

Artículo de reflexión

Cómo citar: Gómez, A., y Santana, D. (2019). La educación para trascender la cultura de la violencia. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 23-38. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.23-38>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 6 de junio de 2018

Aceptado: 1 de marzo de 2019

Publicado: 5 de julio de 2019

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

La educación para trascender la cultura de la violencia¹

Education to transcend the culture of violence

Educação para transcender a cultura da violência

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene como propósito identificar las afectaciones en el aprendizaje de los niños y niñas con derechos vulnerados o amenazados para fortalecer el aprendizaje, transitando hacia una educación con sentido. Se realizó la investigación desde el método etnográfico en perspectiva de interpretativismo, analizando las costumbres relacionadas con la cultura de la violencia que se transmiten de generación en generación.

Es por ello que la educación se debe preocupar en los procesos de aprendizaje escolar, en la configuración de esa manera particular de pensar y conocer que tienen los niños y niñas que han vivido situaciones de vulneración o amenaza de sus derechos, para ayudarles a fortalecer la autoestima, la creatividad, la autonomía, entre otros, y hacer que estas características sean significativas para su vida desde su propia realidad.

Palabras clave: infancia, desintegración de la familia, discriminación educacional.

Ana Dolores Gómez Romero

<https://orcid.org/0000-0002-1811-1652>
Fundación universitaria los Libertadores
adgomezr@libertadores.edu.co
Colombia

Diana Yolanda Santana Munévar

<https://orcid.org/0000-0003-1244-615X>
Colegio Distrital Nueva Esperanza
diyosantana@gmail.com
Colombia

.....
1 Este artículo es producto del proyecto “La mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje de niños y niñas con derechos vulnerados o amenazados”, realizado en la vigencia 2018, con niñas entre los 5 a los 17 años que se encuentran en protección para la garantía de sus derechos.



Abstract

The present reflection article aims to identify the effects on the learning of children with rights violated or threatened to strengthen learning, moving towards a meaningful education. The research was conducted from the ethnographic method in perspective of interpretativism, analyzing the customs related to the culture of violence that are transmitted from generation to generation.

That is why education must be concerned with the processes of school learning, the configuration of that particular way of thinking and knowing that children who have experienced situations of violation and/or threat of their rights have, to help them strengthen the self-esteem, creativity, autonomy, among others, and make these characteristics significant for their life from their own reality.

Keywords: Childhood; disintegration of the family; educational discrimination.

Sumário

O objetivo deste artigo de reflexão é identificar os efeitos na aprendizagem de crianças com direitos violados ou ameaçados de fortalecer a aprendizagem, caminhando para uma educação significativa. A pesquisa foi realizada a partir do método etnográfico na perspectiva do interpretivismo, analisando os costumes relacionados à cultura da violência que são transmitidos de geração em geração.

É por isso que a educação deve se preocupar nos processos de aprendizagem escolar, na configuração desse modo particular de pensar e saber que as crianças passaram por situações de violação ou ameaça de seus direitos, para ajudá-las a fortalecer a auto-estima, criatividade, autonomia, entre outros, e torne essas características significativas para sua vida a partir de sua própria realidade.

Keywords: infância, desagregação familiar, discriminação educacional.

Introducción

La humanidad ha venido en un proceso de autorreconocimiento como sujeto de derechos, aunque manteniendo el reflejo de la cultura patriarcal: primero se reconocieron los derechos del “hombre y el ciudadano”, incluyéndose en el concepto de “hombre”, la definición de las infancias y las mujeres, lo que hizo que durante muchos años los derechos de estos últimos permanecieran invisibilizados. En el caso de las niñas y los niños, solo a partir de 1841 se les comenzó a proteger, especialmente

en sus lugares de trabajo y a reconocer el derecho a la educación que tenían, hasta que en el año de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los derechos del niño, con el propósito de reconocerles como sujetos de derechos.

En Colombia, materializar los derechos de protección que tienen las infancias ha sido el mayor de los retos; los niños y niñas continúan siendo víctimas de situaciones de violencia tanto física como psicológica, especialmente en los espacios que deberían garantizar su protección, como la familia o la escuela.

