



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**EN BÚSQUEDA DE ELEMENTOS EDUCATIVOS PARA LA
TRANSFORMACIÓN DE LA VIOLENCIA EN CONTEXTOS
MARGINADOS**

Sistematización de una experiencia pedagógica

Memoria para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

FRANCISCA DUARTE MONTALAR

Profesor Guía: Juan González López.

SANTIAGO DE CHILE

2017

AGRADECIMIENTOS

Agradecer primeramente a mis dos compañeras de trabajo Francisca Rojas y Francisca Beytía, gracias a ambas soy capaz de entregar este trabajo. Gracias a ellas fui capaz de estudiar y comprender lo aquí escrito. A Javiera Ríos por leer, escuchar y compartir su visión enriqueciendo el trabajo, enseñándome con su asertividad, su sencillez profunda y alegre. A Joice Morales por su amistad, por compartir su rigurosa visión, por los aprendizajes compartidos que dan forma y contenido a muchas de las ideas expresadas. A mi madre por ayudarme con la edición y el ánimo para continuar con el trabajo, igualmente por su inocencia que siempre da luces para creer en lo increíble. A mi padre por vivir para todos.

A los niños, niñas y mi profesora guía Valeria de la Casa Azul con las y los cuales compartí y aprendí en una forma intensa que hasta ese momento no había experimentado. A toda la comunidad educativa de la Casa Azul y todos aquellos espacios educativos que trabajan día a día por una sociedad distinta, libre, que entienden que el aprendizaje se debe habitar con todo el cuerpo, con todo el corazón. Menciones honrosas a los crecientes espacios que comparten y aprenden con la infancia como compañera y maestra.

A toda la gente que hace vivir la comparsa La Provinciana Sangre Buena, por intensificar la sensibilidad y necesidad de leer y expresarnos desde distintos lenguajes en solidaridad y sin tapujos. Al jardín Epuwen Dignidad por la confianza y el espacio para experimentar y crear una educación distinta. A La Palomera, a Fernando Rojo por mostrarme lo valioso de los sueños, la importancia y necesidad de saltar, lo imprescindible de la apertura, del vacío. Todas, ayudándome a comprender desde la experiencia la teoría de la infancia utilizada en este escrito.

A la profesora Viviana Soto, a las profesoras de CIFICH y profesores de OPECH que no han sido considerados con el valor que merecen en el departamento de educación, pese a sus contundentes y removedoras clases, compartidas con otra educación desde la experiencia, el sentir, el estudio comprometido

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION	10
1.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
1.3. OBJETIVO GENERAL	15
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
CAPITULO II: APROXIMACIONES HACIA LA VIOLENCIA Y AGRESION.....	18
2.1. EL PASO DE LA AGRESIÓN A LA VIOLENCIA: HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN Y TIPOLOGÍA	17
2.2. DIMENSIONES.....	25
2.2.1. ESTRUCTURAL.....	26
2.2.2. CULTURAL.....	27
2.2.3. DIRECTA.....	27
2.3. PILARES.....	27
2.3.1. PATRIARCADO.....	29
2.3.2. ADULTOCENTRISMO.....	31
2.3.3. COLONIALISMO	36
2.3.4. CAPITALISMO.....	38
CAPÍTULO III: ¿Y QUÉ PAPEL HAN TENIDO NIÑOS Y NIÑAS EN ESTA HISTORIA?	47
3.1. INFANCIA	49
3.1.1. EXPERIENCIA.....	50
3.1.2. LENGUAJE.....	52
3.1.3. ESPACIO -TIEMPO.....	54
3.1.4. MIMESIS	56
3.1.5. POLÍTICA	57
3.2. HISTORIA DE LA NIÑEZ	59
3.2.1. ESTADO.....	64
3.2.2. FAMILIA.....	70
3.2.2.1. LO JURIDICO.....	72

3.2.3. CULTURA.....	74
3.3. VIOLENCIA Y NIÑEZ EN CHILE	81
3.3.1. TIPOS DE VIOLENCIA SEGÚN LOS MODELOS EXPLICATIVOS ..	85
3.3.1.1. ACTIVAS.....	85
3.3.1.2 PASIVAS.....	86
3.3.2 VIOLENCIA DIRECTA Y DECLARADA.....	87
3.3.3 LAS MAL LLAMADAS CAUSAS.....	89
VISTO DESDE LA NIÑEZ.....	90
3.3.4. ALGUNAS CONSECUENCIAS	93
CAPÍTULO IV: LA ESCUELA POPULAR.....	100
4.1. LA ESCUELA NUEVA Y LA AUTOEDUCACIÓN POPULAR.....	102
4.1.1 TEORÍA DEL APRENDIZAJE	103
4.1.2 DOCENTE	105
4.1.3 DISCIPLINA.....	107
4.1.4 ESTRUCTURA DEL CONCIMIENTO	108
4.1.5 NIÑEZ.....	113
4.2 LA LLAMADA EDUCACIÓN POPULAR.....	115
CAPÍTULO V: ¿Qué HACER CON LA VIOLENCIA?	123
5.1. RECONSTRUCCIÓN	125
5.2. RECONCILIACION	127
5.3. RE-SOLUCION	128
CAPÍTULO VI: LA ESCUELA.....	134
6.1. SITUÁNDONOS.....	137
6.2. MISIÓN, VISIÓN Y PRINCIPIOS ORIENTADORES.....	138
CAPÍTULO VII: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	141
7.1. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	142
7.1.1. DIAGNÓSTICO.....	143
7.1.1.1. OBSERVACIONES	143
7.1.1.2 ENTREVISTAS	147
7.1.1.3 COLLAGE	148
7.1.1.4 PROPUESTA	150
7.1.2 PLAN DE DESARROLLO.....	153

7.1.2.2	DINAMICAS ANTERIORES A LAS EXPERIENCIAS.....	153
7.1.2.3	EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	154
7.1.2.5	ANTERIOR AL RECREO	168
7.1.3	EVALUACIÓN.....	169
CAPÍTULO VIII: DISEÑO METODOLOGICO.....		174
8.1.	PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.....	174
8.2.	TIPO DE INVESTIGACIÓN	176
8.3.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	179
8.4.	MÉTODOS Y TÉCNICAS.....	183
CAPÍTULO IX: ANALISIS CRITICO		185
9.1.	RECONSTRUCCIÓN	186
9.1.1.	DIAGNÓSTICO.....	186
9.1.2.	EVALUACIÓN.....	188
9.1.3.	LA ESTRUCTURA Y LA CULTURA PROFUNDA	189
9.2.	RECONCILIACIÓN	194
9.2.1.	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	194
9.2.2.	LIBERTAD	201
9.3.	RESOLUCIÓN	204
9.3.1.	ANTES DE INICIAR.....	205
9.3.2.	MATERIAL CONCRETO	207
9.3.3.	TRABAJO DOCENTE.....	217
9.3.4.	PARTICIPACIÓN.....	218
9.3.5.	AFECTOS.....	223
9.3.6.	¿CONTEXTOS MARGINADOS O VIOLENCIA DESBORDADA? ...	223
CAPÍTULO X: CONCLUSIONES		224
CAPITULO XI: BIBLIOGRAFIA.....		230

RESUMEN

El proyecto de tesis presentado, busca elementos que colaboren a transformar el amplio problema de la violencia. Con el foco puesto en experiencias educativas escolares populares, con niños y niñas de un primero básico en contextos marginados. Sin olvidar y haciendo un barrido de las construcciones sociales en torno a violencia, niñez, y escuela.

Metodológicamente utilizo la sistematización de experiencias, realzando los aprendizajes de las experiencias cotidianas, la inmersión de lo social en lo individual, y la labor de docentes como intelectuales creadores y transformadores.

Las principales conclusiones, hacen alusión a la necesidad de una coherencia entre formas y objetivos, entre cultura, estructura y cotidiano, en pos de una transformación holística. Con una práctica que tome por sujeto y sujeta capaz a la infancia para hacerse consciente colectivamente de sus acciones, presunciones y contradicciones, para una reconciliación y re-construcción infantil de relaciones basadas en la producción colaborativa, en afirmación y el amor, en el marco de una educación socio-constructivista.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es la sistematización de una experiencia pedagógica, enmarcada en una práctica profesional en un primero básico, de una escuela popular urbana, a la cual asisten niñas y niños fuertemente golpeados y golpeadas por la exclusión y la violencia sistémica y cultural, que decanta en acrecentada violencia directa por parte del medio y sus familias, generando condiciones antagónicas (Freire, 2008) que hacen difícil un trabajo educativo con orientaciones educativas socio-constructivistas, en miras de la construcción de otro vivir biofílico (Fromm, 1990). Por ello, dada la amplitud, normalización y dificultad de la problemática, es que decidimos volver por medio de este estudio, buscando a través de una pregunta orientadora: ¿Qué elementos de la experiencia educativa, con un primero básico de una escuela popular urbana, y de qué formas, abren posibilidades de transformar la violencia en contextos marginados? que pretende dilucidar, para ir abriendo caminos a este oscuro problema e ir habitando formas de relación, que transformen en posibilidad y desafío, los permanentes conflictos, su resolución constructiva y así, un vivir en armonía producto de la libertad consciente y creadora en comunión.

La educación y la violencia hacia la niñez son temas muy estudiados y comentados hoy en día, sin embargo su existencia y relación es bastante antigua. Ambos abordados generalmente desde perspectivas sensacionalistas, ingenuas y paternalistas para con la infancia, docentes y/o espacios educativos. Sin denunciar el carácter político, histórico, social, cultural del problema de la violencia y por consecuencia el abordaje simplista que le dan. Por ello, es una necesidad imperante develar el entramado tras esta problemática, mirar las teorías de aprendizaje que hace mucho nos dan luces de mejores relaciones educativas, al tiempo que la teoría vuelva a emanar de las experiencias y sus protagonistas, haciéndonos conscientes de nuestras acciones cotidianas, reflexionando con el fin de aprender en pos de relaciones más comprometidas desde el compañerismo con la infancia, por la transformación de las violencias que reproducimos.

Para esclarecer la interrogante planteada, es que en una primera parte teórica, abrimos la problemática. Con cuatro capítulos, que si bien son extensos, son una primera aproximación con pretensiones históricas amplias, de las cuales tomamos algunos elementos que consideramos necesarios incorporar, debido al resabio de los trayectos históricos en nuestras acciones y prácticas actuales, que muchas veces no alcanzamos a rastrear. Al conocerlos podremos identificar elementos abriendo un análisis integral de nuestras acciones y no su transformación reactiva.

En el primer, adentrándonos en los inicios e historia de la violencia, esclareciendo su conceptualización, tipos, dimensiones y pilares; diferenciándola de la agresividad, evidenciando su carácter de construcción social decantada en el actuar cotidiano.

Luego, y ya situándonos desde el sujeto-infante, veremos cómo la violencia ha afectado, y afecta a niños y niñas con un lente histórico-crítico, desde las instituciones principales que han concretado y normalizado la violencia, por tanto, intermediarias directas de este problema: el estado, la familia y la escuela. Las cuales veremos en el capítulo II, añadiéndole la cultura, como dimensión que hoy en día se ha vuelto de un peso abrumador.

A la escuela, le dedicaremos el capítulo III, al ser el espacio concreto desde el cual nos planteamos el problema, abordándola desde cuatro momentos históricos, necesarios para mirar tanto las posibilidades, como restricciones a superar en experiencias educativas para la superación de la violencia.

Culminamos los aportes teóricos con un IV capítulo, que lo dedicaremos a ver ¿Qué hacer con la violencia? Compartiendo aspectos teóricos de la mirada ecosistémica, del enfoque “risk talking” y la educación popular, los que incorporan a sus estudios el carácter social, económico, cultural y político de esta problemática, reconociendo un lugar de acción y reflexión auténtica, a los y las sujetos en el mundo, que poco se da en la sociedad.

En la segunda parte, revisaremos los antecedentes empíricos, situando el problema; ¿Cuál es la historia del barrio, de la escuela, familias, niños y niñas con las que estuvimos trabajando? Así también, reconstruiremos el trabajo mismo realizado en la práctica profesional de la autora, parte esencial de la sistematización, para buscar e identificar en torno al eje, los elementos educativos que explícita o implícitamente nos ayuden a transformar la violencia. Posteriormente, se analizará y reflexionará en torno a estos, con los antecedentes teóricos y empíricos, buscando elementos, y sus formas, que abran caminos para una educación que aporte a la transformación y reconstrucción de la sociedad, a través de la transformación de las personas, en este caso violentados y violentadas.

CAPÍTULO I:

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Una teoría del aprendizaje que vela, fomenta y pone en marcha la solidaridad, la participación, el diálogo, el respeto, la confianza, la afirmación... pone en marcha saberes, valores y habilidades poco habitadas por estudiantes de contextos marginados¹ con la mayoría de las personas. Las consecuencias como el miedo, el estado de alerta, la permanente agresión, la búsqueda del peligro, o el aislamiento, son consecuencias de un vivir en una constante amenaza producto de la violencia directa y acrecentada en contextos marginados, aunque para nada ausentes en otros contextos, pero con otras expresiones. Una estudiante en práctica que a pesar de cinco años de estudio no conocía la realidad de la niñez marginada en contexto escolar, proponía e inventaba acorde a lo que observaba y sabía, con errores y aciertos, grandes frustraciones y satisfacciones, con muchos cuestionamientos, intuyendo que este era un problema mayor, reconociendo sus carencias y sintiendo la necesidad de volver a él para descubrirlo y desarrollarlo más detenidamente es que decide realizar esta sistematización. Esta es la forma inductiva en que se presenta la problemática en la vida cotidiana, pero que ahora intentamos darle una rigurosidad a través de la deducción, incorporando y realizando por cierto lo aprendido y propuesto en la experiencia, para ello seleccionando la sistematización, con la técnica de las narraciones entendiendo la importancia de los afectos y sus intensidades en la construcción de aprendizajes, y la imaginación en el planteamiento de procesos de transformación.

La violencia en la conducta humana existe desde antaño, pero la agresividad existe desde antes y ambas son pocas veces diferenciadas. La agresividad, apegada a situaciones amenazantes, velando por el equilibrio y la supervivencia, ha trascendido y perpetuado en violencia al expandirse a las situaciones de miedo, inseguridad, y amenaza. Estas situaciones, pareciese ser,

¹ Probablemente en sectores no organizados es mayor aún la contradicción antagónica.

se acrecientan paralelamente a los sistemas que extienden y son espacios de relaciones violentas, como los sistemas patriarcales-adultocéntricos, feudales, coloniales, esclavistas, y hoy neocoloniales, que han ido reproduciéndose, aumentando, mutando, y siendo sofisticados y camuflados, de forma más organizada e institucionalizada. Estando hoy, la violencia interiorizada, como elemento transversal en las relaciones “normales” que establecemos y aceptamos, con consecuencias igualmente “normales”, por tanto, quietistas y reproductoras de nuestra injusta sociedad.

La violencia orientada hacia niñas y niños, es una de las más altas, antiguas, y paradójicamente más invisibles, hasta para muchos de ellos y ellas mismas, en tanto viven estas situaciones con la normalidad que produce la cotidianidad. Las cifras de violencia directa en Chile llegan al 73,6%. La violencia estructural y cultural se manifiesta en la pobreza, el acceso a participación, educación, salud, vivienda, recreación, donde la mayor venta de juguetes o animaciones se relaciona con guerras u armas, solapando muchas áreas de nuestras vidas, obstruyendo el desarrollo potencial, evolutivo, de infantes, su capacidad de resiliencia; necesaria de reinventarse en los procesos del ciclo de la vida (Cyrułnik, 2005), atrapándolos en la niñez deseada por adultos y adultas.

Últimamente, numerosos estudios han visibilizado las problemáticas asociadas a la violencia, con niveles disímiles de profundidad analítica, obviando en algunos casos, que las instituciones por “excelencia” dedicadas a la niñez - familia y escuela-, han sido amparadas por el Estado, el cual ha extendido un paraguas de acción legítimo, legal y cultural a la violencia, impactando en las relaciones directas entre los y las habitantes del territorio, al legitimar políticas y prácticas que inciden directamente el área más “privada” de la vida (Guemureman, s/f), desligándolos de su trasfondo y raíz social, exigiendo, culpabilizando y castigando de forma voraz a la individualidad, que sabemos no es el axioma del problema, pero la que sí lo expresa directamente, revelando la violencia objetiva, que esconde la violencia sistémica tras ella. Así mismo, defendiendo a la niñez,

desde un enfoque de derechos que no toma en cuenta la diversidad de formas de ser niño o niña, más bien perpetuando su visión de proyecto. Por lo cual, se hace necesario un análisis integral, con perspectiva histórica social, crítica y con una perspectiva de sujeto desde la infancia del problema.

La familia como la conocemos hoy, es el principal nicho de niños y niñas, alarmantemente es donde se dan más situaciones y relaciones de violencia hacia la niñez, lo que nos obliga con urgencia a incorporar en la revisión esta situación conocer las causas y consecuencias, para crear espacios educativos que evitan la reproducción de modelos de violencia, como una conducta “natural” de la relación adultez-niñez. Asimismo, una educación que pretenda ser transformadora, debe incorporar a la familia y comunidad en sus reflexiones y acciones desde el respeto, ya que la escuela debiese trabajar conjuntamente con estas, velando por un aprendizaje holístico y significativo, en una colaboración potenciadora.

La institución escolar, la cual alcanza una cobertura casi total en el país, con un resabio conductista y adultocéntrico, perpetuando la privatización del saber desde la adultez, con formas determinadas de “transmisión”, que niegan el descubrimiento, el despliegue y la construcción colectiva del saber-poder, imponiendo constantemente situaciones y una cultura ajena, que aplica y acrecienta el círculo de la violencia. Esta forma de llevar a cabo los ejercicios “educativos” deja fuera las historias de niños y niñas, sin entrever la violencia de la cual son objeto y sin colaborar a su transformación, sino más bien aceptando y perpetuando estas prácticas. Lo mismo sucede con las prácticas educativas constructivistas, que se intentan instalar en este periodo de crisis educativa, enseñando de forma “lúdica, participativa, eficiente”, pero sin ligarse con la vida real y concreta de niños y niñas. Por un lado, la escuela no se interroga por sus ejercicios cotidianos de violencia y cuando se enfrenta a casos de niños y niñas violentados y violentadas, sin comprender, ni saber qué hacer, deriva a profesionales, organismos externos, o expulsa – por conductas y/o rendimientos-

segmentando más el conflicto, generando “ghettos” de escuelas, donde algunas intentan hacer frente al problema, como el caso que se presenta en este trabajo.

Por otro lado, docentes raramente son preparados y preparadas para el entendimiento y enfrentamiento cabal de las situaciones de violencia en la sociedad, y las consecuencias que con ellas trae a la conducta, personalidad, sentir de estudiantes y su medio, lo cual dificulta su quehacer. O en el caso de que se lo quisiesen cuestionar, como es en la escuela que nos situamos, poco alcanzan a hacerlo de forma colectiva. Las exigencias ministeriales y las acciones que implica llevar a cabo una escuela popular, la gestación de una educación distinta y la autogestión (Alday, 2016), ocupan todo y más del tiempo de trabajo, relegando muchos ejercicios de reflexión, como el de la violencia fuera. Otro elemento interesante, respecto a escuela y violencia, es que a los niños y niñas que peor rendimiento académico tienen, son los y las más violentadas.

Todas estas afirmaciones y problemáticas juntas en la historia de niños y niñas escolarizados, más álgidas aún en los sectores marginados, dadas las pocas conexiones para contemplar y aprender otras formas de resolución de conflictos, sino donde se encuentra más presente la violencia directa y banalizada, y donde quizás, se encuentra más presente la mirada caritativa, inocente y victimaria de la niñez que hay que proteger desde la educación, lo que perpetúa su dependencia, como pasa en esta escuela (Alday, 2016). Este estudio nos muestra que esta práctica nos llevó a entrever un problema mucho más amplio, complejo, cotidiano y antiguo de lo que pensábamos.

Lo que nos lleva a mirar las experiencias educativas formales populares, basadas en el socio-constructivismo, que inventan y reinventan experiencias educativas en pos de la transformación de diversas situaciones de violencia como las esbozadas. Las escuelas persecutoras de esta teoría de aprendizaje, tienen en cuenta la dimensión viva de los y las sujetas, en un contexto complejo, colectivo y dinámico, que puede ser modificable a comprometida consciencia manifestada en

reflexión, y acción, ¿cómo llevar a cabo ese proceso? ¿qué tener en cuenta? ¿qué elementos nos pueden colaborar?

Ante la escasez de reflexiones y orientaciones en torno a la problemática de la violencia hacia la niñez y la educación, con una perspectiva amplia, horizontal, y un cuestionamiento y aprendizajes desde ejercicios cotidianos de la pedagogía que realzan el quehacer educativo-investigativo, que esta sistematización de una experiencia educativa realizada en un primero básico, en una escuela popular urbana, en el marco de una práctica profesional, tiene como pregunta guía, ¿Qué elementos de la experiencia educativa realizada con un primero básico, y de qué forma, abren posibilidades de reconstrucción de las consecuencias de la violencia en contextos marginados? buscando identificar, analizar y reflexionar, por medio de la revisión de narrativas, “elementos educativos que explícita o implícitamente, nos ayuden a transformar la violencia con niños y niñas en contextos marginados”, siendo este su eje. Buscando sus alcances, desafíos, errores, potencialidades, pistas para enfrentar esta realidad en este y otros contextos.

Para ello, abriremos la mirada con los antecedentes teóricos mencionados, intentando “recorrer dialécticamente el camino entre práctica y su comprensión, sistemática, histórica, global y científica, sobre esa relación entre teoría y práctica” (Delgado, 2012, pág. 201). Luego reconstruiremos la experiencia desde su historia, pilares y narrativas, para finalmente identificar y analizar elementos que nos colaboren, en pos de un actuar meditado y comprometido, que permita su identificación, y puesta en marcha de metodologías y formas de relación desafiantes y seguras, para reconstruir colectivamente la violencia, reconciliar las partes, poner en marcha otras re-soluciones de conflictos, transformando y superando la violencia (Calderón, 2009) para transformar la sociedad.

Esta primera aproximación, nos permite aventurarnos en la hipótesis de que la educación popular y el modelo ecosistémico son caminos para la denuncia del ejercicio de la violencia de una forma vivencial, y una denuncia transformadora y creadora de nuevas y más conscientes formas de relacionarnos.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué elementos de la experiencia educativa realizada con un primero básico en una escuela urbana popular, abren posibilidades de transformar la violencia en contextos marginados?

1.3. OBJETIVO GENERAL

Objetivo General Sistematizar la experiencia de la práctica educativa, en un primero básico de una escuela urbana popular básica, identificando, describiendo y analizando elementos que abran posibilidades de transformar la violencia en contextos marginados.

1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Comprender –desde la teórica crítica- la violencia hacia la niñez e infancia en sus relaciones fundantes, y los distintos modelos de abordaje al problema existente.

Situar y reconstruir -por medio de narrativas y registros- la experiencia educativa realizada en la escuela, con elementos, caracterización, reflexiones propias de esta experiencia y propuestas o que emergieron a lo largo del proceso.

Identificar, analizar y reflexionar críticamente en torno a los elementos de la experiencia educativa, que abren posibilidades, explícita o implícitamente, de transformar la violencia.

CAPÍTULO II:

2. APROXIMACIONES HACIA LA VIOLENCIA Y LA AGRESIÓN

“La vida significa cambio constante, nacimiento continuo. La muerte [en el contexto de sistemas autoritarios e irreflexivos] significa dejar de desarrollarse, dejar de evolucionar, cosificación, repetición. El triste destino de muchos es no llevar a cabo la elección. No están ni muertos ni vivos. La vida se vuelve un lastre, una actividad sin propósito, y estar ocupado constituye un medio de protegerse contra la tortura de existir en la tierra de las sombras”

Fromm, Ser o Tener.

Los rasgos violentos, agresivos o conflictivos (Calderón, 2009) en la conducta humana existen desde hace miles de años, sin embargo, muchas veces confundidos, igualados y naturalizados por la multiplicidad de significaciones tanto disciplinarias como cotidianas. La fuerza vital de la agresividad o potenciación del conflicto, ha sido cooptada por la violencia; donde “De todas las tendencias humanas, la agresión, en particular, está oculta, disfrazada, desviada, se la atribuye a factores externos y cuando aparece siempre resulta difícil rastrear sus orígenes” (Winnicott, 1991, p.104).

Una sociedad donde desigualdad, exclusión, competencia, odio, superficialidad, guerra, castigo, crimen como femicidios, suicidios, homicidios, extractivismo, donde los juegos de guerra, de los buenos y malos son mayoría, y otros muchos fenómenos, que viven y protagonizan los sujetos y sujetas del mundo en el cual vivimos, nos hace pensar en lo común de la violencia, en el concepto común de evolución, en las guerras de antaño y las explicaciones “naturales-evidentes” de estas. Sin embargo, estas historias cuentan los fenómenos apartados y olvidando a los sujetos y sujetas que los protagonizan, y el medio que los condiciona a aprender y desenvolverse, según esta orientación necrófila de sobrevivientes (Fromm, 1990).

Desde esta perspectiva, nos interesa cuestionar, dilucidar y tomar postura frente a si este uso continuo de la fuerza es un acto intrínseco del ser humano, bajo el supuesto de su “naturaleza violenta”, o bien, considerar dicha fuerza como un complejo producto de una construcción histórica, fuertemente arraigada en diversas dimensiones de la vida que solo entran en juego, cuando adquieren algún sentido para los individuos y sociedades, a través de diversos mecanismos de poder (Foucault, 2003) que le han otorgado a la violencia un modo y un espacio “legítimo” en las relaciones, pero que a través del cuestionamiento y denuncia colectiva, es que podrá anunciarse una forma de relacionarnos cada vez más consciente, en un constante proceso de liberación (Freire, 2008), donde transformo la violencia y el mundo al poder aprehenderlo, reinventándolo en situaciones existenciales concretas.

Para esto veremos primeramente el concepto de agresividad, su distinción con el de violencia, algunas de sus manifestaciones, tipos y componentes. Posteriormente revisaremos tres dimensiones en las que se inscribe y se imbrican las relaciones violentas. Finalizando, con cuatro pilares donde se asienta ideológicamente la violencia en sus distintas dimensiones; patriarcado, colonialismo, capitalismo y adultocentrismo.

2.1. EL PASO DE LA AGRESIÓN A LA VIOLENCIA: HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN Y TIPOLOGÍA

“No existe la vida sin la muerte, así como no existe la muerte sin la vida. Pero existe también una “muerte en vida”. Y la muerte en vida es exactamente la vida a la cual se le prohíbe ser”

Freire, La Pedagogía del Oprimido.

Para conocer las distintas formas que adquiere la agresión perpetuada en violencia, nos ayudaremos con la tipología que construye Erich Fromm.

La primera, es la “violencia” emanada al reaccionar ante la sensación de amenaza, su raíz está es el miedo o la ira, consciente o inconsciente, que responde a evitar un daño y que sirve a la función biológica de la supervivencia, por medio de diversos mecanismos de autodefensa. Esta, se asemeja a la teoría de la **agresividad primaria** de Winnicott (1991), definida como la transformación creativa de un conflicto desplegada en defensa de la vida, de uno o las de otros, su finalidad es la conservación. Siendo la forma más frecuente de “violencia”, en la cual “la violencia en defensa de la vida es de diferente naturaleza que la violencia que tiende a destruir por el gusto a la destrucción.” (Fromm, 1966, p. 21). Por tanto a esta le llamaremos agresividad.

Agresión, en latín *aggredior* significa simplemente “ir hacia, aproximarse”, en relación a un ataque, ya sea ofensivo o defensivo, puesto en marcha en un acto visible e instintivo. Winnicott (1991), argumenta que la agresividad es una fuerza vital asociada a la avidez como forma primitiva o primaria del amor-lucha, estando ligada a la motilidad, movilidad, actividad, despliegue de destrezas, creatividad, descubrimiento, que constituye la personalidad, el reconocimiento de la actividad de la fuerza vital necesaria para captar el mundo con orientaciones lúdicas (Fromm, 1966) en devenir, con un sentido productivo y de renovación en modo de existencia del ser (Fromm, 1990) y no con la intención de daño, aunque pudiese causarlo. Un ejemplo de esto, es cuando el bebé toma violentamente el pecho de la madre, donde claramente no hay intención de daño, sino la experiencia de expresar la propia movilidad en busca del reconocimiento de su madre, de un ejercicio de poder, en búsqueda del equilibrio de este, que llevarían a la seguridad (Hueso, 2000), tras su afirmación en este acto. Así, podemos decir que, la agresividad primaria se relaciona con un impulso creativo, de reconocimiento del otro, donde en la infancia es crucial la relación parental, en tanto influencia e incentiva el despliegue y encauce de dicha fuerza.

Estas acciones en la historia de la evolución, se han dado en equilibrio con las de cooperación y confianza (Díaz, 1997) (Maturana, 2001), lo que explica su

función adaptativa. El amor, es la emoción fundante de aproximación a la realidad, que consiste en una “coexistencia en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 2002, p. 22), en concordancia con la biofilia. Movido por un narcisismo primario o primitivo, por medio del cual nos relacionamos con el mundo sin un miedo represor, en donde nos atribuimos una importancia, pudiendo sacar y emplear energía desde la supervivencia, para defendernos, decidir, trabajar, crear, objetivándonos en esta producción en un escenario de confianza. La cual permite una predisposición basada en la seguridad, la autonomía y la orientación productiva hacia la libertad y la solidaridad (Fromm, 1966), como posibilidad de la recuperación de la armonía, el equilibrio y belleza en contexto amenazantes o desafiantes, que proporcionaría la cultura de la paz (Hueso, 2000).

Por tanto, si el ser humano procede de la especie animal, se ha llegado a este estado evolutivo por esta, y heredó esta fuerza que permite buscar primeramente el equilibrio al querer conservar la vida, y si causase daño, al ser una acción focalizada y no perpetua, luego retornaría a este, previéndose de la agresividad como sustento en imprescindible instancia. Aún así existen determinados supuestos científicos (Díaz, 1997) que avalan que el ser humano a heredado de los animales una conducta violenta, necesitada de la fuerza permanente, la competencia como motor en la escalada de la evolución (Calderón, 2009). No obstante, no es factible comparar una conducta humana de caza con la caza animal, de justa supervivencia, ni igualar los mecanismos de defensa ante los depredadores con las guerras ofensivas planificadas permanentes (Calderón, 2009) de nuestra sociedad. Cuando en las de origen humano, se establecen relaciones de violencia con un insaciable, permanente uso de la fuerza física, ideológica, económica y política, con las que se expanden situaciones de amenaza y no se tiene en cuenta la vuelta al equilibrio, o por ejemplo sustentabilidad como llamamos hoy a lo relacionado con el medio.

Ahora, cuando un conflicto, un dilema o una disputa surgen, y no es traspasado, resuelto o transformado –referido a salir de esa actuación hostil- por

medio de la agresividad primaria, implicaría la trascendencia de la primera situación, “El fracaso en la transformación del conflicto es lo que conduce a la violencia” (Hueso, 2000, p. 128). Al ser reprimida la agresividad primaria, es decir, no permitiéndosele volver al equilibrio, sino siendo respondida con más agresión, con una extensión de la sensación de supervivencia, es que emerge el primer tipo de violencia, la violencia **reactiva**. Este impulso ya pasa a operar como ataque, abriendo la puerta a su perpetuación, al prolongar y complejizar un sentimiento de amenaza, haciendo tambalear el instinto de conservación y evolución antes expresados. Es decir, dicha agresión se origina a causa de una reacción adversa del ambiente, una intrusión que reprime tempranamente la motilidad agresiva, provocando ira, arbitrariedad y una afección en el individuo que aprende a resolver violentamente (Tironi y Weinstein, en Arriagada y Godoy, 1999). Por ejemplo un bebé, si la madre o el padre reacciona distanciándose de él ante su necesidad de expresión y movimiento o reprimiendo ya sea en forma de indiferencia o reproche, producirá que el bebé no comenzará a dar valor a su subjetividad y aprenderá a reaccionar mayoritariamente de manera agresiva cuando no se le satisface su impulso, o cuando reprochan a niños y niñas al empujarse queriendo solo conocer la fuerza, la interacción de sus cuerpos, transformándose éste impulso en compulsión.

La palabra violencia proviene del latín *violentia*, de *vis* que significa “fuerza” y de *lentus* que, como sufijo, tiene valor continuo, sistemático y consciente, es decir, violencia vendría significando “*usar continuamente la fuerza*”, lo cual tendría coherencia con las afirmaciones anteriores al tener continuamente un sentimiento de amenaza y por tanto la necesidad del uso de mi fuerza constantemente de igual forma. Lo que tiene sentido en el ser humano que puede optar, elegir dado el desarrollo de su consciencia, no así el animal, vegetal, que más bien actuará según su instinto, por lo cual solo se conocen casos aislados de violencia en este medio (Diaz, 1997).

La asociación común de esta fuerza, es a la ejercida físicamente con el cuerpo, sin embargo, existen -sí denunciadas con posterioridad-, fuerzas simbólicas-culturales-psicológicas-sociales, que igualmente tienen un carácter continuo, que busca imponer, influenciar (CIDE, 1992), inhabilitar, a la otra parte distinta, dañando y/o destruyéndola (Hueso, 2000), mostrando su superioridad agresiva y con ello haciendo visible la invulnerabilidad del violentado (Hueso, 2000). Generando un vínculo con la frustración emocional (CIDE, 1992), el enojo, la destrucción o sentimiento antisocial. En este sentido, podríamos equiparar la fuerza con el concepto de poder de Foucault, no en un sentido estricto, dado que no todo ejercicio de poder es violento (Foucault, s/f). Pero si un ejercicio de poder unilateral, constante, prolongado en relación a otro sujeto impactando en este y su probabilidad de acción en el tiempo, influenciando la acción propia del otro, permaneciendo, estructurando “el campo de acción eventual del otro” (Foucault, s/f, p. 4). Esta concepción de la violencia, o fuerza constante, invisibiliza y/o naturaliza esta y con ello, dificulta su posibilidad de modificación de las conductas y actitudes que no lo llevarían a su desarrollo en plenitud.

Otro tipo de violencia, es la reactiva en su forma **vengativa**, la cual es un paso más hacia a patología pues el daño es concreto, cumpliendo “una función irracional de anular mágicamente lo que realmente se hizo” (Fromm, 1966, p. 24). Se presenta tanto en las sociedades primitivas como civilizadas, en las primeras institucionalizado, donde se busca la estimación de sí mismo bajo el lema “ojo por ojo”, el grupo se siente obligado a vengar el daño hecho a uno de sus individuos. Un factor es el ambiente de escasez psicológica que impregna al grupo y que vuelve la venganza un medio necesario para la reparación de una pérdida (Fromm, 1966). En cambio, a la persona “neurótica”, de sociedades occidentales actuales, tiene más bien una orientación escéptica, que rinde culto a lo material, al prestigio y el poder, moviendo la sed de venganza luego del quebrantamiento de la fe en su medio, que no logra restituir con independencia y potenciarla, sino más bien, se deja llevar por el odio, el cinismo y la destrucción. Acá el sujeto o sujeta

que vive productivamente, en el sentido de que su reproducción de vida material e inmaterial adquiere significado y consciencia de este, pudiendo superar esta “necesidad” de venganza aún cuando haya sido lastimado y humillado.

Otro tipo de violencia que nos presenta el autor es la **compensatoria**, quien la ejerce sustituye la actividad productiva, transformándose en una persona impotente. Truncada su potencia perturbado el equilibrio humano, sin poder restablecer su capacidad de actuar con sentido. La forma en que este individuo se hace parte de algo es sometiéndose o sometiendo a una persona o grupo que tiene poder, identificándose con ello, creyendo que en la participación simbólica actúa, aun cuando lo que implique dicha participación signifique destruir, en contraposición radical a lo que significa su impotente creación. La posesión de esta actividad, lo convierte y convierte en una cosa inanimada, mecánica, sin libertad, llamado sadismo/masoquismo, mutilante y sustituto de la vida. A la violencia vengativa se le suma una característica compensatoria. De este modo podemos entender que: “Esta es la violencia del inválido, de los individuos a quien la vida negó la capacidad de expresar positivamente sus potencias específicamente humanas.” (Fromm, 1966, p. 29).

Finalmente, un último tipo de violencia que describe Fromm es la “*sed de sangre arcaica*” que tiene que ver con la pasión de matar como un modo de trascender la vida, en que se regresa a un estado pre-individual de existencia, siendo animal, librándose de la responsabilidad de la razón, siendo la sangre la esencia de la vida. En que verter la sangre de otro significa fertilizar la tierra, por tanto un acto de vida y no de muerte.

Las violencias, pueden tomar dos caminos, el de su transformación² o su permanente perpetuación en relación a la forma aprendida de relacionarnos. Hoy al ver los índices de comportamientos violentos, o de la estructuración de la sociedad, podemos evidenciar, que la segunda menos alentadora es la que ha

² La cual veremos en el cuarto capítulo.

adquirido fuerza y constituye una gran parte de nuestra vida ajena, produciendo y reproduciendo un espiral de violencia, de defensa y revancha, convirtiéndose en un meta conflicto (Hueso, 2000), enraizando la violencia y su aspecto visible. Una aceptación y anclaje de dinámicas emocionales tendientes hacia el perjuicio del ser humano y sus relaciones vinculares, sin cuestionar mayormente las pautas que rigen nuestro comportamiento en el cotidiano y en cualquier situación de intercambio verbal, gestual, simbólico de vivencias, sin ser miradas críticamente como lo que son, ni ver el daño severo que afecta no solo la personalidad de los individuos, sino también de las comunidades. Muchas veces esta conlleva implícitamente ciertos grados de estigmatización, cuando no es comprendida como consecuencia de la violencia estructural.

Esta opción es movilizadora por un narcisismo maligno, que sería vivido por el individuo solipscista (Freire, 2008) demente (Fromm, 1966), que “rompió toda conexión con la realidad exterior y convirtió a su propia persona en el sustituto de ella” (Fromm, 1966, pág. 66) sintiendo una extrema seguridad, fingiendo una superioridad sobrehumana, parecido a una idolatría religiosa. El comportamiento común de este, se halla en la neurosis, manifestado en la relación que establece con su propio cuerpo y posesiones materiales e inmateriales-ideas-, no con su ser, su producción y la consciencia de ésta, lo que obstaculiza el reconocimiento de las necesidades de otro ante las propias, dificultándosele conocerlas al no realizar el proceso productivo con sentido, existiendo una separatividad que engrandece su soledad y xenofobia. El ejemplo más frecuente, es la adhesión narcisista a los hijos o pareja, vistos como una ampliación de ellos o ellas mismas. El narcisismo puede darse entonces como vanidad, hipocondría física o moral –que decidan por el-, a través melancolía, depresión, falsa modestia, interés material, sentimientos de insuficiencia, irrealidad y autoacusación interna.

Un factor que impulsa esta adhesión narcisista, es la persuasión de la mente humana. En donde la conciencia del opresor se asienta en la conciencia del oprimido (Freire, 2008). Como ejemplo de esto, están las guerras “defensivas” en

que los líderes políticos han persuadido a las masas de gente para que se convenzan de que la guerra es para defender la libertad de la nación, o que los inmigrantes empeoran los países, que las escuelas se deben privatizar y seguir estándares internacionales, que los policías deben usar la violencia, que violentar a otro es divertido y necesario para resolver conflictos, el sobresalir demostrando que los otros valen menos, en el cual mi identidad es construida a partir de la negación de otro, y no de mí, ni su afirmación... lo cual no es cuestionado, ni mirado de manera independiente o con algo de distancia.

“Esa persuasión depende [...] de la falta de pensamiento y sentimiento independientes, y de la dependencia emocional de la inmensa mayoría de la gente respecto de sus líderes políticos. Siempre que exista esa dependencia, se aceptará como real cualquier cosa que se exponga con fuerza y persuasión. Los resultados psicológicos de la aceptación de la creencia de una amenaza supuesta, son, desde luego, los mismos de una amenaza real. La gente se siente amenazada, y para defenderse está dispuesta a matar y destruir.” (Fromm, 1966, p. 22)

Este sentimiento y modo de vivir decanta en narcisismo social, fenómeno que hoy juega como fuente de violencia, dado su carácter totalitario-determinista. En este sentido, se puede decir que un nuevo objeto de narcisismo social, es la nación, la raza, la edad, el sexo, el credo político o religioso, aplicadas sin juicio racional y consciencia cabal (Adorno, 1970). Esta persuasión puede impulsarse por medio de las interacciones, base de la vida humana, base del aprendizaje, dadas en el espacio relacional (Maturana, 1997), del ser humano consigo mismo, con otros y con su entorno. En estas se da una interacción entre polos, que sería activadores tales como el sistema genético, cerebro (epicentro fenotípico), el sistema sociocultural (sistema fenoménico generador), y el ecosistema. La confluencia de estos polos permitiría que exista una dinámica de violencia, o déficit funcional, no dada automáticamente, definiéndose y debatiéndose en la interacción entre el genoma y el aprendizaje del medio. Donde se juega la constitución de la personalidad y las expresiones de comportamiento disponibles para la acción (Díaz, 1997) mediante estímulos que son depurado, seleccionados y articulados por el cerebro a través de las vivencias del cuerpo en un medio

determinado. Es así que "... no son aspectos biológicos los que determinan la violencia, aunque seamos biológicamente capaces de vivir y cultivar la violencia" (Maturana, 1997, p. 87) Siendo "las circunstancias condicionan la realización de dicho potencial" (Hueso, 2000, p. 128).

Por lo mencionado anteriormente, la violencia o agresión reactiva, compensatoria o vengativa en sus distintos grados, no equivalen a la agresión primaria, "natural" que debemos respetar y saber cómo mediar, generando un ambiente que tenga que ver con sus ideas y experiencias concebidas en y con el mundo, a través de la fusión con un otro, leyéndolas como tal, y no ligándola a una desobediencia, insolencia o ataque, sino pudiendo ver –cuando lo sea-, su despliegue de energía vital, fuerza agresiva primaria, en contraposición a la promoción del sistema de control y dominación, en que se busca someter al individuo a ciertas normas de socialización impulsadas históricamente, algunos de los cuales revisaremos a continuación, no sin antes ver algunas de las dimensiones en que se moviliza la violencia.

2.2. DIMENSIONES

Al tener presente que la necesidad de supervivencia de un ser dotado de consciencia como el humano, abarca también la libertad, identidad y bienestar, como condiciones básicas para la vida, necesarias para satisfacer el equilibrio ecológico (Calderón, 2009), es que nos es más fácil entrever que los tipos de violencia vistos en la sociedad actual, se movilizan por medio de tres diferentes dimensiones (Calderón, 2009) necesarias de mencionar, ya que muchas veces las dos primeras que veremos, embaucadas en el juego "escencializador", se tienden a olvidar o naturalizar, por tanto, a aceptar y reproducir como propias. Aludiendo a lo que mencionábamos de "explicar" a un sujeto, sin tener en cuenta el medio en el que se constituye, es un error, que no permite ver las relaciones profundas, ni sus conflictos profundos para el camino de la transformación de la violencia (Hueso, 2000).

2.2.1. ESTRUCTURAL

La estructural o sistémica (Zizek, 2009), posicionada en los sistemas políticos, económicos, jurídicos, “abstractos”, responden a una organización social que encarnan las instituciones y autoridades, a nivel macro, donde “El Estado es “el agente que detenta el monopolio de la violencia legítima dentro de la sociedad”” (Ríos, P. 2015, p. 11). Esta, “tiende a penetrar todo el sistema, esto es, la sociedad como un todo, comprometiendo el pensamiento y la acción, en la esfera económica, política, militar y cultural (Ianni, 1993, p. 33)³. A través de ella y en su funcionar mismo, se establecen relaciones basadas en un uso intencional, incesante, unilateral y omnipresente de la fuerza o el poder. Que incentiva y establece las condiciones de vida contradictorias (Galtung, 1998) a la fuerza equilibrada de la vida, llevando al sujeto a la realización de actividades autodestructivas, hoy todas marcadas por su habilidad de luchar en campo de batalla del mercado, siendo éste es uno de los principales factores que explicaría el fenómeno de la violencia, incluso más allá de la economía misma (Arriagada y Godoy, 1999), donde las formas de morir se multiplican...

“Cuando una persona inflige un daño físico a otra, produciéndole la muerte, el acto es denominado homicidio sin premeditación; cuando el agresor conoce de antemano que el daño será fatal, llamamos a su acto asesinato. Pero cuando la sociedad, sitúa cientos de proletarios en una posición en la que de forma inevitable se encontrarán con una muerte prematura e inevitable (...), cuando priva a miles de personas de la satisfacción de las necesidades vitales, situándolos en condiciones en las que no es posible vivir —obligándolos, a través de la fuerza de la ley, a permanecer en esas condiciones hasta que la muerte sea la consecuencia inevitable—, la sociedad sabe que esos miles de víctimas perecerán y aun así permite que esas condiciones se mantengan, este acto es un asesinato con tanta rotundidad como lo es el acto individual; asesinato disfrazado e intencionado contra el que nadie puede defenderse por sí mismo (...) porque nadie ve al asesino, porque la muerte de la víctima, parece natural en tanto que el delito es más por omisión que por comisión. Pero asesinato, al fin y al cabo” (Engels: 1844, en La Parra 2003, p. 59-60).

³ Como vimos en primera instancia, esto se dio con los colonizadores, luego pasó a transformarse en el Estado y hoy se expresa en la forma de las transnacionales.

2.2.2. CULTURAL

La violencia cultural⁴ o simbólica, sustenta e incentiva la estructural y directa, que atentan contra las necesidades de libertad, identidad y muchas veces de bienestar real. Apuntadas hoy a relativizar la vida, a conformarse según nuestra lucha por la sobrevivencia, el etnocentrismo, entre muchos que veremos. La cultura, denominada por algunos como la autoconsciencia de la sociedad (Jiménez, 2004), es donde se crean y recrean constantemente las formas de estar en el mundo, las cuales le dan sentido y justificación a mi acción, donde descansan y se encuentran nuestros supuestos y creencias (Galtung, 1998). Hoy al haber una “renuncia al compromiso social y a la historicidad de los humanos” (Bustelo 2007, p. 92), es que nos entregamos a las pautas globales y foráneas elaboradas por “expertos”, quedándonos los ciudadanos comunes en una fase de “improductores” o más bien de productores sin sentido ni gozo.

2.2.3. DIRECTA

En esta, toman forma concreta estas violencias, la imposición de una cultura, o acontecimientos cotidianos (Hueso, 2000) como, la discriminación, prejuicio, competencia, extractivismo, industria animal, acoso y matanza directa al pueblo mapuche, pobreza, represión, desocialización punitiva... entre millones más. En ella fines y medios van produciéndose y reproduciéndose, en donde

“Normalmente si los niveles de violencia estructural y cultural son bajos, es difícil que aparezca la violencia y, por lo tanto, no hay que preocuparse. Si, por el contrario los parámetros que miden los mismos son altos, se corre el riesgo de que la violencia directa pueda aparecer en cualquier momento” (Hueso, 2000, p.132).

2.3. PILARES

La idea de la fuerza constante, implicaría que una de las partes comprometidas cediera frente a la otra para el “fin” del conflicto, entendido así para la parte

⁴ Denominada *alienación* o bien *enajenación cultural*.

ganadora, que sigue perpetuando su poder, pero para la perdedora o acoplada a la fuerza ganadora, no sería evidentemente el fin del conflicto, o más bien si en una aceptación resignada, convertida a un molde ajeno. Sin embargo, ambas seguirían entrampadas en una lógica violenta, al quitarle la capacidad de ser, de elegir, propia de la especie humana. En este punto, es cuando hacemos la conexión de la violencia con los esencialismos en los cuales se basa la sociedad que conocemos.

Los pilares que presentamos a continuación, están basados en esencias; supuestas precedentes a una existencia dada. Esto implica que a distintos conceptos-objetos-seres les vendrían supeditadas una serie de características concretas, “acorde e inherente” a éstas, una verdad trascendente, mítica y fija, que hoy justifica la jerarquía, sometimiento, dependencia, condenadas a su reproducción, a permanecer, como lo son las clases sociales, las edades, “razas”, entre otras... Lo cual es una trampa de la ideología que “oculta las relaciones esenciales contradictorias, no solo invirtiendo en la conciencia una realidad ya investida, sino que también moldeándose en las apariencias de la realidad que muestran lo contrario de las relaciones esenciales” (Larraín, 2007).

En esta investigación, para esta educación, la existencia siempre precede la esencia, siendo el hombre y la mujer inacabada, que por medio de la conciencia son únicos que al poseerla tienen y se esmeran en dar y construir un sentido a la realidad, no existiendo este sentido fuera de nosotros y nosotras, donde la subjetividad es la constitutiva de esta verdad contextual. Por tanto ninguna categoría a priori, debiese determinar nuestro actuar (Sarte, 1946), más bien las categorías preestablecidas avalan la profundización del mundo profesado por algunos pocos, que se han sistemáticamente avalado por la injusticia y desigualdad. En este juego la “violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento”

(Freire, 2008, p. 92), atado a “esencias” que justifican la muerte, la pobreza, la discriminación, el racismo... entre muchos otros.

Por todo lo anteriormente expresado tendremos que evidenciar como se ha configurado el medio de la mayoría de los sujetos y sujetas en nuestro país, para llegar a las cifras y al meta-conflicto de la violencia que conocemos, es decir, su reproducción sin consciencia, o como supuesta única o normal forma de relación, como se impulsó un orden progresivamente desigual en cuanto a la amenaza y la capacidad de supervivencia movido por fuerzas, o poderes unilaterales constante, que han pujado, impuesto e impactado en el desarrollo genético, cerebral, desde lo sociocultural y ecosistémico, por los cuales se repotencian los circuitos de violencia (Hernández, 2002). Donde la resolución de conflictos ha quedado bajo una lógica de crisis-enfrentamiento, destrucción, y no de oportunidad, la cual ha ido reproduciéndose, repitiéndose sin la creatividad propia de la agresividad (Hueso, 2000).

2.3.1. PATRIARCADO

Una de las raíces de la violencia (Calderón, 2009) de una raigambre de miles de años en diversas sociedades, ha sido un proceso histórico prolongado, y data de diversas fechas, desde casi 2.500 años, o 10.000 años, incluso 20.000 (Maturana, 1997). La descripción compartida, es en relación al estudio de algunas formas de organización europeas, estudiadas por Maturana. Sin embargo, el feminismo comunitario ha planteado que con la colonización se habría efectuado un entronque de patriarcados en nuestro continente. En la cual el proceso de decisión por el otro, la otra, anulándola comienza, jerarquizando formas de vida y con ello la fuerza de las escalas más “elevadas” subordinan a las otras.

El texto; Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano, narra cómo se genera una transformación, desde el paso de una cultura matrística, en que las comunidades humanas no pastoreaban, ni restringían el acceso de los animales a lugares, aun así habiendo cuidados y atención de éstos. Cuando las comunidades

comienzan a ejercer el pastoreo, a cercar las manadas de animales, protegiéndolas o matando al depredador, comienzan a poseerlas, controlándolas, acercándose más al modo de vida del tener, que del ser, sustentados por la propiedad privada (Fromm, 1990). Desplazando su necesidad vital de supervivencia, por la de acumulación, donde se toma la vida del animal, para que la vida del “más fuerte” pueda continuar, en una posesión y lucha que anula al otro, por un futuro, sin producir simbiosis o sinergia que podría haber en una colaboración. Desplazando la confianza activa de la armonía-contradicción colectiva, por la abundancia unipersonal, la fuerza constante.

La dinámica de jerarquías exige obediencia, estableciéndose que la coexistencia esencialista, “ordenada” requiere de: “autoridad y subordinación, de superioridad e inferioridad, de poder y debilidad o sumisión, y estamos siempre listos para tratar todas las relaciones, humanas o no, en esos términos.” (Maturana, 1997, p. 25). A través del control de la conducta y emociones, la negación de desacuerdos queriendo corregir al otro para que tome un camino “adecuado”, “verdadero”, anulando al “equivocado”, restringiendo su movilidad en las áreas que antes eran “de libre acceso”, justificando la apropiación y superioridad del dueño, en este caso. Bajo esta lógica predomina entonces la desconfianza de la autonomía de los otros, decidiendo por ellos en el intento de controlar sus vidas.

Con esta lógica, que tiende a escindir en extremos la vida, es que termina por justificarse

“...la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos, y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad.” (Maturana, 1997, p. 24)

Con el sistema patriarcal, ligado a un dios vengativo, se imbrican irrestricta y desigualmente, ciertas funciones y conductas para cada sexo, expresando valores, costumbres, leyes y roles sociales, quedando interiorizadas como

constructo simbólico y, por lo tanto, como sistema económico, social, cultural y de carácter místico. Con ellas se de forma y legitimación, al ejercicio de poder de unos sobre otros a través del control de la verdad, los valores, la subjetividad, la condición material, y de producción de fuerza de trabajo.

“... metáforas del género [que] han representado al varón como la norma y a la mujer como la desviación; el varón como un ser completo y con poderes, la mujer como ser inacabado, mutilado y sin autonomía. Conforme a estas construcciones simbólicas, fijadas en la filosofía griega, las teologías judeocristianas y la tradición jurídica sobre las que se levanta la civilización occidental, los hombres han explicado el mundo con sus propios términos y han definido cuales eran las cuestiones de importancia para convertirse así en el centro del discurso.” (Lerner, 1990, p.61)

Esta negación recae sobre el sexo femenino, transfiriéndose a la vida que es capaz de gestar, quedando, por ende, relegada la infancia y niñez a una inferioridad social y determinada por su sexo y rol social que comprende patriarcas y esclavos.

“...los niños deben hacerse competitivos y autoritarios, las niñas deben hacerse serviciales y sumisas. Los niños viven una [negación hacia] la aceptación y respeto por el otro... [mientras] las niñas... continuamente [se] las presiona para que se sumerjan en la sumisión que niega el autorrespeto y dignidad personal...” (Maturana, 1997, p.51)

2.3.2. ADULTOCENTRISMO

Metamorfosis

*La infancia es el pueblo de mejillarosada,
Pequeño tonto, metichenariz,
Brincoderana, yendo hacia CRUELANDIA,
A través de sinmalicia y visióndespejada*

*La juventud es el pueblo de Valiosaesperanza,
Expansióndelaarboleda, iniciodesedución
Y bueno, es un poco como bocatonía
Al igual que es PROMETEDOR*

La madurez es el pueblo de caminosdivididos,

*Puede ser refugioparticipación o pozo escondido,
Puede ser puentecobarde o aguavaliante
Puede ser maderatorcida o campo justo*

*La vejez es el pueblo de cabezacansada,
Entender mejor, poco reproche,
Rápido olvido, fino del crecimiento*

Y, dios nos libre solitario en tierra.

Yevgueni Yevtushenko

Las categorías etarias, o clases de edad (Duarte Q, 2012) igualmente están atravesadas por categorías sociales, culturales, económicas, materiales, políticas, etc., trascendiéndolas, con sus diferencias contextuales, concretando una definición de niñez, condicionada por la edad cronológica, con comportamientos, actitudes, capacidades, supuestamente innatos a cada etapa, en un desarrollo lineal, un crecimiento y desarrollo acumulativo, en progreso, hacia la madurez.

“Estas representaciones sobre la infancia y sobre la adolescencia constituye en rigor, (...) ideologías, y en tanto tales, su existencia no se limita exclusivamente al plano superestructural más etéreo, sino que tienen un rol muy importante y directo en la estructura de formas específicas de socialización y control de niños y adolescentes, que contribuyen de manera decisiva a la reproducción de las relaciones capitalistas. Se trata, por cierto, de ideologías que tienen una muy concreta dimensión material” (Cortés, 2009, p. 25-26)

Las reglas reproducen y concretan, convertidas en ritual, obligaciones y derechos, donde “instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación” (Foucault, 1980, p. 16), ya que “La regla, es el placer calculado del encarnizamiento, es la sangre prometida” (Foucault, 1980, p.16), las cuales de por sí “están vacías, violentas, no finalizadas; están hechas para servir a esto o aquello; pueden ser empleadas a voluntad de este o de aquel” (Foucault, 1980, p.17).

Bajo esta primicia, llena de reglas, de modos de ser, se ve a la infancia, que comprende al niño o niña, como quien debe educarse para poder llegar a ser adulto, no valorando esta etapa de la vida como un ser que existe dotado de

pensamiento y libertad, si no como un ser proyectado, un proceso del desarrollo humano aún incompleto y que hay que transformar para un futuro. Tal como la escisión hecha en la historia y la prehistoria, como estado inicial menor. Desde el punto de vista de la antropología, la edad al igual que el sexo ha sido considerada a lo largo de la historia como principio universal de organización social, primando los aspectos “biologizantes y desarrollistas de base individualista y abstracta” (Bustelo, G. 2012, p. 290). Al toda la humanidad venir con una genética y fisiología más menos igual, sobre esta se han construido etapas de desarrollo que permiten categorizar lo avanzado o retrasado en el desarrollo “normal” y lineal, por supuesto identificando y poniendo énfasis en algunos ejes, con una fuerte carga política.

