



LOS LIBERTADORES
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA



“Transformar la vida de las infancias desde las escuelas: educación para la paz y la resiliencia”

Autora

Ana Dolores Gómez Romero

COLECCIÓN **INVESTIGACIÓN**

Serie Educación



LOS LIBERTADORES
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA

Catalogación en la Publicación Fundación Universitaria Los Libertadores

Gómez Romero, Ana Dolores.

“Transformar la vida de las infancias desde las escuelas: educación para la paz y la resiliencia” / Ana Dolores Gómez Romero. Primera edición. -- Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores, 2021

82 páginas; ilustraciones, graficas, tablas; 14x21 cm (Colección Investigación)
ISBN 978-958-5478-59-6 (impreso) | 978-958-5478-60-2 (digital)

1. Educación de niños -- Colombia 2. Desarrollo infantil – Colombia 3. Educación Primaria -- Colombia 4. Educación para la paz – Colombia 5. Pedagogía Corporal -- Colombia 6. Cartografía social -- Colombia 7. Desigualdad en la infancia -- Colombia l. Gómez Romero, Ana Dolores, autor.

370.115 G633t –dc21

FULLBIBLIOTECA

Primera edición: Bogotá, Diciembre de 2021 © *Ana Dolores Gómez Romero*

© Fundación Universitaria Los Libertadores *Dayro González Vargas*
Bogotá, D.C., Colombia. Diagramación

Cra. 16 No. 63A-68 / Tel.: 254 47 50 *Diego A. Martínez Cárdenas*
www.ulibertadores.edu.co Coordinador Editorial

Los autores declaran que esta investigación fue financiada por la Fundación Universitaria Los Libertadores en el marco de la Convocatoria de Investigaciones internas de la institución.

Los conceptos emitidos en esta publicación son responsabilidad expresa de sus autores y no comprometen de ninguna forma a la Institución. Se autoriza la reproducción del texto citando autor y fuente, únicamente con fines académicos. En caso distinto, se requiere solicitar autorización por escrito al editor.

Contenido

| | | |
|-----------|--|----|
| | INTRODUCCIÓN | 9 |
| | Diseño Metodológico | 11 |
| 1. | MIRADAS INTEGRALES | 19 |
| | Los niños y las niñas, herederos de la irracionalidad humana | 19 |
| | Las violencias basadas en el género | 25 |
| | Afectaciones en la vida de las niñas y los niños | 29 |
| 2. | POSIBILIDADES RESTAURATIVAS DESDE LA ESCUELA | 37 |
| | Educar desde lo alternativo | 37 |
| | Educar para la Paz desde lo alternativo | 44 |
| | Desarrollo de capacidades resilientes desde elacional, físico y espiritual | 49 |
| 3. | RETOS PARA PASAR DE LA ESCUELA QUE ENSEÑA A UNA ESCUELA QUE APRENDE | 65 |
| | La escuela que aprende | 65 |
| | Retos para avanzar hacia una cultura de la paz | 69 |
| | Aperturas necesarias para avanzar | 72 |
| | REFERENCIAS | 76 |



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a quienes con su generosidad y humildad compartieron sus saberes para que este proyecto fuera posible: las niñas y hermanas que conforman la familia del “Hogar de Jesús; a Carlos Lara (coordinador de la Unidad de Protección Oasis del Instituto Distrital para la protección de la Niñez y la Juventud -IDIPRON y docentes que acompañan el proceso de los y las jóvenes que se encuentran en habitabilidad de calle); a Leonardo Antonio Mejía Prado (doctor en Educación y experto de Desarrollo Humano); a Diana Cristina Rodríguez Pesca (psicóloga, terapeuta y coordinadora del programa Explotación Sexual Comercial de niños, niñas y adolescentes del IDIPRON vigencia 2013-2015); a Jenny Viviana Ruiz (trabajadora social con experiencia en trabajo con mujeres en riesgo y/o habitabilidad de calle); a Nidia Olaya Prada (abogada consultora, con experiencia en atención a mujeres víctimas de violencia de género y feminicidio). Así mismo, agradezco a la familia Libertadora, a las y los colegas de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales por el interés de transformar, desde la educación, la vida de las infancias.

INTRODUCCIÓN

Con la declaración de emergencia sanitaria por la pandemia del covid 19, en el año 2020, el mundo cayó en un estado de turbulencia y temor por el inminente riesgo de contagio del virus, obligando a la humanidad a iniciar cambios en sus prácticas cotidianas. La pandemia abrió la puerta a la reflexión sobre el sentido de la vida y, por ende, el sentido de la educación. “La escuela, como una institución de la modernidad, se ha consolidado a través de los sistemas educativos y de alguna forma se ha sacralizado: todos los niños deben ir a la escuela porque ella les proporciona educación para el futuro” (Díaz-Barriga, 2020, p. 19).

Sin embargo, con la llegada de la pandemia las escuelas cerraron y las familias se aislaron en sus hogares, mientras niños y niñas perdían esos espacios de socialización y aprendizaje, e iniciaron procesos educativos aislados y en desventaja social y tecnológica para responder a sus necesidades individuales con un celular como única herramienta tecnológica.

La crisis planetaria nacida del coronavirus pone de manifiesto la comunidad de destino compartido de todos los humanos ligados inseparablemente al destino bioecológico del planeta Tierra. Y al mismo tiempo intensifica la crisis de la humanidad, que no logra constituirse como tal. (Morin, 2020, p. 45)

En Colombia, el DANE (2018) publicó que el 26,9% de la población vive en la pobreza, lo que implica que no cuentan con las condiciones socioeconómicas para garantizar los servicios de calidad que requieren las familias para la sobrevivencia. Esta desigualdad social e histórica los dejaba en desventaja a la hora

de acceder a los servicios básicos para la garantía de derechos en medio de la pandemia.