Cada año el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses reporta datos que evidencian que la violencia hacia los niños y niñas se mantiene, aun en medio de políticas y tratados contruidos para la garantía de sus derechos. Para documentar el problema, se tomó como referencia los datos reportados sobre violencias asociadas al abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, violencia interpersonal y violencia de pareja, y se encontró que durante las vigencias 2015, 2016, 2017 y 2018 se totalizaron 191.217 casos, en los cuales el 64 % (121.953) de víctimas son niñas y 36 % (69.264) son niños, entre los 0 a 17 años. Desde esta realidad se analizaron aportes teóricos que han contribuido a la reflexión sobre cómo fortalecer el proceso de aprendizaje, e impregnar de sentido la cotidianidad de la escuela y la vida de los niños y niñas, en una apuesta de “significar el mundo y la propia experiencia” (Gutiérrez y Prieto, 2002. p. 7).

Estas realidades son originadas por las desigualdades sociales, que llevan a las familias a habitar en sectores abandonados por el Estado y dominados por grupos armados urbanos que se distribuyen el control del territorio a través de barreras invisibles que no les permiten moverse con libertad, y los obligan a vivir en medio del riesgo de ser reclutados por pandillas o por redes de microtráfico. Esto sumado a la desvalorización del sujeto y de la familia, situaciones que acrecientan la vulnerabilidad que los deja en desventaja al momento de acceder a los procesos educativos de calidad.

Con relación al concepto de vulnerabilidad, esta no está asociada a la no existencia de recursos económicos necesarios para la subsistencia, sino que se configura mediante otros factores como el reconocerse como seres desesperanzados a los que la vida no les dio, ni les va a dar nada, incapaces de soñar, de crear posibilidades, de sentirse merecedores y dueños del mundo, de hacer parte de algo, de vivir como seres integrales y completos,

lo que crea un vacío en su desarrollo social y estructural. Los niños y niñas están asumiendo todo tipo de cargas sociales, sin tener en cuenta que las huellas que se configuran en dichas cargas van a ser fundamentales en las decisiones que tomen sobre su futuro.

Con relación a la metodología implementada en el desarrollo del proyecto, esta fue desde la etnografía en perspectiva de interpretativismo; se analizaron, desde la etnografía, esas costumbres relacionadas con la cultura de la violencia que se trasmite de generación en generación. En palabras de Bautista (2011), la etnografía hace referencia al “conocimiento, actividades y símbolos que conforman la especificidad de un pueblo y de los colectivos sociales que lo integran” (p. 222). Con relación a la perspectiva del interpretativismo, Bautista (2011) señala que “el primer paso al estudiar un grupo humano es involucrarse con tal grupo, estudiarlo desde adentro, hacerse parte de él en orden de comprenderlo, tomando la llamada histórica, pero solo con el propósito de no perder imparcialidad” (p. 46). Fue fundamental conocer la vida de las niñas y niños, sus costumbres, actividades cotidianas, saber lo que hacen, piensan, sienten, las limitaciones en sus procesos de aprendizaje, etc., para así comprender sus complejidades y centrarse en un proceso reflexivo de la práctica educativa. Fue necesario involucrarse en la cotidianidad de las niñas que participaron en el proceso para poder realizar el ejercicio de la interpretación “que es el acto por el que otorgamos determinado sentido a cierta realidad en la que se muestra alguna intencionalidad” (Bautista, 2011, p. 46).

En los encuentros se partió desde el aprender a ser, para fortalecer la autoestima, la autoimagen, el autoconocimiento y autocuidado, los cuales están relacionados con la valoración y la imagen que tienen las niñas sobre sí mismas, relacionadas con sus sentimientos, pensamientos y experiencias vividas.