Estas categorizaciones cumplen la condición de ser jerarquizables, estando en la cúspide el sujeto masculino adulto, sería quien tiene el dominio de las relaciones, basada en expectativas sociales, como veíamos con el patriarcado con la división y jerarquización de roles a las distintas existencias. Como señala Duarte (2012) la edad, es un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, y a cierta cultura a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de estas, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Aquí se ejerce una relación de dominación, ya que la organización, le asienta las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político a la adultez, los que pueden determinar, dada su condición de madurez, racionalidad, autonomía, competencia, completado, independencia, productiva, fuerte y formado (Bustelo G., 2012), “lo mejor” para, niños, niñas y jóvenes, bueno también ancianos y ancianas, está igualmente encubierto en cuestiones ideológicas, en las cuales serían beneficiarios pasivos, siendo cosificado (Duarte Q, 2012) en el proceso mismo de la producción de la vida, anulando su experiencia, su saber, moldando su identidad, esto dada su condición inmadura, emocional, irracional, dependiente, menor, obediente, incompetente, incompleto, privado, invisible, vulnerable y maleable (Bustelo G., 2012).

El mundo adultocéntrico, no alcanza a ver su carácter mecanicista, lineal, que automatiza, dada su universalidad, que igualmente estigmatiza y encierra imágenes congeladas, atribuyéndole una baja preponderancia al medio, y mucha a la biología defendiendo un ser homogéneo global, agarrado a una esencia, que encima va mutando en conjunto con la historia, donde sí se tiene en cuenta, es ridículo afirmar esta supuesta universalidad. Por tanto, en ella se encubre una violencia objetiva- simbólica dada su producción de cierto universo de sentido, legitimador, de tal opresión. “De acuerdo con la ideología hoy dominante, cuanto más se ven los seres humanos, a merced de constelaciones objetivas sobre las que carecen de todo poder o sobre las que no creen posible saber nada, tanto más subjetivizan esta incapacidad.” (Adorno, 1921, p. 20)

La diferenciación asimétrica por edades, respecto a la infancia, es un proceso históricamente producido “la juventud y la vejez no están dadas sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 1990 en Duarte Q., 2012, p.111). Esta lucha data de las sociedades salvajes o primitivas, quedando plasmadas en sus ritos de paso, de una etapa a otra, y se hace más evidente y estricta en las sociedades modernas, donde “brotaría” el concepto y la visión de niños y niñas, concretando su construcción social, que encuentra su argumentación en diversos campos, por los cuales ha ido transitando la humanidad, dígame lo místico, la religión, los estados y el poder jurídico, la ciencia positivista... los cuales jamás han sido ni serán neutros, sino más bien persiguen fines, específicamente de acumulación.

El entre cruce de relaciones generacionales en una lucha discursiva, que hoy pareciese inclinarse hacia la niñez de forma más autónoma con derechos, pero sin abandonar su “protección”, por medio de los derechos universales de niño y la niña, o las pedagogías “alternativas”, “este imaginario que invisibiliza los posibles aportes de quienes subordina, re visibiliza pero desde unas esencias (que se pretenden) positivas, cristalizando nociones de fortaleza, futuro y cambio para niñez y juventudes (Duarte, 2012, p. 119-120) De esta forma, leve y

superficialmente cuestionando el carácter adultocéntrico de la sociedad, pero más bien quedándose en el solo con una cara falsa, que solo logra convencerlos a ellos y ellas mismas, como luego profundizaremos.

El término de infancia viene del latín “in fans” que significa “el que no habla” (in, prefijo negativo y fans, verbo). El hecho de ver a la infancia como una categoría sin voz, sin lenguaje, ha legitimado la posición de los adultos con respecto a su autoridad y superioridad frente a la niñez que “al no tener voz” queda marginada de la sociedad, de su construcción, de su producción, siendo autorepresentados, sin una participación realmente democrática, restándolos de una ciudadanía, hasta el momento en que puedan dominar la lengua para poder interactuar y participar. En un inicio, la condición infantil, de sin voz estaba dada para todos y todas quienes estaban y están privados de participación política... en la antigua grecia; esclavos y esclavas, mujeres, pobres.

En esta condición, difícilmente pueden ser soberanos o soberanas de sus vida, dada su edad, u en otros casos condición social. Agamben utiliza el concepto de homo sacer, para aludir a la persona en la cual su vida, “no está en sus propias manos sino, en las de quienes tienen el poder”, la cual Bustelo, traslada al niño sacer. Esta conceptualización si bien engloba el no tener derechos, frente a lo cual podría flexibilizarse el concepto, pero no cuando entendemos que más bien estos derechos, son responsabilidades y características que rigen al ser desde la abstracción del poder, en miras de alejarse de este peligro, del “riesgo del contacto con los viajeros es justamente la amenaza que éstos presentan al orden instituido, a los modos de vida practicados en la ciudad” (Kohan, W. O. 2012, p. 41) por ser una resistencia latente, inmutable, siempre nueva” (Kohan, W. O., 2012). Esta derivación de la vida, la sitúa como uno de los núcleos del biopoder.

“la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (Bourdieu, 1990 en Duarte Q., 2012, p. 116).

Claro está que se reproducen en las relaciones cotidianas, una subyugación del otro, otro niño, otra niña, donde, sin darnos cuenta, nos subyugamos nosotros mismos, nosotras mismas, la vida misma, ante la forma de vida mortífera, del capital, sino tenemos la cautela de proteger y disfrutar, mirar desde niño-adulto, desde el control-goce-, del disfrutar-jugar “sin el vaivén, la protección se convierte rápidamente en tutelaje, en vigilancia y en censura; el goce puede derivar en usufructo y violación” (Montes, 2001, p.40).

2.3.3. COLONIALISMO

Este pilar, llega a América con el colonialismo, como bien indica su nombre. A diferencia de los dos anteriores que ya se encontraban en los pueblos precolombinos, como nos habla el feminismo comunitario del patriarcado, y suponemos –sin poder afirmarlo- al estar acoplados, el adultocentrismo también se desarrollaba, aunque sin saber bien sus alcances y formas.

El descubrimiento de América por parte de Europa, ha generado una inscripción de este último en “su descubrimiento”, con severas consecuencias para la humanidad, seres vivos y el entorno. Las coordenadas temporales y espaciales se vieron alteradas, la visión lineal del tiempo se solidifica hacia una catarsis o apocalipsis, el espacio se vuelve dual: yo-otro, cuerpo-mente, bueno-malo, entre distintas formas de vivir que van instalándose como “valores y normas que todo individuo internaliza en formas que parecen propias” (Bustelo, 2007, p. 60), por medio de diversos mecanismos y tecnologías de poder.

Con esta llegada, se instala una nueva escala de diferenciación que cuestiona la identidad (Lechner, 1988, p.3), instalándose la idea de raza, de diferencias fenotípicas, por conquistados y conquistadores quienes, al venir de un “mundo moderno y más civilizado” se sentían y ocupaban puestos “superiores” en las nuevas estructuras sociales (Quijano, s/f) superiores, al igual que mestizos y criollos. A partir de su nueva identidad intersubjetiva “superior”, se posicionan, aplastando y relegando según su verdad, al otro, otra, diferente, que no encaja en

su verdad, ampliándola para su beneficio. Valores como lo blanco, lo individual, lo varonil, lo femenino, lo “limpio”, la lengua hablada, la cosmovisión entera que implica vivir en un territorio cooptada por una sola forma de ser a seguir.

A través de violencia directa como matanzas, guerras, disciplina, encierros, castigos, a todo el distinto, la distinta, tildados de bárbaro, periférico, deshumanizado, inferior, anterior, viejo, pasado, amenazador, al cual se le teme, sobre todo si no es conocido (Calderón, 2009 (Bustelo, 2007). Lo mítico-mágico y primitivo se le intentó “despojar” de su lugar en la historia (Quijano, 2000). Los y las cuales han resistido hasta nuestros días, como es el caso del constante acoso y matanza al pueblo mapuche.

Esta lucha ardua por la verdad y pauta solida de ser, a medida que pasan los años van sofisticándose y ampliándose los mecanismos de imposición, de la violencia directa, a la complementacion de estas, por medio de violencias sistémicas de carácter simbólico por medio de diversas instituciones, donde se va imponiendo una estructura de poder a partir de la cual se articulan las formas de existencia dispersas y diversas en un territorio (Quijano, 2000). Estructura que para la minoría fue un proyecto y para la mayoría como algo impuesto, que se fue masificando hasta instalarse dentro de la mayoría de las personas, incluso en las americanas, identificadas con identidades extranjeras y enajenadas, en un primer momento europeas, y hoy más bien “todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales terminaron articulados en un solo orden cultural global” (Quijano, 2000, pág. 209) mediados por las instituciones, empresas, la publicidad, y todas nuestras acciones que las siguen sin verlas.

Todos valores que nada tienen que ver con las cosmovisiones enraizadas en principios de reciprocidad, comunidad, respeto, productividad, amor, complementariedad, propio de los pueblos originarios americanos. Estos saberes más bien se reducen a conocimientos alejados de la acción, de valores sentidos profundos y armónicos con todo lo vivo de nosotros, el otro y el entorno, más bien

invisibilizado quedando expresados en el actuar inconsciente, que impulsa un poder destinado a encauzar conductas en base a un patrón y norma mística y esencial eficiente.

Esta acción se hace fundamental para gobernar, ya que el poder, la fuerza y la riqueza de una nación, no solo puede apreciarse por la capacidad industrial de un país, sino también por la capacidad moral e intelectual de los individuos (Ruiz, 2010) importante para la distribución y aceptación posterior de roles y lugares en la sociedad, traducándose concretamente, en la diferenciación de grupos e individuos propietarios de tierras y medios de producción, de las personas aptas para gobernar o no, de la cultura que debemos ser seguidores para echar a andar la acumulación económica. Aboliendo la necesidad de identidad, imponiendo, transmitiendo y reproduciendo una cultura propia de la cultura hegemónica (Ianni, 1993) extranjera, ajena, egoísta, devastadora, necrofilica. Lo que dificulta la formación de conciencia y, por tanto, de una cultura propia, autónoma y con sentido. Pujando constantemente hacia esta pauta global inconexa y mecánica, que como vemos se ha impuesto y es violenta en sí misma, en cuanto nos vuelve precursores de verdades ajenas que repetimos sin entender, sin cuestionar, que no colaboran a nuestro propio buen vivir, incluso sin darnos cuenta.

2.3.4. CAPITALISMO

El capitalismo lo entenderemos como una relación económica que guía las tendencias sociales, culturales, sexuales, políticas de la población, es la que da pauta a las formas que toma la colonización. Identificamos tres fases, en tres sociedades distintas; las soberanas, las disciplinares y las de control (Deleuze, 2006) asociadas al capitalismo mercantil, industrial y financiero respectivamente en una sucesión de acomodados y que ha ido sofisticando e “invisibilizando” sus mecanismos de ejercer el poder y coerción para la acumulación de unos pocos por el robo de la fuerza de trabajo de muchos otros y otras, en un sistema de reparto desigual, “para que de él pueda derivar la acumulación de capital” (Avendaño,

2012, p. 63) desde unos pocos “libres”, “sin responsabilidad”, en lo económico, en desmedro de la mayoría.

Una característica que ha transversalizado este, es “la cultura de la violencia es inherente al sistema capitalista” (Ianni, 1993, pág. 86) evidenciada en la inscripción, la normalización de la cultura de la acumulación irracional, la posesión, la competencia, el esfuerzo, el individualismo, la culpa, el miedo, y todas las formas de vivir necrófilas que perpetúan la violencia, en cuanto a que no viven en una armonía creadora, sino más bien en una imitadora del modelo hegemónico actual que revisaremos con la intención de comprender el contexto en el cual vivimos, las influencias a las cuales estamos expuestos, para aprender de estas, y crear unas más conscientes.

Actualmente dicha desigualdad, nos lleva a posicionarnos dentro de los 20 países con las mayores tasas desiguales del mundo y primero de la OCDE, donde la brecha entre el 5% más ricos y más pobres es de 257 veces, cantidad que subió 130 veces en tan solo 21 años, donde “si excluimos es decir, el más rico, el resto de la población muestra una distribución bastante equitativa del ingreso” (Cerdeña, 2004 en González 2016, p.41). Esta distribución sistemáticamente desigual del ingreso, se traduce en condiciones desiguales de acceso a bienes fundamentales para la vida (Calderón, 2009), como son la salud –en un sistema mixto-, la vivienda y la educación –hoy en vías de mayoría privatización-.

La violencia expresada en pobreza, exclusión, explotación, sometimiento, etc., como lamentables condiciones en que se encuentra inserta la mayoría de la población chilena, se aprecia incluso solamente revisando algunos datos: el 1% más rico en Chile acumula el 31% de los ingresos totales; las personas trabajan 7,5 horas diarias en promedio; el 70% de los y las trabajadoras no superan los salarios que alcanzan los \$400.000, lo que condena estructuralmente a una gran proporción de la población, a la precariedad económica, en un plan laboral despolitizado e inmovilizado, principalmente a través de la negación de la

negociación colectiva; una subcontratación mercenaria, la acumulación forzosa e individual del capital, con índices miserables del 90,7% de la población con pensiones de menos de 146.000 por medio de las AFP; un sistema tributario con impuesto global complementario y el FUT (Fundación SOL, 2014), y donde las tasas de endeudamiento llegan al 61% de ingresos disponibles, debido a la escasez de poder adquisitivo necesario, para acceder a los bienes fundamentales antes mencionados, obligando así a las personas a endeudarse.

En el ámbito relacional-psicológico, y en una dimensión más directa de la violencia, vemos que las tasas de depresión alcanzan el 17%, una de las tasas más altas a nivel mundial y donde el suicidio es la segunda causa de muerte en las personas entre 15 a 29 años; un 50,3% de violencia hacia la mujer casada o en uniones de hecho, un 72,3% de violencia hacia la niñez, que la primera causa de muerte sean los homicidios entre hombres de 15 a 44 años (Mesa, M. Violencia Social y globalización en América Latina), donde la delincuencia es mencionada como una prioridad por más de la mitad de los chilenos y chilenas (encuesta CEP), o que el 84% de éstos y éstas tampoco entiende lo que lee... A todo esto, se suman los recursos artificiales, como los medios masivos de comunicación, que también quedan sujetos al mercado, monopolizándolo (según lo estipula la mencionada Constitución) destinando así a la muerte a los pequeños medios, a pesar de atentar contra la declaración de principios sobre libertad de expresión de la OEA, que señala que "Los monopolios u oligopolios en la propiedad y control de los medios de comunicación, deben estar sujetos a leyes antimonopólicas, por cuanto conspiran contra la democracia, al restringir la pluralidad y diversidad que asegura el pleno ejercicio del derecho a la información de los ciudadanos"⁵.

En cuanto a la relación con el medio, podemos ver cómo las tasas de contaminación atmosférica y la basura en las calles, es uno de los problemas que más afecta a chilenos y chilenas, pues causan muchas muertes al año. También,

⁵ CIDH. Declaración de principios sobre la libertad de expresión. Recuperado en <http://www.cidh.oas.org/Basicos/Spanish/Declaracionle.htm>

un 66% de la fauna se encuentra bajo amenaza, un 9% está en peligro crítico, un 31% en peligro y un 26% se encuentra en condición vulnerable. Los integrantes de la naturaleza como, el cobre, el agua y los bosques, son tratados como recursos, asociados sólo al dinero, fomentando su privatización, lo que ha conllevado una explotación desequilibrada y mortífera de ellos.

Evidentemente, se trata de hechos violentos en todas sus dimensiones, que aumentaron luego de la última dictadura vivida en nuestro país acabado en 1990, al menos formalmente, pero que se sigue agudizando, pie dado por la constitución vigente redactada y aprobada en dictadura, donde la propiedad privada, el rol subsidiario, desplazan los derechos sociales. Ambos casos, nos muestran como la violencia es un problema urgente de resolver, y “se confunde con el imperio de la ley” (Ianni, 1981, p.86), encarnadas por actores condicionados, envueltos sin poder conocerlo u inventar otro, al tener a la mayoría de la población en una permanente debilidad. Queriendo poseer insaciablemente (Fromm, 1990), dejándonos como responsables de las condiciones bajo la cual vivimos, como si no tuviésemos derecho a vivir de otra forma, con una actitud de conformismo propia de una inconsciencia, que atenta contra la necesidad de bienestar real, solo movidos por nuestro esfuerzo personal competitivo, con nuestra “habilidad para adaptarnos al medio”. Donde economía de mercado e individualismo son dos caras de una misma realidad, cargadas de consecuencias decisivas” (De la Vega, 2011, p.31). En cuanto no nos darnos cuenta del inherente potencial transformador que poseemos.

Podemos preguntarnos entonces: ¿cómo y por qué los súbditos, en este caso los y las americanas, terminan sometándose y hasta cooperando con estos sistemas?

En cuanto a lo económico, regido con poderes eclesiásticos y militares, el sustento de estas sociedades a este lado del mundo, se basaba en el esclavismo de la población originaria y mecanismos tales como el cuasi exterminio de ella,

debido a su explotación desmedida, destruyendo incluso la fuerza productiva. La forma esencial de obtener sumisión y acumulación, destruyendo al mismo tiempo la fuerza de trabajo, era el sometimiento, el uso de la fuerza física hasta la muerte y la implantación del miedo, como amedrentamiento e incluso como forma de castigo a las comunidades originarias.

Con el establecimiento del estado, luego se sumó la gran expansión de la población, y el intercambio económico condicionado por la promesa de la mejora de vida, la producción enajenada, propiedad robada, determinación de las relaciones asimétricas en base a color de piel o cargo laboral, hacinamiento, enfermedades, peleas por trabajo y finalmente, la transferencia de la violencia a las ciudades, incrementando la productividad y riqueza material, como “buena colonia”, que se pone al servicio de la metrópolis europea. Por tanto, a través de la iglesia, lo militar, y luego el estado y sus instituciones, en las cuales la “violencia la encarnan en sus propias estructuras de poder, y en los modelos disciplinario autoritarios, en una cultura y sociedad que la validan y ejercen con crueldad” (Abad, S. 2007, p.4-5).

Se podría hablar entonces de un intento de reificación y centralización del poder, en un poder jurídico (Foucault, 1999, p. 238) que invisibiliza y empequeñece por muchos años a los otros tipos de poderes existentes, al hacerles dudar y negar su verdad, su experiencia, su subjetividad, consciencia y acción pertenecientes a todos y todas⁶. Los dispositivos para ejercer dicho poder en las sociedades disciplinares y modernas se organizaban a través de las instituciones emanadas de los estados-nación, las cuales nacen, bajan y, finalmente imponen su poder abstracto desde la triada; iglesia, estado, capital, concretándolos, como se dijo en las instituciones menores: escuela, cárcel, hospital, milicia, manicomio, iglesia, familia y en general, todas aquellas

⁶ Al sentirse menos, por las grandes campañas de propaganda, miedo, exterminio, destrucción, etc., ejecutadas en ese entonces por medio de la disciplina y el control, como mecanismos útiles para ejercer el poder.

instituciones que funcionan con valores y estructuras europeas (Ianni, 1993), convirtiéndose en objeto a sus “participantes” y en las cuales se sale de una para entrar en la otra, un producto discontinuo de energía (Deleuze, 2006), pudiendo “restringir formas de pensamiento o de habla alternativas” (Deleuze, 2006, p. 844). Con un lenguaje común, analógico, inmersos dentro de un cuerpo social, donde cada uno cumple una función para un otro y para su nación, lo que propicia la doble facilidad del control y la movilización de masas (Deleuze, 2006) con estructuras verticales emanadas del Estado y su proyecto de nación. Este tipo de sociedad se sostiene con fuerza hasta fines del siglo XX y luego perdura con algunas mutaciones.

La última época de dictaduras latinoamericanas, intervenidas y fomentadas por el modelo imperialista Estado Unidense, restablece el poder de la burguesía internacional por medio de una revolución capitalista (Cornejo, 2012) luego de la crisis del capitalismo industrial y su modelo de vida⁷. Donde la entrada de los países socialistas al mercado, provocan una euforia desregulada. Revolución con el nombre de neoliberalismo encarnando las “sociedades de control”, ejerce su poder principalmente por la subjetivación de los sentidos comunes, en una fabricación de mundos (Rolnik, 2006) que posibilitan algo inédito en las sociedades disciplinares; la fusión de los procesos de acumulación a la vida misma, siendo esta, la subjetividad, la nueva materia prima (Guattari, en Cornejo 2012). De una individuación parcial a una total, donde los “objetivos técnicos, valores y normas propias y peculiares a las fuerzas armadas, se transfieren en paradigmas de las poblaciones civiles” (Ianni, 1993, p. 95), dada la multiplicidad de modelos, el enaltecimiento a algunas características humanas acorde a estos, preocupadas por la cultivación del yo interno, debilitándose, fragmentándose y

⁷ Nos referimos principalmente al período que abarca desde la Gran Depresión de 1929 en Estados Unidos, hasta la caída de los bloques socialistas, a comienzos de los '90. Hasta entonces, el ejercicio de poder se llevaba a cabo por medio de las instituciones modernas antes mencionadas y sus correspondientes medios de vigilancia, coerción y ortopedia. Entre las cúspides de este período se encuentra también la crisis desatada luego de la Segunda Guerra Mundial, donde el mundo entra en una especie de desilusión de la ciencia y del conocimiento racional, al ver todas las catástrofes que estos modos de saber generaron (bombas nucleares, genocidios, etc.)

flexibilizándose la organización social, su historia (Zizek, 2009), las familias integradas, las relaciones, la producción, y aumentando actitudes escapistas y anímicas en concordancia con la subida del consumo de alcohol y psicoactivos.

La gobernabilidad transferida al propio individuo, entendido como dominio y control de sí, remite a lo que hoy se conoce como *biopoder*, dado principalmente a través de los *mass media*, transformando la civilización industrial desde los 90, con el internet que se comercializa y expande públicamente, acelerando la difusión de fenómenos económicos y sociales, “saltos tecnológicos que hacen instantánea la comunicación, irrelevante la distancia y convierten al tiempo en uno de los bienes más preciados de la tierra” (Hargreaves, 2013, p. 113), generando sucesos efímeros, provisionales, paralelos, coexistiendo en constante orbita (Deleuze, 2006), en múltiples discursos y estímulos a través de la imagen, la palabra y el discurso (Jodar, 2007). Debido a la capacidad de sustitución de la verdadera experiencia por medio de la imagen y el espectáculo, sobre todo en la exposición continua y cotidiana a éstos, que les otorga una gran potencialidad para ejercer su poder “cargado de una construcción, tienen un lenguaje, tiene una narrativa, tienen una lógica de la visión y determina una serie de elementos” (Mejía, 2004, p. 9), a través de los cuales mueves el capital, donde el capital cognitivo, pasa a ser un objetivo central para concretar esta acumulación financiera.

En cuanto a la economía estatal va en “retirada”, evidenciado en el rol subsidiario, incentivando a privado, alentando la competencia, disminuyendo garantías sociales, donde se asegura una “mayor eficiencia”, falsa, dándose un “principio indirecto de poderosos factores económicos, que ejercen un gran control sobre la vida de las personas, marcando así, el comienzo de un período políticamente democráticas, pero socialmente fascista” (McLaren, 2012, p. 20). Esta economía ha podido sustentarse bajo un discurso de “ayuda” a la gente que lo necesita, con un trasfondo de búsqueda de sentido a la propia vida, de su crisis de subjetividad, en que se sostienen constreñidas las causas reales de la inequidad; sucede así un chantaje del superyó, en el sentido de que en la

denominada ayuda social, lo que se busca es mantener las jerarquías sociales, donde los poderes burocráticos, clericales, burgueses terminan siendo “personificaciones de la autonegación inherentes al proceso capitalista en sí”. El capitalismo de hoy no puede reproducirse por sí mismo, necesita de la caridad extraeconómica para sostener el ciclo de reproducción social.

“...la gran adaptación de la versión dura del neoliberalismo es la idea compensatoria de la inequidad, es decir, resolver los problemas que el capitalismo estructuralmente genera por la vía de la redistribución de los bienes que le sobran o le chorrean a los que tienen. Se sanciona así una lógica funcionalista en que la focalización de recursos y esfuerzos desde las políticas y las acciones públicas no están orientadas a la transformación de las condiciones que generan la desigualdad, sino a mitigarlas” (Pinto, 2007, p. 35)

Se hace más visible la violencia del capitalismo de forma más concreta, más evidente en los sectores marginados, que reciben las migajas más pequeñas. La capacidad de alcanzar metas-éxitos impuestos por la sociedad, es en extremo difícil por lo mencionado, existiendo una correlación entre pobreza y delincuencia, apareciendo esta como autodefensa. Caracterizadas por su marginación de recursos, de trabajo, de áreas comunes, de seguridad, de participación, con mayor temor, trastornos en la escala de valores, vivir las contradicciones de un sistema opulento que no se deja llevar por la mayoría, atentando contra la integración social en colaboración, más bien haciéndolas hostiles entre ellas en luchas por la supervivencia, no alcanzando niveles más altos de humanización, de significación dadas sus preocupaciones primarias. Lo que genera sub culturas “terreno fértil para las actividades ilícitas, incursión de enriquecimiento en mercados paralelos, donde “el trabajo honrado no permite siquiera sobrevivir, mientras el trabajo ilegal es pagado copiosamente por un imperio opulento” (Ríos P, 2015, p.12). Acompañado por verdaderos flagelos humanos, como la drogadicción, el alcoholismo, problemas sociales y educacionales, la discriminación, la ausencia policial, la deserción escolar y la prostitución, problema laboral como inestable y mal pagado. Estos factores generan la concepción de “individuos omitidos de

procesos de desarrollo, como consecuencia de una débil capacidad de integración por parte del modelo social” (Salamana, 2008, p.15).

Dado todo este panorama, creemos necesario aclarar que no en todos los sectores golpeados por la exclusión social, desarrollan culturas violentas, como en el caso de la sociedad Alteña (Zibechi, 2007) sino, se trata de los que son más propensos a ella, tendiéndose a expandir un concepto de “violencia despolitizada, banalizada, generalizada, en la que el Estado no tiene el monopolio de la violencia legítima” (Weber en Salamana, 2008, p. 27) sino la distribuye indirectamente dadas las condiciones de vida a la cual son sometidos donde en general, se trata de formas de vida que dadas su trama vincular y grupal, repotencian las vivencias y aprendizajes más apegados a la violencia.

En el plano general, todo esto deviene en una precariedad social no material, de la cual además emana una nueva pobreza que trasciende lo material, “cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de violencia internalizada en las relaciones sociales” (Sirvent, s/f: 1), evidenciada en los suicidios, depresión, matanzas, basura, y un largo etcétera, que cala los lugares más hondos de la humanidad, llegando a despreciar a los más “débiles”, trivializando genocidios, fomentando la intolerancia por medio de la guerra, el racismo, el temor a las diferencias (Mc Laren, 2012), y el omnipotente miedo que es la forma más terrible que la violencia posee, aún más allá de ella misma, según Pecaute en Salamana (2008).

CAPÍTULO III:

3. ¿Y QUÉ PAPEL HAN TENIDO NIÑOS Y NIÑAS EN ESTA HISTORIA?

Nuestra condición de supervivientes apela a la tierra nueva,
al pueblo nuevo, a la desterritorialización,
a experimentar y explorar devenires
que huyan las formas de ser Hombre.
Jodar,

La anterior caracterización de las violencias nos deja entrever como ésta, es axioma y forma de distintos sistemas en la historia, que penetra en lo cotidiano, dada la internalización de formas de relación, percepciones y acciones. Dicha revisión la tomamos en este apartado como base, que nos permitirá entender el contexto donde están inmersas la sujeción y producción de los consensos sociales en torno a niñez ceñidas a un “orden superestructural, discursivo o simbólico” (Foucault, 2003, p. 5), determinados desde una visión adulta (Alzate, 2001) que impone pautas y formas ajenas a la infancia misma, violentándola,

Para ello, primeramente iremos, con el desafío dado la escasa documentación, en relación a las descripciones de la niñez desde el propio sujeto, sujeta (Rojas, 2010), en un encuentro desde el reconocimiento, la horizontalidad, basado en el axioma de la igualdad (Ranciére, 2006). Nos lleva a la teoría posmoderna del paradigma crítico, que han dado el debate, más bien teórico respecto a la infancia, donde la diferencia entre esta y niñez se hace crucial para la transformación de la violencia y el entendimiento no adultocéntrico de la niñez.

Esta diferencia, nos permite dilucidar la potencia intensa de la infancia, “como una forma de ser, un horizonte bajo el que habitar el mundo (Jodar, 2007, p. 256) en la complejidad del nacimiento (Arendt, 1996), en las nuevas formas de hacer (Zibechi, 2007). Potencia como afirmación de una nueva posibilidad de ser, como “ruptura radical con la repetición” (En Jodar, 2007; Kohan, 2003, p. 256). Como nos invita la agresión frente a la supervivencia, sujetos y sujetas que constituyen culturas propias, crean comunidades a partir de vínculos significativos,

a las cuales los adultos imponen corrales y moldes, donde para la adultez, y en ciertas ocasiones viceversa, la otredad y sus constructos parece inaccesible. Su historia, esa que no muere con los intentos infanticidas, con las prohibiciones, estructuraciones y pedagogizaciones del juego, con las ordenanzas administrativas de las instituciones, con la escucha indiferente, con la idealización compensatoria de su negación, sino la que trasciende y juega en el tiempo a través de sincronía y diacronía (Cortés, 2009) más allá de iconografías, de registros y de una memoria silenciada.

En una segunda parte, el objetivo es conocer la situación actual de la niñez en Chile respecto a la violencia en sus distintas dimensiones, evidenciando los consensos y condiciones de vida de y entorno a la niñez, los tipos y cantidad de violencia directa y denunciados, las mal llamadas causas, y consecuencias también directas de la violencia. Necesarias de tener en cuenta, siendo la situación concreta de la cual pretendemos practicar la inserción, es decir, llegar a una conciencia histórica, pudiendo desplegar la potencia cubierta en esta (Freire, 2008).

Para en un tercer momento, veremos las relaciones más cotidianas que como sociedad hemos establecido con la niñez, es decir, demarcando lo que se quiere y se entiende que sea la niñez. Moviendo los ejercicios de poder y sus violentas prácticas incesantes, diseccionan, en los que se intenta hacer un borrador del adulto que no fue. Este recorrido lo haremos desde; el estado, familia y la cultura. Al ser las principales instituciones o influencias, que han tenido contacto con la niñez desde la modernidad. La tercera de “cultura” la hemos cambiado con escuela, que le dedicaremos el capítulo 3. Acá pusimos cultura al tener una influencia inmensa este último tiempo en la configuración de subjetividades. Este apartado importante, para el des ocultamiento y denuncia de verdades naturalizadas u olvidadas, nunca contadas, con una mirada contextual... para su conocimiento, comprensión y no repetición, para su debate y transformación creativa constante, afirmativa, solidaria, comunitaria, democrática.

3.1. INFANCIA

Como vimos en adultocentrismo, “La infancia es, entre nosotros, uno de los símbolos más fuertes de ausencia de libertad, de la falta de poder” (Kohan, 2004, p. 27) eligiendo la adultez por ellos y ellas en un plano directo y cultural que no solo aprisiona a la niñez, sino a muchos de los adultos y adultas que nos afirmamos en una falsa completud, certeza ajena, que nos frena y niega ver nuestro constante poder de transformación, en encuentros y desencuentros remecedores. Dicha condición, nos obliga a establecer una posición crítica hacia las teorías que celebran y justifican esta dependencia y relación violenta, que da o pie y fomenta la toma de poder de los y las “grandes”.

En este sentido, encontramos que a diferencia de la niñez atrapada en los números que demarca esta etapa por edades, y con ella dando permiso para vivenciar ciertas cosas, de ciertas formas. Encontramos la infancia como “una condición de posibilidad de existencia humana” (Kohan, 2004, p. 273) el “despertar frente al dormir” (Kohan, s/f, p. 166). Despertar de esta sobre codificación quietista que avala y reproduce la violencia, resistiendo a los “agenciamientos individualizantes y totalizantes (Kohan, s/f, p. 283) llevando a cabo un contra poder que nos invita a habitar modos “que no puede ser universalizadas ni anticipada, una categoría social permanente, que constituye una forma particular y distinta de toda la estructura social” (Cortés, 2009, p. 4).

Donde encontramos que “la emancipación de la infancia no es en realidad distinta a la de la emancipación humana en general” (Cortés, 2009, p.10), dado que es un estado, una forma de estar en el mundo, que a continuación veremos cómo se despliega desde distintas aristas amplias y en armonía con el proceso y el poder de construir constante, a través del lenguaje, la experiencia, política, tiempo y mimesis, en las cuales se abre y no se quita la posibilidad ante lo nuevo (Arendt, 1996). Siendo imprescindible tener en cuenta, al ser la violencia un acto metacognitivo, reiterativo de acciones enmarcadas en rangos generales los pilares mencionados que niega al otro, al tiempo que a sí.

3.1.1. EXPERIENCIA

Hoy en la crisis de la experiencia, en “esa inercia repetitiva de lo mismo que seduce a un mundo sin nacimientos en serio” (Foucault, 2003, p. 281), siendo espectadores que “descansan”, agotados en la sobreexcitación, la repetición y acumulación de información, de trabajo⁸, de voluntad, de mercancía, de opinión, de imagen, de acontecimientos. Carentes de tiempo, de silencio, de memoria, de deseo, de movimiento, de acción, de pasión (Larrosa, 2006). Y por tanto, de relación con otro, conmigo mismo, con el entorno renunciando a la posibilidad de elección, de transformación, de liberación.

En este sentido la infancia, “es la abertura de una línea de fuga que logra escapar a la sobre codificación (Jodar, 2007, p.254) por medio de la experiencia que “es inherentemente transformadora de lo que somos” (Kohan, s/f; p. 278), invitándonos a reinventar las relaciones con el mundo, a su reencantamiento. “Un añorar esa licencia de intercambios casuales, no reglados” (Montes, 2001, pág. 36), en una experiencia que sucede siempre con algo externo, extranjero a mí como territorio, una alteridad, irreductible que habita, que me habita, al ser sensible, el cual nos hace “Pertener a un lugar y lo atrae un no lugar” (Kohan, 2012, p. 42). Siendo un

“Torbellino por salir de un modo y habitar otras formas; un pensamiento nómade es aquel que apuesta permanentemente a la creación, que no unifica, ni controla ni hegemoniza siquiera a sí mismo, sino que se pierde en un ritmo vertiginoso de creación” (Kohan, W. O. 2012, p. 40).

Por tanto, en la experiencia existiría un carácter nómade, móvil, en continua emergencia, como define Latour en (Gómez-Mendoza, 2013) el cual es “algo así como una expresión del modo de ser más íntimo de los humanos que está latente en toda estructura social. Lo que cambia es su forma de manifestación, en función de las presiones que ese impulso recibe” (Kohan, W. O. 2012, p.40-41), es decir,

⁸ Que pretende conformar el mundo.

Entendemos la sobreexplotación que llevan a cabo muchos y muchas “libertadores” de la sociedad, los y las cuales segados por el futuro que llegará, pocas veces dejan que el mundo actual les atraviese, siendo sensibles al mundo actual.

todos y todas vivimos en relación con la infancia, pero nuestra forma de relación con esta varía y está empobrecida.

En este sentido, una experiencia siempre es movimiento de “un ser que existe, un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal,, finita, encarnada en el tiempo y en el espacio, con otros” (Larrosa, 2006), en una ida singular y una vuelta plural, múltiple, que afecta particular y subjetivamente a cada infante, solo llevada a cabo donde existe apertura a esta (Situaciones, 2008) provocación -en el sentido de la educación popular-, pudiendo ser afectado por ella. Movida por el deseo, lo **pasional**, lo singular, movimiento en el cual descarga rápidamente su emoción, que crece en la vuelta en diversas direcciones divergentes, dentro de un cuerpo, que es su territorio, lanzado al movimiento, a la inmanencia en fuga (Jodar, 2007), para luego de manera inevitable remeciendo o invitando a los otros a ser remecidos.

En ella y con ella, me aventuro, curiosamente, pudiendo transformarme de manera incierta y padecida, afectada y múltiplemente, que escucha tarde o temprano. Los habitantes de ésta, más notarán las multiplicidades que hace emerger la otredad, su diversidad, su oposición, su diferencia, sin embargo, desde fuera, se apreciará más la unidad que los constituye y su identidad, su logos total, en unidad y totalidad (Foucault, 2003). Esto podría verse en niños y niñas, en la utilización de los impersonales “un”, donde abarcan una unidad en su totalidad, incluyéndose a sí mismo, desbordando lo impersonal, desbordando la identidad, donde se “abre al universo y se lanza a la infinitud” (Jodar, 2007, p. 266) ya que “la inteligencia a la comprensión de la unidad de la totalidad” (Foucault, 2003, p. 152).

La concreción de la vuelta de esta experiencia, tiene “una relación con el lenguaje” (Gómez-Mendoza, 2013, p. 81), donde coexisten. Este vendría siendo el que me permite una relación con experiencia y la infancia, donde ambas, “se remiten la una a la otra. En la infancia, el ser humano se constituye como sujeto en y por el lenguaje.

3.1.2. LENGUAJE

En la infancia encontramos esa acción inminente que no conoce o más bien no se anexa a lógicas sin sentido, o al mal llamado y naturalizado “sentido común”, sino, persigue la vida misma, la pulsión de ésta, que es sino la búsqueda de la superación de la separatividad del otro (Fromm, 2013), de la otra. En esta búsqueda, nos introducimos luego del desarrollo de la conciencia del yo, al tomar conciencia de que soy un/a distinta de lo que observo⁹, existiendo un abismo entre yo y el otro, la otra... la alteridad, la cual intento alcanzar o me alcanza por medio del lenguaje, en la experiencia de este.

“Después del éxodo del cuerpo materno, el niño se apega al mundo, pero no al mundo como está sino como lo abierto y lo incierto. Allí aparece el lenguaje como el camino de la apertura o también como su opuesto, el bloqueo o desconfiguración de la apertura” (Bustelo, 2007, p.153).

La apertura al lenguaje y experiencia, se trata nada menos que de recolocar la posición de los hablantes afuera de una relación biopolítica de control, del verbalismo vacío, sin pronunciamiento del mundo en clave freiriana, ejerciendo la “dimensión histórica del hombre, donde adquiere todo su sentido” (Cortés, 2009, p. 17) en una relación simétrica, al ser empleados de forma consciente, en el hacer, en la práctica, en la cual me objeto, reconozco y transformo, en una unión de acción y reflexión, en un trabajo que es praxis, es transformar el mundo, de la cual deviene la idea central la idea emancipadora (Bustelo, 2007). Convirtiendo el signo en discurso, rompiendo el mundo cerrado de lo subjetivo dando paso a la experiencia misma, a su concreción, en una construcción de puentes intersubjetivos, y transformaciones reales y sociales, en una apertura y relación del mundo exterior, con lo singular, la unidad, la alteridad en lo plural, en un discurso con sentido, un mensaje. La semántica en la que nombro y con ella me nombro “el yo” llega a ser “yo” en medio de un “nosotros”, en una comunidad de habla y acción” (...) en una producción de significados en donde la condición

⁹ Ver “Teoría del Espejo, Lacan”.

trascendental del infante “es todo aquel que no habla del todo, no piensa todo, no sabe todo” (Kohan, 2004, p. 275).

Esta, solo la concebimos posible, en la experiencia, de la cual sabe y se vive la infancia a través del lenguaje, de sus muchos lenguajes, ávidos de novedad con conexión con el pasado, en su recreación, su humanización, por tanto amor constante (Freire, 2008). Por otro lado el del bloqueo o desconfiguración de la apertura, es lo que más sucede al no escuchar, ni ser sensibles al habla y encuentro infantil, que es silenciada, siquiera visto y termina por convertirse en obediente, eliminando al contrincante en el discurso predominante (Puiggrós, 2005).

El lenguaje, más bien los múltiples lenguajes, más evidente se torna en niños y niñas que nacen con escasas habilidades lingüísticas verbales, pero bien, no las necesitan debido a su conexión y fusión con su medio, por intermedio de facultades sensibles, pero las cuales hay que saber leer, en una “resignificación de las luchas y la renovación de los lenguajes asociados a la infancia” (Bustelo G., 2012, pág. 288). En ello se muestra lo dicho y lo no dicho, la falta de palabra, la ausencia de la voz (in-fans), en los afectos. Es aquella singularidad silenciada que no puede ser asimilada por el sistema” (Kohan, 2004, p. 268).

“Un niño que desde el nacimiento, desea sentirse parte del mundo, usar activamente una compleja (y no todavía valorada) red de capacidades y de aprendizajes, y capaz de organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e, incluso, simbólica.” (Malaguzzi, 2011, p. 53)

La cual es tildada de silencio, de ausencia, también dado que no está determinado de antemano, ceguera con la cual se tiene a invisibilizar a niños y niñas, no valorando en este caso su lenguaje, a ellos y ellas mismas. Dado que solo le atribuimos importancia al lenguaje verbal, sin siquiera ver que éste se va desarrollando con el tiempo, pero que en su presente sin embargo, poseen millones de lenguajes que adultos y adultas, no podemos descifrar, ni siquiera ver que están ahí y comunican todo, y mucho más que lo que creemos nos podrían

decir con el lenguaje verbal, debemos abrirnos a la percepción sensible del mundo, como Heráclito testimoniaba en sus fragmentos; “la naturaleza/realidad ama ocultarse (...) la armonía de las cosas no es visible a primera vista” (Kohan, 2004, p. 151). Donde por ejemplo, “El cuerpo es siempre, trato, experiencia de encuentro, conjunción, disyunción y apertura” (Jodar, 2007), en el cual como espacio podemos vivenciar el cuerpo como espacio vital y donde se encuentra la vida política, la cual se recrea constantemente en una disyunción de mí y cuerpo.

El lenguaje infantil, “tiene el poder de transformar porque mantiene lo que transforma” (Puiggrós, 2005), valiéndose del pasado, tomando el legado de éste, igualmente de un lenguaje, para la creación de un presente distinto, viajando ayudada de la dialéctica, un choque entre opuestos, en la cual la posibilidad de la invención y la sostención en el tiempo, fuera de las reglas del reproducionismo autómatas de nuestra sociedad, es amplio, abierto, frágil, ante el suceso y la fusión con su mundo, donde aparece la vida en este probar al cual abre paso la experiencia, en la fusión de forma y discurso, de mito y logos, de fantasía y realidad, de mente y cuerpo, de pasado y futuro, “las formas constituyen la raíz del hablar. Conforman el vivir (Jodar, 2007).

3.1.3. ESPACIO -TIEMPO

Para esto es necesario desestructurar, inventar los espacios que permiten las formas y constituyen el tiempo, lo cual solo es posible a través de la construcción de éstos en función de la sensibilidad y escucha sincera. Los espacios nos invitan a accionar, a realizar esta política encarnada en el cuerpo, en los cuales se constituye una memoria, una identidad documentada (Jodar, 2007). Derrocando el muro entre lo que sabemos y lo que somos, entre materia y expresión (Deleuze, 2006), ya que “Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimiento, aunque sean mínimos, que escapen al control hacer nacer nuevos espaciotiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos” (Deleuze, 2006, p. 149).

En esta invención, “la oportunidad del hombre para emanciparse aprovechando el momento inicial, para el ejercicio de su libertad, donde todo comienzo es diacrónico o no es comienzo. Por eso, la infancia significa también una interrupción del orden opresor” (Bustelo, 2007, p. 146). Esta vivencia del tiempo diacrónico, no solo abre posibilidad del nuevo ser, de todos los nacimientos constantes, a los cuales la experiencia de la infancia nos remite, entendiendo que la vivencia de las experiencias, no son controlables y no se puede sostener en el tiempo lineal, como tampoco el aprendizaje, eso sería un control total del sujeto a lo externo, avalando la muerte violenta interna y subjetiva, la unicidad que contempla el todo. Por tanto, la diacronía nos da la posibilidad la continuidad discontinua de la experiencia, del vivir mismo, del ida y vuelta de la experiencia, que encuentra infinitas y continuas variaciones, de los significantes estables se intercambian con los inestables, entrelazando y modificando, perpetuando la interacción intergeneracional (Cortés, 2009). La diacronía y sincronía, de otros ritmos y pulsos, que sabe de sabores, de flujos, umbrales, entre vivos y muertos – según Agamben en Cortés 2009-, donde la densidad es lo constitutivo del tiempo dado el espacio, donde la cartografía, “solo sabe de intensidades, repartiendo y distribuyendo afectos” (Jodar, 2007, p. 263). En el encuentro sincrónico-diacrónico de las experiencias estas se vuelven a enriquecer, y perpetúan su movimiento constante de transformación.

La sincronía representa la estabilidad asociada al pasado y la tradición, en donde el tiempo se hace una continuidad y su esencia la repetición. Es como si se intentara estabilizar el calendario. De otro lado, la diacronía representa la discontinuidad, el ritmo, el movimiento y la apertura hacia lo nuevo en donde el tiempo es por esencia discreto (Bustelo, 2007, p. 144).

La infancia en este sentido desatiende a Chronos, que vive en “la obsesión por controlar minuciosamente el tiempo es, también, una obsesión por controlar la infancia, prisionera del Chronos ¹⁰, de las actividades escolares, de las extraescolares y de la esclavitud del reloj actual” (Hoyuelos, s/f, p.6). Ésta más bien, vive en “el tiempo del alma, de la experiencia interior; el tiempo subjetivo”

¹⁰ “Es el tiempo objetivado, fragmentable, manipulable”. (Hoyuelos, pág. 4)

(Hoyuelos, s.f, p. 11) en el cual se mueven niños y niñas por naturaleza el Kairos, la forma individual que cada uno tenemos de vivir un tiempo aparentemente igual, la singularidad de la totalidad de la experiencia; “Es el tiempo que reclaman los niños constantemente” (Hoyuelos, s/f, p. 5).

3.1.4. MIMESIS

Abarcando muchos de los conceptos enunciados, encontramos la mimesis con la cual podríamos hacer un paralelo al continuo diacrónico de la experiencia, expresado en un saber hacer, en el presente, basado en una memoria colectiva, en una sensibilidad al medio “respecto al contexto vital” (Zibechi, 2007, p. 117), donde “cada gesto del niño es un impulso creativo que se corresponde exactamente con un impulso receptivo” (Cortés, 2009, pág.17), es decir, en la creación se hace carne su saber, en una primera instancia “leyendo” el mundo, pero no de sus signos apartados, sino la semántica, produciendo una sincronía entre el tiempo pasado constitutivo del resultado de la experiencia leída, y la experiencia que inicia, en una especie de dialéctica, siendo una función intelectual superior del infante (Cortés, 2009). Cumpliendo en un primer momento un acto “primitivo” de recordar el mundo, lo visto, lo experimentado, para pasar al segundo momento de la captación y producción –mezclando pasado y presente-, en donde la acción política y la historia están imbricadas indisolublemente, en la producción y prolongación de lo semejante. En este vaivén se construye la relación del sujeto, donde es permeado por el mundo y viceversa. Este tránsito nómada, queda plasmado en la acción en “un saber hacer, un saber estar en el mundo, un saber orientarse cuando hay muchos imprevistos, cuando no hay reglas precisas” (Zibechi, 2007, p. 110). En un primer momento, en el nacimiento de la humanidad, esta capacidad mimética, era más parecida a la infantil, desde lo sensorial, la cual ha avanzado en el plano de la abstracción, dadas las transformaciones cualitativas de lo humano, que si bien no es exactamente igual, conserva características asociadas y pierde otras, o incluso se han colado en el inconsciente, perdiendo la percepción de las semejanzas en general (Abadi, 2013).

3.1.5. POLÍTICA

La infancia, “los nuevos”, son la política misma, la potencia, el acontecer, el devenir, encarnando la concreción donde se juegan éstas; en la acción, en la praxis, en un saber hacer, en un habitar, con el cuerpo y espacio, donde se crean y recrean de forma imprevista, realizando la acción política, como menciona (Arendt en Situaciones, 2008), abriendo, creando un no lugar, produciendo una ruptura en la que se desenvuelven, siendo “testigos sensibles de lo real (Montes, 2001, p. 27). Lo intempestivo, la máquina de guerra (Deleuze, 2006), que niega la jerarquía, la representación, en donde todos y todas pueden pensar, hablar y sentir por sí mismos, en una apuesta nueva, una figura de comienzo. Es “no dejarse determinar por los más diversos condicionamientos sin ignorarlos: es impedir que cada nacimiento se agote en sí mismo: es apostar por los frutos que de cada uno de ellos pueda emerger” (Foucault, 2003, p. 280). Donde las acciones que habitamos, son las que definen qué clase de individuo seremos (Benhabib, 2006 en Cortés 2009, p. 18), modificando la regla, abriendo espacios en constante dialéctica, dado “el carácter relacional que esa producción tiene” (Duarte Q., p. 102). La acción puede residir bajo su decisión consciente, su voluntad, el azar o bien, la reproducción bajo esta condición (Sartre, 1946).

Ahora, la educación como relación inherente a la vida misma, podemos concebirla como una lucha por la recuperación o restauración de esta forma de relación con el mundo y conmigo, generando condiciones para que la experiencia sea posible, y luego se nutra a sí misma. En ella se ve la lucha de lo real, como aludía Heráclito en el querer y no querer ser nombrado, como afirmación de esta transformación, de este estadio de conflicto permanente (Foucault, 2003). La educación como espacio de encuentro de la alteridad en donde sólo en la experiencia común, sincrónica y diacrónica puede filtrarse este (Grau, 2006).

Evidenciando la resistencia entre infancia y mundo estático, como se concibe hoy, base en la que se asienta la violencia “Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que

prepararla para un nuevo mundo, sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo” (Arendt, 1996, p. 189). Por tanto, al traer al mundo, al traerse a sí misma la infancia, junto con ella la conciencia y su sensibilidad, el sujeto, se afirma su auto percepción y desde ahí al mundo, a su afirmación, a su tensión, a su deconstrucción, desde la afirmación que la infancia me permite con otros y otras. Haciendo imprescindible, tener en cuenta esta dimensión de la infancia, para la superación de la violencia que ejercemos más evidentemente hacia ella y menos hacia nosotros, a través de los propios y las propias afectadas, esperando la transformación subjetiva de los y las inmersas más en el espacio educativo, para ir así tensionando al mundo y la actitud con la que se sitúan en el mundo.

Para buscar horizontes libertarios podemos pensar en la multiplicidad de la infancia del mundo, de la infancia de la vida, en el anhelo de encontrar una apertura, una nueva forma de relacionarnos de vivir, con un mundo [...] renombrado (Freire, 1970) cuando decimos que, el mundo no podría existir en la inexistencia de alguien que lo nombre. Por tanto, “La única oportunidad de los hombres, está en el devenir revolucionario, es lo único que puede responder a lo intolerable” (Deleuze, 2006, pág. 144) En una búsqueda que “activa nuestra capacidad de renovar la existencia” (Jodar, 2007), donde el acontecer que se bifurca de la historia oficial, con y en la experiencia inacabada del lenguaje, el poder pensar de nuevo, la ausencia y recreación de la voz como condición de la infancia, donde todo ser humano, más allá de edades y condiciones, no tiene “cómo abandonar la infancia, no hay ser humano enteramente adulto. La humanidad tiene un soma infantil que no la abandona y que ella no puede abandonar. Rememorar este soma infantil es, según Agamben, el nombre y la tarea del pensamiento” (Kohan, 2004, p. 274). Siendo de suma importancia, al entender que los nacimientos, encuentros y desencuentros no se detienen... Por tanto, la esperanza y posibilidad de transformación de la violencia tampoco.

3.2. HISTORIA DE LA NIÑEZ

Realizamos una revisión de la historia de la niñez, para mostrar que su historia está atravesada por la violencia que trasciende y condicionan a las familias, instituciones menores y acciones cotidianas. La visión clásica de la historia de lo que se ha querido que sea la niñez –como le llamaremos a este consenso social-, si bien no es basta, generalmente se ciñe a la historia europea, anterior a la descripción de estas instituciones, a lo cual intentaremos dar un vuelco, desde el pueblo mapuche y mundo andino, con las dificultades que esto presenta, dado su poco estudio, y que no es el tema principal de esta tesis, pero que independiente a esto, nos parece imprescindible comenzar a descolonizar la historia y reconocer estas otras historias que nos constituyen y nos han sido privadas, en lo cual radica la importancia de su estudio y con ella las puertas que abre a la reflexión en cuanto a la violencia, presentando relaciones más armónicas.

En la antigüedad, encontramos tres visiones en torno a la infancia. El infanticidio (De Mause, 1991) (Gelles, 2001: Newel 1999:5 en Azaola 2003) (Paicabí 1998), “la utilización de niños para la gratificación sexual de adultos” y “matrimonio con niños” (Azaola, 2003, p. 1) como práctica recurrente¹¹. Su invisibilización, integrado rápidamente al mundo adulto al superar su extrema fragilidad física (Ariés, 1960), marcada por una rígida división de sexos. Y la tercera enmarcada en la antigua Grecia, donde no existe un término per se para denominar la niñez, pero si eran vistos como posibilidad de mejora de la degradación de Atenas, donde consideraron necesario visualizar, discutir y poner en marcha una nueva forma de educación para transformar esta situación. Primero quitándoles su conducta arrebatada, de la cual no podrían hacerse cargo, reflejándose la ausencia del conocimiento de la vida, que podían ser borradas ya que eran “semilla”, tabla rasa en la que se pueden escribir los saberes adecuados

¹¹ Aunque hasta el día de hoy en sociedades orientales islámicas.

para la conformación de una organización moralmente justa, donde al “poder ser cualquier cosa en el futuro cobija un no ser nada en el presente” (Kohan, 2004, p. 53). Es así como este concepto de infancia, contiene en su potencialidad una negatividad del mismo.

Posterior, durante la Edad Media, la comunidad era el espacio de socialización y aprendizaje, sin la necesidad de un proceso educativo segmentado de ella, donde no existían roles estrictamente definidos dentro, por lo que niños y niñas no eran distintos del grupo, eran adultos jóvenes, homúnculo (Bustelo G., 2012, p.288), eran un “bien” social, como los otros y otras, no había una conciencia de la diferencia (Rojas, 2001) (Duarte 2012), “donde los niños se mezclaban con los adultos, dormían hacinados en los mismos ámbitos, usaban idénticas vestimentas, escuchaban los mismos relatos de juglares, y buhoneros y comían del mismo plato...” (Kohan, 2004, p. 35). Siquiera existía el pudor de lo sexual actual. Las pautas de crianza, (De Mause 1991), se definen como de abandono (siglos IV-XIII) y ambivalencia (siglos XIV-XVII), sustentadas en a fragilidad y efimeridad de los niños y las niñas, dada su probable muerte. Explicada porque no existía un cuidado adecuado, producto de esta falta de conciencia de la diferencia del niño o niña, o que dada la fragilidad de éstos y éstas, no se generaba un mayor vínculo afectivo en relación al nacimiento, casi como mecanismo de protección ante la posible pronta partida (Rojas 2001).

Las “sociedades salvajes” (Cortés, 2009) tenían ritos de entrada y salida muy marcados en la etapa de la niñez, como ejemplo, en el mundo andino en los pueblos diaguita o huamaca evidenciado en los ritos de sepulturas, y en el pueblo mapuche la llegada de la menstruación el momento en que la niña (Mora, Z. 2006). Dejando de manifiesto una conciencia de su diferencia. En la Araucanía, niños y las niñas, tenían todo el saber, el kimun, vistos “como don de la deidad en el ordenamiento de la espiritualidad mapuche.” (Salazar, 2012, pág. 75). Esta deidad *ngenechen* permitía obtener conocimientos diversos en pos del bienestar de la comunidad. Se integraban rápidamente a la vida familiar y de la comunidad

(Rojas, 2010), donde compartían responsabilidades como cualquier miembro, produciendo una socialización sin necesidad de institución, donde “las relaciones tradicionales entre adultos y niños tienden a ser horizontales (Rojas, 2010, pág.760). Igualmente muestran estudios actuales de los pueblos andinos, dejan en evidencia su carácter indivisible de comunidad. La familia, como impulsor del proceso productivo forjaban la unión como descendientes de un mismo parentesco, por tanto no excluye a niños y niñas, y hoy tampoco de las jornadas de protesta (Zibechi, 2007). Estas ideas se ven reflejadas tanto en la educación tiwanakota, como colla u aymara, como se menciona en la “La Pedagogía del Abode”; la cooperación y ayuda mutua, era permanente en la vida diaria, siendo más bien esa la escuela, sin necesidad de un sistema educativo “organizado”.

