



**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA EL
SIGLO XXI: EDUCAR PARA EL AMOR Y
CON AMOR**

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE 21ST
CENTURY: EDUCATE FOR LOVE AND WITH LOVE



○.....

Ángela María Arce Cabrera

Universidad Santiago de Cali

<https://orcid.org/0000-0001-8337-4072>

Luis Armando Muñoz Joven

Universidad Santiago de Cali

<https://orcid.org/0000-0001-5084-5069>

RESUMEN

En números anteriores de la colección Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones (Tomos II y IV), publicados por la editorial Universidad Santiago de Cali (2018), se abordó el tema de la enseñanza del desaprendizaje de la violencia desde dos perspectivas fundamentales derivadas del proceso de investigación adelantado en el marco del proyecto: “La educación emocional, el reconocimiento de la otredad y el desaprendizaje de la violencia en la formación de maestros”. Se escribieron los capítulos *El reconocimiento de la otredad en la escuela: Reflexiones para la enseñanza del desaprendizaje de la violencia*, y *la educación a través de las artes en el desaprendizaje de la violencia: El trabajo con el cuerpo en situación de representación como agente mediador en el desaprendizaje de la violencia*, cuyas principales conclusiones dan apertura a la construcción del presente texto. El cual es un aporte a la cimentación de una propuesta de formación de maestros, anclada en las necesidades reales para la escuela del siglo XXI. Presentado en tres apartados, este capítulo se aproxima a la solución de tres preguntas dinamizadoras, indispensables a la hora de plantear propuestas educativas. Son preguntas ineludibles para el sistema educativo y todos los actores que intervienen en él como: ¿A quién se educa? ¿Para qué se educa? ¿Cómo se educa? Cuyas respuestas, desde la opción de educar para el amor y con amor, se convierten en constructos dinámicos que

se transforman en el tiempo y el espacio. Transformando de igual manera las prácticas pedagógicas según sean las necesidades vitales de los contextos.

Palabras clave: Amor – Educación – Práctica pedagógica

Abstract: In previous issues of the collection *New views and approaches of various research* (Volumes II and IV), published by Universidad Santiago de Cali (2018), the topic of teaching the unlearning of violence was addressed from two fundamental perspectives for the advanced research process within the framework of the project: “Emotional education, the recognition of otherness and the unlearning of violence in teacher training”. Two chapters were written *The recognition of otherness in school: Reflections for teaching the unlearning of violence*, and, *Education through the arts in the unlearning of violence: Work with the body in a situation of representation as a mediating agent in the unlearning of violence*, whose main conclusions open the construction of this text. This text is a contribution to the foundation of a teacher training proposal anchored in real needs for the 21st century school. Presented in three sections, it approaches the solution of three dynamic questions, indispensable when proposing educational schemes, unavoidable questions for the educational system and all the actors involved in it which are: Who is educated? What is education? How do you educate? Whose answers, from the option of educating for love and with love, become dynamic constructs that are transformed in time and space. Transforming in the same way the pedagogical practices according to the vital needs of the contexts.

Key words: Love, Education, Pedagogical Practices.

INTRODUCCIÓN

Cuánto más viejos somos, mejor comprendemos que por más grandes que parezcan las ideas, jamás lo serán tanto como para abarcar y menos aún contener, la copiosa prodigalidad de la experiencia humana.

ZYGMUNT BAUMAN

Toda experiencia humana -incluida la escolar-, como proceso inacabado y cambiante, requiere de una constante transformación de todas las prácticas que en ella confluyen. Para el caso de la escuela en general y la educación de los adolescentes en particular, de cara a la comprensión del fenómeno de la violencia escolar y a la construcción de estrategias pedagógicas que atienda dicha problemática, se pone a consideración el presente texto, enmarcado en la posibilidad de reconstruir nuestras prácticas pedagógicas desde la perspectiva de una educación para el amor y con amor.

Siguiendo la ruta de las preguntas básicas que todo educador debe hacerse constantemente, el texto se divide en tres partes en las que se propone, una respuesta orientada a revindicar las posturas incluyentes y colaborativas inherentes a toda práctica pedagógica inclusiva.

En la primera parte, se define el adolescente como sujeto de saber. Son sujetos con el derecho y la posibilidad de aportar desde su experiencia a la construcción de conocimientos que le permitan ver, interpretar e intervenir en los contextos para transformarlos. En esta presentación, se destacan las formas tanto reales como simbólicas que acompañan las estructuras de violencia a las que son sometidos los jóvenes. También se abunda la ritualización de comportamientos violentos legitimados por las prácticas de los adultos.