El neurólogo, psiquiatra y psicoanalista francés Cyrulnik (s.f.) dice que cuando los padres y las madres viven en precariedad social es más difícil que cuenten con el tiempo apropiado para acompañar el proceso de desarrollo de sus hijos; no están disponibles dejando a los niños y niñas a la deriva y en desventaja y/o vulnerabilidad social; dejándolos expuestos a una serie de vivencias de maltrato y violencia, que afectan su desarrollo como sujetos de derechos. Con el cierre de las escuelas, muchos niños y niñas quedaron a la deriva, sin el acompañamiento apropiado ni las condiciones tecnológicas para retomar los procesos virtuales que vinieron con la pandemia.

Adicionalmente, la violencia en contextos que deberían ser protectores como el hogar continuó siendo una constante, niños y niñas que tenían la posibilidad de la escuela para escapar de sus realidades familiares, ahora estaban solos, viviendo “los abusos que se han cometido tanto con niños, como con niñas, abusos que sucedieron en los contextos familiares y sociales, afectando su desarrollo infantil y los sueños de co-crear un mundo lleno de posibilidades” (Gómez, 2021, p. 252).

Entonces:

¿Cómo transformar desde la escuela, las experiencias traumáticas tatuadas en el cuerpo y en la vida de las infancias?

La invitación es resignificar la vida de las infancias, propiciando espacios para que niños y niñas construyan sus propios procesos, transformando los sistemas tradicionales de la educación por apuestas mediadas desde la cotidianidad y la creatividad, teniendo

en cuenta las realidades que viven, desarrollar capacidades restaurativas desde la escuela.

Como objetivo se propuso el “Fortalecer el desarrollo de las capacidades restaurativas de las infancias que han vivido experiencias traumáticas, resignificando el proceso de aprendizaje, y construyendo nuevas maneras de relacionarse desde la resiliencia y la educación para la paz”, fortalecimiento que se debe realizar desde los procesos educativos, mediante el desarrollo de capacidades resilientes que tienen, partiendo de la comprensión de esas realidades y de sus contextos familiares y sociales.

Para el desarrollo de capacidades resilientes se requiere de un acompañamiento en el tiempo para poder fortalecer la dimensión emocional necesaria para sobreponerse a experiencias negativas, mediante la reconstrucción de nuevos vínculos afectivos, sociales y comunicativos, generando espacios de aceptación y autovaloración, permitiéndoles redescubrirse como seres que tienen cantidad de posibilidades.

Por ende, tanto la institucionalidad como maestros y maestras deben partir de la comprensión de las infancias como seres complejos que han vivido una serie de experiencias que dejaron afectaciones en la configuración de su subjetividad, la cual se constituye a partir del significado histórico y cultural vivido, así como de la experiencia aprendida. Subjetividad que se alimenta de las relaciones que construye, del medio en el que vive, que luego se expresa en su manera de pensar, de sentir y de percibir la realidad.

Diseño Metodológico

El proyecto de investigación “Educación para la paz y la resiliencia en infancias vulneradas” tuvo una orientación cualitativa

y el método seguido fue la etnografía, “disciplina dedicada a la observación y descripción de los distintos aspectos de una cultura o pueblo determinado, las costumbres, simbología y los medios de vida” (Bautista, 2011, p. 82). Para este caso, se acompañó el proceso de un grupo de 40 niñas institucionalizadas, que extraviaron en el camino los sueños que se tejen en la infancia, al vivir experiencias atravesadas por el maltrato y la violencia. La etnografía permitió la reflexión permanente sobre la realidad del grupo, realizando aproximaciones hipotéticas hasta llegar a nuevas interpretaciones de esa realidad (Bautista, 2011).

En el período 2018-2019 se realizó la investigación de campo mediante el acompañamiento al grupo de niñas con el propósito de identificar lo que el grupo hace, piensa, siente, las limitaciones o dificultades para asimilar los procesos de aprendizaje académico y la repetición de los ciclos de violencia que viven en sus familias, tratando de comprender sus complejidades, y desde ahí, centrarse en un proceso reflexivo desde la práctica educativa para desarrollar capacidades restaurativas.

Como estrategia metodológica para la recolección de información se emplearon ejercicios de cartografía social, en un intento por representar el mundo que viven las niñas, utilizando diversas formas creativas, como lo son el dibujo, el juego, la narrativa autobiográfica y la construcción de mapas corporales con el propósito de decodificar las vivencias tatuadas en los cuerpos.



Mapa corporal elaborado por niñas participantes del proceso

Un primer paso para cartografiar de otro modo es abrirnos a la multidimensionalidad de nuestra experiencia corporal y comprender su relación con los discursos sobre el cuerpo. Es preciso darnos cuenta que los relatos son parte de nuestra vivencia corporal, participan de su configuración pero no la agotan, ni tampoco la representan. (Najmanovich, 2009, p. 2)

A la par con los mapas corporales se recogieron relatos de vida, gracias a la apertura, reflexividad y la textualización. Esta fase se caracteriza por su nivel de densidad simbólica, ya que desde aquí se construye una representación de los sujetos, ofreciendo una interpretación intertextual de la construcción de una biografía corporal” (Silva, Barrientos, & Espinoza-Tapia, 2013, p. 168).

