

LÚDICA Y VULNERABILIDAD: OTROS SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO

PAULA ANDREA
HERNÁNDEZ ARBOLEDA¹
BEATRIZ MARLENY
CARDONA RENDÓN²

¹ Licenciada en Educación física, especialista en Actividad física y salud, magíster en salud pública. Docente investigadora Universidad de Antioquia, Grupo de investigación Cultura Somática. Email: paula.hernandez@udea.edu.co

² Socióloga UNAULA. Magíster en Estudios urbano-regionales Universidad Nacional Sede Medellín. Diplomada en Pedagogías de las diferencias, Pedagogía y didáctica. Docente investigadora Universidad de Antioquia, Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. Email: marleny.cardona@udea.edu.co

Resumen

El artículo se deriva de una reflexión en torno a la educación y el desarrollo humano a partir de la experiencia lúdica con niños y adolescentes que han sufrido diversas formas de vulneración. Las experiencias educativas vivenciadas brindó la oportunidad de reflexionar y cuestionar las formas tradicionales que enmarcan la atención en este tipo de instituciones y así pensar otros sentidos de la lúdica, vincular la ética y la política en el contexto educativo, resignificar la vulnerabilidad y encontrar nuevas didácticas para el encuentro sensible con el otro; que invitan a proponer otras formas de pensar la in-

terrelación entre la lúdica, la vulnerabilidad y el desarrollo humano en el escenario educativo.

Palabras clave: Lúdica; vulnerabilidad; educación; desarrollo humano.

Introducción

Durante la experiencia se evidenció que las situaciones de desigualdad e inequidad que hicieron parte de las historias vividas de los niños y adolescentes (en adelante los niños), se ven agravadas ante la perspectiva de restitución de derechos, asumida para la atención estatal a los menores, como un asunto más de tipo asistencial y reducida casi de forma exclusiva a los servicios básicos de alimentación, techo y abrigo, pero no de una forma integral en el reconocimiento de un amplio espectro de derechos fundamentales de obligatorio cumplimiento, planteados en 1959 por la ONU como derechos del niño, y desde 1991 por la Constitución Política de Colombia, como lo son el derecho a la recreación, a la familia, a la igualdad, a la atención especial ante necesidades educativas diferentes, a una educación que fomente la comprensión, el amor, la amistad, la solidaridad y la libre expresión, lo que evidencia, no sólo un abandono de importantes responsabilidades sociales con los menores, sino también un descuido de los niños desde su subjetividad y desarrollo integral.

La investigación buscó acercamiento directo de las prácticas pedagógicas hacia la obtención de aprendizajes mutuos de las comunidades involucradas, los estudiantes en formación y los profesores, hecho que permitió descubrir la manera como la experiencia lúdica en el entorno educativo propicia aprendizajes, que permiten construir otros sentidos formativos y favorecer la creación de didácticas más orientadas a potenciar el desarrollo humano y la inclusión social en contextos de vulnerabilidad.

Metodología

La investigación tuvo como propósito principal develar los aprendizajes sobre desarrollo humano e inclusión social, generados a partir de la experiencia lúdica con doscientos niños en edades entre 2 y 17 años, en una corporación en Antioquia, durante el año 2015; proceso que fue desarrollado por diez estudiantes-practicantes de Licenciatura en Educación Física con el acompañamiento de un equipo interdisciplinario de cinco docentes-asesores de las áreas de la psicología, la sociología y educación física.

Para lograr dicho propósito, se acogió como metodología investigativa fundamental la sistematización de experiencias, acorde con la concepción de Óscar Jara (1993); durante el registro y recolección de la información se utilizaron distintas herramientas acorde con las particularidades y condiciones del grupo poblacional; con los niños se utilizaron técnicas como “los dibujos de los niños” (Marín, 1988) unido al dibujo narrado, las cartas, los carteles, la construcción del árbol de los deseos, la observación y diferentes expresiones artísticas. Asimismo, el equipo de estudiantes-practicantes y de docentes, mediante técnicas de observación participante y no participante, pudieron elaborar relatos reflexivos del proceso vivido, interpretación crítica de la experiencia e identificación de aprendizajes significativos que fueron recuperados mediante testimonios de los cuales algunos aparecen en apartes del texto, codificados para proteger la identidad de los autores.