Además, en la cosmovisión mapuche, tanto palabra, acción, gesto se valen de la misma importancia y significancia (Mora, 2006), esto ligado a los pocos, casi inexistentes abortos que se mencionan en este trabajo (Salazar, 2012), podemos deducir y ver la importancia de este nuevo nacimiento alusivo a Arendt (Arendt, 1996), esta nueva posibilidad de vida y renovación de la misma. La importancia de tal evento, radica en la conexión entre este mundo terrenal, limitado, material, y la trascendencia de la vida, por ello su potencia, la cual “podía modificar el curso del mundo y transformar el derrotero de los destinos” (Mora, 2006, p. 15).

Esto nos hace pensar, en una suerte de primacía de la comunidad por sobre el desarrollo individual, donde esta “forma de vínculos entre personas” (Zibechi, 2007) “protegían al niño contra los azares de un amor paternal exclusivo. El niño siempre tenía con quien hablar” (Mannoni, 1997, en Cortés, 2009, p. 37). Esta nueva forma de relación nos llena de preguntas, sin respuesta totalmente definida aún, referidas a ¿Cómo se da el diálogo de este recién llegado con la comunidad?, ¿Es en efecto un recién llegado para éstas? ¿Cómo se da el diálogo intergeneracional? Entendemos que en las comunidades los roles están distribuidos antes que divididos, no bajo la lógica actual de sometimiento, sino más bien, en una lógica complementaria o rotativa según el pueblo, por ejemplo, en lo

referido a la guerra, en el pueblo mapuche, si bien los hombres eran los que peleaban, ellos no iban si las mujeres no los acompañaban y visualizaban la victoria de su lucha (Mora, 2006). No así en el pueblo aymara, donde por lo menos en la actualidad, los cargos son rotativos y obligatorios, como una forma de retribución a la pertenencia comunitaria (Zibeche, 2007).

Solo la última etapa –antes y paralela a la colonización europea- del mundo andino es la referida al nacimiento del imperio Inca, como todos los imperios en busca de la expansión y unificación se estableció un sistema educativo y moral más rígido, el cual era clasista, vertical-externo (dado por los amautas de forma integral), con división a acorde a sexo y homogéneo al imperio. Ajllawasi para mujeres o yachaywasi para hombres, donde ambos tenían finalidades predeterminadas que servían al imperio (Rojas O, 2011). La separación por edades igualmente se dio, quedando explícita la categoría de vasija de los y las menores.

En la colonia y en los inicios de la república en Chile, y suponemos en América latina, la imagen y experiencia de niñez, no estaba dissociada ni contrapuesta de forma completa a la adultez, lo que se ve en el compartir juegos, cuentos, vestimentas. En este periodo, esta idea se aventuraba tímida en los sectores más aristocráticos y religiosos, - círculos donde probablemente la niñez gozaba de una mayor prolongación-, donde se tenía una visión pura e inocente de ella, a la cual inculcar miedo dado su arrebatado y desobediente carácter, el cuco o viejo del saco, evidencian esta transmisión del **miedo** para la obediencia. La fantasía es un elemento altamente utilizado por niños y niñas, el cual les era permitido y fomentado (Montes, 2001). La división etaria se veía al comer, la baja valoración al igual que de la vejez, en desmedro de la juventud-adulta, asociada a la efectividad para trabajar, en la cual probablemente el periodo de la niñez era más bien corto (Rojas, 2001). Las diferencias se hacían más latentes asociado a una diferenciación de la niñez por clase, primero hacia la niñez indígena, y luego a las clases populares (Rojas, 2010), experiencias principalmente brindadas a través

de las escuelas, donde “la vigorosa imaginería indígena (...) era arrinconada doblemente, por insensata –por desatada- y por americana” (Montes, 2001, pág. 20), para luego integrar una tercera; por infante.

Esta breve caracterización de algunos aspectos de la colonia e inicio de la república, nos muestra como existía una línea divisora más bien permeable, donde las pautas de crianza se concretizaban en una “ausencia fastuosidad y simpleza” (Rojas, 2001) y de corto tiempo. Con su eje puesto no radicalmente en la niñez, sino sobre todo en la de pueblos originarios. Como decíamos desde el la aparición del estado, aparece la división más cronológica, influenciada desde Europa, y concretada en la poca educación que existía, con un marcado “la letra con sangre entra”. En esta etapa lentamente comienza una instalación del panoptismo e intitucionalización, que más bien está orientada a limitar las acciones negativas de niños y niñas (Kohan W. O., Infancia. Entre Educación y Filosofía). Desde la familia un cambio en la organización social, desde comunidades más amplias a familia más cerradas y centrada, ya no en la “propiedad y fortuna, sino en función de los hijos y su educación” (Bustelo G., 2012, pág. 288). A lo largo de este periodo, las concepciones y acciones entorno a niñez e infancia, no han variado sustancialmente en la práctica, no así en lo discursivo, en lo jurídico, institucional.

La primera, más bien ha seguido apresada por ciertas visiones adultas, negando el carácter de sujeto de la niñez (Bustelo, 2012), definiéndola siempre desde su diferencia o antagonismo con la adultez (Cortés, 2009), radicando ahí su violencia, la fuerza que persiste. La segunda, se ha desplazado desde “el infanticidio y el maltrato generalizados hacia la tolerancia y el acercamiento empático” (Cortés, 2009), superficial, un verbalismo vacío, desplazando hacia el entorno la violencia cruda, desde esta cultura donada de los adultos (Montes, 2001). La niñez resiste, pero en una dialéctica, que no alcanza a ser, al no darse de forma afirmativa en el sentido de Maturana para ambos, terminando mayormente acallado, disciplinado, hoy en vías de ser seducido (Lipovetsky, 2000).

3.2.1. ESTADO

Esta institución ejerce una violencia social (Duarte Q, 2012), sistémica, objetiva (Zizek, 2009), que veremos desde lo económico y lo político. Ejercida a través de la negación constante de la vida operando desde la biopolítica, según Bustelo (2007), de dos formas; reproduciendo la situación de pobreza y la sobrevivencia, o prolongación del estado de amenaza –como vimos uno de los factores que fomentadores la transcendencia de la agresividad en violencia-. Este, a medida que avanzaba su instalación, comienza a regular más situaciones, impactando en los modos y trato de vida de niños y niñas con sus concepciones. Primero a través de “reprimendas represivas, correctivas y rehabilitadoras (Salazar, 2002, p.7) para superar esta etapa imperfecta en el s. XIX, donde luego en el XX y XXI, la niñez se vio como víctima subordinada a adultos, donde se multiplicarían los riesgos sociales y la intención de su “protección” (Rojas, 2001, pág.4).

En el s. XIX morían entre un 50% y 60% de niños y niñas nacidas, siendo la tasa más alta del mundo, la indigencia se acercaba al 50% en algunas regiones, “siendo común la presencia de niños en las calles, dedicados a pedir limosna, vender, robar, vagar, jugar” (Rojas, 2010, pág. 210), a los que les declararon “una guerra de exterminio contra el vagabunderío, que debe comenzar necesariamente, por la extirpación de los niños huachos, que, por miles infestan nuestras calles y plazuelas levantando algazaras insoportables que se extienden por todo el día” (Informe del procurador de la ciudad de Santiago En ACS, vol. 79, f.57. Año 1803 en Salazar, 2006 p. 52).

Estos eran enviados a correccionales, a cárceles, por la ley, o por sus padres los que superaban la mitad de los cupos en los correctivos (Rojas, 2010), y donde “La proporción era mucho mayor en el caso de las niñas.” (Rojas, 2010, pág. 215). Luego, para encubrir su carácter correctivo y de inculcamiento (Grau, 2004) pasan en 1913 a llamarse “escuela de reforma”, ligadas al trabajo, talleres,

que siempre han tenido hasta hoy estrechez presupuestaria y vacíos en el funcionamiento (Rojas, 2010), donde entre un 70% y 80% moría en ellas, las cuales aumentaban en períodos de crisis (Rojas, 2001), como en la época actual y la crisis del SENAME.

Las políticas han “mejorado” en discurso, pero donde hoy para nadie es invisible la crisis del sistema estatal, en manos de privados con menos fiscalización, que proponen para la “superación” de esta fracción de conflicto violento, denominados niños y niñas de “situación irregular” (Alzate, 2003; p. 7) o desviación social, medir su “peligrosidad”, como con Bachelet o Piñera, estigmatizarlos, bajo estudios de criminalidad instrumentales con finalidades preventivas, correctivas y “protectoras”, ya no “represivas”, beneficiándolos “para salvarlos” desde el estado,. Aunque lo que hemos visto demuestra que más bien se quiere “salvar” a la sociedad de ellos y ellas, aislándolos en condiciones necrófilas. Últimamente la ley de menores fue tocada por los defensores de los derechos de los niños, planteando penas más moderadas y la posibilidad de penas alternativas, pero la ley dictaminó contraria, con más represión pese a lo sugerido. Esta ley más que suprimiendo el modelo tutelar, lo hibrida con el de derechos (Rojas, 2010, pg.725). Denominados “menores”, en una suerte de menoscabo de su persona por su condición,

Otra gama de niños y niñas que deambulaban por las calles, pero no “rompían” las normas sociales, son los de familias pobres que eran incorporados a la matriz productiva, impulsados por la pulsión de sobrevivencia, donde aprendían “responsabilidad y disciplina”. En sectores rurales “una de las principales modalidades de reinserción económica del niños, se producía a través de su participación como parte de las obligaciones del inquilino... que condicionaban la permanencia de él en la hacienda y su usufructo de regalías (Rojas, 2010, pág. 221), pasando así junto con las mujeres, a ser una fuente de explotación en que debían reemplazar a padres en la caso de su fallecimiento (Rojas, 2010). Fomentando este trabajo, que fue regulado en el x. XX, donde se concreta el Plan

Laboral de Trabajo, fijando 14 años para la contratación, con limitación de jornada, obligaciones escolares y autorización paterna. Para ya en el s.XXI, firmar para erradicarlo, toma de decisiones atravesada y acallada la propuesta de niños y niñas trabajadores de Chile (MOCHINATS, nacida en los 2000), que exigían regulación. Podemos ver como los derechos de niños y niñas, son más bien un encausamiento hacia una forma específica de ser niños y niñas, en la cual se niega la construcción de identidad, respecto a la experiencia del trabajo, catalogándolo de peligroso en sí mismo por una condición etaria, siendo que es una característica del trabajo movido por el capital, que este no sea formativo ni social (Rojas, 2010), naturalizando su nefasta producción u teniendo una mirada adultocéntrica de niños y niñas.

Ya en el siglo XX, y XXI, discursiva y lentamente niños y niñas, pasan a ser “la posesión más valiosa de la nación”, promesa, esperanza e ilusión, decantando en el enfoque actual de derechos o protección, constituyendo una reificación hacia este sujeto-objeto, en una época donde primero la **ciencia** médica y la psicología comenzaron a hacerse cargo de las problemáticas en torno a la niñez, influyendo y controlando, la crianza y socialización de esta, donde “Desde entonces medir, pesar, examinar al niño o niña “normal”, es forzosamente sinónimo de buena salud y también de “bien criado”, puesto que los desórdenes sociales y comportamentales se perciben también como patologías” (Gómez-Mendoza, 2013, pág. 80). Influenciando las pautas de crianza que recae directamente sobre madres, dado el sistema patriarcal y machista apoyado desde la ciencia instrumental. Este sistema tuvo algunos impactos cuestionablemente positivos, como que la mortalidad bajo mucho y hoy se ve como superado, pero sin embargo, los “apoyos” estatales, han estado desde el siglo anterior orientados estrictamente a un tipo de salud y nutrición de mujeres embarazadas, aumentando los problemas perinatales y congénitos, un descenso de la lactancia y partos naturales, evidenciando una relación más mecanicista y delegativa de los

procesos personales. Donde la “alimentación” en base a transgénicos, “snacks¹²” (Rojas, 2010), el sobre peso y obesidad de niños y niñas -1 de cada 4- (Rojas, 2010). Orientaciones basadas en demasía en el enfoque médico instrumental, en desmedro de una atención más integral, que incorpore lo físico y psicosocial, evidenciada su deficiencia en los niveles alrededor del 20% de déficit del desarrollo psicomotor, o un 50% atraso en el desarrollo del lenguaje ambos problemas globales dentro de esta sociedad.

Este tránsito y renovación ideológica necesaria luego de la oleadas de dictaduras ya mencionadas, donde se viven diversas de violencia directa o presencial en protestas, manifestaciones, detenciones, asesinatos, allanamientos, quema de libros, arranque de hojas en escuelas, una crianza sin padres, sin madres, nacidos en centros de tortura, o muertos por medio de abortos forzados. Molestados en la escuela por relacionarse con la izquierda, exponiéndolos y a sus familias a represión directa, por lo que muchas veces no era concebida como un lugar seguro con secuelas. Donde ahora la dominación y opresión es ejercida ya no directamente hacia éstos y éstas, sino más bien se agudiza en las instituciones, personas, o el medio en el cual están circunscritos. Que hasta el mercurio (2016) denuncia que el país, “ha maltratado históricamente a los niños y la vulneración de derechos, se puede observar en todas las clases sociales” (pág. 3), esta afirmación devela la atención que ha tomado el problema, también, la necesidad de realizar un análisis integral que contemple las condiciones estructurales y materiales de la población, según clases sociales.

Hoy, según la encuesta CASEN 2015, vive en la pobreza un 23,3% de niños, niñas y adolescentes, un 5,8% en situación de indigencia. Un 71% de los hogares en que viven no alcanza la media del ingreso nacional, un 7,1% vive en hacinamiento, un 26,3% en viviendas en mal estado, un 7,1% con cuidadores y cuidadoras sin empleo. La “desigualdad, segregación social y territorial afecta

¹² De consumo habitual, placer inmediato, sensorial, asociado a la relación social, en cuanto a estatus y al dinero (Rojas, 2010).

mayoritariamente a niños, niñas y adolescentes, especialmente a aquellos más [vulnerados] (indígenas, discapacitados y migrantes, entre otros) (Adolescencia, 2014, pág. 161). Esta desigualdad, segrega socio espacialmente según segmento económico (Rodríguez, 2001 en LalnfCuentaCH, 2014), de género y de etnia, hoy justificándose en la aceptación y fomento a la diversidad (Puiggrós, 2005). “La pobreza constituye uno de los principales obstaculizadores, para el ejercicio adecuado de los derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes, ya que, los derechos a una vivienda adecuada, alimentación, y vivir en familia son afectados de manera directa por la pobreza” (Adolescencia, 2014, pág. 161).

La injerencia masiva de **drogas** para niños y niñas, es otra evidencia del control silencioso de su cuerpo. La inducción de ritalín o similares, desde los 50', para el síndrome del déficit atencional, utilizándose para casos diagnosticados de hiperkinéticos y/o hiperactividad, donde “Entre el 50% y 70% de los casos diagnosticados no tiene realmente déficit atencional” (Revista Femenina del Mercurio: Ya, 2001; en Rojas, 2010, p.780), siendo en nuestro país donde más se consume (Benavente, 1999 Rojas, 2010, pág. 780), con el fin de la permanente optimización de sus vidas, para integrarse a este mundo dinámico, difícil por la ansiedad; hiperactividad-emocional; desmotivación, que este mismo genera, y así una dependencia y daño neurológico.

En la convención ratificada en 1989, sello de esta renovación ideológica, la niñez se singularizada por más conceptos de “protección” ampliando una visión globalizada de la niñez (Rojas, 2010) desde el aparato jurídico. Con requisitos mínimos para que un niño o niña se desarrolle, “en el caso de la CIDN, el ‘mejor interés del niño’ son los adultos (...) son éstos los que deciden y definen ‘lo mejor’ y lo hacen, por supuesto, desde el poder” (Bustelo, 2007, pág. 109). El foco se centra en los sectores más vulnerados, no vulnerables¹³, “poniendo énfasis” en el problema de la desigualdad y argumentando su concreción en los primeros años

¹³ Entendamos que la vulneración está dada, se somete a esta, e ahí su condición de afectado y no de posible afectado, la cual inclusive es menor, ya que al ser constantemente vulnerados son indiscutidamente más fuertes y difíciles de vulnerar.

de vida, fomentando un estereotipo de malos tratos, donde pareciera como si estuviera enraizada la idea de que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales sino solo unos pocos (Alzate, (s/f), pág. 6). Se hace alusión al interés superior del niño, el cual obligaría a que en toda decisión que le concierna a un menor de edad según su progresiva autonomía. Interés que ha sido criticado debido a su abstracción e indeterminación lo que dificulta su aplicación” (Rojas, 2010, pág. 905) (Raczynski, 2006). Otras críticas vienen del comité de los derechos del niño de la ONU, denunciando el carácter más bien asistencialista sostenido por Chile, o del estudio “Evaluación de la Política Nacional y Plan de Acción integrado a la Infancia y Adolescencia 2001-2011” que se dedicó a evaluar este informe y otros de los países latinoamericanos, concluyendo insuficientes las propuestas, objetivos, al no tener marco regulatorio, normativo, leyes que lo hagan viable, ni estrategias de monitoreo o evaluación, financiamiento, sólo encargados con áreas muy generales a coordinar a nivel país. Se diseña más bien una gestión teórica, con miras a la participación y territorialización, sin definir.

La repercusión de las viejas prácticas de “represión y control social” (Rojas, 2010) para niños, niñas y jóvenes, y sus familias que no entran en este concepto individual y homogéneo que intenta sostener la Convención, queda en evidencia, con los casos de niños y niñas que no se encuentran haciendo lo que todo niño o niña merece o necesita según la convención, la cual si quiera da cuenta de pensarlos, evidenciada en el plano policial, en la detención por sospecha, la represión, golpizas, violencia de género en movilizaciones, o en el derecho a la educación en los colegios que seleccionan, o la cancelación de matrícula (Rojas, 2010). “El discurso distorsionado que vincula infancia/adolescencia/seguridad ha tenido primacía en lo que constituye otra prueba contundente de cómo opera la biopolítica con respecto a la represión de las nuevas generaciones” (Bustelo, 2007, p.45), legitimando estas rupturas a los derechos del niños, cuando no se mantienen al margen de la visión ideal de estos y estas.

3.2.2. FAMILIA

Las prácticas familiares, vendrían siendo la dimensión directa de la violencia, donde más se deja ver y al espacio que se le atribuye más violencia, y donde el practicante es generalmente conocido, por ser parte del núcleo familiar. En esta se ha producido una nuclearización y aislamiento, una desertificación rural que genera desarraigo **familiar**, y con ello desligándolo de su carácter social, el deterioro de la vida. Las condiciones estructurales y culturales se insertan, se manifiestan y refuerzan a través de los sistemas familiares, sobretodo en los cerrados o muy extendidos, que se constituyen más bien con el giro de la modernidad, de una conformación más asociada a la mantención y producción de bienes, hacia lo afectivo, hacia la niñez (Aries, 1960).

Las prácticas generadas en este núcleo, generalmente son aceptadas y naturalizadas dada su dependencia biopsicosocial, sumado a la dificultad de denuncia, lo que tiene como resultado del doble vínculo (Barudy, 1999), de la comunicación paradójal del “yo te quiero, ésto es para tu bien, tú lo provocaste, lo mereces”, donde los violentados, muchas veces pueden identificar al agresor, pero otras, terminan por depender de este culpabilizándose a sí mismos por los tratos, reproduciendo y agudizando el espiral. “Como consecuencia, los hijos pueden incorporar progresivamente y de una manera acrítica, los comportamientos y creencias de sus padres opresores” (Barudy, 1999, pág. 135) posibilitándose así la existencia de un ciclo transgeneracional de la violencia. Es entonces, que el individuo “agresor” fue un niño agredido, que ha sido centro de violencia y de soporte dentro de los conflictos intrafamiliares e intergeneracionales, víctima de abuso de poder fuertemente mistificado (Barudy, 1998). Mistificado ya que se da por una transmisión de agujeros, de conflictos no dichos, ni resueltos, impensables (Janin, 2002).

Ahondando un poco más en esta lógica, nos cercioramos de que cuando hay violencia hacia niños y niñas no han sido garantizadas en el seno familiar las funciones parentales adecuadas, detectándose una cosificación y, por tanto,

utilización de niños y niñas por parte del mundo adulto, por un lado, para “resolver” conflictos históricos, y por otro, para “resolver” conflictos relacionados con la familia. Dicha cosificación se vincula con dos posibles situaciones: violencia como expresión de crisis en el ciclo vital de una familia o como experiencia organizadora del fenómeno familiar. Lo crónico de la violencia en el segundo caso, nos remite a la creencia de los adultos en cuanto a que deben solucionar todo por sí mismos, quedando así la familia encerrada en sus comportamientos abusivos y creencias. La cronicidad transgeneracional da paso a un circuito de violencia mayor. Además, se observa cómo actores sociales, profesionales y agentes comunitarios, se conducen en un rol pseudoprotector o pseudoregulador.

En concordancia a lo anterior, el modelo de producción económica influye en la percepción de hijos e hijas como un gasto financiero. Derivándose situaciones de estrés al interior de las familias, sobretodo de las cuales existe una insuficiencia de recursos económicos. Algunas situaciones que crean condicionantes facilitando la violencia son: embarazo adolescente, maternidad en solitario, aislamiento, desempleo, pobreza, marginación ligada a la emigración.

“En las sociedades capitalistas industrializadas y basadas en los valores del consumo, los niños son vividos por sus padres como una carga, o un obstáculo a las posibilidades de consumo o, al contrario, como una presión para consumir. Esto acarrea interferencias en la calidad de los vínculos con ellos, porque no son investidos por lo que son. Los gastos financieros que representan los niños en términos de vivienda, vestido, alimentación, educación, etc., pesan sobre el presupuesto familiar... autores hablan incluso de <<odio>> de los padres hacia sus hijos, en las sociedades basadas en el bienestar material. Los gastos que implica educar a un niño son un obstáculo para que los padres realicen los objetivos que les asigna el sistema social, el estándar económico, el éxito social, etc.” (Cantwell, 1984; Barudy, 1998, p. 69).

Cabe señalar que, aunque la violencia hacia la niñez es transversal a toda clase social, las formas en que aparece, los mecanismos en que se ejerce y los tipos de intervención, conllevan mayores estereotipos y prejuicios en familias pobres, quedando sometida muchas veces, a un arsenal de intervenciones

médico-psicosociales y judiciales amplias. Detectándose más rápido, precisamente porque es más visible e hipócritamente, menos aceptada. Sin embargo, se solapa la violencia simbólica, mayormente tolerada que aquella física, abandono y negligencia, adquiriendo dicha tolerancia el matiz de ser represiva. Puesto que en las clases dominantes la violencia queda camuflada y disminuye el interés de intervención al estar más solapada, siendo fuertemente evidente un ejercicio de violencia más simbólico que físico, no así en las clases populares, donde la violencia física y el abandono es mucho más explícito y abierto. Esto se condice con que al sistema social se vale hoy, de la producción subjetivo, simbólica que física. Castigar la violencia física y solapar la simbólica, reproduciéndose en creces el circuito de violencia, finalmente.

3.2.2.1. LO JURIDICO

La jurisdicción estatal respecto a la relación filial, tiene tres grandes fases. La inicial aparece con el estado en 1857, la cual aceptaba el castigo físico y la detención hasta por un mes, de niños y niñas, solo con la petición del padre, dando el juez orden de arresto (Ceballos, 2002). Luego, sufre modificaciones en 1925, donde el padre, puede corregir y castigar “moderadamente”, relativizando su naturaleza, y recurrir a un juez para ver el posible arresto (Ceballos, 2002). Ambas atravesadas por la configuración patriarcal, adultocéntrica, colonial, donde es el padre quien puede y debe ejercer el control por medio del castigo, violencia y arresto hacia la niñez respaldado por el estado. Sin respaldo hacia la niñez como sujeto de derecho, invisibilizada como la mujer. El juez carece de deliberación, ejecuta la decisión solicitada por el padre, develando la mayor influencia que estatal, que luego se cambian, fusionando el poder del padre al del estado, como dueños del hijo o la hija, con sutiles modificación, y hoy el juez de menores, encarna “a nivel macro al padre de familia” (pág.79).

Situación que se materializada con la creación del tribunal de menores, la ley de menores 16.618, la ley 19.325 de violencia intrafamiliar, y ya en 1996 el

tribunal de familia, donde la niñez sigue sin participación directa en las decisiones, vista “objeto legítimo de intervención del estado.” (Ceballos, 2002, pág. 78). Todas relegando a segundo plano a la niñez, continuando con la relativización de lo merecido o no de la violencia, y el castigo punitivo, para él o la ejecutora de un acto punible, proporcional al daño causado, diferenciando la violencia interior y exterior de la familia, con tintes leves, o graves, siendo los primeros los que no causaban incapacidad o enfermedad por más de 15 días, en un inicio para pasar “los que no menoscaben su salud ni su desarrollo personal”. Desde este momento el juez puede agregar medidas precautorias para que no se agrave la situación en el hogar al momento del conocimiento de la denuncia. En una primera instancia se llama y aboga por un acuerdo de las partes, con lo que se termina el juicio si es aceptado, sino, se reciben pruebas y se llama a otra sesión para la sentencia, puede ser programas terapéuticos, servicios la comunidad, intercambiables por cárceles, pero nadie procuraba su cumplimiento. Comienza un registro para seguimientos de los casos. Los jueces encargados, no están especializados en la materia, limitando su comprensión de los casos. Aparece la figura materna dentro del concepto “padres”, sin embargo, no se explicita a la madre misma, sino solo apelando al género masculino en plural.

Ya en el último tiempo, marcada por programas y políticas con temáticas referidas a la familia, mujer y juventud, (Balardini 2000, pág.20-22), se modifica en 2005, la Ley de Violencia Intrafamiliar, convirtiéndose en la ley 20.066 que busca “prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a la víctima de la misma” (UNICEF, Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile, 2006). Quita la clausura de leves, mencionando que en ningún caso lo son, volviéndolas todas punibles (Bórquez, 2014), y disminuyendo la variable a fuera o dentro de la familia, y prohibiendo desde el código civil el castigo físico como parte del proceso formativo y legítimo, (UNICEF, Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile. Analisis comparativo 1994-2000-2006, 2006), llevado a cabo por consejo del consejo de la convención de derechos del niño, dada la antigua

redacción que se prestaba para ambigüedades. Integrando los derechos de niños y niñas como base para la aplicación y resolución de casos. Intensificando las medidas que buscan adelantarse al maltrato, es decir, por sospecha, puniendo y no previniendo necesariamente. Capacitando a funcionarios, cosa que antes hacía cualquiera sin entender o conocer las especificidades de la ley, en la misma línea busca reforzar la comunicación de derechos y herramientas para el defensor. Mecanismos alternativos de resolución conflictos como mediación para que lo conyugal no interfiera en lo filial.

Toda la historia de la violencia intrafamiliar institucionalizada, está atravesada por la patria potestad, donde a familia tiene derechos, y normas jurídicas que regulan las relaciones personales y patrimoniales entre familiares. Donde los adultos quedan delegados al cuidado, educación, alimentación y decisiones de éstos y éstas adultas, pudiendo perderlas según su comportamiento. Entrando al juego del entrampe en la estructura social, ya descrita, y sus diferencias entre familias con o sin dinero, siendo las primeras, pocas veces punidas, basándose en la falta de pruebas quedando sometidas solo a vigilancia educativa. A diferencia las excluidas, juzgadas hasta sin suficientes pruebas, extirpándoles a niños y niñas solo con sospecha, desclasando a niños y niñas de sus familias, hacia las que potencialmente podrían adoptarlos (Barudy, 1999). Ambos casos nos escapan del adultocentrismo, en donde muchas veces la palabra de niños y niñas vale menos que la de los y las adultas, es más, donde si hay pruebas, desde el silencio, o las conductas, o signos expresados por niños y niñas en sus múltiples lenguajes, que quedan invisibilizados por falta de sensibilidad con esta alteridad. Siendo una necesidad la transformación radical de las relaciones sociales, con espacios de equidad, participación, democracia real, y por tanto una justicia más absoluta para todos y todas.

3.2.3. CULTURA

Lo **cultural** hace alusión, desde la población adulta, que esta prefiere la obediencia y docilidad, a la autonomía y actitud crítica, según sus explicaciones ya

que; o no saben controlar la situación de otra forma, para no perder la autoridad, que cumplan normas, que no desobedezcan, que cumplan en la escuela, que no falten en respeto, no cumplen compromisos, ni son cariñosos, siendo las principales causas de la violencia. Considerándola útil y necesaria para formarlos en un buen ciudadano. Se conoce, reconoce y valida, ya sea porque se las aplicaron a ellos y ellas, o porque la confunden con disciplina –arbitraria, abuso poder, con juicio moral, automática, conveniente, y por control externo-, o derechamente entienden a su hijo o hija como propiedad privada, por ello es un patrón cultural aprendido, ya que no hay patologías asociadas necesariamente. Potenciado por el entorno social cultural que legitima las pautas. “la situación de violencia y maltrato que sufren en Chile los niños, niñas y adolescentes (...) estaría fuertemente relacionada con creencias y representaciones sociales, culturalmente arraigadas, que contribuyen a naturalizar situaciones de violencia y maltrato infantil” (Bórquez, 2014, pág. 12).

Ya hacia finales de siglo, con la **dictadura** con miras a regir toda la vida de sus conciudadanos a partir de la captación y adquisición de una subjetividad pujando hacia una constante mercantilización y/o patologización de la vida, mediante el agente discursivo publicitario (Bustelo, 2007) donde “La imagen de la infancia neoliberal que cuenta la historia de niños y niñas que se encaminan con certeza hacia un destino marcado por el individualismo, por el consumo y la competencia en el cual se asegura el triunfo de lo más aptos. (Bustelo, 2007, pág.148). Por medio de “...lo que se inicio como una práctica de estimulación temprana para los llamados niños de cajón (aquellos que carecen de todo tipo de estimulación, que se crían prácticamente solos), finalmente se hizo extensivo a todo tipo de niños a un nivel excesivo” (Rojas, 2010, pág.779). Los medios de comunicación masiva, constituyen una bastante amplia en la construcción de niñez por “Nuestra propia vulnerabilidad de seres de lenta madurez mental, nos predispone a ser fácilmente manipulables, dúctilmente adaptables a objetos extraños a nuestro natural y lógico devenir” (Bustelo, 2007), la cual es posible si

pensamos en que un niño una niña, antes de ingresar a la escuela ha visto más de 30.000 avisos publicitarios (Bustelo 2007), donde “la ideología también está relacionada con el sujeto pues penetra en el desarrollo mismo de la subjetividad: es una estructura que se impone sin pasar necesariamente por la conciencia” (Bustelo, 2007, pág.36), siendo “más susceptibles al poder seductor de la imagen, los niños frente al televisor no tendrían capacidad suficiente para discernir, y terminarían absorbiendo de un modo pasivo sus influencias” (Rojas, 2010:, p.778), sobre todo si se da antes de que lean, afectando las habilidades cognitivas más abstractas, aferrándolos a los sentidos, influyendo en la poca capacidad de observación (Rojas, 2010), produciéndose un “desdoblamiento de los espacios virtuales” (Bleichmar, 2001, p.2) y por tanto de simbolización. Existiendo un “predominio del <<aparato>> sobre la persona y del proceso <<inconsciente>> de montaje sobre el proceso de la experiencia consciente, la prevalencia del valor expositivo sobre la contemplación, la construcción de lo real como una segunda naturaleza” (Benjamin, 2001, págs. 11-12).

La constitución psíquica y genética, ha cambiado por esta exposición, y también a través de la utilización directa de ellas en la genética y por tanto en la libertad supeditada que hoy marcan pautas de normalidad y personalización. En ellas, hay una adueñación del cuerpo del niño por parte del adulto, inscribiendo en este su lugar de goce (Bleichmar, 2001). Ambas con repercusiones quizás inalterables para la niñez. La **transformación** de la parte genética, de la **bioquímica del cerebro**, lo endosomático del cuerpo (Bustelo, 2007), dada la posibilidad de manipulación de los genomas humanos, fertilización asistida. Donde en la primera hay una construcción del niño-niña, pasa a depender totalmente del mundo adulto. La cual ha solidificado y concretado el deseo narcisista adulto (Gómez-Mendoza, 2013), de la continuación de su vida, desde el deseo de tener un niño o niña, a que sean según sus deseos por medio de la disciplina moderna y algunas modificaciones de los hijos hijas de probeta, para culminar con la intervención del material embrionario pasando a ser un diseño total. Pasando a un

control adulto absoluto, (Bustelo CI) el cual aumenta, iniciado desde el útero, encontrando al “alumno-feto” (Gómez-Mendoza, 2013). En consecuencia de estas las representaciones infantiles, respecto a la sexualidad también varían (Bleichmar, 2001), donde el anonimato de los donantes, por ejemplo, podrían considerarse hasta violación al derecho de identidad de niños y niñas (Gómez-Mendoza, 2013, pág. 84).

Si un consenso hay, es que la niñez ya no es la misma, cuestionando la imagen inocente (Rojas, 2010), pudiendo observar hoy niños y niñas más angustiados, depresivos, ansiosos, ambiguos, orgullos, más expresivos y seguros, más imprevisibles, audaces, acelerados, con más personalidad, tiránica, impaciente de la niñez. La asimilación de nuevos valores -globalizados-; respeto a la naturaleza, no discriminación de gran difusión en el mundo infantil, propagando los derechos a la infancia. Incluyen un deterioro de pautas valorativas (Bleichmar, 2001). Esto queda a la vista, a través de la venta y promoción de juguetes bélicos, que naturalizan el matar, la competencia, la violencia, la negación del otro, el desconocido como sospechoso, el ilusionismo a través de la fama y el casting, y hasta la rebeldía y el inconformismo vuelto producto, a través de súper héroes o de lleno revolucionarios, donde se “los venden desprovistos de su verdad” (Busleto 2007) Instalándose desde la cultura adulta, una mirada nostalgia hacia una infancia perdida. Evidenciado en la historia de la televisión en Chile, que llega a partir del 60 como continuación de la tradición educativa, y minoritaria de programas de entretenimiento y consumo. Donde esta última tomó terreno, no así las educativas, que básicamente dejaron de vender. Los programas de entretenimiento, contemplaban gritos, ritmo agitado, contenido liviano, concursos, juegos donde se ridiculizaba a adultos –como en cachureos-, donde la violencia era normal y los contextos miserables igual. Luego, se incorporó la belleza, la sensualidad y el baile integrados. Para finalmente, incorporar sobre todo desde los programas nacionales como 31 minutos o Diego y Glot, una ruptura concreta de la tradicional visión virtuosa de la infancia.

Pareciese avanzar hacia una horizontalidad familiar, a la democratización de esta institución, del autoritarismo a la permisividad, sin límites ni normas, que “los deja sometidos a la satisfacción de sus propios impulsos” (Rojas, 2010, pág.777). Nativos en estos medios y este lenguaje visual, estableciéndose una ruptura de la jerarquía cultural y social, donde se ven “liberados y potenciados” por estas, excluidos adultos engrandeciendo el límite de su separación, “cosificación de los procesos de interacción social con desaparición del reconocimiento del otro en tanto otro” (Bleichmar, 2001, pág.8), La llamada democratización a la información igualmente es mercantil, en cuanto reproduce el conocimiento sin crearlo, ni transformarlo, generándose un modelo mecánico de la adquisición, donde el “sujeto destinado a la cadena productiva, sin posibilidad de producción en términos intelectuales” (Bleichmar, 2001, pág. 9). Donde la creatividad, la construcción de un mundo infantil propio, han caído dado la multiplicidad de modelos dados, en un mundo que “Han descuidado, voluntariamente o no, garantizar y estimular su libertad de expresión. Su creatividad o si capacidad de tener un juicio sobre el mundo que le rodea podrían verse frenados” (Gómez-Mendoza, 2013, pág. 84), así mismo la caída de los hábitos de estudio, la poca concentración –ligado a la hipermedicalización-, pérdida del trabajo personal, los juegos en solitario o desde el vacío, son una clara imagen de ello. Paralelamente, estas tecnologías, separan a niños y niñas de su **cuerpo**, aportando a la disminución de la autoconsciencia, de la utilización y exploración de otros lenguajes. Su autoestima cae, al mostrarles innumerables modelos “ideales” de la sensibilidad, que recordemos es la primera fuente para conocer la impresión sensible del mundo (Locke en Grau 2004), que cómo sostenemos es quizás la principal falta para la transformación del mundo, tener una relación con uno-misma. Asimismo, el contacto por el espacio público se reduce, con ello las habilidades sociales y físicas (Adolescencia, 2014).

La imagen de los **adultos y adultas es crítica desde niños y niñas**, vista en la publicidad, ridiculizándolos y a la niñez resolviendo sus conflictos, riéndose

de ellos y sus incongruencias. La niñez, es representada por la autonomía, entregada por el consumo directo o el que son capaces de generar por sus padres (Bustelo, 2007), mostrando se inconformidad con la adultez al no darles participación, escuchan, discernimiento, ni cumplimiento a sus promesas (Vergara, 2012), ligado a las relaciones materiales sostenidas, y basadas en proyecciones ligadas a mundos adultos más que de los propios niños y niñas.

Niños y niñas han pasado a ser una mercancía misma, al descubrir que niños y niñas, según Mc Leon, en Rojas 2010, son inductores de consumo, son un mercado influyente, al creciente mercado primario ya que lo que se consume a temprana edad, determina patrones de consumo futuro, los cuales han sido refinados luego de los 90' con las encuestas de consumo de publicidad masiva para su incremento, y quedando de manifiesto la profundización del modelo en democracia. Todos ellos, por supuesto fomentan valores a la sociedad (Rojas, 2010). Así mismo un eje central para el funcionamiento y la circulación del capital hoy, por las instituciones de beneficencia, donde la imagen de niños y niñas es excesivamente utilizada, siendo la que más fondos recauda (Bustelo, 2007).

Otro alcance que tienen las drogas, pero son más bien de uso "independiente" por adolescentes, que quizás en esta época bien llamado están así, ya que al parecer adolecen de experiencias basadas en la igualdad, el amor, la afirmación, de vida misma, más bien llenas de horror y sin sentido, ya que hoy, las drogas más bien son usadas para vivir una inhibición más que una experiencia, como lo era en el siglo pasado (Bustelo, 2007) llamada toxicomanía por Agambem 2003, también visualizada en tatuajes y piercing, como muestra de agresividad, y identidad imborrable.

Podemos ver como claramente el adultocentrismo entra de alguna u otra manera en crisis, al realzar a la niñez en esta época, pero más bien pareciera que se engendra una niñez más tiránica, que podría imponer "su" forma de ver en contraparte a la de los adultos, siguiendo las mismas lógicas patriarcales, capitalistas y colonizadoras. Ya que entendámoslo, "no es posible representar el

punto de vista de la infancia, sin incorporar directamente la participación de los niños” (Cortés, 2009, p. 9), La reificación que hoy vemos de ellos y ellas, no es más ni menos que la reificación del capital, como queda mostrado con la alta estimulación proveniente de éste y para éste. Existiendo una especie de paradoja de confusión entre la imagen de la niñez, como inicio, comienzo, renovación, que es innegable que hoy se ha confirmado desde la historia, pero no de cualquier comienzo, sino del capital mismo. Hoy ya no se sabe si la niñez actual, para la cual y no con la cual han “dedicado” el mundo, tanto la producción material, virtual, intelectual, jurídica... es una niñez en peligro o peligrosa... encarnando un alter ego paradójico de liberación y protección, de dependencia y autonomía, del deseo y del devenir (Gómez-Mendoza, 2013). A nuestro parecer es solo una trampa, una encarnación de la modificación propia de las sociedades de control, que re significan participación, deseo, comunidad, autonomía, derechos, creación, libertad, ayudados por el dinamismo y seducción de los medios de comunicación, cultura de masas y tecnologías, todos ligados al consumo, más que claro, donde niños y niñas son más consumidores de cultura, que productores de ella.

Mediante un juego de poder simbólico, en el que el sistema capitalista no valida la infancia como actor político en cuanto a su ciudadanía, sin embargo es legitimado como productor del consumo y **consumidor**, existiendo así una mercantilización de niños y niñas, lo que Bustelo denomina “capitalismo infantil”. Es una concepción que ayuda al libre mercado, donde se ve al niño como mano de obra en bruto que debe ser preparado para salir al mundo, donde debe ser competente con la organización social desigual que estamos vivenciando. La autonomía aludida, es movilizadora por el placer propio inmediato, carente de responsabilidades. “El fetichismo de lo actual inherente a su valoración mercantil aparece, desde esta perspectiva mediática, como el reverso de un tiempo presente vacío, desde el punto de vista de la vida” (Benjamin, 2001, p.18)

3.3. VIOLENCIA Y NIÑEZ EN CHILE

“Si la historia es un diálogo sin fin entre el presente y el pasado, podríamos decir que son los niños la fibra sensible donde se va depositando la subjetividad del presente, donde se va acumulando el amor, el desprecio, el abandono, la pobreza, la indiferencia, la soledad, el maltrato directo o indirecto del mundo de los adultos, de los que hacen la historia - historia que los interviene, los modela, lo arriesga y los desafía tempranamente- y se va apozando, transformándose en una huella casi imperceptible pero que tiene la intensidad de las marcas de fuego. Y desde allí se va tejiendo un diálogo subterráneo de ese pasado y este presente, diálogo invisible, tantas veces sordo y mudo para los adultos.”

Aguilera, 2006, en
Ser niño “huacho” en la historia de Chile, Salazar.

Hoy en Chile se ha visibilizado directamente el problema de violencia contra niños y niñas, siendo una “preocupación” actual de los estados en materia de derechos (Borquéz, 2014), en una paradoja ya nombrada entre “preocupación”, y la disminución del rol de estado local y la ampliación de uno internacional en “la catástrofe ecológica de carácter humano” (Barudy, 1999, p. 27), donde más bien compartimos que este sobre interés es desde una mirada codiciosa hacia la niñez, la mujer y juventud vista como una estrategia de desarrollo, una inversión productiva, explícitos en discursos como el de Bachelet orientados hacia la inversión, la rentabilidad social y el capital humano que serían niños y niñas en este periodo (Rojas, 2010, pág.726).

En las líneas de estudio, existen distintos debates, que han seguido un curso de desarrollo, con distintos niveles de análisis y evaluaciones (UNICEF, Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile. Analisis comparativo 1994-2000-2006, 2006). La problemática en síntesis como ya hemos visto, tiene sus primeros atisbos a finales del s.XIX, pero comienza a visualizarse a mediados del s.XX desde la medicina por la violencia física, con “El Síndrome del niño apaleado”

(Paicabi, 1998) llegando hasta concretarse como un problema de salud pública. Y paralelo con los movimientos sociales que denunciaban las condiciones nefastas de explotación en niños y niñas. Posteriormente a esta línea se le incorporó lo psicológico u emocional, entendiendo que muchas veces estos iban de la mano, que la experiencia subjetiva era permeada por la experiencia “exterior”, reapareciendo en los 80’ trabajos de violencia intrafamiliar desde espacios no gubernamentales (Paicabi, 1998), “producto de la tarea que emprendieron los movimientos históricos y sociales de mujeres, niños y jóvenes, que en los setenta la pusieron de relieve” (Barudy, 1999, p. 17). Hoy instrumentalizándose, desde el enfoque de derechos, medios de comunicación, haciendo de lo privado algo público, poniendo énfasis en la violencia directa, cuando en esta época se torna omnipotente, simbólica, parte de un circuito más amplio: estado-juez-padre-mercado. Igualmente con un avance en miras de superar el enfoque etiológico, hacia uno más integral y comprometido socialmente.

Los estudios coinciden en que no tiene causas únicas, difícil de establecerlas por las diversas metodologías utilizados para su estudio, así mismo concuerdan en que existen más que causas factores de riesgo, que inciden en que se efectúe la violencia, siendo este el enfoque predominante de análisis (Paicabi, 1998) (OMS, Maltrato Infantil, 2014). Llamadas burocracia tradicional o centrada en el control público y prevención, apuntan a la “prevención y protección” de la violencia de niños y niñas (Guerney, 2000; Langan 1999, Parsloe 1999, Stevenson 1999 en (Donovan, 2008)). En un inicio esta teoría tenía un carácter multifacético que da un giro asociado a la probabilidad de un desenlace negativo, de un evento no deseado, desde la cual se observa el fenómeno de la violencia hacia la niñez hoy (Donovan, 2008). La connotación que ha tomado esta teoría, lleva a centrarse en una gestión poco eficiente, y poco duradera en el tiempo, cara, sin transformación de las relaciones, entre muchas otras que no la llevan a salir de su estado violento y solo lo agudizan. Cuestionada por su bajo carácter científico, más bien precario, quedando sujeta a la interpretación, dado que se desprende de

líneas teóricas desde la psicología muy influenciada por la psicometría, disciplina que estudia la conducta del riesgo a partir de la conducta racional (Lupron, 1999; Stalker, 2003:214 en Donovan, 2008)).

Centrada en el individuo, que busca aislarlo de su entorno, es decir, del riesgo, privándolo de la transformación de la situación real, no considerando su dimensión simbólica, su significado social al ser llevado automática y drásticamente a una realidad distinta que en la que cometía su falta, por lo tanto, trata con un individuo fragmentado, más bien preparándolo para ser reactivo a las crisis (Walsh, 2004, p.329 en (Gómez, 2007)), ensayando para cada problema una solución fragmentada, a través de trabajo compensatorio, que agudiza y hasta perfecciona la violencia. Las intervenciones generalmente parten desde la petición de un externo, lo que dificulta el compromiso real de la transformación (Matos y Sousa, 2004 en (Gómez, 2007)). A su vez, estas intervenciones dependen de un experto; sobre intervención -que es otra consecuencia de este modelo al enfocarse en los y las “riesgosas”-, lo que reproduce la dependencia para la solución de conflictos, dado que parece ser que los profesionales son los actores en la búsqueda de problemas que encima castigan.

En este enfoque se potencian más bien los errores, enfocándose en el déficit, en lo que nos queremos alejar, más que hacia a dónde dirigirnos desarticulando su eficiencia (Sousa 2004, Ribeiro, Rodríguez, 2006, Minuchin et al. 2000 en (Gómez, 2007)). Controlan por medio de la prevención y anticipación, son defensivas, buscan culpables, es por ello que las intervenciones están asociadas a encontrar a estos y estas posibles violentadoras, en vez de a su rehabilitación, lo que desarticula más en núcleo familiar, rivalizándolo, invisibilizando los vínculos emocionales que puedan aportar, anulando sus recursos (Minuchin et al., 2000, p. 36 en (Gómez, 2007)). Igualmente “casi todas las situaciones de riesgo se vinculan con ira, esperanza y temor” (CIDE, 1992, pág.12) y al no ser real, impide y más bien te envuelve en esas emociones, no permitiéndote llegar a una más extensa y armoniosa vivencia emocional. Esta gestión del riesgo, es como la corriente

educacional conductista, en las cuales solo se enseña a reaccionar ante escenarios falsos y carentes de sentido, con conductas premeditadas, impidiendo la creación, concientización y transformación de mí y el mundo.

Esta produce estigmatización según sectores, familias, conductas que calcen con ellos, estudiándola, *para ver quienes poseen más factores de riesgo*. Entendiendo que más encima, hoy vivimos en una sociedad dinámica, llena de supuestas oportunidades –dada la diversidad de ejercicios- cada uno de ellos está lleno de riesgos que no están distribuidos, ni producidos al azar, sino según la producción social de la riqueza. Entendiendo la situación desigual a la cual nuestro país está sometido, reflejado en todos los ámbitos de la vida, como “la seguridad humana, tanto objetiva como subjetiva, es baja y está desigualmente distribuida entre los distintos grupos sociales y regionales del país” (PNUD, 1998, pag. 27) traducido en inseguridad, previsión, salud, trabajo, consumo, pautas, valores, drogadicción, ruptura proyecto familiar y construcción lazos inter generacionales, obteniendo más familias “riesgosas”. Es así, como la misma estructura que provoca los factores de riesgo, a estos sujetos y sujetas desviados del óptimo social, agudizando más sus problemas estructural y culturalmente, se les reprocha desde lo judicial y moral, hacerse cargo de una actitud enmarcada dentro de los parámetros establecidos desde las elites, hoy internacionales. Por lo que según Noceti 2005 en (Donovan, 2008), esta teoría del riesgo puede ser interpretada de forma ideológica y arbitraria, constituyendo tecnologías de poder que encaminan modos de ser. Por otro lado, hoy no se presta atención a como se gestionan los distintos riesgos, tampoco se sigue una evaluación

Los cómplices, o terceros participantes en la violencia, donde entraría la escuela y sus partícipes, que más bien no se meten, legitiman, o invisibilizan no pueden “establecer la relación entre los signos de sufrimiento y los trastornos conductuales” (Barudy, 1998, p. 38), siendo necesario sensibilizarlos, educarlos. para su transformación, es por ello que igualmente hacemos el barrido de las características, o factores que nos ayudarán a visualizar signos de violencia.

3.3.1. TIPOS DE VIOLENCIA SEGÚN LOS MODELOS EXPLICATIVOS

La tipología principal se divide en dos; activa o pasiva, o en otras palabras, dada su acción u omisión. Entre las primeras parecen haber un acuerdo tácito en su categorización; física, psicológica o emocional y sexual –que algunos estudios más antiguos obvian o ponen en otros apartados-. Con respecto a las omisiones, abandonos o negligencias, existen dos tendencias; a definir todo junto o bien, a separar entre físico y emocional. Algunos otros los clasifican según su intensidad, o, más bien extraños casos, que deberían potenciarse y comenzar a vislumbrarse son los dados en el momento antes o después de nacer. A continuación, se presenta la clasificación y caracterización de los tipos de violencia según la bibliografía revisada de algunos referentes institucionales y teóricos en torno a la violencia hacia la niñez, encontramos (Kemple en (Paicabí, 1998), Barudy (1999) (1998), (Martínez y Paul en (Paicabí, 1998)) (Sistema Social de la Infancia de Ministerio de Asuntos Sociales de España en (Paicabí, 1998), (Comisión Internacional del Maltrato Infantil en (Paicabí, 1998), Ministerio Español, UNICEF (1989, 1994, 2000, 2005, 2006), CEPAL, Naciones Unidas, ONU, OMS, Observatorio de la Infancia Chile (2014), Janin, (2002), Gómez (2007), Arcos (2003), Donovan (2008), Guemureman (s/f), todas de este período de tiempo.

3.3.1.1. ACTIVAS

Física: es la más frecuente y menos grave (UNICEF C. N., Maltrato Infantil: Una dolorosa realidad puertas adentro, Julio, 2009) Con o sin lesión física, producto de castigos únicos o reiterados, de diversas magnitudes y variables – cachetazos, tirones de pelo-oreja, zamarreo – golpear con objetos, correas, pies o puños (Bórquez, 2014) (UNICEF R., 2000) No accidental, con daño físico o enfermedad, o colocar en situación de riesgo (Arruabarrena y de Paul 1997 en (Paicabi, 1998)) Castigo corporal (Azaola, 2003)

Emocional: frecuente, poco grave (UNICEF C. N., Maltrato Infantil: Una dolorosa realidad puertas adentro, Julio, 2009) daños psicológicos (UNICEF,

Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile. Analisis comparativo 1994-2000-2006, 2006). Hostigamiento verbal habitual –ridiculizar, descredito, críticas, indiferencia, rechazo, aislamiento, aterrorizar, ignorar, corromper, castigar, gritar, insultar, no hablar- (Bórquez, 2014) (UNICEF R., 2000) (Arruabarrena y de Paul 1997 en (Paicabi, 1998). Cualquier bloqueo de iniciativa de parte del niño o niña, daña su Autoestima (Paicabi, 1998). Presenciar violencia, por acción u omisión, también el abandono o rechazo incluido (Azaola, 2003). Es difícil de reconocer, se puede identificar por la conducta del adulto o adulta, generalmente si buscan ayuda reconociendo el problema, los maltratadores culpan al niño despreocupándose y desconociendo su gran responsabilidad (Azaola, 2003)

Sexual: obtención de placer o estimulación sexual (UNICEF, Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile. Analisis comparativo 1994-2000-2006, 2006) Toda forma de actividad sexual, incluye la explotación (Bórquez, 2014)(UNICEF R. 2000) Participación en actividades sexuales que no pueden comprender, que no está preparado por su desarrollo, a las que no puede otorgar su consentimiento y que violan tabúes sociales y legales (Martínez y Paul, 1993 en (Paicabi, 1998)) asimetría, coerción, influencia, beneficio del adulto. Involucra la explotación sexual, gratificar o estimular sexualmente al adulto, incluyendo o no contactos sexuales, comentarios, exhibicionismo, masturbación, voyerismo, exposición a pornografía. Actos de contacto, penetración digital, con objetos de intercambio sexual (Ireland, 2002; 185-191 en (Azaola, 2003).

3.3.1.2 PASIVAS

Falta de protección, cuidado mínimo y cubrimiento de necesidades de parte de cuidadore,s que tienen el deber y condiciones (Bórquez, 2014)(UNICEF R. 2000) más frecuente, menos visible y caracterizado. Fracaso repetido para proporcionarles los estándares mínimos de alimentación, vestido, atención médica, educación, seguridad, afectando las necesidades básicas (Clark y Clark 2001: 165-166 en (Azaola, 2003))

Abandono físico: actuaciones inconvenientes ante necesidades físicas, sociales, psicológicas e intelectuales, incluyendo la falta de previsión del futuro (Martínez y Paul, 1993 en (Paicabi, 1998)) aborto.

Abandono emocional: falta persistente de respuestas a ciertas señales o expresiones emocionales del niño o a sus intentos de aproximación, interacción o contacto hacia los adultos (Martínez y Paul, 1993 en (Paicabi, 1998)).

3.3.2 VIOLENCIA DIRECTA Y DECLARADA

Las cifras presentadas son de violencia al interior de la familia, donde más se realizan estudios, acorde a la visión hegemónica que mencionábamos. Para tener una mirada más amplia, solo 16 estados están en contra la violencia física infantil y la legislan, habiendo en el mundo 275 millones de niños y niñas son violentados al interior de sus casas y unos 40, sufren abandono y abusos (UNICEF 2007), siendo el América Latina y el Caribe donde más de estas situaciones ocurren.

En nuestro país no existe un organismo público que se haga cargo, no obstante, existen estimaciones (Bórquez, 2014). Las cifras disponibles responden a Subsecretaría de Prevención del Delito del Ministerio del Interior y Seguridad Pública y de la Dirección de Protección a la Familia (DIPROFAM) de Carabineros, esas son las denuncias, sin contar la cifra negra. Igualmente se encuentra la encuesta nacional de victimización por violencia intrafamiliar y delitos sexuales 2013, donde niños y niñas de 6° básico respondían desde su percepción de violencia, realizada por el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, SENAME, SERNAM, Carabineros, Policía de Investigaciones, Programa de la Subsecretaría de Prevención del Delito, recopiladas en la Informe del Observatorio Niñez y Adolescencia 2014. Junto con ello cifras de la UNICEF respaldan, y ensanchan un poco más el análisis.

En Chile, la cifra llega a que 7 de 10 niños, o 3 de 4, niñas, adolescentes sufren algún tipo de violencia de parte de sus cuidadores, bordeando los alrededores del 70% según la subsecretaría en 2012, Infancia Cuenta 2014, concordando con informes de UNICEF 1991 y de la Comisión Nacional de la Familia 1993, que llegan a un 73,6%. Añadido a esto un 53,9% recibe castigos físicos, recibiendo 1 de cada 4 niños y niñas violencia física grave (UNICEF, R. 2000) y un 19,7% violencia psicológica, según los datos de las Aldeas Infantiles SOS y de UNICEF R. 2000. Las denuncias de la subsecretaría de prevención del delito 2012, muestran un aumento, que se concentran en el tramo entre 14-17 años, luego 6-13 y siendo la más baja entre 0-5, lo explican dada la menor vinculación con 3° de los y las últimas, y su dificultad para saber y denunciar. En los informes de UNICEF, 2000, de 20.000 abusos solo un 15% son denunciados, y un 3,3% recibe sentencia judicial.

Las cifras que dan cuenta de la violencia psicológica son muy variado, algunos muestran que ha ido en aumento, llegando al 21,4% (UNICEF, 2006), y otros que alcanza un 69,5% según la subsecretaría citada en (Bórquez, 2014). En cuanto a la violencia física leve para el 2006, estaría en un 27,9%, y la grave 25,9%, aunque el informe de victimización del 2013 le otorga un 52,8% a la leve y un 25,4% grave (Bórquez, 2014). La violencia sexual afecta a un 7,3% según el estudio de victimización, el promedio se concentra a los 10,5 años, donde el 50,1% es producido entre los 10 y 13 años, siendo un 39,9% de los abusadores o abusadoras del hogar mismo, siendo un 87,3% producido por hombres y un 12,7% por mujeres. Otros elementos considerados violentos, son por ejemplo que un 7,1% entre 6 y 17 años trabaja (EANNA 2012 en (Adolescencia, 2014)), 378,4 de cada 100.000 sufre de violencia física extrafamiliar, siendo los hombres y de regiones más extremas los más afectados, 45 muertos, 481 murieron por causas violentas (depto. de estadísticas e info. de salud en (Adolescencia, 2014)) y donde un 29,8% declara que entre sus padres hay violencia.

