas del pasado que le impiden visualizar el presente y ser crítica ante el mismo.

La lectura crítica del mundo se hace esencial. “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél”, diría Freire (1998b, p. 94). El pueblo judío primero hizo una lectura de su mundo, de su realidad, y luego plasmó esa lectura en lo que eventualmente se convirtió en la Biblia Hebrea. La comunidad cristiana del primer siglo pasó por el mismo proceso. Décadas después de la muerte del Señor es que se producen los primeros escritos sobre su vida. De igual forma, nuestros niños y niñas se enfrentan en primer lugar con su contexto, su mundo y luego con las enseñanzas bíblicas. Un currículo en Educación Cristiana debe dirigirse a hacer lecturas del mundo a partir de sus enseñanzas, pero por ningún motivo llegar a desvincularse de la realidad que viven los estudiantes para llevarlos a la “isla de la fantasía” bíblica.

La educación cristiana debe llevar a la transformación del entorno. A veces pensamos que esto implicaría grandes proyectos, y en realidad lo que hace falta es deseo y motivación. Algunas aportaciones sencillas, pero significativas, pueden ser más valiosas que un gran proyecto. La creación de consejos de estudiantes, en los cuales los estudiantes puedan dejar oír su voz puede ser muy útil y a la vez servir en la resolución de los conflictos que se presenten en el ámbito escolar. Los estudiantes pueden tener un tiempo

adicional durante sus cursos de educación cristiana para la elaboración de proyectos de su propio interés en la escuela y en la comunidad. Quizá algún programa de reciclaje para proteger el ambiente, una campaña de concienciación sobre los derechos de la niñez dirigida a la comunidad y a los padres, la visita a un hogar de ancianos, o talleres sobre juegos cooperativos no violentos y en contra del uso de juguetes bélicos. Freire establece claramente en sus escritos que la educación debe servir para la transformación del mundo. ¡Cuánto más la educación cristiana! Él hace un llamado directo a las iglesias a ejercer su voz profética, crítica del mundo, y no dejarse dominar por las presiones de la conveniencia (Freire, 1986). En este texto, Freire hace un desafío muy grande a las iglesias en cuanto a su función y misión. Igual que en otros escritos Freire establece que la educación no puede ser políticamente neutral, aquí él explica cómo la *iglesia* tampoco puede ser políticamente neutral, aunque así lo quiera. Si mantiene una postura “neutral” en realidad asume una postura de complicidad con aquellos que en pro de sus intereses causan daño a otros. Así lo vemos claramente en el caso de Argentina y su tiempo de dictadura, en el cual la Iglesia Católica no asumió su papel profético, de anuncio y denuncia, o en Alemania durante el holocausto en donde la Iglesia Evangélica mantuvo neutralidad. El compromiso de apoyo a los más débiles hasta las últimas consecuencias que mostró El Maestro en los evangelios nos da un modelo ineludible.

Resumen y conclusiones

Antes que nada, concluimos que el salón de educación cristiana deber ser un espacio para la interacción afectiva entre los estudiantes, quienes se enfrentan a un mundo cada vez más fragmentado por la tecnología. Es aquí, más que en cualquier otro lugar, en donde debe existir amplio espacio para los sentimientos y la afectividad. La mayoría de las personas piensan que los niños viven vidas fáciles y que no tienen que enfrentar problemas complejos. Shapiro (1997) reconoce la gran presión que vive la niñez de nuestra época. Algunos problemas son cotidianos, como el rechazo de los pares, y otros, realmente son sumamente difíciles de afrontar y conllevan pesadas cargas emocionales, como el divorcio tan frecuente de los padres, el abuso sexual, el maltrato físico, la pérdida de un ser querido, entre muchos otros. Lejos de crear mayores culpas en los niños, o amenazarles de que si no se portan bien pararán en el infierno, fortalecer el aspecto emocional de los chicos y enseñarles cómo la fe puede ayudarles en los procesos de la vida debe ser la meta del currículo en educación cristiana (Amaya y Ferro, 1996).

Anaida Pascual (1999) describe el tipo de pedagogías que nos deforman y las que nos iluminan. Entre las primeras, describe la violencia sistémica, que es necesario combatir para lograr seres de crecimiento moral saludable. Entre las que nos iluminan, está la pedagogía que da sentido pleno a nuestra existencia, una de las razones primordiales del cristianismo y su

esquema ético y moral. También añade una pedagogía propia, auténtica, inclusiva, multivocal, de paz con libertad y justicia. Todos estos elementos resultan útiles para un currículo de educación cristiana con interés en el crecimiento moral, que se base en el respeto mutuo y más que tolerancia, aprecio por las diferencias.

El mutuo respeto, entre los estudiantes, y entre el maestro y los estudiantes es un ingrediente primordial para crear un ambiente propicio. Reta DeVries y Betty Zan (1995) nos explican cómo por lo general en los salones de clase el respeto se da sólo en una dirección: el estudiante tiene que respetar al maestro. Esta situación tiende a verse en las relaciones adulto-niño en general, incluyendo la de los padres y los hijos. ¿Cómo nuestros niños aprenderán a respetarse entre sí, si nosotros no les respetamos primero? La maestra puede usar selectivamente su autoridad para dar oportunidad a sus estudiantes de desarrollar confianza en sí mismos, respeto de sí y de los demás y mentes activas, inquisitivas y creativas (DeVries y Betty Zan, 1995). Las autoras afirman que estas actitudes pueden irse construyendo desde tan temprano como los 4 años de edad. Los estudios de estas dos investigadoras también revelan que en los salones de clase caracterizados por una atmósfera sociomoral constructivista los niños demuestran un desarrollo moral más avanzado, resuelven por sí mismos sus conflictos y disfrutan más de la interacción amistosa con los compañeros, que los niños de salones con atmósferas más autoritativas.

