

**MEMORIAS DEL DESARRAIGO Y LA RETERRITORIALIZACION LA
EXPERIENCIA VIVIDA DE LA PRIMERA INFANCIA EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO POR CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO Y LA
NECESIDAD DE PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LÓGICAS DISTINTAS.**

FRANCISCO JAVIER PORTILLA GUERRERO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
SAN JUAN DE PASTO**

2018

MEMORIAS DEL DESARRAIGO Y LA RETERRITORIALIZACION
LA EXPERIENCIA VIVIDA DE LA PRIMERA INFANCIA EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO POR CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO Y LA
NECESIDAD DE PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LÓGICAS DISTINTAS.

FRANCISCO JAVIER PORTILLA GUERRERO

Trabajo de Tesis Presentado para obtener el título de

Doctor en ciencias de la educación.

RUDECOLOMBIA

Director:

Doctor: Nelson Torres

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

SAN JUAN DE PASTO

2018

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

Los Directores y los Jurados han leído el presente documento, escucharon la sustentación del mismo por su autor y lo encuentran satisfactorio.

Fecha de sustentación: 07 Febrero 2018

Calificación: Cuatro tres (4,3)

Doctor: Deibar Hurtado
Presidente de Jurado

Doctor: Manuel Fernández Cruz
Jurado

Doctor: Giraldo Javier Gómez Guerra
Jurado

San Juan de Pasto, Febrero de 2018

Resumen

El texto busca comprender desde una intención hermenéutica y fenomenológica la experiencia vivida por niños y niñas menores seis años, víctimas del desplazamiento por conflicto armado en Colombia, focalizados en la comuna diez del municipio de Pasto en el departamento de Nariño y adscritos a un programa de recuperación psicosocial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Como esta experiencia referenciada en imágenes, dibujos, pinturas de los niños y niñas, más los escritos de sus padres se transforma en un acontecimiento educativo que cuestiona no solo la educación tradicional, sino que también provoca el pensar la educación desde lógicas distintas.

Abstract

The text seeks to understand from a hermeneutic and phenomenological intention the experience lived by children under six years of age, victims of displacement due to armed conflict in Colombia, focused on commune ten of the municipality of Pasto in the department of Nariño and assigned to a program of psychosocial recovery of the Colombian Family Welfare Institute. As this experience referenced in images, drawings, paintings of children, plus the writings of their parents becomes an educational event that questions not only traditional education, but also causes thinking about education from different logics.

Contenido

	Pág.
Introducción.	15
1. Ilaciones Preliminares	19
1.1 En primera persona	20
1.2 El propósito de la investigación.	25
1.3 El problema de la investigación.	25
1.4 Los aspectos metodológicos.....	31
1.5 Diseño metodológico.	37
2. Urdimbre Cero.....	45
2.1 La experiencia vivida y el acontecimiento educativo en el proceso de atención (tal como se accedió a él en un ejercicio de la memoria).....	45
2.2 La Imágen como referente educativa de lo acontecido.	51
2.3 La experiencia y el acontecimiento educativo mirado desde las imágenes... ..	56
2.4 Desde el perfil educativo del entonces llamado dinamizador pedagógico... ..	62
2.5 La motivación en el ejercicio de atención.....	64
2.6 Percepción del acontecimiento derivado de la experiencia de atención.	66
2.7 El acontecimiento educativo en la perspectiva del arte entendido como una noción de educación en la poiesis.....	72
2.8 Comprender las representaciones como texto en relación a la historia de vida de niños y niñas de primera infancia.	77
3. Urdimre 1.	82
3.1 Hilatura en función de los Referentes de Ilacion.	82

3.1.1 Estado del arte.	82
3.2 Análisis cualitativo por subtemas.....	83
3.2.1 Primera infancia en Colombia.	83
3.2.2 Atención a primera infancia.	86
3.2.3 Primera infancia en situación de desplazamiento.	88
3.2.4 Distribución documental por tipo de documento.....	90
3.2.5 Distribución documental según la entidad productora	90
3.3 Análisis documental.	91
4. Urdimbre 2.	95
4.1 Hilarura en función de la Validación de la experiencia vivida.	95
4.1.1 Hilo 1. La necesidad de pensar desde la complejidad.....	97
4.1.2 Hilo 2. La experiencia vivida en función de la mirada epistemológica.	100
4.1.3 Hilo 3. El sentido de humanidad en la experiencia vivida.	103
4.1.4 Hilo 4. El otro y la mismidad en la necesidad de una conversación... ..	108
4.1.5 Hilo 5. La experiencia vivida como Un ejercicio de Memoria.	116
4.1.6 Hilo 6. La experiencia vivida vista desde el espacio autobiográfico.	119
4.1.7 Hilo 7. La experiencia vivida como una construcción de narrativas.	128
4.1.8 Hilo 8. La hermenéutica como ejercicio de interpretación de la experiencia vivida... ..	134
4.1.9 Hilo 9. La experiencia vivida pensada desde la Filosofía reflexiva.	137
4.1.10 Hilo 10. El ejercicio hermenéutico en la experiencia vivida... ..	143
4.1.11 Hilo 11. La noción de la experiencia vivida como texto.....	144
4.1.12 Hilo 12. La experiencia vivida y su excedente de sentido. En la Dialéctica de la explicación y la comprensión de Ricoeur.	146

4.1.13 Hilo 13. <i>La experiencia vivida desde la idea fenomenológica de Husserl.</i>	152
4.1.14 Hilo 14. <i>La experiencia vivida en perspectiva fenomenológica.</i>	160
4.1.15 Hilo 15. <i>La hermenéutica y el sentido fenomenológico de las experiencias vividas.</i>	162
4.1.16 Hilo 16. <i>La experiencia vivida pensada desde un accionar posmoderno.</i>	166
4.1.17 Hilo 17. <i>Los imagos y escritos como elementos estéticos referentes de la experiencia vivida.</i>	170
4.1.18 Hilo 18. <i>La estética y la hermenéutica de las representaciones de la experiencia vivida...</i>	176
4.1.19 Hilo 19. <i>La primera infancia y la expresión plástica de la experiencia vivida.</i> .	178
5. Urdimbre 3.	190
5.1 Hilatura en función de la experiencia vivida de niños y niñas en situación de desplazamiento.	190
5.1.1 Hilo 1. <i>Pensar la experiencia.</i>	190
5.1.2 Hilo 2. <i>En la Experiencia vivida...</i>	194
5.1.3 Hilo 3. <i>Un ejercicio aleatorio de investigación como respuesta del proceso de atención a primera infancia en situación de desplazamiento.</i>	200
5.1.4 Hilo 4. <i>La experiencia percibida.</i>	207
5.1.5 Hilo 5. <i>El hecho violento vivido percibido.</i>	210
5.1.6 Hilo 6. <i>Percepción de la Reterritorialización.</i>	221
5.1.7 Hilo 7. <i>Que fue y porque se formó ...</i>	223
5.1.8 Hilo 8. <i>Quienes... que antecedentes...</i>	225
5.1.9 Hilo 9. <i>La inminencia de una atención...</i>	226
5.1.10 Hilo 10. <i>Cómo se fue estructurando el espacio.</i>	226

5.1.11 Hilo 11. Cuáles eran sus subdivisiones y sus responsabilidades.	227
5.1.12 Hilo 12. Dinámica general.	228
5.1.13 Hilo 13. Caracterización de la primera infancia y sus familias.	229
5.1.14 Hilo 14. (desde la poiesis) ...la vida solo sueña en morir	233
6. Urdimbre 4.	250
6.1 Hilatura en la función hermenéutica de Imagos y Escritos.	250
6.1.1 Hilo 1. Una experiencia de lo humano en lo inhumano y viceversa.	250
6.1.2 Hilo 2. El acto co-creador.	256
7. Urdimbre 5.	284
7.1 Hilatura en función del acontecimiento educativo.	284
7.1.1 Hilo 1. La Noción de Acontecimiento.	284
7.1.2 Hilo 2. El acontecimiento educativo.	288
8. Urdimbre 6.	296
8.1 Hilatura en función del filosofar sobre un sentido de un <i>educere</i> en contextos contemporáneos.	296
8.1.1 Hilo 1. Pensar la educación desde otras miradas.	296
8.1.2 Hilo 2. Y si desde la herencia educativa, solo somos todo aquello que no pudimos ser.	311
8.1.3 Hilo 3. De la educación en América Latina.	316
8.1.4 Hilo 4. La educación como lugar de pensamiento y (des)aprendizaje.	318
8.1.5 Hilo 5. Algo sobre el docente... ..	329
8.1.6 Hilo 6. Educación e interculturalidad el reto de la educación posmoderna.	333
8.1.7 Hilo 7. La educación inicial en el marco de la posmodernidad.	343
8.1.8 Hilo 7.1. La noción de escuela.	345

9. Urdimbre 7.	349
9.1 Hilatura en función del acontecimiento educativo en una necesidad ética.....	349
9.1.1 Hilo 1. <i>Para el educador</i>	350
9.1.2 Hilo 2. <i>La educación como un acontecimiento trascendental</i>	371
9.1.3 Hilo 3. <i>Si seguimos haciendo lo que hacemos para dejar de ser lo que somos...</i> <i>¿Qué seremos?</i>	373
10. Contra Hilo.....	387
11. Remanente.....	396
12. Conclusiones	411
Referencias bibliográficas.....	418

Lista de Imágenes

	Pág.
Imágen 1. Catarsis. Taller de pintura 1	56
Imágen 2. Resilientes 1.Excediendo los marcos tradicionales.....	57
Imágen 3. Resilientes 2 Taller de pintura.....	58
Imágen 4. Resilientes 3. Pintura mural	58
Imágen 5. Mixta. Antropomorfo 1	59
Imágen 6. Mixta Paisaje 1	60
Imágen 7. Resilientes 3. Taller de pintura.....	60
Imágen 8. Mixta, Paisaje 2	61
Imágen 9. Performance	62
Imágen 10. Preliminares exposición pictórica	62
Imágen 11. Resiliente 4. Bocetando.....	64
Imágen 12. Resiliente 5. Pintando al oleo.....	69
Imágen 13. Catalogo Catarsis.....	72
Imágen 14. Espectrales. Antropomorfo 2.....	121
Imágen 15. Espectrales. Abstracto 1	126
Imágen 16. Espectrales. Antropomorfo 2.....	127
Imágen 17. Espectrales. Paisaje rural 1	138
Imágen 18. Espectrales. Paisaje rural 2.....	188
Imágen 19. Hostigamiento a San Pablo 2.002	217
Imágen 20. Toma guerrillera a Cumbitara	219
Imágen 21. Espectros 1	234

Imágen 22. Espectros 2	235
Imágen 23. Espectrales. Endógeno 1.	240
Imágen 24. Espectros 3	241
Imágen 25. Espectrales. Endógeno 2	242
Imágen 26. Espectrales. Exógeno 1	242
Imágen 27. Espectrales exógeno 2	243
Imágen 28. Espectrales. exógeno 3	244
Imágen 29. Espectro 4.....	245
Imágen 30. Espectrales. Memoria	246
Imágen 31. Espectrales. Endógeno 3	247
Imágen 32. Espectrales. Exógeno 4	248
Imágen 33. Espectrales. Desarraigo 1	259
Imágen 34. Espectrales. Violencia 1	260
Imágen 35. Espectrales. Desarraigo 2	261
Imágen 36. Espectrales. Violencia 2	262
Imágen 37. Espectrales. Desarraigo 3	263
Imágen 38. Espectrales. Violencia 4	264
Imágen 39. Espectrales. Desarraigo 5	265
Imágen 40. Espectrales. Desarraigo 6	266
Imágen 41. Espectrales. Reterritorializacion 1.....	267
Imágen 42. Espectrales. Reterritorializacion 2.....	268
Imágen 43. Espectrales. Reterritorializacion 3.....	269
Imágen 44. Espectrales. Desplazados 1	270
Imágen 45. Espectrales. Desplazado 2	271

Imágen 46. Espectrales. Desplazados 3	272
Imágen 47. Espectrales. Desplazados 4	273
Imágen 48. Escholé	358
Imágen 49. (Re)territorializando	384

Introducción

Palabras conductoras

Al emerger de otros textos este texto hace un símil con un tejido, como una «hilatura» o «hilandería». Aquí la palabra hilar, es el retorcer de varias fibras (nociones) a la vez para unir las y producir un hilo (un sentido) continuo; asumiendo en el hilar, la resistencia del hilo se da a partir de lo largo de sus filamentos; en este texto al emerger de los otros textos, la firmeza de su sentido no depende solo de la capacidad argumentativa de sus nociones, depende también de las intuiciones, que cuando se hilan como si fuesen filamentos largos se obtienen hilos más resistentes. La forma de hilar las fibras y de obtener los hilados influye directamente en las propiedades y apariencia del tejido final; y en este texto nacido de los textos la forma cuasi rizomática de su hilatura influye intencionalmente en el agenciamiento del hilado y en la textura del tejido como tal. Cada idea producto de la noción y la intuición se torna en urdimbre, como conjunto de hilos (nociones) longitudinales en tensión (la intención de que la experiencia vivida este en función de un acontecimiento educativo para poder cuestionar el sentido de la educación), para diferenciarlo del hilo insertado sobre la urdimbre y bajo ella definida como «trama» o «contrahílo».

*La educación no cambia al mundo,
cambia a las personas que van a cambiar el mundo*

P. Freire.

Este texto se entiende particularmente como un *texere*, (tejido), cuya pretensión es establecer un enlace de experiencias y vivencias definidas como aprendizajes. En este sentido se presume argumentar en una parca mirada cómo se presenta la violencia en el departamento de Nariño, cómo este tipo de violencia afecta a la primera infancia, cuando esta es condicionada por el

desplazamiento forzado por conflicto armado y cómo mediante un proceso de intervención* psicosocial se fue estructurando una experiencia vivida, que al ser reflexionada en la distancia producto de un ejercicio hermenéutico de comprensión provoca un conocimiento, un acontecimiento educativo pone en cuestión la herencia educativa.

Un conocimiento objetivo solo puede ser alcanzado desde una cierta distancia histórica, para él la distancia es la única que permite una expresión completa del verdadero sentido que hay en las cosas. Así mismo manifiesta que el verdadero sentido contenido en un texto no se agota al llegar a un determinado punto final, sino que es un proceso infinito. (Gadamer. 2003. p. 339)

La intención básica de este *texere* es Interpretar (re-crear) la visibilidad de la experiencia vivida por niños y niñas menores de primera infancia víctimas del desplazamiento por conflicto armado en Colombia, focalizados en la comuna diez del municipio de Pasto en el departamento de Nariño y adscritos a un programa de recuperación psicosocial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; como los procesos de desplazamiento e intervención psicosocial generaron acciones educativas de adaptación al topos ajeno (receptor)** para en el allí significarse y con ello poner en cuestión el rol de la educación en función de sus contextos. En su dinámica este texto emerge de otros textos, configurando un *texere* producto de urdimbres cuyos hilos se entretejen rizomáticamente estableciendo más que una estructura, un agenciamiento* laberíntico cuyo hilo de Ariadna se presenta como la palabra que une a fin de funcionar responsivamente.

Por ello plantea una serie de urdimbres cuyas hilaturas son el hilo conductor que busca dar a comprender la experiencia vivida como un acontecimiento educativo:

* El término intervenir es acuñado por las instituciones como un tomar parte en. En ese sentido es utilizado en el texto, pero es de anotar que lo que se dio como un intento por tomar parte terminó siendo una interacción del orden Psicosocial.

** Receptor es un término acuñado por las instituciones de atención a desplazamiento por conflicto armado, para designar a la población que “hospeda” a la población víctima del desplazamiento

*** Agenciamiento como el hacer y el actuar, como capacidad para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen. De este modo, el agenciamiento desafía la hegemonía de lo normativo, homogéneo y fijo para hacer funcionar distintos nodos/agentes que se relacionen entre sí y hacia afuera

Ilaciones preliminares: como orientaciones introductorias que dan una razón de la investigación, pasando por motivaciones generales y particulares que interpelan el propósito de la investigación y su hacer metodológico.

HILARURA en función de la VALIDACIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA. Aquí la pretensión es establecer una validez conceptual que parte de las nociones teóricas de varios autores que sirven de base argumentativa la pretensión investigativa.

HILATURA en función de LA EXPERIENCIA VIVIDA DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO. En esta urdimbre se referencia descriptiva y reflexivamente aquello que se recuerda de la experiencia vivida después de reflexionar la acción de la memoria y los vestigios producto de la recuperación documental.

HILATURA en función del ACONTENCIMIENTO EDUCATIVO. Se establece la noción de acontecimiento en función de recrear la noción de acontecimiento educativo a razón de la experiencia vivida con la primera infancia en situación de desplazamiento forzado y lo dado en el espacio de atención.

HILATURA en la función hermenéutica de IMAGOS Y ESCRITOS. Hay aquí una cierta poiesis ya que se pretende una acción estética, en tanto se presenta algunos imagos realizados por la primera infancia en situación de desplazamiento y los ejercicios escriturales de narración de la experiencia de la violencia del desplazamiento, para que el lector posible geste su propia interpretación.

HILATURA en función del FILOSOFAR SOBRE UN SENTIDO DEL EDUCERE en contextos contemporáneos. Hay aquí una reflexión emergente de todo lo anterior cuya pretensión es poner en cuestión la herencia educativa y la necesidad de pensar de otras maneras el hacer educativo

HILATURA en función del ACONTECIMIENTO EDUCATIVO EN UNA NECESIDAD ÉTICA. Como resultado de la hilatura anterior se plantea algunas posibilidades de la educación cuando esta es el resultado de poner en cuestión lo heredado para abrir otras posibilidades.

CONTRA HILO, es una reflexión final pero inacabada de la experiencia vivida como acontecimiento educativo en donde a manera de cierre todo lo vivido escrituralmente queda abierta como experiencia a otras posibilidades

REMANENTE como eso que queda pendiente pero que en si otorga un valor argumentativo a todo lo vivido como experiencia y aprendido como acontecimiento educativo y que tiene que ver con la importancia del arte en todo proceso educativo en función de provocar la necesidad de pensamiento y reflexión.

1. Ilaciones Preliminares

Como heredero por imposición de la cultura occidental, la apropiación del mundo se debate en ocasiones desde dos criterios, el mirar desde el afuera y el de interactuar en el adentro, dependiendo de las circunstancias, se fluctúa en la motivación provocada ya sea desde la posición del filósofo o la del artista y la del educador. Este trabajo en particular incluye necesariamente ese primar del logos y la razón que en la distancia fragmenta el texto para definirlo; la mirada del “filósofo” en la pretensión de conceptualizar una experiencia vivida, y desde su razón argumentar por qué esta experiencia es un texto; Y por otro, la emoción estética argumentada en la poiesis, dada en su éxtasis con-funde, se funde con, se involucra, se vuelve el otro para comprender desde dentro, para sentirlo, encarnarlo, interpretarlo e incluso atreverse a hablar por él, sintiéndose niño, vulnerado, desplazado, in-visibilizado, siendo imago y siendo praxis, siendo el otro y el mismo en la mirada del educador.

Las experiencias vividas en el caso de los grupos humanos afectados por el desplazamiento por conflicto armado obligadamente llevan a los actores a definirse en procesos de desterritorialización, re-territorialización y catharcis, entendida como desde un manifiesto proceso de desarraigo, el volver a construir en y desde lo ajeno y lo lejano un mundo de sentido. Es con esa palabra aun no dicha, con esa experiencia aun velada, con la cual se pretende entender desde la razón y la emoción como en este tipo de experiencias el otro se construye a sí mismo como individuo social y cultural; y desde allí teje como lo define Deleuze (1996), un *arte cartografía*,* un mapa de virtualidades trazado por el arte con una pluralidad de trayectos, en

* Crítica y clínica. En lo que dicen los niños plantea. “pero hay algo que distingue esencialmente al arte cartografía de un circuito turístico: es que corresponde en efecto a la nueva escultura tomar posesión sobre unos caminos exteriores, pero esta posición depende en primer lugar de los caminos interiores a la propia obra; el camino exterior es una creación que no es pre existente a la obra y depende de sus relaciones internas.” Deleuze Gilles (1996. p. 35).

relación con el rostro del otro, aun cuando ese otro no sea sino un yo frente al espejo que habla casi siempre con la palabra ajena que la institución le impone.