En la segunda parte, se establece que se educa para la vida y por lo tanto para la convivencia pacífica, enmarcada en la propuesta de educar con amor y para el amor. La acepción propuesta para el concepto de amor está por encima de la referencia a las relaciones de pareja o a las prácticas religiosas. Planteando con ello, la urgencia de establecer distancias entre educar para resistir y educar para prevenir.

Finalmente, en la tercera parte, se hace referencia a la inexistencia de un método específico y se proponen pistas para crear estructuras de formación que

se ajusten al ritmo de la vida. Por lo cual, se espera llegar a verdades absolutas, sino a la constante y necesaria transformación de las prácticas pedagógicas.

PRIMERA PREGUNTA: ¿A QUIÉN SE EDUCA?

¿Por qué me impones lo que sabes si quiero yo aprender lo desconocido y ser fuente en mi propio descubrimiento?

HUMBERTO MATURANA

Responder a la pregunta ¿a quién se educa?, se convierte en una tarea difícil, porque pese a los ingentes esfuerzos realizados desde diferentes campos de estudio, la comprensión de la experiencia humana y por supuesto la experiencia educativa, sigue y seguirá siendo una tarea inacabada. Sin embargo, en las interminables búsquedas se espera que esa comprensión avance al ritmo de las transformaciones sociales, las cuales rigen los cambios en las relaciones humanas. También se espera que la experiencia construida a través de la percepción, permee los procesos educativos, para que la comprensión desde la escuela de esa experiencia humana, sea lo más cercana posible a la realidad. Desde este lugar del pensamiento, se propone crear estrategias para cumplir la tarea de diseñar intervenciones que den origen a sociedades más equilibradas y justas.

Según lo anterior, se establece que uno de los grandes temas a tener en cuenta para la resolución del interrogante planteado, se encuentra en las concepciones que sobre la cultura tienen educadores y educandos. En este sentido, entendemos que para el Siglo XXI, se parametriza la cultura en medio de la modernidad líquida en la que ya no es una "...cultura de aprendizaje y acumulación (del estilo de aquellas culturas recogidas en los estudios de los historiadores y los etnógrafos). Ahora parece, más bien, una *cultura de la desvinculación, discontinuidad y olvido*" (Bauman 2015, p. 85).

Si tenemos conciencia de que los procesos educativos han de transformarse con los avances y retrocesos de la cultura, según el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, tendremos claridad de que las distancias que nos unen (y nos separan) de nuestros educandos, están mediatizadas por la cultura del consumo:

Nos reúne a la distancia usar tenis Nike, ir de vacaciones a ciertas playas e identificarnos con el mismo logo de coche o ropa: Nos une lo que nos venden. En una época en que las empresas fabrican no sólo bienes útiles, sino actitudes, estilos de vida y apariencias personales, las marcas globalizadas asocian a millones de consumidores (García Canclini, 2002, p. 25).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, emergen los adolescentes con sus particularidades, para quienes se piensa desde este texto la transformación de sus procesos educativos. A continuación, presentamos las características de los adolescentes como sujetos educables por naturaleza, los que la escuela debe atender. Toda vez que es precisamente en la adolescencia (sin desconocer las otras etapas de la educación), una etapa en la que es necesario recibir los saberes y las estructuras de acercamiento a los conocimientos. Esto como base para la construcción de la sociedad de la que serán responsables los adolescentes, una vez se conviertan en adultos.

Más allá de pensar los adolescentes como adultos productivos en el sistema sociocultural, pensamiento de siglo pasado y aún en vigencia. Se brinda la opción de pensar los adolescentes como adultos críticos, éticos y responsables del mejoramiento de las condiciones de vida de sí mismo y de los otros, y, por consiguiente de los entornos de relación.

La primera consideración a tener en cuenta a la hora de definir a los adolescentes, es que no son un grupo etario que padezca o adolezca de algún mal que lo haga incompetente para comprender la responsabilidad que tiene en la transformación del mundo. En este sentido, durante mucho tiempo se relacionó la palabra adolescente con la raíz latina *adolecer* que hace referencia a padecer alguna dolencia. Sin embargo, esa no es la ruta correcta de la interpretación. La palabra adolescencia se deriva de otra raíz también latina, *adolescere*, a la que se le atribuyen como significados el comenzar, el crecer, el estar creciendo. De ahí la importancia que adquieren los procesos educativos en esta etapa en la que

Los adolescentes como sujetos individuales y seres sociales, se enfrentan a su mayor tarea, el logro del sentido de la autonomía, que se expresa en la capacidad de autodeterminación, toma de decisiones y en el hacerse responsable del cuidado de sí mismo, tanto en lo corporal como en lo emocional, además de la ratificación de pertenencia al grupo social (Arce, 2017, p.87).