Se retomó de Delors (1996), el “aprender a vivir juntas”, en una relación de hermandad, partiendo desde el conocimiento de sí mismas hacia el descubrimiento de la otra como una auténtica otra, identificando sus diferencias y aprendiendo a descubrir y compartir objetivos en común. Estas acciones pedagógicas se desarrollaron mediante narrativas, historias de vida, descripciones, dibujos, cuentos y ejercicios de cartografía permeados por los pilares “aprender a conocer-aprender a aprender-aprender a hacer/crear-aprender a comunicarse, aprender a ser y aprender a vivir juntos”. La convivencia fue

vital para la reflexión y aprendizaje, ya que propició la apertura y la confluencia de lo racional y lo sensible, lo científico y lo estético, junto con lo ético, en múltiples juegos de lenguajes, de azares y determinaciones que dan nuevas identidades a los sujetos.

Con los y las profesionales que participaron en la investigación se realizaron entrevistas a profundidad, porque de acuerdo con Baustista (2011), estas “siguen el modelo de un diálogo entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p. 175), para profundizar en la reflexión en torno a las realidades de los niños y niñas, trayendo al escenario las experiencias personales para comprender que en los procesos de aprendizaje, no solamente se requiere de los contenidos sino también de conocer a esos seres integrales que son los niños y las niñas.

Las violencias en las infancias

*Desato la armonía de mis cinco años,
la abuela grita que me calle,
me meto en la enorme pila del patio para esconderme.
Mi abuela abre la llave del agua me empapo,
después de media hora estoy flotando muerto de miedo.*

EMILIO SOLANO, poeta guatemalteco.

La humanidad debe reflexionar sobre cuál es el mundo en el que quiere convivir como especie, si se continúa con la autodestrucción, se continuará replicando los ciclos de violencia en las generaciones venideras y las infancias seguirán educándose en medio de estos ciclos de maltrato, lo que hace que justifiquen la violencia como única manera de trascender como sujetos; las prácticas patriarcales de dominación y sometimiento de una parte de la humanidad hacia la otra para avanzar, seguirán siendo las únicas maneras de relacionarse. Maturana (2002a) plantea que:

La cultura patriarcal occidental a la que pertenecemos se caracteriza, como red particular de conversaciones, por las peculiares coordinaciones de acciones y de emociones que constituyen nuestro convivir cotidiano en la valoración de la guerra y la lucha, la aceptaciones de las jerarquías y de la autoridad y el

poder, en la valoración del crecimiento y de la procreación, y en la justificación racional del control del otro a través de la apropiación de la verdad (p. 139).

La escuela heredó esa valoración de la violencia que normaliza la continuación de las prácticas patriarcales en las infancias, generando que estas se sostengan en el transcurrir del tiempo y se continúen alimentando la diferencia en oportunidades entre lo masculino y lo femenino. Desde la fase inicial de los procesos educativos no se da importancia para que las niñas y los niños aprendan otros patrones de relacionamiento; pareciera que hay más interés por continuar aprendiendo pautas de sumisión que son muy marcadas y ni siquiera las madres reconocen que esto continúa sucediendo, y que es necesario transformar esas prácticas que le dan continuidad a acciones violentas que afectan la convivencia y, por ende, la vida de los sujetos.

Los hijos continúan creciendo con la creencia de que tienen la responsabilidad de ser los proveedores de la familia; están creciendo con la confianza de que tienen más capacidad de aprender que las niñas, como si las mujeres siguieran destinadas únicamente a las labores domésticas o labores menos reconocidas y remuneradas.

Desde estas creencias comienza el ciclo de la violencia, en esta diferenciación que se genera tanto en la familia como en la escuela. El hecho de que las niñas sigan creyendo que su rol principal es desarrollar actividades para el hogar y cuidarse de no quedar embarazadas, y olvidarse de aprender a vivir y prepararse para crear otras posibilidades de vida hace que la cultura patriarcal se mantenga.

En las niñas no se está cultivando la inquietud por el aprendizaje, por conocer; su sueño continúa siendo terminar el bachillerato para mirar que hacer, la familia cumplió su compromiso, cuando ella se gradúa, ahora siga el camino que le corresponde como mujer, posiblemente conseguir un empleo, irse a vivir con una pareja, formar un hogar y así perpetuar el ciclo, mientras que las cifras de niñas y mujeres violentadas aumenta; desde la infancia se está marcando el destino de las mujeres.