Estas cifras nos llevan a afirmar que la forma de vivir la niñez hoy en Chile es violenta, que los niños y niñas que conocemos se han forjado bajo y en relación a ella, dificultando un freno de ella, y como ya hemos mencionado hasta el hastío, solo incrementa la reproducción de este trato desigual y abusador, por lo que se hace imperante conocer sus causas, que ya hemos visto son estructurales, pero ahora lo entrelazaremos con lo más cotidiano y cultural, para finalmente ver sus consecuencias, en pos de una abertura a las respuestas a ésta.

3.3.3 LAS MAL LLAMADAS CAUSAS

Presentaremos un compilado de los distintos riesgos, que según estos estudios promueven la violencia, caracterizándolos en el orden de aparición en la historia, según en quien se centraban para “solucionar” el conflicto.

CENTRADO EN EL VIOLENTADOR O VIOLENTADORA

Se define como riesgoso quien posee habilidades verbales y emocionales deficitarias, déficit asertivo, dificultad de comunicación, asilamiento emocional, incapacidad de manejo de conflictos, baja autoestima y tolerancia, falta de conciencia del problema, externalización de la responsabilidad, miedo a la dependencia emocional, frustración, pobre control impulsos, irritabilidad, tener una personalidad antisocial y lábil, ambivalencia relacional. Trastornos mentales, alteraciones psicológicas y cognitivas asociadas a lo abstracto y la flexibilidad, impidiendo entender el comportamiento de la niñez, generando falsas expectativas del comportamiento, o carencia conocimiento, interpretando mal su conducta, sus secuencias, no cuidando, dificultando su enfrentamiento y resolución de problemas. Aunque pocos presentan alteraciones mentales. Necesidad de poder.

CENTRANDO EN EL NIÑO O NIÑA

Asociados a la ruptura de la imagen idealizada de padres, madres y cuidadores, donde pasan a ser considerados como no dignos de amor, sobre todo cuando; lloran –haciendo revivir el dolor de los y las cuidadores-, comienzan a caminar, a controlar esfínteres o entran a la escuela, en todas hay una

imposibilidad de control total, generando ansiedad. Las conductas hiperactivas con distinciones físicas, mentales, más trastornos funcionales, anomalías congénitas, mal estado de salud, prematurez, bajo peso que sobrepasan las capacidades de respuesta de padres y madres, no deseados, no cumplir expectativas, llorar mucho, ser menores de 4 años o adolescentes, más contestarios y autónomos. Donde pareciera que bien el problema de no de niños y niñas, sino lo que desencadenan en adultos, considerando que no saben enfrentar ni respetar la condición de sujetos y sujetas, “la sociedad aún no habría entendido que ser niño/a o adolescente no es una preparación para la vida adulta, sino una forma de ser persona que tiene igual valor que cualquier otra etapa de la vida” (Cillero, 1999 en (Bórquez, 2014)). Además, el tipo de educación, está relacionado con el tipo de violencia ejercido, siendo en las municipales donde predomina la física grave y leve, en las subvencionadas la física leve, y en las particulares la psicológica y física leve.

VISTO DESDE LA NIÑEZ

Según ellos y ellas los castigos más frecuentes son; no salir, no ver televisión, no darles dinero, hacer labores del hogar –quedando en evidencia la poca autonomía e idea del trabajo, la colaboración, responsabilidad colectiva, reafirmando la tesis emanada de lo cultural que veremos-, entre otras. Al preguntarles ¿por qué consideran que les pegan? la mayoría se centra en respuestas enfocadas en contra del reconocimiento de la autoridad, como; faltar el respeto, hacer cosas prohibidas, desobedecer, tener malas notas, haber consumido drogas. Al consultar por los castigos, son cosas del mismo estilo en orden; desobedecer, no estudiar, tener malas notas, hacer la cimarra, escaparse, tener sexo... Respecto al abandono, las principales formas son; no ayudar con problemas en el estudio, falta de tiempo para ir al médico, no mandar materiales para la escuela, o sin comida. Acerca de la valoración atribuida al castigo físico, un 1/3 de niños y niñas que no reciben violencia, aprueban la violencia física como medio para relacionarse. Un 81,5% considera que no es natural golpear a un niño

o niñas antes de los 10 años, pero ya pasado los 10, un 74,5% considera que no es normal, por tanto aumentando la afirmación del golpe como una conducta apropiada para la educación de un 18,5% y un 25,5% de aprobación. Cifras que aumenta en niños y niñas que son violentados físicamente. Igualmente muchos niños, niñas y adolescentes confiesan que no son víctimas de violencia, pero al hacer los cruces respectivos en el informe se devela que muchos y muchas si lo son, y que por tanto, habría una no conciencia del acto violento, o como mostrábamos una valoración positiva y legitimadora de ésto, pudiendo concluir que la visión adultocéntrica, patriarcal no es una ideología que solo afecte a hombres grandes, sino atraviesa toda la población.

CENTRADOS EN LAS RELACIONES FAMILIARES

Las bajas habilidades **parentales** que se explican por diversos motivos, que también la reproducen. Como sus historias de vida marcadas por la violencia, igualmente reproduciéndolas, el cual es uno de los factores más relevantes. El consumo de drogas o alcohol, aunque algunos consideran que no es un factor de riesgo, sino un agravante de la situación ya existente. Participación en actividades delictivas. Violencia entre padres u otros miembros de la familia. La exposición a la violencia como muestra el informe, tienen una relación directa con los niños y niñas que ejercen la violencia física. Dificultad para separar sus necesidades de la de hijos e hijas. Tener muchos hijos, muy seguido, no deseados, hijos de distintas uniones. Así mismo las **familias** desorganizadas, con fronteras porosas, sin reglas, o con reglas demasiado rígidas que impiden el intercambio igualitario. Familias que rompen o entran en crisis o son constantemente inestables, están más propensas a que sus relaciones decanten en violentas. Las familias nucleares, aisladas de la comunidad, con mucha dependencia entre sí, sin mucho apoyo familiar extendido para criar, al estar encerradas en sí mismas, presentan barreras muy rígidas lo que hace que entren más fácilmente en crisis, además cuando tienen problemas, presentan pocas redes que los y las ayuden, así mismo se estresan por no tener redes en las cuales apoyarse para distintas

circunstancias, y cuando existen son inestables, o muchas veces se vuelven dependientes de éstas. También cuando dejan pasar los problemas sin resolverlos, después vuelven más complejos. Cuando alguien presenta problemas físicos o mentales todo se agudiza, al requerir más apoyo

Siguiendo con la lectura del informe, los niveles de escolaridad, están relacionados con el tipo de violencia más ejercida, siendo; entre menos educación formal recibida, más utilizada la violencia física leve, cuando es incompleta la enseñanza escolar, es más fuerte la física grave y, al ya poseer más estudios se cae más en la psicológica. La relación con las ocupaciones de padres y madres no es directa. El tiempo compartido con el hijo e hija igualmente influye en la violencia, en el caso de los padres, entre más tiempo compartido menos violencia ejerce y en el caso de la madre es difícil hacer esta relación.

La monoparentalidad y la relación de los malos tratos y violencia hacia la **mujer**, son un factor de riesgo. Vivir en ambientes estresantes, con disfunción familiar incrementando sus posibilidades de sufrir maltrato de 6 a 15, y entre 40% a 70% más riesgos de abuso sexual. Generalmente cuando hay violencia hacia la mujer ella no cesa en el embarazo, sino más bien se acrecienta, sobre todo al no ser. Con ello se alteran los estados psíquicos y físicos tanto de la mujer como del niño o niña. El 30% de las mujeres sufren depresión en el embarazo, un 10% problemas de ansiedad y baja autoestima, principales efectos de la violencia hacia ella, que se transforma en un factor de riesgo para ellas, sus hijos e hijas y familia. Lo que interviene severamente, en el establecimiento de un vínculo afectivo con el **recién nacido o nacida**, que además no se considera importante el cuidado prenatal, que es escasamente nombrado a lo largo de las investigaciones. Los nacimientos prematuros también son un indicador de violencia, todo lo descrito afecto al apego natural que buscan niños, niñas y madres como proceso evolutivo inherente al animal, que se deforman dificultando este proceso, reduciendo las respuestas asertivas de madres y padres. Esta es otra de las principales causas de violencia al dificultar, lo socio emocional de la relación.

3.3.4. ALGUNAS CONSECUENCIAS

Revisamos la gama de consecuencias que afectan, específica y directamente al sujeto que recibe violencia; niñez y juventud.

El apego es una función de supervivencia, que proporciona a niños y niñas la seguridad emocional, indispensable para el desarrollo de su personalidad, para el ordenamiento psíquico, aprendiendo a darle significado o representación interna a las formas de relación. Desarrollada a partir de la sensibilidad a las peticiones de niños y niñas desde sus primeras acciones como la succión, el balbuceo, llanto, entre otras. Cuando un niño o niña, no recibe respuestas satisfactorias permanentes, estos estados se ven alterados como en el caso de los y las niñas violentadas, que producen las consecuencias que veremos.

Desde lo “meramente” biológico, podemos encontrar cicatrices diversas en el cuerpo, lesiones de gravedad neurológicas, malformaciones, retardos del desarrollo, parálisis, déficit sensorial, daños funcionales, trastornos del sueño, pérdidas de peso, carencias nutricionales. Todas estas entrelazadas con aspectos emocionales, psíquicos y subjetivos de la violencia.

Cuando existe un apego ambivalente, existe una búsqueda de proximidad a una figura primaria o desconocidos, y al mismo tiempo se resisten a ella, siendo hostiles, opositoristas o agresivos –replicando la conducta-, sintiendo inseguridad o temor a perderla. La figura afectiva de quien violenta al niño o la niña, es fundamental, siendo responsable de funciones básicas como protección y seguridad. Cuando estas funciones se desvirtúan, se desarrollan sentimientos como rabia, rencor, resentimiento, venganza, actitudes celosas, hipervigilantes, hiperactivas -para ello, se debe diferenciar el estímulo de la pulsión, los estímulos externos no deben ser continuos, sino con intervalos-, miedosas, fobias, estresantes, ansiosas, tensas, de angustia crónica e impotencia, que entrelazados conforman, como vimos en otros apartados, violencia interpersonal. Así, esos

sentimientos entran en contradicción con aquellos positivos como amor, necesidad de atención y afecto hacia ellos y ellas. Asimismo “se ven envueltos en la conflictiva de mantener la lealtad afectiva hacia estas figuras que son sus padres y, por otro lado, expresar abiertamente aquellos sentimientos negativos que genera el haber sido violentado por estas mismas personas.” (Paicabi, 1998, p. 47) (Barudy, 1999).

Cuando el apego más bien se torna evitativo, no despliegan afecto o angustia hacia el cuidador, sino más bien muestran un relativo desapego y desconfianza hacia los demás, hacia ellos y ellas mismas, al tiempo perdiéndose la confianza al interior del grupo. Mostrando igualmente actitudes desafiantes, agresivas, en búsqueda del peligro, en un estado de vivos-muertos buscando revivir el trauma, en un estado de anestesiamiento, fundado en una desmotivación, corta concentración, atención, como funciones de defensa para abstraerse de las situaciones, lo que conlleva sentimientos de inferioridad, aislamiento y desintegración social, y conductas de menoscabo a su persona, que igualmente le provocan placer. Aumentadas, cuando los hechos fueron durante los primeros años de vida. Dicho aislamiento y soledad provocan inseguridad y baja autoestima, puesto que la persona “agresora” va percibiendo el rechazo no tan solo familiar, sino también social, en que los reproches conllevan descalificaciones y recriminaciones, al extenderse en el tiempo, produce fuertes sentimientos negativos hacia sí misma y los demás. Dificultando la comunicación del problema, con ello, el conocimientos de otras formas de relación.

Ambas, llevan al niño y la niña a desconfiar del entorno más próximo, ante la posibilidad de una nueva crisis de violencia. Es frecuente que las familias comiencen a funcionar cotidianamente con la creencia y temor de que “algo malo puede ocurrir”, y a estructurar sus interacciones y actividades sobre la base de esta creencia. Es así, como se presentan conductas tales como dormir vestidos o con un arma cerca de la cama, etc. Dicha desconfianza hacia su medio ha sido aprehendida, en tanto su mundo es fuente de agresión y

dolor, quedando esto arraigado en su fuero interno que le insta cuidarse de un mundo amenazante para evitar nuevas violencias.

En este potente período del ser humano, al ser coartado desde la violencia, produce que en el niño y la niña aparezca un sentimiento de culpa o vergüenza ficticio, al no poder diferenciar claramente las razones de por qué los seres que supuestamente le quieren, a la vez le violentan. Preguntándose; ¿qué ha hecho enojar al otro?, buscando en sí mismo el motivo, lo que involucra una enorme carga emocional, dañando el desarrollo psicológico del niño y la niña, teniendo una imagen monstruosa de sí mismo, dificultándole estabilizarse, teniendo comportamientos masoquistas de goce, o lacerantes, aislándose, primando su pulsión de muerte. La culpabilidad es transmitida luego de haber golpeado a un niño, en que los adultos en su arrepentimiento incurren en la promesa de no repetir lo ocurrido, acciones que reproducen el circuito de violencia, soslayando el daño, en que la vivencia del sujeto se torna sistemática, crónica, lo que se suma a la carga emocional. La culpa además, ocasiona que los adultos “agresores” no hagan las respectivas autocríticas, justificando sus actos de violencia, transmitiéndose transgeneracionalmente, transformándose la víctima en victimario, intentando ligar su vida que no reconocen en la repetición de este acto,

“...una consecuencia de una experiencia de agresiones en la infancia, es la necesidad de modificar la posición de víctima que se tuvo en algún momento y transformarse en victimario. Esta posición de victimario, puede manifestarse tanto en agresiones dentro del propio grupo familiar como en agresiones hacia la sociedad a través de actos delictivos. En este punto, es importante destacar que no todo sujeto agredido/a se transforma en agresor/a y que la posibilidad de que esto suceda pasa por que se tengan a la mano otros recursos, que posibiliten la elaboración de la experiencia vivida de una manera más adecuada.” (Paicabi, 1998, p. 48).

También, el miedo a un rechazo social, obstaculiza la búsqueda de ayuda para resolver el problema. Lo cual se corrobora en cuando vemos que,

“Esta situación, puede ser atribuible a los intentos que realiza el grupo por mantener la lealtad familiar y evitar la posibilidad de alguna acción de intervención, que pudiera alterar la unidad; a que la presencia de violencia en la familia ha mermado los recursos que tiene como grupo para comunicarse de forma efectiva con su entorno, y por lo tanto, para iniciar la búsqueda de posibles alternativas de resolución de la problemática; y/o a la creencia de que ellos son los “únicos que viven este terrible problema” y que, por lo tanto, “los juzgarán y castigarán si alguien sabe lo que sucede”. (Paicabi, 1998, p. 51)

Al ser afectada la madurez evolutiva, la estructuración del pensamiento, al no tener un espacio de protección asegurado, encontrándose la niñez en un pensamiento concreto y, mayoritariamente vuelto en sí mismo, trabajando en la constitución del yo y una identidad propia, trastorna hacia imágenes violentas, donde su reconocimiento y actuación parecen de alguna u otra forma naturalizarlas. Existiendo una búsqueda de poder absoluto del o la violentadora, que restringe los comportamientos y permisos del niño o la niña. Que luego, tiene pensamientos prestados, un cuerpo doliente y temeroso, propendiendo a la dependencia, sobre adaptándose, no distinguiendo entre él y los otros.

Así, la violencia pasa a ser parte de los hábitos en las relaciones interpersonales, significando que se ha vuelto crónico un modo de interacción, en que no hay reconocimiento de que la violencia es un problema, en que la actitud de quien agrede es defendida y reproducida, dando pie a la evasión en cuanto a verse expuesto a críticas y reproches por su conducta. De estos sentimientos y la impotencia frente al problema, dado su arraigo como forma de vida en el individuo o grupo familiar, imposibilita en gran medida, la eliminación de la violencia, pues apelar a la voluntad o al propósito individual falla si las redes del entorno no funcionan como apoyo hacia una transformación del comportamiento individual y social respecto al fenómeno. Difuminándose las potencialidades de la persona, quedando sujeta a un sentimiento de hostilidad abierta, autoagresiones, ejerciendo violencia, por lo tanto, a otras personas y su medio. Al no poder evitar la agresión y autoagresión se reproduce el sentimiento de inevitabilidad, de sentirse causa del problema, lo cual con lleva

síntomas angustiosos diversos: insomnio, irregularidad en el apetito, conductas de escape, irritabilidad, enfermedades físicas.

Todo el debilitamiento que se genera debido a los sentimientos expuestos, decanta en un quiebre de la fuente expresiva, que conlleva empobrecimiento de la afectividad, mermándose el funcionamiento adaptativo normal. Aquí radica que por lo general, otras áreas de la vida se vean afectadas. Un ejemplo; es la motricidad puntualmente señalada como desorganizada, convertida en una actividad de descarga, como un calmante bajo el cual expulsar su venganza, rabia, miedo.

Las secuelas y trastornos conllevan un sentimiento de incapacidad, lo que va deteriorando los desempeños y las posibilidades de aprendizaje tanto en la escuela como luego en el trabajo, dada la baja capacidad de conexión de lo nuevo con lo antiguo, en una función desobjetivizante, visualizándose rendimientos bajos u oscilantes, conflictos con docentes, compañeros, estigmatizando al niño o la niña bajo la designación “niño/a problema”, aumentando el circuito de violencia, los cuales muchas veces desertan o tienen mucho ausentismo escolar. Lo que se vincula, de cierto modo, con negligencia de parte de los padres y familiares a cargo, pues no ha habido preocupación eficiente respecto de la integración efectiva del niño o la niña en la escuela o, en ocasiones, de la escuela respecto de la familia. En general, en la historia de niños y niñas que han recibido violencia, sufren de cambios de tuición, cambios de domicilio y de establecimientos educacionales. Junto a ello, se observa una tendencia a la vagancia de parte de estos niños y niñas.

Si bien no se verifica una relación causal directa, entre violencia en la infancia y delincuencia, se encuentran algunas relaciones, donde investigaciones señalan que estos niños y niñas;

“serían más proclives a cometer actos delictivos agresivos; y que los niños/as que sufrieron negligencia serían más proclives a perpetrar

delitos contra la propiedad. Además, se ha señalado que la población de delincuentes presenta, en un porcentaje significativo, una historia de violencia en la infancia (Martínez, A; De Paúl, J; 1993; Paicabi, 1998, pág. 52).

Asimismo, en relación al alcohol y las drogas, hay evidencias que vinculan fuertemente la toxicomanía y el alcoholismo, con experiencias de violencia en la niñez y la juventud, constatándose que no constituyen una causa directa sino más bien, se conforman como factores asociados a ambos problemas.

Las situaciones de violencia afectan tanto a quienes agreden como a testigos de la agresión, en el sentido de quedar dañada, como se dijo anteriormente, la capacidad adaptativa básica. Y al tener que resolver los conflictos producto de la violencia, asistencia al hospital, recuperación de los daños físicos visibles, citaciones judiciales, etc., siendo otra carga económica que podría generar más estrés. Por otro lado, es posible vislumbrar que dicha cantidad de recursos, para abordar el problema de la violencia puede ser significativa y elevada, pues;

”Cada situación de crisis de violencia implica atenciones y controles médicos, además de acciones policiales y citaciones judiciales si se ha dado curso a la denuncia. Si se considera que el caso así lo amerita, se adicionan instancias de protección y atención psicosocial infantil, e incluso, instituciones de protección e internación de niños/as y jóvenes, las cuales probablemente serán utilizadas por períodos de tiempo prolongado. La mayoría de estas instancias se sustentan con recursos provenientes del estado, por lo tanto, implican un impacto directo en la cantidad de gasto social que este realiza.” (Paicabi, 1998, p. 53).

Si bien la violencia es transversal a las clases sociales, cuando se le suma la pobreza, se vuelve un problema estructural, atrapadas en un laberinto social donde el resultado es familias sometidas al estrés, la baja y vulgar estimulación, mala o poca alimentación, poca higiene y condiciones sanitarias, pésima y desigual seguridad física y social, malestar generalizado, desestructuración y fragmentación social que dificulta la interacción, historias de traumatismo,

inhabilidades sociales, difícil acceso a servicios, trabajo infantil, calidad de vida, vivienda sin privacidad, espacios públicos temerosos, fácil acceso a drogas, prostitución, desempleo o empleos en sistemas paralelos, desigualdad de género, medios de comunicación generadores de temor, mercado laboral con jornadas extensas, inestables, mal pagadas, miedo a llevar a niños y niñas a los jardines infantiles, y la no aceptación de ellos en la participación de familias.

Como se puede apreciar en esta síntesis, la mayoría define la violencia asociado a lo físico y psicológico, agregando paulatinamente y por instituciones globales (Unicef, ONU, OMS), el abandono, negligencia, explotación, abuso sexual y finalmente la trasgresión a derechos, todas refiriéndose a esta caracterización. En cuanto a la intencionalidad, la mitad hace referencia hacia su producción no accidental y las otras no refieren, pero ya no hacen alusión a que pueden ser provocadas por él o la agredida, como el siglo anterior. Respecto a cómo es efectuado dicho maltrato, se avanzó de la acción, a la omisión, incluso negligencia (Ministerio de Asuntos Sociales de España en (Paicabí, 1998)) y supresión (UNICEF) en dos casos. El agresor o agresora es mencionado igualmente algunas veces, cuando lo es, son interpelados tutores, padres, cuidadores. –antes solo estos-, Hoy día, agregamos sociedad, instituciones y entorno. En cuanto a los agredidos o agredidas, la mayoría concuerda en que son niños y niñas ya nacidos, solo uno haciendo referencia al periodo prenatal –donde las madres también muestran mayor indiferencia-, la segunda mayoría es referida a niños, niñas y adolescentes, separando y explicitando la etapa de hasta los 18 años, entre niñez y juventud, y solo una comprende al agredido-agresor y su entorno. En cuanto a las lesiones o consecuencias que genera dentro de la misma definición, aparecen asociadas a daños físicos y psicológicos con mayor frecuencia, para paulatinamente añadir lo bio-psicosocial y otros sin definir. En cuanto al tiempo, no hay muchas referencias, las únicas dos están orientadas hacia su habitualidad u carácter ocasional del hecho y la otra, a que la violencia generalmente se acrecienta con el pasar del tiempo.

CAPÍTULO IV:

4. LA ESCUELA POPULAR.

“Ud. Sacara un ismo y pondrá otro,
porque todo es ismo, mi amigo,
y la luz blanca es artificial”

Gabriela Mistral a Julio Barcos en “La escuela sin amos”

La escuela, ha sido instrumento central en la consolidación de estilos y ritmos de vida violentos enmarcados dentro de los pilares mencionados, junto con las características descritas en el capítulo II y III. Esta institución, emergió en Chile, en un periodo paralelo al estado. Las relaciones que se tejen dentro de esta, repercuten en el actuar de los y las asistentes, que hoy ya alcanza casi una cobertura total. Puesta en marcha toda una visión de ser humano, en relaciones de prolongadas horas de encierro, encausando desde distintas disciplinas. Primero morales, luego la ciencia positivista al alero de la ilustración que concretaría el mito de la igualdad por el progreso al alero del conductismo, hoy sostenido por el neoliberalismo y neo conservadurismo (Apple, s/f) con el “constructivismo”, donde desde lo institucional, “los procesos educativos y los procesos sociales más amplios de reproducción tienen una vinculación estrecha” (Mészáros, 2008, pág.21) con una “mutilación de los poderes de la imaginación” (Giroux; 1990, p.46), con la cultura convertida en objeto, fortaleciendo la imagen y cuerpo apartado, delimitado, obediente y sometido de la niñez. Materializados en los procesos de enseñanza e instrucción, en toda una cultura, una forma de estar en el mundo, para la consecución de la división del trabajo (Giroux, 1985), con una reproducción en la escuela de la sociedad misma (Puiggrós, 2005) y la introyección de un subjetivismo, una identidad, un rol, competencias (Mejías, 2009) y objetivismo, mecánico, reactivo, segmentado, falso e inerte de la vida, donde se va instalando una consciencia ajena, en la larga y fuerte tradición de la educación bancaria (Freire, 2008), que naturaliza lógicas violentas.

La educación siempre entre la emancipación o la sumisión, reflejando los poderes de la sociedad, siendo vista como una “llave de transformación radical de

los individuos y las sociedades” (García, 2012, pág. 44). Paralelo y más allá de estas escuelas basadas en el reproducionismo, los movimientos anarquistas, socialistas, igualmente han entendido su importancia, generando y potenciado espacios y condiciones educativas en las que “crean y recrean su vida y la de todos” (Kohan, 2013, p.36). Resistiendo y dando alternativa a estas prácticas, buscando implementar otras formas de educación para otros mundos, “a partir de medio colectivo, activo y en constante movimiento de las experiencias de grupos oprimidos” (Giroux, 1985, p. 43). Algunos abogando por la desescolarización y otros, que veremos en este apartado, que han entendido que la escuela no es en sí misma, sino en sus relaciones. Apostando por transgredir lo históricamente posible, ya que la educación “tiene el poder de transformar porque mantiene lo que transforma” (Puiggrós, 2005, p.13), apropiándose lentamente para descubrirse, conquistarse reflexivamente a través de la conscientización y liberación constante (Freire, 2008).

Así, es que en este apartado nos situaremos desde nuestro otro sujeto, la educación socio constructivista, las propuestas de escuelas populares en Chile, desde dos momentos a finales e inicios de los siglos XIX y XX, y el movimiento actual de educación popular, que nos ayudará a buscar los elementos en la experiencia que tengan nexos con esta para ofrecer alternativa al problema de la violencia. Muchas, “no son propiamente tal” de educación popular, pero si tienen elementos e intenciones, hacia sujetos y sujetas oprimidos, hacia el pueblo, donde lentamente se desarrollarían propuestas político-pedagógicas en la búsqueda que hasta el día de hoy no encuentra enfoques, definiciones, ni respuestas únicas de ésta. Nos interesa mostrar al paso al cual avanza, ya que existen elementos que han quedado olvidados, que nos permiten entre ver formas de hacer escuela diversas, que si sabemos identificar, podemos utilizar a favor de la construcción social libre. Al ser las instituciones de relaciones secundarias, con la niñez y tener el objetivo de reflexionar en torno a las experiencias educativas, para con ésta y en pos de la reflexión, reconstrucción y transformación de la violencia.

4.1. LA ESCUELA NUEVA Y LA AUTOEDUCACIÓN POPULAR

En este periodo, un grupo, no menor, de la población construyó otra propuesta de educación nacional, la cual fue apoyada y levantada por la mayoría del pueblo, haciendo eco en los magisterios latinoamericanos (Reyes, 2014). Asociados a los sectores mencionados en las tradiciones comunales como lo fueron las escuelas racionalistas de la FOCH, y el proyecto levantado por la AGP – Asociación General de Profesores- y por los trabajadores y trabajadoras, donde “La evidente segregación que presentaba el sistema nacional de educación se había internalizado en los sectores de trabajadores con claridad y conciencia crítica, y por ello, asumieron como propia la tarea de reconstruir el sistema educacional.” (Reyes, pág. 138). Ya que como veíamos sabían que no ofrecía reales oportunidades ni tenían relación con sus realidades. Sin embargo, no fueron escuchados, ni escuchadas, el poder de unos pocos nuevamente pesó más, solo 9 meses duraría la propuesta presentada por docentes, entregando la educación a los privados en función de la división social desigual del trabajo y del saber instrumentalizado, el Estado al advertir su carácter marcadamente político, respaldado por una ciencia integral, influenciado por el populismo intentaría negar y disipar esta línea socio pedagógica, solo volviendo a las sendas fascistas por las que el mundo se deslizaba, a excepción de las escuelas más privadas y algunas experimentales, con currículum flexibles, algunas en zonas rurales, con granjas, agropecuarias, o con ramos vocacionales. Que van desvaneciéndose a lo largo de las crisis del XX.

La Escuela Nueva o Progresista, con principios pedagógicos basados en el constructivismo, distaban un poco de la perspectiva social e histórica, ligada a visiones más rosseauaneas, de un liberalismo individual, masónico, positivista (García, 2012), pero igualmente nutrió las propuestas de la FOCH y la AGP, de los sectores anarquistas y socialistas mencionados, donde se entiende que el ideal de ilustración hacia los sectores populares, no podría lograrse se otra forma que por medio de la autoeducación popular, “llamando a las comunidades de saber a sus

propias tareas” (Ruiz, 2010, p.35) comprendiendo que vivimos en un medio social dominante, emanados de la escuela de Frankfurt, asumiendo que “dentro del espacio escolar existe la posibilidad de asumir el rol de desmitificar la reproducción ideológica” (Delgado, 2012, p. 116).

Ambos movimientos, primero ligados más al intelecto y producción, luego a la expresión y el arte, cambian el rostro de la educación, del humano, su subjetividad la construcción de la realidad, del saber y por tanto del poder, desde fines del siglo XIX, el XX, hasta nuestros días, con interludios y aprendizajes. En un nomadismo, una vida errante, “en la búsqueda de su significado en el campo de la educación” (Kohan, 2012, p.1), en una resistencia latente, contra el orden establecido, en una estructura siempre nueva. Llevando a la educación tradicional a cuestionar sus conceptos y visiones, también por la sociedad y el mundo académico en general. Cuestionando y oponiéndose a la teoría curricular del racionalismo académico y la educación clasista, liberal y clientelista en general, donde se entiende que “ni los profesores son productores de una industria, ni los estudiantes son consumidores” (Ruiz, 2010, pág. 34), y donde los resultados dependan más de la virtud y el talento, en el trabajo y la experiencia acorde a realidades concretas, que de la clases social a la que se pertenezca, infundiendo principios de igualdad, fraternidad, y libertad, en “una autoeducación basada, de un lado, en la reproducción crítica del conocimiento adquirido en las escuelas oficiales y , de otro, en el ensayo práctico de la sociedad que idealizaban (...) la lucha como constitutiva de “lo pedagógico”” (Reyes, 2014,p. 243).

4.1.1 TEORÍA DEL APRENDIZAJE

En este periodo la psicología, comienza a entender que anterior a la conducta observable, “Lo que ocurre en la mente es causalmente relevante para explicar las conductas inteligentes” (Salazar, 2) (Sacristán, 1989), el aprendizaje ahora, se entiende, depende de la genética, como del contacto con el medio histórico en el cual vivimos, y de la síntesis que haga el sujeto. Desarrollándose corrientes cognitivistas, constructivistas, y socio constructivistas del aprendizaje,

estas últimas a las cuales nos abocaremos y su diferencia es la comprensión y transformación de la sociedad. Es decir, el ser humano no es resultado de su exposición pasiva a este “mundo dado”, sino más bien sí, de su medio de exposición y de la síntesis que éste haga del medio, con su experiencia subjetiva anterior, modificando el “cerebro, cuyas leyes adquieren nueva forma y son moldeadas por la historia de la sociedad” (Vygotsky, 1995, p.3) y en su práctica social e individual, por medio de la cual podemos plasmarnos, pudiéndonos nombrar, historizarnos y devenir en consciencia generadora de libertad por medio de la praxis.

Como es necesaria una inmersión (Freire, 2008) del sujeto, primeramente vemos que se hace imprescindible “comenzar por conocer, la peculiar estructura ideativa y mental del individuo que va a realizar las tareas de aprendizaje...” (Gimeno, 1998, p.47). Su estructura cognitiva, emocional, corporal previa, valorando ese bagaje, ya que “El conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva, en los intercambios cotidianos con el medio circundante” (Gimeno, 1998, pág.45), todo esto, es un punto central que permite contextualizar de manera lógica, cognitiva y emocionalmente las experiencias, potenciando los aprendizajes. Indagando sobre su identidad, necesidades, gustos y características que los definen como seres únicos, lo que da luces de cómo ellos aprenden, o lo han estado haciendo, construyendo significados a la base de los que ya se han construido, de forma pertinente y significativa, donde “La esencia del aprendizaje significativo, reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, s/f).

Ahora, para ir avanzando en este aprendizaje hay un hecho que es fundamental para salir de nuestra zona de confort, y por tanto impactando en el desarrollo, el cual es el “conflicto cognitivo, para provocar el desarrollo del alumno/a. El niño/a progresa, cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad” (Gimeno, 1998, p.45). Por

lo cual, sería necesario poder desafiar y no dar todo hecho. Lo que implicaría una dialéctica constante, una imbricación de pasado y futuro, de lo “viejo” y lo “nuevo”, las cuales irán chocando e integrándose dialécticamente. “La sociedad vieja pesa, los conceptos de sociedad vieja pesan, constantemente en la consciencia de los hombres. Y allí es donde el factor de profundización de la conciencia socialista, adquiere importancia” (Che G., s/f, p.80) moviéndose entre el estatismo y lo errante (Kohan, 2012), quitándole preponderancia al pasado a medida que avance el proceso.

Esto con el cuidado de no caer en el activismo, es decir, del hacer por hacer, sin objetivos, ni fines planteados, que no son inamovibles, sino en;

“Una sentencia es un eslabón en una cadena de pensamientos; requiere que el lector restaure esta cadena por sus propios medio: esto es mucho pedir. Una sentencia es una presunción. O bien es una preocupación, como sabía Heráclito. Para que se pueda saborear, una sentencia debe ser removida y mezclada con otros ingredientes (ejemplos, experiencias, historias). Esto la mayoría no lo comprende, y por eso en las sentencias se pueden expresar sin pensar cosas que den que pensar”. (Nietzsche, en Kohan, p.157)

4.1.2 DOCENTE

Para hacer posible este conflicto, diálogo y aprendizaje, debe enseñar una relación con el saber, con la vida, leyendo el mundo y poniéndolo al alcance de todos y todas.

“EXITAR en otros, el DESEO de SABER (...) el que hace escuela, (...) provoca cambios en su relación con el saber (...) sentir la importancia de entender y entenderse como parte de un todo social. En última instancia, es el que hace nacer el deseo de saber para entender y transformar la propia vida y ajena. Esto es, el maestro es un filósofo, en el sentido más vivo de la palabra, el que no sabe otro saber que el de querer, siempre, saber” (Kohan, 2013, p.88)

En este sentido siendo intelectuales creadores, con una base teórica, para producir intereses políticos, económicos y sociales, a través de la pedagogía. Reflexionando para integrar pensamiento y práctica. Viendo su función social, al

ver la escuela como espacio económico, cultural y político, inseparable del poder. Aprovechándolo para bien, para mostrar y abrir caminos democráticos, posibilidades para el ejercicio de la libertad, el poder y la creación armónica.

La autoridad pasa de “restricciones autoritarias, a las invitaciones creativas” (Maturana, 2002), con compromiso colectivo (Zibechi, 2007), donde “El maestro debe ir en búsqueda de la atención de sus estudiantes, salir al encuentro de esa atención para seducirla, inquietarla e invitarla” (Kohan, 2013, pág.89), basándose en una confianza que no engrandece su poder, sino que despierta el de otros, convirtiéndolo en un poder productivo (Delgado, M. R., 2012), será un “conductor mediante el ejemplo, de conductor modesto, de conductor sin estridencias” (Che G., s/f, pág.78). Un ejemplo que no sea sacrificio, sino acción cotidiana, basada en un autocontrol individual y colectivo (Reyes, 2014), en este sentido sería un gestor cultural comprometido con una práctica ético política (Sanhueza, 2013). En una autoridad más bien consciente y colectiva (Zibechi, 2007).

La labor, será ayudar a problematizarse a estudiantes, con el contenido que los mediatiza, no entregándolo como acabado. Interviniendo lo menos posible, buscando que “activen en ellos y ellas, el deseo, la voluntad y el gran placer de ser los autores de su propio aprendizaje” (Peralta, 2008, p.151). Disminuyendo la asimetría que separa y domina. En este periodo, se abogaba al parecer por la construcción y participación de niños y niñas en procesos de aprendizaje, no tanto en los procesos macro de estos, como las propuestas educativas mismas, develando e intentando dejar lentamente atrás el adultocentrismo, que con el tiempo se irán viendo más sus alcances, al tiempo que se amplíen sus construcciones y búsquedas pedagógicas.

Lo que moviliza este aprendizaje que invita al otro a una experiencia, es integral, es un espacio, un material, potencialmente significativo (Gimeno, 1998), cómodo, que inviten a la participación, que sea respetuosos, “la tarea principal de la práctica pedagógica en la escuela será procurar las condiciones satisfactorias

que provoquen un pensamiento, una forma de sentir y una conducta apetecidas” (Gimeno, 1998, pág.52), en las cuales pueda “Percibirse como alguien igualmente capaz de saber y pensar que todos los otros seres humanos (...) en particular en el caso de los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la escuela” (Kohan, 2013, pág.91), donde las actitudes y percepciones, disponen a la acción, ya que están ligadas a la percepción, construida por la información que recibimos. Como dice Freire (2008), respecto a educarse en la práctica de la libertad; ayudar a los que piensan que nada saben a darse cuenta que saben un poquito y así puedan saber más. Por medio de lo afectivo, lo hago “efectivo”, al excitar la voluntad, del saber, del querer (Kohan, 2013).

Así pudiendo habitar subjetivamente el aprendizaje, donde se:

“ponen en marcha, desentumecen, abren a las personas. Los cuerpos sentados, quietos, de brazos cruzados, detrás de carteras, bolsos, o camperas, están como acorazados detrás de muchas capas, prejuicios, miedos, vergüenzas, que obstaculizan los aprendizajes. Solemos hablar del opresor introyectado, pero ¿Dónde se aloja este? Muy dentro de uno o de una, puede ser, pero también ahí, a la vista, en el cuerpo, en la postura, hasta en el tono muscular, en la imposibilidad de hacer contacto con un compañero o compañera, de abrazar, de jugar (...) No por casualidad las dictaduras imponen silencio, la quietud, la desaparición de los cuerpos, el desencuentro ¿Cuántas dictaduras subsisten? (Mayo, 2006, pág. 12).

4.1.3 DISCIPLINA

El placer, la invención, la diversión, curiosidad, comodidad y fantasía son los motores, no el miedo, la autoridad ni la coerción, que encapsula la creatividad, el pensamiento, el conocimiento, el desarrollo. Es un poder que despierta poderes. Lo lúdico implica sostener abierta la duda, molesta y generadora, la incompletud inherente al ser humano, como motor de búsqueda y de la acción que construye la historia.

Jugar es soñar despierto, conocer al otro en un “espacio seguro, uno en el cual puede enfrentarse a amenazas, miedos, peligros, pero siempre salir indemne.

En este sentido, el juego puede ser terapéutico. En el juego todo lo que sucede queda suspendido en una supuesta realidad” (Goleman, 2006, p.257), que entremezcla fantasía y realidad en un diálogo infantil, provocando ese atreverse, decir, descubrir sin miedos. Añadido a esto “los circuitos cerebrales dedicados al juego también están dedicados al placer” (Goleman, 2006, p.256), por lo que serían un interés humano. Además, este fortalece los circuitos cerebrales, el crecimiento sináptico y neuronal, pareciendo ser algo biológico de los mamíferos, que todas las crías juegan.

Pero donde no existiría un pleno fomento de este, abogando que: “El juego en efecto, no prepara para la vida. Quema, utiliza energía que parece a veces un excedente y que, por este hecho, correría el riesgo de quedar inutilizada” (Freinet, 1982, p. 28), al distraerse de esta, al sustituirla por la fantasía sin hilos explícitos con la realidad.

4.1.4 ESTRUCTURA DEL CONCIMIENTO

Igualmente el enfoque médico y desarrollista seguía imperando a la hora de estructurar el ejercicio pedagógico, sin embargo, al tener presente que las experiencias vividas importan, su secuencia tan lineal comienza a difuminarse de forma escueta. Adentrándose en un enmarcamiento débil, en donde el control de la comunicación por parte del docente se debilita en función de la búsqueda de fuentes de información en múltiples ámbitos, buscando la integralidad y abriéndose a una producción divergente, que plantea que frente a una pregunta hay múltiples respuestas y salidas posibles, todas legítimas. Implicadas más allá de la información dada. Donde lo heurístico cobra relevancia, siendo una cualidad base la creatividad y la imaginación. Abriendo las puertas a la integralidad, con distintas formas de representación, acompañado de procesos intuitivos.

Los procesos como tienen relación práctica e intelectual con la vida de los y las estudiantes deben tener una dimensión grupal poniendo acento en el

aprendizaje social, en solidaridad, por medio de la apertura de espacios a la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1995). El aprendizaje se concibe como un producto de interacciones sociales intencionadas entre pares, mediante el trabajo grupal o entre educadores y estudiantes, en un proceso multidireccional, en donde tanto la cultura se va apropiando como donde “el niño también actúa sobre el medio ambiente” (Papalia, 2009, p.21). Lo cual se torna importante ya que “los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante observación o recepción, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo se configuran a partir de las acciones y de la coordinación de las mismas” (Gimeno, 1998, pág.44). La producción grupal, como nueva forma de producción del conocimiento, y de un sujeto naturalmente protagonista. Desplegando un proceso dialéctico en el que se confía “en lo común a todo, tal como una polis (confía) en su ley, y mucho más aún. Pues todas las leyes humanas se alimentan una a otra” (Kohan, s/f, p. 153). Relevante en cuanto al sistema económico, el cual supuestamente “...abre las puertas al bienestar social, aunque de hecho niega la cooperación en la convivencia que constituye lo social” (Maturana, 2002, p.14), reemplazándolo por la competencia desmedida y egoísta, lo cual no es parte de la naturaleza (Maturana, 2002).

De esta forma, la pedagogía de tipo relacional o participativa, por tanto bidireccional o multidireccional, abre las puertas a la escucha, conociendo a niños y niñas, sus intereses y saberes, en una invitación hospitalaria al extranjero, al ser escuchado en su lengua, a tomar la palabra, donde “hace de la lengua deturpada y olvidada de unos la lengua a ser aprendida por todos en pie de igualdad con la lengua del colonizador” (Kohan, 2013, p.96), construyendo saberes, y con ella poderes (Delgado, 2012) entendiendo que “no todo poder debe ser un órgano separado y por encima de la sociedad” (Zibechi, 2007), sino más bien como ese poder, debe escuchar como punto de partida, tomando lo que ya existe, el saber popular, para expandirlo, mejorarlo, profundizar y transformar las potencialidades y debilidades (Zibechi, 2007) (Delgado, 2012). Ya que los procesos se producen por

sus propias dinámicas, necesarias de ver para el trabajo de procesos sociales reales, creadores, y no reproductores. Donde el saber popular no es inferior o superior a otros tipos de saberes sino que es un saber a partir del cual se elucida. La interacción, la interrelación y fundamentalmente el diálogo, debemos saber hacer dialogar este saber popular, cotidiano, con el saber autorizado.

En estas experiencias educativas, la integración curricular y la interdisciplinariedad del saber se hacen presentes en una integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa. Sin tener en consideración la separación por asignaturas, dándose una ausencia de territorialidad académica, “desde entonces la metodología y la importancia de la experiencia van ligadas indisolublemente al concepto currículum” (Sacristán, 1989, p.48). Dándole unidad, globalidad al aprendizaje escolar.

Democratizando el aula, asumiendo la diversidad educativa, estimulando los niveles más complejos del pensamiento desde la reciprocidad, participación, apropiándose de lo aprendido, pudiendo aprehenderlo, aplicarlo, vivenciarlo.

“La educación general, popular o social, es justamente la que integra el conocimiento y la vida, la que enseña a las gentes a vivir, lo que significa enseñar a las gentes a ser personas activas, animadas, autosuficientes. Según esta idea, es el pueblo entero, sin excepciones, que debe integrar el mundo del saber, del pensamiento, de la acción” (Kohan, 2013, p.84).

Sin distinguir entre la forma y contenido, las cuales no pueden prescindir de ellas entre sí, donde “La forma es un modo de existir” (Kohan, 2012, p. 47).

Todo aprendizaje, presenta primero un desarrollo social (interpsicológico) y luego individual (intrapsicológico); el lenguaje, al ser una función psicológica superior, se aprende/adquiere de esta manera, puesto que forma parte de la cultura de las sociedades, lo que hace posible este intercambio dialéctico y dinámico de significantes. Si bien ambos –pensamiento y lenguaje- poseen raíces

genéticas distintas, sus dominios se ligan a partir de los dos años de edad, donde se produce un cruce entre ambos, que da origen al pensamiento verbal y al lenguaje racional.

“El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” (Vygotsky, 1995, p. 80).

Sin embargo existen otros tipos de lenguajes, no verbales, sino también artísticos, ya sea plásticos, musicales, corporales, gestuales, entre muchos otros, que niños y niñas utilizan desde antes de nacer, ya que no son poseedores del lenguaje verbal, el cual van aprendiendo paulatinamente para luego ser la principal fuente de comunicación, olvidando las otros, como a niños y niñas, al necesitar más tiempo para expresar, o recurrir a otros medios menos recurrentes y catalogados de “infantiles”, pero que sin embargo nos comunican de otras, diversas y más ricas formas en las cuales mediar la construcción e intercambio de significados, en su propio lengua (Kohan, 2013) reconociendo su alteridad.

“Vygostky propone que el desarrollo cognoscitivo ocurre siempre vinculado a las relaciones sociales mediante lo que llama la actividad instrumental, la cual consideró ser la unidad de análisis primaria de los procesos cognoscitivos. La actividad humana en esencia siempre es actividad instrumental, puesto que la relación del individuo con su realidad y su pensamiento es mediatizada por instrumentos de la naturaleza cultural, ya sean objetos físicos que adquieren significado simbólico o por el lenguaje” (Salazar, 2009, pág. 21).

Por tanto “El niño/a en sus intercambios espontáneos con el medio físico y psicosocial se pone en contacto con el sentido de los objetos, artefactos, instituciones, costumbres, todo tipo de producciones sociales” (Gimeno, 1998, pág.51) a las cuales transformar en relación y produciendo nuevas dotadas de

sentido productivo. Trabajo y juego se unen en una “erotización del trabajo”, en su organización no dominante (Giroux, 1990), superando la separación del objeto producido y el productor, en un camino en que el “se aprende el valor propio del trabajo, trabajando (...) Se aprende a pensar pensando y a convivir conviviendo” (Kohan, 2013) en un contexto digno de acogida para aprender a percibirse a sí mismos como iguales, como habitantes del mundo. Reclamando la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual nos reconocemos, conociendo, y así percibiendo el cómo de su conocer, y los condicionamientos a los cuales estamos sometidos. Donde el fin está en los medios, “sembrando y cosechando una nueva sociedad” (García, 2012, p.8), en el saber hacer, crear, activar, desterritorializar.

El arte, emerge como elemento con mucha riqueza para el trabajo, en cuanto trabajador y materiales,

“se comprometen en un oficio seleccionando sus instrumentos, preparando los lugares de sus respectivos trabajos, planificando sus movidas, diseñando un plan, organizando las condiciones y el campo en los cuales va a tener lugar la acción. Al hacer estos planes, invariablemente tienen que emitir juicios” (Eisner, 2005, pág. 3).

Este al ser un proceso de hacer o elaborar (Dewey, 2008), implica una especie de fusión entre el artista y el material, donde “La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación” (Dewey, 2008, pág. 26). Por lo que también esta experiencia es emocional. En este proceso, se produce una “conexión que el arte como producción y percepción, y la apreciación como goce, se sostienen recíprocamente” (Dewey, 2008). Que nos permite acercarnos mucho más a la subjetividad de los y las constructoras y participantes de este. Reconociéndolos como un signo de alteridad que necesita ser reconocida por la comunidad, para poder ser comprendido en la colectividad de manera global, en una acción

interactiva, contextualizada, de interrelación, con funciones sociales, por medio de las cuales actuar sobre el mundo.

“Se puede soñar una sociedad de emancipador que sería una sociedad de artistas. Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos. Tales hombres sabrían que nadie nace con más inteligencia que su vecino, que la superioridad que alguien declara es solamente el resultado de una aplicación en utilizar las palabras tan encarnizadas como la aplicación de cualquier otro en manejar sus herramientas; que la inferioridad de alguien es consecuencia de las circunstancias que no le obligaron a seguir buscando” (Ranciére, 2003, pág.31)

4.1.5 NIÑEZ

Esta opción socio pedagógica, se centra en los intereses y necesidades de niños y niñas, con perspectiva social. Entendiendo que son distintos de los adultos y adultas, donde ya no hay que conducirlos sino mostrarles el mundo, que experimenten, lo produzcan, crean y recreen. Atribuyendo un rol central al estudiante, entre los que puede haber una verdadera simpatía, afección común, donde el estudiante se esfuerza, trabaja, se dedica, es un protagonista que influye descubre su potencia al desplegarla (Zibechi, 2007). Podemos ver cómo en esta teoría el sujeto de aprendizaje puede y debe tomar decisiones prácticas, produciendo, no repitiendo, ejerciendo un poder donde niños y niñas progresivamente van adquiriendo más libertad y autonomía, autor regulándose.

Como adelantábamos esta propuesta va siendo eliminada, ya sea por trabas desde el estado o el sometimiento al partido, por parte del bloque comunista (Reyes, 2014), donde el estado dando credo social, económico y religioso, vuelve acrecentando la reproducción con condiciones laborales y escolares cada vez peores, los cuales afectan no sólo lo material, sino también el clima y las relaciones de aprendizaje. Sin embargo, el tipo de planteamientos pedagógicos de este período no quedan olvidados, adquiriendo una fuerza

anacrónica con la llegada del neoliberalismo y necesidad de que las personas manejen más bien, habilidades que conocimientos de memoria.

Sólo en los 70 y sin amplia instalación con la Unidad Popular, vuelve a instalarse la idea de una educación basada en la democracia, construida con y para el pueblo (González, 2016) reflexivo, basada en los principios de unidad, continuidad, correlación, diversificación, ampliación y democratización del sistema educativo” (Núñez, 1990), con una importancia mayor en la educación básica, donde la educación se defendió como derecho. La línea desarrollada con la relación económica, se mantuvo pretendiendo potenciar fines específicos asociados a áreas disciplinares, a potenciar de forma interdisciplinaria, según los recursos necesarios para el país, adecuando el desarrollo educacional a los cambios económicos, sociales y políticos del período.

La ENU tuvo 5 ejes de carácter nacional; adaptación al desarrollo chileno, con un carácter productivo, fortaleciendo la soberanía nacional desde el trabajo de los recursos naturales, permitiendo la independencia económica, la autodeterminación política y cultural, prestando lazos solidarios a las naciones latinoamericanas explotadas. El desarrollo científico contribuyendo a la independencia productiva. Desde lo social, se buscaba liquidar monopolios extranjeros de cultura y ciencia, quizás como lo que entendemos hoy por descolonización. De forma integral, teniendo en cuenta el desarrollo biopsicológico, como físico –deportivo, salud-, recreativo y expresivo –artístico-, que afirme el desarrollo de la personalidad y aporte a la cultura (Nuñez, 1972 en Morales 2014, p. 103). Esta organización permitiría la unificación de la educación científico-humanista con la técnica.

Una de las características principales de este proyecto, es la concepción de educación permanente. Un proceso que el sujeto llevará a cabo a lo largo de su vida y a partir de sus experiencias y que, por lo tanto, es imposible concebirlo únicamente como un proceso formal y exclusivo de las instituciones educativas. La

Educación debe dejar de ser entonces, un proceso orientado sólo al aumento de la capacidad productiva del individuo (tanto material como intelectual), y debe volcarse a la construcción de un sujeto integral y reflexivo, lo que incluye y fomenta la necesidad de este sujeto, de contribuir a la sociedad, imperando quizá de forma más aguda, en un aspecto más político de las innovaciones que pedagógico (Núñez, 1971 en Morales 2014). “Se buscaba además allí, forjar a los hombre de la sociedad democrática-popular en la escuela nueva, con su vaso de leche y plato de porotos; se formaría el hombre y la mujer consciente, agente de cambios, inteligente y solidaria”. (Illanes M. A., 1991 en Morales).

La educación parvularia no estaba considerada dentro del área escolar, llegaba a un 1%, y en este período se crea JUNJI. Las políticas de entonces para niños y niñas de la primera infancia, estuvieron más orientadas desde el área médica como evidenciamos en la historia de la niñez.

4.2 LA LLAMADA EDUCACIÓN POPULAR

Desde los 60- 70', comienza a reactivarse el núcleo de educación popular, regenerando el tejido social (Faure, 2007), en donde no desechaban del todo su arraigo adultocéntrico y patriarcal, pero de los cuales van lentamente desembarazándose los diversos movimientos populares de izquierda, de los cuales se “adueñaría” el estado, replanteándose y diversificándose las formas de comprensión y abarcamiento del problema.

Se desarrolla en el continente la corriente de educación popular más definida, con propuesta de metodología, y un discurso sociopedagógico y ético más forjado, que emanaba de las corrientes críticas de Europa, pero bajadas con contexto latinoamericano y con una clara y consistente apuesta política, sobretodo en el campo adulto con la reforma agraria y el apoyo de Freire en la alfabetización en el país, orientada más bien hacia un desarrollo nacional, desde la transformación y concientización personal con otros y otras, desligándose de la conciencia oprimida introyectada, más ligado a un humanismo idealista, sin

entrever toda la politicidad intrínseca del acto educativo en todo su quehacer, como si sucede desde los 70-80, donde se asume su relación más estrecha con la lucha de clases (Delgado, 2012), en “un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de clases populares con vistas a la creación de un poder popular” (Delgado, 2012, pág. 77). Con un movimiento paralelo de estudiantes, docentes, y muchos trabajadores que se han ocupado de develar igualmente, las trampas históricas del sistema, del mito fundacional de la educación al ascenso social, como queda de manifiesto, y proponer otras emanadas por medio de la autoeducación popular que una vez más colabora con los procesos de movilizaciones, que podrían acercarse aun más a las propias propuestas, como ya han empezado lentamente a emanar.

En este período y tal como se agudiza la lucha por el neoliberalismo, la resistencia al alero de la educación popular igualmente se hace sentir, reactivándose como práctica político social, que no alcanzó a cumplir su objetivo de construcción de un proyecto popular, sino que hizo una etapa previa, la “reconstrucción del tejido social”, siendo consideradas centrales para la formación de una conciencia (Faure, 2007). A partir de una organización y vinculación de pobladores y organizaciones, avanzando hacia sus mejora de los problemas en condiciones de vida marginadas, en pos de su organización autónoma desde el territorio, fuera del aparato social, apostando por lo microsocioal donde el poder era compartido (Diego P, “La educación popular y las políticas públicas, 2006 en Fauré 2007). Esta organización y práctica se daba en un plano “culturista”, donde la cultura popular es el punto de inicio de las prácticas, “Las reivindicaciones culturales son medios o armas de la lucha ideológica para intercambiar una lectura del pasado, una concepción de mundo y un proyecto histórico” (Delgado, 2012 p. 170), así valorando el modo de hacer las cosas, de las cuales emergen diagnósticos, evaluaciones, que al sistematizarse hacen y rehacen sus saberes, sus prácticas, así interviniendo “en el campo simbólico actuando pedagógicamente

en la organización de las relaciones y representaciones sociales” (Martinic, en Faure, 2007,pág.5).

En los inicios de la dictadura, el trabajo desde la emergencia coyuntural, a la institucionalización vía ONG, con una expansión y profesionalización del campo por caminos educativos, desembocando a partir del 86’ en una dispersión entre lo cooptado y abstraído por lo estatal, por sus lógicas que los hacían competir por proyectos y más apegado al trabajo “menor”, que siguió su camino por fuera, muchas veces cuestionado de pre-política, y tratado clientelístamente por la política partidista tradicional. Ambos nunca abandonando la tensión entre las “aspiraciones y necesidades proyectivas de los sujetos populares y, por otro, por los avatares de la Dictadura” (Faure, 2007, p.6) las cuales determinaron el actuar, siendo más fuerte la acción reactiva, de incesante búsqueda que iba de pruebas, aciertos, errores, modificaciones, conformando la propuesta educativa, en la cual igualmente existía un consenso conceptual.

Era el enfoque pedagogicista transversal, que se mantiene hasta hoy, donde según (Bustos en Faure, 2007), en una primera parte se desarrollaba “una etapa de reconocimiento, de lectura de sí mismos y lectura de la realidad” (Faure, 2007, pág.9), en donde lo individual se colectiviza, generando un sentido de pertinencia, sumado a la autovaloración –desarrollando las propias capacidades de los involucrados-. Y donde en una segunda parte encontramos la praxis, donde se aplican los valores que sustentaría el proyecto popular futuro, como menciona CIDE. Esta por medio de dos focos; o del entendimiento de una capacitación desarrollada a partir de ciertos saberes prácticos para la solución de la vida cotidiana, por medio de una concientización política, donde la ideología prima sobre la metodología. Ó desde una educación popular vista como terapia social, en la cual se fomentan las relaciones organizativas, por medio de la acción cultural, poniendo ejes sobre “la super-estructura, identidades colectivas y los <<saberes recuperados>>” (Faure P, 2007, pág.8).