La presencia del rostro que viene más allá del mundo, pero que me compromete en la fraternidad humana, no me abruma como una esencia numinosa que hace temblar y hace temer. Ser en relación absolviéndose de esa relación, es hablar. El Otro no aparece solamente en su rostro, como un fenómeno sometido a la acción y a la dominación de una libertad. (Levinas, 2002. p. 228)

1.1 En primera persona

Mi formación base es de artista plástico y como tal lo emocional convive en mí con lo pictórico y lo mágico, empero mi soporte académico desde lo pedagógico me obliga desde lo racional a fluctuar lo textual, entre el adentro y el afuera, (des)ventaja que me hace quizá inmune a las angustias existenciales y produce el entrar y salir a (in)conveniencia de la razón moderna y la aparente sin razón posmoderna, entendida por mí, como la re-significación en pro de otras interpretaciones y de otras maneras de ver y sentir el mundo. El arte en este sentido es también una intuición con la ventaja dada en el devenir de serlo todo y ser nada a la vez, con o sin discurso de pretensión definitoria y/o diferencial, porque el goce está en el sentir, en el expiar más que en el explicar; para Derrida (1990), por ejemplo en el arte una obra es más de lo que significa, cuyo origen reside en última instancia en el destinatario, para él la obra de arte se define en no ser consumible, “lo bello es algo que despierta mi deseo al decir precisamente “no me consumirás. Por eso toda obra de arte es una obra de duelo gozosa, incluso aunque no haya ni obra ni luto.” (1990); taciturnidad, silencio de algo que puede hablar.

Siempre podemos referirnos a la experiencia que nosotros como seres hablantes –y no digo sujetos-, tenemos de estas obras silentes, porque siempre podemos recibirlas, leerlas o interpretarlas como discursos en potencia. Es decir que estas obras silenciosas son, al mismo tiempo, y en realidad muy locuaces pues están llenas de discursos virtuales. Y desde ese punto de vista la obra muda se

convierte en un discurso más autoritario, se convierte en el verdadero lugar de la palabra que es la más poderosa por su silencio... (Derrida, 1990. p. 35)

Este texto en particular al hacer uso de la letra y estar condenado a la imposición de los límites de la gramática, se inclina desde lo formal más al discurso metafórico de lo literario y menos al discurso explicativo y rígido de lo académico; no es más que el pre-texto en el cual la Imágen de la experiencia vivida se oculta para ser asequible a la mirada del otro desde una praxis diferente. Para ser sentido debe establecerse también la analogía del escribir con el pintar, con el de filosofar... cada palabra, frase, cada párrafo pretende ser una pincelada en busca de dar forma al “cuadro”, porque esta urdimbre pretenciosa no es sino eso, una Imágen también pretenciosa sobre un absurdo, una adiaforización que involucrándonos a todos parece no responsabilizar a nadie, porque son nadie quienes deambulan de un topos a otro, silenciados y en silencio, visibles e invisibilizados huyendo de Quira para acceder a Tanatos con lo poco de un Eros condicionado por la violencia, desde donde se excusa lógica de una educación impasible.

Al parecer todo está conceptualmente explícito; un desplazado es un estigma dinámico (en continua mutación) una víctima, un homo sacer desdibujado en los medios de comunicación y anónimamente contextualizado en lo urbano como eso no debido; empero ¿está sentido?, algo de todo aquello que se ha dicho, está sentido, sabemos en definición que es un desplazado, (no quién es) ¿pero sentimos su sentir?, qué se siente ver desaparecer como el humo toda una construcción simbólica generacional y en el miedo conciliar la vida y desde la casi nada, en lo lejano y en lo ajeno tener que re-significarse una vez más, ante una sociedad no educada para ello.

Pero ¿qué queremos decir con esto, sino que el hombre tiene una dignidad mayor que la piedra o la mesa? Pues queremos decir que el hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir. El hombre es

ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un musgo, una podredumbre o una coliflor.... (Sartre. 1983. p. 21.)

Considero que también desde el arte filosóficamente es posible acercarse a lo educativo de esa experiencia vivida y sólo en ella sensibilizarse, sólo desde ella se hace posible huir de la omisión educativa, y si no comprometerse, sí involucrarse, confundirse, estar adentro y negarse por un instante; salir del afuera y sentir en esa experiencia que realidad nos devuelve el espejo, una educación ajena aun a los contextos. “El objetivo central de la hermenéutica es que conlleva una inscripción dual en la medida en que siempre es una comprensión de algo para algo”. (Iser,1999. p. 139).

Para mí este es un texto también estético y en esa *aisthesis** es un texto sumamente pictórico sustentado en la palabra para poder visibilizar la Imágen del otro, la experiencia del otro, su *aisthesis*, porque de él nace y desde él se desdibuja una realidad de múltiples voces, es en sí mi provocación; pero ante todo es mi intención que sea este un texto ético porque se lleva a cabo para el otro, busca vincular al hombre al mundo, al otro y así mismo desde un sujeto, un yo, como lo expresa Levinas (2012. p. 56), recobra su identidad a través de todo aquello que le acontece. Lo ético y lo estético ponen en cuestión la norma, lo normal y toman eso como pretexto para cuestionar los mecanismos de exclusión institucional. La institución debe estar al servicio de lo humano y no a la inversa. “Solo se recuerda aquello que hemos aprendido a pensar por nosotros mismos en su significado”. (Zuleta, E. 2001. p. 83).

Todo brota cuando trabajando en un programa nacional de intervención psicosocial a víctimas de la violencia por conflicto armado del ICBF. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se me contrató para hacer parte de una unidad interdisciplinaria cuyo trabajo era interactuar en labor

* En este texto en particular se toma *aisthesis*, como sensación, conocimiento obtenido a través de la experiencia sensible.

humanitaria con los municipios del departamento de Nariño afectados por tomas guerrilleras, paramilitares, masacres, asesinatos selectivos, emplazamientos y/o desplazamientos derivados del conflicto armado Colombiano; mi propósito particular era desde las artes plásticas abordar el impacto del acontecimiento, realizar ejercicios pictóricos de proyección emocional que coadyuven a una recuperación psicosocial. “Solo el arte puede expresar la angustia y la desesperación del hombre, ya que, a diferencia de todas las demás actividades del pensamiento, es la única que capta la totalidad del espíritu, especialmente en las grandes ficciones que logran adentrarse en el ámbito sagrado de la poesía. (Sábato, 2004. p. 70).

Fue desde la experiencia vivida de los niños como se logró acceder a una Imágen de la violencia y de cómo esta condiciona y re-estructura los imaginarios de los diferentes grupos sociales. Lo compilado en esa experiencia me permitió acceder a un lenguaje aislado de los medios, ajeno a la cotidianidad y en espera de visibilizarse para comprometer al otro, para hacerlo responsable de su omisión, (al menos eso es mi consideración). “La escritura podrá cumplir con esa función de publicidad porque ha llegado a ser, casi con el mismo derecho que la lengua hablada, el bien común de todos los ciudadanos”. (Vernant, 2000. p. 64).

De ese proyecto se pasó a otro, base de la experiencia vivida a comprender donde el propósito prácticamente era el mismo, con la diferencia de sólo abordar niños menores de seis años (primera infancia) en situación de desplazamiento focalizados en un espacio construido para su recuperación psicosocial; la experiencia duró cerca de nueve años, atendiendo psicosocialmente nueve horas diarias de lunes a viernes, en función de lograr una recuperación emocional en los niños y niñas afectados por el desplazamiento forzado. Es así como la interacción directa y la construcción de “mundos” con estos niños me permitió establecer un “algo” estético como un algo pedagógico, llevando implícito en cada experiencia un sentir humano en participación

conjunta con un yo que instintivamente lo comprende, y con ello hizo posible la construcción de un nuevo topos social, simbólico y educativo.

Para poder realizar un ejercicio de comprensión en esta experiencia vivida fue necesario tomar distancia en el tiempo (kronos), una distancia “histórica”, para así acceder a la mirada del afuera, y de allí gestar la posibilidad de transformar lo dado en conocimiento, tal como lo manifiesta Gadamer (2003. p.204), “un conocimiento objetivo solo puede ser alcanzado desde una cierta distancia histórica”, para él la distancia es la única que permite una expresión completa del verdadero sentido encontrado en las cosas. Así mismo Gadamer (2003) manifiesta que el verdadero sentido contenido en un texto no se agota al llegar a un determinado punto final, sino que es un proceso infinito. Y esa es precisamente la intención de este ejercicio, desde la distancia en el tiempo hacer posible estructurar un horizonte de comprensión en función de valorar correctamente el significado de cada una de las experiencias y con ello resolver una cuestión crítica de la hermenéutica (Gadamer, 2003) distinguir los prejuicios verdaderos bajo los cuales se comprende esta experiencia vivida en función de generar un conocimiento como acontecimiento educativo en intención de cuestionar la tradición educativa.

El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas...la elaboración de la situación hermenéutica significa entonces la obtención de horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantea cara a la tradición...Una exigencia de la hermenéutica es que uno se ponga en el lugar del otro para poder comprenderle...Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos.(Gadamer. 2003. p. 245)

1.2 El propósito de la investigación.

Comprender como una experiencia vivida por la primera infancia en situación de desplazamiento forzoso derivado del conflicto armado colombiano es un acontecimiento educativo, y abre la posibilidad de preguntar sobre educación y cuestionar con ello la necesidad de pensar desde otras lógicas. Argumentando en palabras de Zuleta “El derecho fundamental es el derecho a diferir, a ser diferente. Cuando uno no tiene más que el derecho a ser igual, eso todavía no es un derecho” (2015. p. 41).

Para ello se hace necesario describir la experiencia vivida que encierra en su práctica el trabajo de atención psicosocial realizado a primera infancia en situación de desplazamiento por conflicto armado colombiano. Realizar el análisis de los relatos de experiencia narraciones e imagos (“En última instancia las obras de arte son enigmáticas por su contenido de verdad, no por su composición”. (Adorno, 1980. p. 171)) derivados del proceso de atención psicosocial, **definiendo el escenario de la experiencia vivida en relación a la** recuperación psicosocial de niños y niñas de la primera infancia en situación de desplazamiento por conflicto armado. **Establecer el sentido pedagógico de la experiencia vivida valorándola como un acontecimiento educativo** planteando **el pensar la educación desde lógicas distintas**. “Una nueva escuela que favorezca el equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo, que condene ese feroz individualismo que parece ser la preparación para el sombrío leviatán de Hobbes (Sabato, 2001. p105).

1.3 El problema de la investigación.

Max Van Manen (2003) en su texto “Investigación educativa y experiencia vivida”, sostiene que la pedagogía necesita de la hermenéutica para otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida, con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños y niñas. En este sentido el tratar de

comprender una experiencia vivida que encierra en su práctica el trabajo de intervención psicosocial realizado durante más de nueve años a niños y niñas menores de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado colombiano, plantea la necesidad de ejercer sobre ella un ejercicio hermenéutico no solo de interpretación como un derivado de la comprensión, sino de comprensión en la dialéctica de la explicación como fases de un mismo proceso. Entendiendo que la interpretación desde Ricoeur (2011) es un caso particular de comprensión. Es la comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida (p.85). La interpretación como un derivado de la comprensión.

Aunque para Heller (1989) toda interpretación sea también una comprensión, en la intención de la investigación si se requiere establecer alguna distinción entre las nociones, en primer lugar la pretensión primaria es interpretar particularmente los referentes textuales expresados en narraciones, imagos dados en el espacio de atención psicosocial, más lo allí acontecido como expresiones de vida a fin de configurar un todo como conjetura, permitiendo a posteriori plantear un ejercicio más complejo de comprensión apoyado en intenciones “explicativas” (objetivantes quizá), admitiendo establecer un cierto distanciamiento de lo textuado para pasar de la experiencia vivida a un acontecimiento educativo en intención de establecer un horizonte de sentido admitido en un ejercicio educativo* de problematización. Para Paul Ricoeur (1995), en su texto Teoría de la interpretación y excedente de sentido manifiesta que:

Describir esta dialéctica primero como un paso de la comprensión y después como un paso de la explicación a la comprensión. En la primera etapa, la comprensión será una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad. En la segunda, la comprensión será un modo complejo de comprensión, al estar apoyada en procedimientos explicativos. Al principio la comprensión es una

* Se toma aquí lo educativo como un razonamiento consensuado o concertada de experiencias cuya reflexión provoca la construcción de conocimiento, entendiendo que educar es problematizar aquello que nos compete como individuos y como sociedad para transformar.

conjetura. Al final, satisface el concepto de apropiación como la réplica al tipo de distanciamiento vinculado a la total objetivación del texto... la explicación aparecerá como la mediación entre dos estadios de comprensión. (Ricoeur, p.86)

Plantear el horizonte, permite el ejercicio de comprensión de particularidades remitiendo a generalidades obligando a un proceso cognoscitivo manifiesto el círculo hermenéutico, “toda comprensión se lleva a cabo de una pre comprensión global, proporcionada por la propia experiencia proporcionada por la experiencia e interpretación del mundo” (Dilthey, p.121) Y solo cuando se comprende un texto se lo puede transformar en lenguaje y solo desde el lenguaje es posible visibilizar el acontecimiento* y hacerlo posible en las historias.

En este horizonte de ideas la formulación del problema viene dada en principio por establecer cómo la violencia condiciona el sentido de la vida en niños y niñas de primera infancia, y cómo en razón de ello se produce un espacio de reivindicación que desde su complexus prevé la necesidad de comprensión y por ende la transición de experiencia a lenguaje para con ello cuestionar una educación normalizada.

Es entonces la intención descifrar los componentes y dimensiones relevantes de la vida de los implicados y situar sus textos en un contexto acontecido en nueve años de experiencia de quien realiza la investigación, dado como un sujeto más de la experiencia vivida; para elaborar con ello un agenciamiento como acontecimiento educativo en un sentido un poco más amplio en aras de evidenciar en los modelos educativos actuales la necesidad de una transformación sustancial en

* En la noción de acontecimiento elaborada por Alan Badiou en un libro, publicado en 1988, “El ser y el acontecimiento”. se manifiesta que lo importante de este concepto es que se revela por su capacidad Para hacer visibles hechos que se escapan al sentido común. Un acontecimiento es entonces un hecho que, aunque esté anclado en una historia particular, implica algo válido para todos. Y en Pinilla, (2005). El acontecimiento se manifiesta como ventana abierta a un organismo complejo cuyo conocimiento se puede abordar desde sus síntomas. La dimensión sistémica del acontecimiento, el acontecimiento emerge del sistema y supone un síntoma a través del cual podemos analizar la estructura de ese sistema y su dinámica, el acontecimiento emerge del sistema y supone un síntoma que permite analizar la estructura del sistema y la dinámica del mismo. (p. 46)

circunstancias violentas como las actuales y de allí la necesidad de pensar una educación desde otras lógicas. Por ende, en este orden argumentativo emergen el siguiente interrogante:

¿Cómo una experiencia vivida por la primera infancia en situación de desplazamiento forzoso derivado del conflicto armado colombiano es un acontecimiento educativo que da la posibilidad de preguntar sobre educación y cuestionar con ello la necesidad de pensar desde otras lógicas?

El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del “aquí y el ahora”, inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. (Bauman, 2013. p.43).

La centralidad de la pedagogía en un sentir contemporáneo es la formación de la subjetividad,* con los contextos y los saberes, entendiendo al saber cómo algo mucho más amplio que la ciencia; en el saber se piensa en cultura, territorio, espacio, contextos; el acto pedagógico se da cuando el ser humano se inserta en el saber de su cultura, y se manifiesta como un acto fundamental en el arrancar con la formación misma del sujeto. Haciendo la distinción entre formación y escolarización, la escolarización es un proceso educativo vivido dentro de la escuela en un accionar de repetición de relaciones preestablecidas en la aprobación por encima del aprendizaje, en una memorización de contenidos en pro de una calificación cuantitativa denigrante de una aplicación práctica; mientras la formación se expresa como un acto, un ejercicio para insertar al ser humano en la cultura, haga parte de ella se mantenga y la cuestione, se cuestione, y en ello la transforme.

* La categoría de subjetividad está estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de sentido, de pertenencia e identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida (Torres,2006).

Todo el material simbólico y emocional que constituye los sentidos subjetivos se produce en la experiencia de vida de la personas, pero no como operaciones que se interiorizan, sino como producciones que resultan de la confrontación e interrelación entre las configuraciones subjetivas de los sujetos individuales implicados en un campo de actividad social y los sentidos subjetivos que emergen de las acciones y procesos vividos por esos sujetos en esos espacios, que son inseparables de las configuraciones de la subjetividad social en la cual cada espacio de vida social está integrado. (González, 2008.p. 234)

La pretensión en el hacer de esta investigación es entonces visibilizar los hechos, interpretando, tomando conciencia y sensibilizando(se), partiendo de la teorización de la experiencia vivida, para comprenderla y así dar forma al acontecimiento educativo que provoque una necesidad de reflexionar la educación.

Los niños y niñas víctimas del desplazamiento por conflicto armado vienen expuestos de experiencias como el ser testigos silenciosos de homicidios, violaciones, incineraciones, despojo de bienes, experiencias de traumas psicológicos, físicos; vivir situaciones de miedo, rabia, rechazo, hostilidad, abuso, con su consecuente pérdida de confianza; detrimento de los derechos económicos, sociales, culturales ocasionados por el desarraigo, la pérdida de recursos, cambios drásticos en la estructura familiar, orfandad, separación, pérdida del entorno cotidiano, menoscabo de los referentes sociales, culturales, ambientales, por ruptura y destrucción del tejido social; deterioro de las condiciones de vida, especialmente de salubridad y abastecimiento, así como agudización de la marginación y de la pobreza.

La pregunta en ese entonces (año 2003) surgió en ¿el cómo intervenir (interactuar con) en la subjetividad de la infancia a fin de minimizar el impacto generado por las violencias derivadas del conflicto armado en función de contribuir a su formación? La inquietud en su momento planteó en cómo hacer para minimizar dicho impacto, qué se debe indagar en la experiencia de

estos niños y niñas víctimas de la violencia, qué realidades permiten ser transformables y a partir de qué elementos se hace posible la transformación. Esto obligó a pensar en el sujeto de interacción en una perspectiva pedagógica, entendiendo al sujeto como un ser social, colectivo, comunitario, diverso, masculino, femenino etc. No para explicarlo sino para comprenderlo, para pensarlo intuitivamente y desde allí aportar a su formación.

Este sentido la experiencia de interacción psicosocial generó en su práctica una serie de procesos se fueron articulando y modificando según las necesidades y de a poco fueron consolidando escenarios no solo de recuperación sino de formación. Una experiencia vivida que implicó una conciencia de vida inmediata y pre reflexiva, un conocimiento reflejo que aún no era consciente de sí mismo ya que teniendo una estructura temporal de carácter reflexivo se mantuvo como una experiencia a la espera de ser leída. “La experiencia vivida tiene, en primer lugar, una estructura temporal: nunca puede mantenerse en su manifestación inmediata, sino solo de un modo reflexivo, en tanto presencia pasada” (Manen 2003). Si vivir la vida significa estar en el mundo (Da-sein), el estar en el mundo, el existir se expresa mediante el lenguaje, así este no lo aborde todo, Manen (2003) expresa que la experiencia vivida está impregnada de lenguaje, y la experiencia humana es solo posible gracias al lenguaje, además, si el mundo es un texto, los individuos son al mismo tiempo lectores y autores.

El hombre no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana (Cassier, 1993. p. 47).

“El Dasein se comprende siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo: de ser sí mismo o de no serlo”. (Heidegger. p.23), desde dicha experiencia, por tal razón la perspectiva epistémica fenomenológica con el acompañamiento de la interpretación hermenéutica posibilitara el teorizar para comprender.

El *modo de ser* del Dasein *exige*, pues, que una interpretación ontológica, cuya meta sea la originariedad de la mostración fenoménica, *conquiste para sí el ser de este ente en contra de la tendencia encubridora que hay en él*. De ahí que el análisis existencial tenga en todo momento el carácter de algo que *violenta* las pretensiones o la falta de pretensiones y la aquietada “evidencia” de la interpretación cotidiana (Heidegger. p.304)

1.4 Los aspectos metodológicos.

Tratándose de una investigación cuya intención es pedagógica dado que se creó una situación educativa ante situaciones de experiencia siempre cambiantes gracias a los alea y aporías que hacen parte de los procesos de comprensión, se hizo necesario el generar estrategias capaces de abordar algunas incertidumbres y dejar otras como posibilidad de apertura. Por eso fue ineludible una concepción del método distinta, apoyándose conceptualmente en Morin (2003) cuando propone en los criterios del pensamiento complejo, plantear el método como estrategia para y del pensamiento, como una actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. El método como hacer de un sujeto capaz de aprender, inventar y crear en y durante el caminar (Morin, 2003). Por tal razón en este caso en particular:

El método no precede a la experiencia, el método emerge durante la experiencia y se presenta al final, tal vez para un nuevo viaje. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori. Mas esto solamente resulta verdadero como una indicación, ya que la verdadera experiencia, no puede darse sin la intervención de una especie de método. (Morin, p. 21)

En este sentido se pretendió una apuesta metodológica en donde el método no precedió a la experiencia, sino que emergió de la misma. La trama de este método fue la ausencia de todo otro fundamento (Morin. 2003. p.22). En sí, se pretendió es acudir a un método dado en la experiencia en una intención cuasi literaria entendida esta, como el mostrar mi experiencia y la experiencia anónima de una humanidad en particular y traducirla en saber y conocimiento... hoy tan necesaria para educarnos (Morin. 2003. p.24).