Otro aspecto importante de este sujeto educable que reconocemos como parte de la cultura del Siglo XXI, y enmarcado en la acepción del “*que está creciendo*”, es la importancia que le otorga a lo ritual como antesala a la inclusión en

un grupo social, a los comportamientos en la escuela (con sus propias estructuras rituales) y en general, a la vida misma.

Dependiendo del espacio social, escuela, familia, amigos, los adolescentes del S/XXI (incluso los de finales del S/XX), han vivido y viven los ritos de paso entre la visión sagrada de la reconstrucción de normas establecidas por los adultos y la vivencia – también sagrada – de los ritos de iniciación que profanan esas reglas, pero que les permite construirse como seres sociales en identidad con los otros miembros de grupos que se hacen *libres* en las prácticas de otros rituales (Arce, 2017, p. 88).

En estos sistemas rituales en los que crece el adolescente, se encuentran también las construcciones sobre el amor y derivados de ello la amistad, la lealtad, el cuidado de sí mismo, el cuidado de los otros y por supuesto el cuidado amoroso de los espacios de relación, tanto físicos como relacionales. La escuela es también una suerte de performance de rituales como lo propone McLaren (2003), en su texto,

Los rituales proporcionan la base generadora de la vida cultural; que un ritual es una relación subsistente cuya naturaleza está determinada por el carácter y las relaciones de sus símbolos; que la manera en que construimos la realidad está ligada a nuestras percepciones, las cuales son mediadas a través de símbolos y sistemas rituales compartidos; y que estamos subjetivamente ubicados en el orden social como agente y actores mediante compromisos en performance rituales particulares. (McLaren, 2003, p. 30).

La escuela es un espacio con sentido propio, interpretado desde diferentes percepciones. En la escuela el universo simbólico del adolescente escolarizado, se construye a partir de una mezcla entre lo que se les propone desde el mundo adulto (con todas las incoherencias posibles) y, lo que ellos mismos legitiman en sus prácticas rituales. Así para pertenecer al grupo, son capaces de cualquier cosa, de esta forma la representación de la violencia vivida por el adolescente se traslada a la escuela con el sentido ritual que se requiere para pertenecer al grupo.

El adolescente, ese que *está creciendo*, no comprende muy bien el sentido de educarse con amor y para el amor. Mientras los currículos hablan del estudiante en el centro del proceso formativo y una educación que propenda por la autonomía, el adolescente se encuentra inmerso en una historia de múltiples violencias dichas violencias tapizan su imaginario desde tres dimensiones, enmarcadas entre lo que es real y lo que se vive a través de la reinterpretación de otros.

De esta manera, aparece lo real, denominado así porque es donde el adolescente vive y siente la violencia, desde el cuerpo a la mente, pasando por la interpretación emocional. En este punto nos referimos a la primera dimensión, la violencia que se **“vive en casa”**: Historias de maltrato infantil, maltrato de género y violencia simbólica, aquello que pasa **“de la puerta para adentro”**.

La segunda dimensión que también pertenece al universo de la violencia real, es la que no le afecta directamente porque está en el afuera. Se **“vive en el barrio”**: Fronteras invisibles, enfrentamiento entre bandas, el hincha apuñaleado por usar la camiseta de un equipo de fútbol, el vecino que golpea indiscriminadamente a su esposa, a su hijo menor y al sobrino que tiene a su cuidado.

Estas dos dimensiones descritas en los párrafos anteriores, en todos los casos, convierte al adolescente en testigo silencioso. Algo así como en un cómplice, pero sin la responsabilidad de serlo, pues es real que nada puede hacer al respecto en el plano de lo actual. Quizás a futuro y con una formación adecuada, pueda educarse para el amor y así no repetir las historias de violencia familiares y barriales.