Esta práctica, fue fomentada por muchos y muchas profesionales que redefinieron su práctica, representaban un 56,7% del personal de los programas o proyectos, principalmente psicólogos sociales, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, algunos pocos pedagogos. Crearon un “intelectual de nuevo tipo, dinámico”, los cuales generaban una relación educativa recíproca entre los participantes -profesionales y comunidades-. Resultando un compartir en base a

“un proceso colectivo de elaboración de problemas y respuestas profesionales a los mismos, cuyo fruto es –de una parte- poner al alcance de los grupos populares los aportes de la ciencia, de la técnica y del saber acumulado y –de otra- genera un nuevo tipo de profesional” (Martinic en Faure, 2007, p.4)

que supera la fase del tecnócrata y agitador, para imbricarse según el contexto específico, con la gente involucrada, no obstante, no deja de ser visto y ser puesto según su posición social y no por la voluntad libre de construcción, no compartiendo tampoco la vida misma de los participantes de los programas, lo cual lo relegaba de un compromiso mayor y a un apoyo externo, facilitador, animador, organizador de saberes . Donde se quebraba el principio de horizontalidad, “generando peligrosos sentidos de dependencia” (Faure, 2007:5), pero realzando la multidireccionalidad del proceso educativo.

“Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y , por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores” (Freire, 1993, pág.28)

En este proceso se ve el resurgimiento de la educación popular a fines de la década, como nos cuenta Faure, (2007), en la corriente institucional, con lo macromodernizador, donde hacen un balance de las debilidades de la educación popular a los requerimientos de la democracia, por lo que se queda poniendo énfasis en las metodologías y técnicas, “desprovistas” de lo “político-ideológico” anteriormente considerado como ético-valorico, ya no considerado como necesario, dado el “nuevo” contexto político institucional, donde más bien

concluyen, que la educación popular “limitaba” los diálogos con el nuevo escenario, pero donde son más bien ellos, los que comienzan a actuar limitándose a “lo posible” dentro del sistema. Donde ponen la mirada de una formación ciudadana o moral, que siempre vuelven a tener relevancia en los periodos de crisis social. La educación popular mostraba alternativas dada su experiencia en el trabajo social y la educación en valores. Creyendo que de por sí, podían suscribirse al escenario nacional, que la etapa proyectiva había llegado.

La corriente de educación popular que optó por el seguimiento de la construcción, por fuera de lo estatal en miras de la construcción de un proyecto popular, proyectivo transformador, igualmente hizo balances, y decidieron continuar con la educación para y desde los movimientos sociales, para el desarrollo de una real democracia con expresión, pero alejándose de lo educativo, más bien configurando lo preorganizativo. Explicado a raíz del deceso de certezas experimentado, donde no se vislumbra un gran nuevo proyecto social, desapareciendo de la escena formal, manifiesto en una “ausencia” de una base epistemológica fuerte. Para volver a la luz a mediados de la primera década del presente siglo, con un carácter de búsqueda, dispersión, basado en los afectos y el pronunciamiento de experiencias, reivindicándolas y haciendo público su politicidad y saber viendo “una oportunidad singular, un espacio con fisuras, proclive a la experimentación y a la gestión de otras formas de la vida que la dominante” (Kohan, 2012, pág. 51). Esta línea de la educación popular desde las ONG's y del sector “alternativo-no formal”, sumando a nuevos y nuevas educadoras jóvenes, por supuesto con continuidades y rupturas. En este siglo más ligada a un movimiento de educadores y educadoras, que al de un movimiento popular, con el foco en su identidad forjada en la vida cotidiana, auto gestionada sin cuestionamiento a las relaciones estatales, emanada de colectivos, profesionales y jóvenes, muchos de estos últimos con un sentido más de búsqueda, que proyectivo, siendo más constructores de algo que llegará, en la fortificación de ese hacer con sentido en sí mismo, por medio de esta “estrategia”,

privilegiándolo “y posterga la construcción de un discurso de mayor profundidad en pos de aumentar la base de los dialogantes” (Faure, 2007, pág. 35). En este proceso se vislumbra un desconocimiento del movimiento de educación popular que le antecede, así cayendo en la autorreferencia, manifiesta en ambas líneas; como forma de vida y como construcción por medio de esta herramienta, donde ambas caen en la no sistematización de sus prácticas, ensimismándose y no dotándola de la importancia intrínseca que posee, diluyéndose sus potenciales aprendizajes, lo cual provoca una práctica colectiva endeble y fragmentada, sin una profundización.

La forma de vida, que vivencia y se dilucida en la base ético-valórica, utópica con sentido que rige la acción, que incide en el sujeto y el mundo, pudiendo ver, mover y desarrollarse en base a la educación popular explícita como implícitamente, predicando-contagiando por medio de la práctica horizontal y dialógica con intenciones de concientización, la cual a veces es vista como sacrificio necesario. Esta singularización-identificación con la dimensión ética-moral-política de la educación popular, conllevaría a un fortaleciendo y articulación de la colectividad de forma rizomática, curiosa, cotidiana, dialógica, solidaria, horizontal, militante, formando y conformando diversos proyectos, dotándolo de contenido epistemológico, en el cual se inicia en territorios concretos, pero va a la construcción de un territorio más bien subjetivo. Imbricando lo objetivo y subjetivo de las relaciones en esta práctica, que inevitablemente moviliza también emociones, ya que es dada en relación, por tanto da paso a la dimensión afectiva como base, acompañada de la amistad, la complicidad, que supera la relación individual del amor. Esta, erotiza los espacios, los oxigena, borra el límite de lo serio- importante, al reinventar las prácticas, las formas de estar en el mundo (Algava, 2006) en una

“acción cultural para la libertad. Es una pedagogía de la reinención del poder. Esto implica la reinención de la producción, de los vínculos, de la educación, del lenguaje, de la alegría, de la fiesta de la cultura... En nuestros encuentros ensayamos y aprendemos nuevas formas de hacer y

pronunciar el mundo, a través del cuerpo, las representaciones, las frases, los dibujos, las esculturas, las canciones, los juegos. Hacemos visibles y le ponemos contenidos reales a nuestros sueños emancipatorios” (Algava, 2006, pág. 9).

Ambas líneas han transitado al dialogo con los espacios más formales, paso visible a partir de las movilizaciones del 2000, apostando por el control de lo curricular y metodológico en los espacios, la gestión global, potenciado por la autoeducación popular –más apegada a la línea de forma de vida-apostando por una autonomía deconstructiva (Fauré, 2007). En apuestas por una geopedagogía, como movimiento político, social, cultura y pedagógico (Mejía, s/f). Sin embargo, hoy no tienen la gestión completa, más bien “están tensionados por los tiempos y las temáticas que, en mayor o menor medida, son impuestos desde fuera, desde otro que se percibe como el “enemigo” (el Mercado, el Estado)” (Faure, 2007, pág.37), pero que luchan por ella como apertura solidaria de clase, con una asimetría inicial y jerarquización de saberes, donde los educandos generalmente llegan con estas expectativas más acorde a lo institucional. En una contradicción entre educandos y educadores, respecto a lo que los convoca, generando una autoridad, desde los educadores con estas ideas expuestas, y la cotidianidad de los y las estudiantes, las cuales deben entrar en un diálogo respetuoso, que –en palabras freirianas- parte con la enunciación de sus realidades, para en el proceso de concientización, empoderamiento y pronunciamiento colectivo –de grupos específicos donde se desarrollan las prácticas- caminando hacia la denuncia, y transformación constante, que “culmina” en el anunciamiento de este otro mundo, decayendo en lo evaluativo o mirada consciente colectiva histórica, que ayudaría a definir que pedagogía necesitamos desde una mirada y pensamiento complejo (Mejia, 2013), reformulando desde una crítica el positivismo, abogando por una transdisciplinariedad, más integral y sistémico, relevando la historicidad, el contexto, el lenguaje y la enunciación, desde una episteme singular y situada, en común-unidad. Enmarcados en una pedagogía desnaturalizadora, con base dialógica que sepa escuchar los pronunciamientos diversos, desde el empoderamiento individual, para la reconstrucción horizontal y sincrónica del

nosotros densísima –al involucrarse todos y todas-, por sobre el yo, como mencionábamos predomina en los pueblos originarios, generadores de un proyecto común.

En los 2000 donde adquieren fuerza los movimientos sociales, antes más asociados a movilizaciones por el transporte, los cuales ya gritan incesantemente la agonía de la institución escolar, de su poca pertinencia, desigualdad, precariedad, como la hemos visto desde sus inicios a nivel estructural, no sin intentos de remezones anteriores, apoyados ampliamente por la ciudadanía, llegando a niveles cercanos al 90% de apoyo al movimiento estudiantil. Moviéndose al ritmo de la autoformación, la creación, movilización, articulación, protesta, propuesta -en el caso de la ACES, a niveles más masivos como el control comunitario-, estudiantes que si bien son parte del sistema. éste no pasa por ellos y ellas con todas las fuerzas que quisiera (Antimil, 2015), para finalmente acallarlas en lo institucional-estructural, acusadas de sobreideologizadas (Bustos, 2012). En tanto, los gobiernos más bien “gestionan la agonía” de los grandes “aparatos ideológicos del estado”, tildando esta crisis, como una crisis de “calidad” (González, 2016) a la cual le proponen ajustes para el “desorden”, dando “libertad”, arrimado por medio de estandarizando, encausando y tergiversando la movilización.

CAPÍTULO V:

5. ¿QUÉ HACER CON LA VIOLENCIA?

“En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía y haciéndolo le exige una respuesta, no a nivel intelectual, sino al nivel de la acción”

Paulo Freire, La Pedagogía de Oprimido

Como mencionábamos en el capítulo II, existen básicamente dos caminos a la violencia, quedarse atrapada en ella, volviéndose un meta conflicto como se ha visto suceder mayoritariamente, o superarla transformándola. Al vivir, en una sociedad donde las dimensiones de la violencia son múltiples, imbricándose y potenciándose, debemos tenerlas todas en cuenta al plantearnos qué hacer con ella. La dimensión directa, nos lleva al ejercicio de la no violencia según Galtung (1998), la dimensión estructural a la creatividad, y la dimensión cultural a la empatía, como la capacidad de comprensión del otro o la otra, sin que necesariamente esté de acuerdo, un entendimiento con la alteridad, que más bien le llamaríamos exopatía. El momento de empezar con este trabajo al vivir en un mundo en constante violencia, es siempre, y el tiempo de acabarlo nunca (Galtung, 1998). Más bien forjando una cultura de la paz, que vendría siendo la ausencia de conflicto, por la definición antes dada, hablaremos de la ausencia de conflicto prolongado, no total.

Cada una de estas dimensiones, influye un campo que permite que el conflicto se desarrolle o no y son; Conducta-Creencias-Contradicción. Donde el nivel interno (sentimientos, motivaciones, aspiraciones, actitudes), no se puede desarrollar en armonía con el nivel externo (trabajo, consumo, comportamiento), que es el más evidente, y/o tomado en cuenta, ya que la estructura posee mecanismos de coerción, que vuelve a los y las sujetas más bien objetos, decantando en un estado de alienación, de represión “sutil”, el cual merma su capacidad crítica, percepción, toma de consciencia y actuación en libertad, según

algunos de los enfoques que veremos, es asimilado a una enfermedad (Calderón, 2009). Socialmente no existe una *autoconciencia verdadera* ante lo que producen nuestros actos y lo que los producen, en una especie de círculo dramático, sustentamos de vuelta una y otra vez, preponderantemente formas de negación y violencia. Por medio de necesidades falsas, y supuestas mejoras en la condición de vida, que “ratifican su superioridad”, en desmedro de sistemas de vida alternativos. La racionalidad tecnológica es irracional, ya que el progreso al llegar a su objetivo, continúa descubriendo nuevas metas. Se crea un círculo vicioso; el individuo ya no trabaja para vivir, sino vive para trabajar y consumir, todo para el mismo amo. Este no se condice con un bienestar común general, ni a nivel de identidad, ni supervivencia, ni libertad, ni bienestar (Calderón, 2009) sino básicamente se traspasan en un falso bienestar, más bien supervivencia exclusivamente individual-mecánico. Conceptos perdidos entre nosotros y nosotras mismas, y parecemos estar cegadas en la imposibilidad de esta verdadera mirada, de nuestro reconocimiento. Lo cual, induce a aceptar relaciones efectivas, somáticas, sensibles y mentales, estén por debajo de las realizaciones potenciales que cada sujeto o sujeta podría llegar a tener, sin generar las condiciones básicas para que sea posible la humanización de la vida, dada la desconexión con nosotros mismos, otros seres y el entorno.

Paralelo a las visiones revisadas de “gestión del riesgo,” aparecen otras críticas y propositivas, que se preguntan por la violencia y la paz, que logran ver tras apariencias, viendo más hondamente sus causas, y por tanto transformación más amplia, contextualizándola, humanizada, facilitando y tendiendo caminos reales de resolución global y local. Develando el abuso de poder en su amplitud de formas y de causas, desde sus presunciones, actitudes y contradicciones (Calderón, 2009), apariencias, no verbalizadas, condicionadas por el subconsciente colectivo, la cosmología de una determinada nación, género, clase, edad... los imaginarios culturales y estructurales descritas que lo concatenan.

Llamadas participación de usuarios o risk talking, las cuales abogan por un método basado en constructivismo, el modelo ecosistémico y la visión de cambio discontinuo o gradual de la paz (Calderón, 2009). Dialogando quizás sin saberlo, con el modelo del gran teórico de la violencia Galtung, su teoría de conflictos, donde toma a Paulo Freire y su propuesta de la concientización para la resolución de conflictos, y la trascendencia de éste (Calderón, 2009), o al CIDE (1992), que nos muestra una triada que mucho tiene que ver igualmente con Paulo Freire, al haber sido un centro de educación popular. Todas comparten tres focos que buscan ir más allá del conflicto al tomar consciencia de este, desarticularlo de su estado actual o pasado, y re-articularlo en el presente-futuro, transformándolo y así trascendiendo la violencia en una nueva realidad en diálogo. Yendo más allá de la situación de recursos limitados y conocidos, orientándose a la cooperación, donde del procedimiento elegido será una fuerte influencia en el resultado del conflicto, para lo cual la disposición de redes, el espacio, el ambiente es un factor preponderante en el trabajo.

A continuación veremos las tres fases nombradas por Galtung, equiparadas con las tres propuestas por CIDE, haciendo enriquecimientos de la teoría ecológica desde Barudy, incorporando activamente la lectura del capítulo IV, que ayuda a comprender más cabalmente la propuesta de Galtung, al ser tomada de Paulo Freire.

5.1. RECONSTRUCCIÓN

Esta sería comúnmente llamada fase de diagnóstico, en la cual se hace necesaria una reconstrucción de la cultura, la estructura y del dolor mismo, del acto traumático, sus crisis y formas aprendidas que encierra la violencia (CIDE, 1992), por medio de las cuales me veo influenciado, un aspecto interior del ser humano. Es decir, mirar y relacionar una de las triadas de Galtung en profundidad; acciones-comportamientos, presunciones –cultura y contradicciones-estructura. Algo así como ver los conocimientos previos, la constitución del humano o humana con los que compartimos. Retomando una visión geocéntrica (Fromm,

1966) y holística, donde exista una conciliación simbiótica del significado y el ser, de la razón y la intuición, la dinámica y la forma, la libertad y el destino, entre lo material y espiritual (Fromm, 1990). En ésta, hay que “aprender a asumir el dolor” (CIDE, 1992, p. 12), “no sólo de los agentes violentos, sino de las estructuras y culturas violentas” (Galtung, 1998, p. 68), estando la persona por sobre el trauma y no viceversa.

Es necesario para tener una visión completa y compleja del problema, compartir el diálogo, ya que “todo problema tiene escondida la propia solución dentro de sí” (Calderón, 2009:78),

La parte del diálogo, es el factor clave, desde el cual podemos hacer emerger esta triada que estamos buscando, donde

“El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo como producto del proceso histórico, desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario” (Gramsci en Delgado, 2012, pág. 184).

Pronunciándose y al mundo, como veíamos, donde se ve “prolongado proceso, doloroso, pero también gratificante, que permite encontrarnos con nosotros mismos. Un proceso de reconstrucción de vínculos y reconstrucción de redes” (Delgado, 2012, p.189-190). Propiciando una **objetivación**, que parte con un movimiento interno, con la investigación del universo temático (Freire, 2008), luego con un reconocimiento propio y del mundo (Freire, 2008), donde “descubre uno que incluso cuando por fin a través del cual nos liberamos de nuestros agresores, nos los llevamos a todos en nuestra memoria” (Cyrunkin, 2005) por lo que se hace necesario este examen, admirando nuestra vida, investigándola. Con la ayuda de la extensión y necesidad innata creadora, comunicadora y pensante, para afirmarnos, realizarnos, en dignidad, integralidad (Fromm, 1990) y colaboración (Hueso, 2000), donde “tendrá que vencer un obstáculo interno, dado tanto por su propia dificultad para poner en palabras lo que no tuvo palabras, como para desobedecer el mando implícito del otro amado o temido que ordena

silencio” (Janin, 2002, p. 12), produciendo contradicciones y desequilibrios (Delgado, 2012).

La evocación y la problematización acá juegan un rol importante, intensificándola y descubriendo por qué es problemática, decantando en un compromiso colectivo por la superación de ella. Donde a través del decir de diversas formas, nos hacemos en la palabra una exigencia existencial (Freire, 2008), “primero es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe ese asalto deshumanizante” (Delgado, 2012, p. 89). Trascendida en el trabajo que humanizan (Delgado, 2012), en el cual el hombre y la mujer son libres frente a él (Freire, 2008), desenmarañando causas profundas, dotándolas de consciencia, de significado, en un proceso de emersión, que busca la inmersión (Freire, 2008), evitando la cosificación, ayudando a identificar lo que nos ha llevado a ella, y así transformarlo. Avivando la voluntad de saber como una búsqueda, un camino a la autoconsciencia, en un espacio que “el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Freire, 2008, p. 11).

En esta etapa, el trabajador o trabajadora por la paz, que sería el o la docente hace “la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que le entrega de forma desorganizada” (Delgado, 2012, pág. 92), ayudando a la codificación con sensibilidad, en un compromiso con ellos y con ellas, para luchar por la liberación de ambos (Freire, 2008), con una autoridad y no autoritarismo, basado en una adhesión simpática, con amor (Freire, 2008).

5.2. RECONCILIACION

Abriendo esa puerta, podremos avanzar hacia una **relación y reconciliación** auténtica, afirmativa y colaborativa, nueva, en disposición al desarrollo del pacto social con otro, a partir del pacto social del sujeto consigo mismo al reconocerse a través de la concienciación, y la opción comprometida a

partir de esta (Freire, 2008). En ella debe existir una búsqueda de coherencia, en un pronóstico que se va trazando del conflicto, buscando la compatibilidad de objetivos desde las distintas partes. Donde constantemente vamos desactivando el espiral, la dimensión metacognitiva del conflicto, en un inicio cerrándolo y luego curándolo sanándolo. La primera, generada al poder por medio de la dilucidación de la conciencia tomar o probar un camino más racional, acompañado del diálogo, en el cual me voy haciendo a mi mismo (Kohan, 2014), acompañado siempre este camino del amor (CIDE, 1992). Lo central de la reconciliación es la cuestión ideológica enraizada en el sujeto, que debe despolarizarse, abriéndose y descubriendo a su diferente, a la vez que al mismo, en sus distintas facetas. Existe una negociación entre las partes, un compromiso donde ninguna de las partes se impone, desarmándose y juntándose para construir, al “convertir una cosa mala en buena, pero nunca debe permitirse que eso sirva como excusa por el horror que se produjo” (Galtung, 1998, p. 70).

Asimismo, se menciona a un trabajador o trabajadora por la paz, que puede ser “el catalizador que pone en marcha el debate, expandiendo más que contrayendo, el horizonte de desarrollo” (Galtung, 1998, p. 71). Buscando el cierre de la violencia y rehabilitación de sus secuelas, donde ambos bandos se comprometen y valoran (CIDE, 1992). Cuando existan polarizaciones, lo mejor es el no alineamiento, ya que las potencias generalmente son ofensivas y buscan subordinar, pasando a llevar las formas no violentas de resolución de conflictos. Para concretar ésto, la descentralización de tareas, puede ser una arista importante... así transformándonos en una comunidad fuerte, donde vale la pena vivir (Hueso, 2000). Aprendiendo en la acción en uso de la libertad responsable (CIDE, 1992).

5.3. RE-SOLUCION

Se trataría de la creación de un nuevo tipo de realidad, haciendo “brotar las habilidades y capacidades ya presentes en los actores y que a veces son olvidados en el fragor del conflicto” (Calderón, 2009, pág. 76), ahora

convirtiéndose en una realidad empírica (Calderón, 2009), a través de un reconocimiento y ejercicio de poder, que debemos ayudar a convertir en una realidad palpable. Con un desarme y rearme desde las sensaciones y percepciones nuevas, tomando el conflicto como oportunidad aprehendiendo el mundo orientado al equilibrio de las personalidades con el entorno. Las relaciones de cooperación, son indispensable generando un entramado que hacen crecer la confianza, en relaciones más bien simétricas, homóloga –partiendo de bases estructurales similares-, simbiótica –que sea importante para todos y todas-, y entrópica –en distintos ámbitos y bien distribuidos- (Hueso, 2000).

Decantando en una distinta **re-solución** del conflicto, que vendría siendo su terapia o la palabra verdadera (Freire, 2008), a partir del desarrollo, bajo el manejo de poder desde “un actor consciente será capaz de dirigir esa transformación incluyendo la propia” (Galtung, 2003, en Calderón 2009, pág. 72), eliminando y aprendiendo de las viejas formas de desarrollo del conflicto, buscando soluciones nuevas para el conflicto real, eliminando las contradicciones. Pudiendo trascenderlo, cicatrizarlo y sanarlo, definiendo una nueva situación en condiciones reales, donde “se juega el cuerpo en el encuentro con otros cuerpos, el que se juega la vida para cambiar la vida, para interrumpir la vida donde no es vida, para permitir el nacimiento de una vida otra, nueva, inexistente hasta el presente” (Kohan, 2012, pág.52). Nuevas formas de relación que inventamos (Algaba, 2006) con otros, con una ética y política distintas (Kohan, 2014). Donde las personas implicadas, pongan en práctica estas nuevas formas, transformando la crisis en oportunidad (Calderón, 2009), buscando las potencialidades en y acción, con conciencia histórica y concreta, trascendiéndose así, buscando el inédito viable (Freire, 2008), “Ese mundo no se constituye en la contemplación del mundo sino en el trabajo (Freire, 2008, pág. 21). Para la pedagogía libertaria (Gallo, s/f) sería una pedagogía del riesgo, que propiciaría ayudar al sujeto a ser lo que es, por medio del placer y la creatividad, abriéndose a lo nuevo.

La violencia es un círculo vicioso de formas aprendidas, desactivarla, es tener la posibilidad de vivir de una forma nueva y mejor, basada en otra cultura y estructura, otra relación directa y para ello, el proceso de prevención o rehabilitación serían permanentes, debido a que nos encontramos insertos en una cultura violenta, por lo cual, necesitamos ser capaces de generar una cultura autónoma, renovada, saludable, placentera... donde el amor sea la base de ella siempre.

Las formas de relación, las técnicas o métodos que utilicemos de ellas pueden potenciar como debilitar las relaciones violentas, y las expectativas que tengamos de esto influyen en el desenlace de la situación. (Parton, 1996; Lupton, 1999; Snow, 2001 / Donovan, 2008). Por tanto, es necesario hacer una regulación positiva del conflicto, viendo su potencia, acorde al proceso dialéctico, acercarnos con una mirada de posibilidad, recreación, trabajo constante donde las voluntades, la confianza y fe en la humanidad (Fromm, 1990) resurjan, en una Cultura de Paz. Aquí el trabajador o trabajadora de la paz, deben colaborar, practicar e incentivar en los debates, ayudando a las partes a verse y reconocerse, proponiendo, donde las partes dispongan (Galtung, 1998).

Este proceso no es **lineal**, ni acumulable, sino más bien, ejercicios creativos constantes, más lentos, híbrido y duraderos, luchando por la construcción de una nueva cultura, que empape distintos niveles de concreción, micro, maso y meso. Dicho aprendizaje de adecuación de respuestas ante diferentes situaciones o de resolución de conflictos inherente al ser humano (CIDE, 1992), es paulatino y tiene que ver con el proceso madurativo, al cual si no es sensible, podría truncarse. Dar tiempo para adquirir las habilidades necesarias para afrontar lo que signifique reconocer un mundo tomando los objetos como parte de sí, aprehendiéndolos como algo distinto de sí, de mí, desarrollando un proceso subjetivo más complejo, donde “si se le da tiempo para que desarrolle sus procesos de maduración, el bebé podrá ser destructivo, odiar, patear y berrear, en vez de aniquilar

mágicamente ese mundo.” (Winnicott, 1991, p. 120) explorando, y no impulsando la violencia y sus daños “invisibles”.

Estas experiencias, se mueven más bien en el tiempo del aión (Hoyuelos, s/f), “que afirma otro tipo de vida que una vida entre productores y consumidores” (Kohan, 2014:219). Es el tiempo subjetivo, del alma, de la experiencia interior, la forma individual de cada uno, para vivir un tiempo aparentemente igual, en que se da una transición (espacio de transición, Winnicott 1971 en Kohan 2014), en una fusión del sujeto-objeto, de lo real e imaginario, en la creación poliforma (Kohan, 2014) por tanto, derivando en una transformación y producción de conexiones, significados, sentidos, modelos... (Kohan, 2014).

Para ello es necesario construir un **ambiente**, donde “Debemos elaborar una metodología de la convivencia”(CIDE, 1992, pág. 13), gestando un espacio donde exista la búsqueda del equilibrio, seguridad, fraternidad, camaradería (Delgado, 2012). Para ello se debe sacar lo ofensivo-destructivo, debilitarlo, mezclándolo de medios defensivos –como de autoestima- y de invulnerabilidad. La defensa como modo de organización, ayuda igualmente a la sensación de seguridad, donde el organismo se vale de su fuerza interior, de sus recursos propios, y en caso de necesidad del intercambio de sus pares. Estos al ser desplegados aumentan la seguridad, al mostrar su capacidad.

Desde el constructivismo encontramos la participación activa de los agentes involucrados, partiendo de sus construcciones sociales de familia, hogar, violencia, donde reflexionen, aprendan de sus errores y desarrollen respuestas propias para el enfrentamiento de problemas, asimismo, tomen decisiones y valores a partir de su propia síntesis cultural, teniendo más control en su propia vida, llevando acciones cotidianas concretas que manifiestan dicha síntesis o aprendizaje, rompiendo con la asimetría y la dependencia que conlleva (Delgado, 2012). Aprovechando el conflicto para construir la paz a través de compromisos, donde se convierten en retos que nos brindan la posibilidad de crear oportunidades positivas (Calderón, 2009). También entendiendo que ellas no se mueven lineal y

continuamente, sino más bien son lentas, híbridas, pero duraderas. Así mismo en esta transformación permanente de ellos y ellas mismas con el medio, y un mediador con su entorno y factores de riesgo, es que logran una mayor autonomía, valorando sus potencialidades, debilidades y con ello decidiendo en sus acciones de forma consciente, tomando los riesgos positivos de las experiencias, interrumpiendo y revertiendo el daño (Donovan, 2008, pág. 68). Lo que podría denominarse resiliencia, como la capacidad individual, familiar o circunstancial de poder desplegar todas sus capacidades iniciales, que contribuyen a enfrentar mejor una situación de riesgo.

Para iniciar este camino, Galtung, menciona tres componentes básicos de esta transformación de la forma de relación violenta, en base a un conflicto en potencia, para lo cual es necesario hacerlo desde la no violencia, la empatía y creatividad, en un modelo llamado trascendente, apelando a la transformación del conflicto “Bastará una idea creativa basada en la empatía y que pueda ser llevada a cabo de un modo no violento, para trascender el conflicto y para poner todo el mecanismo de transformación en marcha” (Calderón, 2009, p.77) representando nuevas realidades en potencia, donde “no será soberano sino conquistamos la soberanía del pensamiento, no alcanzamos la independencia integral, si no alcanzamos la soberanía cognitiva y cultural” (Rojas, 2011, p.25) . Al usar medios positivos, los fines serán igualmente positivos y constructivos (Calderón, 2009), la forma no se separa de su destino, la paz opera como cultura, aprendiéndola, enseñándola y ensayándola. La creatividad como tierra fronteriza entre lo intelectual y lo emocional, donde esta última constituye las fuerzas directoras y la intelectualidad, es más bien un instrumento. Esta contradicción aparente, es trascendida en el trabajo de conflictos a través del enraizamiento apasionado en valores, como la empatía para conocer realmente a las partes, la creatividad para servirá de ayuda, para la superación de las contradicciones y no-violencia que promueve, nunca insulta, las necesidades básicas, suavizando comportamientos y

a la vez, mostrando la posibilidad de justicia, cooperación y paz colectiva en equilibrio.

Desde estos enfoques, se entiende que el ser humano se constituye con su ambiente y sus miembros de forma interdependiente, y no en sí mismo, es por ello que el trabajo que se efectúe con él o la violentadora, debe ser con su entorno al tiempo, desde lo micro, -las pautas de interacción, creencia, personalidad, historias personales y sus estructuras-, el meso, -entorno social más directo de la familia; las comunidades, recreación, escuela, entorno, redes, salud y sus valores, las instituciones religiosas, los trabajos y medios de comunicación- y el nivel macro, -instituciones de ordenamiento global; el estado, sistema judicial, la economía, las creencias y valores socioculturales-. Es decir, el trabajo debe incluir el trabajo reparatorio individual, simultáneamente incorporando a quienes han sido violentadas por la persona “agresora”. Entonces, estaríamos hablando de un trabajo integral, tanto con los imbricados en la violencia, como con sus redes cotidianas, como políticas sociales, por supuesto un entramado cultural constante “Tampoco podemos caer en el juego de ser nosotros sus ingenuos publicistas” (CIDE, 1992, p. 13). A través de los cuales se contempla el universo en el cual vive, llegando a las significaciones hechas de la vida, las cuales deben modificarse para una real transformación, donde la vida adquiera un sentido auténtico, tomando como base universal desde el amor... lo que conlleva cooperación, autonomía, dialogo, producción con sentido, humildad, respeto, alegría, paciencia, etc..

CAPÍTULO VI:

6. LA ESCUELA

Los antecedentes presentados en la primera parte titulada “Escuela”, son antecedentes del PEI de la escuela, últimamente modificado en 2009, y añadiéndole miradas desde el trabajo de dos compañeras sobre los y las trabajadoras de ella (Alday, 2016). La segunda parte titulada “Experiencia Educativa”, recoge elementos de los informes de diagnóstico, planificaciones e informe del plan de aula, con incorporaciones narrativas actuales, pero siempre enraizadas en la experiencia, dejándola hablar.

Es una escuela emblemática en sus alrededores, y en el mundo también, por su carácter humanitario, humanista, acogedor, crítico, y propositivo a las necesidades del sector, de su sector, o incluso del pueblo si se quisiese extrapolar la situación. Forjando su dimensión histórica social, al tomar la opción y decisión de construir un proyecto político con intensidad, humanizando el mundo y a ellos y ellas mismas, a través de su propia y auténtica producción de sentido. Es una escuela que en un principio funcionó solo por medio de la autogestión de un grupo de jóvenes apoyados por la Comunidad Cristiana de Base de la Población Yungay, al tener la convicción –hasta hoy-

“de que niños, niñas y jóvenes populares, son el sector de la sociedad chilena más dañada por el neoliberalismo mercantil, impuesto desde la dictadura, el cual los transgrede y excluye. Estos, mayoritariamente de las poblaciones periféricas de Santiago, sufre desnutrición y falta de afecto antes de nacer, y luego los efectos de la pobreza: abandono, prostitución, violencia y consumo masivo de pasta base (droga de rápida adicción y daños letales irreversibles)” (Azul, 2009).

Primero centrados en las tareas de acompañamiento de rehabilitación de jóvenes drogadictos en 1991, otro grupo recoge esta experiencia y la enfoca en la prevención de niños, niñas y adolescentes, aumentando con los años las personas las cuales venían en la tarde y desarrollaban la experiencia con un par de educadores/educadoras. Paralelo a programas de mujeres, grupos juveniles y

culturales. Ya en 1992, se concluye con una evaluación, que a pesar de la precariedad de los recursos, el resultado era esperanzador en áreas importantes del desarrollo de los jóvenes, la necesidad de ampliar el horario, para asegurar la calidad preventiva del trabajo y competir con la fuerza corrupta del medio, y el 80% de los jóvenes estaban fuera del sistema regular de educación, ya sea por expulsión o deserción, a causa de esquemas educativos rígidos y descontextualizados”.

A partir de ello, juntas vecinales, clubes deportivos, grupos de mujeres, comunidad cristiana y otros grupos sociales del sector, comienzan a construir la Casa Azul, buscando responder a la marginación y pocas respuestas del sistema educacional formal a los más pobres y dañados. Se elabora una propuesta educativa que “asume como punto de partida del quehacer educativo la realidad familiar, social y cultural de los niños” (PEI, 2011), que además conjuga los Planes y Programas Oficiales con los elementos curriculares propios de la escuela y con talleres enfocados en la expresión y el arte. Junto con esto, el fortalecimiento de la comunidad y grupos comunitarios se acrecentó dando origen al “Centro de Educación y Desarrollo Poblacional Casa Azul”, la cual tiene personalidad jurídica de tipo funcional adquirida a través de la Municipalidad de la Granja.

En 1993 es reconocida por el Ministerio de Educación y nace formalmente la Escuela Básica subvencionada N°1508, la cual explícitamente reconoce “la labor social que cumple el Plantel Educacional en niños y jóvenes que tienen problemas de drogadicción”. Desde sus inicios, forma parte de las 900 escuelas más pobres del país (P900), lo que ha significado materiales, capacitaciones y atención por parte del ministerio. En 1995 las Parroquias San Pedro y San Pablo las cuales facilitaban los terrenos, los donan al Centro de Educación. La infraestructura actual se debe al esfuerzo comunitario, por medio de campañas y trabajos, también con la ayuda del aporte de los Padres Trapenses. En 2006, se crea la Organización no Gubernamental de Desarrollo Casa Azul, la cual se transforma en la sostenedora de la Escuela, así está pasando a ser particular subvencionada,

pero donde familias igualmente no cancelan nada, pueden acceder a ella de forma libre y gratuita.

Hoy actualmente, la Escuela es particular subvencionada. Se toma esta opción con el fin de poder tener un currículum más flexible, lo que permite así el Estado. Cuando una escuela es privada, en consistencia con el sistema económico, político y social que lleva a cabo, el sostenedor es un profesor y poblador, el cual para fines cotidianos, no lo es, sino más bien solo es el representante legal, solo para que la escuela pueda funcionar. es decir, fines prácticos. ¿Cómo poder postular a diversas ayudas económicas, las cuales vienen con exigencias ministeriales? Uno de los pocos ingresos seguros de la escuela: proyectos por ley subvención escolar preferencial –SEP- y proyecto integración escolar –PIE-, proyecto del ministerio del interior “Fondo Nacional Seguridad Pública”. Además de éstos, la escuela se financia con otros aportes externos al ser una “ONG de desarrollo Casa Azul” y por medio de la autogestión comunitaria.

La escuela, cuenta con un curso por nivel, desde transición I y II –juntos-, a 8° básico. Actualmente la escuela se encuentra con déficit de estudiantes, siendo 20 el máximo de estudiantes por curso, y 8 la menor cantidad por aula –nuestro primero básico-, y un total de 132 estudiantes matriculados y matriculadas. La jornada escolar comienza a las 8.30, terminando a las 15.45, para desde ese momento dar paso a los talleres de la tarde –que no son obligatorios, pero la mayoría se queda, y están puestos con el fin de extender la jornada- que duran hasta las 18.00 y tienen un carácter artístico/cultural.

“Para estos niños y jóvenes que están conducidos a la exclusión, manteniendo la desigualdad y fortaleciendo patrones que generan y reproducen esta realidad. El Estado “se esfuerza por superar el problema” mientras extiende el control y represión a la delincuencia, los medios de comunicación “alertan” y preparan para enfrentar este nuevo enemigo interno, que vive que las poblaciones. A raíz de esto la creatividad, la organización y las acciones para enfrentar el flagelo se multiplican y nacen las respuestas propias” (Azul, 2009).

Pero pese a esta intensión de dar respuesta, solución y transformación, no logran desmarcarse del adultocentrismo, ya que

“por la mayoría de ellos/as visto como una realidad de la cual es preciso sacar a los niños y niñas visualizándolos/as como víctimas, volviéndose minoría aquellas posturas que hablan de ver a los niños como agentes activos en la población” (Alday, 2016, pág. 134).

6.1. SITUÁNDONOS

La Escuela se ubica en la comuna de la Granja, a un par de cuadras de la comuna de la Florida, en el sector sur de Santiago. Específicamente en la calle Yungay #641, donde al norte se encuentra la población Yungay. Esta se encuentra a un costado del parque Brasil y en el límite con La Florida, por el sur, se encuentra la población Malaquías Concha. La población nace por una toma de terreno en los 70', por personas provenientes de La Legua, La Victoria y el paradero 9 de Santa Rosa, posteriormente en la década de los 80 fue comprada por la Unión Soviética¹⁴, que por medio de instituciones mantenían trabajo hace años con esta comunidad, lo cual deja en evidencia su carácter político e histórico. Hoy en día existe bastante organización barrial, un centro cultural libertario, una biblioteca popular, talleres de mujeres, organización Simón Bolívar (de jóvenes), entre otras.

La Granja, es uno de los sectores más golpeados por la pasta base de cocaína, alcanzando los índices más altos de adicción a nivel país. En la población Yungay, con casi 16.000 habitantes, más de la mitad de ellos con relación directa o indirecta con esta droga (Azul, 2009). Además, según la CASEN del 2009, la región metropolitana es la región con la tercera tasa más baja de ingresos del país, sumado a esto: La Pintana, Cerro Navia y La Granja, son las comunas con menos ingresos de la región, siendo las más pobres La Pintana y La Granja, incluso duplicando el promedio nacional de 15,1%.

¹⁴ <http://lacaleta.cl/caleta-la-granja/>

Del total de la población escolar que redondea los 200 niños y niñas, un 52,2% son niños, 47,8% niñas; un 26,8% se encuentra en niveles de abandono severo (parental por causa de adicción, prisión o ausencia); 56,15% tiene relación directa con la droga (ya sea porque un familiar consume o por micro tráfico), 43,8% tiene relación con la cárcel, un 16,92% sufre maltrato grave, 38,46% vive en hacinamiento; un 11,28% está relacionado con un familiar directo que ejerce o ha ejercido la prostitución, y un 5,5% es deficiente mental; contradictoriamente a esta realidad sólo el 15% pertenece al programa Chile Solidario, y un 94,49% se encuentra en Índice de Vulnerabilidad Escolar (2011). De los 90 apoderados y apoderadas, un 95% son mujeres, un 5% hombres; un 15% abuelos o abuelas.

6.2. MISIÓN, VISIÓN Y PRINCIPIOS ORIENTADORES

El diseño educativo, está dispuesto prioritariamente para asegurar el derecho y las oportunidades para el desarrollo de la vida integral, que merecen niños-niñas, y adolescentes. Ayudarlos y acompañarlos a descubrir, desplegar, construir sus propias potencialidades y valores de solidaridad, respeto y compromiso transformador del medio social al que pertenecen, por medio de las artes, la participación democrática, expresión, aprendizajes críticos, significativos, eficaces y duraderos, según sus saberes, necesidades e intereses. Educandos que desde su individualidad construyen con “otros” sus aprendizajes y con creatividad los aplican y dan origen a nuevos saberes. Viviendo en “la escuela” como comunidad, de la cual surgen “buenas personas; actores sociales protagónicos, transformadores de su propia realidad, constructores de la sociedad justa y fraterna que soñamos”, en un ambiente cariñoso, tierno, respetuoso, fortaleciendo su sentido de identidad y pertenencia a una comunidad social y culturalmente constituida, denominada Población Yungay, dándole congruencia por medio de unidades temáticas y experiencias pedagógicas fuera de la escuela.

El equipo psicológico, terapéutico, y otras redes de trabajo, como hospital, dentista, hipoterapia, visitas a desertores a sus casas, o a la calle, el trato cercano con familiares, actividades extra programáticas, visitas a casas, están enfocados a

niños, niñas y familias, entendiendo que el cambio debe ser parte de todos, para la realización del sueño de familias reconstituidas, sanas, comprometidas con el desarrollo de sus hijos e hijas, es su desafío. Para ello un equipo educativo identificado con proyecto, que trabaje de forma transversal, horizontal, eficiente, cordial, dinámica, autocrítica, asegurando tiempo de perfeccionamiento, como un facilitador, acompañante del aprendizaje y desarrollo. Con evaluaciones permanentes que orientan el camino para el aprendizaje, en cuanto a tiempos, procesos y productos.

Tanto la Casa Azul, como las organizaciones con las cuales dialogan y crecen, apuestan por una actividad determinada fuertemente por principios de la educación popular, sin reconocerse en ella como tal, pero donde la experiencia teórica, se enmarca con palabras del educador brasileiro Paulo Freire tanto en su PEI, como en la voz de los y las trabajadoras. Entienden que es imposible una educación verdadera en la cual no haya diálogo, relaciones democráticas y cariños, las cuales conciben como indispensables para el desarrollo humano de “sus” niños y niñas. Por tanto, optan por una educación horizontal y dialogante, la cual sea alimento vital para el crecimiento y desarrollo humano.

Rigiéndose por los siguientes principios de Freire:

- “Amor, un profundo amor al mundo y a los hombres, siendo fundamento del diálogo, el amor es también diálogo, de allí que no puede darse una relación de dominación.
- Humildad, el “pronunciamiento” del mundo no puede ser un acto arrogante, vertical o unilateral.
- Fé en el ser humano, construcción de proyectos de vida personal y social es sin duda, un acto primordial del diálogo”
- Esperanza, no es posible el diálogo sin esperanzas; altas expectativas en el desarrollo educativo de nuestros niños, niñas y jóvenes. Si ellos, sujetos del diálogo no esperan nada de su quehacer, no puede haber diálogo.

- Pensamiento reflexivo de los estados sociales, tecnológicos y culturales; crítico, sustentado en la pregunta, percibiendo la realidad como procesos que favorezcan la creación y la construcción de conocimientos.
- Superación de la contradicción entre educador y educandos implica que: "Nadie educa a nadie... Nadie se educa sólo" P. Freire

CAPÍTULO VII: 7. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En el año 2015 en el contexto de una práctica profesional, en la escuela se presentó un encuentro de dos mundos desconocidos, tanto para estudiantes en práctica como para niños y niñas de la escuela. Para la primera, jamás en los cinco años de carrera, había compartido y conocido, en esta dimensión e intensidad, el contexto y vida concreta de algunas infancias atravesadas por la violencia en distintas y crudas dimensiones, violencia, que brutal e invisiblemente es la historia de la niñez, sólo que su forma varía brizna. Al llegar, se encontró con la contradicción entre conductas y formas de ser no anticipadas, donde teoría y práctica no se ajustaban, y las actitudes conocidas-esperadas (Calderón, 2009) para el desarrollo de una pedagogía que busca enmarcarse en el socio constructivismo, lo que generó una incertidumbre –siempre presente, pero millones de veces acrecentada- respecto al quehacer pedagógico, que indudablemente engloba todo el actuar en la institución, y fuera de ella con los y las estudiantes. ¿Cuál era la gran sorpresa? La violencia cruda, de la estructura, de la cultura en las relaciones directas, encarnada y decantada en niños y niñas de 5 a 7 años de un primero básico, que nos enfrentaban, desafiaban, cuestionaban, quitaban y entrometían en sueños. Al vernos frente a esta situación, desconocida, solo teníamos las herramientas de la observación, la indagación – sobre todo de quienes eran esos seres, conocer su universo temático, para actuar de acuerdo a sus intereses y necesidades-, el conocimiento pedagógico y el inventar, a partir de estas herramientas mencionadas, para ir aproximándonos a sus mundos con niveles de abstracción en incremento para su posterior transformación.

Los encuentros fueron de marzo a junio del 2015, de 8.30 a 13.30 – 14.00, de lunes a jueves. Las actividades realizadas en la escuela, las podríamos clasificar en cuatro, a analizar según sus tiempos y naturalezas distintas. Una fueron dinámicas anteriores a las experiencias, las experiencias mismas, en los horarios

anteriores a los recreos, en los cuales contaba con espacios de 10 a 20 minutos, los cuales eran espacios muertos o libres, pero que generalmente terminaban en peleas, por tanto, se hacían necesarias intervenciones que mediaran y por supuesto, nos aportaran al alcance de nuestros objetivos. Luego venía el recreo – que no analizaremos-, en el cual jugábamos con lo preparado u bien, ordenábamos y jugaban libremente a otra cosa. Otro, fueron los espacios, que fueron incorporados decididamente a las experiencias realizadas en el horario de clases el último mes. Trabajando en el mes de Abril; una clase de música, (ramo con el cual no continuaríamos) geometría y ciencias, en Mayo y Junio, mantuvimos geometría e intercambiamos ciencias por historia. Las clases de geometría fueron 3 al mes, más una de evaluación en historia y ciencias 5 más una evaluativa. En el último mes del proyecto, y debido al poco trabajo alcanzado a realizar en mayo, por festivales y marchas, se abrió el cuarto eje de trabajo, donde se aprovechó el espacio del aula para intensificar el trabajo de algunos contenidos curriculares, los cuales debían ser intervenidos por niños y niñas, o bien, haberlos realizado como lo son, los trabajos que ayudaban igualmente a trabajar la apreciación estética y a comunicarnos, lo que estábamos trabajando.

Para el desarrollo de éstos, en el mes de marzo se desarrolló un diagnóstico a niñas y niños del curso, a sus familias y a los y las trabajadoras de la escuela, levantado por una de las autoras de investigación, desprendiéndose objetivos plasmados en un proyecto pedagógico que fue desarrollándose en los meses de Abril-Mayo-Junio, con sus respectivas evaluaciones, con el fin de poder ir reflexionando, tomando decisiones y aprendiendo de las ya tomadas, las cuales fueron; Pautas de observación –que se encuentran en los anexos-, Co evaluación con niños y niñas, respecto a su proceso, por conversaciones, -algunos realizados en clases-, y las evaluaciones sumativas, que van al libro, acorde con metodologías. Por medio de esta sistematización, pretendemos enriquecer.

7.1. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta reconstrucción histórica del proceso, lo presentaremos en tres partes, o hitos formales; el diagnóstico y sus objetivos, el plan de trabajo desarrollado y la evaluación de él. Volveremos sobre las que nos ofrezcan explícita o implícitamente salidas, para la construcción de relaciones fuera y por sobre la violencia.

7.1.1. DIAGNÓSTICO

Realizado por medio de observaciones, entrevistas y construcción de un collage. La recopilación presentada, primeramente se enfoca en descripciones del curso generales, consideramos poco ético ahondar más en las historias de vida, guiadas por las preguntas emanadas del informe de práctica sobre; ¿Cómo se relacionan con pares y adultos en diferentes instancias? ¿Cómo resuelven los problemas? Nivel de motivación y participación ¿Qué asignatura o núcleo presentan mayor logros /déficit? La segunda, referida a qué indagar por sus gustos de forma general. En la tercera, niños y niñas pusieron que querían aprender.

7.1.1.1. OBSERVACIONES

A este primero básico asistían 8 estudiantes: 5 niños y 3 niñas. Una niña, tiene 5 años, siendo la más pequeña del grupo curso. Dos niños, tienen 7 años, uno de ellos es repitente del año pasado por aprendizaje y asistencia, el segundo posee un déficit sensorial, que le dificulta el aprendizaje al cual apunta la escuela, todos y todas las demás, tienen 6 años. El horario es de 8.30 a 15.45, hora de llegada no se respeta, llegan generalmente todos como a las 9.00, a excepción de una que siempre llega temprano. Con respecto a la jornada de la tarde los dos niños que tienen algún déficit, los retiran a las 13.00hrs, debido a la “excesiva carga que sería tenerlos todo el día”. Sin embargo, con uno se probó la extensión de la jornada, lo que no resultó de inmediato positivo, pero luego comenzó a andar.

Además de las “división” etarias, existe otra, que nos divide el curso literalmente en dos polos, uno de niños y niñas que reciben ayuda psicológica educativa, y otros que no, ya sea porque tienen algún problema de aprendizaje, por consumo de alcohol de drogas durante su gestación, dos de ellos, o por leve retraso mental –como es el caso de un niño- o por déficit sensorial –ya mencionado- todos a los cuales se les ve “afectada su capacidad de aprender”, lo que medio considera deben aprender.

¿Cómo se relacionan con pares y adultos en diferentes instancias?

Cuando existen desacuerdos entre ellos y con los adultos, se relacionan muchas veces de forma desafiante, en el aula la jerarquía se pelea. A través de palabrotas o golpes también “resuelven” esos momentos. Además, el respeto reina por su ausencia, llegando a garabatear a adultas, apedrear la sala. Esos extremos más que nada con adultos y adultas que no conocen, como a mí en un “principio”. Con adultos y adultas que conocen hace más tiempo, no suceden situaciones tan “graves”. Asimismo, con los hombres tienen un trato menos irrespetuoso, más subordinado. Tienen muchas actitudes egoístas, no piensan en cómo se sentirá el otro, la otra.

En situaciones agradables, se les olvida escucharse pero lo hacen, comparten, se ríen, se acarician, conocen sus olores, se respetan. Les gusta conversar, preguntan mucho, les gusta involucrarse, adivinanzas, bromas, juegos. Se cuidan entre ellos y ellas, se protegen en el patio, por ejemplo.

¿Cómo resuelven los problemas?

Los problemas, se resuelven con violencia tanto física como verbal, muy pocas conversando. El niño nuevo, no era agresivo, pero ha adoptado conductas agresivas e impacientes -igualmente mucho menores en cuanto a frecuencia y violencia que los otros y otras niñas- este último tiempo, en pos de su defensa, ya que lo han agredido bastante otras niñas y niños burlándose de él, dice "que eso es bullying", lo han dejado llorando por agresiones físicas. Este hecho, demuestra

cómo se hace necesaria la violencia, en la medida que no se erradican estas otras prácticas. Pese a eso, igual logran compartir en otras instancias. Los problemas generalmente estaban asociados a la distribución de roles, los cuales todos querían cumplir y a las bromas molestas.

A lo largo del mes de abril, pusimos en práctica diversas estrategias con el fin de reducir estas experiencias, en una primera instancia haciendo un gran espacio de contención, apoyo, donde escuchábamos lo acontecido, prestándonos atención, recalcándoles “las cosas buenas de su ser”, entendiendo que sólo se habían equivocado y que habían cosas que podían realizar mejor, la próxima vez. Entendiendo que ese comportamiento se debe al trato recibido y visto, tanto en su familia y entorno. Todo funcionaba, pero luego de a veces una hora, y además comenzó a generar la actitud violenta de más niños y niñas en pos de la búsqueda de atención, entendiendo que el niño o la niña agresora recibía mucha luego de su actuar violento. Motivos por los que tuvimos que cambiar la estrategia a la expulsión de la sala y posterior conversación individual generalmente, pero a veces grupal, dependiendo del tema y el tiempo. Lo cual nos ha resultado bastante mejor, las groserías han disminuido mucho, y la agresión física aún no tanto, pero estamos seguras disminuirá.

Nivel de motivación y participación

Los niveles de participación son altos, excepto por los dos niños con déficit sensorial, e intelectual leve, que generalmente prefieren hacer otras actividades, más apegadas al material concreto, juego de imaginación y relacionados con el cuerpo. Todos y todas, incluidos los últimos mencionados tienen ganas de descubrir el mundo, conocer cosas, aprender, involucrarse, y eso se nota en los niveles de participación e interés con que hacen las experiencias y actividades propuestas, o cuando nos mencionaban sobre que querían saber, todos tenían opinión. Lo esencial en este apartado, es la forma en que participan niños y niñas, lo cual está siendo un foco de observación. Lamentablemente las formas de participación de uno inhiben o prohíben las de otro, entendiendo que todos quieren

partir, hacer todo, y cuando no les toca se frustran y muchas veces se enojan, destruyen, molestan las del otro. La participación está fuertemente ligada a las expectativas, gustos, intereses personales de niños y niñas, les gusta hacer lo que ellos y ellas quieren, como quieren, cuando quieren, lo que es natural, además las formas de participación son parciales no absolutas cuando de la creación se trata o de espacio más amplios de libertad, los cuales no saben manejar y terminan por hacer cualquier cosa, ya sea contraria a las reglas, o pidiendo que por favor les digamos que hacer, que poner, porque no saben, u otras veces muy arraigadas a la cultura televisiva. Por tanto, la creatividad es algo que se hacía imprescindible trabajar. El desarrollo gráfico es bajo, además parece no apasionarle demasiado. La motricidad fina se debe trabajar más.

¿Qué asignatura o núcleo presentan mayor logros /déficit?

Se hizo en relación a las pruebas de diagnóstico aplicadas en el mes de Marzo, que en mi opinión no son muy fidedignos los resultados, debido a que algunos se copiaban mucho o recibieron ayuda indirecta. De todas formas, las áreas que presentan mayor déficit es matemáticas, lo que si comparamos con las observaciones personales anteriores coincide bastante bien, ya que como mencionábamos no saben contar bien aún.

De todas formas, creemos que antes de hablar de asignaturas con déficit, existen núcleos más importantes y deficientes que no permiten avanzar en las asignaturas, como lo son convivencia, respeto, expresión, creación, auto reconocimiento, autoestima.

Personalidad y Estilos de Aprendizaje

La mayoría de los niños y las niñas, son alegres, muy activos, participativos, les gusta involucrar el cuerpo en bailes, juegos, imaginación, en los afectos que demuestran mucho. La mayoría considera atractiva la mayoría de las experiencias y participan activamente, otras y otras, solo cuando les gusta generando dificultades para el desarrollo de éstas al querer imponer su voluntad, desafiando,

violentando verbal y físicamente, llamando a la autoridad, a la minoría les gustan cuando les desafía la experiencia o requiere mucha concentración, la mayoría al contrario cuando son fáciles y fugaces, sino la frustración se vuelve grande, sin embargo, como pocas experiencias tienen un bueno-malo absoluto, por lo que esto no pasa demasiado. Algunas pocas, son más explícitas al expresar lo que sienten, y sus emociones. Escasos, son más bien recatados y solitarios, no hablan tanto, escuchan, observan, reflexionan, sacan conclusiones y analizan, de forma tranquila, curiosa e ingeniosa, destacando por su valentía, justicia, paciencia y seguridad de lo que quieren. Los estilos de aprendizaje son más bien activos y pragmáticos, bastante lúdicos e ingeniosos. La necesidad del material concreto se hace palpable, al incentivar la concentración e involucración más directa.

En general, les gusta mucho compartir, trabajar en grupo, aunque no sepan bien siempre como llevarlo a cabo, en algunos casos, la repartición de materiales les genera ansiedad, queriendo asegurarse, o marcan territorio. Con nosotras como educadoras por ejemplo, pelean a veces acerca de quiénes somos, donde se vuelven violentos, irrespetuosos, impulsivos, egoístas y con conductas autodestructivas al no conseguir sus objetivos. Algunas de estas conductas son propias de niños y niñas, en otras, han sido aprendidas en forma de defensa a las burlas o tratos. Un tercer modo, es la reacción pasiva y entristecida frente a estas situaciones.

7.1.1.2 ENTREVISTAS

Fueron conversaciones informales e individuales, con estudiantes, durante la primera y segunda semana de práctica, guiadas por la pregunta ¿qué te gusta? ¿qué te gusta hacer?

- Ir a la piscina, acampar, dibujar, jugar, caballos, dinosaurios, lluvia, globos, cumpleaños, comer para crecer.
- Dibujar, ver películas (pepa, Violeta), jugar escondida, pintar
- Hacer tareas, compartir, portarse bien, tambores

- Jugar aventura en mounstro (plantas vs zombies), jugar
- Ir al paseo al río, mojarse, jugar (pinta)
- nadar, bailar (cueca, caporales, zumba), leer
- La wi, peleas, jugar en el patio
- No se ha podido realizar... pero le gustan los zombis, recortar, el universo, moverse.

7.1.1.3 COLLAGE

Objetivos: Conocer el gusto, habilidades e intereses de niños y niñas.

A través de una propuesta de recortes, donde se llevaron las imágenes cortadas, que podían modificar si deseaban, tenían que pegar en su hojas de block todas las cosas que querían aprender, y posteriormente, relatar de manera individual lo que querían aprender que ya habían pegado –se eligió esta actividad debido a la observación del gusto de trabajar con tijeras, todos y todas participaron/trabajaron con mucho ánimo y entusiasmo de diversas formas-.

Todos y todas participaron, Incluso uno, que no se quería ir para seguir realizándolo.

Todas y todas expresaron verbalmente lo que querían y habían realizado, con un cierre notorio a la conversación solo dos.