A medida en la que se fueron recopilando datos, con ellos emergieron la memoria de experiencias vividas en el cómo y a razón de..., el proceso de atención efectuó lo realizado, cuales en sí fueron las intenciones de cada actividad, de cada ejercicio, y como sin preverlo se fueron articulando procederes de recuperación emocional, hoy ser comprendidos en la distancia desde sus divergencias convergieron en actos educativos, en acontecimientos con posibilidad de ser narrados.

La apuesta metodología fue de corte Cualitativo, busco referir las cualidades y calidades de la experiencia vivida pretendiendo comprender las causas buscando cierta regularidad en las relaciones de alguna manera se manifiestas; se planteó comprender a estos seres humanos en sus experiencias, partiendo también de quien realiza la investigación, porque de alguna forma experimento parte de esa la realidad tal cual la experimentaron los involucrados directos. Por tal razón la investigación durante el proceso se planteó en una perspectiva epistémica fenomenológica como un acompañamiento al enfoque histórico hermenéutico.

Las dos dimensiones investigativas socioculturales y discursivas tuvieron en común el ser propias del diseño cualitativo procurando el no constar de un solo método, sino de variaciones de métodos, para con ello comprender las múltiples realidades que reflejaron los referentes de las experiencias vividas; presentando así, una visión más compleja, con cierta integralidad expresada en una visión de la realidad con posibles múltiples interpretaciones. Su carácter interdisciplinario,

incluyo lo procesual y genero con ello la posibilidad de incluir nuevos elementos durante el proceso investigativo, permitió modificar lo previsto, y dependió de los encuentros, el plantear modificaciones que beneficiaron la dinámica del proceso de investigación.

En tal sentido, el enfoque de la investigación se acogió desde una perspectiva fenomenológica al enfoque hermenéutico partiendo de un diseño flexible y abierto que hizo posible interpretar este contexto condicionado por una situación social, llegando a una comprensión de sus relaciones, y de las interpretaciones emanadas desde los actores. Asumiendo que fue el investigador quien integro lo expresado y quien lo expreso para otorgar a la información un sentido entre tantos otros sentidos posibles. Para ello se apoyó en la herramienta de algunos de los postulados de la investigación narrativa, fueron las narraciones, (textos e imagos) generados por los sujetos más algunos vestigios de memoria de quien realizo la investigación, los elementos fundamento de interpretación.

Con ellos, hubo apoyo de algunos criterios de hermenéutica y de fenomenología en educación tal como la asume Van Manen (1990). La investigación fue en este sentido un estudio de la experiencia vital, de la explicación de los fenómenos dados a la conciencia, el estudio de las esencias la narración de los significados vividos, la exploración del significado del ser humano y el pensar sobre la experiencia originaria. Incluyendo aspectos de la Investigación Narrativa ya que en esta investigación en particular se partió con quienes fueron partícipes de la experiencia vivida, estructuraron dichas experiencias por medio de fragmentos de sus historias expresadas en narraciones para de una u otra forma develar en textos tanto gráficos como escritos una existencia humana determinada por los contextos bajo los cuales fue sometida para con ello determinarla como un acontecimiento educativo en la perspectiva de pensar la educación de otra manera.

Y en la intención hermenéutica desde la perspectiva de Van Manen (1990). se planteó al ser humano en interacción continua en el devenir de sus dinámicas contextuales, como un algo histórico, se tomó las representaciones de las historias derivadas de los proceso de atención como ejes a fin de ubicar una praxis social y personal dentro de las mencionadas historias; lo hermenéutico procuro interpretar para comprender y dar un sentido educativo.

El método entonces fue en sí, la comprensión a partir de la interpretación, los problemas que se investigaron estuvieron presentes en los significados de las situaciones en función de un deber dar sentido a una serie de hechos mediante una trama fenomenológica; se estudió la experiencia vivida tal como se la experimento desde la praxis del investigador en un ejercicio de interpelación entre la memoria y los datos, de un modo pre-reflexivo intentando siempre obtener un conocimiento de la naturaleza dichas experiencias develando los significados tal como se supone se vivieron con la intención de teorizarlos apoyándose en la pedagogía y la necesidad de permear la tradición educativa institucional para dejar abierta la posibilidad de hacer educación de otra manera. Teniendo en cuenta tal como lo propone Wallerstein, (2004), estas experiencias trascenderán la percepción y solo podrán ser conocidas parcialmente y ese conocer puede resumirse en una teorización objetivada dicha teorización estará representada como un acontecimiento educativo.

Aunque no es posible conocer íntegramente el mundo ni, por cierto, predecir el futuro correctamente... Resulta muy útil ir en busca del saber para tener una interpretación más acabada de la realidad y mejorar las condiciones de nuestra existencia. Pero como la realidad del mundo está en continuo cambio esas interpretaciones son necesariamente transitorias... (Wallerstein, 2004.p. 20).

La unidad de análisis de la investigación fue representada por el ICBF Regional Nariño, programa de atención a primera infancia en situación de desplazamiento denominado, otrora Centro de Atención Psicosocial a niños y niñas y sus familias en situación de desplazamiento por conflicto armado; hoy denominado Centro de Desarrollo Infantil Villanueva en donde se incluyeron niños y niñas de primera infancia, padres de familia en situación de desplazamiento focalizadas en la comuna diez, auxiliares pedagógicos, artista plástico, manipuladoras de alimentos, psicóloga.

Niños y niñas de primera infancia, el espacio conto con un promedio de ochenta usuarios entre niños y niñas; padres de familia en situación de desplazamiento focalizadas en la comuna diez, un promedio de cuarenta personas; más cinco auxiliares pedagógicos, un artista plástico, dos manipuladoras de alimentos, una psicóloga. El muestreo es incidental no es posible definirlo cuantitativamente en su totalidad con antelación, está determinado por la información y permitió dar cuenta de las intenciones de la investigación.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información se empezó por un análisis documental de la Bitácora Personal desde un espacio autobiográfico como herramienta pedagógica, se pretendió tejer el aprendizaje sobre la experiencia vivida (Entendiendo que quien investiga fue participe del proceso de atención a la primera infancia en situación de desplazamiento y como tal provoco muchos de los hechos que derivaron en las representaciones definidas como imagos y ejercicios escritos.) e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de interpretación y comprensión. La bitácora personal fue el resultado de una búsqueda a través, aconteceres y experiencias; fue el testimonio escrito, la expresión personal y vital de la experiencia vivida, en sí, del conocimiento adquirido y de lo vivido tal como actualmente se lo recuerda, como parte de la conciencia profunda por un mundo interior a develarse. Una especie de diario enriquecido con el apoyo de quienes hicieron parte, con las aportaciones y comentarios;

tras percibir la misma experiencia vivida desde similares rutas, terminaron enriqueciendo el tejido, de forma dialéctica y experiencial en otros sentidos.

En esta intención, el espacio autobiográfico se presentó como espacio de temporalidad donde se planteó un horizonte de comprensión para analizar lo leído como experiencia que hizo de esos seres humanos y sus circunstancias, emociones e invenciones, se presentaran en una narrativa desdibujante e infringente de los límites entre lo público y lo privado dando cuenta de otra configuración de la subjetividad. Es un registro de una primera persona en testimonio de experiencia individual y colectiva, unificada por lo subjetivo. Llevo la subjetividad al terreno común de la textualidad y en ello se apoyó en constructos teóricos como la literatura, la narrativa en común unión con disciplinas filosóficas, antropológicas, estéticas y de estudios culturales. Acudió también a la memoria entramando la experiencia individual y colectiva como si se tratase de una memoria histórica. Memoria como imagen, como rememoración, como anamnesis,* como un esfuerzo afectivo en pro de razones para dar sentido a lo expresado como irracional.

El espacio autobiográfico entonces, provocó la aparición de un algo más; latente como huella, testimonio, o imagen. Tomo la memoria como algo plural configurado en la diversidad narrativa; no solo como el hacer presente lo ausente, (recordar); sino en ello asumió la memoria de la experiencia vivida como un concepto de efecto terapéutico con una forma y con un sentido. En la memoria se potencio una narrativa más allá del alfabeto y por ende se desplegó en otros formatos (ímagos), desde los cuales se sintió lo en ellos manifiesto.

* **Anamnesis** como 'recolección', 'reminiscencia', 'rememoración', traer al presente los recuerdos de un pasado, recuperar la información registrada en épocas pretéritas. En la intención pedagógica de esta investigación es la recopilación de datos sobre la experiencia vivida para poder reconstruir sus historias personales y situar sus circunstancias en la dinámica de la evolución del proceso de atención. Desde el punto de vista de la experiencia se refiere a la traída a la memoria de las ideas de los objetos o hechos olvidados. Se estructura en dos fases: una es la objetiva, que se realiza con documentos institucionales. La otra es la subjetiva, que se realiza directamente con los textos e imágenes de los actores de la experiencia.

En cuanto a las Historias de vida más los relatos de experiencia manifiestos en representaciones (imágenes y escritos) realizados por la primera infancia junto con sus acudientes, la investigación buscó recuperar los datos descriptivos e interpretativos derivados de la experiencia vivida expresados escrituralmente y en imágenes. En este sentido la historia de vida en comunión con los relatos de experiencia indagaron el develar las relaciones dialécticas entre la experiencia del desplazamiento como causal de la des-territorialización, relacionando el proceso de atención psicosocial en la intención de re-territorialización; como de estas relaciones la experiencia vivida emergió un acontecimiento educativo. Entendiendo precisamente en estas historias la conformación de la perspectiva fenomenológica desde donde fue posible visibilizar el hacer en sentir humano.

En esta investigación se aludió a historias de vida temáticas originadas en los textos escritos por padres de familia o adultos a cargo del cuidado de los niños y niñas quienes narraron lo acontecido según su necesidad y capacidad de expresión escritural, textos que, aunque comparten muchos rasgos de las historias de vidas completas, estos escritos asumidos en historias de vida temática concretaron la investigación al proceso de atención psicosocial teniendo como condicionante el acto violento del desplazamiento forzado y entendiendo que en la primera infancia no es ético inducir el recuerdo de la experiencia traumática mediante el uso de la palabra, por ello se acudió a los imágenes realizados durante todo su proceso de atención psicosocial, como fuente simbólica de representación y narración de lo por ellos acontecido.

1.5 Diseño metodológico.

Manteniendo las fases básicas de formas de análisis del método fenomenológico anteriormente mencionadas, descripción, interpretación y descripción más interpretación; el diseño metodológico estuvo fuertemente apoyado por la experiencia de Bolívar, Domingo Fernández en el texto “La Investigación Biográfico Narrativa en Educación” (2001). Donde se considera que el desarrollo biográfico de las vidas de los sujetos y sus determinaciones, se manifiesta como

producto de una acción social. Esta metodología de investigación narrativa en este caso permitió recoger las distintas voces sobre la memoria de los implicados, provocando una interpretación que derivó en una narrativa como informe de investigación en respuesta a un ordenamiento de los distintos tipos de texto, en especial escritos e imágenes. A quienes se les otorgo un significado como acontecimiento educativo.

Los momentos de la investigación no se dieron de forma lineal si hay que nombrarlos de alguna manera, quizá fueron dándose en un despliegue rizomático. El trabajo de campo se abordó en principio mediante el desarrollo de una bitácora personal por parte del investigador como parte activa de la experiencia de donde se retomaron ejercicios escriturales, ponencias realizadas, publicaciones, videos, fotografías etc. realizadas durante el tiempo en el que se hizo parte del equipo de trabajo en el proceso de atención psicosocial a primera infancia en situación de desplazamiento, con la intención de establecer un horizonte de comprensión al cual acudir en función de dar alguna respuesta plausible a la pregunta de investigación.

De igual manera se compilaron documentos varios, entre ellos la normativa vigente en ese entonces para la modalidad de atención, informes de desempeño, propuestas de trabajo, proyectos de atención psicosocial, etc. se recopilaron los imágenes y ejercicios escriturales de más de nueve años de atención psicosocial desarrollada, con el fin de tener a mano todo vestigio posible que dé cuenta de la experiencia vivida en todo ese lapso de tiempo.

En otro momento después de realizar una preliminar organización taxonómica de los documentos, se analizaron en una categoría general como historias de vida y experiencias narrativas, donde se incluían como subcategorías primero los ejercicios escriturales de padres de familia y acudientes de los niños y niñas, referidos en categorías menores como sus experiencias vividas en la acción violenta de desarraigo, experiencias vividas en el desplazamiento forzoso, experiencias durante el proceso de atención; y junto con ello se interpretaron los imágenes de

expresión plástica realizados por los niños y niñas de primera infancia en situación de desplazamiento cuyo producto están representados en, ya sea dibujos, pinturas, instalaciones u otros categorizándolos de la misma manera que con los ejercicios escriturales de su acudientes.

Todo lo anterior inmerso en un ejercicio de memoria colectiva de una experiencia vivida de más de nueve años de trabajo, donde en aras de la presente investigación se pretendió establecer la narración cuyos indicadores fueron expresados en el marco de los “Existenciales” básicos propios en el análisis de la realidad desde la investigación fenomenológica, El espacio vivido, El cuerpo vivido o Corporeidad, El tiempo vivido o Temporalidad. Las relaciones humanas vividas Relacionabilidad o Comunalidad. dados en el centro de atención psicosocial desde donde se relacionan experiencia vividas en el antes y el después desde la violencia y el desplazamiento representados en los imagos y escritos, más la reterritorialización expresada en el proceso de atención.

Las Estrategias de validación, utilizadas se apoyaron en Maxwell (1992), al expresar la comprensión como un concepto mucho más importante que el de validez. En este sentido la validez se relacionó con los textos y no con los datos y esta validez es relativa y supeditada a las intenciones de la investigación y las circunstancias a las que ha sido sometida. Así, Maxwell (1992), presenta cinco tipos de validez relacionadas con las formas de comprensión inherentes a la investigación cualitativa, y fueron tomadas en cuenta para la presente investigación:

La validez descriptiva: que hizo referencia a la precisión o exactitud de los hechos recogidos en los textos con el fin de que proporcionen una descripción válida de acontecimientos, en función de su comprensión.

Validez interpretativa: busco establecer qué significado tenían para las personas los, acontecimientos representados.

La validez teórica: se relacionó con las aportaciones teóricas que sustentaron las intenciones de la investigación buscando con ello validar la teoría resultante de la investigación.

La validez evaluativa: conlleva reconocer y considerar los marcos evaluativos a través de los cuales se atribuyó un significado a los hechos observados en este caso las categorías experiencia vivida y acontecimiento educativo y la necesidad que partió de pensar la educación desde otras lógicas.

En los Mecanismos de triangulación se utilizaron la triangulación metodológica de métodos y técnicas que implica la combinación de la información arrojada por los instrumentos de recolección de datos; codificándolas en unidades de análisis como, narraciones, imágenes, lo dado en la bitácora personal en entrevistas, revisión documental y analizándolas separadamente para compararlas posteriormente a fin de validar lo hallado, en función de la intención investigativa

La Forma de análisis se basó en la descripción y la interpretación; en la descripción se pretendió provocar en la imaginación del lector una impresión similar a la impresión sensible, representando por medio de la palabra los fenómenos tal y como si quien lee el texto lo percibiese con sus sentidos; buscando producir emociones y sentimientos, afectos, repulsiones, admiración..., creando la ilusión de cosa vivida ya que se narró desde unas emociones propias; seleccionando detalles observados y de la forma más fiel posible presentándolos; interrogando, analizando y valorándolo dentro del contexto en que fueron observados. Mientras que con la interpretación, tal como lo plantea Foucault, refiriéndose Nietzsche y Marx; “la interpretación se ha convertido, finalmente, en una tarea infinita” (1970, p.32).

La interpretación entonces fue entendida en esta investigación como algo inacabable, una vez tomados los hechos derivados de la descripción se pasó a interpretar las descripciones formando parte de una especie de espejo fracturado, la experiencia vivida no como sucedió, sino tal como se la recordó y se la evidencia en las descripciones manifiestas como signos en sí mismos que interpretan otros signos; “No hay nada absolutamente primario para interpretar porque en el fondo ya todo es interpretación, cada signo

es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino la interpretación de otros signos. (Foucault, p.35-36).

Se procuró interpretar no la experiencia vivida como objeto sino como un algo que ya era interpretación de unos hechos y sus relaciones, buscando una identidad exteriorizada en las experiencias textuadas como huellas de algo asumido como una realidad; un bosque de signos en la mente interpretados con apoyo de la imaginación y la ficción, pues estas hacen parte de la invención perspicaz, que nombra y da un sentido. Entendiendo al ser humano en una realidad impuesta demandándole la necesidad de fingir, inventar, representar, para de alguna manera enfocar esa realidad a fin no entregarse a la desesperanza.

Acudiendo al método fenomenológico se planteó una posible estrategia de análisis que procuro darse por análisis temáticos experiencia vivida y acontecimiento educativo en el propósito de transformar la experiencia vivida en una experiencia textual fundamentada en la necesidad de poner en cuestión la educación para poder pensarla desde otras maneras en la posibilidad de un acontecimiento educativo; partiendo de tres fases básicas, descripción, interpretación, y descripción más interpretación teniendo en cuenta los alea y las aporías que se presentaron durante el proceso de investigación y que reorientaron la intención metodológica.

Con base en ello se tomó la decisión de **primero recoger la experiencia vivida**, buscando realizar el ejercicio de descripción la experiencia vivida de estos niños y niñas a partir de los textos derivados de las diversas fuentes donde se incluyeron los relatos de la población en situación de desplazamiento, los imagos de los niños y niñas afectados por la violencia, algunas narraciones de auxiliares pedagógicos, bitácora personal, informes, archivos etc. para con ellos, **reflexionar acerca de la experiencia vivida**. interpretando los derivados de las fuentes de información con el fin de establecer un horizonte de comprensión que permitió la reflexión a fin de deconstruir lo vivido como un acontecimiento educativo. Partiendo del análisis temático en su

nivel más general donde se presentó la experiencia vivida como un todo, y un nivel más específico en donde se buscó definir los significados esenciales de un acontecimiento educativo. En función de **Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida**, la idea aquí fue construir el texto que recogió los hallazgos de la investigación expresado en la definición de un acontecimiento educativo como el resultado de la interpretación de la experiencia vivida, para con ello gestar la reflexión sobre la educación tradicional y la necesidad de una educación pensada desde otros lugares.

La intención fue abordar una especie de bucle tal como lo plantea Edgar Morin en el pensamiento complejo, partiendo de dos categorías principales como son experiencia vivida y acontecimiento educativo, de la primera se desprendió lo definido como procesos de desarraigo, desterritorialización y territorialización, los cuales se presentaron como consecuentes directos del desplazamiento forzado; y como estos afectaron a los sujetos en mención, en su tiempo, espacio y cuerpo vivido. Correlacionándose a la vez con la segunda categoría de acontecimiento educativo donde se especificó a la primera infancia como sujeto de experiencia en pro de un horizonte de sentido enmarcado en algunos postulados de la pedagogía social. De cierta manera se partió de un desorden representado en las experiencias compiladas estableciendo una serie de interacciones permitiendo establecer un orden y un horizonte de comprensión.

Para el Análisis de datos, la intención apoyada en el texto de Bolívar, Fernández y Domingo (2001). fue generar una interpretación donde estuvieron incluidas las representaciones como ejercicio de memoria y las perspectivas de los seres humanos implicados en una serie de análisis, primero vertical quizá como un estudio de caso considerando los soportes estructurales de cada texto como un caso individual mediante un estudio de contenido, crono-tópico, tiempos, espacios; y una indagación sobre el universo de creencias, valores sobre los tiempos y espacios; con el fin de obtener una forma identitaria. Y junto con ello se realizó un sondeo horizontal o

comparativo donde la comprensión del perfil biográfico o forma identitaria permitiendo establecer patrones concurrentes, temas comunes, en las experiencias de vida de los implicados.

A demás se tomó en cuenta una dimensión compleja tomando el texto como un todo interpretando cada parte del texto en función de las demás partes; que sucedió, porque sucedió, quienes se involucraron, etc. (Bolívar, Fernández y Domingo. 2001). Estos análisis elaboraron un nuevo relato expresado en experiencia vivida comprendida en nexos de acontecimiento educativo en aras de hacer notar la necesidad de una educación más allá de las herencias derivadas de la praxis con esta población inmersa en este tipo de contextos producto de expresas circunstancias; presentada como el informe de investigación en el que hay expreso una postura restitutiva* entendida en el leer para comprender, develando un algo existente más allá de su posibilidad; restituyendo a cada texto un propósito abierto a la interpretación del lector posible a fin de que se elabore un nuevo relato.

En cuanto a los aspectos éticos de aproximación al sujeto-objeto de estudio, La aproximación a las personas implicadas fue franca, con la mayoría de ellas se trabajó como apoyo profesional desde hace más de nueve años, desarrollando una confianza ética que para la investigación permitió un acercamiento empático; por ello se contó con el rapport y la confianza necesaria para establecer los acercamientos; para ello se tuvieron en cuenta diversos momentos de trabajo durante los cuales se desarrolla lo psicosocial desde el perfil profesional, niños y niñas cinco días a la semana, padres de familia tres veces al mes y equipo de trabajo todos los días y una vez al mes en reuniones de capacitación y socialización de experiencias. Dentro de los aspectos éticos se tuvo en cuenta:

* La restitución tiene que ver con la intención de devolver algo, no solo a quienes generaron la experiencia, así sea un reconocimiento escritura como posibilidad de ser, sino también al espacio de atención como un reconocimiento a todo lo generado entre aleas y aporías siempre en un marco de los afectos.