Sobre las niñas y los niños recae la violencia, ya sea en el marco de relaciones violentas de sus padres, madres, padrastros,

madrastras o como víctimas indirectas de la violencia de la que son víctimas las mujeres, en los casos en que la violencia se extiende hacia ellos y ellas (UNICEF, 2017, p. 19).

Cuando una joven quiere seguir estudiando debe hacerlo sola, dividiendo el tiempo entre la casa y el estudio; debe continuar manteniendo su rol de hermana, madre o hija. Puede estudiar, pero la presionan para que no abandone las actividades domésticas, lo que convierte al estudio en una carga más. No tiene cabida el participar en otras actividades diferentes al hogar, como las actividades culturales o las deportivas que le ayudarían a cultivar conocimientos y ampliar horizontes, además, la calle y lo público es peligroso para ella, eso la aísla cada vez más de las posibilidades de lo público. En cambio, si es el hombre quien decide estudiar, recibe todo el apoyo de su núcleo familiar, cuenta con las consideraciones de la familia, que le alivia las responsabilidades que tiene.

Estas prácticas se marcan de manera sutil, especialmente en esas estructuras de familias vulnerables, el hombre maneja su libertad en un amplio sentido y la mujer, a pesar de los pocos avances que se han dado en la igualdad de oportunidades, sigue manteniéndose en una estructura muy rígida de responsabilidades, de asumir roles, de generar ejemplos. Las mujeres han tenido que llevar en sus hombros el señalamiento de la crisis de las familias, precisamente porque no existe una responsabilidad compartida con los hombres. Los hombres abandonan la crianza de los hijos e hijas, esta está quedando bajo la responsabilidad únicamente de las mujeres.

En una sociedad en que la incertidumbre crece día a día se le plantean a cada quien problemas cotidianos por resolver, desde las relaciones inmediatas hasta la búsqueda de formas de supervivencia. La práctica de resolución de problemas está orientada siempre hacia el futuro, toda vez que ella significa el diagnóstico, la comprensión y la decisión entre más de una alternativa (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. 35).

Las cifras anuales de casos de personas víctimas de violencia que publica el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses es alarmante. Durante los años 2015, 2016, 2017 y 2018, se reportaron 191.217 casos, únicamente de niños y niñas en edades entre 0 a 17 años que fueron de víctimas de violencia intrafamiliar, interpersonal, sexual y de pareja, esto sin contar de aquellos casos que no se denunciaron.

Tabla 1. Manifestación de la violencia por rango de edad

| Tipo de violencia | Rango de edad Mujeres | | | | Rango de edad Hombres | | | |
|-------------------------|-----------------------|---------|---------|---------|-----------------------|---------|---------|---------|
| | 00 a 04 | 05 a 09 | 10 a 14 | 15 a 17 | 00 a 04 | 05 a 09 | 10 a 14 | 15 a 17 |
| Violencia Intrafamiliar | 3.212 | 4.896 | 7.322 | 6.648 | 3.708 | 5.777 | 6.012 | 4.118 |
| Violencia sexual | 8.145 | 17.364 | 30.204 | 12.812 | 2.404 | 5.033 | 3.646 | 2.881 |
| Violencia de pareja | - | - | 333 | 5.104 | - | - | 14 | 133 |
| Violencia interpersonal | 840 | 943 | 8.697 | 15.433 | 911 | 1.471 | 7.813 | 25.343 |
| Totales | 12.197 | 23.203 | 46.556 | 39.997 | 7.023 | 12.281 | 17.485 | 32.475 |

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015, 2016, 2017, 2018).

La tabla anterior muestra la vulnerabilidad en que se encuentran las infancias, en donde los hogares se constituyen como los espacios más inseguros, ambientes donde se supone que el sujeto se refugia, se nutre como ser biológicamente amoroso, dejando fluir su emocionalidad. Entonces, ¿de qué se están nutriendo las infancias en el siglo XXI? De acuerdo a Maturana (2002b),

“enfermamos cuando se nos priva de amor como emoción fundamental en la cual transcurre nuestra existencia relacional con otros y con nosotros mismos. Como tal, la biología del amor es central para la conservación de nuestra existencia e identidad humanas” (p. 46).