“Nuestra forma de percibir el cuerpo está influida por el modo de concebirlo, de utilizarlo, de imaginarlo, de sentirlo. También el modo de sentirlo está mediado por la forma de imaginarlo y por las acciones que realizamos” (Najmanovich, 2009, p. 4). Sin embargo, la percepción que tienen las niñas de sus cuerpos, es que son cuerpos aislados de su sentir, de su emocionar, de su transitar por la vida.

Los cuerpos están tatuados de experiencias negativas y positivas que inciden en su manera de habitarlos, de relacionarse consigo mismo y con las demás personas; experiencias que inciden en su constitución como seres sociales y en su reconfiguración como seres humanos completos que requieren de la resignificación de su propia existencia.

En el año 2020, el mundo se sorprendió con la declaración de la pandemia del Covid 19 y los procesos presenciales se suspendieron, pero el tiempo fue propicio para continuar con la recolección de información mediante entrevistas a profundidad con expertos, “para buscar la comprensión de las representaciones que tienen los sujetos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (Bautista, 2011, p. 175).

Finalmente se comenzó el proceso de interpretación y análisis de la información mediante el diálogo permanente entre la realidad de las infancias, la teoría y los aprendizajes producto de la observación durante el proceso, así como de la realidad mundial y el miedo de la humanidad al contagio del virus.

Este proceso de reflexividad estimula la emergencia de emociones desde un enfoque microsocio del contexto social, de relaciones afectivas y de género en la construcción de los protagonistas, facilitando así niveles de comprensión sobre conflictos, elecciones, rupturas, tensiones entre los sujetos y personas significativas de su entorno, entre otras. (Silva, Barrientos, & Espinoza-Tapia, 2013, p. 168)

Por lo tanto, este libro reconoce a las infancias como Seres Integrales, únicos que crecen y desarrollan capacidades restaurativas que pueden aportar a la resignificación los procesos de aprendizajes para transformar la cultura de la violencia por una cultura hacia la paz.

El libro se estructura en tres bifurcaciones que buscan la comprensión de las infancias como sujetos integrales. La primera titulada “Miradas integrales” es una invitación a comprender esas realidades complejas que viven niños y niñas, teniendo en cuenta, puntos de partida desde las desigualdades sociales y la herencia histórica de la cultura patriarcal que genera nuevos ciclos de violencia, afectando la dimensión emocional.

Es necesario comprender como se repiten los patrones violentos de generación en generación y cómo estos se han naturalizado al interior de las sociedades; “a legitimación social de la violencia permite y tolera las expresiones de violencia en la guerra, el deporte, los libros o los videojuegos y la publicidad sin que se lleve a cabo un análisis crítico de estas formas de expresión” (Barragan, 2020. p. 17). El cierre de las escuelas aisló a los niños y niñas en sus hogares, donde el televisor o los videojuegos se convirtieron en sus maestros y maestras. Por ello, es necesario reconocer esas realidades y herencias patriarcales enquistadas en los procesos de crianza al interior de las familias, las cuales se ven reflejadas en el actuar cotidiano, así como los nuevos valores culturales que se forjan a partir de redes sociales y medios de comunicación.

La segunda bifurcación, titulada “Posibilidades restaurativas desde la escuela” realiza una exploración teórica de apuestas epistemológicas para comprender la vida de las infancias y orientar los procesos educativos.

Se parte de la comprensión del “educar en lo alternativo” como elemento integrador de los procesos resilientes, reconociendo los recursos que tienen los niños y las niñas como sujetos integrales para abrirse a la trascendencia “El ser humano encierra en sí el potencial de su propia realización como tal, y su tarea vital consiste en llegar a lograrlo” (Alonso, 2011, p. 28). Es a partir de esas capacidades y recursos que se tiene como seres humanos,

y desde una escuela con apuestas alternativas que se pueden transformar esas realidades y avanzar hacia el desarrollo integral; en la cual confluye una relación simbiótica entre las dimensiones relacional, física y espiritual.

La tercera bifurcación, titulada “Retos para pasar de la escuela que enseña a la escuela que aprende” invita a pensar la escuela de manera diferente, haciendo rupturas epistemológicas y metodológicas para trascender hacia procesos autónomos, donde niños y niñas construyan sus propios aprendizajes.

Para ello, las instituciones educativas deben ser escenarios de aprendizaje permanente que posibiliten cambios orientados a fortalecer los desarrollos tardíos con que llegan los niños y las niñas; construyendo desde la creatividad y la autonomía una conciencia ciudadana a favor de la vida y, por ende, la felicidad.

La invitación es a diseñar los procesos educativos en procesos resilientes que transformen la vida de las infancias y aporten a la construcción de una cultura de paz.

Activar todos nuestros sentidos corporales y entrar en comunión con todas las cosas es despertar también los sentidos espirituales que, como las fuentes de aguas cristalinas, nos alimentan humanamente, nos producen paz, nos traen bellas inspiraciones y nos suscitan sueños bondadosos. (Boff, 2012, pp. 150-151)



Miradas infantiles - Crédito: autora

CAPÍTULO 1

Miradas integrales

Todo proceso es una travesía, y la virtud que está implícita en ella es el cambio: lo que se toma, lo que se deja; lo que se vacía para volver a llenarse; lo que deja una forma para convertirse en otra (Cosachov, 2000, p. 62)

Los niños y las niñas, herederos de la irracionalidad humana

Y la historia humana torrente tumultuoso de creaciones y destrucciones, gastos inauditos de energía, mezcla de racionalidad organizadora, de ruido y furor, tiene algo de bárbaro, de horrible, de atroz, de fascinante que evoca la historia cósmica, como si ésta estuviera grabada en nuestra memoria hereditaria. (Morin, 1990, p. 30)

La humanidad es un ecosistema que tiene la capacidad de auto-organizarse, al igual que ha aprendido a auto-destruirse, adaptándose a modelos influenciados por las tradiciones culturales y los sistemas de creencias heredados, en ocasiones siendo víctima de sí misma, pero siempre con la capacidad inmensa de superar cualquier adversidad.