Llevar a cabo una reunión individual con el participante para explicarle el propósito de la actividad y el para qué de la información que va a ofrecer, se garantizó el anonimato del participante, se estableció el horario de las sesiones a conveniencia del participante, permitir el tiempo necesario para recoger la información y delimitar la duración aproximada de las sesiones; se explicó al participante que se tomarán notas mientras se llevan a cabo las sesiones; estas notas se discutirán con el participante al finalizar cada sesión. Los textos de la experiencia se utilizaron únicamente con el consentimiento del participante. También se creó una atmósfera segura y de confianza para cumplir con el propósito de las actividades.

2. Urdimbre Cero

2.1 La experiencia vivida y el acontecimiento educativo en el proceso de atención (tal como se accedió a él en un ejercicio de la memoria).

En primera persona..

En el primer día lo primero venido a la mente fue ofrecerles pintura y papel con el fin de interesarlos por una experimentación física con el material pictórico, el resultado no fue muy bueno, en primer lugar, por ser todo un desconocido y además adulto, genere temor en los niños y niñas, muchos de ellos rompieron los materiales, lloraron, otros los más activos formaron desorden, generaron riñas, en fin, todo el ejercicio resulto caótico.

Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado (cf. Capítulo V: Enfrentar las incertidumbres). Y una vez que sobrevenga lo inesperado, habrá que ser capaz de revisar nuestras teorías e ideas en vez de dejar entrar por la fuerza el hecho nuevo en la teoría, la cual es incapaz de acogerlo verdaderamente. (Morin,1999. p. 11)

Este primer acercamiento me obligo a replantear la forma de acercamiento a los niños y niñas así que para el siguiente encuentro comencé con juegos infantiles, no genere imposiciones, pinte con ellos, trate de ser lo menos visible posible, no genere normas ni condicionamientos, ni mucho menos imposiciones, solo me dedique a observar comportamientos, relaciones, intereses, curiosidades etc., la idea en primer lugar era conocerlos, establecer desde sus cotidianidades sus antecedentes y consecuentes; cuáles son sus miedos actuales y desde donde se desprenden intereses, qué normas tiene sus juegos y que tipo de relaciones forman entre ellos; para según ello poco a poco hacerme conocer para ganar su confianza, comprendí que en la medida que me

ganara su confianza, ellos me permitirían interactuar. No fue un proceso fácil ni a corto plazo, ya que requirió de mi parte un des-aprendizaje académico para desde ese “vacío” gestar un aprendizaje humano sobre cómo y que genera un ambiente agradable y de confianza para niños en primera infancia en estas circunstancias.

Uno de los aprendizajes fue que al minimizar al máximo las relaciones de poder adulto-niño, docente-estudiante; me permitía evadir el complejo de dios en pro de una mayor interpretación de las necesidades afectivas de estos niños; razón por la cual me fui poco a poco transformando en un niño más en situación de desplazamiento, aprendí a jugar con ellos, a comparar su dolor con mi dolor, a ser empático y heterónimo. Al estar no como un docente sino como en lo posible un igual me permitió estructurar nuestro espacio de trabajo de forma tal que nos permitiera variadas libertades creativas; poco a poco la “clase” de artes se fue estructurando como el espacio creativo y catártico donde lo endógeno y lo exógeno hicieron parte de la recuperación emocional mutua. La intención de esa relación fue siempre construir un texto estético que asuma desde sus praxis el sentir, mi sentir, emocional como actor psicosocial en el proceso psicopedagógico con niños y niñas menores de cinco años en situación de desplazamiento, para desde allí socializar mi experiencia humana y profesional.

Por regla general construí para mí, que al llegar al centro de atención, al sentir abrir la puerta, debía dejar fuera mis tristezas, mis angustias y/o mis frustraciones, disimular las heridas y construir desde lo más noble de mi humanidad una sonrisa y un abrazo, para mí mismo, para quien me abre la puerta, para mis compañeros y en especial para mis niños; es desde ese instante, cuando sonrío y abrazo cuando empieza mi pedagogía, construyo mi entorno obligando a los demás a una sonrisa y un abrazo; llamo y saludo a mis niños por su nombre o su apodo (viejo man, gordo, Superman, princesa, entre muchos otros), los toco y permito que me toquen, que me

halen, me llenen de mocos, de salivas y de abrazos; dialogo con mis compañeras, las escucho en lo banal y lo profundo, las molesto, me molesto en el sentido humorístico del término.

En el momento pedagógico de “artística”, dejo a los niños construir un espacio propio, ubicar las mesas y las sillas, les di los materiales y con ellos la libertad de transfórmalos; siempre para todo hay un porque así este solo sea intuitivo; nada es al azar, aunque se cuenta con él para que sucedan otras cosas; no hay tiempos ni límites, para fraseando a Piaget, no enseñé nada para que aprendan todo lo posible desde sí mismos; el arte no se enseña, se aprende, se ama, se disfruta, no es una obligación, es un acto de absoluta y completa libertad, es la negación de yo y el súper yo para desahogar un ello; es volar desde el corazón a la cabeza para llegar a la mano y traducir el sentir del alma en el papel y el lápiz y pintura.

Deseo referirme al aprendizaje como algo que *nos* ocurre como seres humanos y que, en parte, puede cambiar nuestras vidas, o la conciencia que de ellas tenemos... sentido, el aprender, la experiencia de aprender, es un *acontecimiento*, una experiencia singular. Como tal, es un *acontecimiento ético*...esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque es la aventura de aprender la trama de un acontecimiento, de una revelación, de un encuentro con otro que no soy yo. En esta aventura, lo que quizá aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para *responder* pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama, nos llama, apela a nuestra vocación...No hay aprendizaje sin experiencia. (Bárcenas. p. 13)

En especial con ellos soy en lo posible un niño para tratar como niño y que me traten como niño, juego hago muecas, canto y río hasta el fin de la jornada; luego cuando ya no hay niños salgo para mi casa recogiendo uno a uno los problemas que deje esperando en el camino...

Considero que dentro de la atención psicosocial a niños en situación de desplazamiento la dimensión pedagógica de artes plásticas se da como el espacio de formación y proyección de imaginarios donde desde el hacer las emociones emergen para deconstruir situaciones negativas generadas por la desterritorialización y construir elementos que permitan asimilar procesos de catarsis* y phronesis** en aras de asumir una reterritorialización en un marco nuevo de posibilidades. El arte en este sentido no se da como un objeto de enseñanza, sino como un medio de participación en un re-crear estético que hace posible la manifestación emocional; podría afirmar, en los niños de primera infancia no hay consciente una intención artística más si impera un goce estético manifiesto en la exploración formal y material y en la lúdica generada desde el acontecer educativo.

El acontecer educativo es ese fenómeno que se suceden el asumir al niño como ese otro cuyo saber condiciona al mío a una relación dinámica, no sujeta a algoritmos o planeaciones inquebrantables; es un encuentro de personas para un desencuentro de saberes, es una casi total ausencia de poderes para que exista una constante presencia de experiencias pensantes y sintientes, donde la risa, la conversación y el gesto van a la par de los ejercicios, los talleres y las normas, para consolidar un abrazo empático de la atención pedagógica.

Hacer atención psicosocial desde el arte a niños de estas edades fue construir caminos para consolidar encuentros afectivos; hacer pedagogía fue entonces investigar desde el hacer para formular procesos educativos en aras de re-contextualicen los diseños pedagógicos tradicionales para que lo afectivo se de cómo el eje de asentamiento de los procesos de conocimiento. Procesos

* **Catharsis** (del griego κάθαρσις *kátharsis*, purificación) es una palabra descrita en la definición de tragedia en la *Poética de Aristóteles* como purificación emocional, corporal, mental y espiritual. Mediante la experiencia de la compasión y el miedo (*eleos* y *phobos*), los espectadores de la tragedia experimentarían la purificación del alma de esas pasiones.

** En la *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles, la **frónesis** (del griego: Φρόνησις, *phronēsis*), Es más específicamente una forma de sabiduría relevante a las cosas prácticas, requiriendo una habilidad para discernir cómo o por qué actuar virtuosamente y fomentar la virtud en la práctica y la excelencia del carácter.

afectivos no limitados a la hora de clase, si no más allá de ella; para el yo pedagogo se construyó desde su ethos y su pathos una continua praxis empírica y quizá académica, confirió asumir el proceso psicosocial como algo más; mientras para el niño lo afectivo se dio en ese encuentro con el otro desde donde él se asumió sin ser consciente aun, como participe activo de la construcción de su proyecto de vida.

Para el niño el “otro” en el espacio de atención psicosocial son sus compañeros, las manipuladoras de alimentos, los docentes, etc.; es desde ellos que deconstruye sus experiencias violentas, genera nuevos imaginarios que le permiten adaptarse a un entorno, y a contexto nuevos; es en ese proceso comunicativo, dialéctico en unión a lo dialógico donde la praxis construye pedagogía. Desde las artes plásticas dicha pedagogía se fortaleció en lo “irreverente”, lo “desordenado”, lo participativo, en el instante, en la “ausencia” de método, la presencia creativa se justificó a Dionisio para limitar a Apolo; permitió al niño ser actor protagónico de los encuentros con la pintura, el lápiz y el papel; permitió al niño agredirlo, transgredirlo para poder representar,...representarse; todo acto fue justificado en la ética, junto a la catarsis; menos la violencia, el acto de agresión al otro fue lo único vetado dentro de esta “pedagogía”, y es lo único “normativizado”. ...Si, porque en realidad ¿Qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad? ...la libertad es la condición ontológica de la ética; la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad. (Foucault, 1994. p.111).

Llegar hasta este punto fue el resultado de años de praxis con dicha población, y aún podría decirse quedó en fase experimental; empero hasta ahora ha permitido establecer que los niños en primera infancia víctimas de la violencia, responden con afecto a los afectos, y al no ser sometidos a ejercicios estéticos de rigor por imposición, sus posibilidades creativas se desbordan generando nuevas alternativas de construcción estética; son más empáticos con el entorno, con el otro, se reconocen como actores esenciales del espacio, saben y sienten que es su topos, que la

dimensión pedagógica de artes plásticas es el encuentro con su libertad, libertad de hacer, sentir, pensar y actuar.

Ellos a medida que avanzaron en los procesos ya omitieron la pregunta ¿qué hacemos? Para con los elementos construir estructuras formales de las cuales estar orgullosos, aun cuando algunas veces exigieron el concepto innecesario del docente a fin de que les diera una idea para saber si formalmente su trabajo estaba bien o no; la idea en si fue que construyan sus propios juicios de valor estético y desde allí respondan a su esfuerzo auto evaluándose. El proceso fue fructuoso en experiencias educativas; se logró cierta permanencia en el tiempo, y por ende la construcción de una alternativa educativa para niños con estas características; también se logró socializar con el equipo de trabajo dicha alternativa, así como enfatizar sobre la importancia del afecto en la atención psicosocial. A nivel de proyección comunitaria se desarrollaron cinco exposiciones pictóricas en espacios culturales como casa de la cultura de Nariño, y en distintas universidades de la ciudad de Pasto; con el fin de sensibilizar a la sociedad en general sobre las consecuencias del fenómeno del desplazamiento en la primera infancia, y la importancia de los procesos de atención en la recuperación emocional; se socializo con estudiantes de licenciatura en artes visuales de la Universidad de Nariño el enfoque psicosocial del arte y el trabajo desarrollado desde lo pedagógico.

En síntesis abordar la atención psicosocial desde las artes plásticas fue construir educación desde la psiquis, desde lo social y lo cultural; fue dejar de ser adulto para ser niño, fue valorar el juego y dignificarlo; fue en el desorden encontrar la posibilidad de modificar entornos; ver en las manchas de pintura y en los trazos abstractos la construcción literaria de mundos posibles; fue soñar y posibilitar el sueño; fue participar del mundo de la vida sin ser ajeno a la desgracia de los niños de la guerra; fue ser más humanos y menos cosas. Comprendiendo que todo es posible si se mira más allá de la miseria y de la muerte, Todo es probable si desde las sonrisas se genera la

esperanza, pensar que el final aún no está cerca, y las manos sobran, y aun cuando falten las ganas, los ojos de los niños nos obligan a dar de nosotros un poco más.

2.2 La Imágen como referente educativa de lo acontecido.

En discurso, figura Lyotard (2014) manifiesta que el lenguaje no es un medio homogéneo, ya que exterioriza lo sensible como interlocutor, objeto; e interioriza lo figural en lo articulado “el ojo se halla en la palabra puesto que no hay lenguaje articulado sin la exteriorización de un “visible” pero además está porque hay una exterioridad al menos gestual, “visible” en el seno del discurso, que es su expresión. (p. 121)”. Entonces desde esta “mirada”, ver es también construir imágenes, es representar, es presenciar las cosas del entorno y contextualizarlas, es tocar al otro para comunicar; es permitir desde el ojo físico la posibilidad de un ojo mágico capaz de imaginar desde lo real lo ideal y visibilizarlo, “fantasmagorizarlo”, “... hay una perfecta continuidad entre lo visible y lo invisible de los mundos imaginarios.

Lo imaginario es también visible. También aquí la visión gana la competencia: la imaginación inmensamente importante para el acto artístico, crea lo visible y el artista en consecuencia es visionario.” (Rubio, 2012. p.21), Visibilizarlo para el otro, para que este se re-conozca en esa Imágen en relación a lo que es el otro como ser imaginado en la construcción de un interés que dé una respuesta a la vida desde el imago; es así como desde los “fantasmas” re-creados en el imaginario de los niños a razón de los consecuentes de la guerra, la Imágen o la mancha se dan como la palabra simulada, muda pero diciente, la voz para el ojo que mira desde la psique, que mira desde el alma, la voz para ser mirada así sea como un simulacro inconsciente, “inocente” que se revela en la aisthesis, la sensación, aunque esta esté condicionada. “El tema de la Imágen no puede separarse del proceso mental que le da origen: la imaginación, y esta no puede separarse de la interpretación...la imaginación nos permite, o si se quiere, nos impulsa a tratar los objetos

de la percepción como símbolos o sugerencias de cosas fuera de ellas mismas. (García, 2000. p. 50).

En el campo semántico la Imágen se refiere a la percepción, es lo percibido o lo perceptible que puede o no acudir a la imaginación para producirse, la Imágen es, entonces el ojo seleccionador para ser “leído”, y también inventado desde la imaginación para suscitar imágenes para decirse o hacerse visible; en el caso de las imágenes visuales Eco (1994), sostiene que los signos visuales se deben estudiar como una correspondencia entre el contenido cultural del objeto, y la Imágen en el caso de estos imagos el contenido cultural esta referenciado desde los condicionantes del desplazamiento por conflicto armado y desde el sujeto creador, niños menores de cinco años en situación de desplazamiento que asumen lo circunstancial, desde sus posibilidades lo asimilan para luego proyectarlo en los dibujos y los espasmos pictóricos desde los cuales hablan, y desde los cuales sin esperar ser vistos, escuchados, comunican. “La narratividad tiene conexiones con el tratamiento psicológico del yo y, especialmente, de memoria (como conexionar los sucesos episódicos dentro de una memoria semántica que les dote de sentido”. (Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. 2001. p. 83).

Hacer visible es permitir que algo se vea, eso lo hace la imagen; visibilizar es permitir ver aquello visto pero aún carente de un interés consiente por ende se ignora; cuando la palabra es marginada o minimizada como en el caso de los niños cuya voz solo tiene sentido desde la interpretación condicionante del adulto, (por carecer quizá de ese peso argumentativo bajo el cual se soportan las ideas) el peso de la voz del niño se hace frágil y básica, limitada solo a la satisfacción de las necesidades primarias; el ojo empero se satisface así mismo desde el entorno, la praxis, el acontecimiento y la voz estética del otro.

E] adjetivo "estético" no tiene para nosotros una significación objetiva, sino, en primer término, una significación de estado, funcional. Designa un determinado punto de vista, un tipo de apercepción, una manera de concebir la vivencia de la captación de los valores y del comportamiento cultural-espiritual. (Kainz. 1952. p. 56-59)

La Imágen entonces, es la silenciosa voz de la palabra, busca en sus soportes ser más perenne en el tiempo y desde su polisemia construir diálogos multívocos en la complejidad de la mirada; es ante la ausencia de la voz y de la palabra la opción de encuentro entre un onthos que siente frente a un otro que mira; es la impronta no sólo de alguien allí, es también la memoria de una voz buscando permanecer; es la huella en la caverna, la sombra de la idea y hace praxis en la memoria del tiempo para conjurar la posibilidad del texto.

Estos imagos a pesar de su aparente inmovilidad indican el transcurso de los tiempos, en ello visualizan los abstractos del horror, el amor, la esperanza más la muerte y con ello el deseo de construir en el humanizar para que el ser humano se explique a sí mismo, se piense a sí mismo, de origen a otras posibilidades desde las cuales nombrar... nombrarse. Desde la Imágen el hombre se nombra así mismo, se reconoce así mismo, desde el otro construye su identidad, Lacan (1967), nos habla del estadio del espejo para explicar cómo desde la infancia el ser humano se identifica diferenciándose de ese otro que no es más que la Imágen en el espejo.

Lo imaginario está constituido en un proceso que requiere una cierta enajenación estructural, es el reino de la identificación espacial que inicia en el estadio del espejo y es instrumental en el desarrollo de la agencia psíquica. Es en este proceso de formación que el sujeto puede identificar su Imágen como el 'yo', diferenciado del otro y en relación con el objeto a. Lo que se designa como 'yo' es formado a través de lo que es el otro —en otras palabras, de la Imágen en el espejo. Es la forma primitiva de pensamiento simbólico. (p. 54)

El otro viene a darse como la concepción de lo externo de donde la Imágen será parte constitutiva de lo significativo en el signo que nos habla de una naturaleza humana que fluctúa entre lo cambiante y la esencia, y esa inherente necesidad de “hablar”, de dejar la voz para ser “leída” por otros hombres, por otros tiempos y desde otros contextos en un intento quizá de inmortalizarse desde la huella para dar una razón de ser ante la muerte. “La realidad no sería solamente aquello que es, aquello que ella se desvela en la verdad, sino también su doble, su sombra, su imagen. (Levinas, E. 2001. p. 52).

Una de las formas que un niño tiene para asimilar el mundo que le llega es convirtiéndolo en imágenes, el desplazamiento por conflicto armado, desde su complejidad es asumido en los dibujos y en los juegos pictóricos, “la vida para los menores en situación de desplazamiento cambia de manera radical. Se pasa de un espacio y un tiempo relativamente armónico, a un ambiente que en principio es hostil, agresivo, carente de oportunidades sociales económicas y humanas; situaciones que marcan el desarrollo social y afectivo del menor.” (COHODES, 2013). Cuando estos niños son sometidos a espacios físicos diferentes de los que tenían antes, y las posibilidades de jugar y correr se reducen, solo desde la imaginación son en apariencia libres, y solo desde ella pueden conjurar sus miedos y re-significarlos.

En efecto, en la actividad imaginativa de los niños de cuatro y cinco años, es el lenguaje narrativo el que predomina, y no los objetos ni las personas. Así es que la imaginación pasa a ser, textualmente, imaginación literaria, convirtiéndose las palabras en las protagonistas de las secuencias imaginarias, en las entidades encargadas de que sucedan cosas” (Gardner, 1997.p. 67).

Las imágenes visuales en este caso confieren sentido textual y literario cuando desde las ficciones condicionan una forma de asumir una realidad universal desde lo marginal; estos dibujos, estas manchas de pintura sobre papel así como cualquier obra plástica pueden ser leídos también como palabras bajo un código no convencional, bajo otros códigos como testimonio de

que algo o alguien pasa por el mundo y no tiene la menor intención de ser ignorado; es historia, una de tantas, una de miles que conlleva en sí un testimonio (documento) quizá invisible (porque no quiere verse) pero presente y cotidiano.

Cuando un niño menor de cinco años ha vivido y construido su memoria en un entorno contextualizado por su familia en más de una o dos generaciones, empero de la noche a la mañana, sin saber cuándo ni porque en la complicidad de la noche observa cómo junto a él los miembros de su familia son desalojados a punta de gritos y fusiles, en ropa de noche, sin zapatos, los gritos y suplicas de su madre el llanto de sus hermanos mayores, todo un caos auditivo acompañado de imágenes oscuras, desordenadas... y de repente y abruptamente lo ininteligible se abstrae en el estruendo de un disparo, una bala cuyo destino es segar la vida de su padre, o su tío o cualquiera condenado por ser cómplice de favorecer de alguna forma al bando contrario; por eternidades de segundo todo es silencio, luego el olor a sangre y el sabor a miedo.... Después el éxodo y todo lo que ello implica. De alguna manera se condiciona y de alguna forma lo traduce. “Ir más allá es comunicar con las ideas, comprender”. (Levinas, E. 2001. p. 46).