Compartieron y no pelearon en ningún minuto.

Se cumplió el objetivo.

Los ejemplos puestos son eso, ejemplos. En este resumen, no están recogidas todas las frases emergidas de estos.

El principal tema que sale con niños y niñas es el universo; planeta tierra, sol, luna, cielo, “¿hay vida en otros planetas?, quiero saber dónde es mi país, como cuidar el mundo, ¿por qué el sol se esconde por el mar?, ¿cómo van a la luna?”, etc, etc. Otro temas de similar relevancia y repetición tienen que ver con el agua, tanto del mar, los ríos, como el mar, “¿cómo se hacen las olas?”. Un poco

más abajo en “popularidad” encontramos el nacimiento, ¿cómo se hace esto? Son preguntas que se reiteran una y otra vez, en diversos ámbitos, el querer saber cómo se hace, se fabrica, es el nacimiento. El juego, es evidentemente un elemento que aparece dentro de los principales, pero curiosamente bajo los ya mencionados –quizás si supieran jugar, lo hubiesen hecho más, estaría más arriba-. Sale juegos tradicionales, pinta, escondida, a los zombis (no tradicional), sin embargo siempre que se llevan propuestas nuevas de juegos son bien recibidas. Las últimas categorías con “elección popular” similares, son dibujar, el cuerpo “¿cómo funciona el cerebro? ¿De dónde nace la fuerza?”, animales – pájaros, mariposas, animales marinos, de los lobos cuando en la noche hacen auuuuu-, plantas, “hacer flores, aprender cómo hacen las hojas”, y finalmente la intensión de hacer cosas, de preparar comidas, remolinos, flores, armar bicicletas, etc. En el segundo eslabón, con menos frecuencia se encuentra la muerte, “¿por qué mueren los ancianos? ¿Cómo hacen los animales para matar a otro?”, los números, del amor; “para saber hacer eso, que los hombres se enamoren de alguien sin marido”, hacer títeres, la lluvia, pintar, los y las abuelas (la gente adulta) “quiero saber cómo cuidarlos y amarlos”, música (tambores sobre todo), hacer trenzas y collares. Finalmente encontramos el eslabón de las opiniones más bien “sueltas”, como lo son las acrobacias, las sillas, espejos, pirámides, arquitectura, icebergs, muebles, altura, puentes, modelas, fotografía, balas, remolinos, que si bien no serán ejes centrales, si los consideraremos dentro de las propuestas para las clases, sobre todo porque hay algunos que son recursos inmensos y muy potentes, como la fotografía y los espejos, por ejemplo.

Los primeros y segundos se irán incorporando a las propuestas igualmente de forma más transversal en la medida de lo posible, estaremos haciendo todo lo posible por integrarlas todas, pero a veces tener los temas antes dificulta el enganche entre estos y los objetivos a trabajar. De todas formas en estas primeras semanas, el tema de animales, plantas, nacimiento y muerte, han sido tratados, el

universo, como es la última unidad de ciencias, solo lo introduciremos lentamente en cuentos o canciones, como lo hemos hechos.

7.1.1.4 PROPUESTA

Con niños y niñas, se pensó trabajar a partir tres ejes los cuales están pensados a partir de la opción curricular del establecimiento, de las observaciones con Valeria (profesora jefe), de los intereses de los niños y niñas, algunas preocupaciones de apoderadas, visión, metodologías, razón y sentido de educar profesores y profesoras y razón de estar en la Casa Azul de la mayoría de la comunidad.

El proyecto que ya se comenzó a implementar este 1 de Abril, se propuso girar en torno a tres ejes;

- Educación emocional, metodologías de la educación popular y la filosofía con niños y niñas. En un “principio” se realizarían en clases de música y ciencias naturales, más las dinámicas a implementar a la llegada, y luego de los recreos, cuando fuese necesario, para establecer en el aula climas de bienestar para todos y todas en el aula, con motivo de pre disponernos al aprendizaje, al compartir, al escuchar. Teniendo en cuenta que el contexto educativo, es una de las cuestiones imprescindibles para educar y por tanto para el aprendizaje, asimismo pretenden ante ponernos a las conductas anímicas y emocionalmente negativas –causadas por el medio en el cual viven- que muchas veces no permite, desarrollar las experiencias y actividades de convivencia como de aprendizaje.

La educación emocional, la consideramos imprescindible, en cuanto;
“**proceso educativo, continuo y permanente**, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra).

Asimismo, entendiendo que si bien somos seres racionales, también somos seres emocionales, donde esta última fase ha sido desvinculada de nuestro ser, en conjunto con el cuerpo¹⁵, y las cuales son de vital importancia ya que *“todo sistema racional, tiene un fundamento emocional”* (Maturana, 2002, pág. 15) por lo que al estar experimentando determinada emoción, hay cosas que soy y no soy capaz de hacer. (Maturana, 2002).

Los elementos básicos de la educación emocional a trabajar, los hemos tomado en base a un programa de educación emocional para niños y niñas de 3-6 años, con sus adecuaciones respectivas y son; conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio emocionales (comunicación, diálogo, respeto, cooperación y colaboración) y habilidades de vida (resiliencia)¹⁶ (López Cassá, 2007).

Propuesta que no fue llevada a cabo, dado que una de las psicólogas del establecimiento realizaría experiencias abocadas a la emocionalidad.

- Metodologías de la educación popular, y también el sentido de esta, las consideramos necesarias en cuanto trabajamos con niños y niñas, que viven en un contexto de vulneración, exclusión y explotación social, cultural, emocional. Estas las utilizaremos poniendo énfasis en la utilización, conocimiento y expresión corporal, apuntando al desarrollo integral, al bienestar, al trabajo en grupo, a la creación, al decir, al hacerme consciente, al conocer, al comprender tanto a mí como a los y las otras. Con esto trabajando en pos del desarrollo y permanencia de la infancia, de la organización colectiva, de la construcción de espacios democráticos, participativos, en cuanto se hace necesario al vivir en

¹⁵ Donde desde el dualismo teleológico de la edad media, que separaba el alma del cuerpo, entendidas como esencia divina separada y alejada de la animalidad. Ahora se instala el dualismo cartesiano, donde la mente toma el lugar del alma, como foco principal a seguir, la razón. (en Asociación Madres de Plaza de mayo, 2006, p. 8).

¹⁶ Esta última entendida como absolutamente necesaria, debido a que seguirán viviendo por lo menos por un buen tiempo en condiciones vulneradas, donde se hace imprescindible potenciar esta habilidad de sobreponerse a los problemas.

una sociedad, la cual nos calla, homogeniza, moldea, pisotea, más, muchos más cruelmente en contextos como estos. Y con estos proyectos se pretende fomentar la construcción de otro mundo, la transformación de este, para lo cual se hacen necesarias estas metodologías, y los fines que persiguen por medio del diálogo, colaboración, unión, organización y la síntesis cultural (Freire P. , La Pedagogía del Oprimido, 2008).

- Filosofía con niños y niñas, está imbricada a las otras, como ellas entre sí, en el momento en que nos invita a estar con la infancia, a escucharla, a descubrir sus pensamientos y los nuestros en conjunto, a ver que las cosas si pueden ser distintas, a pensarlas, a re pensarlas, a expresarnos, a decir nuestra palabra... Conectada con la vida práctica y el exterior, a partir de nosotros en un tiempo aionico, en la “sholé como la situación de un “nosotros”, un colectivo, y por lo tanto, una situación ética, porque se trara de la vida con los demás” (Kohan, 2014:223)

“Para ampliar el horizonte de su pensamiento. Y para ampliar sus posibilidades. Digamos, las cosas siempre pueden ser de más maneras de las que se las presenta. Uno se da cuenta de eso cuando empieza a problematizarlas o a preguntarlas. Entonces, la filosofía sirve para ampliar las posibilidades de relación que tenemos con el mundo, con los otros, con nosotros mismos. Para ampliar el horizonte de su pensamiento. Y para ampliar sus posibilidades. Digamos, las cosas siempre pueden ser de más maneras de las que se las presenta. Uno se da cuenta de eso cuando empieza a problematizarlas o a preguntarlas. Entonces, la filosofía sirve para ampliar las posibilidades de relación que tenemos con el mundo, con los otros, con nosotros mismos” (Kohan W. , Los niños también pueden filosofar y sorprender).

Objetivos:

- Conocer sus emociones y las del resto.
- Regular sus emociones por medio de diversas estrategias.
- Trabajar colaborativamente.
- Fomentar la creatividad.
- Aumentar la autoconfianza, autor reconocimiento.
- Conocer y explorar su cuerpo como medio expresivo.

- Aumentar la expresión (gráfica, verbal, corporal).

Acciones a realizar:

- Clases con metodologías participativas, que contemplen el desarrollo de colaboración, respeto, creación, expresión, reconocimiento de sentimientos y emociones.
- Dinámicas cortas para el bienestar y hacer el corte de la energía traída desde su casa o recreo.

Propuesta evaluativa:

- Pautas de observación.
- Co evaluación con niños y niñas, respecto a su proceso, por conversaciones.
- Evaluaciones sumativas, que van al libro, acorde con metodologías.

7.1.2 PLAN DE DESARROLLO

Las experiencias de aprendizaje fueron constantes en geometría, y las otras variaron entre ciencias naturales un mes, e historia los dos siguientes. En estos meses además de querer alcanzar los objetivos curriculares expresados cada mes con su asignatura correspondiente, buscábamos los objetivos mencionados recientemente con sus acciones respectivas a realizar. Posterior y durante la implementación del proyecto, se propusieron algunas formas de evaluación, con el fin de poder ir reflexionando, tomando decisiones, y aprendiendo de las ya tomadas, las cuales fueron; Pautas de observación, Co evaluación con niños y niñas, respecto a su proceso por conversaciones sin sistematizar -algunos realizadas en clases-, y las evaluaciones sumativas, que van al libro, acorde con metodologías.

7.1.2.2 DINAMICAS ANTERIORES A LAS EXPERIENCIAS

Laberinto del ratón; pensada para focalizar la concentración, resultó muy fácil para todos y todas, resonando en su autopercepción, lo que los llevo a realizar con mucha confianza y entusiasmo la prueba que seguía.

Dibujar en la pizarra y abrir maleta; Cuando llegué ya estaban dibujando en la pizarra, por lo que la incorporé al inicio de la experiencia, conformando con todas y todos dibujos solo con figuras geométrías que entre todos y todas identificamos colectivamente, recordando y aplicando lo ya visto. Posterior, la maleta sirvió para entusiasmar a niños y niñas a participar, ya que les intrigó lo oculto en ella, y la dificultad –de bromas- para abrirla.

Mar-Tierra; juego de activación, por el cual quedaron todos y todas con muchas ganas de participar.

Vaso con agua; para leer un cuento, intentamos llevaran un vaso de agua lleno a la sala, para que se pudiesen concentrar antes y durante el cuento. La mayoría no podía tomar agua por haber ido al dentista, por lo que no pudimos observar lo que ocurría.

Pasar hacia la derecha los materiales; generaba primero concentración, saber qué lado era. Luego calma, al tener que pasar, y esperar.

7.1.2.3 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Música

Objetivos:

- Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, secciones), y representarlos de distintas formas.
- Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

Experiencias:

(6/04) Escuchamos sonidos y adivinamos que eran. Pensábamos dibujar sonidos muy abstractos según lo que nos pasara, pero uno no nos dejó ya que se empeñó con tener todos los instrumentos musicales a lo que no accedimos y no paró de gritar y no lo pudimos hacer abandonar la sala. Acá todos como curso le decíamos que queríamos continuar el trabajo, y el no accedió, buscamos soluciones en conjunto y las pusimos en marcha, pero fue intransigente.

E: Fue una clase, que despertó *el interés* de todas y todas por participar, pero la actitud de uno, no nos dejó realizarla. Aún así nos sorprendimos de las determinaciones que tomaron como grupo; decirle, proponerle que escogiese un instrumento, pero que nos dejara trabajar. Por lo que del punto de vista conductual y relacional fue positivo.

Geometría

Objetivos:

-Identificar tipos de líneas y figuras geométricas reconociendo sus características.

Experiencia:

(1/04) Elección figura geométrica y tela, cortarla. Repasamos triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo, conocimos el deltoide.

Todos y todas participaron, conocimos una figura nueva, compartieron, pero con los materiales trabajaron de forma más bien individual. Les costó, pero todos y todas lo consiguieron por lo que fue una actividad que aportó a su autopercepción.

Faltó, poner más énfasis en los contenidos geométricos propiamente tal, como preguntar por los lados, vértices, clasificar,

(9/04) Cosimos nuestros cojines.

La evaluación de esta actividad, es la misma que la dada a la anterior.

(23/04) Trabajamos con palos de brocheta, descubriendo cuales figuras geométricas podríamos realizar con 2, 3, 4, 5 palos? ¿Cuántas aristas?

Para iniciar esta actividad, realizamos una dinámica de activación y luego una de respiración y relajación, las cuales resultaron muy bien, todas y todas estuvieron interesadas en participar, lo que los y las llevó a concentrarse, y comenzar a trabajar juntos/as.

Esta actividad fue bastante provechosa, al iniciar trabajamos lateralidad, y concentración, a través de la repartición de palitos en lógicas de dominó. También dio cabida a la creatividad, al tener que pensar que hacía con lo que tenía. Todos y todas participaron. No hubo peleas. Trabajamos respecto a los lados, hubo ejercicio de lectoescritura, motricidad. Un estudiante más avanzado, llegó a marcar los vértices e intentar explicar a los y las demás sin tanto éxito.

Ciencias Naturales

Objetivos:

-Reconocer y observar, por medio de la exploración, que los seres vivos crecen, responden a estímulos del medio, se reproducen y necesitan agua, alimento y aire para vivir, comparándolos con las cosas no vivas.

-Observar y comparar animales de acuerdo a características como tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat, entre otras.

-Reconocer y comparar diversas plantas y animales de nuestro país, considerando las características observables y proponiendo medidas para su cuidado.

Experiencias:

(8/04) RAMPA (reptiles, anfibios, mamíferos, pases, aves), jugamos a clasificar partes o características de animales que nos salían al zar, según turnos.

Fue una clase desordenada, pero bastante interesante si vemos la actividad que tuvo que realizar casa niño o niña, donde tuvieron que *analizar y clasificar*, según este, un elemento que les salía, ejemplo de cuando salió huevo de réptil; ¿quién pondrá huevos?, pero el huevo es Chico! Y tienen tierra!, Cuando no sabían, le podían pedir *ayuda* al curso, lo cual se efectuó muchas veces, respetaron el *sistema de turnos*.

Faltó poner reglas más claras, ya que no miraban muchas veces cuando le tocaba a otro u otra compañera. Creemos hubiese sido positiva una dinámica de concentración.

(9/04) Nos preguntamos el nombre del juego. Hicimos mímicas acerca del animal que nos tocaba, evidenciando sus características.

Al inicio, ninguno nos tomó mucho en cuenta, estaban sentados como y donde querían, lo que no nos ayudaba, creemos faltó trabajar en un espacio más significativo de trabajo, o re significar algunos espacios, pero de manera más clara. El trabajo de descubrir el nombre, fue llevado a cabo por pocos. Hubo peleas, una estudiante fuera.

Los y las demás hicimos mímica del animal, lo descubrían y mencionábamos su grupo de clasificación.

(15/04) Vimos videos de los incendios del sur y de la inundación en el norte, comentamos que los pasaba a los seres vivos con estos, para luego representar lo que pasaba a medida que nombrábamos distintos estímulos.

Ver videos funcionó muy bien, al igual que el diálogo respecto a estos. Nos dimos cuenta que elementos muy pequeños pueden ser muy distractores y entorpecieron la clase, como intentar escribir en la pizarra mientras hablábamos de los videos, y intentar acabar antes con el video (ya que veían cuanto duraba), en ambas ocasiones se generó desorden.

En la siguiente parte de la clase fui incapaz de hacerme escuchar, y nunca dí el ejemplo corporizando, que era lo que había que hacer. La profesora guía me ayudó corporizando ella, donde niños y niñas la siguieron, pero solo desarrollamos corta y alborotadamente esa parte. Luego de esto hubo otra pelea, con una estudiante fuera nuevamente.

La parte final la desarrollamos con éxito, la escritura de cartas a la gente y animales del norte, donde todos y todas participaron, estaban muy entusiasmados por escribir, actividad para la cual hubo trabajo colaborativo.

(22/04) Partimos en el patio, observando flores y sus partes, luego con unas abejas representamos lo que hacen para ayudar a la reproducción de estas. Volamos todos como las abejas hasta la sala, donde en un papel craft, en grupo hicimos un comic de este proceso.

La clase no estaba pensada para comenzar en el patio, pero al verlos a todos y todas reunidas afuera, preferimos trasladar la primera parte de la clase hacia allá. Tuvo una muy buena acogida de inmediato, al tener material concreto, donde ellas y ellos los manipulaban, eran las abejas después, al querer entrar en la sala, era difícil, estaban muy a gusto, pero al sugerir entrar como una abeja, todos y todas muy entusiasmados ingresaron para luego relatar la historia a través de un comics. Todos y todas participaron, no pelearon, el trabajo colaborativo resultó, no de manera cabal, ya que algunos dibujaron lo que les parecía sin consultar en el grupo, pero en general bien. Sin embargo, no quedaron muy claros los conceptos claves, como el néctar o polen, pero si instalados. Existió espacio para la expresión y creación plástica y corporal.

Faltó algo que mostrara de forma más clara el procedimiento, como un video.

(29/04) Pusimos en orden y pegamos ciclos de vida de aves, reptiles, mamíferos, anfibios, peces y árboles o plantas.

Todos y todas participaron, y trabajaron más autónomamente, de hecho pedían más actividades para realizar, hubo colaboración colectiva, pero no mucha, no era necesaria. No hubo peleas. Al final tuvo cabida la expresión oral y visual, al dibujar que pasaba cuando moríamos, donde pudimos indagar acerca de sus percepciones, muy católicas a todo esto.

Las evaluaciones de abril, se realizaron la primera semana de Mayo. La de ciencias la realizó la docente como guía de trabajo, yo me hice cargo de la de geometría e historia.

Geometría

Objetivo:

-Identificar en el entorno figuras 3D y figuras 2D y relacionarlas, usando material concreto.

Experiencias:

(7/05) Evaluación participativa de figuras geométricas.

Antes de iniciar esta evaluación, realizamos una dinámica para comenzar, que pensábamos ayudara a la concentración, pero finalmente terminó ayudando a la autoconfianza, lo cual benefició muchísimo el desarrollo de la evaluación. Esta consistía en una historia que les contaba de un ratón, para que le ayudasen a encontrar su queso en un laberinto, problema que resolvieron todos y todas en un santiamén, fue mucho más fácil de lo que pensé, se sintieron muy orgullosas, orgullosos e inteligentes por su trabajo, lo que los y las llevó a un estado más cómodo, y de confianza, por lo que efectuaron con más convicción y motivación la evaluación.

En la evaluación misma, todos y todas participaron, los y las estudiantes de integración trabajaron a la par, excepto uno que solo realizó la mitad de la evaluación. Crearon y clasificaron, a partir de un elemento visual en distintas combinaciones y formas, la línea, y elementos concretos; serpentinas, legumbres,

fideos, cartones, etc. (todos con líneas intencionadas). No se presentaron conflictos. Se demandó mucha atención de las educadoras, como eran muchos materiales y el trabajo era individual.

(28/05) Comenzamos la construcción de un robot con cuerpos geométricos desechables.

Al comenzar niños y niñas estaban dibujando en pizarras individuales con plumones, las cuales no querían abandonar. Se observó que había dibujos azules y verdes, por lo que se utilizaron para poner a un lado el mar y al otro la tierra para el juego de activación mar-tierra. Luego se guardaron las pizarras, se les ofreció tiza y en una pizarra pequeña cada uno, cada una realizó un dibujo rápido. Donde compartieron y respetaron espacios pequeños. Expresaron y crearon en el dibujo. Luego identificamos y marcamos las diferentes figuras geométricas en todos los dibujos, los/as que no sabían era ayudados por otra/a compañero/a. Identificamos conocimientos previos y re construimos los olvidados.

Luego salió el robot pequeño de muestra desde mi chaleco y les comentó sobre una maleta, la trajimos y estaba muy apretada y necesitábamos de los ayuda, el aire y la fuerza de cada una/a de nosotra/os para abrirla. Como lo hicimos en conjunto, logramos abrirla, para encontrar muchos cuerpos geométricos de envases desechables. Cada estudiante se puso a diseñar su robot, algunos/as necesitaron ayuda y se apoyaron en duplas en algunos casos, la autonomía fue buena en general, pero en algunos casos se insistía en nuestra colaboración que era innecesaria. Pero este fue un ejercicio, como antes, ya que la ser un desafío y poder lograrlo, lo cual siempre recalcábamos a través de preguntas meta cognitivas y afirmaciones positivas, como; ¿quién armó el robot?, viste que podías solo, que eres inteligente y capaz, ó no lo logramos, pero ¿viste que ahora nos costó menos que la primera vez que intentamos?, entre otras similares. Manipulamos, observamos, creamos y expresamos con cuerpos geométricos. Fue increíble después poder ver las construcciones y notar como

uno de ellos en particular era de una naturaleza muy distinta a las demás creaciones, este se presentaba y transmitía, imponente, rabioso y no con rasgos tan humanos. Fue el primer paso para darnos cuenta del poder de hablar niños y niñas con otros lenguajes, que más adelante nos transmitirían más y repercutirían en los focos de atención dados a este/a estudiante y medidas que esperamos serán para su beneficio.

Historia

Objetivo:

-Nombrar y secuencias días de la semana y meses del año, utilizando calendarios, e identificar el año en curso.

Experiencias:

(5/05) Evaluación días de la semana.

Esta se efectuó en dos momentos distintos, las dos con mucha participación, para los y las niñas de integración fue un poco compleja la segunda parte de la prueba. En la primera parte de la prueba, las cuales eran diferenciadas para cada niño o niña, según sus intereses, debían contar la cantidad de elementos, poner el número y relacionarlo con el día de la semana, en la cual solo un niño no realizó la parte de los días de la semana.

En la segunda parte nombraron y ordenaron, con ayuda, los nombres de los días de la semana, escribieron cuantos días iban a la escuela y cuantos se quedaban en la casa, finalmente se expresaron a través del dibujo, que hacían los fin de semana.

(20/05) Historia de títeres “Malaquías Concha”.

Para esta evaluación esperaba contar con el apoyo más en colaboración de la profesora guía, ya que necesitaba niños y niñas se sentaran y supieran que verían una obra de títeres. Sin embargo, los y las entraron a la sala, como si nada, onde algunos se empezaron a meter atrás, hasta que finalmente se “ordenaron”.

Al inicio se encontraban muy emocionados por el teatro y el mono narrador. Luego, comenzó la historia y escuchaban, pero a los 5 minutos, se desordenaron bastante y fue muy difícil la finalización de la misma. Creemos poco aprendieron de Malaquías Concha en esta. Niños y niñas manifestaron que era aburrida la obra, nosotras como educadoras creemos hubiese sido mejor que exploraran antes el espacio que tanto les intrigó, pero no respondimos la pregunta de en qué tiempo.

La segunda parte estuvo marcada por la elección de “títeres” los cuales debían incorporar a un papelógrafo, para contarnos una parte de la historia del personaje. Esto resultó bien, todos y todas trabajaron, sin pelear y compartiendo poco, cuando fuese necesario. Niños y niñas dejaron de manifiesto las partes que más les habían gustado o dado vueltas en sus cabezas, y las ayudaron con sus dibujos y explicaciones orales.

***(28/05)** Confusión con a quién le tocaba la clase, por lo que terminamos la actividad de las abejas y la polinización.

Lo cual no tenía un propósito tan concreto, y todos y todas trabajaron, ya que les gustó bastante el trabajo y sabían que teníamos pendiente el terminarlo.

Geometría

Objetivo:

-Identificar en el entorno figuras 3D y figuras 2D y relacionarlas, usando material concreto.

Experiencias:

(4/06) Traspasamos las figuras concretas del robot, a su representación simbólica, escribiendo los nombres de los cuerpos que utilizamos.

Esta actividad la efectuó la profesora guía en la sala del dentista, ya que yo debía esperar a los y las atrasadas, para dirigirnos allá, por lo que trabajé con ellos y ellas, y las niñas que se quedaban en la sala. En la sala, estaba con ambas

niñas que se pelean un poco por la atención que reciben y no trabajan de forma autónoma, una más que la otra por intentar tener la atención total, lo que generó pelea, y que una no nos dejara trabajar con la otra que si quería. Se presenta un episodio importante en cuanto a la utilización del robot como medio expresivo. Ese día lo rompió por primera vez.

Cuando llegué al dentista todos habían hecho su representación excelente, sin embargo la profesora olvidó la parte de la escritura de nombres de los cuerpos. Pese a ello, todos y todas participaron, e hicieron el ejercicio de bajar de lo concreto a lo simbólico, de muy buena forma. La niña que rompió el robot, lo reparó e hizo el trabajo, incluida la escritura.

(11/06) Trabajamos en el libro, con material concreto y del entorno.

Al llegar vieron un video de los cuerpos geométricos, el cual todos y todas quisieron ver y hasta contestaban antes algunas cosas. Luego fuimos a la mesa para trabajar. Conversamos, exploramos, observamos, tocamos en conjunto los cuerpos geométricos e íbamos rellenando el libro a la par. Hubo mucho diálogo y compartir. Solo una estudiante no quiso participar, por “egoísmo”. Posterior a esto, mencionamos y buscamos objetos en nuestra sala, nuevamente todos y todas participaron, los que más manejaban el contenido participaron más activamente, pero aún así les mostraban y enseñaban a todo el resto del curso.

***(30/06)** Clase recuperada en huerto, del día martes. ¿Cuántas caras tienen los cuerpos geométricos?

En esta clase recordamos los cuerpos geométricos, el primero se les asignaba y luego de terminada uno, sacaban otra a elección. Iban identificando las caras con el dibujo de una, marcando las aristas, escribiendo su nombre y número de caras. Todos y todas participaron en un inicio, un niño se frustró, lo encontré muy difícil para él, pero no pudimos darle más apoyo inmediato, faltó potenciar el apoyo colectivo en este caso podría haber ayudado mucho. Otro niño, seleccionó

y pegó cuerpos, sin realizar la actividad en sí, pero logramos ofrecerles una alternativa atractiva para que continuara.

Compartieron, crearon muchas expresiones en las cajas, además del diseño de sus hojas de trabajo, que quedaron muy divertidas, explicativas y didácticas. El modelo de pegar fue aportado por un estudiante del salón (pegar solo una cara, para armarlas y desarmarlas, lo que enriquecía mucho la forma de ver el cuerpo, sus partes y composición.

(2/07) Pintamos los robots con témpera y evaluamos.

Todas y todas participaron, compartieron, no pelearon, exploraron las pinturas, sus mezclas, quedó en evidencia el bajo manejo con pinturas y pinceles, uno se aburría de esto al ver que le quedaba mal. Evidentemente crearon y expresaron por medio de la pintura. Fueron muy autónomos y autónomas en el trabajo.

Lo correspondiente a la evaluación, en algunos casos fue compleja, ya que estaban muy concentrados y concentradas en pintar, y se les hacía difícil ponernos atención, pensar en lo que les decíamos y seguir pintando, esos casos los tomamos después, los demás se desarrollaron con éxito.

Historia

Objetivo:

-Nombrar y secuencias días de la semana y meses del año, utilizando calendarios, e identificar el año en curso.

-Registrar y comunicar información sobre elementos que forman parte de su identidad personal (nombre, fecha de nacimiento, lugar de procedencia, ascendencias, gustos, intereses, amigos y otros) para reconocer sus características individuales.

(4/06) Cuento estaciones del año y dibujo de uno de ellas.

Este día habíamos llegado del dentista, y 3 de los 6 niños y niñas que habían no podían comer ni tomar nada hasta 3 horas más, por lo que la abertura del espacio no funcionó, el cual consistía en tomar su colación y un vaso de agua (lo que los obligaba a ir lento y concentrados/as) a buscar su cojín para tomar asiento. Por lo que solo lo hicieron las niñas que podían, los y las demás solo se sentaron.

Impresionantemente escucharon todo el cuento, hicieron aportes y preguntas (no demasiadas), no hubieron demasiadas interrupciones, ni tan trascendentes. El trabajo como tal luego de la lectura del cuento, fue poco, dos no quisieron por sus malestares en las muelas, dos se frustraron y no prosiguieron trabajando y dos sacaron adelante sus trabajos, que por lo demás quedaron muy buenos.

Creemos la propuesta fue buena, pero a trabajar de manera más constante con niños y niñas, ya que es un ejercicio de escucha y concentración que no ejercitan y les cuesta, ese día creemos ayudó para que escucharan, el sentirse no del todo bien por las molestias en las muelas, y el elemento visual constante –de una simple cinta que cambiaba el color, según la estación-. Era buena por la transmisión oral, la expresión plástica de algunas cosas del texto, según estación, la creación. Hubo un ligero conflicto, que decantó en que una estudiante no siguiera trabajando.

***(16/6)** En huerto, recuperamos una clase. Confección de ropa según estación del año.

Primero hablamos de las estaciones del año y sus características, elegimos una, escribimos su nombre en un papel y comenzamos a trabajar. La autonomía e el trabajo estuvo débil, pero era complejo exigir más, ya que el trabajo era muy exigente, había que medir, tener en cuenta las tres dimensiones del cuerpo, por lo que lo encontramos muy normal. Concretizamos en ropa lo que pasaba en determinada estación del año, trabajamos motricidad fina, y por supuesto

expresaron y crearon en cada prenda que diseñaron. El trabajo grupal tampoco se dio demasiado, pero estaban tan ocupados con el propio que lo encontramos evidente. No pelearon, compartieron.

(24/6) Cumpleaños

Este día hicimos lo mismo que para el cumpleaños de María Jesús, pero poniendo más énfasis en la lectura, meses del año, y cumpleaños. En un primero momento todos y todas tomaron sus tarjetones de los meses, adivinaron o leyeron cual era, se pusieron en orden, lo nombramos, contábamos al vueltas al sol, vimos las fotos de Sebastián que nos llevó su abuelo. En este minuto se dispersaron, uno intentó salir de la sala, otros se fueron a los rincones a jugar, hasta que finalmente los y las convocamos de nuevo a todos y todas y dimos la sexta vuelta. Hubo participación completa, colaboración en cuanto al aprendizaje, ningún conflicto.

La segunda parte debían pegar una torta, en el mes correspondiente a su cumpleaños en el calendario, no sin antes escribir su nombre y años que cumplía o cumplió el 2015. Esto lo hicieron de manera individual y bastante alborotada, uno que otro orientó o ayudo al compañero o compañera. Hubo golpes al cumpleañosero, dos estudiantes que no quisieron participar, y amenazas de golpes.

Faltó potenciar la expresión verbal de cómo se sienten el día de su cumpleaños. Además creemos que el objetivo curricular igualmente se trabajó en toda la clase, sin embargo estas son actividades que requieren de más silencio y quietud, lo cual es difícil para este curso, pero creemos poco a poco se ha ido avanzando. La evaluación formal fue hecha a cargo de la profesora jefe.

7.1.2.4 ESPACIOS

El último mes, y como hemos mencionado, por las pérdidas de clases en el último mes, decidimos aprovechar otros espacios para el aprendizaje de objetivos curriculares, y que por supuesto la forma de relacionarnos con ellos, nos llevaban a trabajar los otros objetivos propuestos en el levantamiento del proyecto.

El espacio fue utilizado, para iniciarse en la lectura, concientizarse del paso de los días, su correlación con los meses y estaciones de año, las cuales igualmente intencionados a través de la planificación del espacio, también pudimos aprender y que nos surgieran más dudas acerca de nuestro planeta tierra, las estaciones del año y el sol. Por otro lado, los robots, que igualmente estaban a libre disposición de niños y niñas, como ningún otro trabajo, ayudaba a la realización de juegos de imaginaria, que nos contaban muchas cosas acerca de los sentimientos de niños y niñas.

Pusimos un calendario que día a día debíamos preocuparnos de sacar el día que ya pasó, lo que nos llevaba a utilizar y respetar un sistema de turnos, cuando pasábamos de mes tuvimos que participar de la escritura de este, la cual se cambiaba. Luego de que se rompiera el reloj anterior, habilitamos otro, pero con el compromiso de cuidar, le pusimos el nombre, y nos ayudaba a dar tiempos para determinadas actividades o momentos, nos ayudó a contar de 5 en 5, por los minutos, también a tener nociones básicas de las horas y los minutos. En la entrada de la puerta implementamos una cortina que nos daba la bienvenida o despedida cada vez que ingresábamos o salíamos de la sala, recordándonos que estábamos en otoño. Esta la llevé hecha yo, con hojas recogidas de un parque, hablamos si habían visto, y que más pasaba en la estación. Ya para el paso al invierno, sacamos la de otoño entre todos y todas, y construimos con cartulinas las nuevas imágenes y letras acorde al invierno. Por último los robots que si bien no fueron hecho con la intención de que estuvieran en el espacio, cuando estaban niños y niñas jugaban con ellos y ellas, las acciones que les realizaban llegaron a entregarnos mucha información del mundo en el cual estaban viviendo, sus percepciones, lo que sentían. Estos robots, sin querer profundizar, ya que sería contar mucho acerca de sus vidas, en algunos casos al ser manipulado por ellos y ellas, nos contaban una historia, y muchas veces su historia, como hablan los estudiosos de los muñecos de manipulación “es un medio de transferencia precioso que facilita la expresión de los sentimientos inconscientes del niño. Es de

alguna manera el cuerpo material en el que el niño proyecta su alma” (Rambert, 1938, en Cornejo, 2008, p. 44). Aunque paralelamente muchas veces los llevaban también a juegos e imagerías que además contagiaban al resto.

7.1.2.5 ANTERIOR AL RECREO

Creemos es relevante mencionar, que al inicio, en estos espacios muchas veces los y las encontrábamos sin que saber hacer en sus ratos libres, lo que era muy deprimente, más cuando veíamos que ese no saber, los y las llevaba muchas veces a hacer “lo que sabían”, como pelear o molestar. Sin embargo, podemos decir muy contentas, que ahora la mayoría de las veces tomaban un juego, lo organizan o nos pedían organizar un juego a nosotras.

Queriendo hacer una reconstrucción más, menos en orden cronológico de los materiales, recursos o juegos que usamos, en los dos primeros meses del proyecto: origami, legos, lotería, construcción y uso de ratoneras, aviones de papel, palitroques, pintar, adivinanzas, juegos de imagería (zombies, familias, animales), tirar pelotas en tarros (puntería), leer cuentos o cajas letradas, las cuales tenían que leer al momento de querer sacar cosas para el patio o para trabajar, construcción torres y dibujos, dominó, búsqueda computador canciones. En la segunda parte: construcción de robots, ropa de robots, preparación de cortina de invierno, jugar a la silla musical, gallinita ciega, imagería.

Como mencionábamos en los recreos, o bien jugábamos con las cosas ya preparadas como; aviones de papel, ratoneras, palitroques, pelotas, entre otros, o bien guardábamos, lo que era un ejercicio en sí mismo debido su gran capacidad de botar toda la basura al suelo, de no ordenar casi nada, para luego escoger otro juego y salir. Para la elección de estos, bien debíamos leer nuestras cajas letradas, o buscar en los muebles, donde estaban las cosas organizadas y debían recordar, donde encontrábamos juegos como, columpios, juguetes plásticos de cocina, caballos, pistolas, cuerdas, bolitas, palitroques, globos, pelotas, o bien,

trepar árboles, seguir con juegos de imaginación, escondida, pinta, quemadas, naciones o jugar con pajaritos.

7.1.3 EVALUACIÓN

Podemos concluir que la propuesta de trabajo llevada a cabo, fue fructífera y positiva en cuanto se lograron sus **objetivos** propuestos en buena medida. No obstante a esto, el comportamiento del curso en general no es así siempre, creemos los niveles de **participación** y el **trabajo colaborativo** por lo menos para niños y niñas de **integración**, era más baja, por lo que estamos muy contentas al ver que pudimos dar una respuesta no total, por supuesto, ya que igualmente son los niveles de participación más bajos, pero que en la mayoría de las ocasiones se logró una inclusión como tal, sin deber segmentar al grupo. Con respecto a los niveles de **peleas e interrupción de clases**, también son mayores en general, lo que creemos benefició esto, era la organización de una clase menos expositiva y más **participativa, horizontal** y de mucho manejo de **material**, elementos que no los llevaban a querer buscar atención, ni ser mejor que él o la otra, al estar en una experiencia productiva, de relación con un objeto que nos invita a la relación. Los niveles de **frustración** fueron amenizados con el **trabajo colaborativo** entre todo el curso (niños, niñas y adultos/os), y la gran cantidad de **posibilidades** para desarrollar las propuestas. Sin embargo en algunos caso esta **flexibilidad**, trajo consigo, el no llevar a cabo hasta el final de todas las propuestas, por tanto no aprender todo lo que podríamos respecto al currículum, por ejemplo; trabajar con 2 cuerpos geométricos de los 5. O que nos alargáramos más de la cuenta siempre y solo poder realizar 2 **cierres**, así no llevando a cabo una parte muy importante del proceso de aprendizaje, el **meta cognitivo**, que nos lleva a reflexionar, mirar, sintetizar lo realizado. Para esto nos hubiese ayudado poner tiempos más directos, pero también era difícil restringirlos, ya que son cortos en sí mismos (1 hora) y además las experiencias propuestas no eran tan acotadas, ya que contaban de procesos.

Las peleas, frustraciones, malos tratos y tipo de relaciones, que si se analiza por niños o niña, no es demasiado, pero al verlas en conjunto -que es como las graficamos-, podemos dilucidar más claramente cuantas interrupciones o cortes en el trabajo existían, y con ellas, pérdidas de trabajo curricular, pero no así en el conocimiento y aprendizaje de todos y todas de las emociones y nuestros/as compañeras/os. No obstante como mencionábamos, estas era bajas en relación a la cantidad de conflictos en otras clases, con metodologías más alejadas. Donde muchas de las clases pasaban a ser espacios de contención, y educación emocional. Vamos a reflexionar en nuestro ensayo, que saldrá unos días posteriores a este trabajo.

Al hacer una síntesis de cuáles fueron las **principales metodologías** utilizadas, podemos ver que la mayoría de las experiencias están abordadas, con metodologías que dan espacio e invitan a la creatividad y expresión en diversos ámbitos, utilizando como recursos materiales concretos y algunos desechables (cajas, flores, cuerpos geométricos, hilos, agujas, telas, cartulinas, plumones, pintura, palos, etc.), simbólicos (títeres, sol, tierra, colores estaciones del año) visuales (tortas cumpleaños, árboles, abejas, dibujos), todos los cuales invitan a la expresión, más otras intervenciones, 5 del ambiente (calendario, cortina, dibujos estaciones del año, planeta tierra y robots). Así hubo una más, orientada al ámbito creativo y expresivo en el intercambio de lenguajes y su realce, línea que pensaba abordar la primera parte del proyecto orientada a música. Muchas de estas estaban ligadas a la vida práctica (coser, diseñar, escribir, conocer tiempo –reloj, meses, días-) o, a temas coyunturales relevantes o del contexto (incendio, inundaciones, Malaquías Concha). Muchas de estas integrando fases de lectura o escrituras, ya que los niños y niñas de este curso se encuentran en una etapa en la cual tienen muchas ganas e interés por aprender a escribir y además es el año, en que curricularmente debiesen avanzar bastante. Por lo menos 6 de estas experiencias más 4 del ambiente incluían este elemento.

El otro bloque de experiencias, era de carácter más lógico, el cual se subdividió en dos; la más predominante, fueron experiencias en que había que utilizar la lógica, para la construcción (robots) y aproximación de medidas (telas) y, por otro lado, poder pasar de un nivel de concreción, hacia otros de mayor abstracción (simbolización robot, dibujo abeja en secuencia, mímica), en total 4 experiencias, aledañas a estas, encontramos dos más, donde se debía clasificar, y analizar distintos elementos (RAMPA), lo que se realizaba de forma dialógica.

En las experiencias de aprendizaje creemos es interesante el trabajo más cotidiano y continuado, que nos permiten trabajar los proyectos de aprendizaje, como en este caso lo fue el robot, donde si hubiese tenido más espacio, se hubiese trabajado en artes –estética, diseño-, tecnología –construcción y funcionamiento-, lenguaje –expresión oral y escrita-, y hasta en ciencias con los sentidos! Sin embargo y pese a ello, fue un propuesta que nos dejó demostrado que en la educación básica también puede funcionar, que nos atarea menos de pruebas, evaluaciones parceladas, confección y/o recolección de material, y nos invita a aprendizajes más integrados, cotidianos, atractivos, y que permiten espacios de aprendizaje, goce, acción, y de poder leer más de a niños y niñas, sus creaciones y formas de expresión, donde “La figura humana es una de las figuras predilectas a dibujar de niños y niñas, las cuales son “descripciones verbales de su propio cuerpo y del de los demás” (Meili-Dwoetzki en Marin V. 2012, p.68).

Las actividades dadas para las esperas de **recreos** si bien disminuyeron considerablemente las confrontaciones, y aportaron al diálogo, creemos debiesen haber sido mezcladas con materiales no tan predeterminados y que escucharan más los imaginarios de niños y niñas. Los *materiales* plásticos fueron principalmente escogidos debido a que niños y niñas propusieron mucho el uso de esos –pintar-, y otros eran relacionados con estos y enriquecidos con las experiencias de aprendizaje propuestas, las cuales utilizamos; .papel, cartulinas, recortes, tijeras, pegamentos, pinturas, lápices, plumones, cartón, recortes, flores. Así mismo, eran materiales muy maleables, sensibles al accionar humano, lo que

era importante para niños y niñas, debida su poca fuerza, destreza motora normal y necesidad de impactar de forma rápida y visible en otro. Todas estas intervenciones tenían la particularidad, de no poder realizarse de manera solitaria, no por mandado, sino más bien por la forma de trabajo colaborativa fomentada. Por ejemplo; en origami, el con más destreza motora debía ayudar al que fuese más lento, también esto mismo ayudaba a trabajar la poca tolerancia a la frustración, ya que muchas veces estas actividades eran desafiantes para ellos y ellas en distintos grados y sentidos, pero siempre lográbamos resolverlas de forma satisfactoria, por lo que nos hacían movernos de nuestra zona de confort, pasando a otra superior, en la cual nos sentíamos mejor, capaces, creadores, por tanto más alegres, dispuestos a estar de forma amigable con un/a otro/a. Así mismo en muchas de estas instancias eran niños y niñas invitadas a escoger con que trabajo terminar, o que juego seleccionar, o hasta proponer como lo fueron los globos, la silla musical, las imaginerías todas, entre otros.

Principalmente en estos momentos se trabajaban los objetivos propuestos en cuanto al trabajo colectivo –junto con este establecimiento y cumplimiento de normas-, aumentar la confianza y auto reconocimiento, fomentar la creatividad (cortinas, ratoneras). Generando espacios que facilitaran el buen trato, lo cual se volvía automáticamente un espacio para el aprendizaje de nuevas formas de relación.

Las intervenciones del **ambiente** las evaluamos positivamente, en cuanto nos permitieron mediar con el aprendizaje de niños y niñas, el cual se encontraba muy segmentado por las movilizaciones. Además nos permitieron instalar temas para el estudio de forma más recurrente en cuanto era cosas que estaban a nuestra vista, es decir, eran estímulos visuales, y algunos hasta interactivos (calendario) que nos llamaba a utilizarlo todos los días, y eran niños y niñas las que nos lo recordaban. Así se hicieron más recurrentes diálogos en torno:

A las estaciones del año

- Mira tía estamos en estamos aquí, en invierno.

Tiempo.

- ¿Cuándo vamos a pasar a Julio?
- ¿Cuándo pasan 10 minutos?
- ¿Cuántos minutos faltan?

Planeta Tierra

- Mira tía este es nuestro planeta tierra.
- ¿Por qué esto es café? (desierto)
- ¿Y esto por qué es blanco?
- Aquí vivimos nosotros apuntando Perú-Bolivia.
- ¿Podemos ir aquí? Apuntando a Groenlandia.
- Y los Mapuches, ¿Dónde vivían? ¿Podemos ir un día a verlos.

CAPÍTULO VIII:

8. DISEÑO METODOLÓGICO

“construir conocimiento nuevo es abrirse al reto de cuestionar la legitimidad del saber propio desde los otros, y también al reconocimiento del error o la incertidumbre”
Delgado, ¿Qué es la Educación Popular?

Este diseño metodológico se enmarca dentro del paradigma crítico emancipatorio, con la metodología de la sistematización, la cual tiene por objetivo aprender de experiencias cotidianas, con una mirada rigurosa y contextual. Esta utiliza diversas técnicas cualitativas para la recreación y producción de datos desde las experiencias, las cuales dialogarán para nutrirse con el estudio teórico con el fin de dilucidar aprendizajes a compartir para recorrer caminos más anchurosos.

8.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

El paradigma del cual se desprende esta investigación, es el crítico emancipatorio, al posicionarse desde la praxis como proceso de la construcción de conocimiento, con un carácter ético político basado en la indagación y problematización consciente de la contingencia y la realidad local, para su transformación. En los saberes, vivencias, reflexiones de los y las sujetas son relevados, dotándolos de su importancia e identidad histórica menoscabada, escindida de la academia, de la teoría vacía. Desde esta teoría se “desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podrían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia” (Giroux, 1990, p.28). En este caso la práctica educativa en nivel de educación primaria, para la gestación de prácticas educativas en pos de la superación del problema de la violencia a partir de relaciones entre sujetos y sujetas, que entendemos se reproduce y agudiza en la escuela bancaria, o por otro lado “intenta no reproducirse”, pero desde un enfoque proteccionista, preventivo del contexto local, y de muchos espacios que si bien se han sumado a la lucha de este problema,

aún no se logra abandonar este enfoque enraizado en el adultocentrismo. Para subvertir esta lógica, entendemos como necesaria la práctica educativa popular, en la cual los y las sujetas inmiscuidos en ella, pueden reconocerse, concientizarse de sus vidas, leerlas, expresarlas, y por tanto tensionarlas, transformándose, empoderándose, confrontando el mundo, así transformándolo partiendo de su capacidad vital e histórica.

Este paradigma, “asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan” (Giroux, 1990, pág. 27). Esto con la finalidad de la transformación de la estructura de las relaciones sociales, desde sus protagonistas, para contrarrestar problemas generados por el capitalismo y imperialismo económico, social y cultural, basado en el positivismo, enmarcado en el paradigma explicativo-causal. Es por ello que este paradigma, busca democratizar el saber, entender el valor de la teoría como lucha política (Giroux, 1990), dotando de conciencia de la posesión de saberes en cada uno y una de nosotras, que es imposible no tener, al relacionarnos y actuar en el mundo. Buscando la verdad consciente, para que luego cada uno o una reconocido como oprimido y opresor, escoja la senda orientada al constante proceso de liberación, hombres, mujeres, niños, niñas, naturaleza, de la superestructura dominante, al conocer y comprender la realidad, su realidad como praxis, en constante movimiento, en ese contante estar siendo, ya que,

“Nadie emancipa a nadie. Solo es posible emanciparse, liberarse, tornarse más libre (...) Así una educación emancipadora, aquella que busca horizontes de emancipación, no es una educación que emancipa, sino una educación que deja emanciparse. Un docente emancipador no es aquel que libera a sus alumnos, sino aquel que trabaja en su propia emancipación y contribuye para que los otros puedan hacer su propio trabajo emancipador.” (Kohan, W. 2004, p. 277)

Este saber se reconstruye dialécticamente, en una praxis referida a la crítica y a la reconstrucción teórica, que nos permita “demostrar que la falta de libertad está

arraigada en el corazón de las cosas, que le desarrollo de sus contradicciones internas nos lleva necesariamente a un cambio cualitativo: la explotación y la catástrofe de las cosas establecido” (Marcuse, 1960 en Giroux, 1990: 39), analizando sus posibilidades, donde “La autocrítica es esencial para una teoría crítica” (Giroux, 1990, p.38).

8.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación pone en cuestión la interpretación monocultural, abstracta, lineal, positivista, colonial y se lanza en la búsqueda de epistemes propias, por tanto metodológicas, en donde encontramos la sistematización, como proceso de la praxis para la construcción de saberes, buscando comprenderlos más profunda, e integralmente en el andar más horizontal. Aparece en los 50'-60' asociado a modelos de intervención social y comunitaria del trabajo social, potenciada en la redefinición y profesionalización de trabajo social, paralelo la revolución cubana con la fertilidad del pensamiento crítico, “asentada” en los 80' con un enfoque que ligaba las relaciones humanas, sociales, culturales y educativas, puestas en marcha en la educación popular, el teatro del oprimido, la teología de la liberación, la investigación acción” (Jara H., 2012), la cual nos permite hacer dialogar lo objetivo-subjetivo, encontrando la “materia prima para elaborar un cuerpo técnico, conceptual y teórico propio” (Jara H., 2012, pág. 44). Permittiéndonos hacer dialogar teoría-práctica, naturaleza-cultura, mente-cuerpo, emoción-razón que escindidas se encuentran. Aquí las prácticas pasan a ser la fuente de la teoría, donde “El debate teórico tiene sentido, tiene posibilidad de orientación transformadora, en la medida que se ponga a dialogar con la práctica social, con los nuevos elementos que marcan la dinámica real de los procesos” (Jara H., 2012, pág. 115). En esta línea, esta propuesta metodológica, deja atrás el escepticismo político del trabajo social antes de su redefinición, dotándolo de una intensión política debeladora, situada y transformadora.

Nos invita a aprender de nuestras prácticas dinámicas y fugaces, desde una mirada interior, realzando y recuperando críticamente la voz de la experiencia, nutridas teóricamente, produciendo saberes para las prácticas populares originales y situados (Jara H., 2012). En un proceso de autoeducación, autónomo, empoderado, que apuesta por seguir abriendo el futuro, llevándonos al no lugar, buscándonos en la incertidumbre, y donde en este caso docentes apuestan por la construcción de saberes de su accionar pedagógico, tomando su labor creativa, productiva, comprometida y proyectiva autónoma, ejerciendo su poder de intelectual transformador (Giroux, 1985), rigurosamente curiosos, persistentes, humildes... Donde la memoria y la experiencia se tornan dispositivos centrales para la acción (Jara H., 2012). Esta investigación, si bien tiene memoria histórica, no es del todo participativa, en este sentido es una investigación “más tradicional”, ya que se realiza por la educadora de la experiencia a reconstruir, analizar e interpretar y por una compañera externa a la experiencia, donde se dejando fuera en esta parte del proceso a niños, niñas y profesora guía implicada por motivos más bien espaciales y temporales. Sin embargo, no quedan del todo fuera, al estar contemplados en los registros, sus percepciones, acciones, diálogos, pero que sin embargo, en esta parte no vuelven a ser parte activa, al estar puesto el foco en la reflexión del accionar docente. Indiscutiblemente debemos avanzar a la construcción de procesos de sistematización con todos y todas las participantes, así potenciando la valorización de sus saberes (Jara H., 2012), pero que en este caso, no será posible.

La sistematización en su proceso “recuperar, ordenar, precisar y clarificar el saber del servicio social para darle un carácter científico”. Re-creando los conocimientos, con el objetivo de mejorar las prácticas, compartirlas, potenciarlas, aprender de nuestros saberes, revelar lo que aún no sabíamos, producir conocimiento, conceptualizar para generalizar y contrastar, avanzar en nuestro trabajo de transformación en el reconocimiento de lo realizado y su evaluación, así “aprender de la realidad para escribir la historia” (Jara H., 2012, pág. 23) pudiendo

distanciarnos, objetivarnos para transformarnos. Entendiendo que “en el fondo guardamos en nosotros, contradicciones, las marcas de la ideología (...) se trata de tener una buena sensibilidad de la importancia de la carga de la fuerza de la ideología (...) es material, no solamente ideal” (Delgado, 2012, p. 152) por lo que se hace imprescindible reflexionar sobre nuestras prácticas para poder ir superándolas, e ir abriendo caminos cada vez más libres.

El acento puesto en la interpretación, en el aprendizaje-análisis histórico de los procesos a los que les prestaremos atención, teniendo en cuenta sus contextos, particularidades, acciones, percepciones, efectos y relaciones “que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 2012, p.59). Proceso llevado a cabo por la dotación de memoria histórica, que “abre pistas de vinculación con otras situaciones, saberes, acciones y emociones que son producto de la experiencia” (Jara H., 2012, pág. 93), la cual en este caso nos permite ver lo que trasciende de la experiencia humana, como la violencia hacia la niñez. Descubriendo lazos que para el proceso vivencial creíamos desconectados, en este caso la educación popular y a violencia infantil, la cual comienza a ser develada con fuerza por medio de estas instancias educativas. O el mismo comportamiento de niños y niñas y la violencia histórica, que es muy poco estudiado en las carreras de trabajo con la niñez. Las contradicciones del sistema mismo con la niñez.

Esta etapa, o preparación para la nueva acción, tejiendo continuidades comprometidas, no explicativa, ni contemplativa (Jara H., 2012), “para hacer que la oposición tenga valor y también como una forma de reducir el miedo, minimizando los errores y los riesgos innecesarios” (Freire P. S., 2014, pág. 107). De esta forma se conjuga una dialéctica entre el proyecto y el proceso, identificando sus tensiones y generando reflexiones y propuesta en miras de aliviarlas.

8.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Si bien no existe un diseño metodológico único para sistematizar, en esta investigación seguiremos el esquema propuesto por Jara H., (2012), que se desglosa en 7 etapas.

La primera cuenta acerca de *haber vivido la experiencia y contar con los registros de ella*. Esto es lo presentado en los antecedentes empíricos, con los registros de la experiencia, y las síntesis más institucionales. Sustentados en documentos institucionales, el PEI y documentos realizados en el transcurso del proceso, los cuales son; Taller de Práctica Profesional, Proyecto Educativo de Aula y un ensayo “Maltrato Infantil Y el Rol de la Escuela” (2015), que en un primer momento enriqueceremos narrativamente, dejando hablar a la práctica (Jara H., 2012).

El segundo, consta en tres; el *objetivo de sistematización*, el *objeto-sujeto* de investigación y el *eje* desde el cual será mirado.

En el primero, nos preguntamos el para qué, a lo que responde la primera parte de la investigación presentada en “Planteamiento de problema y objetivos”, los cuales apuntan a identificar, describir y analizar elementos que abran posibilidades de transformación de la violencia en contextos marginados. Para acercarnos con una perspectiva más amplia, complejizando y profundizando esta búsqueda, lo que nos permitirá generalizar y si es el caso, evidenciar encuentros históricos olvidados (Jara H., 2012), es que necesariamente hemos realizado un segmento teórico que hemos escogido, a partir de elementos que a los cuales intuitivamente decidimos seguir en base a lo que la experiencia nos dejó... En la búsqueda, llegamos a darnos cuenta de que las herramientas escogidas para el abordaje del encuentro pedagógico, pertenecían a grupos más amplios de análisis, comprensión y transformación, que incluiremos en las conclusiones. Guiándonos por la significación de violencia-agresividad, sociedad-capitalista-neocolonial-adultocéntrica-patriarcal, infancia-niñez, estado-familia-cultura,

educación popular, y el caso de la Casa Azul. Que nos permitirá comprender, interrogar, hacer dialogar distintas aristas del problema, micro y macro, relevando su carácter histórico-social, y la urgencia de ampliar la reflexión y acción transformadora.

La otra subdivisión, nos lleva al *objeto-sujeto* dentro de este enfoque, las cuales son; las experiencias de la práctica educativa realizada el primer semestre del 2015, en el primero básico de la escuela. Es así, como la **muestra** responde a una elección de tipo no probabilística, en congruencia con el presente estudio cualitativo, y entendiendo que este no busca una representatividad¹⁷, sino más bien, indagar en profundidad a través de la construcción de datos proporcionados por la experiencia, que en este caso cumplía con el requisito de proporcionar información relevante para la consideración de una investigación más profunda, haciéndola inspiradora de los objetivos propuestos en esta investigación. En cuanto al proceso de selección del centro, fue no probabilístico, ya que estuvo orientado a poder contribuir con el proceso educativo de la educadora, al considerar los espacios que este permitiría a las prácticas educativas resistentes, creativas y liberadoras, y que se encontró con la sorpresa de conocer a niños, niñas y sus dolores ocultos. Se tuvo en cuenta el lineamiento de la escuela, por supuesto con sus interpretaciones y cuestionamientos hacia la línea reproductora y segregadora del sistema educativo formal y hacia la apertura de la educación popular, las cuales parten de la primicia de que todos los miembros de la comunidad educativa pueden aprender, y participar activamente de la labor, ya sea niños y niñas, educadores, asistentes de la educación, y familia. Esta escuela se interesa por retroalimentar sus prácticas educativas, puesto que asume como fundamental la crítica y aportes que se puedan realizar para un desarrollo íntegro en la formación. Lo que se encuentra en una línea con bastantes similitudes a la de esta investigación.