Desde la mirada histórica y patriarcal, la humanidad ha sido el resultado de relaciones construidas desde el sometimiento de lo masculino sobre lo femenino o desde las relaciones de poder que practican las personas adultas hacia niños y niñas, primando el control y la violencia. “La violencia surge cuando se emplea la intimidación, el lenguaje agresivo o discriminatorio la fuerza física. “La violencia atenta directamente contra la integridad personal,

física o sexual de una persona o un colectivo” (Barragan, 2020, p. 14). El vivir en una sociedad que se nutre de la violencia en su cotidianidad, termina dándole sentido a los comportamientos agresivos, alimentando ese impulso de responder con violencia a las adversidades de la vida, legitimando creencias heredadas, controlando sentimientos propios de las dimensiones humanas, construyendo caparazones, frente al desarrollo desde lo afectivo.

En el ser humano existen tres tendencias básicas del comportamiento (placer, afecto, agresividad), que tienen, como ya se ha planteado, una directa relación con determinadas áreas cerebrales que han permitido fortalecer, entre muchas otras cosas, todos aquellos procesos relacionados con la educación, la socialización y la culturalización. (Jimenez & Robledo, 2010, p. 21)

Aunque el placer y el afecto como tendencias del comportamiento están presentes en las relaciones, la agresividad y la violencia gobiernan esas relaciones, especialmente al interior de las familias. “La violencia es un comportamiento atávico, es decir, es una conducta que se imita o es aprendida de los antepasados” (Niño & García, 2018, p. 128), se justifica el uso de la fuerza para conseguir fines específicos y la violencia termina enfocándose en dos problemas: su utilización y la legitimación de esta práctica en cualquier relación.

Se legitima el responder ante la agresión del otro con violencia, así como el hecho de que los hombres le peguen a sus parejas, o las personas adultas se impongan ante los niños y niñas, dando rienda suelta a esa tendencia agresiva, dándole continuidad a esos comportamientos de poder y violencia que complejizan el futuro de las sociedades. Los niños y las niñas, tienden a repetir los comportamientos de las personas adultas, sean estos el padre, la madre o maestros y maestras, obstaculizándose su desarrollo afectivo y psicológico. Cyrulnik (s.f.) plantea que:

...si alrededor del niño hay violencia conyugal, quien sufre es él bebe, aunque nadie lo toque; si los padres viven en la precariedad social, algo que cada vez es más frecuente, son padres que no están disponibles, no tienen ganas de jugar con el niño, están tristes, y el entorno que envuelve al niño no le aporta seguridad y por eso vemos grupos de niños que no se sienten seguros, que llegan al colegio y le tienen miedo, no les gusta nada.

Culturalmente la violencia se ha legitimado al interior de las sociedades, afectando directa e indirectamente a quienes se encuentran en medio, como el caso de las infancias. Los niños y las niñas como seres humanos, son seres multidimensionales desde lo biológico, psíquico, cultural, social, afectivo y racional, dimensiones que están en constante interacción y que han sido alimentadas por un legado cultural desde las desigualdades entre el fuerte y el vulnerable o entre lo femenino y masculino, dejando a las mujeres en desventaja frente a los hombres, quienes aún consideran que tienen derecho de propiedad sobre ellas o sobre los niños y niñas, agudizando fenómenos sociales como la pobreza.

La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (Galtung, 2016, p. 150)

Galtung (2016) referencia tres categorías de la violencia, relacionadas entre sí: violencia directa, violencia cultural y violencia estructural. Cada una de estas categorías, ha prevalecido y fijado sus raíces en la cultura patriarcal, donde “el tono fundamental de las relaciones humanas está dado desde el sometimiento al poder y a la razón”. (Maturana, 2002, p. 139)

Gráfica 1

El Triángulo de la violencia de Galtung



Fuente: Galtung (2016)

En estas tres categorías ninguna se sobrepone a la otra. Por el contrario, cada una puede conllevar al surgimiento de la siguiente, convirtiéndose en un ciclo que está presente en la consciencia colectiva de la humanidad, permeando desde cada categoría, la violencia que se vive al interior de las comunidades o familia, afectando la dignidad y desarrollo de quienes la padecen.

Estas categorías, están presentes en las realidades que viven muchas familias colombianas y latinoamericanas, quienes se encuentran en condiciones de pobreza y desigualdad social, agudizada por la pandemia, favoreciendo aparatos dominadores de las estructuras políticas y económicas que impiden el adquirir consciencia de sus derechos y el sentido de la dignidad personal y social, así, como la transformación de las vivencias de maltrato y abuso que se viven desde la infancia.

En Colombia, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, reporta cifras anuales alarmantes que oscilan entre los 44.000 a 46.000 casos de denuncias, asociados a la violencia directa (violencia intrafamiliar, abuso sexual), en el que las víctimas siempre son niños, niñas y jóvenes entre los 0 años a los 17 años. Este tipo de violencia directa que se teje alrededor de las familias, es más frecuente en las niñas y mujeres jóvenes, así como los niños menores de 14 años, generando heridas que se mantienen durante el transcurso de la vida.