Por su mismo carácter cualitativo, y para lograr el objetivo planteado, la investigación contó con una metodología abierta y flexible y un recorrido dialógico, que implicó estar receptivos, habitar la incertidumbre, la reflexión, preguntarse, intercambiar experiencias, revisar conceptos, identificar relaciones, develar la lógica del proceso vivido, hacer interpretación crítica, generar aprendizajes, construir nuevos sentidos, elaborar propuestas y nuevas acciones educativas.

Hallazgos y discusión

Como uno de los principales hallazgos en este proceso se develó que la lúdica mediada por la experiencia propicia, tanto en el profesor como en los niños, la construcción de otros sentidos formativos y la creación de didácticas más contextuales que potencian el desarrollo humano y la convivencia. Por ello, es preciso aclarar el concepto de experiencia abordado en el estudio, no como un saber práctico, sino como un movimiento referido “al sentido de lo vivido” (Contreras, 2013), como aquello que “me pasa”, me afecta, me transforma (Larrosa, 2009), y la lúdica como la forma en que ello ocurre, es decir, que permite la creación en un ámbito de libertad, propicia lo imaginativo y lo simbólico, como una máquina de significación y reconfiguración del mundo (Jiménez, 2007).

De esta manera, la pregunta por la manera como se construyen las relaciones pedagógicas y el lugar que allí ocupa la experiencia lúdica, generó cuestionamientos sobre las formas tradicionales como se concibe el desarrollo en la educación, asociado más hacia un progreso lineal, único, inequívoco y homogeneizante, que desconoce o subvalora la relación con el desarrollo humano, con la multiplicidad, la heterogeneidad, la subjetividad y la singularidad.

La experiencia lúdica y los otros sentidos en la educación

Los otros sentidos en la educación aluden a otras formas y aproximaciones pedagógicas que permiten trascender las didácticas convencionales del hacer docente. Se trata de experiencias centradas en la formación del ser y son maneras acordes con el contexto y las realidades concretas que viven tanto los maestros como los niños. Por su carácter “contextual” son específicas de cada caso, y requieren la sensibilidad del docente para vivir la educación como una experiencia, que lo transversaliza, que pasa por su cuerpo.

Ante las debilidades encontradas en la educación en nuestro contexto (Mineducación, OECD, 2016), es preciso resignificar la labor docente, llenarla de nuevos sentidos, tener la experiencia como la base del proceso educativo, y con ello, un maestro receptivo que aprende de forma constante y reconoce, valora y potencia las singularidades de los niños, y es capaz de promover la creación mediada por la lúdica, la cual, antes que constituirse en una metodología precisa o técnica pre elaborada, es una opción de potencia y creación.

“Este es el resultado de uno de los procesos más complejos y gratificantes que he desarrollado dentro de mi labor académica, es la evidencia de que, a partir de la lúdica, se puede llevar a cabo procesos de transformación, de que la educación física se puede utilizar como herramienta de transformación social, principalmente en los más pequeños; en quienes todavía disfrutaban de la acción más natural del hombre, el juego” (Testimonio practicante. EF JQ).

De este modo, más que el sentido tradicional otorgado a la educación, centrado en el conocimiento como fin, se buscan opciones que resignifiquen la pedagogía, en la que cobran significado los pilares de la educación como el aprender a ser y, el aprender a vivir juntos (De-lors, 1994). Es una apuesta por construir significados que trascienden el sentido común o el único sentido (Deleuze, 2010). De este modo, el involucramiento pleno del maestro incide en generar mayores y mejores acercamientos con los niños y adolescentes para poder, de forma receptiva, captar, aprender juntos y construir los sentidos del aprendizaje.