Cuando los niños y niñas no son víctimas directos, han sido testigos de realidades que sufren sus madres, y cuando presencian una agresión hacia la madre, esta experiencia deja heridas que prevalecen con el tiempo; en algunos casos crecen con la idea de que esto es normal, y repiten las mismas conductas de las personas adultas; en el caso de las mujeres se alimenta la creencia de que la violencia hace parte de su vida y los niños crecen con el imaginario de que deben “corregir” a las mujeres, así construyen ideales del amor desde la dependencia, la dominación y el apego, lo que cierra su proyecto de vida a esta manera de comprender las relaciones.

Esto implica que el aprendizaje de la violencia se teje en la medida en que se relaciona y convive con los otros, o en términos de Maturana (2002a):

Si un niño al salir del colegio es un niño agresivo y peleador quiere decir que ha vivido en un espacio en el cual la agresividad y la pelea son legítimas. [...] uno aprende el mundo que vive con el otro (p. 45).

Desde los primeros años de vida se están relacionando con el mundo, desde la violencia y la dominación; las niñas crecen relacionándose desde los sueños de princesas que son rescatadas por príncipes azules, como idea de futuro. En un ejercicio de escritura de cuentos sobre aspectos cotidianos con las niñas, todas evocaron al anhelado príncipe que rescata a la princesa con el propósito de vivir felices por siempre.

Por momentos, los ojos de las niñas se avivaron como luceros fugaces que iluminan el alma, al pensar en esta posibilidad, luego aparecieron nuevamente las caras de la desesperanza que no les permite sanar sus heridas y la única forma de manifestar su dolor es a través del enojo y la frustración, como lo evidenció una niña que participaba con toda su energía en los juegos, relacionándose con sus pares a través de este, especialmente aquellos que conoce y le ayudan a olvidar sus experiencias y pensar en otras posibilidades. Cuando se terminó la actividad y se inició un ejercicio que requería su atención, ella se enojó mucho, y al preguntarle la razón de su enojo, contestó: “Es que nadie se puede imaginar lo que he tenido que vivir en mi casa, a la cual no quiero volver”.

Situaciones como estas son constantes, el dolor se mantiene y les impide avanzar en los procesos académicos y las familias dejan de ser garantes de sus derechos, muchas madres son el soporte económico de la familia, lo que implica que no están presentes, deben ser padre y madre al mismo tiempo; otras tantas están en el proceso de romper con las raíces del patriarcado y, por ende, están sanando las pasadas experiencias de violencia y muchos padres están ausentes de sus vidas, se han marchado, y dejaron el espacio para la llegada de “padrastros” que no sienten ninguna responsabilidad hacia el cuidado de sus “hijastras”, por el contrario en algunos casos terminan convirtiéndose en sus propios abusadores.

“a medida que los niños pequeños crecen, aprenden a tener el mismo tipo de emociones que sus madres o sus padres [...]” (Maturana, 2002a, p. 303). En un ejercicio de “mapear el futuro”, las niñas se ven como doctoras, enfermeras, maestras, algunas quieren casarse y tener una familia real; ser diseñadoras y rediseñar su propia vida; sus ojos se iluminan

al pensar que pueden ser algo distinto a lo que son hoy, a lo que son sus madres. Sin embargo, termina el día y vuelven a su realidad, los sueños nuevamente se refugian en la incertidumbre insentido de la existencia, y la educación no les ayuda a que estos sueños se materialicen.

Es por ello que el círculo de la violencia continuará si el resto de la humanidad no se detiene y define cómo quiere convivir y el mundo en el que quiere cohabitar, no solamente como especie, sino en armonía con la propia vida. La institucionalidad debe reconfigurar la construcción de nuevos sujetos; deben transitar hacia procesos vitales, incluyendo el rescate de los sueños y posibilidades de futuro; a los niños y las niñas que entran a los sistemas de protección les cuesta escolarizarse, han sido expulsados de los colegios o no se han adaptado a estos, algunos han sido rechazados por compañeros, profesores, directivos y el sistema educativo en general; se han desmotivado de hacer parte de un proceso de escolarización, y sienten no son merecedores de crear posibilidades que les permitan reconfigurarse como seres completos e integrales.