Desde las perspectivas anteriores se hace necesario argumentar que la violencia intrafamiliar, especialmente en lo relacionado con el maltrato infantil, con el abandono de los padres, la violencia sexual, pueden alterar el funcionamiento del cerebro de una manera interna que se manifiesta en conductas sociales como la depresión, la ansiedad, la angustia, los pensamientos esquizoideos o suicidas. (Jimenez & Robledo, 2010, p. 106)

Este tipo de conductas sociales continúan en su vida adulta, viviendo relaciones de sometimiento y dependencia de sus parejas; en el caso de los niños crecen con el riesgo de caer en las garras de las bandas delincuenciales, consumo de sustancias psicoactivas o de convertirse en replicadores de la agresividad, dándole continuidad a los ciclos de violencia que vivieron en la infancia.

El sinsentido es la consecuencia de las experiencias de maltrato y violencia que se vive desde la infancia; encontrar miradas inciertas en quienes enfrentan realidades complejas, habitando un mundo que no les significa nada y que, por alguna razón, de esas que la humanidad prefiere callar porque siente vergüenza de que su propia irracionalidad, seguimos heredando, como producto de la evolución biológica y cultural, así como un legado de creencias que continúan alimentando las relaciones de poder y dominación. “Esta sociedad nuestra es una sociedad enferma y esta enfermedad tiene sus raíces en el patrón patriarcal” (Ollendorff citado por Gutierrez & Prado, s.f., p. 13)

Desde ese poder y dominación heredados, el abuso sexual es una experiencia humillante que afecta la autoestima y autovaloración de las víctimas, dejando secuelas tanto físicas como psicológicas que difícilmente logran borrar de la memoria, más aún, cuando los perpetradores del abuso hacen parte del núcleo cercano, lo que genera sentimientos de traición y/o decepción.

-Durante muchos años me intoxicqué con el recuerdo del abuso sexual hasta que un día sucedió el milagro. Sentí la necesidad de renacer nuevamente, de desplegar mis alas y abrazar mi cuerpo para sanar las heridas que esta experiencia había marcado mi infancia. (Mujer víctima de abuso sexual, 2020)

Este tipo de conductas degradantes, permanecían ocultas por la categoría histórica de privacidad que se le daba a la familia, sumado a la vergüenza y culpa que sienten las víctimas al considerarse “buscadoras” de su propia desgracia. Es un fenómeno asociado a lo doméstico que pasa a convertirse en un problema estructural de la sociedad, pues el “espacio doméstico” está “delimitado por las interacciones en contextos privados” (Corsi, 2004, p. 18), y se cataloga como una de las formas de violencia de género, asociada al dominio o control de lo masculino sobre lo femenino, lo “fuerte” sobre lo “débil”, concepciones heredadas desde la cultura patriarcal.

Sin embargo, asociar a la familia con este tipo de conductas que vulneran los derechos de las personas, puede catalogarse como un sinsentido de la propia existencia humana, puesto que la familia debería ser el espacio vital de refugio, de sentirse a salvo y cuidado. Corsi (2004) plantea que “la violencia familiar tiene dos vertientes: una basada en el género y la otra basada en la generación” (p. 19). En la violencia basada en el género, está hondamente arraigada la dominación de lo masculino sobre lo femenino, agudizando la pobreza y dependencia de las mujeres.

Esta vertiente “Es parte integral de la organización familiar en la cual el “jefe” masculino del hogar tiene el poder, aprobado por la sociedad, de decidir cómo deben distribuirse y utilizarse los recursos o el dinero” (Eisler, 2005, p. 202). Una mujer dependiente tanto de lo afectivo como de lo económico, de su pareja, es una mujer en riesgo de sufrir maltrato y violencia si se atreve a desafiar la autoridad masculina.

Con relación a la violencia basada en la generación, esta se encuentra en la vulneración de derechos en las infancias, los cuales están asociados a factores como: los contextos donde viven, los hogares disfuncionales e inmersos en violencia conyugal, la ausencia de la figura paterna, especialmente en las familias vulnerables; las condiciones de precariedad social, sumado a la negligencia, indiferencia o inobservancia de los derechos por parte del Estado.

Con relación a la ausencia del padre, esta ha sido una constante, especialmente en los niños y niñas que han sido víctimas de abuso y maltrato, quienes deben crecer en contextos y familias con problemas socioeconómicos, agudizando la condición de vulnerabilidad, puesto que mientras resuelven la subsistencia diaria, el tiempo no les alcanza para cuidar de su desarrollo y construcción de su personalidad como sujetos de derechos, afectando las potencialidades y posibilidades que tienen en la vida.

“En un mundo donde las palabras y los hechos muy rara vez se encuentran y cuando se encuentran no se saludan porque no se reconocen, el éxito de la fragmentación social se ha concretado”.
(Galeano, 2012)

Las violencias basadas en el género

Recuerdo que cuando tenía 3 o 4 años tenía un muñeco. Jugaba y hablaba con él, pero me lo escondieron porque tenían miedo de que

me volviera maricón”. (Mario Monteforte Toledo citado por Gutierrez & Prado, s.f., p. 9)

El concepto de género “se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 2000, p. 3). Es una construcción cultural que hace referencia a conceptos, atributos, actividades, comportamientos y creencias que la sociedad considera apropiadas para la configuración de las identidades tanto de los hombres como de las mujeres.