La Imágen visual es una respuesta a esa traducción, es esa traducción, es en cierta manera la violencia convertida en mancha, las rayas, los garabatos son el padre, las balas, el miedo, la desesperanza y la vida en una dialéctica que sin ser consiente lo obliga a seguir viviendo, a seguir sintiendo; tiene menos de cinco años y de alguna forma tendrá que “hablar”, de alguna forma tendrá que “escribir”, (el imago es para este niño voz y sonido taciturno) porque ha sentido y mucho tal vez sin comprender nada, y tiene que hacerlo visible para poder expiarlo, para poder comunicarlo y quizá más tarde entenderlo; porque por eso y para eso pintan los artistas y escriben los literatos... para poder expiarse a sí mismos y comprender el mundo y quizá sentirse menos humanos y más eternos. Y Ante una sociedad que acusa escasez de pensamiento y falseamiento de memoria el papel del arte está en despertar la capacidad de asombro, buscar en la capacidad de

escándalo la posibilidad de libertad en la conciencia y de un tal vez mas allá de todo paradigma que perdone las culpas y haga más benigna las muertes. “La libertad consiste en saber que la libertad está en peligro. Pero saber o ser consciente, es tener tiempo para evitar y prevenir el momento de la inhumanidad”. (Levinaz 2002. p. 59).

2.3 La experiencia y el acontecimiento educativo mirado desde las imágenes...



Imágen 1. Catarsis. Taller de pintura 1

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Colección archivo fotográfico del autor

Desde cierto sentido un niño no es un instante de humanidad en la que aún se mantiene latente la esperanza, la mirada ingenua bajo la cual se predicán los pre-textos de la necesidad de un mundo mejor; la voz ignorada en los contextos de la guerra y que aun así es violentada. Es difícil, mas no imposible asumir una mirada heterónoma, intentar comprender el saber de un niño, o su sentir; en especial cuando éste aun no alcanza los cinco años de edad y quizá aún carece del poder argumentativo de la palabra, tal como la comprenden los adultos; y esta “infantia” lo inserta en una marginalidad anexa a la expresada en el desplazamiento forzado.

Empero, puede si, lograrse una aproximación cuando desde otros códigos, desde códigos distintos; lógicas quizás mucho más simples en su complejidad lograr dialogar con sus imagos y desde sus imagos, no solo para entenderlos o comprenderlos, sino también para quizá así sumirse

en unas literaturas visuales y sentirse posible en las ficciones aparentes de aquello que sin ser entendido en su totalidad cotidianamente se ignora.



Imágen 2. Resilientes 1.Excediendo los marcos tradicionales

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Colección archivo fotográfico del autor

Dentro de este marco de circunstancias la posibilidad de esos imagos (imágenes) fue humanizadora, no sólo buscó reencontrar mi ser con su humanitas, sino que lo enfrento con su quehacer en un ir y venir directo con su entorno y con sus similares humanos en la expresión de las más sinceras emociones; traduciendo carencias, respuestas y sueños. En otras palabras, edificando un proyecto de vida en él nos somos, en un mundo de la vida, que buscó gestar conciencia de un sentido de pertenencia y auto reconocimiento de un humano frente a otro, como partícipe de un colectivo social, afirmándonos desde nuestras posibilidades, en pro de la conquista de mejores contextos así se den estos en circunstancias contrarias.



Imágen 3. Resilientes 2 Taller de pintura

[Fotografía de Francisco Portilla G.],(Pasto 2003-2009). Colección archivo fotográfico del autor

El proceso permitió fortalecer aún más mi visión de niños y niñas capaces de generar procesos de catarsis desde sus lenguajes estéticos. En general la totalidad de sus dibujos y pinturas evidenciaron procesos de deconstrucción de experiencias violentas de desterritorialización y procesos de reterritorialización en entornos ajenos a su lugar de origen; cada trazo, cada macha lleva la impronta emocional de los consecuentes derivados del desplazamiento, así como también a medida que se avanza en los procesos se nota elementos de recuperación emocional.



Imágen 4. Resilientes 3. Pintura mural

[Fotografía de Francisco Portilla G.],(Pasto 2003-2009). Colección archivo fotográfico del autor.

Dentro de las temáticas trazadas en un inicio la proyección emocional se hizo manifiesta en cómo cada uno de los talleres de dibujo, pintura, instalación, mixtas, etc. Siempre estuvieron cargadas de sensibilidad, memoria y empatía, cada Imágen era no solo una provocación, sino un llamado de atención a la memoria de quienes viven los consecuentes de la guerra. “Los elementos determinados por “la experiencia vivida” están regidos por el predominio de los sentimientos y la fantasía, y que los elementos de las estructuras de la actitud, determinada por el tema, están bajo el predominio del intelecto y de la voluntad. (Biedma y D, Alfonso. 1960. p .6)



Imágen 5. Mixta. Antropomorfo 1

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

La representación visual de los procesos de adaptación fue gradual, a medida que se avanzaba en el tiempo y los talleres las imágenes proyectaban mayor plasticidad y manejo en el trazo y la composición, hasta llegar a estar listos en calidad para ser partícipes de una exposición pictórica abierta al público en general.



Imágen 6. Mixta Paisaje 1

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

La metodología con el paso del tiempo fue más libre y autónoma para permitir mayor creatividad en el niño con menor participación del docente; la mayoría de las actividades fueron sugeridas mas no impuestas; se estableció una dinámica de taller libre donde cada niño de acuerdo a sus tiempos y necesidades desarrollaba un trabajo diferente al de los demás, ya sea de forma individual y/o colectiva, buscando que sea el quien de una valoración a su trabajo.



Imágen 7. Resilientes 3. Taller de pintura

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Colección archivo fotográfico del autor.

También se introdujeron dentro del proceso algunos fundamentos de la hermenéutica con el fin de dar al niño la posibilidad de interpretar no solo sus imágenes sino cualquier otra que le signifique. La lectura visual de imágenes permitió al niño acceder a formas y colores de posible imitación, así como la concentración visual sobre determinada figura.



Imágen 8. Mixta, Paisaje 2

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Las actividades extramurales, en espacios abiertos ayudaron a contextualizar espacios y resignificarlos desde una intención plástica ya que con elementos del entorno dibujaron, modelaron, construyeron. Los performances fortalecieron los juegos de roles y reglas de grupo, así como la formación de compañeros de juego.



Imágen 9. Performance

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Colección archivo fotográfico del autor.

Las construcciones tridimensionales, los happenings, las instalaciones, permitieron al niño sumergirse en manifestaciones estéticas poco convencionales, y hacerlas parte de su lúdica cotidiana.



Imágen 10. Preliminares exposición pictórica

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Colección archivo fotográfico del autor.

2.4 Desde el perfil educativo del entonces llamado dinamizador pedagógico...

Un niño es entendido como la esperanza de posibilitar la construcción de tejidos sociales más humanos, más comprometidos con la equidad y la justicia social; siempre y cuando como adultos les brindemos la posibilidad de estructurarse en ambientes fundamentados en la comprensión, el discernimiento y el auto reconocimiento, aun frente a circunstancias adversas. En cada uno de

nosotros, un niño no es ausencia, es eso que sigue siendo bajo otros términos, bajo otros parámetros de autoridad y bajo otros criterios de responsabilidad; mientras la perversa ingenuidad se mantiene en el paradigmático rotulo de adulto, aquello que nos roba el tiempo no es más que el sutil sentido innato de alteridad. Desde esta perspectiva como adultos, y más aún como profesionales, nuestro pensar supone siempre la comprensión de otras personas, somos en él nos somos, es el otro quien en una interesante proporción define la interpretación del auto concepto fundamentado en la comprensión; dejamos de ser seres universales para ser multiversales, ello implica reconocer y reconocernos en aquellos con quienes y para quienes trabajamos.

Educar(se) con un niño es posibilitarle la construcción de espacios, y en el caso concreto de niños víctimas, el educar(se) se plantea como esa herramienta deconstructora de traumas e imaginarios perversos; en su mayoría los niños inmersos implícita o explícitamente en actos violentos, llegan a considerar la violencia como un hecho cotidiano, como tales los interpretan y como tales pueden llegar a producirlos. Es salir del objeto para volverlo sujeto. El deber ser del docente en este marco, es el ser un dinamizador pedagógico, es brindar la posibilidad re-creadora de nuevos y mejorados contextos donde a quien se interpela se le ofrece la alternativa de encontrarse a sí mismo como participe de un nuevo proceso formativo que lo lleve construir con sus iguales una estructura social más sana.

La responsabilidad es hacer camino, ofreciendo a los niños y niñas la oportunidad de construir el suyo con el mayor número de elementos posibles, para desde sí asumir un quehacer en el mundo y desde allí formule las preguntas necesarias a las respuestas buscadas y decida desde sí mismo ser vivo o ser vital. El cómo hacer ese camino debe darse como una reflexión constante del significado de participar de la construcción del otro, y esta reflexión está dada a partir del inmenso sentido de vocación de quien asume la responsabilidad de interpelar; una responsabilidad más allá de necesidades individuales y/o profesionales, para trascender lo

cotidiano, para comprometerse con lo humano contradiciendo el actual paradigma de la herencia educativa donde las personas importan menos que las cosas.



Imágen 11. Resiliente 4. Bocetando

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Colección archivo fotográfico del autor.

2.5 La motivación en el ejercicio de atención.

Es absurdo pretender enseñar sin antes haber provocado el deseo de aprender por ello la función del docente es delegar en el estudiante la responsabilidad de su propia formación.

El desplazamiento por conflicto armado genera una fractura del tejido social de las comunidades y obliga a los niños al abandono de sus cotidianidades educativas, los obliga desde nuevos entornos, total mente ajenos a sus orígenes, a elaborar contextos cuyos fragmentos se reparten en los nuevos roles de supervivencia, donde el alimento, la vivienda, el cuidado de hermanos menores, o simplemente de los escasos artículos que alcanzaron a llevar consigo, priman sobre necesidades básicas como la educación y el esparcimiento.

Un niño en situación de desplazamiento debe mirarse desde su edad mental y cronológica, así como también desde el grado de impacto provocado por el hecho violento, para desde allí procurar establecer un diagnóstico en razón de desarrollar herramientas tendientes a adaptarlo a las nuevas cotidianidades; es un proceso lento generalmente, pero necesario si se quiere introducir al niño de forma positiva dentro de las circunstancias educativas.

Circunstancias educativas más el desarrollo de procesos instruccionales, dadas más al encuentro de personas para el desencuentro de saberes en un continuo acto dialéctico y performativo, donde la lúdica y la afectividad permeabilicen las fracturas emocionales y sirvan de aglutinante en los procesos catárticos del niño. La motivación en estos casos es posible desde los encuentros afectivos, donde quien enseña privilegie los sentidos de alteridad y empatía, heteronomía, para imaginar la mirada vulnerada de ese niño a quien se pretende enseñar. En ciertos momentos es deber de quien enseña retornar al ethos del niño para comprenderlo y comprenderse a sí mismo como actor directo de la responsabilidad humanitaria de la enseñanza.

La enseñanza “el dar señas” no debe presentarse como un obstáculo más a sobrellevar por el niño para cumplir con los requisitos ministeriales de la educación, no debe ser ese lastre obligatorio que hasta ahora ha llevado a muchos niños a la deserción, y menos en casos de niños violentados por las circunstancias del desplazamiento; por el contrario, debe ser un espacio hospitalario de acogida, de encuentros humanos agradables en pro de minimizar los recuerdos de la guerra. El enseñar, el educar debe contextualizar los entornos con la intención de deconstruir los imaginarios perversos de la violencia para hacer posible una recuperación emocional primero, y una incorporación a las dinámicas educativas después.

Donde la motivación se dé entonces como la estrategia fundamental para más que involucrar, comprometer al niño en sus procesos recuperación emocional y aprendizaje, el que hacer o como brindar esa motivación es responsabilidad directa de quien pretende enseñar, y para ello debe tomar conciencia

primero de que daños genera la situación de desplazamiento en la psique del niño, debe ir más allá de su disciplina docente, asesorarse, y hacer parte de la interdisciplinariedad para tratar de abarcar al niño en su totalidad y desde ella comprenderlo, y desde ella intentar enseñarle y más aún motivar su accionar frente al aprendizaje como medio fundamental para la construcción de un proyecto de vida.

2.6 Percepción del acontecimiento derivado de la experiencia de atención.

Se entiende aquí la percepción como el proceso de selección y extracción de lo recordado en función de articular lo experimentado en el proceso de atención como un texto con coherencia y sentido.

Desde las artes plásticas...La intención desde las artes plásticas fue siempre visionar a niños y niñas del centro de atención, recuperados emocionalmente y adaptados al entorno, capaces de generar procesos de catarsis a partir de lenguajes estéticos, Haciendo del medio estético el lenguaje mediante el cual niños y niñas se proyecten emocionalmente (función exógena), e introyecten (función endógena) elementos de recuperación emocional.

Para ello se puede pensar al arte como una expresión de la sensibilidad, en ello, es de su “responsabilidad” construir sensibilidades para devolver al hombre aquello de humano arrebatado. En este sentido, fue de necesaria importancia dentro de la acción psicosocial dirigida a población vulnerada o vulnerable se tuviese en cuenta el hacer y el sentir artístico como elemento interventor de tipo comunitario en la deconstrucción y construcción de imaginarios permitiendo estabilizar las condiciones emocionales, en la recuperación del tejido social, el fomento de identidad cultural, recuperación de la memoria; en si la construcción de un mundo de la vida presente como respuesta positiva en un contexto de condiciones generalmente adversas y traumáticas.

Dadas las circunstancias, características adversas y diversas de la población afectada, la atención psicosocial debió darse como un proceso integral permanente que apunte a proporcionar de manera individual, familiar, colectiva y comunitaria, las herramientas posibles para re establecer la capacidad

de desarrollo en el ámbito emocional, funcional y social, de tal forma que motive a los afectados a estructurar dentro de sus posibilidades un proyecto de vida que apunte a la re-construcción del tejido individual familiar y social de las comunidades. Dentro de este marco de circunstancias la responsabilidad del arte fue humanizadora, no solo busco reencontrar al ser con su humanitas sino que lo enfrente con su quehacer en un ir y venir directo con su entorno y con sus similares humanos en la expresión de las más sinceras emociones, traduciendo sus carencias, sus respuestas y sus sueños, en otras palabras edificando su proyecto de vida en él nos somos.

El ser humano habita en el lenguaje, la violencia es una forma perversa de lenguaje; el arte más allá de la palabras es la alternativa emocional de aquellos a quienes les es negada la opción de comunicación convencional; funciona como herramienta terapéutica, catalizadora, sensible a los sentimientos de la comunidad; ajustándose a su diversidad cultural, cronológica, e individual, en pro de la recuperación de un tejido social sumada la elaboración de catarsis de los elementos traumáticos, a su vez permite participar en la promoción de espacios de socialización, sensibilización de otros actores cuya responsabilidad sea la de servir de apoyo.

Tomando en cuenta que se va a ser parte de un equipo de trabajo interdisciplinario la expresión artística sirvió de referente y herramienta para otras disciplinas en la búsqueda de alternativas de intervención psicosocial en función de optimizar la atención integral, directa y especializada, puesto que comparte con ellas el trabajar desde, con y para seres humanos en aras de ser un espacio de recuperación emocional de quienes se han visto afectados por acontecimientos de la violencia y conflicto.

Razón por la cual fue importante en esta experiencia hacer con el arte ejercicios de proyección comunitaria manifiestos en la intención de sensibilizar a otro ajeno a las violencias directas derivadas del conflicto armado... En cuanto a la proyección a la comunidad, siempre se pensó en realizar una exposición pictórica por año con el fin de visibilizar ante la comunidad como se expresan los

condicionantes de la guerra a través de las imágenes pictóricas de niños y niñas menores de seis años en situación de desplazamiento. Para ello se presentaba un proyecto cultural pictórico con el cual argumentar la necesidad de proyectar el trabajo estético a la comunidad en general como un evento de proyección y sensibilización, acerca de la potencialidad estética de niños y niñas en situación de desplazamiento. La intención fue abordar desde un texto estético los imaginarios que para los niños ha constituido la situación de desplazamiento y la experiencia de la violencia, y como desde esos imaginarios hacer posibles mediante la proyección e introyección emocional, los procesos de recuperación psicosocial.

La justificación estaba dada en hacer comprender desde otro lugar (el lugar de la primera infancia) el fenómeno de violencia y desplazamiento forzado por conflicto armado como uno de los problemas más preocupantes y cada vez más cotidianos por los cuales atraviesa el país, no solo por su magnitud, sino por el tipo de ruptura a nivel social y cultural que genera a partir de la violencia simbólica que obliga a los seres humanos a deconstruirse, y partiendo de sus circunstancias generar lenguajes que les permitan mantener y asimilar símbolos, conformando imaginarios sociales que de una u otra forma los diferencia como cultura. Asumiendo en la supuesta asociabilidad del arte, una función social; la de develar al mudo una nueva mirada, mirada que permite al mirar al otro, mirarse así mismo, y desde allí justificarse, replantearse o ignorarse; por lo tanto, permite desde el objeto estético de alguna manera identificarse. Dentro del arte, la pintura es uno de los medios que en los niños responde a las más interesantes manifestaciones emocionales; es el recurso mediante el cual consciente e inconsciente manifiestan estados de ánimo, historias y conceptos vulnerables a la interpretación.

El arte es también el espacio donde la comunidad puede leerse a sí misma, afectar y afectarse de realidades que permanecen ocultas en verosimilitudes, y desde allí generar un estado de conciencia social y quizá un posible interés de cambio. El propósito fue construir desde un

lenguaje pictórico un texto estético, transmitirlo para sensibilizar y demostrar lo posible de lo “imposible”; para con ello manifestar socialmente que los niños y niñas poseen un lenguaje más allá de la palabra, y este es un lenguaje mucho más demandante porque excede los supuestos gramaticales del adulto.



Imágen 12. Resiliente 5. Pintando al oleo

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Dentro de los Centros de atención, la exposición pictórica fue una enorme alternativa de construcción de lenguaje entre quienes viven la violencia en contraposición a quienes la ven pasar, fue el espacio de comunión donde obras más espectador se movieron y conmovieron para resolverse dentro de la humanitas en un acontecer catártico que al menos por el instante les otorgo una posición empática, heterónoma frente al fenómeno del desplazamiento desde la marcada e ingenua visión infantil.

La intención de las exposiciones siempre fue cuestionar a la comunidad en general su responsabilidad acerca de cómo las dinámicas violentas afectan el imaginario de los niños; desde allí se presentó la primera exposición pictórica, denominada “la mano que mira”, como un primer acercamiento del cual se destaca que la propuesta funciono como elemento sensibilizador, a

razón de los comentarios manifestados por quienes asistieron al acto. la segunda exposición pictórica “catarsis”, busco estar al alcance de la mirada de un público más cotidiano y de cierta manera más indiferente, también de allí se destacaron comentarios que permitieron y obligaron, en aras de una responsabilidad social seguir corriendo el riesgo de sensibilizar una vez más y así sucesivamente con las demás exposiciones.

La primera exposición pictórica que se llamó “La mano que mira”, y se realizó con el apoyo económico de la Alcaldía municipal de Pasto, la fundación Aldea Global y el ICBF, y se realizó en el espacio cultural de exposiciones de la casa de la cultura de Nariño, sala Alfonso Zambrano el cuatro de octubre de 2005, a las 7:00pm, tal como consta en el catálogo de la exposición, a ella asistieron entes del orden gubernamental, social y cultural del departamento de Nariño, quienes generaron excelentes comentarios frente a los procesos realizados.

La segunda exposición realizo con el nombre de “Resiliencias”, fue apoyada igual mente por los entes anteriores y se realizó en el espacio cultural “Casona de Taminango” en el año de 2006, tal como consta en el catálogo de la exposición, de esta exposición se derivaron varios conversatorios con estudiantes de la facultad de artes visuales de la universidad Nariño, con quienes se socializo sobre la importancia del arte en la construcción social con comunidades vulnerables. La tercera exposición pictórica se realizó en el año 2007 con el nombre de “Catarsis”, se realizó en el espacio cultural Palatino de la Universidad de Nariño con el apoyo de alcaldía de Pasto y la fundación Crear, con un impacto similar a las anteriores.