La tercera dimensión se enmarca en la violencia que es vista, escuchada y leída a través de los medios de comunicación. Ya sea en la orilla del entretenimiento o en la orilla de la información (tal vez desinformación), en medios como la radio, la televisión, los medios digitales, circulan contenidos de violencia reinterpretada según la intencionalidad comunicativa del emisor. Los reportes de los noticieros sobre el conflicto armado, la violencia urbana o en los estadios, los relatos de feminicidios y violaciones a menores, las llamadas narcoserias o narconovelas, por citar algunos ejemplos, entregan al adolescente una violencia reinterpretada por otros. Esta violencia parece ajena a los adolescentes receptores pero también influye en las construcciones rituales que se plantean entre ellos. Toda vez que en los mensajes se legitiman ciertos comportamientos y ciertas prácticas que para el adolescente que está creciendo, se convierten en modelos a seguir por un lado y en estructuras de desesperanza por otro.

En el panorama expuesto en los párrafos anteriores, parece que todo apuntara a una educación que no logra trascender los límites de la escuela. Al menos no con la suficiente fuerza, para que los adolescentes comprendan que existe el amor como un sentimiento posible en la construcción de los espacios de relación.

En síntesis, a la pregunta de ¿a quién se educa? respondemos que, para el caso del presente escrito, se educa a un grupo de adolescentes que no adolecen de

nada. Que están *creciendo entre rutinas y rituales*, adolescentes que nacieron en medio de la guerra, hijos y nietos de personas que también nacieron durante los más de 60 años de conflicto armado en Colombia. Los adolescentes construyen sus propios rituales a partir de las representaciones simbólicas expuestas en los párrafos anteriores.

Este panorama alienta una reflexión académica sobre la necesidad de transformar las prácticas docentes, desde una apuesta por permitir a los sujetos en formación, la libertad de ser y de repensar sus prácticas rituales. Esto a partir, de la comprensión de las posibilidades que se abrirían, si en vez de educar para resistir en medio de la violencia, educáramos desde el amor y para el amor, como alternativa para la construcción de una sociedad pacífica.

SEGUNDA PREGUNTA: ¿PARA QUÉ SE EDUCA?

Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.

ZIGMUNT BAUMAN

Muchas son los intentos de responder este interrogante, no solamente desde el universo de la formación docente, sino también desde otras disciplinas del conocimiento, asociadas a la interpretación del actuar humano en determinados contextos. De ahí que se consideren *importantes*, un cúmulo de aprendizajes tales como las normas que rigen una nación, las leyes de tránsito, las costumbres que se perpetúan en el tiempo como parte de una cultura específica, las orientaciones sobre el cuidado y la alimentación, los tratamientos preventivos de algunas enfermedades y aquellos aprendizajes asociados al sentido común y a la supervivencia, por nombrar algunos.

Todos los aprendizajes mencionados son necesarios para la vida. Es decir que cualquiera que sea la población y el contexto que nos convoca, la primera respuesta a la pregunta ¿para qué se educa? es sin duda alguna, *se educa para la vida*. Sin embargo, en esta educación para la vida, es importante tener claridad, así como la vida es un proceso en constante transformación, todo "...aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos

siempre esquivos, que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan (Bauman, 2008, p. 33).

Es decir, que todo lo que se aprende está sujeto a transformarse y además es susceptible incluso de desaprenderse. Es así como se pueden afirmar que, en un proceso educativo construido desde una propuesta de educar para el amor, es posible enseñar a desaprender la violencia.

Dadas las condiciones sociopolíticas actuales en Colombia, en un momento que se conoce como del *pos -acuerdo* (referido a la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno Nacional y las FARC – septiembre de 2016), se espera avanzar en la transformación de la educación de cara a las necesidades específicas que enmarcan este *pos acuerdo*. No solamente en las zonas concretas de influencia del mismo, sino en todo el país.

Se espera para el 2018 y en adelante, desarrollar una nueva forma de leer lo que sucede y que en la consecuente transformación de la educación, se evidencien propuestas que tiendan a la construcción de entornos pacíficos. “Se trataría, pues, de centrarse en los valores de la paz para prevenir la violencia y, al mismo tiempo, trabajar contra la violencia existente desde una perspectiva curativa para combatirla” (Fernández & López, 2014, p. 120).