Y desde esta construcción se simboliza la cultura de lo femenino, encasillando a las mujeres como lo “débil”, lo “vulnerable”, y a los hombres como lo fuerte, lo “varonil”, estableciendo relaciones inequitativas desde lo masculino. Sin embargo, “Masculino y femenino están presentes siempre en cada ser humano, pero en dosificaciones diferentes (como el número de pares de cromosomas mínimamente diferente en el hombre y en la mujer lo comprueba) y con formas de concreción específicas” (Boff, 2012, p. 68).

Es desde estas inequidades que se teje la violencia hacia las mujeres en Colombia y el mundo entero. En Colombia las cifras se comienzan a contar desde el nacimiento y va en aumento hasta los 39 años aproximadamente, etapa de la vida en que se encuentran criando a los hijos e hijas. La Ley 1257 expedida por el Congreso de la República (2008), define que:

Por violencia contra la mujer se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. (p. 1)

Aunque las mujeres han liderado procesos de resistencia ante las violencias basadas en el género, y se han logrado avances desde el reconocimiento normativo y de política pública para avanzar hacia la garantía de sus derechos, la realidad es otra. La cultura trae consigo la impronta del dominio de lo masculino sobre lo femenino, manteniendo los patrones de violencia y desigualdad, especialmente en las niñas y mujeres pertenecientes a familias vulnerables, donde las condiciones de comunicación y aprendizaje de nuevas maneras de relacionarse son difíciles y les impide apropiarse el mundo, restringiendo la accesibilidad de las mujeres a la educación y por tanto a las oportunidades laborales.

-A mi hermano si le dejaban toda la tarde libre para hacer tareas, a mí me tocaba hacer tareas, tender la cama y hacer oficios de la casa-
(Entrevista niña, 2019)

La familia no realiza el mismo seguimiento al proceso educativo que realizan las niñas al que los niños. Los tiempos que tienen las niñas en el hogar están divididos entre las labores domésticas y las tareas, los tiempos dedicados a las labores académicas son reducidos y el interés de algunas madres está más enfocado, en que el hijo aprenda. Entonces le facilitaban materiales, tiempo, fortaleciendo la creencia de que el estudio no es para las niñas, pasando a ser una segunda opción en su vida; su primera opción es sobrevivir, aprender a cuidarse de no quedar embarazada, mientras aprenden a hacer algún oficio en que pueda emplearse o crecen con la expectativa de conseguir una pareja.

Los hombres tienen mayores posibilidades de acceder al conocimiento, a la política, a la ciencia, al mundo; “La dimensión de lo masculino en los hombres fue la que creó el Estado, las leyes, el sentido de la justicia legal, las instituciones de cuño patriarcal, los ejércitos y finalmente la guerra” (Boff, 2012, p. 73), mientras las mujeres continúan destinadas a responsabilizarse del desarrollo y cuidado de la familia.

El que las mujeres no despierten el interés por el conocimiento, no se motiven por el estudio, contribuye a replicar los patrones patriarcales, creciendo en desventaja con relación a los hombres, quienes desde pequeños están cumpliendo roles de consulta y liderazgo en la escuela, mientras que las niñas se les delega únicamente actividades de cuidado; hacer labores domésticas y responsabilizarse de los hermanos menores, aislándose de lo educativo, de los libros, de las actividades culturales, aislándose de aquellas actividades que le puedan retroalimentar cultural o intelectualmente, dándole sentido a la educación, a la vida y a relacionarse de manera distinta.

Los patrones patriarcales se mantienen y se replican en instituciones como la familia y la escuela. “Todas las instituciones, no solo aquellas específicamente concebidas para la socialización de los niños, tendrán como objetivo la actualización de nuestras grandes potencialidades humanas” (Eisler, 2005, p. 230).

Las niñas no pueden continuar el camino iniciado por las madres y abuelas: conseguir un empleo, encargarse del cuidado de los padres, madres cuando están ancianos, o formar un hogar totalmente alejadas de los espacios académicos, de los eventos culturales. 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, se están quedando solas en la crianza de los hijos e hijas.

Por ello, se requiere combatir la violencia basada en el género, cultivando en las niñas la inquietud por conocer más allá de lo básico para terminar el bachillerato, por estructurar desde pequeñas un proyecto de vida contemplando en primera opción el educarse, de relacionarse con el mundo, de transformar su historia. “Y después del sangriento desvío de la historia androcática, tanto mujeres

como hombres descubrirán al fin el significado de ser humano” (Eisler, 2005, p. 231)

Afectaciones en la vida de las niñas y los niños

Y es porque somos seres constitutivamente amorosos como resultado de nuestra historia evolutiva biológica, que, en situaciones de dolor, amenaza o catástrofe, lo que en último término nos salva y nos guía en nuestro camino hacia la recuperación del bien-estar es la biología del amar. (Maturana & Verden-Zoller, 2003, p. 21)

Asumir la responsabilidad que se tiene como sociedad, frente a la transformación de las realidades que continúan viviendo las infancias, cuidándose a sí misma; comprendiendo que necesitamos transitar hacia una sociedad solidaria, aprovechando esa capacidad amorosa de sanar y evolucionar como especie. “En esencia, la tarea humana fundamental es cómo organizar la sociedad para promover la supervivencia de nuestra especie y el desarrollo de los potenciales únicos” (Eisler, 2005, p. 211)

Y para el desarrollo de esos potenciales únicos, las infancias no pueden continuar siendo víctimas de las personas adultas y reconfigurando su personalidad y su emocionalidad desde la violencia. Maganto & Maganto (2010) definen las emociones como esos estados afectivos subjetivos y los relacionan con múltiples dimensiones. “En las emociones entran a formar parte respuestas biológicas, fisiológicas, pensamientos, conducta y hasta la misma adaptación social” (p. 15).