Renacer desde el caos

*Hoy día no nos preparamos para lo peor,
sino para lo inesperado, hoy día las grandes verdades
se han derrumbado, ya no son las verdades eternas
como lo fueron en otras épocas, ahora son certezas,
cuya vida es tenue y su cuenta es regresiva,
su obsolescencia es su único fin.*

BARÓN, 2017, p. 85.

Comprender el aprendizaje como esa condición biológica de los seres vivos, la cual se da desde que se nace hasta la muerte; el sujeto aprende en la medida en que se va relacionando con el medio al cual pertenece; el bebé comienza a aprender de la relación que tiene con la madre y el medio que lo acoge, emprende el proceso de aprendizaje en la manera como aborda la relación con su medio, lo que implica que la familia es fundamental en este proceso. Si se nace en una familia que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad social o desintegrada, el sujeto inicia su desarrollo en ese ambiente de vulnerabilidad y es ahí donde se deben replantear los

procesos escolares, partiendo de estas realidades, teniendo en cuenta las condiciones que viven los niños y las niñas.

Los maestros y maestras deben tener la capacidad para conectar con esa realidad vivida, identificando las barreras que tienen los niños y las niñas para su proceso de aprendizaje; se requiere ampliar esa mirada, generar contactos de humanización, entendimiento y comprensión de una realidad que está invisible, pero que se evidencia en la vida de cada niño, y de cada niña, esto, sumado a las barreras cognitivas, emocionales, afectivas, culturales y sociales que pueden presentarse y que son invisibles también, desde un sistema educativo rígido y castrante, estandarizado para una sociedad no pensante y poco crítica.

Así como se presentan barreras para avanzar en los procesos escolares, cuando se habla de un niño o niña en situación de vulnerabilidad, también existen un cúmulo de aprendizajes diferentes que trae consigo, que dejaron huella pero que no son valorados, ni tenidos en cuenta en los procesos educativos, ya que no responden a los estándares propuestos por la institucionalidad.

Nos resulta muy curioso que el impacto de las vivencias educacionales es muy diferente al de las escolares. Las educacionales dejan muchas huellas, dibujan patrones diversos y nos marcan para la vida. En cambio, las experiencias escolares casi no nos marcan con recuerdos de cuando aprendimos algo que nos trastornó y nos dejó maravillados. Esto es raro, por decir lo menos. Ante esto nos preguntamos: si ambas son experiencias humanas ¿por qué son tan radicalmente diferentes y polares? (Calvo. 2010, p. 93).

De acuerdo a cada sujeto, existen otras configuraciones de aprendizaje que son importantes para los niños y las niñas y que deben tenerse en cuenta; unos modos diferentes de aprender que implican singularidades como tiempo, espacio, estrategias, que si no se tienen en cuenta, estas nuevas configuraciones se convierten en obstáculo, por ente, algunos procesos escolares llevan a que estos obstáculos se materialicen, situaciones que maestros y maestras deben identificar para poder determinar estrategias que pueden ayudar a transitar.

La emocionalidad también se puede convertir en un obstáculo o en el motor que incentiva el aprendizaje. Si los niños y las niñas no se conectan con lo que están aprendiendo, si no se

conectan con la emoción de aprender, se pierde el sentido del proceso escolar. Es por ello que la emocionalidad debe ir a la par con los procesos cognitivos y el aprendizaje para cuando se enfrenten a situaciones difíciles puedan hacer posible la resiliencia, salir de esos momentos espinosos y empoderarse de sus proyectos de vida, porque de lo contrario desertarán de la institución educativa, lo que generará la nueva frustración de no ser capaces de continuar desarrollándose de manera normal, con el resto de los niños y niñas con quienes tuvo contacto.