En este orden de ideas, desde la propuesta a la que se refiere el presente texto, la educación para la paz se enmarca en una educación con amor y para el amor, en dónde lo racional va de la mano con lo emocional. Ya lo mencionábamos en el apartado anterior, muchas de las expresiones de violencia entre los adolescentes (y otros grupos etarios), nacen y se perpetúan en la costumbre, en lo *visto y vivido desde siempre*. Maturana & Bloch (1998) desde el siglo pasado, mencionan la importancia de comprender la vida no como algo estático ni unidimensional:

El vivir humano es emocional y racional a la vez, siempre, no lo uno o lo otro. Todo argumento racional se funda en premisas aceptadas a priori que definen su dominio de validez. Por esto, al cambiar nuestra emoción cambia nuestro razonar, y cambia nuestro ser y nuestro mundo. Al mismo tiempo todo argumento racional construye en el mundo que el emocionar define, y con los cambios relacionales que trae consigo, tiene consecuencias en nuestro emocionar (Maturana & Bloch, 1998, p.159).

Se educa entonces para la vida, como un proceso cambiante en los aspectos tanto físicos como emocionales. De igual manera, se educa para la vida comprendiendo que todo aprendizaje – disciplinar o no-, tiene una relación directa con la sensibilidad humana y las concepciones de progreso que cada cultura desde sus entornos de relación proponga: En ese espacio de interrelación entre lo racional y lo emocional, es en el que nace, crece, algunas veces se reproduce y muere todo individuo. Podemos afirmar, en principio se educa para el mejoramiento de las condiciones de vida, lo que supone una idea de *desarrollo y/o progreso* que también debe considerarse dinámica y cambiante.

En el ejercicio de armonizar lo emocional con lo racional, se van concretando las características de una práctica pedagógica que nos lleve al

Abandono de la concepción del progreso como certidumbre histórica, para hacer de ella una posibilidad incierta, y debe comprender que ningún desarrollo se adquiere para siempre porque como todas las cosas vivas y humanas, está sometido al principio de degradación y sin cesar debe regenerarse (Moran & otros, 2006, p. 128).

¿Para qué se educa entonces en un contexto como el nuestro, marcado por diferentes escenarios y escenificaciones de la violencia? ¿Cuáles son las necesidades que se plantean para dar respuesta a esta pregunta, cuando entendemos que vivimos en múltiples escenarios de violencia, que tal como lo mencionábamos en el apartado anterior, van de un lado a otro, de la casa al barrio, del barrio a la escuela, de la niñez a la adolescencia, de la adolescencia a la adultez y viceversa?

En los escenarios mencionados, a los adolescentes – y muy seguramente también a los adultos-, se les dificulta encontrar otras posibilidades de relación. Un ejemplo de ello, es la violencia de género como manifestaciones violentas y discriminatorias dirigidas “...contra los distintos géneros por su pertenencia a los mismos y por el papel que tradicionalmente desempeñan, no se reduce al ámbito familiar y privado por lo que puede extenderse al ámbito público en escenarios laborales, institucionales o académicos” (Muñoz & Murillo, 2018, p. 31).

Si atendemos entonces, a la propuesta de que se educa para el amor y con amor, “la estrategia más acertada, en nuestra opinión, sería aquella que ayude a profundizar y conocer las causas concretas de un fenómeno violento y

genera acciones que aproximan a realidades alternativas que producen paz” (Fernández & López, 2014, p. 121). En este sentido, nos ubicamos en el cumplimiento del requerimiento de educar para la vida. Siendo precisamente educar para el amor una expresión de reconocimiento de ese otro como sujeto de amor, que bajo ningún pretexto tiene la obligación de ser como yo quiero que sea, construido a espejo de mis necesidades.

En este orden de ideas cuando se educa con amor y para el amor, se educa para reconocer al otro y respetarlo en su diferencia. De esta manera, se le ama y se le respeta en la misma línea en la que se ama y se respeta a uno mismo. Para ello, la educación debe “...lograr una formación integral que aporte a la sociedad ciudadanos felices, amorosos, solidarios” (Jiménez Campos, 2016, p. 272), menos competitivos y más cómplices.

Una educación para el amor, aportaría a la construcción de un camino que contribuya a la disminución y erradicación de las violencias de género, entre las que se encuentra la violencia contra la mujer. Tal como nos lo sugieren Muñoz & Murillo (2018):

No solamente se requieren medidas penales para enfrentar las formas de violencia contra la mujer, es preciso que se adopten políticas educativas, laborales y sociales orientadas a erradicar la cultura de la violencia que se mantiene a pesar de los esfuerzos legislativos (p. 48).

Finalmente, educar para la vida y educar para el amor, se convierten en sinónimos de prácticas humanizadoras. Se espera que, bajo estas premisas, los seres humanos entendamos que no es necesario competir, más bien lo que se requiere es colaborar. La misión es, por lo tanto, elevada y difícil, porque supone al mismo tiempo arte, fe y amor (Moran & otros, 2006, p. 123).