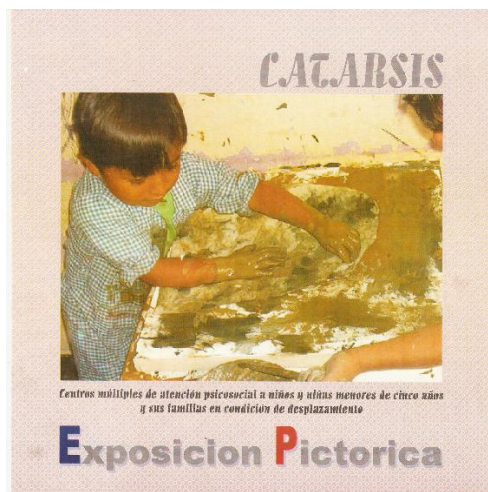
La cuarta exposición se denominó “Palimpsesto” este ejercicio fue resultado de un proyecto de investigación acción que resumiendo consistió en que se invitó a los padres de familia a plasmar las impresiones del desplazamiento forzado sobre un lienzo de ocho metros, allí los padres escribieron, pintaron, intervinieron el soporte de forma tal que terminaron con la construcción pictórica de una obra colectiva tipo mural; posteriormente sobre esta tela los niños y niñas deconstruyeron el texto

pictórico borroneándolo y pintando sobre él, la tela fue mutilada en fracciones se ensamblaron sobre bastidores para que los niños y niñas construyan otros textos como memoria de una reterritorialización. Se realizó en el Centro cultural Palatino de la Universidad de Nariño. El respaldo del catálogo llevo el siguiente texto:

Se llama **palimpsesto** (voz griega que significa *borrado nuevamente*) al manuscrito que todavía conserva huellas de otra escritura anterior en la misma superficie, pero borrada expresamente para dar lugar a la que ahora existe. La intención fue abordar desde un texto estético construido en un inicio por los padres de familia, acerca de los imaginarios que para ellos ha construido la situación de desplazamiento; desde allí, sobre ese mismo soporte pictórico buscar que los niños “borren” con sus proyecciones graficas las anteriores, deconstruyendolas y construyendo otras que simbolicen procesos de recuperación psicosocial, si es que estos se han logrado, a partir de su paso por los Centros Múltiples.

De allí la idea de palimpsesto, como una analogía que representa al ser humano como un soporte estético sobre el cual se inscriben circunstancias (desplazamiento), que, si bien no llegan a definirlo en su totalidad, si afectan su forma de leer y escribir el mundo; lecturas y escrituras que pueden ser borradas desde otras circunstancias (recuperación psicosocial), para ser escritas y leídas nuevamente desde otra mirada, desde otros textos, sobre un mismo soporte (el ser humano). (2007)

La siguiente exposición se denominó “Palabras Pintadas” (2008) con el apoyo de alcaldía y corporación CREAM, se realizó en la sala cultural de la universidad Mariana del municipio de pasto con resultados similares a las anteriores. El año 2009 continuo con la exposición pictórica “Taciturnos” se realizó igualmente en la universidad mariana con los mismos resultados, con esta exposición se dio termino a un proceso ya que de allí en adelante no fue posible contar con los recursos económicos necesarios para dar continuidad.



Imágen 13. Catálogo Catarsis

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Catálogo exposición pictórica. Colección archivo fotográfico del autor.

2.7 El acontecimiento educativo en la perspectiva del arte entendido como una noción de educación en la poiesis.

Todo texto mantiene siempre latente una intención, y en argumentos de Nietzsche (2003) la intención “no es más que un signo y un síntoma que tiene la necesidad de ser interpretado, un signo cargado de demasiadas significaciones, para tener una sola para él.” (p. 45) aun cuando no es posible determinar si dicha intención, en un niño menor de cinco años está supeditada a la construcción de un logos, cuyo fin sea una obra de arte; si se puede establecer en la praxis que desde una lúdica constructora y experimental del niño con la materia hay un goce estético en el cual se re-crea y se re-significa; cada grafismo contiene no solo la exploración de su capacidad corporal, sino que lleva consigo una memoria social y una percepción individual de lo que es su yo frente al entorno. “no se crea esto como que el niño crea un simbolismo sistemático: sus símbolos pueden ser arbitrarios y desconectados, pero a pesar de ello constituyen un lenguaje social de índole rudimentario y, para los adultos un lenguaje que requiere interpretación” (Anacona, 1994. P 28)

Hipotéticamente se puede manifestar mediante el dibujo el deseo del niño de crear algo relativamente fijo y personal, crear un símbolo visual para expresar su sentir y comunicar objetiva o subjetivamente; un algo fijado en un soporte para testimoniar su existencia, siendo lo representado una huella, un vestigio construido, deconstruido, re-construido desde la interpretación de un otro siendo parte de sus imaginarios simbólicos, como dice Armando Silva citado por Deibar Rene Hurtado (2004), en el artículo Reflexiones sobre la teoría de los imaginarios:

La clave de los imaginarios urbanos; según él son los productos simbólicos los que generan esos pensamientos no desde las intenciones sino desde las intencionalidades sociales que se materializan en objetos concretos, dice Silva que los imaginarios son realidades cognitivas y perceptivas que tienen efecto sobre el mundo material. (p.16)

Si en el niño desde su goce estético no hay una consiente intención artística por carecer aun del conocimiento conceptual demandado por el arte para sustentarse como tal; es la intencionalidad social la encargada de sumarle en este caso a los imagos, la carga semántica requerida para ser asumidas quizá como texto artístico, “hay una intención en el sujeto que percibe la expresión visual y de ello depende lo que quiere percibir; de lo que alcanza a ver, que a la vez procede de su modelización del mundo, de su cultura, sus deseos, mentalidades, sensibilidades y valores.” (Arguello,1991. p.109). y en este caso en especial es quien ve, quien re-significa el objeto, no tanto quien lo crea, porque los imagos funcionan como ese espejo lacaniano de auto-reconocimiento que quizá se fractura al reflejar no la intención de quien lo crea sino los fantasmas de quien en la complejidad de la mirada logra sumergirse en él; ese sumergirse es en si el dialogo de la conversación interminable de Borges en una metanoia (cambio de mentalidad) necesitada en más de una mirada, la individual, la cultural, la esotérica y la exotérica; porque la expresión visual es capaz de contener en su grafismo toda una cultura, todo

un sujeto, toda una imaginación en constante movimiento, “En el arte se encuentran, para quien sepa mirar, el ideal del cuerpo y su negación; la armonía del cuerpo con el alma pero también su posible desarmonía; la presencia del cuerpo pero también su inevitable ausencia; su placer pero también su dolor.” (Fuentes, 2002.p. 54)

Solo desde la intención es posible re-significar los imagos de los niños y niñas en situación de desplazamiento para que adquieran la “responsabilidad” de ser arte, y en este caso la responsabilidad es solo de quien la sume como tal, para como artista e intermediario posibilite la visibilidad y la “traduzca” la para que otros puedan leerla y contextualarla. Si es válido o no corresponde a la posteridad admitirlo, mientras tanto es imposible dejar pasar por alto imagos hablantes desde imaginarios vulnerados, representaciones visuales de una experiencia en ausencia de alfabeto llevando mundos de ficción aun desde la marginalidad de sus orígenes, dejando de ser solo “garabatos” producto del “sin-sentido” grafico de un niño para ser testimonio de un algo trágico responsabilidad de un mundo velado y que quizá solo desde el arte puede ser visibilizado.

El arte desde la posmodernidad (“Una obra no puede convertirse en moderna si, en principio, no es ya posmoderna. El posmodernismo así entendido no es el fin del modernismo sino su estado naciente, y ese estado es constante.” (Lyotard, 1999. p. 11)) se podría especular que no es más que una intención, la posibilidad de decir o contar algo a alguien o así mismo, desde un entorno y contexto determinados, a partir de experiencias que de alguna u otra forma son definitorias para quien las cuenta (artista, el niño) y que pueden serlo o no para quien las lee (espectador, la complejidad de la mirada), o en este caso lo contrario; desde allí se podría sugerir que el arte se hace concepto, y que desde la posmodernidad todo arte es conceptual dado que como texto es interpretable, y dicha interpretación está condicionada por los códigos culturales de la complejidad de la mirada; los imagos posibilitan la hermenéutica y la hermenéutica hacen posible los imagos. Como lo expresa Canclini “hay un cambio de estudio en la estética

contemporánea. Analizar el arte ya no es analizar solo las obras, sino las condiciones textuales y extratextuales, estéticas y sociales en que la interacción entre los miembros del campo engendra y renueva el sentido” (p. 157).

El “hoy” re-define la pregunta ya no desde ¿Qué es el arte?, sino desde su forma e intención ¿cuándo algo es arte? Nelson Goodman (1977), plantea esta pregunta precisamente para referirse porque objetos cuyo génesis funcional pueden asumirse, desde otra praxis, como obras de arte “Goodman rechaza el interrogante clásico: “¿Qué es el arte?”, a favor de la seductora pregunta: “¿Cuándo es arte?” Esto no debe extrañar, porque como hemos visto, la cuestión de si algo funciona como un objeto artístico depende de cómo se lo interprete en determinadas circunstancias, más que de las propiedades inherentes al objeto o al símbolo en sí mismo.” (Gardner, 1997. p. 126)

Así un dibujo realizado por un niño sin aparente intención artística puede ser asumido como tal cuando en otra mirada se lo re-significa y contextualiza desde otra intencionalidad. La base de este tejido es esa interpretación de los dibujos como objetos interpretables, leíbles y simbólicos...

¿Pero es lícito conferir a estas producciones el título de "arte"? Tal postura sólo será lícita si quien la asume está dispuesto a adoptar determinadas definiciones y a aplicarlas con precisión a los productos creados por los chicos. En esta tarea nos ha servido de ayuda la obra del filósofo Nelson Goodman, quien consideró a los objetos artísticos como símbolos En cuanto al síntoma de la expresividad, un dibujo se verá como símbolo expresivo en la medida en que transmita estados de ánimo, expresiones o emociones específicos. (Gardener 1997. p. 135)

¿Cuándo es arte un dibujo de un niño menor de cinco años en situación de desplazamiento? Cuando en el objeto queda plasmado lo simbólico que de ellos puede referir estados de ánimo, la expresividad gestual del grafismo, la agresión al soporte, etc. Que atestiguan el hacer de un ser sensible, significativo y lleno de sentidos conscientes o inconscientes producto de una situación

histórica y referente de una praxis en cuyos miedos se refleja toda una cotidianidad universal resuelta en la omisión y/o la participación que quiérase o no debe ser leída en algún momento y de alguna forma, y desde algún sentido.

Como manifiesta Theodor W. Adorno en su texto de Teoría Estética cuando hace una crítica de la estética psicoanalítica "el arte es la antítesis social de la sociedad y no se puede deducir inmediatamente de ella" (Adorno, 2010.p.18) criticando que para el psicoanálisis las obras son esencialmente proyecciones del inconsciente; de acuerdo, empero la intención a ratificar este texto es precisamente la validez de dicho inconsciente sin desconocer las categorías formales de una hermenéutica dejando abierto el recorrido de la conciencia hacia la escucha, porque en estos textos antes de proveerles de una intención artística, (que aún no poseen en su praxis), en sus orígenes hay simplemente una manifestación estética, una aisthesisca, una sensación relativa a...presente en el niño cuando vulnera el espacio donde soportara su tejido, estética (sensación) condicionada por los antecedentes y consecuentes de un acto violento como el desplazamiento por conflicto armado parte de su inconsciente, proyectado en gran parte de la Imágen y como imagen; es toda esa carga "inconsciente" manifiesta en el soporte, permite asumir una intención artística, cargar la Imágen de esa semántica del término "obra de arte" tal como manifiesta Adorno (2010), "lo que el arte sea es independiente incluso de la conciencia de las obras" (p.240). Por lo tanto, es en la resignificación frente al objeto donde se permite la contextualización metafórica de este signo. "el arte se plantea a través de la otredad en tanto que plasticidad y deseo, extensión que se curva, de cara a la invariabilidad y la razón, espacio diacrítico... una vez que existe lenguaje, todo objeto depende de un significar, de un sitio en el discurso..." (Lyotard, 2009. P.78)

2.8 Comprender las representaciones como texto en relación a la historia de vida de niños y niñas de primera infancia.

Otra transversal está en el comprender la representación de los ímagos y los ejercicios escriturales como textos abiertos a nuevos significados, a nuevos usos, a multiplicidad de lecturas; donde el “leer” (si es que se puede o se debe leer), es nombrar, interpretar, desarrollar significados y significantes dados en la constante comunión lógica, dialógica y dialéctica entre el objeto textuado en el entorno y/o el con-texto que desde sus dinámicas permite la construcción de imágenes (la escritura también es una imagen), que alimentan y se alimentan de imaginarios resignificando los sentidos de la vida, la praxis y la cultura.

“Leerlo” implica intervenir en lo significante simbólico, no solo desde las representaciones, sino también desde los seres humanos de donde emergen; es apropiarlos, deconstruirlos, reconstruirlos, y desde lo íntimo re-producirlos y multiplicarlos, contextualizarlos, para que una Imagen se sienta vulnerada en su hermetismo y significada en tiempos y con-textos dados por ese ojo participante, complejo en la mirada. “El texto tiene una forma humana: ¿es una figura, un anagrama del cuerpo?, sí, pero de nuestro cuerpo erótico... el placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas – pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo”. (Barthes, 1989. p. 111). La Imagen como texto permite la introyección del lector de una forma mucho más arbitraria que la palabra, Lyotard en su Discurso y figura dirá “el rostro es la presencia de la palabra” (p30), y la escritura puesta en una función de “espejo” le obliga sino a la indiferencia, a buscarse, a leerse desde sí mismo y para sí mismo en una compleja mediación bajo el supuesto de identificación proyecta su mismidad como referente textual de su lectura... se imagina así mismo desde ese otro que sin intención manifiesta lo re-crea.

Barthes (1989), nos habla del texto como tejido como un producto en el cual se encuentra semioculto un sentido, la labor de la lectura es permitir el desocultamiento, el lector no solo

desoculta sino que se desoculta al interpretarse desde esa ficción; labor arto compleja teniendo en cuenta que vivimos en la época de la Imágen alegórica que desde los medios asfixia y condiciona, manipula para vivir desde el objeto cosa, minimizando el sujeto hombre; de allí la necesidad de construir lecturas que desde la urdimbre desoculten “verdades”, sentidos humanos, mundos posibles. La Imágen como tal (imago o escrito) desde esta perspectiva es la respuesta al desocultamiento, la verdad (una entre miles) develada de un alguien experiencial, de un algo invisiblemente evidente que más que ser leído busca simplemente hablar, hablar en la ausencia de la palabra y de la voz, hablar desde el grafito, desde el color, desde la letra emocional y evocadora...

La Imágen en el contexto contemporáneo en especial en el Latinoamericano, en el devenir entre modernidad y posmodernidad, ya no se traduce como fin en la forma, ni en el lector, ni mucho menos en los medios; la Imágen como texto es solo el pre-texto para generar pensamiento que debe ser el fin último del acto educativo; los textos de los niños y acudientes asumidos como imágenes son el pre-texto mediador entre las intenciones de las representaciones y las interpretaciones del lector, y son las lecturas posibles las que generan la existencia de la Imágen y es la Imágen la que permite al lector buscarse a sí mismo en su contexto y mirarse si es posible como responsable de su dinámica social; el lector (al menos esa es la intención) se responde frente a la imagen, se lee a sí mismo, se sensibiliza. La lectura dependerá, según sea su riqueza semántica y simbólica, de si posee la información suficiente para “traducir” y traducirse en el texto, si es capaz de develar la violencia oculta tras capas de verosimilitud más mediática, e interpretarse a sí mismo como víctima o victimario de su propio desplazamiento.

Empero no hay porque descuidar en la interpretación de estas imágenes un camino trazado, o al menos diseccionado, tendiente a permitir el agudizar de la mirada, ir más allá de del imago y el escrito; ya hay unos condicionantes previos a la imagen, así como la enigmática sonrisa de la

Gioconda solo puede ser válida desde el enigmático Leonardo; estas imágenes (imágenes y escritos) por sus antecedentes se cargan de un significado “diferente” por qué hacen parte de lo “violentado (desplazamiento por conflicto armado) en donde se confiere la identidad frente a la diferencia y desde ello obligan a ser leídas, a ser interpretadas desde ese contexto en particular como signos a ser cargados de significantes relacionados con nuestra propia Imagen de etnia y de violencia. Y como si cumplieren la función del espejo las imágenes reflejan también el yo Freudiano como ese otro que me mira desde fuera y me lee; el otro soy yo frente al espejo trizado que habla y se escucha desde las imágenes, y en un acto de suprema egolatría también se ignora así mismo como espejo, reflejo de otro yo en alguna otra parte, en algún otro signo.

La interpretación no se puede acabar jamás, una vez que se reconoce el hecho de que el espejo de la cultura se ha trizado irremediamente y que no hay, por tanto, una unidad que recomponer incluso más: “no hay nada absolutamente primario para interpretar porque en el fondo ya todo es interpretación, cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino la interpretación de otros signos. (Barrios, 1997)

De cierta manera cuando deambulamos entre signos y desde ellos y sus significantes no podemos más que reconocernos en la lectura e interpretación de los mismos como actores y como público a la vez, “traductores” de imágenes que permiten mirarnos como fragmento de algo que aún no puede concebirse como unidad como si fuésemos pinceladas sin un espacio definido que nos soporte, acudimos a la metáfora mitigadora de angustias, acudimos al arte como refugio de la psique... del alma humanada.

Esta es la primera consideración del arte, desde el punto de vista psicoanalítico, como algo que hace parte del proceso de elaboración del propio pasado, del proceso de espera, del proceso de la proyección, de la construcción del futuro como una estructura de posibles y de temores; como esa

actividad que se deriva del hecho de que el sujeto no esté nunca dado sino en permanente elaboración. (Zuleta, 2001, p54)

Dentro de eso denominado atención psicosocial a niños en situación de desplazamiento, en la educación apoyada en el arte, los imagos se presentan como historias de vida, relatos de experiencia en ausencia de palabra, sobre todo en un niño menor de seis años expuesto a situaciones de violencia donde la palabra no acude a describir en gramáticas literales estados emocionales, y el obligarlo puede ahondar más la herida emocional; por ende la Imágen representada en la lúdica plástica del goce estético, se toma como el referente de formulación y proyección de imaginarios donde desde el hacer consciente e inconsciente, las emociones emergen para expresar y deconstruir situaciones generadas por la desterritorializacion para con ello construir elementos que permitan asimilar procesos de catarsis en aras de asumir una reterritorializacion en un marco diferente de posibilidades que hagan visible su historia de vida en determinada experiencia.

El niño siempre dibuja para alguien, aunque ese alguien puede ser el mismo o una persona que no esté presente y a la que a lo mejor nunca tendrá la ocasión de dárselo, pero lo hizo para comunicarle algo. Pone al descubierto una parte de sí mismo, y establece un diálogo con aquellos a quienes muestra su obra. (Salvador, 2001. P. 22)

Que más puede hacer el ser humano (niño vulnerado menor de seis años) cuando no le es circunstancialmente posible la palabra; hacer uso de la Imágen (imago) para hacerse posible, para reconocerse, para narrarse, para mirarse al espejo y en uno de sus infinitos fragmentos encontrarse y permitir desde la interpretación encontrar la memoria de su historia. “hay criaturas que solamente piensan en términos de dibujos y no como palabras. Tienen quizá una imaginación rica pero tal vez un vocabulario pobre; quizá se sientan libres para expresarse mediante sus imágenes trazadas en el papel, aunque se sientan restringidos cuando quieren hablar con los

demás” (Lowenfeld, 1999. P. 221). Eso es el arte desde esta mirada, la posibilidad de hablar sin decir nada y nada más...Hablar.

3. Urdimre 1.

3.1 Hilatura en función de los Referentes de Ilación.

3.1.1 Estado del arte.

Los condenados a muerte y los habitantes de los campos son, pues. asimilados inconscientemente de alguna manera a los homines sacri, a una vida a la que se puede dar muerte sin cometer homicidio

Agamben

Como el objetivo es sistematizar el conocimiento producido sobre atención emocional y social a la primera infancia en situación de desplazamiento forzado por conflicto armado colombiano, el tema a referir en el estado del arte será la atención institucional a la primera infancia víctima del desplazamiento forzado en Colombia, en ello los documentos estarán enmarcados en tres subtemas bases tales como primera infancia en Colombia, atención a primera infancia, primera infancia en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia.

La actuación temporal se delimita al contexto nacional aunque la problemática del desplazamiento es mundial, el contexto colombiano en su conflicto armado interno presenta unas características muy particulares que lo hacen único en su género y por ende afecta a la población de primera infancia de una manera distinta a la que podría darse en otros contextos.

La actuación temporal del presente estado del arte, también estará dada a por los documentos datados desde el año 1999 hasta lo más reciente dado que es desde ese año donde el ICBF regional Nariño asume la responsabilidad de crear como propuesta un espacio diferencial denominado en ese entonces “Centros de atención Psicosocial para familias en situación de desplazamiento con niños menores de seis años, madres gestantes y lactantes”, para abordar la problemática del desplazamiento en la primera infancia en cumplimiento de lo referido en la ley 387 del 91; y es ese espacio en particular donde se realiza la presente investigación.

Los criterios para la selección de los documentos dada la cantidad de información encontrada sobre desplazamiento forzado en general y el conflicto armado colombiano en particular, representado en las diversas ONGH, universidades, e instituciones del estado, obliga a establecer algunos criterios de selección documental cuyo sujeto de investigación será la primera infancia en situación de desplazamiento, informes investigativos relacionados con el tema, documentos teóricos referidos al tema, sistematización de experiencias, trabajos de grado, documentos e informes sobre el tema producidos por las ONGH, estudiosas del tema.