Desarrollar capacidades de resiliencia durante el proceso educativo ayuda a que los niños y niñas tengan herramientas para poder transformar las experiencias limitantes, en oportunidades de aprendizaje. Esto implica que el proceso educativo tenga una mirada sistémica, que ahonde en la teoría del conocimiento humano, que explore las diferentes posibilidades de aprendizajes, y que deleve otros parámetros desde lo creativo, lo sensorial o desde el deseo de aprender como lo plantea Cosashov (2000):

El aprendizaje está conectado al deseo, y el deseo en el profesar se parece a la sed. Por eso el aprendiz realiza un serpenteado camino de deseos, un camino en el desierto. Los desiertos son sagrados; allí siempre se está pendiente del agua, siempre está presente el “cuidado por beber” (p. 53).

Avanzar hacia el respeto por su propia humanidad, por su corporalidad, mediante la transformación del acto educativo, reconociéndose como sujeto con infinitas capacidades, fortaleciendo su libertad reflexiva; respetando las maneras diversas de aprender y la vida que se impregnó en sus cuerpos requiere mirar el proceso educativo desde nuevas apuestas y desde nuevos ojos, salir de los modelos tradicionales de enseñanza, entender que los procesos requieren pensarse desde la naciente luz de apuestas emergentes, transformar los contenidos programáticos de las instituciones, darle sentido real a las materias; que las matemáticas, las sociales, el español tengan un sentido para la vida práctica del sujeto, acompañarlo para que pueda comprender que eso que está viviendo o vivió es producto de una serie de estructuras culturales y estatales, de una violencia estructural que se debe transformar.

Aproximarse a esas nuevas miradas y teorías de repensar el proceso educativo requiere incluir a los niños y niñas como seres corpóreos, con la necesidad de encantar la ilusión y la

curiosidad por aprender. “Necesitamos volver a introducir en la escuela el principio de que toda la morfogénesis del conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer. Cuando está ausente esta dimensión, el aprendizaje se convierte en un proceso meramente instructivo” (Assman, 2002, p. 28). La invitación es a salir de la encrucijada de la violencia en que se ha sostenido, para transitar hacia la comprensión de la vida, y así resignificar los aprendizajes adquiridos, y darle sentido al proceso de escolarización, como una posibilidad para enriquecer las diversas miradas hacia el futuro. “Todo proceso educativo es una re-creación, a diferencia de un reflejo especular, que es estático. En suma, todo proceso educativo exige la presencia de un sujeto creador, activo y no pasivo” (Calvo, 2008, p. 19). Ese sujeto creador es la maestra o el maestro, quien debe convertirse en un ser que facilita y fortalece la relación del sujeto con el aprendizaje, construyendo el conocimiento alrededor de la propia realidad de dicho individuo, desde su contexto, lo que le permite comprender que debe desarrollar la capacidad de salir de las encrucijadas que vive o ha vivido. Para ello debe haber una apuesta institucional, una apuesta desde la política pública, una apuesta desde la formación, donde el sujeto se sienta conectado con el arte, con el juego, con el ambiente escolar; es un proceso de seducción que se da entre esa realidad que va viviendo, el escenario de la familia y el contexto escolar.

Recomendaciones para nuevas aperturas en los procesos educativos

En este apartado se presentan aprendizajes que se convierten en recomendaciones para promover nuevas aperturas, nuevas entradas, nuevas reflexiones:

Con relación al problema planteado en el transcurso de la investigación, las dificultades en el proceso de aprendizaje escolar de los niños y niñas sujetos de estudio son, más bien, maneras distintas de aprender. Las vivencias complejas han despertado inteligencias que están relacionadas desde el “don de la sagacidad”, así que esas dificultades están en la mirada que tengan las maestras y maestros cuando se tiene en frente un niño o niña que ha tenido una infancia en la que no se le garantizaron sus derechos.

La experiencia vivida muestra que son personas muy inteligentes que fueron capaces de vivir en medio de las violencias y se mantienen intactos. Pero esa inteligencia que los mantiene vivos o vivas no se acomoda a la concepción que se tiene de “inteligente” durante el proceso escolar. Los niños y niñas desarrollan una serie de habilidades para el aprendizaje, adaptadas a sus realidades, sus contextos, experiencias e intereses, pero no adaptadas al sistema educativo como está concebido.