En este punto cabe reiterar, cuando se habla de amor no se está haciendo referencia a la acepción referida a las relaciones de pareja, ni tampoco al discurso de los credos religiosos. Si bien es cierto, una persona preparada para vivir en el amor tendrá mucho que aportar en ternura y complicidad en relaciones de pareja saludables e imperecederas. De lo que trata este texto, es de encontrar por la vía de la sensibilidad, la capacidad de construir los ambientes de aprendizaje necesarios para en la complejidad de la comprensión de las diferencias, formar “un sujeto capaz de aprender, inventar y crear en y durante el caminar” (Moran & otros, 2006, p. 18). Estos espacios de interrelación verdaderamente humanos, contribuyen al mejoramiento de las condiciones de vida y a la su-

pervivencia de la especie, con todas las implicaciones del cuidado de sí y del otro que se referencian en esta reflexión.

TERCERA PREGUNTA: ¿CÓMO SE EDUCA CON AMOR Y PARA EL AMOR?

El amor no encuentra su sentido en el ansia de cosas ya hechas, completas y terminadas, sino en el impulso a participar en la construcción de esas cosas. El amor está muy cercano a la trascendencia; es tan solo un nombre del impulso creativo y, por tanto, está cargado de riesgos, ya que toda creación ignora siempre cuál será su producto final.

ZIGMUNT BAUMAN

Como toda pregunta por el universo humano, las respuestas son aproximaciones, en algunos casos teóricas, en otros simplemente se conciben como aplicaciones del sentido común. En general, tal como la realidad lo propone, son respuestas inacabadas que mutan de un lugar de reflexión a otro, según se requiera, así pasamos del geocentrismo al antropocentrismo, etc. Buscando diversas formas de interpretar la realidad, acordes con las necesidades del contexto.

Según lo anterior, la respuesta al tercer y último interrogante del texto intenta mirar la problemática, siguiendo la propuesta de Duarte & Tobar (2003). Sobre todo, respecto a la opción de escuchar al adolescente con la apertura necesaria para obviar la postura adultocéntrica. Postura que tradicionalmente, acompañó las reflexiones sobre la educación, los modelos pedagógicos y la escenificación de los mismos a través de las prácticas.

Se propone entonces, el desarrollo de prácticas pedagógicas (entendidas como prácticas reflexionadas), en las que el centro de la acción se concentre en la creación de ambientes de aprendizajes. Los cuales desde la opción del amor, se reconozca la presencia del otro como parte fundamental en la experiencia de ser y estar en el mundo, con la responsabilidad de intervenir un contexto para comprenderlo y transformarlo. Se devela entonces, una pedagogía del amor fortalecida "...a través del reconocimiento a las diferencias, de la capacidad de comprender y tolerar, de la posibilidad de dialogar y llegar a acuerdos dirigidos a enfrentar las problemáticas cotidianas y aprender en las dificultades, superando con éxito las limitaciones (Jiménez Campos, 2016, p. 274).

Si el contexto es cambiante, si los seres humanos y nuestras formas de relacionarnos también lo son, se espera que la educación responda con celeridad a esos cambios. De esta forma, dejara de reproducir en medio del estatismo, una enseñanza ausente de realidad que lleve al estudiante a no aprender nada y que en el mejor de los casos, adquiera aprendizajes que no le sirven para su proceso de adaptabilidad social. Mucho menos es una enseñanza que pasa de la adaptabilidad a posturas críticas que le permitan a los adolescentes de intervenir en la creación de nuevos mundos a partir de lo conocido.

Es aquí donde la labor del docente, adquiere la relevancia adecuada al lograr que a través de su práctica pedagógica, “los estudiantes se enamoren de un mundo que es cambiante y que a pesar de todas las dificultades, se puede transformar a través del conocimiento que es el que hace la diferencia entre repetir y crear en el encuentro” (Arce & Murillo 2018, p. 67).

Para enseñar desde el amor no existe un método como tal y quizás la ausencia del mismo, sea el valor agregado al asunto de corresponder a la urgencia de transformar la escuela, desde una reflexión centrada en una educación para los adolescentes. Sin embargo, no se quiere decir con esto que no exista la posibilidad de construir un método debe quedar claro que este método no puede ser estático. Debe estar en continua revisión, ajuste y puesta en marcha, en donde nada es concebido como verdad absoluta y todas las certezas, pueden o deben ponerse en duda para crear nuevas interpretaciones de la realidad experimentada. En esta propuesta,

El método/camino/ensayo/travesía/búsqueda y estrategia es imposible de reducir a un programa, tampoco puede reducirse a la constatación de una vivencia individual, es en realidad la posibilidad de encontrar en los detalles de la vida concreta e individual, fracturada y disuelta en el mundo, la totalidad de su significado abierto y fugaz (Moran & otros, 2006, p. 26).