El espacio lúdico ofrece al hombre la posibilidad de fabricar nuevos significados, sus comportamientos en el juego no solamente son de carácter simbólico, sino que los sujetos realizan sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia. A medida que el hombre actúa en el juego, piensa

y a la vez se apropia y produce nuevos significados para la vida (Jiménez, 2007, p. 118).

El docente que se involucra y vive la experiencia educativa es aquel capaz de trascender su ego, de habitar la incertidumbre, la receptividad, la apertura, de ser sensible, de reconocer su vulnerabilidad, es aquel capaz de estar en reflexión crítica y autocrítica, considerarse en constante formación y en esa medida, con capacidad de crear, de otorgar otros significados a aquello que por tradición “siempre se ha hecho así”.

Este carácter maleable, flexible, dúctil o de plasticidad que potencia la pedagogía, permite crear estrategias más acordes, en las que quepan las expectativas no sólo del maestro, sino también las de los niños y adolescentes, aquellas que el sistema educativo difícilmente lee, incorpora e incluye. Vivir la experiencia lúdica es, por ello, la posibilidad de habitar la afectación, la libertad, el asombro y la creación, es también partir de la singularidad y de la potencia que nos habita.

De este modo se precisa valorar la subjetividad como la posibilidad de favorecer más que lo simétrico, homogéneo, igual, la diferencia, la heterogeneidad, lo múltiple como aquello que permite la innovación, la creación. Es precisamente este reconocimiento de las diferencias y de lo múltiple en la educación, los principios que permiten el fomento de la actitud crítica y reflexiva como características formativas para posibilitar a los actores de la educación formarse como seres éticos y políticos.

En la intervención realizada en la institución con menores en condición de vulnerabilidad, los docentes en formación lograron vivenciar una experiencia transformadora. Para ello fue necesario habitar la incertidumbre, estar dispuestos, ser receptivos, tener apertura y actitud de aprendizaje y así disponerse a vivir la experiencia lúdica, la cual, en un marco de afectación –lo que me pasa–, posibilitó la vivencia de situaciones confrontadoras de su vocación docente, del trabajo con comunida-

des, del gusto por trabajar con los niños, de los propios conocimientos y capacidades.

“Le apostamos a romper filas, eliminamos el condicionamiento operante, le quitamos voz a la figura de autoridad... y para qué, si de doscientos, solo lo comprenden quince. Sí, son una base y apenas estamos iniciando, pero para ser sincera, la veo muy difícil, y siento miedo de que lo que hagamos no surja el efecto deseado, miedo al fracaso” (Testimonio practicante. DCKM).

Aflora así el temor, el miedo, la inseguridad, pero estas condiciones, acompañadas de la crítica, la autocrítica, la reflexividad y la libertad, fueron justamente las que potenciaron la creación de nuevas didácticas, más acordes con el contexto, en los niños, en las situaciones que ellos vivían, en sus sueños y sus expectativas.

Diferentes investigaciones realizadas principalmente en los campos de la educación y de la salud, han utilizado la lúdica como instrumento, metodología, recurso o estrategia para generar cambios favorables y promover “eficacia” en la educación (Vesga & Cáceres, 2010), (Martins y otros, 2004), (Panqueva, 1998) (Gil & Catalá, 2009). Sin embargo, más que metodologías precisas o prediseñadas centradas en la lúdica como instrumento, recurso o fórmula, para lograr la efectividad y la eficiencia de algún programa y reafirmar los prediseños educativos, se trata más de la lúdica como una experiencia o dimensión del ser, donde las vidas de los niños son leídas abiertamente y en contexto. Otros acercamientos en este sentido, se encuentran en su artículo “Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela” (Ballén & Camelo, 2013) y la investigación realizada en Coyoacán, México, basada en el juego y la experiencia lúdica (González, 2011), en la que se rescata el sentido vivencial de la lúdica, incierta y “sin finalidad estructural”, más creadora que racionalista, como bien lo señala Jean Duvignaud (1980), en donde los fines de la lúdica no

son de la productividad, sino más bien [enfocadas] a la divagación, el sueño, la imaginación creadora y la libertad.