Es entonces cuando aparecen sentimientos de culpa, abandono, soledad, tristeza, resentimiento, ira, frustración y miedo, al igual que problemas de relacionamiento. La violencia se tatúa en el cuerpo y en la vida de los niños y las niñas, quienes crecen con baja autoestima, poco respeto y cuidado por su cuerpo; se pierde la motivación de vivir con alegría y se les dificulta iniciar procesos, especialmente aquellos que tienen que ver con la

escuela. “Así, desprotegidos, en un ambiente que no les entrega confianza ni aceptación, ellos nunca alcanzan un desarrollo total de sus posibilidades humanas naturales de autororientación, de autorrespeto, de responsabilidad personal y social, de libertad, y de amor” (Maturana & Verden-Zoller, 2003, pp. 186-187).

Esta desprotección altera sus vínculos afectivos y crecen con alteraciones en su desarrollo emocional y social porque como seres afectivos que son, necesita del afecto y el cuidado para vivir y por ende para aprender. Se creería que a lo único que no pueden renunciar es a los sueños, sin embargo, durante la experiencia de convivencia con las niñas, estas se sienten vulnerables, especialmente al momento de asumir retos indispensables para su futuro, como los procesos escolares.

Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales. (Morín, 1999, p. 5)

Dentro de los comportamientos irracionales y desde ese fluctuar entre los sueños y el miedo, se evidencian comportamientos de agresividad y negación al cambio, la mayoría perdieron la capacidad de soñar otras posibilidades de vida, fijando la creencia de que la única manera de vivir es con una pareja. Niñas de 10 años ya están buscando una pareja con el riesgo de replicar los mismos patrones de violencia que viven sus familias o permitiendo relaciones construidas desde la desvaloración de lo humano y desde el sinsentido de la vida.

La irracionalidad se alimenta de creencias limitantes que se tejieron en el seno de las familias y que fueron heredadas de una cultura patriarcal, condenando a las infancias a padecer la inconsciencia de una sociedad que no se cuida así misma, sino

por el contrario, continúa obstaculizando su desarrollo afectivo y psicológico.

Entendemos por cultura una porción de conocimiento, transmisible por vía no genética, que tiende a pertenecer y a servir preferiblemente al grupo que la ha elaborado. Se trata de un grupo que se reconoce a sí mismo por una historia o un proyecto colectivo. (Wagensberg, 2006, p. 138)

Uno de los aspectos arraigado en las niñas, es la influencia de un sistema de creencias que marca los comportamientos repetitivos entre generaciones. En este caso las niñas se identifican con la historia de sus madres y abuelas, la cual les está diciendo que no la pueden cambiar y que si lo intentan pueden sufrir una decepción, negándose a la posibilidad de escribir una historia diferente propia, transformadora. La inseguridad ante la vida lidera su existencia, especialmente en aquellas niñas que fueron abusadas por sus hermanos, abuelos, padres y padrastros.

En el caso de los niños, estos prefieren vivir en la calle que permanecer en hogares maltratadores. En la calle construyen aquellos lazos que se rompieron en su núcleo familiar; allí construyen confianzas y encuentran pares en su misma situación con quienes pasan tiempo así sea ‘fumando yerba’, como ellos mismos lo manifiestan. Se sienten acompañados, protegidos y cuidados entre ellos.

Este tipo de experiencias les genera dificultad para creer nuevamente en otras personas y en sus propias capacidades, afectando su proyecto de vida, su creatividad y la infinidad de posibilidades que tienen; sienten que no volverán a ser las mismas personas, sienten su cuerpo incompleto y roto.

Sin embargo, cuando un niño, niña o joven que ha tenido que cuidar de su vida, desde temprana edad, desarrolla habilidades

increíbles frente a situaciones complejas que enfrenta en la calle, y las resuelve, así estas le impliquen continuar por el camino de la violencia. “Las personas deben tomar posesión de sus facultades, es decir de su materia prima, su “yo”. “A esa materia podríamos llamarla “el descubrimiento de su técnica alquímica” (Cosachov, 2000, p. 61).

El reto debe ser que se reconstruyan y se redescubran nuevamente, lo que implica trabajar muy fuerte, no solo desde la familia, sino desde la escuela, desde la cultura y la sociedad misma, porque de lo contrario continuarán castigándose y ese castigo permanece hasta que sanen totalmente.

La calle y el abandono deja en las infancias secuelas como la inestabilidad y cuando no hay estabilidad, especialmente en lo afectivo, se manifiesta la ansiedad que les impide concentrarse en una sola tarea, queriendo hacer múltiples actividades a la vez; se dispersan con facilidad, dificultando los procesos, dificultando que avancen en los procesos académicos, en los tiempos determinados por las instituciones educativas, llevándolos a perder los años lectivos, reviviendo la frustración.

Los programas educativos están diseñados alejados de las expectativas, intereses y realidades de las infancias. Los niños y las niñas van a un ritmo y los procesos escolares van a otro, condenándolos a la desescolarización y desmotivación por intentarlo nuevamente. Cuando el sistema educativo los expulsa, reafirman esa inestabilidad emocional y académica agudizando su condición de vulnerabilidad. Y así continua la vida, abandonando procesos, repitiéndose una y otra vez, que no es capaz de lograrlo.