El método es la vivencia misma, en el caso de la academia se le da valor en las estrategias de teorización que se nutren de la experiencia. En donde, la práctica pedagógica se ubica como partícipe del ejercicio de construcción, evaluación y reconstrucción de modelos de enseñanza y aprendizaje. Así,

Necesita lo que no está indicado en ningún manual. Pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir amor por el conocimiento y amor por los alumnos (Moran & otros, 2006, p. 122).

Con relación a los sujetos de aprendizaje en esta propuesta, vamos a ubicar los adolescentes en la dimensión de sujetos de saber que en cada encuentro escolar, complementan sus aprendizajes, superando con ello la, noción del que no sabe. Es posible que algunas cosas no las conozca pero la condición de ignorancia absoluta no existe, entonces, corresponde al docente darle su lugar de sujeto de saber. Para el caso de la enseñanza del desaprendizaje de la violencia, es necesario comenzar por

dejar de pensar que las niñas, niños y adolescentes pueden ser buenos o malos, dejar de juzgarles y hacer ejercicios de comprensión que nos permitan ayudarles a adquirir herramientas para la dirección de sus sentimientos, energías y violencias, hacia expresiones creativas que les beneficien a ellos y a las demás personas (Restrepo & Murillo, 2018, p. 55).

Dejar de juzgar a los otros es una interesante respuesta para el cuestionamiento planteado, que aunada a lo expuesto en los dos apartados anteriores le da peso a la gestión de una educación incluyente y respetuosa. Educación en donde, los educandos educadores se encuentran en el aprendizaje de contenidos disciplinares de la experiencia de ser respetados como sujetos de saber. Los estudiantes aprenden a respetar a sus compañeros y profesores en dichas experiencias.

Por supuesto, para que una educación desde el amor funcione, es necesario comenzar por tener claro que: “El profesor tiene que enseñar que todos debemos respetarnos, pero creo que es muy importante también el respeto que el profesor debe tener por el estudiante” (Acaso & Ellsworth, 2011, p. 72). No hay nada que podamos pedir a un adolescente que no esté dentro del marco de nuestras propias acciones y eso es, por supuesto, aplicable a la escuela. Esta es quizás la acepción más acertada para explicar la afirmación coloquial: *se enseña con el ejemplo*.

Sobre el tema del respeto que el profesor debe tener con los procesos de los estudiantes, es preciso aclarar que no solamente se refiere al trato cordial en los encuentros. También tiene que ver con las prácticas sancionatorias a las faltas cometidas por los estudiantes y el grado de visibilidad que adquieren dichas sanciones. De una manera u otra, las sanciones ubican al estudiante en la visual de toda la comunidad académica, creando sobre él un estigma, que puede recibir muchos nombres; indisciplinado, irrespetuoso, grosero, violento, por nombrar algunos. En este sentido “...una estrategia importante que desde la gestión de conflictos es también muy conocida, es que haya un ambiente de confianza, de tranquilidad, y para ello, hay niveles de confidencialidad que

deben establecerse” (Restrepo & Murillo, 2018, p. 54). La escuela bajo ningún pretexto puede convertirse en el escenario del escarnio público.

Si queremos que nuestros estudiantes entiendan que el amor (en la acepción propuesta en este texto), es la base para la construcción de una sociedad más humana, nosotros como docentes debemos tener claridad que en la relación docente – estudiante – docente se, requiere que el maestro sea un ser “...sensible que adopte con rigurosidad la reflexión sobre una práctica pedagógica centrada en encontrar en el otro el lugar del sí mismo, es decir superar la incomodidad y el miedo que genera la diferencia” (Arce & Murillo, 2018, p. 67).