La formación, lo ético y lo político

La ética desde diferentes acepciones permite comprenderla como el “cuidado de sí”, entendido éste como la práctica de la libertad (Foucault, 1984), o como “el cara cara” (Levinás, 1961), o como la suma e implicación de dos asuntos claves: la libertad y la responsabilidad (Savater, 2004). Pero a su vez, “el cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que ese *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros” (Foucault, 1984, p. 63), aspecto frente al cual Hannah Arendt tiene su concepción de lo político, al referirse a ello como “el hecho de estar juntos”, con un claro sustento al entre-nos, a la pluralidad.

Lo político lleva aparejado el pensamiento reflexivo como “la capacidad de pensar por uno mismo, compartiendo opiniones y conversando con el mundo” (Bárcena, citando a Arendt, 2006. p. 146). Estas concepciones de lo político implican acciones necesarias hoy, porque son salvadoras de la humanidad y las sociedades, que, particularmente en el siglo xx, experimentaron diferentes totalitarismos, en los cuales –y según sus análisis del fascismo y del caso Eichmann³– son producto de la superficialidad del hombre, de seres irreflexivos.

Es por ello que una educación que centra sus esfuerzos en la formación crítica y reflexiva está no sólo formando lo ético, sino además lo político, e incide de forma directa en las posibilidades que de allí se

³ El caso Eichmann, ampliamente analizado por Hannah Arendt, como un fascista que siempre se sintió inocente porque banalizó el mal y se dedicó a acatar las órdenes con plena obediencia. Ver Arendt, Hannah. Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal.

desprenden. El aprender a vivir juntos como pilar de la educación se basa asimismo en la posibilidad de establecer vínculos con los otros.

Una persona que ha trascendido la “superficialidad”, como lo señala Arendt, es a su vez capaz de ser partícipe y actor en el sentido amplio, que lo hace un ser implicado, y puede involucrarse de forma conjunta en procesos de cooperación y solidaridad, que la educación hoy suele olvidar. Desarrollar la capacidad solidaria y de aprender a vivir con los demás, tiene como fundamento la alteridad y la posibilidad de reconocer en los otros esa diferencia y, por lo tanto, desde la educación, la capacidad de incidir en la construcción de espacios donde las interacciones sociales se apoyan en la hospitalidad, como una forma de acoger al otro.

Siguiendo a Savater, podríamos decir que tanto la ética como la política coinciden en su objetivo, cual es que los seres humanos construyan una mejor sociedad; aunque la ética depende de cada uno porque alude a la verdad, “lo que me conviene”, y nos pone en la capacidad de elegir sobre opciones en un marco de libertad, tiene como fundamento la reflexividad y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, en tanto la política necesita de la complicidad de los demás, la negociamos entre todos. De este modo, formar seres reflexivos, críticos y autocríticos permite tanto el florecimiento de las singularidades y la alteridad, como también el desarrollo del potencial creador, necesario para tejer una sociedad basada en el compromiso con el otro, más reconocedora de las multiplicidades y, por tanto, constructora de tejido social en un ámbito de convivencia.

De este modo, la escuela es un agente de socialización de gran significado en la vida del ser humano, en este espacio se gestan importantes procesos e interacciones sociales formadoras para la vida, allí niños y adolescentes hacen amigos, se relacionan y se reconocen con otros y en otros. Se podría plantear que la escuela es el primer lugar donde la ética y la política se pueden edificar, desenvolver y revelar, ya que es el lugar del encuentro con los otros, en donde es posible construir relaciones de

igualdad y equidad en medio de la diferencia. En el estudio se logró reafirmar esta idea, cuando, en medio de la diferencia, a los niños se les reconocía, ellos mismos reconocían a otros, ganaban confianza y establecen relaciones de mayor solidaridad y empatía.