Luego de las ideas presentadas, vemos demostrado como el constructivismo es la herramienta ideal para lograr un currículo para la educación cristiana pertinente y transformadora. Los colegios que deciden estructurar de forma innovadora los currículos de sus cursos de educación cristiana deberán enfrentar algunos desafíos. Por ejemplo, la respuesta de los padres, ésta no necesariamente será una positiva en un principio. Nuevas formas de educación, diferentes a las que ellos mismos experimentaron de pequeños, resultarán hasta cierto punto incomprensibles. Este punto no debe tomarse ligeramente. Será necesario mantener reuniones periódicas con los padres para explicarles con detenimiento las razones que tenemos para las nuevas prácticas.

Por otro lado, la consideración de los derechos humanos de la niñez en el diseño y ejecución del currículo hará necesario un proceso de formación en este tema para maestros, personal escolar auxiliar, padres y estudiantes. Los maestros y las maestras, principalmente, necesitarán estudiar temas como género e identidad, para ejercer una mejor pedagogía en sus salones de clase, cónsona con las teorías que sustentarán su práctica. No podemos decir que ejecutamos un currículo que defiende y promueve los derechos de la niñez, si en la práctica tratamos de diferente forma a la niñez, según su género, y al mismo tiempo perpetuamos las enseñanzas sexistas tradicionales de nuestras sociedades, si rechazamos a aquellos niños diferentemente capacitados y con

el ejemplo enseñamos a los niños a mostrar ese mismo rechazo, o si con nuestro hablar y conducta afirmamos estereotipos racistas de los demás.

Se necesitan enseñantes cualificados y entusiastas. Por lo general, los maestros de educación cristiana (o de escuela bíblica) son personas con buen testimonio en sus iglesias, o maestros en otras ramas. Nunca han ido a un seminario o instituto teológico, a veces, no son maestras de profesión. Entendemos que también resulta un reto para los colegios el promover la educación teológica formal de su facultad de educación cristiana. Sin un conocimiento apropiado de la Biblia, no podemos pensar en una educación cristiana adecuada, sea para niños, jóvenes o adultos. Las deficiencias que hemos experimentado en la formación bíblico-teológica a través de los años, han sido las causantes de la divulgación de ideas teológicamente erradas, y en ocasiones hasta perjudiciales. Todo este esfuerzo deberá generar el replanteamiento de una nueva visión sobre lo que es ser niño y niña, que modifique el accionar de la escuela y la iglesia para con su población más importante.

Referencias

- Amaya, Álvarez, M., & Ferro, Calabrese, C. (1996). *Huellas en el viento*. Costa Rica: CLAI.
- Amnistía Internacional, Sección Mexicana. 1997. *La zanahoria: Manual de educación en derechos humanos para maestros y maestras de preescolar y primaria*. Madrid: Campillo Nevado, S.A.
- Brooks, Jacqueline Grennon & Brooks, Martin G. (1993). *In Search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cintrón, C., Guerra, C., Ojeda, M., Rivera, D., & Sáez, R. (1999). *Al son de los tiempos: Procesos y prácticas de la lectoescritura*. Santo Domingo: Editora Centenario, S.A.
- Castorina, J.A., Ferreiro, E., Col de Oliveira, M., & Lerner, D. (1996). *Piaget – Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF.
- De Vries, R. & Zan, B. (1995, Noviembre). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, 4-13.
- Díaz, R., Neal, C., & Amaya-Williams, M. (1990). En Moll, L. (Ed.). *Vygotsky and education*. (p.127-154). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1986). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Argentina: Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Freire, P. (1998a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Hersh, R., Paolitto, D., & Reimer, J. (1998). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Moll, L. C., & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pascual Morán, A. (1999). Pedagogía(s) del destino nacional: imágenes que nos de-forman y desaffan, pedagogías que nos iluminan; retos a contextualizar, praxis a teorizar... *Casabe, Revista Puertorriqueña de Teología, Núm. Especial I*, 51-88.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: the Free Press.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21 (4), 268-277.
- Rubio Carracedo, J. (1987). *El hombre y la ética*. Barcelona: Anthropos.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina S.A.I.C.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Thomas, M.R. (2000). *Comparing theories of child development*, fifth edition. Belmont, California: Wadsworth Publishing Inc.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Weaver, C. (1994). *Reading process and practice: From Sociopsycholinguistics to Whole Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wertsch, J.V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Notas

¹ Una cantidad notable de los estudiantes que asisten a colegios cristianos también asiste a alguna iglesia. A la vez, la mayoría de los colegios cristianos son fundados y sostenidos por una iglesia en particular. Un cambio estratégico en el colegio puede influir en la visión que tiene la iglesia sobre la niñez.

² Traducido por la autora.

³ Traducido por la autora.

⁴ Personalmente, coincido con esta postura. Los tratados internacionales sobre derechos humanos basados en lo que es justo para todos, nos muestran que hay espacios de universalidad, sobre todo cuando se trata de proteger la vida.

⁵ Traducido por la autora.

⁶ En nuestro ámbito de iglesia, tenemos excelentes materiales preparados por las Iglesias Menonitas, las cuales han dedicado muchos años de esfuerzo a estudiar estos asuntos a profundidad.

⁷ De lograr una intimidad suficiente con el estudiante, como para que éste muestre a su profesor su oración personal, se crearía un momento especial en donde el maestro podría descubrir asuntos de vital relevancia en la vida de ese niño. Lamentablemente, en ocasiones llegamos a conocer profundos problemas en las vidas de los pequeños, como abusos y maltratos, pero es precisamente ahí donde estamos llamados a trabajar.