Las maestras y los maestros no pueden seguir siendo sujetos neutrales frente a lo que está ocurriendo con las infancias, no pueden ser educadores institucionalizados, sino que deben ser sujetos políticos activos, especialistas en los diversos procesos infantiles, comprendiendo sus realidades, con la disponibilidad y habilidad para desaprender y reaprender, aportando no solo al proceso educativo sino a los retos que tienen las mujeres y los hombres en una sociedad patriarcal, sacando el corazón y el alma de los niños y las niñas, devolviéndoles la capacidad del asombro, y la esperanza para poder transformar las generaciones futuras hacia generaciones más autónomas, libres de violencias y felices que realmente le aportan al cuidado de la vida.

Por ello, se requiere revivir la esperanza, sorteando desafíos para encontrar el modo más adecuado y apropiado, de acuerdo a las complejidades, de acuerdo al ciclo vital, especialmente en el caso de las niñas para que, desde la infancia, se prioricen procesos que tengan que ver con el desarrollo de aprendizajes diferentes a ese rol que les limita a vivir en encrucijadas que no tienen salida aparente. Se debe motivar otras actividades como la lectura, el juego, la creatividad, despertando la curiosidad por aprender.

Para ello, el sistema educativo debe reevaluar la manera de comprender la educación, el para qué se educa; si realmente se está educando para la vida, para la cooperación entre los y las demás en un auténtico reconocimiento del otro, de la otra como sujetos de derechos. El fin de la educación no pueden seguir siendo las cifras de cuántos se gradúan, sino de los sujetos que aprenden a vivir y a ser felices. Es pasar de lo lineal a lo holístico, desarrollando el pensamiento, la creatividad, la capacidad de asombro, de curiosear la vida. Es fundamental la comprensión del sujeto que siente, que vive, entender su realidad, sus dificultades y a partir de esta

comprensión, rediseñar propuestas que lo seduzcan, que fortalezcan su autoestima; que la escuela le ayude a visibilizar nuevas posibilidades de vida, que lo dignifique como ser humano, que este sea un espacio vital en el que el sujeto se sienta reconocido, respetado, seguro, amado.

Referencias

Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea.

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, D.C., Colombia: El manual moderno.

Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago, Chile.: Nueva Mirada Ediciones.

Calvo, C. (2010). Complejidades educativas emergentes y caóticas. *Polis*, 87-100.

Cosashov, M. (2000). *Entre el cielo y la Tierra. Un viaje por el mapa del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana / UNESCO.

Gutierrez, F. (2002). *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Xativa, México: Diálogos L'Ullal Edicions.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2015). *Mejor dialogo que golpes. Comportamiento de las lesiones por violencia interpersonal. Colombia, 2015*. Bogotá. D.C., Colombia: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49523/Violencia+interpersonal.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. (2017). *Forensis. Datos para la Vida 2016*. Bogotá, D.C., Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.acotaph.org/assets/forensis-2016.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. (2018). *Forensis. Datos para la vida 2017*. Bogotá, D.C., Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/wp-content/uploads/2018/08/Forensis-2017-pdf-interactivo.compressed.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. (2019). *Forensis 2018. Datos para la vida*. Bogotá, D.C.: Diseñum. Recuperado de <https://acotaph.org/assets/forensis-2018.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2015). *La fuerza no captura al amor. Comportamiento de la violencia de pareja. Colombia, 2015*. Bogotá., D.C., Colombia: Fundación Ideas para la Paz. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49523/Violencia+de+pareja.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2015). *Las acciones quedan grabadas en el subconsciente. Comportamiento de la violencia intrafamiliar, Colombia, 2015*. Bogotá. D.C., Colombia: Fundación Ideas para la paz. Recuperado de <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49523/Violencia+intrafamiliar+primera+parte.pdf>

Maturana, H. (2002a). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile Chile: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. (2002b). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile Chile: Dolmen Ediciones.

UNICEF. (Octubre de 2017). *Análisis de la situación de la niñez en Colombia*. Recuperado de https://unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan_2017.pdf