Recibir y dar amor hace parte de la naturaleza humana, sin embargo, no es fácil mantener ese espíritu natural, si en la escuela se nos comienza por prohibir las manifestaciones del mismo. Acciones como cambiar de grupo de estudio a un grupo de amistad para que no se hable en clase o sentar a dos amigas(os) es esquinas contrarias, son contraproducentes (Restrepo & Murillo, 2018). Son acciones que simbólicamente invitan a tomar distancias de los otros, porque sucede *algo malo*, porque lo que hacemos juntos se convierte en amenaza para el adulto que debe tener el control. Cuando en realidad, en las relaciones interpersonales y en los procesos de adaptabilidad del ser humano a sus entornos, no existe nada más importante que poder compartir el tiempo con las personas con las que se establecen vínculos de afecto.

De lo mencionado a lo largo del texto se infiere que solo quien es educado con amor, está preparado para el amor. Entonces, educar para enseñar a desaprender la violencia, es vivir la educación como un acto de amor. Un acto concebido para atender de forma creativa, las dinámicas de un mundo cambiante, mediante la sensibilidad plena, la escucha activa, el reconocimiento del otro y el respeto a la diferencia.

CONCLUSIONES

Las estructuras de pensamiento que rigen las prácticas pedagógicas en cada uno de los niveles de la educación, están relacionadas directamente con el ideal de ser humano que se quiere formar, para que atienda los requerimientos del cuidado del entorno y la perpetuidad de la especie humana. Sin embargo, para el Siglo XXI, esta premisa suele ser un poco difícil de aprehender, ante una realidad permeada por múltiples expresiones de violencia que se han perpetuado por más de sesenta años. Debido a esto, se convierte en un problema

complejo definir cuál ha sido el ideal del ser humano y las múltiples razones que han impedido que la educación cumpla con la función misional de educar para la convivencia pacífica.

Pese a los esfuerzos realizados desde diferentes corrientes de pensamiento que aportaron la base para la construcción de modelos pedagógicos, el tema de la violencia sigue siendo recurrente en diferentes escenarios, entre los que se encuentran la escuela, el barrio y la familia. Todos ellos, escenarios de influencia en las perspectivas con las que los adolescentes construyen los imaginarios que les permiten establecer relaciones con sus pares y con los otros grupos etarios con los que se comparten diferentes contextos.

Una alternativa de exploración de nuevas prácticas pedagógicas para la atención adecuada de las problemáticas de violencia escolar, es la educación para el amor y a través del amor. Una propuesta que invita a trascender la noción contemporánea de enseñar para la resiliencia y aventurarse a construir con los adolescentes, aprendizajes que, desde el amor, lleven a la convicción de que la prevención es una ruta posible para evitar que todo aquello que nos lastima se repita. Propuesta que implica reconocer a los adolescentes como sujetos de saber y darles el espacio de proponer desde su experiencia, acciones vitales que lleven a una real preocupación y ocupación en la prevención de la violencia como el camino adecuado para la perpetuidad de la especie humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. & Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Editorial Catarata.
- Arce, A. (2017). *Las horas creciendo contigo: Discursos de un grupo de adolescentes sobre la naturalización de la violencia en la vida cotidiana de una institución educativa*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Arce A. & Murillo A. (2018). *El reconocimiento de la otredad en la escuela: Reflexiones para la enseñanza del desaprendizaje de la violencia*. En *Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones Tomo II: Colección de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali*, 55 – 67. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bauman, Z. (2015). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2015) *Vida Líquida*. Barcelona: Editorial Austral.
- Castillo-Cedeño, I., Castillo-Cedeño, R., Flores-Davis, L., & Miranda-Cervantes, G. (2014). *Healthy Pedagogy: Awakening of a New Node*. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 311-320. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.16>
- Duarte, K. & Tobar, B. (2003). *Rotundos invisibles, ser jóvenes en sociedades adultocentricas*. En *Cuadernos Teológicos Pastoral No.4*. La Habana: Caminos.

- Fernández, & López. (2014). Educar para la paz: Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia*, 21(64), 117-142. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352014000100005&lng=es&tlng=es.
- García Canclini, N. (2002). Latinoamericanos buscando un lugar en este siglo. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Jiménez Campos, M. (2016). Gerencia Académica de la Pedagogía del Amor. *Revista Científica*, 1(1), 267-276. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.15.267-276>
- Maturana, H. (1997). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Maturana, H. & Bloch, S. (1998). Biología del emocionar y Alba Emoting. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Muñoz, L. & Murillo, A. (2018). Tratamiento penal de la violencia contra la mujer en Colombia. En Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones Tomo II: Colección de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali, 29 - 49. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Moran & otros. (2006). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Restrepo, D. & Murillo, A. (2018). Gestión de la disciplina en el aula sin castigo. En Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones Tomo III: Colección de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.