“Esto me da una luz para empezar a entender que esos niños rebeldes que ya tienen cansados a todo el mundo, también se cansan de esa rebeldía, cuando encuentran cosas que les gusta, cuando se les trata bien, cuando se les da cariño y se les proporciona entendimiento en lugar de solo exigirles obediencia” (Testimonio practicante. KM).

Este proceso formativo y de socialización paradójicamente es poco valorado o potenciado en estas instituciones de protección a menores, en donde la labor educativa se resume en estándares, guías, tablas de medición, informes periódicos, en donde los niños terminan siendo principalmente un número, una carpeta, un registro, una estadística.

Al reflexionar sobre política y educación, Paul Freire (1997) valora la conciencia y la curiosidad como elementos para formar para la comprensión y transformación del mundo desde lo técnico, ético, estético, científico y político. En este mismo sentido, y como diría Cullen (2004), la escuela debe constituirse en un “telar de la esperanza” entendiendo el arte de la política como un tejido articulado entre sus elementos.

Reconocer al niño desde su propia experiencia de vida, desde su contexto específico, desde su diversidad, sería la primera condición de estas nuevas pedagogías; esa posibilidad de ver en el otro un ser único, singular, dejar de ver la diversidad como desigualdad, porque es mediante este reconocimiento que se logra sentir aceptación y se le da sentido a la inclusión social.

Resignificar la vulnerabilidad: otra mirada hacia la potencialidad humana

Diversos autores coinciden en que la vulnerabilidad social es una condición de invalidez e incapacidad que pone en riesgo el bienestar y la calidad de vida de los actores afectados, en tanto deja al ser humano sin posibilidades de desarrollarse y emprender nuevos horizontes (Naciones Unidas - CEPAL, 2001; Red Papaz, 2010; Perona y otros, 2000).

Lo anterior lleva a pensar que es preciso comprender la vulnerabilidad específicamente en el contexto que se desarrolla, para lo cual Latinoamérica presenta unas particularidades expresadas en el papel que ha jugado el estado moderno como lo plantea Pizarro (2001):

“El predominio del mercado en la vida económica, la economía abierta al mundo y el repliegue del Estado de las funciones que tuvo en el pasado provocaron un cambio de envergadura en las relaciones económico-sociales, en las instituciones y en los valores, dejando expuestas a la inseguridad e indefensión a amplias capas de población de ingresos medios y bajos en los países de la región” (p. 5).

Indudablemente las situaciones de vulneración de derechos, especialmente en los niños, son graves; sin embargo, en el fondo, concepciones políticas tradicionales de la vulnerabilidad por lo general desencadenan acciones asistencialistas y en consecuencia crean un círculo de dependencia y asistencialismo, que perpetúa los esquemas de pobreza e inequidad; es decir, se limitan al activismo propio de los gobiernos inmediatistas. Esta situación se convierte en un círculo inacabable en el que se desconoce al niño y sus múltiples potencialidades. Sin embargo, la afirmación no pretende ir en contra de la solidaridad, sino más bien resignificarla; es decir, encontrarle un sentido diferente en el que la ayuda y el apoyo que se brinda no generen minusvalía para el que lo recibe, sino que se convierta en una oportunidad para salir de las situaciones de vul-

neración y crear escenarios favorables para el desarrollo humano, desde el enfoque de capacidades humanas planteado por Naussbaum (2012), donde se valora el respeto por la diversidad, la capacidad de hacer y de ser las personas, en entornos específicos influenciados por las condiciones políticas, sociales y económicas en las que se vive el individuo.