El eje analítico supondrá establecer que conocimiento se ha elaborado sobre primera infancia en situación de desplazamiento en el contexto colombiano, quienes lo están produciendo, como se ha producido, cual es la visión general de la primera infancia en situación de desplazamiento.

3.2 Análisis cualitativo por subtemas.

3.2.1 Primera infancia en Colombia.

Según el ICBF en su documento Registro Nacional de Oferentes a Primera infancia, la primera infancia se define como un Concepto relacionado con las edades comprendidas entre los 0 meses a 5 años de edad; es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida (2014. p. 10).

Según el documento COMPES Social 109, Política Pública Nacional de Primera infancia “Colombia por la primera infancia” Ministerio de la Protección Social Ministerio de Educación Nacional Instituto Colombiano de Bienestar Familiar DNP-DDS-SS Versión aprobada Bogotá, DC., 03 de diciembre de 2007. El desarrollo humano es entendido como un conjunto de condiciones que deben ser garantizadas, tales como la salud, la nutrición, la educación, el desarrollo social y el desarrollo económico. La educación inicial posee amplios efectos sobre el desempeño escolar y académico y es determinante, tanto para el desarrollo humano como para el económico. Los niños y niñas que participan en los programas de

educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen superiores resultados en las pruebas de desarrollo socio-emocional. (COMPES, 2007).

Según argumentos científicos, el documento COMPES manifiesta que el cerebro a los 6 años posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, convirtiéndose en un período determinante para las posibilidades de desarrollo del individuo. Los dos primeros años de vida son definitivos para el crecimiento físico, la nutrición, la interconexión neuronal, así como para la vinculación afectiva con las figuras materna y paterna. (2007). En cuanto a los argumentos sociales y culturales. El documento citado manifiesta también que los cambios sociales del mundo contemporáneo obligan a repensar la atención y el cuidado de la infancia. Estas transformaciones han modificado las formas tradicionales del cuidado y la atención del niño y la niña menor de 6 años. Ya no se trata de una responsabilidad exclusiva de la madre, pues se reconoce el papel del padre y se acepta la participación de otros agentes socializadores, miembros del grupo familiar (abuela, tíos, hermanos mayores), así como de otras personas encargadas del cuidado personal de los niños y las niñas (terceros). (COMPES.2007).

Estas nuevas formas de atención de la primera infancia exigen un fortalecimiento de los vínculos paternos y de las redes de apoyo familiar y comunitario, para reducir los factores que afectan el desarrollo infantil, asociados a condiciones de maltrato, abandono y desvinculación afectiva, que influyen de manera directa en la salud física y emocional del niño y de la niña y en el desarrollo infantil. Las condiciones ambientales en las cuales se desarrolla la primera infancia, pueden afectar la salud y el comportamiento, igualmente actúan como un determinante muy importante del desarrollo cognitivo y socioemocional.

Dentro de los argumentos legales y políticos, el COMPES 2007 plantea lo citado en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la

República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece así como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar.

En este sentido Colombia tiene como un principio constitucional las responsabilidades adquiridas en la Convención de los Derechos del Niño, ponderando en el artículo 44 de la Constitución Política, que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de las demás personas, así establece la obligatoriedad de la familia, la sociedad y el Estado, de protegerlos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos, al menos en el documento se establece aun cuando la realidad presente para muchos de los infantes realidades totalmente opuestas a lo consignado en el mandato constitucional.

Se asume en el estado social de derecho la responsabilidad del Estado, de la familia y de la sociedad en la protección de los derechos de los niños y niñas, así como la prevalencia de estos por sobre el resto de la sociedad, esto obliga a que el contexto institucional estatal y social, incorporen estos principios de tal forma que genere acciones y actuaciones coordinadas para garantizar la protección de los derechos de la infancia.

Dentro de los argumentos éticos que plantea el COMPES 2007, muestra como la atención de la primera infancia debe consolidarse como una de las prioridades nacionales. Asegurar a los niños y a las niñas todos sus derechos es asegurar su desarrollo y es la mejor manera de ampliar sus oportunidades en la sociedad. En ese sentido es el Estado quien debe garantizar el

cumplimiento de estos derechos y la sociedad debe actuar como corresponsable en su cumplimiento.

El reto de la política es la garantía efectiva de los derechos de la primera infancia, lo cual no es posible sin el concurso de las acciones y los compromisos diferenciados y complementarios de familia, sociedad y Estado en su formulación, ejecución y seguimiento. Observando la importancia que poseen los primeros 6 años de vida para el desarrollo humano, y ante la imposibilidad de subsanar las falencias durante esta etapa de la vida con intervenciones posteriores, se evidencia la necesidad de establecer una política pública focalizada hacia los niños y las niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad. (COMPES, 2007.p. 23)

Por otra parte el documento gubernamental estrategia “De cero a siempre” de 2013, en cuanto a la primera infancia, manifiesta que existen evidencias científicas que demuestran, que si bien el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se irán complejizando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas, se sientan en los primeros años. El mayor número de conexiones cerebrales, el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico, entre otras, así como los cimientos sobre los que se construyen las relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno, empiezan a generarse desde el periodo perinatal y tienen su más alto nivel antes de que las niñas y niños ingresen a la educación formal. (2013. p. 6).

Por lo que se enfatiza la importancia de proveer de una mejor calidad de vida para este tipo de población en función de establecer un óptimo desarrollo humano y por ende un mejor modelo de sociedad.

3.2.2 Atención a primera infancia.

Retomando el documento citado anteriormente, la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” de 2013, definida como un conjunto de acciones

planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. (p. 5)

La primera infancia según el documento comprende el periodo de vida que va desde la gestación hasta antes de los seis años de edad. En este sentido, la Estrategia está dirigida a los 5.132.000 niñas y niños de cero a cinco años, del País. El propósito del actual Plan Nacional de Desarrollo, es atender de forma integral y con calidad como mínimo a 1.200.000 niñas y niños en todo el territorio nacional, empezando por quienes se encuentran en mayor condición de vulneración y de pobreza, pero con el compromiso de avanzar progresivamente hacia la universalización de la atención.

La Estrategia “De Cero a Siempre” tiene cinco objetivos generales: Garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños en primera infancia. Definir una política pública de largo plazo que oriente al País en materia de sostenibilidad técnica y financiera, universalización de la atención y fortalecimiento de los territorios. Garantizar la pertinencia y calidad en la Atención Integral a la Primera Infancia, articulando acciones desde antes de la concepción, hasta la transición hacia la educación formal. Sensibilizar y movilizar a toda la sociedad colombiana con el propósito de transformar las concepciones y formas de relación con las niñas y los niños más pequeños. Hacer visible y fortalecer la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano. (2013. p. 5)

La integralidad de la estrategia, se expresa a través de tres; elementos: la concepción de la niña y el niño y sus derechos; la atención y la gestión. Frente a la concepción de la niña y el niño, la Estrategia parte de reconocerles integrales en su ciclo vital, en sus dimensiones humanas y como

sujetos de derechos (2013). Esto significa, según el documento expresa que por una parte que las niñas y los niños son diversos, por ende tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades propias y que cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad. Por otra parte, reconocer que sus derechos son universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables. A las condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo integral, la Estrategia “De Cero a Siempre” las ha denominado realizaciones. Su buen logro permite afirmar que como resultado de la atención integral, se asegura que cada niña y cada niño:

1. Cuenta con padre, madre o cuidadores principales, que le acogen y ponen en práctica pautas de crianza, que favorecen su desarrollo integral.
2. Vive y disfruta del nivel de salud lo más alto posible.
3. Goza y mantiene un estado nutricional adecuado.
4. Crece en ambientes que favorecen su desarrollo.
5. Construye su identidad en un marco de diversidad.
6. Expresa sus sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y éstos son tenidas en cuenta.
7. Crece en un contexto que promociona sus derechos, y actúa ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración (2013).

Como la implementación de la estrategia es aún reciente, no se ha podido establecer datos o documentación de experiencias significativas que den testimonio de la eficacia o las deficiencias de su implementación; así como tampoco está documentado que esta estrategia plantee un enfoque diferencial para la primera infancia víctima del desplazamiento forzado por conflicto armado.

3.2.3 Primera infancia en situación de desplazamiento.

En este sentido cabe destacar el documento “Primera Infancia, Niñez y Adolescencia en situación de desplazamiento, propuesta de indicadores de goce efectivo de derechos” (2009), de la Universidad Nacional de Colombia de la facultad de Ciencias Humanas centro de estudios

sociales, el observatorio sobre infancia presenta un análisis sobre la problemática de la infancia en situación de desplazamiento y aunque no presenta a profundidad un análisis sobre la primera infancia, si pone de manifiesto el cómo se está abordando la primera infancia a nivel institucional reflexionando sobre los avances y carencias por parte de las instituciones para asumir posibles soluciones y la invisibilidad manifiesta en cuanto a programas de apoyo encaminados a resolver las problemáticas que afectan de forma directa a niños y niñas de los cero a cinco años de edad.

Lo primero que se manifiesta es que hay un problema de estadística social ya que aunque hay estadísticas sobre población en situación de desplazamiento, es muy poco lo que se aborda la primera infancia. La primera infancia esta invisible, en especial a aquellas que pertenecen a las denominadas minorías étnicas; en ello el documento sostiene que los indicadores propuestos por el gobierno no asumen claramente la responsabilidad estatal sobre la garantía de derechos de estos niños y niñas en situación de desplazamiento. A la vez es evidente la pobreza en los enfoques sistémicos en lo relacionado con los indicadores estatales ya que no ofrecen un panorama real de la situación que vive la primera infancia en situación de desplazamiento; así como tampoco es evidente la respuesta dada a este tipo de vulneraciones, aun cuando que hay indicadores de apoyo estatal y no gubernamental a la población desplazada en general en situación de desplazamiento y al tema del reclutamiento forzado en niños niñas y adolescentes, el impacto emocional y social que recae sobre la primera infancia en particular, así como los intentos institucionales para minimizarlos no existen o son escasos o no están debidamente documentados.

Aun así queda claro que es débil la protección integral a la primera infancia en situación de desplazamiento, que la prevalencia de derechos no es aplicada en su totalidad a pesar de La ley 387 de 1997 y otras disposiciones con relación a la población desplazada, no han resultado efectivas para garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales de la niñez en situación de

desplazamiento, puesto que carecen de un enfoque integral y diferenciado, no están basados en la perspectiva de protección integral y responden a un carácter asistencial. (2009. p. 18)

Tal como se manifiesta en el documento de la universidad Nacional (2009), El Estado no ha avanzado en su obligación ética y legal con la infancia, y la atención hasta el momento no garantiza la realización de sus derechos y unas condiciones de existencia dignas de acuerdo con lo dispuesto en los compromisos nacionales e internacionales y lo consignado en la Carta Política. Y a pesar de la estructura documental de la estrategia de 2013 denominada “de cero a siempre” aún no se encuentra documentación clara producto de experiencias sobre enfoques diferenciales para la atención integral a la primera infancia en situación de desplazamiento forzado.

3.2.4 Distribución documental por tipo de documento

El enfoque de los documentos analizados por lo general es de connotación psicosocial, sociológico y sociodemográfico, entre los que se definen como artículos, libros, revistas y boletines, Investigaciones, Informes, Trabajos de grado, Tesis, Cartillas. En total se analizaron 87 documentos discriminados a continuación.

Documentos inéditos	artículos	Textos monográficos				total
3	20	libros	Boletines y revistas	Tesis y Trabajos de grado	Cartillas e informes	
		9	20	10	25	
						87

3.2.5 Distribución documental según la entidad productora

ONGH nacional, ONGH internacional, gobernaciones e intergubernamentales, educación superior, otros.

ONGH NACIONAL	ONGH INTERNACIONAL	GOBERNACIONES INTERGUBERNAMENTAL	EDUCACION SUPERIOR	OTROS
32	33	7	10	5

3.3 Análisis documental.

Abordados desde aspectos sociológicos se toma de forma general tanto en infancia como adolescencia el cómo el desplazamiento afecta, más aun así la primera infancia no parece ser particularizada ya que se toma como causas generales del desplazamiento la situación sociodemográfica y socioeconómica del país como la causa del desplazamiento y el impacto generado sobre la infancia es solo una de muchas manifestaciones caracterizada por la exclusión y la pobreza.

En lo correspondiente a lo socio demográfico los documentos analizados son de carácter descriptivo planteando informaciones estadísticas sobre cantidad y lugares de mayor impacto del desplazamiento, número de niños y niñas y adolescentes afectados, grupos causantes; planteando categorías y no un análisis y mucho menos acciones tendientes al restablecimiento de derechos, en especial de niños y niñas menores de seis años.

Desde los aspectos jurídicos y normativos los documentos plantean la situación vulnerada de los derechos de la niñez en los contextos de violencia y desplazamiento, acusando la necesidad del cumplimiento de los derechos de los niños y niñas cuando estos han sido vulnerados por el conflicto armado.

En el enfoque psicosocial los documentos de este tema se centran en análisis particulares de situaciones evidenciando las situaciones a las que se enfrenta la niñez y los precarios intentos de algunas instituciones para el restablecimiento de los derechos, develando eso si las consecuencias que afectan a estos niños cuando han sido afectados por el conflicto armado en general y el desplazamiento forzado en particular.

Tanto las ONGH nacionales como internacionales así como las gobernaciones presentan documentación de tipo informe donde se evidencian estadísticas, análisis de causas y consecuencias, del desplazamiento forzado en general y de la infancia y adolescencia en

particular haciendo énfasis en el reclutamiento forzado, con datos que no siempre coinciden en sus cifras; pero salvo el documento estrategia de “Cero Siempre” en donde hay un apartado que recomienda generar una atención diferencial a la primera infancia en situación de desplazamiento, es el documento “Colombia: Huellas del conflicto armado” de Save the Children Canadá de 2009, en donde se presenta una panorámica de como el conflicto colombiano afecta a la primera infancia en particular, y aun cuando el documento manifiesta algunas acciones de atención, no es claro un modelo de enfoque diferencial, por ende dentro de la documentación analizada puede plantearse que no hay hasta el momento documentación oficial que presente un enfoque diferencial de atención a la primera infancia en donde se evidencie una atención particular con enfoque de derechos y restablecimiento de los mismos así como la búsqueda de una recuperación psicosocial.

Aun así la revisión documental permitió identificar algunas aproximaciones que permiten establecer criterios de comprensión de cómo se está abordando la relación del desplazamiento por conflicto armado en la niñez, sin focalizar de manera directa a la primera infancia pero que de alguna manera permite develar algunas informaciones; empero la ausencia de datos precisos y específicos en los sistemas de información y la documentación y las diferencias en cifras de los datos establecidos sobre el impacto del desplazamiento sobre la población de infancia y adolescencia. En términos generales puede develarse que aún existe una invisibilidad de la primera infancia en los análisis documentales así como la sistematización de posibles experiencias significativas de las cuales si hay alguna referencia, esta es escueta, aislada o poco precisa.

En general el análisis de los documentos presenta que existe una ausencia de criterios generales ya que cada institución o entidad productora de información tienen criterios propios y esto hace que se dificulte sistematizar la información ya que hay variantes entre documento y

documento que no permiten establecer unos parámetros claros de como se ve afectada esta población y lo que se está haciendo para garantizar sus derechos. La mayoría de documentos sobre desplazamiento forzado ya sea del orden gubernamental o por parte de ONGH, se basa en informaciones estadísticas o referenciales a tipos de desplazamientos, zonas de mayor impacto, y aunque algunos documentos expresan tipos de atención a población desplazada, e incluso a infancia y adolescencia, es muy poco lo que hace un énfasis particular a la primera infancia, tanto a nivel estadístico como de atención psicosocial en función de restablecer sus derechos, por ende aún se mantiene invisibilizada esta problemática a nivel documental.

Concluyendo que aún hay un vacío documental sobre el impacto del desplazamiento en la primera infancia y los criterios de atención para atenderla, por ello es importante entonces estimular la investigación y publicación documental sobre este tema. Para ello se requiere que quienes aborden la primera infancia en esta situación, asuman también criterios no solo asistenciales, sino también investigativos con intención de documentar experiencias y socializarlas a fin de someterlas a análisis y publicación, y con ello el promover diálogos entre teóricos, analistas y profesionales que estén directamente relacionados con la atención a la primera infancia en situación de desplazamiento.

En función de la investigación la revisión documental permite establecer el tipo de incidencia que tiene el desplazamiento forzado en los niños y niñas de primera infancia; como es asumido institucionalmente; cuales son los aciertos y las carencias y como la educación institucional tradicional aun parece ser ajena a como sobrellevar este tipo de situaciones dentro de los marcos de inclusión educativa. Esto permite comprender que los acontecimientos sucedidos en el proceso de atención en el objeto sujeto de estudio de la presente investigación aún en anonimato, fueron como experiencia mucho más allá de lo establecido institucionalmente y lograron procesos de un criterio más que asistencial, pedagógico, por ello vale la pena ser develados como un

acontecimiento educativo en aras de visualizar otra forma de reivindicación de derechos a población infantil que al menos documentalmente parece estar invisibilizada a razón de cuestionar la educación en general y con ello su reducción escolarizante.

4. Urdimbre 2.

4.1 Hilarura en función de la Validación de la experiencia vivida.

Los autores incluidos en el texto que emerge de los textos son el (pre)texto para pensar(me) como ser humano que interpreta la experiencia de otros a fin de validar con ello la intención pedagógica inmersa en toda experiencia

La intención rizomática.

(Pretexto con apoyo en Deleuze, G. y Guattari,).

Dluze y Guattari (2004) en su texto introductorio Rizoma del texto Mil mesetas, plantean que el escribir no tiene relación con el significar, en razón de que el ejercicio de escritura es más un medir, un cartografiar; el cartografiar en un sentido posmoderno se entiende no como un símil exacto de la realidad, sino como una representación parcial de donde se supone una cierta objetividad existente. El cartografiar es un supuesto seleccionador de aquello considerado a ser representado para con ello gestar una Imágen de la intención a expresar como real. El cartografiar produce una realidad como representación. En este sentido los aspectos preliminares en función de la experiencia vivida son un ejercicio de cartografía rizomática desde el cual se pretende apoyar teóricamente la razón de ser de las representaciones de la experiencia vivida de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado por conflicto armado en Colombia.

Un rizoma para Dluze y Guattari (2004) funciona como tronco subterráneo que se distingue totalmente de sus raíces y raicillas, que posee muy diversas formas desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos (p.14-15). La intención de esta hilarura en este sentido, es una intención rizomática, cuyo tronco subterráneo referido a la validación conceptual de la experiencia vivida, no necesariamente depende directamente en una relación organizada de sus derivados teóricos, más sin embargo como en un

rizoma, cualquier aspecto teórico puede y es conectado con otro en función de la validación teórica.

Cualquier punto de un rizoma puede ser conectado con otro cualquiera y debe serlo; en un rizoma cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico; eslabones semióticos de todas naturalezas están ahí conectados a modos de codificación muy distintos, poniendo en juego no solo regímenes de signos diferentes, sino también estados de cosas. Un rizoma conecta eslabones semióticos, organizaciones de poder, coyunturas remitiendo a las artes, a las ciencias (p.16.)

Como en un rizoma la intención de este hilo, es ir en segmentos teóricos desde los cuales soportar las representaciones de la experiencia vivida en función de un acontecimiento educativo, territorializando en la intención cuando sea necesaria una comprensión lógica, donde también sea posible el des-territorializar comprensiones cuando esa lógica limite su dinámica a razón de una intención taxonómica propia de una modernidad académica homogenizante. “Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad, según las cuales es estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido etc. pero también líneas de des-territorialización por las que huye sin cesar” (p.22). No se pretende depender de una estructura, se trata más bien de un agenciamiento construido a medida de que de él emergen horizontes teóricos de comprensión. “Una comprensión es, precisamente este crecimiento de las dimensiones en una multiplicidad que cambia inevitablemente de naturaleza a medida que aumentan las conexiones” (p.18).

Es por ello que en esta hilatura los componentes teóricos refieren a la experiencia vivida desde diversos aspectos, poniendo en dinámica todos los signos presentes, conectándolos entre sí de manera indiscriminada, no centrada y no jerárquica; definida únicamente por a la circulación de las teorías en razón de la validación de las representaciones como conocimiento; atendiendo a que todos los textos componentes de este texto carecen de un eje central que los convoque, pero aun así se refieren unos a otros en intenciones lectoras de convergencia.