¹⁷ “En el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Bappista Lucio, 2006)

La final y más concisa, que nos permite precisar la mirada, serán los *ejes o elementos a sistematizar*, definidos por un interés que en este caso son los elementos de una experiencia educativa que explícita o implícitamente, nos ayudan a transformar la violencia hacia niños y niñas en contextos marginados, para lo que nos ayudará el capítulo VI.

La tercera, está narrada como mencionábamos en el marco de los antecedentes empíricos, que corresponde a la *recuperación de la experiencia*, reconstruyéndola, respectando una cronología (Muñoz, 2006). En ésta, se presentaron los antecedentes de la escuela recopilados en el momento inicial, luego el diagnóstico, pasando al proyecto pedagógico, las narrativas de las experiencias, para culminar con su evaluación. No fueron puestos todos los registros obtenidos como planificaciones, o entrevistas con apoderadas y docentes, ya que se hacía demasiado extensivo y más bien seleccionamos ayudadas por el eje descritos recientemente, en el marco de los periodos compartidos a trabajar, con sus continuidades, actores, desafíos, propuestas... Presentados en los capítulo VI y VII.

La cuarta etapa, corresponde al análisis, síntesis e interpretación crítica, donde se presentarán primeramente “algunas categorías de interpretación que provengan de nuestro “contexto teórico”, o que tengamos que buscar en otros aportes conceptuales que están referidos a los temas y contenidos que se relacionan con la experiencia que estamos sistematizando” (Jara H., 2012, pág. 108), como en este caso serán las 3Rs, -reconstrucción, reconciliación y resolución-. Para pasar a su interrogación e interpretación crítica (Jara H., 2012), que nos hagan comprender y construir los sentido de la toma de decisiones narrada, buscando los elementos que abran posibilidades de transformar la violencia, por medio de una correlación dialéctica que fusionará los antecedentes teóricos y empíricos, que vienen desde antes imbricadas. Viendo sus coherencias, incoherencias, potencialidades, en una “articulación interna de todas sus múltiples relaciones” (Jara H., 2012, pág. 106). Esclareciendo en este distanciamiento los

factores claves que “permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vimos, sentimos y pensamos. Así “objetivamos” nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte” (Jara H., 2012, pág. 71). Abstrayéndonos con ella en la construcción que complejiza y enriquece un proceso de praxis educativa, enfocado en un momento reflexivo, más distanciado, crítico y proyectivo de esta. Dotándola de un mayor rigor científico impulsada por una búsqueda curiosa que persigue radicalidad (García, 2012) creativa y epistémica (Jara H., 2012), para un pronunciamiento político más claro (CIDE 1992 en Fauré P, 2007, pág. 11) a manifestarse en nuevas prácticas transformadoras.

La quinta, será la final en esta investigación “formal” culminará con las conclusiones o “puntos de llegada” de esta sistematización, sintetizando afirmativamente los aprendizajes, preguntas y recomendaciones desarrolladas, proyectándolo, potenciándolo, abriéndonos más interrogantes, hipótesis y pistas, en el proceso constante de liberación (Freire, 2008), y sobretodo concluyendo con las luces para experiencias de aprendizaje en pos de la paz, renovadas.

Sin embargo, esta investigación-reflexión-debate no se acabará acá, encerrada en su universo propio, sino se abrirá de forma relacional, comunicando y escuchando, enriqueciéndose... Volverá a la escuela en forma de taller, y a otros espacios de educación infantil y popular que se están gestando en la capital, como Epuwen Dignidad, colegio Paulo Freire, y por qué no de otros sectores, para compartir, potenciar nuestras identidades, relaciones y seguir develando con este insumo u otros más comunicativos, focos profundos de reflexión, procesos acumulativos de investigación, por medio de la discusión, reflexión, acción, que nos ayudará a ampliar la objetivación en un espiral, por tanto caminando en el proceso de constante transformación, liberación de ellos y ellas, como de nosotras mismas, nuestros espacios al intercambiar experiencias, visiones, cuestionamientos y propuestas para y con una infancia protagonista.

8.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS

Las metodologías por las que aboga la sistematización de experiencias, son divergentes (Jara H., 2012). En este caso registros de la fase de diagnóstico de observación y del collage, con los cuales se realizó el planteamiento del proyecto, y el grupo de las metodologías es en base a narrativas de experiencias educativas, que analizaremos. Recordemos que las sistematizaciones utilizan todos los registro que pudiesen aportarnos a la reconstrucción del proceso que pretendemos investigar.

Las narrativas de experiencias, apuesta por el análisis de prácticas cotidianas, “desde el movimiento incesante en sus territorios” (Muñoz, 2006, pág. 170), donde se hibrida lo cultural, lo político, lo pedagógico, pudiendo descubrir en lo individual lo social, reivindicando lo biográfico como una apuesta metodológica, mirándolos como “fenómenos de conciencia”, intentando “volver al mundo como fuente de verdad” (Muñoz, 2006, pág. 169). Así, “la narración (popular) la que habita los márgenes de los sistemas discursivos, la que sabe aprovecharse ágilmente de elementos y espacios tanto propios como ajenos, (la que produce) frente al post-colonialismo, estrategias de descolonización epistemológica” (Martín B., 2004 en Muñoz, 2006, pág. 171).

Que por medio del análisis busca develar y reflexionar en torno a las influencias de estas, el significado, la producción de sentido que las constituye y explorando posibilidades a través de la pregunta, unificando e iluminando las experiencias, en pos de direccionar una subsiguiente praxis. En estas, “la comunicación ocupa un lugar protagónico, se convierte en la base material para explorar e intentar asir el escurridizo objeto” (Muñoz, 2006, pág. 165). En estas narraciones no existen pretensiones de exhaustividad, ni de totalidad, la memoria fragmentada recogida en los relatos que marcaron basta, para la actualización reflexiva, interpretativa de lo sucedido e imaginativa, en cuanto a las preguntas e hipótesis que surgen a partir de estas, que colaboran para “abrir intencionalmente el horizonte de una realidad nueva” (Muñoz, 2006, pág. 174). Pretendiendo

conocer objetivamente lo subjetivo e intersubjetivo, en donde se “generan dinámicas de cambio social” (Muñoz, 2006, pág. 166), ya que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad” (Gadamer, 1992 en Muñoz, 2006, pág. 168).

Esta búsqueda de sentido, guiado por el eje y la interacción de estos registros y narrativas de experiencias enmarcadas en el socio constructivismo, para pasar a seleccionar algunos elementos de esta que tuviesen relación con los elementos vistos en el capítulo VI, describiéndolos, buscando su sentido, para hacerlos dialogar con este y los antecedentes teóricos y empíricos, desde una perspectiva de la narración y la imaginación, en la cual por medio de preguntas e hipótesis a casos determinados, iremos develando sus significados, e iluminando posibles salidas. Uniendo dos reflexiones que se fueron dando en la práctica pedagógica misma, y ahora en la reflexión ampliada por la distancia, diferentes referentes teóricos, por la historia. Siendo el análisis mismo, la sistematización, más bien teórica que participativa, al no involucrar como mencionábamos a niños y niñas, que pretende seguir enriqueciéndose con otras prácticas y seguir así su curso en la praxis constante e incesante.

CAPÍTULO IX:

9. ANÁLISIS CRÍTICO

“Si no se espera lo inesperable, no se lo encontrará,
dado que es inencontrable y sin camino”

Heráclito, Frag 18

“La utopía está en el horizonte, caminos dos pasos,
ella de aleja dos pasos y el horizonte corre diez pasos más allá,
¿entonces para qué sirve la utopía? Para eso, para caminar”

Eduardo Galeano

Para comenzar el análisis, volveremos al eje que lo guiará, definido como: *elementos de una experiencia educativa que explícita o implícitamente, nos ayudan a transformar la violencia con niños y niñas en contextos marginados*. Para esto, nos ayudaremos del capítulo VI con las tres líneas generales de las 3Rs –reconstrucción, reconciliación, re-solución-, que serán una subdivisión del eje desde donde situaremos estos elementos. Elaborando categorías emanadas desde las experiencias, con el fin de mirar más detalladamente los elementos que pudiesen abrirnos caminos. No obstante, si emergiesen otras que no tuviesen lugar en esta subdivisión, igualmente serán incorporadas, no olvidando que la experiencia es la que nos debe invitar a reflexionar y aprender sobre esta.

Primeramente quisiéramos mencionar que ésta escuela nace y se mantiene como respuesta y espacio hacia la violencia estructural del sistema, hacia los y las sujetas olvidados, hacia los sectores segregados, e inmiscuidos en la pobreza, droga, prostitución, delincuencia. Enmarcándose dentro de los espacios que se gestaron en resistencia a la dictadura, desde sectores cristianos, que luego siguieron por la vía institucional. Hoy, no tienen tiempo para mirarse y aprender de su experiencia colectivamente (Alday, 2016), pero si hay una intensión y una acción desde la comunidad a hacerse cargo de sus propias tareas, como enunciaba las propuestas del s.XX, donde vemos profesionales de “nuevo tipo, dinámico” como en los 80’, en una relación recíproca entre profesionales y comunidades, algunos superando la contradicción de no vivir ahí, y otros-otras no.

9.1. RECONSTRUCCIÓN

9.1.1. DIAGNÓSTICO

Al iniciar la experiencia educativa, podemos identificar que existe un periodo de diagnóstico, por medio del cual se busca conocer el contexto general de la escuela, las familias, la visión educativa de los y las docentes, utilizando entrevistas, lo que correspondería a conocer la estructura y la cultura en la cual se desenvuelven niños y niñas. Luego, conociendo las relaciones directas de niños y niñas, fue dada por observaciones guiadas por las preguntas, ¿Cómo se relacionan con pares y adultos en diferentes instancias? ¿Cómo resuelven los problemas? Nivel de motivación y participación ¿Qué asignatura o núcleo presentan mayor logros /déficit? Finalmente, por medio de entrevistas se recabo información acerca de sus gustos de forma general, y por la realización de un collage sobre que querían aprender.

En la utilización de entrevistas podemos ver que existe una indagación que contempla la voz de los y las sujetas involucradas directamente en la educación de niños y niñas, y de estos y estas, en las cuales no se va directamente a constatar los hechos o relaciones violentas, pero si contextos o visiones generales que pudiesen dar luces de estas. En las observaciones existe una mirada más bien pasiva de los y las involucradas, que si bien ayuda a la extracción de información en su “medio natural”, *“comenzando por conocer, la peculiar estructura ideativa y mental del individuo que va a realizar las tareas de aprendizaje...”* (Gimeno, 1998, p.47), no contempla la visión de estos y estas dejándolo más bien a interpretación de las educadoras y la relación que pudiesen estas ver. Es un diagnostico eminentemente para estas, donde ellas pueden admirar el contexto en el que trabajarán. El collage, es la única técnica metodológica que busca escuchar directamente a niños y niñas en su dimensión con el aprendizaje, respetando sus formas de diálogo, al ser escogidas en base a la observación de sus intereses, y es complementado con las narraciones de estos y estas, pero de forma individual, donde tampoco hay una colectivización de estas.

9.1.1.1. EL DIÁLOGO

Al inmiscuirnos en el análisis del diagnóstico, si bien podemos ver que existe una intensión al acercamiento de la comprensión de “la cultura, la estructura y del dolor mismo”, es de parte de la educadora, no de los y las sujetas. Si bien es necesario que una persona la cual viene llegando a un espacio pueda darse el tiempo de conocer este para actuar acorde a él. No existe una negociación de los significados de esta, existiendo una negación del diálogo, del encuentro de los sujetos niños y niñas con sus vidas, la reconstrucción y ad-miración reflexiva y desnaturalizadora de estas “de los estados sociales, tecnológicos y culturales; crítico, sustentado en la pregunta, percibiendo la realidad como procesos que favorezcan la creación y la construcción de conocimientos”, por lo que queda coartada la mirada “holística o geocéntrica”, permaneciendo en el universo del adultocentrismo, donde “el “pronunciamiento” del mundo se vuelve un acto arrogante, vertical o unilateral”.

De todas formas, este dialogo no es abruptamente negado, ya que se intenta incorporar de forma indirecta en la consecución de las nuevas experiencias planteadas en el semestre, siendo esta su “devolución” o diálogo diacrónico, donde su palabra intenta llenarse de significado en un trabajo práctico. Este collage, podemos ver intenta funcionar de alguna forma como la recolección del universo temático de los y las estudiantes. La mayoría de las cosas que niños y niñas expresaron se realizaron de forma dispersa, y no se alcanzaron a desarrollar con seriedad y profundidad sus inquietudes, sobreponiéndose la síntesis realizada por la educadora en diálogo con los objetivos curriculares.

Por lo que si bien es fundamental y un acierto haber realizado este proceso, es necesario mejorar las estrategias con que se recabo la información, contemplando y dando espacio a la voz de los y las sujetas, en sus diversos ámbitos, y no subdividiéndolos por las “clases de edad” como se puede ver se realizó. Sino más bien, “Llevando a cabo “una etapa de reconocimiento, de lectura de sí mismos y lectura de la realidad” (Faure, 2007, pág.9), en donde lo individual

se colectiviza, generando un sentido de pertinencia, sumado a la autovaloración”. Para lo que sería importante realizar una síntesis donde los propios actores y actoras del proceso de aprendizaje, pudieran dialogar y sintetizar sus intereses, pudiendo en conjunto elaborar una propuesta colectiva, “de elaboración de problemas y respuestas profesionales a los mismos”. Esto fomentaría un dilema, dada la necesidad de hacer converger las individualidades, con ello fomentando el trabajo colectivo, la capacidad de ceder o sintetizar frente al grupo, y finalmente trabajar de forma protagonista en pos los aprendizajes a desarrollar. De todas formas, este proceso al ser permanente no es necesario hacerlo todo al principio, evidentemente hay temas que es mejor observar primero como la resolución de conflictos, para luego tratarlo abiertamente, problematizándolo, lo cual se realizó un par de veces y superficialmente.

9.1.2. EVALUACIÓN

En la planificación del proyecto, vemos explicitada la intención de hacer una co-evaluación y evaluaciones continuas del proceso de niños y niñas. De las cuales luego no se ve pista. El diagnóstico, no es algo que solo se haga al inicio, como la evaluación, puede y debe ser un proceso constante, el cual nos ayude a mirarnos, tomar conciencia de nuestros avances y errores, como forma de potenciar y trabajar lo que necesitamos. La co-evaluación a realizarse al cierre de las experiencias, y el proceso meta cognitivo, no se realizó debido a que nos extendíamos más del tiempo planificado en las experiencias, dejando fuera esta parte sumamente importante, que horizontalizaban la planificación de experiencias, pudiendo compartir las miradas de lo realizado y por otro lado, la potenciación del aprendizaje, que tiene una relación directa con la violencia.

Cómo los tiempos escolares son estrechos y las experiencias despertaban interés y eran extensas, donde el espacio parecía realmente hacer el tiempo, podría dedicarse una vez a la semana a hacer una síntesis semanal, para poder reflexionar colectivamente sobre nuestros aprendizajes, conflictos. Esta etapa no puede quedar fuera, ya que es un motor para la toma de conciencia, la

reconciliación y dar luces a la resolución de las formas que hemos estado llevando a cabo. O también a través de este espacio de admiración, la afirmación del camino que hemos estado tomando impactando en nuestra valoración al poder mirar nuestro trabajo, y logros. Si nos hubiésemos dado el tiempo de realizar esta, quizás habríamos avanzado en estas 3Rs, de forma horizontal, y no solo vertical como lo hacemos en este momento.

De todas formas se puede ver una evaluación en base a la observación y sensibilidad de lo que pasaba, de la respuesta encarnada en los cuerpos, en base a la cual se tomaban decisiones, pero unilaterales. Lo cual debe necesariamente decantar en una negociación de significados horizontal con los y las inmersos en el espacio de aprendizaje.

9.1.3. LA ESTRUCTURA Y LA CULTURA PROFUNDA

Para el conocimiento de la estructura profunda como menciona necesario Galtung, vemos que en el PEI, se considera que las experiencias, sean “contextualizadas y nutridas en el contexto social, comunitario y cultura de la Población Yungay”, y una “acción creadora de nuevas formas de relación y saberes”, esto en las experiencias realizadas lo podemos ver en la clase sobre la vida de Malaquíás Concha –segunda población de la cual asisten más niños y niñas-. En esta se hace alusión a las luchas dadas por este personaje, en pos de las diferencias sociales y de género. No es una experiencia aislada en esta escuela, el disco, el libro, la adhesión a movilizaciones, el conocimiento y trabajo en torno a coyunturas como el agua, ni una menos, o temáticas por el estilo, son prácticas que dejan en evidencia el trabajo en relación con el conocimiento de la estructura y la cultura en la cual se desenvuelven. Buscando “superar esta contradicción entre estudiantes y docentes, los cuales ven objetivos diferentes de sus experiencias educativas”.

¿Se torna suficiente para el conocimiento y comprensión de la estructura profunda? ¿Cuál es la mirada de niños y niñas respecto a esta? ¿Participan niños

y niñas como sujetos y sujetas en estos diálogos? ¿Cómo impacta o se ve incorporada a sus vidas? ¿Se habla de la pobreza, la exclusión, la drogadicción, la prostitución, la cárcel, la desnutrición, y las otras problemática denunciadas en el PEI? Son respuestas a las cuales no podemos dar respuesta por medio de esta pequeña práctica, pero que sin embargo son relevantes de trabajar y replicar en los distintos espacios educativos para la erradicación de la violencia. Y no solo su problematización, sino la capacidad de niños y niñas como agentes críticos y transformadores de sus entornos, en coordinación con otros espacios, como la escuela, pensando en la participación auténtica a la cual apuntamos, donde sean capaces de proponer y llevar a cabo instancias en coordinación con otros sectores. Influyendo en el ecosistema, el espacio sociocultural, y lentamente, en la formación genética, “cuyas leyes se modifican según la historia de la sociedad” (Vygotsky, 1995), disputando los estímulos que encauzan las síntesis del sujeto que activan la violencia.

9.1.3.1. NECESIDADES BÁSICAS

Desde el punto de vista de necesidades básicas, vemos como la escuela ha movido el inicio de clases para poder darles desayuno a niños y niñas que llegaban sin comer, con lo cual se hace difícil el aprendizaje, paleando someramente un bien básico no satisfecho ¿se les notifica esto a las familias? ¿Se le notifica esto a la municipalidad? ¿Hasta qué punto la escuela debe intentar “todo poderosa” con los conflictos que le afectan?

En este punto nos gustaría relacionarlo con la categoría de trabajo, donde pensamos sería interesante poder hacer converger estos. Niños y niñas pueden realizar trabajos en pos de su propio beneficio, y utilización, pensamos en una especie de autogestión parcial de elementos a utilizar, que palearían algunas necesidades, bajarían costos, y enseñarían a utilizar los recursos que tenemos y transformarlos. Este es un ejercicio creativo sumamente relevante, por ejemplo a final de año, fuera del periodo de práctica visitamos al curso, con las hojas sobrantes de los cuadernos, hicimos otros nuevos, a lo que un niño pregunto ¿Y

para qué vamos a seguir comprando cuadernos si podemos hacerlos? Entendemos la limitación de esta, que no podemos autogestionar todo, pero si disminuir algunas necesidades, con el placer y la humanización de este trabajo que implicaría como veremos...

Otro ejemplo, es el huerto de la escuela que va en expansión, con este se cocina a veces, sirve para actividades escolares y cuesta el trabajo que hacen estudiante con profesores y profesoras en relación a los aprendizajes curriculares, como el ciclo de la vida, conocimiento de especies chilenas, hacer recetas, y todo lo que la creatividad pueda ¿Qué pasa con los papeles que utilizamos en pruebas, guías, carteles, etc.? ¿Podrían reciclarse y hacernos nuestros propios blocks de dibujo? Midiendo, contando, aprendiendo de las líneas, etc, etc, de nuevo hasta donde nuestra creatividad nos lleve, lo mismo con la ropa pérdida, a reglar, botada en la calle, que hoy en día abunda; confección de títeres, de disfraces, producciones artísticas, etc. En este sentido el reciclaje –recordemos que la basura es uno de los principales problemas hoy-, es una herramienta importante en la autogestión de recursos y aprendizajes enraizados en nuestra vida cotidiana y según nuestras necesidades, que mezclarían reflexiones y acciones ecológicas en pos de una menor violencia, y mayor conciencia medioambiental, con ello de nosotros mismos, ya que es nuestro hogar, y de reflexiones de clase ¿por qué reutilizamos la basura? ¿Por qué en otros lados se bota todo? En este caso las reflexiones de Zibechi (2007) en torno a las comunidades Alteñas, nos muestran un claro y potente ejemplo.

9.1.3.2. REDES FAMILIARES

Estas formas de relación que incentivarían una actitud propositiva, analítica, autónoma, autorregulada y comprometida colectivamente, sin duda, molestarían a la mayoría de las familias y probablemente al toparse con otros adultos y adultas en otros espacios, dado que “la población adulta prefiere la obediencia y docilidad, a la autonomía y actitud crítica, como se ha mostrado en toda la historia de la niñez”, al ver que por las principales razones de castigos son desobedecer, no

respetar el autoritarismo, no tener respeto, que son entendidas como un acatar en silencio y sin peros... en este sentido, esto ¿no agudizaría las situaciones de violencia? Por eso es imprescindible el trabajo mencionado en redes y en la estructura y la cultura profunda, con toda la comunidad.

Las redes se establecen desde esta escuela hacia afuera, con diversos actores, y también hacían dentro con las familias y entre cursos. En este sentido, la experiencia educativa, si bien no tuvo grandes logros, intentó involucrar a la familia, primeramente por un diagnóstico participativo que al no poder realizarse, le dio cabida a las entrevistas. Luego de esto, en la experiencia del cuento según la cosmovisión mapuche, al no realizarlo niños y niñas por su malestar, fue enviado para el hogar, del cual solo volvieron dos. Si bien en esta no hubo una intención a priori de incorporarlos, dejó en evidencia la poca comunicación de niños y niñas, sobre sus quehaceres escolares, o la poca importancia atribuida por las familias a estos. Finalmente, se puede ver la participación en vías de ser activa de uno de los apoderados que fue invitado para el cumpleaños de su nieto niño, compartiéndonos fotos o recuerdos para conocer el crecimiento de este, al compas de las vueltas de la tierra al sol.

Este tipo de estrategias, si bien no es fácil llevarlas a cabo cuando padres y/o madres trabajan, son necesarias de realizar, siendo enriquecedoras en distintas dimensiones. Una de ellas, es poder conocer y compartir más con padres y madres, lo que podría colaborar a ir forjando una lenta coherencia de método y visiones acerca de niños y niñas, al compartirles desde la acción el nuestro, y al tiempo, ellos y ellas el propio. También realizar encuentros donde ayudemos con un espacio para conocer y problematizar los visones, tratos o temas de interés que pudiesen tener, pasando por las tradicionales, subvaloradas, posesivas y contradictorias miradas que generalmente se tienen de la niñez y generan violencia. Desarrollando la comunicación, conocimiento de la niñez en pos de disminuir falsas expectativas... Si quisieran o se diera el tema pasando por su niñez violentada, construyendo herramientas de resolución de conflictos en

conjunto. Todo lo que podrán colaborar a mirar, a cuestionar y optimistamente a probar nuevas formas de relación, donde construyamos valores, acuerdos que nos sean propios, saliendo de nuestra atomización que es propensa a ensimismarse en su violencia.

En este sentido, sería alentador el camino que ha tomado la educación en resistencia, como mencionábamos con la “geopedagogía como lugar básico y central para la confrontación del proyecto educativo, cultural, social y política pedagógico en marcha” (Mejía, s/f, p. 26), enraizándose en territorios. Lugar que desde la cotidianeidad se podrá combatir, la cultura, “interviniendo en los procesos simbólicos”, no solo en espacios con niños y niñas en la escuela, sino trascendiendo el barrio, como intenta hacer esta escuela, “erotizando los espacios”, con bingos, carnavales, almuerzos, talleres para la comunidad, entre otros.

Soñamos, luego de tiempo de trabajo, con la disputa de la estructura en el sentido productivo, de las redes que podamos extender o hacerse conocer por medio de la escuela, potenciando el sistema informal en cual muchos y muchas de apoderados y apoderadas en contextos marginados participan. Donde se conozcan, reconozcan y potencien estas colaborativamente, transformando la mera supervivencia, o algunas de esas múltiples formas de morir, como masculaba Engels en (LaParra 2003), en nuevas formas de vivir que puedan lentamente colaborar a la pobreza material e indudablemente trascender esta tan ampliada pobreza inmaterial de vidas sin sentido y miedosas. Donde sí en los contextos marginados es donde menos participación familiar hay, quizás si hubiese una potenciación con ello una reciprocidad material necesaria, podría elevarse a participación... -en un sueño lejos ambientado en la colonia-. Donde la reconstrucción del tejido social, deje en evidencia su politicidad absoluta, “en miras de la construcción de un poder popular” (Delgado, 2012, pág.77), “avanzando hacia la mejora de los problemas cotidianos, en una organización autónoma”, “imbricando lo objetivo con lo subjetivo”. Todo esto una necesidad fundamental, ya

que por mucho que todos estos talleres o encuentros se pudiesen realizar, serían en vano si la pobreza, la debilidad permanente, las dificultades que esta conlleva no se pudiesen amenizar, con ello la “carga” de tener a un hijo o hija.

Esta categoría de “La cultura y estructura profunda”, son imprescindibles, ya que si no, nuestros esfuerzos realizados en el plano directo, o cultural atomizado – como sería el trabajo solo dentro de la escuela con niños y niñas- quedará tristemente anulado, ya que recordemos;

“Normalmente si los niveles de violencia estructural y cultural son bajos, es difícil que aparezca la violencia y, por lo tanto, no hay que preocuparse. Si, por el contrario los parámetros que miden los mismos son altos, se corre el riesgo de que la violencia directa pueda aparecer en cualquier momento” (Hueso, 2000, pág.132).

Ampliando la autogestión, no necesariamente traducida en dinero, sino en el reducimiento de este, igualmente puede abrir la puerta al rechazo a las ofertas de obras caritativas, tan ampliadas hoy en día sobre todo a niños y niñas.

9.2. RECONCILIACIÓN

9.2.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Los conflictos que podemos ver se desarrollaron a lo largo de las experiencias educativas, lamentablemente no tienen una narración extensa, que nos permita entender que es lo que pasó, por qué, o cómo se resolvió. A pesar de los esfuerzos por traerlos a memoria, hubiese sido ficticio reconstruirlos, quizás, el mismo malestar y desgaste provocado en docentes, nubló la memoria respecto a estos, sin embargo, las narraciones igualmente nos dan para reflexionar sobre algunos aspectos más generales que dan luces.

9.2.1.1. NEGOCIACIÓN COLECTIVA GUIADA

En la parte del diagnóstico de “como resuelven los problemas”, podemos ver como hubo instancias, en las cuales se dio el espacio directo a niños y niñas a ver por qué estaban actuando así, que había sucedido, centrándonos en las

potencialidades de estos y estas, en forma colaborativa y afirmativa. Estableciendo un “pacto social con otro, a partir del pacto social del sujeto consigo mismo”, pero en el cual no está “la concienciación, el conocimiento y la opción comprometida”, al obviar el conocimiento de la estructura, cultura y contradicción profunda por parte de estos y estas, siendo más bien una acción superficial que duraba unos instantes.

¿Será que estos espacios no se dan dado el corto tiempo que deja el espacio escolar para el trabajo de otras cosas que salgan de los contenidos emanados desde el ministerio? Los espacios que se daban para la resolución de estos, como un bloque en el cual con la psicóloga trabajaban la educación emocional, igualmente apuntaban como nuestro diagnóstico, a conocer percepciones o emociones de niños y niñas, pero sin un diálogo horizontal y frontal con ellos y ellas. ¿Será que no tenemos realmente “fe en el ser humano, niño o niña, para el entendimiento fecundo”? Donde exactamente sin la “Esperanza, no el posible el diálogo; sin altas expectativas en el desarrollo educativo de nuestros niños, niñas y jóvenes” como mencionan los principios educativos de la escuela, o donde la teoría nos menciona que nuestras expectativas influyen en el desenlace de estas (Donovan, 2008).

Además, en estas situaciones, sucedía que niños y niñas intencionalmente comenzaban a ser violentos, ya que les gustaba recibir esa atención y afirmación dada en esos espacios, en un acto celoso. Esto evidencia la necesidad de afecto y afirmación de niños y niñas, por lo que podría pensarse, es positivo generar estos espacios de socializar las cualidades que nos gustan o consideramos positivas de otros y otras, sin necesariamente emerger desde una situación conflictiva, pudiendo incorporar a la cotidianeidad este trato amoroso explícito. Ya que ayuda a la toma de confianza, reconocimiento, fortalecimiento de narcisismo primario, mejorando la autopercepción, para la cual es imprescindible la exoestima. Pero la cual no debe ser aislada de la problematización y la mirada hacia nuestras actitudes, percepciones y contradicciones profundas.

9.2.1.2. NEGOCIACIÓN COLECTIVA ESPONTÁNEA

En una experiencia, pudimos constatar, que "la actitud de uno, no nos dejó realizarla. Aun así nos sorprendimos de las determinaciones que tomaron como grupo; decirle, proponerle que escogiese un instrumento, pero que nos dejara trabajar", la cual igualmente no dio resultado por el carácter inflexible de este. En esta situación queda en evidencia la espontaneidad de algunos y algunas niñas para la resolución autónoma y comprometida del conflicto, donde se generó una "descentralización de tareas", donde pusieron el marcha "respuestas propias para el enfrentamiento de problemas, tomando decisiones y valores a partir de su propia síntesis cultural, teniendo más control en su propia vida, llevando acciones cotidianas concretas que manifiestan dicha síntesis o aprendizaje, rompiendo con la asimetría y la dependencia que conlleva (Delgado, 2012)", en una acción que deja "ver las potencialidades de estas y estos al desplegarlas".

La dificultad, era que no ambas partes estaban comprometidas con la reconciliación, no "buscaba la compatibilidad de objetivos", probablemente al no experimentar de forma consciente el conflicto y su egoísmo. No existiendo una despolarización del sujeto, que no le permitió descubrir a su diferente, ni a él, empapado de su sentir en ese minuto, inmerso en un narcisismo maligno "que obstaculiza el reconocimiento de las necesidades de otro ante las propias" ¿Será por eso que después no se dieron más esta actitudes de organización espontanea frente a un conflicto? ¿Será porque no dimos los espacios y más bien interveníamos antes? Basada en la "desconfianza de la autonomía de los otros", pero enraizada en observaciones, que luego no dejaron espacios, ¿reproduciendo este axioma patriarcal? La idea que movía esta acción era una prevención, una búsqueda de bienestar, y no una búsqueda del control, por lo que tendrían raíces distintas. Al revisar el desarrollo de la resolución de los otros conflictos, se deja ver que efectivamente nosotras, las educadoras, las adultas intervenimos de inmediato no dando espacio para el despliegue de niños y niñas, donde "las

habilidades y capacidades ya presentes en los actores” para la resolución, indiscutiblemente, “a veces son olvidados en el fragor del conflicto” (Calderón, 2009, pág. 76), pero no necesariamente por ellos y ellas, en ocasiones por nosotras. Quizás, uno de estos es “El riesgo del contacto con los viajeros (...) la amenaza que éstos presentan al orden instituido, a los modos de vida practicados en la ciudad” (Kohan, W. O. 2012, pág. 41)

Acá las docentes, buscaron mediar e incentivar el diálogo, en un “no alineamiento, ya que las potencias generalmente son ofensivas y buscan subordinar”, pero este fue inflexible, a pesar de esto. Quizás, buscar poner en marcha ejercicios de autoridad colectiva para la solución del conflicto podrían haber colaborado, si bien en estos probablemente el compañero se hubiese polarizado aún más, habría generado dar cuenta de la importancia de lo colectivo sobre lo individual. Por otro lado, pensamos, dado que “el mundo viejo pesa” ¿necesitamos utilizar medios emanados desde el conocido conductismo para que pudiese comprender la lógica del compromiso colectivo, y así desplazarnos lentamente hacia estas donde seda su postura? Finalmente, lo más elocuente según lo estudiado, es que si al tiempo se realizaran experiencias de reconstrucción, habría habido un avance en la toma de consciencia de la necesidad de la despolarización en pos de la convivencia armónica.

9.2.1.3. NEGOCIACIÓN AUTORITARIA

La estrategia mencionada, se cambió, “por expulsiones de la sala y posterior conversación individual, generalmente, pero a veces grupal, dependiendo del tema, y el tiempo. Lo cual nos ha resultado bastante mejor, las groserías han disminuido mucho, y la agresión física aún no tanto, pero estamos seguras disminuirá”. Estos casos eran generados cuando existía violencia física. La expulsión de la sala, ¿no correspondería a un condicionamiento emanado del conductismo más que a un aprendizaje para la transformación de la conducta violenta? ¿Será un recurso válido bajo el amparo de este tránsito entre mundo viejo y nuevo? ¿Hasta dónde esto se vuelve una excusa para no avanzar en las

formas no violentas de resolución de conflictos? ¿Es parte de una agresividad de docentes en pos del bienestar inmediato y efímero del curso?

Compartimos la mirada de que la falta de una reconstrucción hace imposible avanzar hacia una reconciliación de las partes. Sin embargo, la salida en algunos casos se hacía necesaria dada la fuerte violencia entre compañeros y compañeras que podría traer consecuencias físicas, por ello familiares, o de venganza entre pares no menores, por las cuales nos compungíamos y dábamos esta “solución”, o más bien parche, o parte de una agresividad como nos preguntamos, “que causó un daño involuntario”. Si bien luego había una conversación individual o grupal, que nos podría haber ayudado en la “una unión inquebrantable de acción y reflexión” (Freire, 2005, pág.107), no alcanzaba a llegar, como ya mencionábamos a una visión holística y profunda del problema como Galtung menciona se hace necesario. Así mismo, nacía desde el o la docente, y no desde las partes directamente comprometidas, a veces siendo obligadas al típico y superficial pedir perdón para entrar, donde efectivamente la respuesta a los conflictos “no está en sus propias manos sino, en las de quienes tienen el poder”, en este caso adultos y adultas, movidas por las reglas (Foucault, 1980) de su responsabilidad y autoridad.

Abrir el dilema hacia todos y todas manifestando no saber qué hacer y buscar soluciones del conflicto en colectivo, como quizás nos invitaría Ranciere, (2006), donde docentes abiertamente aceptáramos nuestra ignorancia ante el tema, abriéndonos a esta interrogante y a las reflexiones de todas y todos habría sido interesante. Abriendo las puertas a la camaradería, compañerismo de todos y todas las que conformábamos el grupo. Rompiendo las esencias dadas a profesoras en el podio del saber y a estudiantes en el del aprender. Más bien desplazándola a profesoras, a conductoras con el ejemplo, el ejemplo de reconocer la ignorancia, de reconocer la necesidad de conversar, de reconocer la necesidad de ayuda de otros y otras, de reconocer que niños y niñas saben, hasta cosas que los y las adultas no. Desplazando el ejercicio del poder, despertándolo

en otros y otras, extendiendo la invitación a una experiencia tanto para niños y niñas como para nosotras, donde seamos

“Torbellino por salir de un modo y habitar otras formas; un pensamiento nómade es aquel que apuesta permanentemente a la creación, que no unifica, ni controla ni hegemoniza siquiera a sí mismo, sino que se pierde en un ritmo vertiginoso de creación” (Kohan, W. O. 2012, pág.40).

Dando paso a esta divergencia de actuaciones, de posibles soluciones, abriéndonos a ser atravesados y atravesadas por ellas.

9.2.1.4. NEGOCIACIÓN AGRESIVA

“El niño nuevo, no era agresivo, pero ha adoptado conductas agresivas e impacientes -igualmente mucho menores en cuanto a frecuencia y violencia que los otros y otras niñas- este último tiempo, en pos de su defensa, ya que lo han agredido bastante otras niñas, y niños burlándose de él, dice "que eso es bullying", lo han dejado llorando por agresiones físicas”. En este caso podemos ver como la violencia se va expandiendo, pero en su forma agresiva –en pos de su defensa-. Al ser una agresión, que inevitablemente se tornará violencia, ya que el otro u otra responderá con ella, es decir, se transforma en una violencia vengativa. En este caso, tanto en la entrevista como en el collage, pudimos evidenciar el gusto de este por “las balas, las peleas”, lo cual nos habría ayudado a anteponernos si le hubiésemos prestado una atención seria, al “Desarrollar su autopercepción, su productividad con sentido, que lo ayudará a superar esta “necesidad” de venganza aun cuando haya sido lastimado y humillado”, así “convirtiendo una cosa mala en buena, nunca permitiéndole que eso sirva como excusa por el horror que se le produjo”. Por otro lado, también en conversaciones cotidianas, “exigía justicia”, con lo que por un lado estaba dispuesto a tomarla en sus manos agrediendo, o solicitando de una mediadora para la resolución, a lo que tampoco respondimos seriamente.

Si estos espacios se trabajaran de forma permanente, con la incorporación de la reconstrucción de los hechos y sus influencias de forma recóndita, sin la mirada adultocéntrica, podrían ser espacios bastante enriquecedores para la dilucidación, reconciliación y futura transformación, de forma colectiva y participativa de los hechos violentos.

9.2.1.5. AUTOREGULACIÓN INDIVIDUAL

Este es un caso más bien específico, pero relevante, ya que conecta los objetivos planteados por el proyecto de aula, y lo que fue sucediendo en la experiencia. La salida de la sala de clases, nos presentó una alternativa en este caso. Una niña, que aprendió a reconocer sus emociones –rabia, quizás angustia crónica- y reacciones frente a estas, fue capaz de identificar su rabia cuando empezaban los conflictos, pidiendo permiso para ir a respirar afuera, a lo cual siempre accedíamos. Luego de unos minutos, volvía tranquila a seguir con sus trabajos, lo que apaciguaba el conflicto, ella se despolarizaba, reconociendo su desequilibrio y buscando la vuelta al equilibrio. Lentamente, venciendo el *obstáculo interno al reconocer que algo pasa, pero aún sin descubrir, ni investigar el por qué.*

Podemos ver una positiva detección de una emoción ligado a una acción, que nos habla de una conciencia de esta, de un movimiento interno, pero ¿Esta no implica un estatismo que relaciona directa e inamoviblemente una emoción a una acción? De momento, si, sin embargo, esto es un avance en cuanto al nivel de conciencia, de autonomía y autorregulación frente a sus conflictos ¿No será parte de la *“autosatisfacción, la autorresponsabilidad, auto inspección y auto rectificación” neoliberal en pos de la optimización a través del control interno mermando la capacidad crítica de relación con el medio? De momento, y al quedar como neta carga individual, sin comprender el porqué de sus sentimientos, podríamos estar hablando de ello, por lo que se hace necesario potenciar esta iniciativa hacia una búsqueda más profunda y colectiva, que permita una transformación más global del malestar que mueve esta decisión.* Al colaborar

como mediadoras, problematizando o probando otras acciones a la emoción en miras de una reconciliación con la otra parte, podemos avanzar hacia otra trabajadora por la paz en el aula.

9.2.2. LIBERTAD

En el diagnóstico, como en las consecuencias de la violencia podemos ver la hiperactividad, las muchas ganas de participar y la adhesión dependiente a cualquier actividad. Esto dejaba en evidencia la poca autonomía, y utilización de espacios que no fueran guiados a la puesta en marcha de las formas de relación conocidas, como las violentas, lo que nos llevaba solo a potenciarlas, *al tiempo que “se perdía la confianza al interior del grupo”, en vez de transformarlas, lo que hace necesario el “aprender en la acción en uso de la libertad responsable”* (CIDE, 1992), que sería el tercer paso para CIDE.

9.2.2.1. RECREOS

Una de las líneas en que se trabajó fue antes de los recreos, ya que si bien la clase se acababa, al mismo tiempo que las demás, el primero debía esperar que pasar el recreo de “los grandes”, para salir al patio con transición I y II, así ser contagiado por juegos y alegrías, y no la violencia que muchas veces se presentaba en el patio. Al inicio, los dejábamos que hicieran lo que quisieran, lo que culminaba en peleas, gritos, querer salir de la sala hasta lanzarle proyectiles a la educadora para lograr su objetivo... situaciones así obligar a hacer algo, lo que consistió en terminar algunos trabajos en los cuales estuviesen muy interesados, como los de proyecto, como coser, o construir, o juegos colectivos, como bingos, ratoneras, adivinanzas, gallinita ciega y otros ya nombrados, los cuales luego pudimos ver seguían utilizando en el patio, o luego ya pedían ellos y ellas que organizáramos juegos, o inventaban alguno. Esto fue un avance, en las formas de relacionarse, ya que antes, peleaban en ese espacio y en el patio generalmente se quedaban parados, sin saber muy bien qué hacer, ¡no se les ocurría jugar! Si bien, fue guiado, se fue transitando del contemplar y acoplarse a

algo, como pasa mucho con niños y niñas violentadas, esta dependencia, y adhesión a cualquier cosa, hacia una actitud más propositiva, que los y las hacia poseedoras de un bagaje de imaginación, juegos, destrezas para desplegar en sus momentos de “libertad”. Es decir, fueron atravesados por una experiencia, y se veía en sus cuerpos en movimiento, y creaciones colectivas en recreos. Debemos tener cuidado, de no caer en una constante estimulación de estos y estas, pero de momento son técnicas que nos ayudaban a reemplazar las actitudes violentas.

El paso de una actitud contemplativa, y activa más pasiva en la iniciativa del encuentro, da paso hacia posibilidad de despertar el poder en este “pasivo inicial”, convirtiéndose en un sujeto que es activo frente a sus deseos, “produciendo una sincronía entre el tiempo pasado constitutivo del resultado de la experiencia leída, y la experiencia que inicia, en una especie de dialéctica, siendo una función intelectual superior del infante (Cortés, 2009). Cumpliendo en un primer momento un acto “primitivo” de recordar el mundo, lo visto, lo experimentado, para pasar al segundo momento de la captación y producción –mezclando pasado y presente-, en donde la acción política y la historia están imbricadas indisolublemente, en la producción y prolongación de lo semejante” ¿Donde la mimesis nos mostraría un camino de praxis?

9.2.2.2. ESPACIOS DESESTRUCTURADOS

Hubo experiencias de aprendizaje las cuales se caracterizaron por el “desorden”, como RAMPA, el cuento de Malaquías Concha, el del Cumpleaños, inundaciones del norte, donde “fui incapaz de hacerme escuchar”, o la que iniciamos en el patio de las abejas. En todas estas, no hubo mesas con sillas para trabajar, sino más bien mesas a los costados, y nuestros cuerpos encontrándose más directamente, lo que producía un alboroto, un no escucharse, un hacer cualquier cosa, quizás por estar acostumbrados a la disciplina corporal de la cual nos habla Foucault, donde el cuerpo es visto como “un engranaje ajeno, separado del control propio, una mecánica que se puede adiestrar para mantener el orden

de la mecánica del mismo mundo –en este caso la violencia, ya hemos visto los muchos circuitos repotenciadores de esta-. Atontado por un hábito cultural de normas y patrones, siendo un cuerpo sometido, al no tener consciencia y una acción infantil, que escape constructivamente de la repetición”. Para ello debemos tener en cuenta que “el aprendizaje de adecuación de respuestas ante diferentes situaciones o de resolución de conflictos inherente al ser humano (CIDE; 1992), es paulatino y tiene que ver con el proceso madurativo, al cual si no es sensible, podría truncarse”, además al ya saber otro, es necesario cuestionarlo, modificarlo e ir lentamente hacia el aprendizaje responsable de otro, en la misma línea de la dialéctica, reconociendo los esquemas anteriores, transitar paulatinamente hacia los nuevos.

Para estos “desordenes” la fantasía nos colaboró, cuando se inmiscuirse en un papel de trataba funcionaba, como cuando no querían entrar a la sala, pero se nos ocurrió “ser abejas” de inmediato volaron. O cuando la profesora se animó a corporizar los seres vivos y su reacción con distintos estímulos a través del movimiento, niños y niñas se sumaron. En el segundo caso, nos muestra que dar un ejemplo concreto primero funciona en los casos que niños y niñas “no saben”, para ir desplazándonos hacia su autonomía, como igualmente reflexionábamos se dio en los espacios de recreos.

9.2.2.3. ACEPTAR INCLUIR SUS DECISIONES

En algunos casos, niños y niñas con tratos desafiantes, disruptivos, celosos, como no querer mover sus mesas para trabajar el grupo, o no querer participar con él o ella, no querer cambiarse de puesto, no querer participar porque el otro repartió primero y no yo, no querer llevar las bandejas del almuerzo, entre otras, les dimos dos alternativas. Una, aceptar sus decisiones, “bueno, entonces no participes”, “bueno, trabaja sola o sola”, lo que desencadenaba que a los pocos minutos volvieran pidiendo incorporarse. Aceptar sus decisiones y autonomía, les permitía ver lo que generaban sus opciones, para luego ver que ser parte del grupo finalmente era más divertido o les llamaba más la atención.

La otra forma de resolver esto fue mediante cargos rotativos y obligatorios, en donde tomamos lo que querían hacer, y lo devolvimos de forma organizada. Por medio de la escritura de estas, que todos los días en una pizarra en conjunto, los cuales contenían acciones cotidianas para todos y todas como; repartir materiales, borrar la pizarra, llevar las bandejas del almuerzo, abrir las puertas, sacar la hoja del calendario, entre otras. O en acciones más cotidianas, como pasar hacia un lado los materiales. Luego, descubrimos con sorpresa que precisamente una forma de colaborar y tener un compromiso con el colectivo en las comunidades Alteñas, se hace por medio de estas (Zibechi, 2007).

Desde otro punto, en algunas experiencias niños y niñas aportaron con ideas para el desarrollo de estas, como pegar un solo lado de los cuerpos geométricos, que como vimos en la narración fue incorporada y de hecho mejoró la experiencia y el conocimiento de este objetivo curricular. O en la del cojín, el que descubrió el deltoide e hizo su cojín de la nueva figura que conocimos. También el iniciar en el patio, o escribiendo en la pizarra, es decir, modificando y flexibilizando la planificación a las tareas que ya estuviesen realizando niños y niñas, como forma de horizontalizar los encuentro y valorar sus decisiones e intereses. De todas formas entendemos esto no es suficiente y se debe avanzar hacia la planificación y gestión de experiencias en conjunto. Hacía que esta “inclusión” se torne algo sistemático, permanente y que emane con naturalidad, desde nuestro saber-hacer.

9.3. RESOLUCIÓN

La resolución al ser formas permanentes, necesitan “la posibilidad de vivir de otra forma, basados en otra cultura y estructura, por tanto, otra relación directa”, en las cuales practicamos cotidianamente otras formas de relación basadas en la empatía, no violencia y creatividad, encontramos la mayoría de las experiencias de aprendizaje que como podemos constatar practicamos sin el ejercicio de la violencia entre pares. Vemos, distintos elementos que pudieron colaborar a la

vivencia de una cultura de la paz, alejándonos de los valores que la cultura y la estructura violenta promueven.

Lo dicho, se genera principalmente dadas las metodologías de aprendizaje, y la visión global de este, basadas en el socio- constructivismo que precisamente buscan “elaborar una metodología de la convivencia“(CIDE, 1992, pág. 13), en “un ensayo práctico de la sociedad que idealizaban” (Reyes, 2014), “representando nuevas realidades en potencia, donde “no será soberano sino conquistamos la soberanía del pensamiento, no alcanzamos la independencia integral, si no alcanzamos la soberanía cognitiva y cultural” (Rojas, 2011, p. 25), en la “creación de un nuevo tipo de realidad, algo que en potencia era ya presente pero que ahora se convierte en una realidad empírica (Calderón, 2009)”. Algunos de sus aspectos que si bien, no tienen una relación directa o explícita con la resolución de conflictos, si tienen una fuerte relación implícita, al formar parte del saber-hacer, algunos de los elementos que más nos colaboraron analizamos a continuación.

9.3.1. ANTES DE INICIAR

Las dinámicas anteriores a las experiencias centrales, como vemos, surgen avanzado el trabajo como una necesidad de entrar en un estado, una predisposición al aprendizaje, ya que si no, se presentaban situaciones propias de la cultura y estructura violenta, como el individualismo, el asegurarse, el competir. Con estas dinámicas, logramos disipar esas actitudes, logrando generar climas de aula que hicieran aparecer otras.

9.3.1.1. ACTIVACIÓN PARA LA SEGURIDAD

Las dinámicas de activación como vemos, surgen avanzado el trabajo como una necesidad de entrar en un estado, una predisposición al aprendizaje. El cual en algunos casos daba seguridad, como la dinámica del laberinto del ratón, que aumentó la autopercepción de la capacidad de llevar a cabo una tarea, dejando de lado su visión “impotente, miedosa, insegura”. En este se “sacó lo ofensivo-destructivo, haciéndose débil, mezclándolo con medios defensivos –como de

autoestima- y de invulnerabilidad”. Ayudando a llevar a cabo un conflicto cognitivo, e iniciándolo desde este momento, al dar el espacio, para que se *“cuestionen sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad”* (Gimeno, 1998, pág.45) de *“yo no puedo”, “yo no sé”, propias de niños y niñas violentadas. Activando el “narcisismo primario o primitivo, por medio del cual nos relacionamos con el mundo sin un miedo represor, en donde nos atribuimos una importancia, pudiendo sacar y emplear energía, para defendernos, decidir, trabajar, crear”, impulsando una predisposición a la autonomía, donde se “Percibe como alguien igualmente capaz de saber y pensar que todos los otros seres humanos”* (Kohan, 2013, pág.91),

Indiscutiblemente si su seguridad mejora, su capacidad de participación y por tanto de aprendizaje potencialmente mejorará, lo cual podría tener una correlación directa con la disminución de la violencia, al ser el mal rendimiento una de las causas directa de la violencia, tanto desde los modelos explicativos, como los percibidos por niños y niñas.

Otro elemento para la seguridad, fueron los juegos como RAMPA, en el cual se debían realizar ejercicios cognitivos complejos, que fueron capaces de resolver sin pensar en *“si podían o no”*, de forma colectiva. Otro ejemplo eran las ratoneras en las cuales una vez sumaron muy entusiasmados. Dando un *“espacio seguro, uno en el cual puede enfrentarse a amenazas, miedos, peligros, pero siempre salir indemne. En este sentido, el juego puede ser terapéutico. En el juego todo lo que sucede queda suspendido en una supuesta realidad”* (Goleman, 2006, pág.257),

9.3.1.2. ACTIVACIÓN PARA EL DESEO

Las otras dinámicas de activación, llamaron la atención a trabajar, activaron las ganas, el deseo, la curiosidad, *“EXITAR en otros, el DESEO de SABER, provocando cambios en su relación con el saber”*. Que en algunos casos se encontraba anestesiada, dormida, evitante, desmotivada, temerosa y solitaria,

como podíamos evidenciar en las consecuencias directas de la violencia, pero no era la mayoría de este grupo. Para ello nos ayudaron los movimientos rápidos del cuerpo –como mar-tierra-, los objetos escondidos –como la maleta con cuerpos geométricos-, o la fantasía –como transformarnos en abejas-.

9.3.1.3. ACTIVACIÓN PARA LA CALMA

Si bien, no se realizó muy bien dado que habían ido al dentista, la otra, respecto a inflar el globo –que consistía en respirar pausado- funcionó muy bien. En los casos de niños y niñas hiperactivos, como la mayoría de estos y estas. Creemos esta es una herramienta muy valiosa. Si nos fijamos todas las anteriores experiencias eran muy activas, dado que la educadoras también compartía esa cualidad, y nos costó caer en cuenta la necesidad de momentos más calmos, como nos menciona la teoría, es necesario que “los estímulos no sean continuos, sino más bien a intervalos, pudiendo diferenciar la pulsión del estímulo, para lo cual los estímulos externos no deben ser continuos, sino con intervalos”.

9.3.2. MATERIAL CONCRETO

9.3.2.1. “CALMANTE”

La mayoría de las experiencias, presentaban material concreto a utilizar, al ver el gusto de niños y niñas por este, a lo cual la teoría nos decía, que era como “un calmante bajo el cual expulsar su venganza, rabia, miedo”, que si bien puede ser utilizado en función de eso, al recortar, arrugar, rasgar telas, papeles, lanzar aviones, correr fuerte, escalar, etc. Se pueden, en algunos casos, extrapolar a experiencias adrenalínicas, que ayuden a esta búsqueda del peligro, como reconocimiento y posterior trabajo de este. Pero que en este caso, fueron utilizadas más bien como una posibilidad de afirmación de su capacidad, de expresión, de trabajo, viendo no solo su “condición”, sino también su potencia, “humanizando la vida”, donde estos niños y niñas, se va volviendo “sujeto de su propio movimiento” (Freire, 2008; 92). Importante recalcar en la estigmatización y

juego esencialista en el que se podría caer, las características estudiadas son eso, una base para el estudio, la comprensión y la transformación de estas.

9.3.2.2. MOTRICIDAD

La teoría nos decía que generalmente “la motricidad es desorganizada”, en lo que concordábamos en el diagnóstico “falta el desarrollo de esta”. En el trabajo realizado dimos el espacio con confianza en sus potencias y capacidades de poder realizar trabajos complejos como composiciones, armar robots, incluso coser cojines que luego eran utilizados para espacios de lectura, lo que nos hace levantar la mirada y las expectativas en cuanto a la potencia de niños y niñas violentados, no viendo solo lo que hacen, sino lo que pueden realizar, su inédito viable (Freire, 2008), en un espacio seguro, atractivo y abierto a la creación.

Desde el punto de vista de los lenguajes de la infancia, hay composiciones que no son desorganizadas, sino más bien tienen una organización que no conoce “sentidos comunes” como la instrucción de una profesora, y más bien se anexa a lógicas internas, que si paramos, intentamos comprender en una apertura a la alteridad podremos ver. Un ejemplo de esto, es la composición de un estudiante al pega los cuerpos geométricos, no quiso ordenarlos de a uno, con su nombre, que se pudiese abrir para “ver y aprender mejor del cuerpo”, sino los pego componiendo una ciudad, donde no cabían los nombres, ni los escribió... pero, la pirámide era un auto, cilindro y paralelepípedo edificios, y así... llevando el pensamiento a una abstracción y comparación mucho mayor, ¡con la vida concreta! La invitación a la detención, la escucha abierta y humilde está hecha, innegable las ideas magníficas que jamás se nos ocurrirían. Esto no es difícil de entender si tomamos seriamente las investigaciones científicas de la educación constructivista. Algo pasa o a pasado en la mente que influencia el movimiento, la conducta externa, que no lo alcancemos a ver, ni entender es otra cosa.

9.3.2.3. EXPRESIÓN, ¿DIÁLOGO?

La teoría nos dice, que estos niños y niñas tienen un quiebre en la fuente expresiva, que existían pensamientos prestados en ellos y ellas, que indiscutiblemente se ve al tener esta ausencia de autonomía armoniosa de la que hablábamos en libertad, pero en estos trabajos con material que te invitan a crear, que no hay un molde, un diseño pre determinado a los cuales modifican, plasmándose, *¿pueden haber pensamientos prestados en esta? ¿Puede no expresarse algo?* Contraria y propositivamente al “descuidado, voluntariamente o no, garantizar y estimular su libertad de expresión. Su creatividad o su capacidad de tener un juicio sobre el mundo que le rodea podrían verse frenados” (Gómez-Mendoza, 2013, pág. 84).

Tal como vimos, la mayoría de las experiencias utilizaban material concreto, el cual escucha, sin poner un bueno o malo, en una escucha amplia al ser impactado directamente por niños y niñas, en la cual está esa fusión de la que habla Fromm o Dewey del trabajador con el material, “es una transformación de la interacción en participación y comunicación” y en ese sentido los lenguajes de la infancia aparecerían plasmándose en estos, escuchándolos. “El niño/a en sus intercambios espontáneos con el medio físico y psicosocial se pone en contacto con el sentido de los objetos, artefactos, instituciones, costumbres, todo tipo de producciones sociales” (Gimeno, 1998, pág.51). Con esto, no potenciando la dinámica de la escuela base del capitalismo preparando a estudiantes para su futura vida de trabajadores y trabajadoras, sino en la expresión, reconocimiento y construcción del ser humano y sociedad que quieren, que si bien debe mejorar sus metodologías, se aleja del reproduccionismo atónito, quietista y externo.