“Luego de hablar con la trabajadora social, ella me hizo ver que lo mejor no era tenerles pena, entonces comencé a cambiar esa forma de verles y comencé a sentir una alegría inmensa, pues son niños que a pesar de que han tenido una vida difícil siempre tienen una sonrisa en su rostro para compartir y eso me hace feliz y fue lo primero que aprendí ese primer día de encuentro con esos pequeños” [Testimonio practicante. DCLA].

Mabel Munist (1998) plantea que los programas de intervención con enfoque de riesgo basado principalmente en la carencia, han mostrado un éxito relativo, en tanto que no promueven factores protectores en los niños, indispensables para generar comportamientos de resiliencia. Los programas asistencialistas no han demostrado grandes alcances a largo plazo, cubren algunas necesidades básicas y con ello disminuyen, sólo temporalmente, la brecha de inequidad y pobreza de las comunidades que han sido vulneradas. Estas miradas a la vulnerabilidad anulan la posibilidad de reconstrucción interior que tiene el ser humano, cierran espacios para la reflexión y el análisis, empañan las capacidades del otro y centran las intervenciones en la carencia y no la potencialidad.

En este sentido, investigaciones como las realizadas por Ayala & Carvajal (2016), García (2017), confirman la importancia de la escuela y del maestro no solo en los procesos de adquisición de conocimiento, sino en la construcción de habilidades sociales y emocionales necesarias para la consolidación de sus proyectos de vida, la toma decisiones asertivas y la convivencia.

Propiciar la lúdica en contextos de vulnerabilidad posibilita la creación de realidades diferentes a partir del reconocimiento de cada ser humano como protagonista de su propia historia y como actor importante en el proceso de cambio que requiere el contexto en el que vive; en este sentido, Jiménez (2007) plantea que:

“La oportunidad que se ofrece al niño con la lúdica [...] no es la de la “evasión” (término bastante impropio), sino a la inclusión en la realidad con la ayuda de instrumentos simbólicos y reglas. [...] Los discursos, los contextos semánticos que provee la cultura, la combinación de actividades produce nuevos juegos y nuevas actitudes. La energía acumulada y liberada en el juego opera como una máquina de significación y recodificación del mundo” (p 11).

Lo anterior conduce a pensar que, las condiciones actuales de desigualdad y exclusión del país, obligan a plantear cómo este tipo de instituciones se pueden convertir en escenarios de construcción colectiva que permita el reconocimiento de lo múltiple, de las diferencias tanto socioculturales, económicas, políticas, de género, de capacidades, entre otras, para que los niños logren dar origen a nuevas formas, otorgar otros sentidos, resignificar su realidad y hacerse agentes de transformación más que de reproducción de las formas preexistentes.

Didácticas para el encuentro sensible con el otro

La lúdica se convierte en una experiencia en la que maestros y niños descubren que los aprendizajes más significativos ocurren en el encuentro sensible y desprevenido con el otro, los otros y lo otro. Un acercamiento que educa desde el afecto y la amorosidad, trasciende la mera transmisión racional de conocimientos y sitúa la educación en el plano de lo humano, es decir, entiende el emocionar como un trasfondo permanente que se antepone al proceso de aprendizaje; “al declaramos

seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (Maturana. 2001, p. 7). Esto explica por qué el conocimiento no se transmite de mente a mente, sino de corazón a corazón; por lo tanto, es necesario acudir de nuevo a nuestra naturaleza, volver la mirada hacia emociones que movilizan el deseo de aprender, de encontrarse y asentir la existencia del otro.

[...] y volvemos a llegar, nos encontramos subiendo en una buse-ta blanca, mirando por las ventanas mientras los niños corren a nuestro alrededor, paramos, nos bajamos y empiezan esos abrazos de veinte manos que tanto bien le hacen a mi alma, tanta falta...; no hay mejor manera de comenzar el día [Testimonio practicante. DCKM].

Es así como en la experiencia lúdica se producen construcciones simbólicas, que generan emociones por el entrecruce de los cuerpos, es decir, ocurre una afectación producto del juego y su acción creativa y sensible (Jiménez, 2005).