Para vivir hay que empeñarse en ello. Hay muchas más maneras de estar muerto que de estar vivo. Algunas maneras de vivir ya se han seleccionado. Están escritas en cada una de nuestras células. Es el

instinto. Pero, para algunos seres vivos, todavía queda donde elegir.
(Wagensberg, 2006, p. 61)

Muchos de estos niños y niñas aprendieron a vivir instintivamente en medio de las adversidades; posiblemente se les dificulta desarrollar fraccionarios, ejercicios de cálculo, algebra, aprender idiomas, leer e interpretar con facilidad un libro, pero tienen una serie de habilidades que otros no las tienen y a quienes la calle los devora.

Entonces...

¿Qué deben aprender los niños y las niñas, y que les sirva para la vida?

Si lo que se espera es que aprendan temas académicos, alejados de los aprendizajes e intereses que traen consigo, entonces aparece la desconfianza en sus propias habilidades. Esas habilidades que desarrolló en la calle para comer, para sobrevivir a los peligros que debió enfrentar. Es posible que haya tenido que desarrollar habilidades matemáticas o de lógica para lograrlo.

Sin embargo, la institucionalidad aún no está preparada para comprender esos mundos diversos y complejos que están viviendo las infancias; cada sujeto viene con una historia de vida diferente, tiene una ruta propia de aprendizajes y las políticas educativas se diseñaron para un prototipo de niños y niñas, dejando por fuera, a quienes, por rebeldía y carácter van en contravía del sistema.

Los sistemas educativos dan respuesta a los indicativos generales, no a procesos individuales y se debe partir de las realidades individuales de los sujetos para dar una respuesta acertada, sin que terminen expulsados del sistema, por no cumplir con la disciplina, los niveles de aprendizaje requeridos o las competencias establecidas.

Por lo tanto, las causas de los “problemas de aprendizaje” tienen que buscarse tanto en la estructura y la coyuntura política y económica, en el Sistema Educativo y la escuela, en la práctica cotidiana del docente y en los supuestos que la sostienen, en la subjetividad del alumno, en la familia y en el contexto. (Boggino, 2014, p. 50)

Se aprende aquello que llama la atención, aquello que se le pone el corazón. Esto implica reorientar la educación hacia procesos impregnados de sentido, de descubrimiento de otras posibilidades, entretejiendo la vida desde lo cotidiano. “El sentido no se traspasa, ni se enseña; el sentido se construye, se hace y rehace en un proceso de descubrimiento y enriquecimiento permanentes” (Gutierrez & Prieto, 2002, p. 6).

Los niños y niñas requieren procesos vivos e innovadores que les ayude a descubrirse como seres completos, creados a partir de sus propios intereses y necesidad. De acuerdo al neurólogo y psiquiatra Cyrulnik (s.f.), cuando un niño o niña ha sufrido un evento traumático, este requiere de:

Un entorno seguro estructurado por la madre y por alguien más que puede ser el padre, la abuela, la guardería, el hogar familiar; si el entorno seguro protege al bebé, al niño, cuando llega al colegio ya ha adquirido el placer de aprender y el colegio será para él una aventura, un stress, un pequeño miedo que será capaz de superar, volverá por la tarde a su casa y estará orgulloso de sí mismo. Le contará a su mamá lo valiente que ha sido y lo que ha acontecido en el colegio.

Cuando los niños y niñas se sientan seguros, pueden aprender desde la frustración como parte de la vida, pueden comprender el presente y las infinitas posibilidades que existen resignificando su historia como parte de ese aprendizaje que los transforma y los fortalece. Es acompañarlos a iniciar de cero, sí es necesario, resaltando sus capacidades y sueños, confiando en la capacidad que tienen para trascender el pasado desde el aprendizaje.

Nuestra mente, de manera inconsciente, tiende a seleccionar los recuerdos que nos convienen y a rechazar, incluso a borrar, los desfavorables; y cada uno puede allí adjudicarse un rol adulator. También tiende a deformar los recuerdos por proyecciones o confusiones inconscientes. Existen, a veces, falsos recuerdos con la persuasión de haberlos vivido y también recuerdos que rechazamos porque estamos persuadidos de no haberlos vivido jamás. Así, la memoria, fuente irremplazable de verdad, puede estar sujeta a los errores y a las ilusiones. (Morín, 1999, p. 6)

En las narrativas que hicieron las niñas, esquivan aspectos de su vida pasada, prefieren distorsionarlo, contar otras historias, no volver a aquellos recuerdos que les causaron sufrimiento. Necesitan del olvido para trascender. Y cuando logran enrutarse, encontrándole sentido a los procesos educativos y a la vida, es un avance positivo y significativo, entonces, aparecen los sueños de alcanzar logros académicos, de ser maestras, doctoras, de crecer con dignidad, de transformar sus realidades y cuando logran avanzar en el proceso, se enciende la chispa de la esperanza en sus ojos. Entonces es ahí cuando la institucionalidad debe garantizar mejores condiciones para su permanencia, fortaleciendo esa motivación personal.

Los procesos educativos deben llegar al corazón de los niños y las niñas y los maestros y las maestras deben tener la capacidad particular de generar ese entusiasmo y motivación hacia el conocimiento, hacia los libros, garantizar las condiciones para facilitar el aprendizaje y abrir el camino hacia otros mundos posibles.

Y llegará un día en que hombres y mujeres nos podamos mirar a los ojos con amor y respeto, y tomados de la mano recorrer caminos, dándole sentido a una vida llena de aprendizajes capaces de trascender el orden cósmico-.



Posibilidades restaurativas - Crédito: autora