Concretamente vimos y realizamos esta escucha diacrónica con niños y niñas, en el collage que vimos luego lo recogíamos indirectamente, en este también hubo un caso, que no rebeló la percepción positiva, o no problemática del sobrepeso de una de las estudiantes, por lo cual en la hora de almuerzo trabajábamos con ella, o en conversaciones sobre hacer ejercicio y la salud. El robot, como se narra, fue otra fuente expresiva, quizás la mayor. La construcción de cada robot por sí solo,

ya nos dio mucha información, tres de forma visible, mostrando las particularidades de la percepción de cada uno, con la ropa puesta ya nos entregó más. Sin embargo, en el momento en que estos quedaron libres para la utilización, al estar en la sala atrás, niños y niñas, realizaban juegos simbólicos con estos, los cuales nos mostraban mucha imaginación, algunos erotismo, y otro sufrimiento. Este último caso, luego de detectar la imagen monstruosa de la forma, fue destruido, y días después se desencadenaron crisis angustiosas de esta estudiante que fue apoyada por la escuela ¿Y si hubiésemos tomado en cuenta de forma seria lo que estábamos viendo? ¿No estaba ya iniciado el diálogo, la mirada interna inconsciente? En un inicio nos dio una risa nerviosa al hipotetizar que en este trabajo estuviesen representadas las vidas... Luego vimos que indiscutiblemente la realidad estaba plasmada en el trabajo, en una fusión, una línea permeable entre fantasía y realidad,"donde el material concreto, no muestra el alma" Rambert, 1983 en Cornejo, 2008, pág. 44). Así mismo, el trabajo de la elección de títeres nos lo mostró, los que eligieron la cárcel... las que eligieron la parte de los hijos... o del tren.

Ahora, si bien niñas y niños se expresan en estos, los materiales los escuchan, pero ¿y las educadoras? En un inicio como dijimos, no lo vimos de inmediato, poco a poco comenzamos a descubrirlos y descubrimos con la alteridad, en una relación un tanto exopática /infancia? ¡Los cien lenguajes eran algo concreto! ¡El lenguaje de la infancia existía, no eran solo palabras de filosofías bonitas y enredadas! Sin embargo y pese a esto, no pudimos sacarle mayor provecho. No pudimos, ni supimos como continuar un diálogo fecundo a través de esto. Esta es una interrogante grande para nosotras, sobre todo al pensar en el trabajo con niños y niñas de 0 a 3 años por ejemplo, ¿cómo dialogar en otro lenguaje? ¿Basta para una reconstrucción de la violencia hacerlo por medio de estos? ¿Será necesario el lenguaje verbal? ¿La enunciación verbal? En el collage, esta representación fue complementada con narraciones de estos y estas respecto a sus composiciones, lo que nos dio mucha más información, y vemos es un

elemento que aporta al entendimiento. Por supuesto, no queriendo alejarnos de este diálogo con y en la alteridad, pero donde también debemos reconocer nuestro aprendizaje y tránsito hacia estos otros lenguajes, haciendo *“de la lengua deturpada y olvidada de unos la lengua a ser aprendida por todos en pie de igualdad con la lengua del colonizador”* (Kohan, 2013, pág.96).

Para que este sea un diálogo fecundo, “necesita ser reconocida por la comunidad, para poder ser comprendido en la colectividad de manera global”, “donde rompo el mundo cerrado de lo subjetivo, en donde si queda solo en la mera expresión de signos, no daría paso a la experiencia misma, solo quedaría en una abstracción descontextualizada y hedonista, para ello es fundamental la toma conciencia, conmigo y el mundo, permitiendo establecer los puentes intersubjetivos, y transformaciones reales y sociales”. En lo que fallamos, ya que la mayoría de las experiencias, si bien se podían ayudar, pocas eran de trabajos grupales, o donde luego se hiciera una convergencia de las producciones individuales para colectivizarlas, como habla la educación popular del último tiempo. En este sentido, aprendimos que las composiciones individuales se pueden re hacer, armando grandes composiciones grupales por ejemplo. O que la elección de títeres y dibujos, luego se podría haber vuelto una narración colectiva.

Así mismo, en el compartir las expresiones realizadas, se puede a través de la filosofía con niños y niñas, que no potenciamos ni utilizamos pese a nuestro proyecto, ayudándonos a problematizarnos, y descubrir los sentidos ocultos de las producciones, de las acciones, las expresiones ocultad hasta de nosotros, donde “la naturaleza/realidad ama ocultarse (...) la armonía de las cosas no es visible a primera vista”.

9.3.2.4. CULTURA PARA NIÑOS Y NIÑAS DE CAJÓN

Los materiales manuales, que podrían varían según los intereses de niños y niñas, al ser desestructurados, no tener una forma, ni uso predefinido, además de “obligarnos” o invitarnos a expresarnos en ellos, nos invitan desde una visión

alejada y no reproduciendo pautas televisivas, inmersas en el individualismo, la competencia, la violencia, imágenes extranjeras, estereotipadas y extranjeras. Estimulando su producción manual, corporal e intelectual no dada necesariamente por las TICs tan en boga, estimulando la utilización activa e integral de sus capacidades. Alejándonos del consumismo, de lo dado, reproduciendo una violencia compensatoria (Fromm, 1966), impotente, sometidos a estas, sustitutas de la vida y la experiencia, entregando y cegándose de su poder creador, por medio del trabajo, de la realización, producción, creación, transformación de algo, viendo nuestra capacidad, potencia y satisfacción del trabajo, nos alejamos de modelos ideales inalcanzables, e impulsivos, hoy impulsados por los medios virtuales y publicitarios.

Saliendo de esta sobre utilización del lenguaje de la imagen que enaltece el poder de niños y niñas en desmedro de los adultos y adultas, en un juego superficial de dar vuelta el juego patriarcal de la negación y sometimiento de otro, impulsado por la reificación de niños y niñas. Donde más bien debiésemos aprender todos y todas a respetarnos.

9.3.2.5. TRABAJO

La seguridad de la cual hablábamos en “antes de aprender” se las daba concretamente su trabajo productivo concreto, “haciéndose en él”, “objetivándonos en esta producción”, donde queda plasmada “su fuerza interior, sus recursos propios”. Una anécdota interesante, es que a más de un año de la experiencia educativa, al ir a la escuela y encontrarme con niños y niñas lo que más recordaban era el cojín que hicimos, de forma espontánea, sin yo preguntar nada por el estilo ¿Será porque es una de las creaciones que más utilidad en la vida cotidiana –tanto dentro como fuera de la escuela- tenía? ¿Dónde vieron, o quizás ven hasta el día de hoy su potencia plasmada? Otro ejemplo de esto, está cuando debían sumar y restar en una actividad para la autogestión de la escuela, donde se da un nexo interesante entre; trabajo, aprendizaje, autogestión, horizontalidad, participación auténtica, “interdimensionalidad” ¿Qué pasaría si niños y niñas

produjeran cosas para la vida cotidiana que luego pudiesen llevar y utilizar en sus hogares? ¿Impactaría esto en adultos y adultas, y su visión clásica respecto a la niñez? ¡Por supuesto que sí! Y lo mejor, a través de ellos y ellas mismas como actores, como sujetos, sin intermediario autoritario, en la acción. La política misma, encarnada sería. La visión clásica de niños y niñas como vimos está apegada a la fantasía, a lo fácil, lo divertido, quedando de manifiesto en la negativa del estado a trabajar a la organización MOCHIATS el 2014, los cuales pedían regulación de su trabajo, no viendo al igual que la sociedad “la posibilidad de realizarse en él”.

A través del trabajo podemos despojarnos concretamente de esta influencia o inhabilitación, dañando, destrucción (Hueso, 2000), vulnerabilidad (Hueso, 2000), frustración emocional (CIDE, 1992), que provoca la violencia, intercambiándola por esta mirada y acción concreta acerca de nuestra capacidad de incidir y transformar, que disminuye la frustración, el sentimiento de vulnerabilidad, de inhabilitación, de daño, y lo sustituye por el de capacidad, potencia, narcisismo primario, seguridad, despliegue a transformar, a transformarme, con “medios creativos de exploración, aprehensión y humanización del mundo y uno (Freire, 2008)”.

En otro sentido, y ya mezclando con la siguiente subcategoría de “espacios”, la realización de trabajos que nos colaborara con la construcción de elementos que luego nos sirvieran en el cotidiano, quedando algunos en el espacio escolar, el cual

“es depositario del imaginario colectivo y traductor de dimensiones simbólicas y pedagógicas: el espacio exige determinadas formas de comportamiento y tiene influencia en la percepción y representación que las personas hacen de él, tanto del punto de vista de la percepción material como simbólica (Abad, pág. 5).

Pudiendo recordar y ver esta potencia nuestra, nuestra humanización, en esta línea, el trabajo de las cortinas de las estaciones del año, o los dibujos de

ellas pegados junto con el calendario nos ayudaría. El calendario podríamos haberlo construido entre todos y todas a estar aprendiendo de los números... pero bueno, como ya dijimos, todo lo que nuestra creatividad y la de niños y niñas pueda! Para la construcción en conjunto a través del trabajo nuestra vida, y la reconstrucción de esta.

9.3.2.6. TRABAJO ARTÍSTICO

El arte escucha, denuncia, comparte, transforma, movido por el placer, conjuntas, “como producción y percepción, y la apreciación como goce, se sostienen recíprocamente” (Dewey, 2008). En la fusión, un encuentro complejo, en la vemos, reconstrucción, consciencia, comunicación –entre material y productor-, diálogo –al ser los estímulos a los que estarán expuesto inevitablemente no hablar de ellos, el medio y las producciones sociales con las cuales estamos en contacto y relación. Dando un amplio espacio a los procesos de reconstrucción, reconciliación y resolución de la violencia, las estrategias metodológicas que abordemos, las formas de relación ayudarán o no a la potenciación de esta transformación.

9.3.2.7. ESPACIOS

La teoría nos habla de la corta concentración, del ausentismo prolongado, de la baja capacidad de conexión de lo nuevo con lo antiguo, dificultades en el aprendizaje, bajos rendimientos u oscilantes, decantando en la deserción del sistema educacional. Muchas de la experiencias niños y niñas las realizaban durante toda la hora que la clase duraba, incluso continuándolas en los espacios anteriores a los recreos como los robots, con lo que podemos decir que si un niño o una niña logra sentirse capaz, y atraído por un trabajo, su “poca capacidad de concentración” se ve ampliada y desarrollada. En esta misma línea, hubo experiencias que correspondieron a procesos, como la construcción de robots, la hechura de cojines, o la realización del comic, en estas hay un trabajo procesual, donde el tiempo inmediato desaparece, desafiando las “experiencias”

evanescentes de hoy en día, así mismo se pone en marcha una necesaria “conexión de lo nuevo con lo antiguo”, que como se evidencia en las consecuencias es algo que a niños y niñas les costaba hacer. Estas, nos muestran esto en un plano explícito, pero otras experiencias como la del ciclo de la vida, o el cambio en nivel de representación de los cuerpos geométricos, igualmente nos invitaban.

De esta forma, vemos como el espacio llevó muchas veces al tiempo, solo posible gracias a un “sensibilidad y escucha sincera, donde los espacios nos invitan a accionar, a realizar esta política encarnada en el cuerpo, en los cuales se constituye una memoria, una identidad documentada (Jodar, 2007)”. Es decir, logramos la invitación de la creación concreta y material del tiempo infantil, llevando a estos a los y las otras infantes, que se entregaron de forma abierta en la ida, pero también en una vuelta a veces sincrónica en el momento y otras diacrónicas, que los llenaban de “intensidades, repartiendo y distribuyendo afectos” (Jodar, 2007, pág.263), sino ¿cómo explicar que las horas pasaran sin más? La Educación debe dejar de ser entonces, un proceso orientado sólo al aumento de la capacidad productiva del individuo (tanto material como intelectual), y debe volcarse a la construcción de un sujeto integral y reflexivo, lo que incluye y fomenta la necesidad de este sujeto, de contribuir a la sociedad, imperando quizá de forma más aguda, en un aspecto más político de las innovaciones que pedagógico (Núñez, 1971 en Morales 2014). ¿Qué quisieran continuar? ¿Sus preguntas en la búsqueda del saber? La diacronía, es un elemento que como mencionábamos podíamos ver en el collage, el cual nutrió el proyecto entero, pero más concretamente en los espacios... donde al estar constituidos por nuestras creaciones o temas que estábamos tratando invitaba a conversaciones en cualquier momento o lugar como las señaladas al final de la evaluación en la narración.

9.3.2.8. DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD A LA INTEGRALIDAD

Los encuentros con la construcción del robot, la confección de ropa, o la hechura del cojín, nos daban paso hacia la interdisciplinariedad, la cual nos ayuda a trabajar de forma más holística e integral los saberes, desde el intelecto y la razón. Superando la escisión realizada en la historia oficial, esto podría decantar tomando la teoría del currículum oculto, en una percepción de los problemas y situaciones de una forma más integral, colaborando a comprender de forma más completa y compleja la gama de conflictos que nos atañen. Sin embargo aún queda en el plano indirecto emanado desde las disciplinas.

La interdisciplinariedad, para colaborar desde la vida concreta, igualmente a la unión de saberes al conectarlos con los procesos complejos en la vida cotidiana, de los cuales muchas veces no somos conscientes, relevando el bagaje del sujeto o sujeta. Es decir la experiencia educativa, encarnaría directa, abierta y conscientemente, la cultura, la política, lo social, estructural. Donde “la integración curricular y la interdisciplinariedad del saber se hacen presentes en una integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa”. En la acción somos coherentes con la reflexión de forma ¿interdimensional? Ya que traspasaría las dimensiones de la violencia, a la vez que las de la disciplina ¿no sería esta algo como la unificación de la educación técnica con la científico-humanista? “La Educación debe dejar de ser entonces, un proceso orientado sólo al aumento de la capacidad productiva del individuo (tanto material como intelectual), y debe volcarse a la construcción de un sujeto integral y reflexivo, lo que incluye y fomenta la necesidad de este sujeto, de contribuir a la sociedad, imperando quizá de forma más aguda, en un aspecto más político de las innovaciones que pedagógico (Núñez, 1971 en Morales 2014)”. “Luchando por la recuperación o restauración de esta forma de relación con el mundo y conmigo”.

Pasando a ser parte de una de las características de la educación popular hoy, a la que aspira, a ser una forma de vida, “desde entonces la metodología y la importancia de la experiencia van ligadas indisociablemente al concepto

currículum” (Sacristán, 1989, pág.48). Dándole unidad, globalidad al aprendizaje escolar” ¿se puede hablar de una “forma de vida” de una “integralidad”, si no presente una productividad más allá de lo cultural, lo subjetivo? Así mismo, dándole continuidad a los procesos, combatiendo la lógica de lo desechable, lo efímero, las historias múltiples y fragmentadas, de la razón instrumentalizada, la estimulación constante sin sentido, en una compleja síntesis cultural, político, pedagógico en las relaciones cotidianas, que impulsaría la puesta en marcha y concientización de los saberes de cada uno, de cada una, “ayudando a los que piensan que nada saben a darse cuenta que saben un poquito y así puedan saber más (Freire, 2008)”. Democratizando el aula y asumiendo la diversidad educativa, estimulando los niveles más complejos del pensamiento apropiándose de lo aprendido, para compartirlo, al haberlo aprehendido, aplicarlo, vivenciarlo.

9.3.3. TRABAJO DOCENTE

Sabiendo que esta pequeña referencia se escapa del eje de análisis directo. Se ven alusiones al malestar o estado de alerta permanente que llevaba el trabajo con niños y niñas a docentes. Lo que se constata en equipos de auto cuidado entre docentes, y así mismo se refuerza al ver las condiciones laborales y el malestar docente en general. Lo que por supuesto afecta las condiciones de los espacios creados para las experiencias, dado que necesitan tiempo y la búsqueda e inclusión de un sentido holístico en su puesta en marcha. Que puede ser mermado por medio de este malestar, su capacidad de intelectual, más bien generador integral, potenciando más bien la de un profesor con más probabilidad de caer en el acervo conductista de la profesión docente. La necesidad de redes, de una estructura y cultura profunda distintas se hacen latentes en el apoyo a la realización de una educación distinta. La violencia como mencionábamos no es unidireccional, sino múltiple, y cuando existen solo se potencian, una de las causas directas es estar en contacto con ella ¿pero si niños y niñas están en contacto con docentes con grandes malestares físicos, psíquicos, materiales?

9.3.4. PARTICIPACIÓN

La participación en las experiencias de aprendizajes vistas, se hace fundamental, y pudimos constatar se llevó a cabo de manera satisfactoria, donde podría decirse que se logró “un espacio, un material, potencialmente significativo (Gimeno, 1998)”. Logrando una participación donde “el lugar del aprendizaje, se vive, se habita subjetivamente”. En estas, el rol de las educadoras era más bien de apoyo, y mediaciones con el trabajo propuesto, abogando por “relaciones más bien simétricas, homóloga –partiendo de bases estructurales similares-, simbiótica –que sea importante para todos y todas-“¿Pero quién proponía realmente el trabajo? ¿Había una horizontalidad en las propuestas? ¿Por qué niños y niñas adherían a este? ¿Simplemente porque les gustaba el material? ¿Había efectivamente un aprendizaje que movilizara su subjetividad o era más bien algo divertido sin un sentido real con su vida profunda? ¿Tiene que ver con la persuasión movida por “la falta de pensamiento y sentimiento independientes generados por la violencia” (Fromm, 1966) o la dependencia emocional mencionada en las consecuencias? ¿Se consideraba el bagaje previo de niños y niñas, habiendo una síntesis cultural?

9.3.4.1. SEDUCCIÓN O DEPENDENCIA. ¿Y LOS APRENDIZAJES PREVIOS?

En un primer momento, vemos que lo que fomentó la participación, era el interés de estos y estas por la forma de trabajo, donde probablemente sentían en que los estaban escuchando al llevar cosas acorde a lo que proponían, mostraba su cuerpo que les gustaba, los invitaba pero ya vimos que no respondía exacta ni profundamente a sus dudas manifestadas en el collage... Entonces, la adhesión a las experiencias, podríamos verlas explicadas desde dos miradas más, que podrían ser complementarias. Por un lado, efectivamente esta dependencia consecuencia de la violencia que lleva a esta adhesión, y por otro lado, la seducción que pudimos poner en marcha con niños y niñas, este “excitar” su deseo de saber ¿pero este “excitar”, no es parecida a la seducción constante del

neoliberalismo actual, la que realiza la publicidad para conducir? ¿Y se hace más fácil por la dependencia de la cual hablábamos? ¿Será completamente negativa esta seducción del otro o la otra?

En una dependencia, generalmente totalmente pasiva, como la ida de la experiencia según (Larrosa, 2006), sin necesariamente con una vuelta, por tanto no completa la experiencia, sin producción, creación, síntesis, y menos simbiosis en este encuentro sincrónico en un tiempo lineal, o común ¿pero realmente no habría una vuelta? ¿Cómo nos influye nuestro medio social, los estímulos con que estamos en contacto? Una cosa, es que estos estímulos y la síntesis que hagamos de ellos, muchas veces inapreciable a simple vista –que a veces es muy corta-, “en una diacronía que nos da la posibilidad de la continuidad discontinua de la experiencia, de su vuelta”, que podría ser algo como acto mimético, en la síntesis de “en un primer momento un acto “primitivo” de recordar el mundo, lo visto, lo experimentado, para pasar al segundo momento de la captación y producción –mezclando pasado y presente-, en donde la acción política y la historia están imbricadas indisolublemente, en la producción y prolongación de lo semejante”. Una opción, es que esta, se oriente hacia la biofilia en un acto de seducción, para que al otro o la otra le guste, se sumerja con pasión y apertura a una experiencia, es un acto de afecto de amor. “Invitaciones creativas” (Maturana, 2002) que dan vida, en la participación, creación, aprendizaje, desplegar nuestras potencias juntas y juntas, donde salíamos “al encuentro de esa atención para seducirla, inquietarla e invitarla” (Kohan, 2013, pág.89), despertando el poder de otros (Delgado, M. R., 2012), movidas por el placer. “La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación” (Dewey, 2008, pág. 26).

En esta podemos ver presentes los tres elementos que Galtung mencionaba sobre el trabajo para la paz, la no violencia, la creatividad –al hacer posible la seducción y en los trabajos de niños y niñas-, y la empatía, que más

bien trasladamos a la exopatía, que como vimos en “expresión ¿diálogo?” faltó desarrollar, y si desarrolló tardía y tímidamente por parte de las docentes.

Sin embargo en estas, vemos que si bien siempre existirá una síntesis cultural, dado que el sujeto no puede desaparecer, no vemos en las experiencias, y era algo que reflexionábamos con la profesora en el transcurso de estas, ¿y los aprendizajes previos de estudiantes frente a las experiencias? ¿Y el eslabón propio del sujeto o sujeta al cual intentamos invitar? ¿Habrá una mirada un tanto arrogante y asimétrica en cuanto a los “poseedores del saber”? ¿Cómo potenciar el aprendizaje con un conflicto cognitivo subsumido a la forma? ¿Pero si la forma, puede ser indistinta al *contenido*, siendo “*La forma es un modo de existir*” (Kohan, 2012, p. 47)? ¿Hasta dónde el fin en los medios, “sembrando y cosechando una nueva sociedad” (García, 2012, p.8), deja de lada la mirada hacia atrás, hacia lo que nos constituye, para de manera consciente en una elección realmente libre transformemos y construyamos un espacio de paz? ¿El mundo sería nombrado de forma no directiva, en una fusión de intelecto, cuerpo, estética, efectos...? Recordemos que el mundo no podría existir en la inexistencia de alguien que lo nombre.

Porque y aprendizajes motrices, relacionales en el aula, en cuanto a seguridad, autonomía, existían. El espacio más bien abierto a estos aprendizaje anteriores, nos llevarán a cuestionar estructuras previas, ayudándonos, en el proceso de reconstrucción que como vimos no se tuvo demasiado en cuenta, dejando en un plano más superficial o de forma al trabajo. O de la rama de la educación popular vista como terapia social, más que centrada en la vida cotidiana, en la cual se fomentan las relaciones organizativas, por medio de la acción cultural poniendo ejes sobre “la super-estructura, identidades colectivas y los <<saberes recuperados>> (Faure P, 2007, pág.8), a lo cual solo se acercaba a través de la forma esta, no desde un plano tan directo, más bien esporádico, como reflexionábamos en la estructura y la cultura profunda. Pero si basadas en la forma cotidiana de la paz, en una forma no dotada de un sentido integral. Los

antecedentes expuestos nos hacen pensar en que el equilibrio y la sinergia entre la historicidad de los sujetos presentes y colectivos, con la forma “en coherencia con la visión del mundo idealizado”, es la mejor mezcla para la superación de la violencia, “manteniendo lo que transforma”, ¿no es esto la praxis?

Desde la seducción orientada a la necrofilia, como lo es la seducción de la escuela y sociedad neoliberal, encontraremos una práctica de deseo dinámico, donde se decide, se crea, se despliegan potencialidades, con alcances de metas, en un ¿encuentro? más bien anacrónico, en proyectos con pretensión humanizadora, pero vacías de un sentido real, de una conexión integral de la vida, subsumiendo la sustancia al estilo (Giroux, 1990), en una experiencia pedagógica desprovista de lo político, de lo ético-valórico, o más bien siguiendo el curso “normal” y automática, más bien de la política de las prácticas educativas reproductivistas en pos de la producción material e inmaterial del capital, que incitan a la violencia por medio de la dependencia, en este caso ¿Por qué la escuela declara no hacer educación popular, y solo seguir algunos principios o valores? Pesando más la “producción de saberes”, supeditada a los planes y programas de estudio, que sus vidas mismas. En una seducción embobada, persistente como la realizada por los medios publicitarios, en donde el otro, la otra no importa realmente, en horizontalidad, no se escucha, no tiene la misma autonomía, o espacio para el despliegue de su potencia integral.

9.3.4.2. PARTICIPACIÓN AUTÉNTICA

Que bien podría mejorar en base a según el citado (Hart, s/f). Estaríamos más menos en el quinto escalón de la “escalera de participación”, en el segundo de la participación auténtica, en uno de población informada y consultada, pero nos quedaría para seguir avanzando en ella que las decisiones sean iniciadas y dirigidas por la población y coordinadas con otros, propiciando una horizontalidad real, un encuentro con otros y otras para saber ¿Se puede dar una horizontalidad real en un proceso escolar? Lo cual podría desarrollarse, como analizábamos por

medio de estas síntesis, conclusiones y proyecciones de sus producciones, emanadas de un diagnóstico, coordinadas por ellos y ellas, quizás hasta con otros curso. El marco de las unidades temáticas daría espacio para efectuarse. Al avanzar en “Aceptar e incluir sus decisiones” hacia la gestión de la planificación y experiencias en conjunto, hasta colaboraría con la disminución de la carga laboral de docentes hoy en día, a la disminución del estrés.

9.3.4.3. PARTICIPACIÓN COLECTIVA Y HORIZONTAL

Como ya mencionábamos existieron algunos trabajos en duplas o grupos, pero generalmente eran individuales, en los que habían ciertas ayudas más esporádicas. De todas formas no había una competencia, y si una colaboración escueta, lo que debiese potenciarse con las técnicas ya mencionadas en “expresión, ¿diálogo?”, donde aprendamos la “coexistencia en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 2001, pág. 22), más bien “produciendo una simbiosis o sinergia que podría gestarse en una colaboración”, gestando una lógica comunitaria, combatiendo la fragmentación y avasallador individualismo actual.

Lo mismo aplicado hacia la horizontalidad entre docentes y estudiantes, entender que el trabajo colectivo, no es solo entre el “estamento” de estudiantes, sino entre todos y todas las inmiscuidas en el proceso educativo, es necesario, rompiendo con esa asimetría basada en el esencialismo del adultocentrismo con raíz en el patriarcado. Avanzando hacia un saber hacer en comunidad, contrariando y mostrando otras formas al individualismo, propiedad privada, violencia, tan estimulada por la cultura de medios de comunicación. Desarrollando una orientación productiva hacia la libertad y la solidaridad (Fromm, 1966), en una práctica donde “podamos *devenir en consciencia generadora de libertad*”.

La gestación de una cultura participativa, comprometida y colaborativa, son fundamentales para la reconstrucción de la violencia, e igualmente de la reconstrucción, construcción y sostenimiento de relaciones basadas en paz,

armonía, justicia. Combatiendo crítica, propositiva y encarnadamente una forma de relación distinta a las promovidas por los pilares de la violencia revisados, basados en la posesión, individualismo, competencia, negación.

9.3.5. AFECTOS

El afecto al ser el piso de todo tipo de relación, es importante considerarlo. Los sentimientos de miedo, hipervigilancia, inseguridad, pueden ser trabajados si tenemos en cuenta este aspecto. Una corta concepción del amor o el afecto sería el dar abrazos, besos, que igualmente aportarían, ayudando a la utilización del cuerpo sin miedo, como podríamos ver en la experiencia del cumpleaños. Sin embargo una actitud de amor hacia el otro es algo mucho más profundo, que se ve “en la aceptación de otro, como legítimo otro”, al escuchar, preocuparse, ayudar de verdad. En este sentido teniendo en cuenta lo analizado en cuanto a la participación, en el diagnóstico, en el diálogo, nos hablan de una preocupación por la búsqueda de este reconocimiento con la otredad, sin haber sabido en la práctica realizarla en todos los casos. Democratizar el aula, tomar en cuenta las opiniones, propuestas, su bagaje cultural, escuchar, son elementos que la teoría conductista no ha sabido ver, ni reconocer, sin embargo el socio constructivismo enaltece.

9.3.6. ¿CONTEXTOS MARGINADOS O VIOLENCIA DESBORDADA?

La lectura de que en el sistema escolar existe mucha violencia, jerarquías, discriminación, negaciones... Podemos pensar que no solo en los sectores marginados es donde se produce una más álgida violencia, sino es un problema que está siendo transversal en el sistema educacional y social actualmente en crisis. Por lo que la lucha por una educación sin violencia, debiese transformarse en una apuesta en todas las escuelas y espacios en pos de una vivir más justo, con otros y otras en una afirmación, colaboración, encuentros y desencuentros vivos, arduos de participación, pronunciamientos, cuestionamientos, reflexiones, praxis, formas de habitar el mundo distintas, fuera de las aristas de la violencia.

CAPÍTULO X: 10. CONCLUSIONES

En este último apartado, daremos cuenta de los principales aprendizajes de esta investigación, en torno a los elementos de las experiencias realizadas con un primero básico, y de qué forma, abren posibilidades de transformar la violencia en contextos marginados.

Los elementos que esta sistematización nos permitió identificar, seleccionar y analizar, nos habla de una violencia *multidimensional*, en el plano social, como individual. En lo social identificando lo estructural, cultural, directo, con la ideología política de cada uno de estos, que trascienden las instrucciones, y/o espacios de relación, como escuela, familia. En el ámbito individual, la subjetividad, la corporalidad, los afectos, teniendo cabida en cada interacción con el medio, con los otros u otras, o nosotros mismos. Lo cual es esencial tener en cuenta para una transformación de la violencia y los y las sujetas imbricadas en esta de forma consistente y potenciadora. Al tener presentes estas dimensiones, podremos detectar e incluir las contradicciones presentes en los encuentros, como las mayores crisis que podría provocar un sujeto niño o niña con una consciencia y rechazo a la violencia, este ejemplo, nos hace comprender la necesidad de esta convergencia, las cuales serán posibles solo por medio de un vivir creativo, productivo, reflexivo, sensible y no-violento.

Este fenómeno multidimensional nos plantea un trabajo arduo, por el cual transitar, pero necesario para la coherencia que trascienda la violencia. Donde el trabajo, la autogestión, la producción artística, la fusión del trabajo manual/corporal con lo intelectual en procesos de aprendizaje enraizados en las vidas cotidianas, se hace indispensable. Abren un mundo de posibilidades para el camino de esta transformación, con las exigencias sensibles que una relación integral con el mundo exige.

La gestión cultural, política, económica, en miras de la totalidad de la escuela, es un eje importante a considerar. Sobre todo sabiendo que la escuela, la

educación es un eje importante en torno al cual articulan sus vidas, niños, niñas y sus familias, por tanto teniendo acceso a interacciones y relaciones variadas y múltiples que ocupan un lugar importante en la sociedad. El forjar espacios educativos que estén dispuestos a abrirse y problematizar estas, forjando una comunidad de aprendizaje, forjando, recuperando autonomía, participación y empoderamiento. Tomando riesgos positivos (Donovan, 2008), siempre habrá más difíciles los inicios, pero irá reduciendo las contradicciones, con ello la violencia, y la sociedad vieja que queremos dejar atrás construyendo con la política infantil del hacer.

Para iniciar este ambicioso tránsito, debemos considerar las transformaciones desde lo individual movido desde lo colectivo, donde habita lo social de la violencia. Para ello, descubrimos que necesitamos primeramente poder *reconocerla*, admirarla crítica y problemáticamente de forma colectiva, para lo cual es un buen aporte un periodo inicial de diagnóstico, donde se colectivicen las actitudes, presunciones y contradicciones de esta forma de relación. Tanto en el diálogo verbal como corporal, que contemplaría una observación, que sería una forma de respeto primera para poder conocer y proponer a acorde a intereses o formas de participación. Los juegos simbólicos, construcciones de muñecos, invitar a compartir sus juguetes favoritos, son elementos que ponen la subjetividad desbordándose para conocerla e iniciar un diálogo intersubjetivo.

Avanzando de este reconocimiento y aceptación, a una *reconciliación* de las partes, en la que concretamente se ponen en una marcha práctica, las reflexiones emanadas en la reconstrucción. Donde las partes ceden no sin contradicciones, ni debilidades, de forma *comprometida* con la transformación al haber revivido el dolor. Hacer converger *sincrónicamente* a las distintas partes en un dilema o conflicto es importante, los cuales pueden ser; espacios de libertad, enfrentar un desafío, crear, expresar, compartir, percibir, entre muchas otras que constituyen las formas de relación inherentemente conflictivas al humano.

Cuando no converjan, lo que inevitablemente sucederá en el proceso de aprendizaje de nuevas formas, despojándonos de las antiguas basadas en la violencia, debemos poder ver y realizar los aprendizajes plasmados en nuestra praxis que se dan en *diacronía*. Potenciando su posibilidad de nueva sincronía, en una dialéctica que anuncia el mundo nuevo, es decir, uno sin violencia, en la armonía y el amor. El diagnóstico, deberá mutar hacia una evaluación constante en el proceso, continuando con la toma de consciencia de las opciones, actuaciones, transformaciones que se van tomando, o realizando, en las nuevas situaciones. Recalcando las oportunidades, los aprendizajes y avances que se van teniendo, por otro lado, replanteándonos y problematizándonos los que no.

Para tranquilamente, poder habitar mayoritariamente una cultura de la paz, la justicia, los encuentros, las afirmaciones, los afectos, la solidaridad, la igualdad... en una producción humana basada en la consciencia coherente e integral.

La concepción de niños y niñas en la transformación de la violencia, exige una mirada horizontal, una vuelta a la mirada sobre niños y niñas más parecida a la de la edad media, o de los pueblos aimaras o mapuches, donde al parecer, se les permitía ser sujetos y sujetas, no en una situación inferior. Que se nos tiende a perder, dado el arduo resabio cultural, histórico, corporal que ha decantado en nosotros y nosotras. Solo por medio de la participación como un sujeto o sujeta consciente, que elige su transformación libremente, es que esta será real y perdurará. De lo contrario, seguirán reproduciéndose sospechosas formas de dependencia.

La relación horizontal con niños y niñas, es un trabajo a gestar, dadas las condiciones actuales. Para lo que encontramos elementos transversales que nos colaboran con esto, como lo son un ambiente de *seguridad*. Tanto afectiva como material, para que descubramos nuestras potencias y capacidades, necesitados del narcisismo primario, escapando de sentidos ajenos, experimentando y creando nuevas formas. Otro impulso para actuar con seguridad es la *seducción*, que nos

invita afectivamente a conocer y participar. Juegos colectivos, la ayuda mutua en las experiencias, partir con encuentros más fáciles que vayan a buscar esa seguridad, objetos escondidos, la fantasía, los elementos didácticos que nos ofrecen muchas posibilidades para desplegar y avanzar desde esta mirada pasiva-dependiente a una analítica-propositiva.

El ambiente debe ser *abierto*, a los riesgos, a lo nuevo, siendo flexible conscientemente. Las huellas de los pilares vistos, tienden a llevarnos a construir y compartir espacios cerrados, o aberturas con límites ya puestos, en los cuales cercamos la observación sobre el desenvolvimiento de los ejercicios de poder de niños y niñas, en los que podemos ver y aprender muchas posibilidades de transformarnos, inventando y errando, como decía Simón Rodríguez.

Por medio de esta sistematización, y a partir de estas primeras aproximaciones teóricas, vimos encuentros que habíamos supuesto intuitivamente hipotetizado la colaboración de podrían realizar a la transformación de la violencia.

Indudablemente la concepción de la infancia, nos abren un mundo de posibilidades, esperanzas y mundo negados, por no ser vistos. Que enunciar, y anuncian las nuevas formas de vivir en paz, en una búsqueda “niñeando”, abriendo espacio a la posibilidad de la evolución humana (Kohan, 2014), en un ciclo dinámico, sinérgico y diverso. Abriendo la mirada y la sensibilidad a las formas. Las formas de expresar, de encontrarse, de transformarse. Donde los espacios nos pueden hacer viajar hacia el tiempo anhelado de la paz, conociéndola y en un acto mimético, desplazándose hacia esta, aprehendiéndola. Evidenciando las contradicciones y/o aprendizajes, en distintos escenarios en los que tiene lugar tanto la intelectualidad, como la corporalidad, la cual plasma en la acción su intensidad sin verbalismos vacíos.

La aprendizaje socio-constructivista, los procesos de autoeducación, educación popular, la filosofía con niños y niñas, son apuestas, que tienen una mirada compleja y ecológica del problema, y con los elementos que las

constituyen, colaboran para poner críticamente en marcha procesos completos de transformación de la violencia, buscando y creando nuevas formas de relación de forma participativa y auténtica.

Recordar, que además las ciencias de la educación ya hace mucho demostraron que se aprende modificando estructuras cognitivas, conectándolas con anteriores, en el encuentro y placer con otros y otras, por lo que también se verían en ascenso los procesos de aprendizaje, las notas y el bienestar humano, lo que de forma directa, cultural y estructural estaría dando una base para la construcción de relaciones basadas en la afirmación, el placer, la curiosidad, comprensión, colaboración, de una vida que valga la pena vivirla.

Finalmente, recalcar, que niños y niñas subsumidos en la violencia están casi todos y todas, al igual que adultos, adultas, y la sociedad entera. Entender y reconocer esta realidad, no lleva a comprometernos con la desnaturalización y pronunciamiento de estas situaciones desde el cotidiano. Parando la estigmatización, y más bien construyendo redes que ayuden a sostener este proceso que ya se ha iniciado, sin decir su nombre, quizás al parecernos demasiado fuerte. Los trabajadores y trabajadoras de la paz, deben aliarse, compartir, para continuar en este largo proceso de transformación de la violencia. Haciéndolo más liviano, al compartir y potenciar sus descubrimientos.

Las proyecciones investigativas son tan amplias como estas reflexiones, por el momento la proyección es en la praxis, en la construcción de espacios educativos comprometidos con la construcción de un mundo nuevo, en conjunto con la niñez. Desechando la violencia al compás de la satisfacción de los aprendizajes colectivos, amorosos, en los que nos reconozcamos, reconciliemos y construyamos comprometida y placenteramente desde la infancia.

Sin embargo, no podemos desconocer la necesidad de la profundización de este tipo de afirmaciones que más bien son una primera aproximación a este tema, que dada su amplitud se desprenden otros temas de interés de la relación

entre concientización e infancia, producción, autogestión y ecología en la escuela infantil, la visión de niños y niñas en pueblo originarios americanos, y el estudio más exhaustivo y acotado de los distintos tipos de violencia como la sexual o a pueblos originarios a los que dimos unas muy ligeras menciones.

Finalmente reconocer la necesidad de proyectar estudios con niños y niñas, desde sus palabras, sus miradas y propuestas directas. Extendiendo y generando invitaciones concretas de sistematización. Al tiempo, recalcar la necesidad de alzar la sistematización de procesos educativos colectivos, para ir aprendiendo de nuestras nuevas formas de estar en el mundo.

CAPÍTULO XI

11. BIBLIOGRAFÍA

- (CNTV), E. d. (2016, mayo, 5). Chilenos vieron 835 horas de TV en el año, lo que equivale a ver televisión todas las horas de un mes. *El Mostrador*. Recuperado en <http://www.elmostrador.cl/cultura/2016/05/05/chilenos-vieron-835-horas-de-tv-en-el-ano-lo-que-equivale-a-ver-television-todas-las-horas-de-un-mes/>
- Abad, S. (2007) Repensando la escuela como espacio privilegiado para prevenir la violencia. Recuperado <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/29/29/Repensando-la-escuela.pdf>
- Abadi, F. (2013). Mímesis y Rememoración en Walter Benjamin. Aporía. Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas , 4-16.
- Abbnano, N. V. (1992). Historia de la pedagogía. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Adolescencia, O. N. (2014). Infancia Cuenta Chile . Santiago, Chile.
- Adorno, T. (1970) Educación para la Emancipación. Madrid: Morata.
- Algaba, M. (2006) Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular. Sistematización del Equipo de Educación Popular "Pañuelos en Rebelión". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones América Libre.
- Álvarez G., Intriago. M. (1998). Categorías Culturales de Maltrato Infantil Estudio Exploratorio en Santiago. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio Antropólogos de Chile. A. G. Temuco.
- Alday, R. y Astudillo, V. (2016) Experiencia educativa de los y las trabajadoras de la Escuela Casa Azul en relación al sistema educacional hegemónico chileno. Universidad de Chile.
- Araya, J., Gálvez, M., Retamal, C. (2013). Aportes de las Prácticas Educativas Populares. Hacia una re-significación de la enseñanza de la filosofía: Interpretaciones de una experiencia de educación popular: Escuela libre "La Salvia" de Puente Alto. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Antimil, J. P. (2015). Awukan Ka Kuxankan Zugu Wajmapu Mew. Violencias Coloniales en Wajmapu. Temuco, Chile: Ediciones: Comunidad de Historia Mapuche.
- Apple, M. (s.f.). El Neoliberalismo en Educación. Políticas Educativas, 22-29.
- Arcos, E. U. (2003). Impacto de la Violencia Doméstica en la Salud Infantil. Revista Médica Universidad Austral de Chile.

- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- Arriagada y Godoy, (1999) Seguridad Ciudadana y violencia en América Latina: diagnóstico y políticas en los años noventa. Santiago: CEPAL.
- Ausubel, David (s/f) "Teoría del aprendizaje significativo" www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html
- Avendaño, O., Canales, M., Atria, R. (2012). Sociología. introducción a los clásicos. Santiago de Chile: LOM.
- Azaola, E. (2003). Maltrato, Abuso y Negligencia contra Menores de Edad. México: OPS y Secretaria de Salud.
- Azul, C. (2009). Proyecto Educativo. Santiago, Chile.
- Ball, S. J. Foucault y la educación. Disciplina y saber. . Morata.
- Barudy, J. (1999). Maltrato Infantil. Ecología Social: Prevención y Reparación. Santiago, Chile: Galdoc.
- Barudy, J. (1998) El Dolor Invisible de la infancia. Una Mirada Ecosistémica del Maltrato Infantil. España; Paidós.
- Benjamin, W. (2001). Para una Crítica de la Violencia y otros ensayos. Madrid: Taurus.
- Bisquerra, R. (s.f.). rafaelbisquerra.com/es/. Recuperado el 7 de Abril de 2015, de [rafaelbisquerra.com/es/: http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html](http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html)
- Bórquez, D. D. (2014). Protección y Enfoque de Derechos. Santiago: Observatorio Niñez y Adolescencia .
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial.
- Bustelo G., E. (2012;8(3)). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. Salud Colectiva , 287-298.
- Bustelo, E. (2007). Capítulo II El capitalismo Infantil. En El recreo de la infancia p.57- 100. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustos, L. O.-C. (2012). "Somos Andando" Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy. Santiago, Chile: Quimantú.
- Calderón C, P. (2009). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*, 60-81.
- Cassasus, J. (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago: Editorial LOM.

- Castells, M. F. (1997). *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Che Guevara, E. (s/f). *Educación y Hombre Nuevo*. Recuperado en <http://www.rebeliones.4shared.com>
- CIDE (1992). *La violencia*. Programa de Educación Popular. Santiago: María E. Cárcamo, Osvaldo Almarza.
- Cornejo (2008) MUÑECOS
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud Laboral Docente y Condiciones de Trabajo. *Revista Docencia* , 77 - 85.
- Cornejo, R. (2009). Bienestar/Malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago. Santiago, Chile: FONIDE.
- Corriente de Educación Popular, C. R. (2013) Capítulo 2. En *Sentidos del Trabajo Docente en Trabajo y Subjetividad Docente en el Chile Neoliberal*. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes. Santiago: Quimantú.
- Cortés M., J. (2009). Coloquio de Derechos Humanos. Por una Teoría Crítica de la Infancia (págs. 1-26). Santiago: Centro Derechos Humanos, Universidad Diego Portales.
- Cullen, C. A. (1997). *Críticas de la razones de educar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Cyrułnik, B. (2005) Introducción. Capítulo I La Oruga. En *Los patitos feos*. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Editorial Gedisa.
- de Castro Hernandez, C. (2007). La evaluación de los métodos para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* , 59-77.
- De Mause, (1991).
- De León, M. R. (2013). Capitulo IV. En *Historia de la Educación en Chile (1810-1880) Tomo I "Aprender a leer y escribir"*. Santiago de Chile: Taurus Editora.
- Deleuze, G. (2006) *Control y devenir*. Post-scriptum de las sociedades de control. En *Conversaciones 1972-1990* p. 143-155. Recuperado en www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Delgado. J. B., y. M. (2007). Actitud Crítica Hacia el Castigo Físico en Niños Víctimas del Maltrato Infantil. *Universitas Psychologica* , 309-318.

- Delgado, M. (2012). ¿Qué es la Educación Popular? La Habana: Editorial Caminos.
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Díaz, J. (1997). Capítulo IV Lucha y Poder. En El ábaco, la lira y la rosa. D:F, México: Fondo de cultura económica
- Donovan, P. O. (2008). Niñez y Juventud en Situación de Riesgo: La Gestión Social del Riesgo: Una revisión bibliográfica. Última Década n° 28, CIDPA Valparaíso , 51-78.
- Duarte Q, C. (2011). Vulnerabilidad y derechos en la niñez y juventud chilena. Santiago: Arquetipo Ltda.
- Duarte Q, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. Última Década , 99-125.
- Egaña, M., Núñez, I., Salinas, C. (2000) Capítulo 3, Consolidación de la instrucción primaria femenina. Capítulo 4, Feminización y profesionalización del trabajo docente. En Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político. Santiago de Chile: LOM.
- Eisner, E. (2005). El Arte en Las Ciencias Sociales. Revista Enfoques Educativos , 81-91.
- El Mercurio (2016, 29 octubre) Radiografía a la infancia en Chile revela que uno de cada cuatro niños vive en la pobreza.
- Escobar, C. (s.f.). <http://www.facso.uchile.cl/>. Obtenido de <http://www.facso.uchile.cl/noticias/113743/la-delincuencia-en-chile-debe-ser-entendida-como-un-fenomeno-social>
- Fauré, D. (2007) Capítulo II, Indicadores para definir al Nuevo Movimiento de educadores y educadoras populares del Chile de Hoy, en El nuevo movimiento de educadores y educadoras populares chileno . Universidad de Chile.
- Fernández, M. B. Clara (2010) Educación: La influencia de los Sistemas de Creencias. Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. N°27.
- Freire-Chile, C. P. Somos Andando. Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy. Santiago, Chile.
- Freire, P. ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008) La pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Fromm, E. (1966) *El corazón del hombre: su potencia para el bien y para el mal*. México, D.F. : Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1990) *Tener o Ser?*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2013). *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (2008) *Las cadenas de la Ilusión*. Barcelona: Paidos Iberica.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo Veintiuno Ediciones.
- Foucault, M. (1980) Nietzsche, La genealogía, La Historia. En *La Microfísica del Poder* p. 7-30.
- Foucault, M. (1999) *Las Mallas del Poder*. En *Estética, Ética y Hermenéutica*. Buenos Aires: Paidos.
- Foucault, M. (2012). I. El poder. En *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (s/f). *Cómo se ejerce el poder*. Recuperado en <http://www.unizar.es/deproyecto/programas/docusocjur/FoucaultPoder.pdf>
- Fundación Sol (2014). *La Violencia Estructural y Cotidiana a 42 años del golpe: Los 11 pilares dictatoriales que sostienen el modelo económico-social*. Recuperado en <http://www.fundacionsol.cl/2015/09/la-violencia-estructural-y-cotidiana-a-42-anos-del-golpe-los-11-pilares-dictatoriales-que-todavía-sostienen-el-modelo-económico-social/>
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. País Vasco: Gernika Gogoratz, n° 14.
- García, F. C. (2012). *Educación Anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre*. Santiago, Chile: Editorial Eleuterio.
- Giannini, H. (1989). *Breve Historia de la Filosofía*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gimeno, J. y. (1998). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990) *Los Profesores Como Intelectuales: hacia un pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, n°44 , 36-66. *Cuadernos Políticos*,
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial: Planeta.

- Gómez, E. M. (2007). Familiar Multiproblemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención. n°16, vol. 2, p. 43-54. *Revista Scielo*. recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200004
- Gómez-Mendoza, M., Alzate, M. (2013). La infancia contemporánea n°12, vol. 1, p. 77-89. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Gomez, M. (s.f.). Paulo Freire. una re-lectura para pensar la informática en educación.
- González, J. (2016) La reforma del sistema de educación pública en Chile como dispositivo de seguridad. En Usos y perspectivas de Foucault en la educación a treinta años de su muerte, p. 109-122. Chubut, Argentina: El Gato Negro. Recuperado en <http://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Langer-y-Buenaventura-eds-Foucault-y-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Grau, O. (2004). De Tablas Rasas a Sujetos Encarnados. Recuperado en www.resafe.reg3.net
- Guemureman, S., Gugliotta, A. (s/f). Aportes para una reflexión acerca de la violencia perpetrada sobre los niños, niñas y adolescentes.
- Hargreaves, A. (2003). Cap. III ¿Posmodernidad o postmodernismo?. Capítulo IV. Las paradojas posmodernas en Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado .Madrid: Morata.
- Hart, R. A. (s.f.). La Participación de los Niños: De la participación simbólica a la participación directa. Ensayos Innoceti.
- Hoyuelos, A. (s/f) Los Tiempos de la Infancia.
- Hueso G, Vicente. (2000) Johan Galtung. La Transformación De Los Conflictos por Medios Pacíficos. [*Cuadernos de estrategia*](#) N°. 111 125-159.
- Ianni, O. (1993). Imperialismo y Cultura de la Violencia en América Latina.
- Infancia, C. N. (2015). Estudio "Evaluación de la Política Nacional y Plan de acción integrado a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010. Santiago, Chile: realizado por Centro de Estudios de la Primera Infancia-CEPI.
- Janin, B. (2002). Las marcas de la violencia, los efectos del maltrato en la estructuración subjetiva. Recuperado en www.
- Jara H., O. (2012). La Sistematización de Experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. San José de Costa Rica: Caracol. El apañe de los piños. Santiago: Editorial Quimantú.

- Jiménez L, José. (2004) Cultura y Poder. Conferencia en Campus FAES, Navacerrada.
- Kohan, W. (2013). El Maestro Inventor. Simón Rodríguez. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila.
- Kohan, W. (2012). En torno al pensamiento como nomadismo y a la vida como errancia. Entre Deleuze, Maffesoli y Rodríguez. Ensayo y Erro. Revista de Educación y Ciencias Sociales , 33-54.
- Kohan, W. (2004) Infancia. Entre Educación y Filosofía. Laertes.
- Kohan, W. (s.f.). Los niños también pueden filosofar y sorprender. (S. d. Educación, Entrevistador)
- Larraín, J. (2007). El concepto de ideología. Vol. 1. Carlos Marx. Santiago: Lom.
- Larrosa, J. (s.f.). Sobre la Experiencia. Aloma , 88-112.
- La Parra, D., Tortosa J. (2003) Violencia estructural: una ilustración del concepto. GEPYD, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Universidad de Alicante 57-71.
- Lechner, N. (1988). Un Desencanto Llamado Posmoderno. Santiago, Chile: Programa FLACSO.
- Lipovetsky, G. (2000). Capítulo I Seducción continua. Capítulo VI Violencias salvajes, violencias modernas. En La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- López Cassá, É. (. (2007). Educación Emocional Programa para 3-6 años. Bilbao, España: Wolters Kluwer España S.A.
- Luzuriaga, L. (1964). La educación nueva. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Luengo, J. M. (2004). Para Educar en la Libertad. Santiago: Editorial Eleuterio .
- Malaguzzi, L. (2011). La educación infantil en Reggio Emilia. España: Ediciones Octaedro.
- Marín Viadel, R. (2012). Didáctica de la Educación Artística. Pearson.
- Marcuse, H. (1993) Capítulo I. En El Hombre Unidimensional. Buenos Aires: Editorial Planetaria.
- Maturana, H. (2002). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago, Chile: DOLMEN, Ediciones.
- Maturana, H. (1997) Fundamentos Olvidados de lo Humano. Desde el patriarcado a la democracia. Santiago: Jc Saez Editor.

- Mc Laren, P. (2012). Ira y Esperanza: la pedagogía revolucionaria de Peter McLaren. En *La Pedagogía Crítica Revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Mészáros, I. (2008). La educación más allá del capital. En *La educación más allá del capital* p.9-20. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Montes, G. (2001). *El Corral de la Infancia*. México DF, 2° edición: Fondo Cultura Económica.
- Mora, Z. (2006). *Magia y secretos de la mujer mapuche: sexualidad y sabiduría ancestral*. Temuco: Editorial Uqbar.
- Morales, J. (2014). ¡Suban Cabritos! Concepciones e Imaginarios de infancia en la política educativa de la Unidad Popular de Chile 1970 a 1973. Universidad de Chile.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, G. (2006). Capítulo 6 El alcance metodológico de las narrativas en La comunicación en los mundos de vida juveniles. Tesis Doctoral, Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Núñez, I. (1997). *Historia Reciente de la Educación*. Santiago, Chile.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la escuela nueva y unificada*. Santiago, Chile: LOM.
- OMS. (2014). *Maltrato Infantil. Nota descriptiva n° 150*.
- Paicabí. (1998) *Maltrato Infantil. Elementos para su comprensión básica*. Viña del Mar.
- Papalia, D. O. (2009). *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.
- Perez, C. (s/f). *Una teoría de la enajenación* .
- Pinto, J., & Salazar, G. (1999-2003). *Historia contemporánea de Chile (Vol. V Niñez y Juventud)*. Santiago: LOM.
- Pineau, P. (s.f.). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo". "Premisas básicas de la escolarización como empresa moderna constructora de modernidad", *Revista Estudios del Currículum* n° 4. Madrid. Pomares-Corredor, 1999. + "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" Artículo.
- Pinto, J. (2000). *De Proyectos y Desarraigos: La Sociedad Latinoamericana Frente a la Experiencia de la Modernidad (1780-19014)*. 19th. International Congress of Historical Sciences.

- Puiggrós, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Buenos Aires: Colihue.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Raczynski, D. (2006). Políticas de Infancia Temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños. *Expansiva* , Serie en foco 77.
- Ranciêre, J. (2006). Sobre El maestro ignorante. *Revista de Filosofía del Departamento de Filosofía de la UMCE* , 254-269.
- Ranciêre, J. (1988). Escuela, Producción, Igualdad. *L'école de la démocratie*. Ediling, Fondation Diderot. Traducción Vera Waksman.
- Ranciêre, J. (s/f). Capítulo 2 en *La Política y la Dominación* en Jacques Ranciere.
- Ravetllat, I. P. (2015). El Interés Superior del Niño en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y su Configuración en el Derecho Civil Chileno. *Revista Chilena de Derecho*, vol. 42 N°3 , 903-934.
- Responde, U. (2000). *Maltrato Infantil en Chile*. Santiago.
- Reyes, L. *Crisis, Pacto Social y Soberanía: El proyecto educacional de maestros y trabajadores*. Chile, 1920-1925.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Santiago: Quimantú.
- Ríos P., L. Á. (2015). *La Violencia un Enfoque Filosófico y Científico*. Colombia.
- Rojas O, A. R. (2011). *La Pedagogía del Abode*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento Crítico, revista electrónica de Historia.* , 1-39.
- Rolnik, S. (2006). *Entrevista a Suely Rolnik*. Buenos Aires: Colectivo Situaciones.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado: Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago: LOM.
- Sacristan, J. G. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Salamana, (2008). Reportaje de la Violencia en Latinoamérica. *Revista scielo*.
- Salazar, A. (2012). El oficio de la púñeñelchefe: memorias del parto en los relatos

de tres mujeres mapuche de la comunidad Curaco Ranquil. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113728/Salazar%20Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Salazar, G. (1995) "Los dilemas históricos de la autoeducación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?" Revista Proposiciones N°15.
- Salazar, G. (2006) Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX). Santiago: LOM.
- Salazar, P.(2009) Implicaciones de la Cognición Sistribuida y Situada en el Aprendizaje. Universidad de Chile.
- Sanchez, R., & Sobarzo, M. (2010). El modelo... ¿o el desafío de ser modelo? En Biopolíticas del Sur (págs. 411-419). Santiago: Editorial Arcis.
- Sarte, J. (1946). El Existencialismo es un Humanismo.
- Silva, T. T. (2001). Dr. Nietzsche, Curriculista, con aportes del profesor Deleuze: Una mirada post-estructuralista de la teoría del curriculum. Pensamiento educativo, 15-36.
- Situaciones, C., Creciendo Juntos (2008) Un Elefante en la Escuela. Pibes y Maestros del conurbado. Ciudad de Buenos Aires: Tinta Limón.
- UNICEF. (2006). Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile. Santiago.
- UNICEF. (2006). Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile. Analisis comparativo 1994-2000-2006. Santiago, Chile.
- UNICEF, C. N. (Julio, 2009). Maltrato Infantil: Una dolorosa realidad puertas adentro. Desafíos. Boletín n° 9 de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos del desarrollo del milenio.
- UNICEF, C. N. (n°9 julio 2009). Maltrato Infantil: una dolorosa realidad puertas adentro. Desafíos: Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos del desarrollo del milenio .
- UNICEF, R. (2000). Maltrato Infantil en Chile. Santiago.
- Vergara, A. (2012). Representación de la Infancia en el Discurso Publicitario en Chile. Comunitar, vol. XIX, n°38 , 167-174.
- Vygotsky, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediones Fausto.
- Winnicott, D. (1991) Deprivación y Delincuencia. Buenos Aires: Paidós.
- Woodhead, M. y. (2008). La primera infancia y la enseñanza primaria. La primera infancia en perspectiva 2 .

Zabalza, M. A. (1996). *Calidad de Educación Infantil*. España: Editorial: Narcea.

Zemelman, M. (2010); "La experimentación y sus obstáculos: Plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria y Plan San Carlos" *Docencia* N°40, 50- 57.

Zibechi, R. (2007). *Dispersar el Poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Santiago: Quimantú.

Zizek, S. (2009). *Sobre la Violencia. 6 Reflexiones Marginales* . Buenos Aires, Argentina: Paidós.