Las emociones generadas durante la experiencia lúdica permitieron despertar un maestro amoroso que reconoce que, a partir de los sentimientos, el ser humano se acerca a los otros. Estas didácticas se fundamentan en una educación que, por medio de la empatía, logra despertar sentimientos de solidaridad, compasión (con-pasión), compromiso y tolerancia hacia los demás, especialmente en situaciones de vulnerabilidad. Por lo tanto, se plantea que los aprendizajes más significativos ocurren cuando hay un encuentro amoroso, incondicional, pero claro y decidido, lo hace protagonista de su propia vida, aviva sus potencialidades y le permite encontrar la fuerza suficiente para redescubrirse y recrearse.

De igual manera, Pérez, J. J. N., & Agut, M. P. (2010) describen la educación como “una ciencia del corazón” en la que los factores emocionales y afectivos son decisivos en el acto educativo, en tanto son una oportunidad para enseñar a regular los impulsos y canalizar las pasiones.

Esta experiencia investigativa permitió comprender el valioso papel del maestro en la vida de los niños, un rol en el que el adulto cobra un significado particular, no únicamente porque el maestro sea un modelo a seguir, sino más bien porque les permite ser auténticos en la expresión de sus sentimientos y los acompaña en el camino hacia el descubrimiento de sí mismo. Es allí donde el maestro significativo ocupa un lugar especial, dado que logra ayudar a redimensionar las emociones de los niños, no para sublimarlas, sino para darles otras formas y otras miradas que conduzcan a que él se reconozca como ser humano sensible y en relación con el otro.

Un adulto significativo es aquel que promueve y acompaña procesos de autorreflexión amparados en el perdón a sí mismo y, en consecuencia, en los otros; es un adulto que ayuda a sanar el alma de los otros y la propia, para que de este modo se puedan generar encuentros desprevenidos con los demás y con su entorno, acercamientos en los que ambas partes estén dispuestas a reconocerse mutuamente en la diferencia, pero también en la similitud, en aquello que nos une, que nos emociona, que nos acontece, que nos pasa y que se queda. “Tenemos que ser con los niños bajo nuestro cuidado en educación tal cual somos con nuestros amigos, aceptándolos en su legitimidad, incluso si no estamos de acuerdo con ellos” (Maturana, 2004, p. 70). Para ello es preciso un adulto que no hace juicios, sino que asiente el momento sin poner etiquetas y tiene la sabiduría para comprender la carga histórica que acontece a cada ser humano y los conflictos emocionales que cada uno encarna en sus propios actos.

Una educación amorosa comprende que, quizás, lo más vulnerable del ser humano es la falta de afecto, detrás de la vulneración de los derechos humanos se esconde algo más frágil y delicado, no tiene que

ver únicamente con las necesidades básicas (alimento, vivienda, vestido, descanso, educación, recreación), sino con los sentimientos desagradables que ello deja, sentimientos de soledad, rabia, zozobra, desesperanza y abandono que impiden un relacionamiento sano y amoroso con otros y con el mundo.

La educación amorosa es sanadora porque recupera las ganas de vivir y los sentimientos de seguridad y confianza; es, sin lugar a dudas, esperanzadora, revitaliza el cuerpo y alimenta el alma. Solo desde la afectividad es posible tener una mirada más sensible y tolerante con los otros y con el entorno y desde ahí empezar a vivir la alteridad como esa percepción del rostro del otro, ese cara a cara. (Levinás, 1961).

La educación amorosa sólo es posible si se tienen maestros amorosos, pues, aquel que no ha sido amado ¿cómo puede enseñar a amar? Un maestro afectuoso no es necesariamente laxo y permisivo, es justamente aquel que no admite la violencia en nombre del amor, por el contrario enseña el cuidado de sí y el cuidado del otro como requisito indispensable en la protección y el respeto por los derechos humanos, es por esto que el maestro amoroso se gana la confianza de sus estudiantes convirtiéndose en un líder que no tiene que valerse del autoritarismo para lograr que ellos acogen sus propuestas; es así comoniños que han sido vulnerados de múltiples maneras aprenden a amar siendo amados, y en consecuencia, su manera de acercarse a los demás se torna menos violenta, más receptiva, más tranquila.

Al respecto, dice Maturana 2004: “El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes hacen al otro un legítimo otro en la convivencia” (p. 262); es decir, se aprende a valorar y amar su propia existencia en correspondencia con los demás.

Referencias

- Ayala, J. E. & Carvajal, C. V. (2016). La relación proyecto de vida, felicidad y rol del docente en estudiantes de la media vocacional. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 102-115.
- Bárcena, F. (2002) El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento. *Revista Educación y Educadores*. Bogotá.
- Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. Barcelona: Editorial Herder.
- Bárcena, F., Gil, F., & Jover, G. (2011). La escuela de la ciudadanía: educación, ética y política. Editorial Desclée de Brouwer.
- Ballén, J. J. C., & Camelo, V. H. D. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. *Lúdica Pedagógica*, 2(18).
- Bonal i Sarró, Xavier. (2010). Los derechos de la infancia en el siglo XXI. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 90 (9-17).
- Castañeda C. G. Gómez V. S. (2011). Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación Corporal: Foucault y el cuidado de sí, En: *Hermenéutica de la educación corporal*. Carmen Emilia García Gutiérrez Editora, Medellín: Funámbulos Editores.
- Contreras, J. D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado, *Revista universitaria de formación del profesorado*, 78 (27,3). Barcelona.
- Deleuze, G. (2010). *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1994). “Los cuatro pilares de la educación”. En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Díaz M, H. A (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Foucault, M. (1984). *Sexualidad y poder y otros textos*. Barcelona: Editorial Gallimard.
- García, Y.K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Revista Estudios Pedagógicos XLIII*, n.º 3: 153-173.
- Jara H. O. (1994). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. En: *Taller Permanente de Sistematización- CEAAL, Perú. Memoria del Seminario de Intercambio y Debate sobre Sistematización*, Lima, 20 al 24 de julio de 1994.

- Jiménez V. C. A. (2007). La lúdica como experiencia cultural. Etnografía y hermenéutica del juego. Editorial Magisterio.
- Jiménez V. C. A. (2005). La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, Experiencia y alteridad en educación (págs. 13-44). Flacso Argentina. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (2006). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Serie «Encuentros y Seminarios». Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Levinás, E. (1961). Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca.
- Levinás, E. (1998). Ética como filosofía primera. *Revista de Filosofía*. París.
- Marín V. R. El dibujo infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. En: Arte, Individuo y Sociedad, n.º 1 (1988) Universidad Complutense Madrid.
- Maturana, H. (1996) El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política, 10ª edición. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. (2004). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Comunicaciones Nordeste Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional, OECD. (2016 Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.
- Naciones Unidas - CEPAL (2001) Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001. Gustavo Busso. Documento sin revisión editorial. <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf>, consultado septiembre 20 de 2017.
- Nussbaum, M. (2012) Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Editorial Paidós.
- Pérez, J. J. N., & Agut, M. P. (2010). El valor de la educación afectiva con niños en situación de vulnerabilidad acogidos en instituciones de protección: un modelo

- de trabajo social basado en la cotidianidad. *Revista Servicios sociales y política social*, (90), 65-84.
- Perona N., C. C. & Rochi G. R. S. (2000). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. (<http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>)
- Pizarro H. R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. CEPAL.
- Savater, F. (2004). El valor de Educar. Barcelona: Editorial Ariel.
- Skliar, C. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=146661> Consultado: Sept. 2017



Memo Ángel. Mujer con gato de trapo, 2021

Acuarela sobre papel
Tamaño: 25 cm x 35 cm