Todas las cosas que se me ocurren, no se me ocurren desde su raíz, sino solo desde algún punto situado en su mitad. Nosotros escribimos este libro como rizoma, lo hemos compuesto de planicies, le hemos dado una forma circular, pero por pura broma... cada mañana nos levantamos y se preguntaba que planicie tomar escribiendo aquí y allá... haciendo círculos de convergencia... (p.50)

4.1.1 Hilo 1. La necesidad de pensar desde la complejidad.

En el deber ser del mundo de la vida el ser humano y su complejidad no se manifiesta en una individualidad sino en una construcción dada en el interés como un ser entre los otros, ser un nosotros, donde la mismidad se referencia a partir de la existencia de un otro en una conversación perpetua; conversación donde se invente la vida narrándola tal como se cree que ella sucede y como se quiere que esta ocurra, en un camino lleno de preguntas resueltas solo a partir de los afectos y antinomias para que el amar sin ese amor del Fedro platónico permita el ser feliz y no sufrir en la siempre posible ausencia de ese otro, y baste en su huella, su rostro el interpelar sobre lo fundamental. El ir en pro de la huella del otro, el rostro del otro es un preguntar(se), que se es o quien se es para ser posible en el tiempo mítico, no determinado por los tiempos del mercado, develando aquello por decirse, para poder pensar otras formas de hacer mundo, mundo participado y participante en la invención ya no de un yo sino de un nosotros. Un nosotros que permita el poder crecer en humildad develando la ignorancia con preguntas en función de gestar una humanidad anti-algorítmica, independiente del procedimiento, regla, y solución a todo; porque una sociedad sometida solo a los condicionantes de las reglas, evidencia la carencia de pensadores.

Entendiendo que el ser humano no responde a estímulos, responde al reconocimiento, un reconocimiento lleno de símbolos. El lenguaje, la norma, las leyes, las deónticas, los lugares, las cosas, las voces, las experiencias vividas, esta implícitas en los símbolos cuya finalidad es el reconocimiento de una humanitas expresado en su complejidad, asumiendo como símbolo todo

aquello dado para el reconocimiento del ser humano inmerso en un mundo en donde a mayor conocimiento, mayor se hace el mundo del desconocimiento.

Cuestionando con ello el paradigma de la modernidad, en un acto de generosidad donde no se busque amar aquello que se hace sino hacer aquello que se ama en la perduración de una huella expresa en donación de un sentido, en un rumbo donde el actuar lleve a cabo un resultado, una contingencia. Provocando un ser humano acontecido en el mundo de la vida en posibilidad, es decir en el tiempo, los imaginarios y las historias. El imaginario dado en el querer ser, se hace más cercano, más vital, más cotidiano, cuando esta éticamente comprometido con hacer lo que se ama; y el ocurrir en el mundo debe ser también un acto estético derivado de un ethos, una estancia sobre el mundo de la vida perseverante en la humanitas como un esfuerzo por la humanidad.

Lo estético en el mundo de la vida puede definirse como ese derecho a lo bello, entendiendo lo bello no solo como eso que estremece, sino como aquello que abre las puertas del pensamiento para un mundo de la vida enriquecido, haciendo bello lo entregado. Lo estético aquí, es un acto de enseñabilidad expresada como un encuentro de personas y un desencuentro de saberes, comprendiendo el enseñar como dialogar, como encontrar y desencontrar verdades para acceder a un saber sin la absurda homogenización del conocimiento. Aquí, lo humano se compone de sensibilidad e intuición; la sensibilidad acoge la huella del acontecimiento y lo transforma en intuición empírica y sensible, en una subjetividad que pone en escena de la vida en él nos somos y en él entre, limitando las razones de una individualidad objetivada.

Se hace entonces necesario si es en la modernidad y sus condicionantes donde se disminuye la experiencia vital y se aumentan las expectativas obligando a pensar perenemente a futuro, explicándolo todo desde las ciencias, donde el conocimiento busca ser persistentemente anticipativo, pensando más hacia futuro postergando el presente; donde el porvenir es algo que

vendrá y el futuro es un azar anticipado; una modernidad sustentada en las ciencias para asegurar las expectativas, desbaratando lo complejo para hacerlo simple, apuntando a pretender ser velando lo que se es, proyectando expectativas, dejando a un lado la experiencia vital; la vida, en este marco, es menor a las esperanzas, puesto que infiere la importancia en el futuro mas no en la vida.

En lo contemporáneo hay desencanto, no hay esperanzas, por ende, la educación debe ser pensada desde las experiencias vividas debe buscar encantar al mundo, para poder volver a creer en algo. Pensar desde lo Postmoderno, en cierto sentido es volver a la experiencia vital de manera distinta a la tradición en unos tiempos cortos como los de hoy, donde las expectativas son mínimas, razón causal de la desesperanza. Hoy, cuando se conoce a alguien solo se lo conoce en los mínimos de toda su complejidad, más en esa complejidad está el retorno a las expectativas, conociendo las causas del problema este deja de serlo para convertirse en preocupación; podría decirse que hoy se vive ya no en el mundo de los problemas sino en el de las preocupaciones donde lo postmoderno debe darse como el retorno a lo complejo.

En la complejidad, la realidad es humana es lenguaje, es pensamiento, sentimiento, emoción e inferencia. En la complejidad, la verdad no se presenta como el lugar al cual llegar sino del cual partir; allí la historia es interpretación, y la acción humana más importante se da en el interpretar, en el reflexionar para volver sobre sí. En la complejidad se entiende a el saber individual no en el sentido de posesión sino de comprensión, y se comprende cuando se logra salir del objeto para volverlo sujeto. En la complejidad la comprensión esta mediada por un lenguaje en expresión entendiendo a todo conocimiento implicado en el mundo de la interpretación. El lenguaje en la complejidad interpreta los acontecimientos, las experiencias vividas para expresar mundos de experiencia provocando el ser descifrados; el lenguaje aquí, es interpretación de acontecimientos referidos en la experiencia vivida de seres humanos, que testimonian su realidad poniéndolas en

signos que las representen (imágenes y escritos); la hermenéutica interpreta los signos, interpreta la interpretación, pone en escena los signos manifiestos en las representaciones para la interpretación, evocando otro acontecimiento merecedor en el tiempo y la memoria. En la complejidad el mundo aparece como texto y en esta acción el texto es un mundo.

En la complejidad educar(se) es enriquecer(se) para poder interpretar, para poder ubicar la polivocidad en la posibilidad explicativa, entendiendo que el ser humano con el lenguaje también incomunica, y es ahí, donde la hermenéutica surge preguntando hasta donde un yo distorsiona desde su subjetividad el mensaje que debe comunicar; y para no caer en un relativismo construye campos hermenéuticos en razón a un sentido que destaque un acontecer. La finalidad del campo hermenéutico es construir los lugares de lo humano. En la Interpretación, hoy nada debe ocurrir como simple, todo es complejo, la discusión intelectual está en el lenguaje, la tarea del ser humano es la de desimplificar, volver a pensar en las palabras, volver sobre el sentido, pensar de nuevo en los signos del hombre, pensar los símbolos como lugares de reconocimiento. El nombrar las cosas es ya interpretarlas, el nombrar una experiencia abre la posibilidad de que se transforme en otra experiencia, así como las experiencias de estas víctimas, en un proceso de resignificación, al ser nombradas en juegos de palabras, el ser narradas, y al ser referenciadas, esa referencia, ese nombramiento en sí mismo y como texto, es ya otra experiencia.

4.1.2 Hilo 2. La experiencia vivida en función de la mirada epistemológica.

Entendida como conocimiento y como vivencia la mirada epistemológica permite ser un elemento con el cual debe relacionarse la experiencia vivida, ya que los fenómenos allí acontecidos, las causas, y las consecuencias exigen para su comprensión una intención más explicativa y re-significativa. Mirar epistemológicamente la experiencia vivida, es en sí dar cuenta, pensando la razón de ser de lo percibido desde la experiencia manifiesta en las representaciones, intersubjetivando las subjetividades y validándolas teóricamente, entendiendo

que la teoría no es una verdad absoluta, sino el resultado de una vivencia validada. El mirar epistemológicamente permite generar en las representaciones (imágenes y escritos), una conciencia histórica y reflexiva de un mundo continente que desde las historias se resiste a la objetivación así se le pretenda contener en una razón disciplinar. El mirar epistemológico permite evidenciar que el mundo y su realidad puede ser modificados, si se develan las experiencias humanas que aún son ajenas, son apropiadas desde una mirada crítica y reflexiva.

Dado que el mundo no es algo estático, el mundo es dinámico, y cuando es reflexionado desde lógicas epistémicas distintas pone en cuestión los criterios totalizantes de verdad y validez. Este reflexionar epistémico de las representaciones de la experiencia vivida de estos seres humanos, interpretados desde una lógica distinta y una reflexión estética polisémica, tienen la posibilidad de provocar una inestabilidad en el conocimiento totalizante y totalizador, a razón de que hay una intención en la mirada compleja de esas representaciones, y es el provocar reflexiones como conocimiento emergente en un continuo re-crearse y resignificarse dinámicamente diluyendo la dialéctica objetividad subjetividad en función de asumir lo dinámico, aquello que cambia no solo en los tiempos sino también en las miradas y en ello la mirada estética asume también una responsabilidad epistémica.

El pensar reflexivo entonces debe ser parte de esa mirada en devenir epistemológico que permite reflexionar constantemente sobre el sentir y el hacer sobre un sí mismo y sobre esos otros que desde sus experiencias cuestionan la inmovilidad de la historia desde sus historias en continuo conocimiento. El conocimiento es en esencia la interacción subjetiva con esos otros incluso desde sus huellas, sus vestigios y aun en su ausencia conocerlos es pensarlos como una reflexión compartida, el intervalo yo – otro en pro de un nosotros.

Toda representación en el momento en que ella se produce afecta a demás de los órganos, al propio espíritu, o sea las representaciones presentes y pasadas que lo constituyen, si al menos se admiten con nosotros que las representaciones pasadas subsisten en nosotros. El cuadro que yo veo en este momento actúa de una forma determinada mis formas de ver, sobre mis aspiraciones, sobre mis deseos; la percepción que tengo de eso, es, por tanto, solidaria de esos diversos estados mentales. (Durkheim, 2004, p.26)

El conocer en interacción subjetiva es establecer una relación con lo emocional y lo simbólico que se presenta en las representaciones de la experiencia vivida, es ver en cada representación una emoción expresada simbólicamente, como una compleja configuración subjetiva sobre la violencia experimentada y como es asimilada por la consciencia para poder subvertirla.

El sentido subjetivo representa una unidad simbólico emocional que se organiza en la experiencia social de la persona, en la cual la emergencia de una emoción estimula una expresión simbólica y viceversa en un proceso en que se definen complejas configuraciones subjetivas sobre lo vivido, que representa verdaderas producciones subjetivas en las cuales la experiencia vivida es inseparable de la configuración subjetiva de quien las vive. (Gonzales, 2008, p.5).

Se entiende entonces a las emociones en inherencia a toda representación humana; como representaciones la subjetividad implícita no es exclusiva de una experiencia individual, se expresa más allá de lo personal, accediendo a la subjetividad social para con ello gestar relaciones empáticas de reconocimiento e identificación en todos los espacios posibles de la vida social de los seres humanos, hayan sido o no partícipes de la realidad directa de la violencia generada por el conflicto armado. Constituyendo así la experiencia individual en una subjetividad social. Como lo expresa Gonzales Rey (2008):

...La subjetividad social es la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales formando un sistema en el cual lo que ocurre en cada

espacio social concreto esta alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales. (p. 14)

Se concibe entonces la subjetividad como parte de los fenómenos sociales, donde son las experiencias vividas, narradas y representadas en los ejercicios de memoria, las que permiten una integración entre evocado de un pasado y contextualizado en un presente. Las experiencias vividas poseen una subjetividad individual, una narrativa individual manifiesta en cada representación sea esta imago o escrito; ello las diferencia unas de otras; donde la mediación epistémica de la mirada permite entretrejerlas por medio de teorías y sentidos subjetivos diferenciados en y desde sus configuraciones para consentir el construir un texto diferenciado, producto de esas relaciones sociales como conocimiento dadas en la intertextualidad. Gadamer citado por Gonzales (2004), sostiene “los conceptos son parte de construcciones argumentativas, modelos teóricos cuyo objetivo es visibilizar teóricamente cuestiones susceptibles a ser desarrolladas en las diferentes interacciones tanto con la realidad como con los otros.”

El conocimiento entendido así, va más allá de una producción subjetiva expresada en formas emocionales y simbólicas producto de una configuración subjetiva de quien vive la experiencia de interpretar para comprender en el complejo ejercicio epistémico de la mirada, en este caso las experiencias vividas dadas en las representaciones de quienes asumieron una realidad inmersa en el horror y donde se hace todo lo posible para resignificarse.

4.1.3 Hilo 3. El sentido de humanidad en la experiencia vivida.

Edgar Morin (2003), en su teoría del método expresa que el hombre es un desconocido para sí mismo y que se desconoce por lo que el mismo define como mala ciencia, y por la ignorancia que procede del creer que se conoce a sí mismo. El ser humano es entonces un desconocido que fluctúa entre el ser y el no ser, que consciente o inconscientemente busca develar en sus acciones la esencia de sí mismo, y es en se acto de consciencia que da cuenta de su dualidad constante

entre lo que es y lo que debería, el doctor Jekyll y Mr. Hyde* habitan el cuerpo de un mismo hombre; “Para Roman Gary citado por Morin (2003), la palabra humanidad comporta inhumanidad: la inhumanidad es una característica profundamente humana” (p10), en este sentido el ser humano es también un ser in-humano, razón por la cual parece tener una propensión inherente a los actos de violencia como instrumentos de poder y supervivencia, mientras que los actos de paz que le son ajenos a sus principios conductuales que giran en el deseo de poder, le deben ser enseñados en un acontecer educativo, o le son aprendidos mediante el reflexionar de las experiencias. “El problema humano, hoy no solo es el conocimiento, es un problema de destino...nos hemos convertido para nosotros en un problema de vida o muerte” (Morin, 2003. p.18).

Es por ello que en el acto de conocer hay también un acto de consciencia y de conciencia. Entendiendo que la primera es una propiedad humana de auto-reconocimiento, es un acto reflexivo sobre sí mismo e inmerso en circunstancias, emociones y pensamientos. Mientras que la segunda hace referencia a la valoración moral fundamentada en principios y virtudes. El conocer entonces es un acto en el cual todo ser humano toma acción sobre sí mismo en relación con todo aquello que le rodea y le interpela en el marco de unos valores sobre los cuales asumen criterios sobre lo que está bien y lo que está mal. El conocer permite al ser humano situarse en el centro de su mundo para pensar(se) e incidir sobre ese mundo reflexionándolo.

El conocer como cualidad humana lleva consigo la relación con el otro, ya sea para amarlo o para destruirlo, ya que el conocer al otro permite integrarlo o desintegrarlo siempre en una relación con un sí mismo en el que el yo también resulta ser un otro para ese otro que cuestiona y

* “Los poderes de Hyde parecían haber aumentado a expensas de la enfermedad de Jekyll. Y, ciertamente, el odio que ahora los dividía era igual por ambas partes. En el caso de Jekyll era un instinto vital. Había visto al fin toda la deformidad de aquella criatura que compartía con él algunos de los fenómenos de la conciencia y que a medias con él heredaría su muerte. Y aparte de esos lazos de comunidad que en sí constituían la parte más dolorosa de su desgracia, consideraba a Hyde, a pesar de toda su energía vital, un ser no sólo diabólico, sino también inorgánico. Esto era lo más terrible.” R. L. Stevenson El Dr. Jekyll y Mr. Hyde.

provoca en ello preguntas existenciales; “El otro es virtual en cada uno y debe actualizarse para que cada uno devenga en sí mismo...la comprensión solo puede emerger de la intersubjetividad, la necesidad del otro es radical; testimonia la incompletud como sujeto del yo” (Morin. 2003. p.86). El conocer entonces, al otro requiere de un intento de objetivación que le permita ser posible en un nosotros, y un acto de comprensión subjetiva de ese universo inescrutable, solo accesible en el percibir en su rostro la huella polisémica de sus acciones y consecuencias; para que de ello emerjan las interdependencias con las cuales se tejen realidades. Conocer al otro es hacer un mundo soportable en una situación estética que sugiera un estar ahí, ya sea en una imagen, un escrito, una emoción, o un sentimiento. “Lo estético alimenta lo imaginario” (p.149).

Los niños y niñas en situación de desplazamiento refieren una realidad manifiesta en el horror y la crueldad de un mundo y de ello deviene el compromiso hospitalario de acogida que se obtiene motivando las representaciones para en ello hacer catarsis, en una actitud que movilice lo imaginario en función de proteger la psique, en un hacer estético que les permita vivir otra realidad superando la memoria del horror. Es allí donde la Imágen como imago y como escrito permite un sustraerse de eso que le fue adverso, para incluirse en un mundo que procura no serlo.

La imagen, aun estando desprovista de la materialidad empírica, comporta una cualidad nueva, propia de todo reflejo de la realidad, una transfiguración estética, una virtud superrealizante, una magia, la magia del doble: el desdoblamiento en un universo reflejo nos procura, con el “encanto de la imagen” un estado secundario propiamente estético (Morin.2003. p.151)

Los imagos y los escritos a pesar de la crueldad que refieren, se mantienen en el mundo de la poiesis, un mundo que crea; un mundo emocional y afectivo que permite una abierta relación con el otro en un nosotros, una relación estética que va más allá de los posibles límites de la razón moderna, comunicando aquello que desde esos límites es incomunicable, impresentable; ya que permea el marco lógico de una razón instrumental. “Más profundamente la poesía vivida y la

estética nos hacen vivir un gran pacto con lo real, el pacto superrealista que transfigura lo real sin negarlo” (Morin,2003. p.165). Sí desde la ciencia la experiencia humana necesita verificación empírica y en ello un ejercicio racional de argumentación, también es cierto que en un percibir posmoderno el ejercicio de comprensión del mundo de la vida necesita de la estética, la sensibilidad y la imaginación para develar lo oculto en las experiencias humanas.

Ya que la estética en el ejercicio de comprensión, aborda lo afectivo, lo intersubjetivo y las relaciones que emergen de los actos comunicativos como actos de proyección e identificación siempre presentes en el existir humano, y que no son posibles solo desde la racionalidad ya que como lo expone Morin (2003), “La racionalidad no constituye más que uno de los términos de una trinidad, nunca aislada, raramente es hegemónica, y a menudo se encuentra sumergida, e incluso manipulada, en cambio la afectividad es omnipresente” (p.139). Desde esta perspectiva los imagos y los escritos expresan los afectos de seres humanos estéticos, y creadores que en las intersubjetividades de las representaciones abren la posibilidad comunicativa cuyas tensiones fluctúan entre lo imaginario y lo real, lo racional y lo afectivo, lo abstracto y lo concreto, lo consciente y lo inconsciente, lo que quizá responde objetivamente y lo que se manifiesta subjetivamente.

La posibilidad del genio creador emerge en las comunicaciones, relaciones y tensiones, dialógicas entre imaginario y real, racionalidad y afectividad, abstracto y concreto, inconsciente y consiente, ideal y existencial, subjetividad y objetividad...La creación bruta en la unión entre las profundidades oscuras psicoafectivas y la llama viva de la conciencia (p.141)

Las representaciones son en sí mismas el resultado de la urdimbre entre los fantasmas producto de las experiencias vividas y los afectos que emergieron en los procesos de socialización, en cuyas razones hay siempre una intención creadora, ya que la riqueza imaginaria de esas representaciones se metamorfosea en imaginación creadora; y, la razón si es que existe

una razón, es siempre estética ya que, en esa ahítesis, la acción de poiesis permea la psique y lo emocional de la vida otorgándole sentido, “Más profundamente, la poiesis vivida y la estética nos hacen vivir un gran pacto con lo real, el pacto súper-realista que transfigura lo real sin negarlo” (Morin. 2003. p.165); ofreciendo en ello la posibilidad de transformar el horror de la vivencia en condicionantes lectores de posibilidad artística; asumiendo que un objeto es artístico cuando alguien (por lo general un artista) le confiere la intención de que lo sea.

La estética no solo ofrece un escape hacia mundos imaginarios, transfigura el sufrimiento y el mal, el dolor del artista alimenta la belleza de las obras que va a irradiar sobre los auditores, lectores o espectadores...El don sublime del arte que permite estetizar el dolor, es decir hacémoslo sentir en su plenitud al mismo tiempo que gozamos de su expresión (Morin.2003. p.166)

Los imagos de los niños, los escritos de los padres y lo que aconteció en el proceso de atención se presentan como actos creadores y autónomos que soportan en lo inconsciente la parte consciente, que estéticamente permitió el mirar los consecuentes de la violencia y del desplazamiento... Morin (2003) “La estética nos permite mirar de cara aquello que nos espanta y nos causa horror: permite contemplar la fatalidad, la muerte atroz, la muerte injusta, la muerte odiosa, la muerte catástrofe, la muerte perdida de sí mismo, la muerte perdida de aquellos seres queridos” (p.166) ...en manifestaciones que mesclan la belleza plástica de la condición humana desde el horror que evocan una inhumanidad inherente y natural. “La estética nos hace sentir felicidad con la infelicidad, nos lleva a la condición humana al mismo tiempo que nos aparta de ella...(p167).

Estas representaciones entretejen lo real y lo imaginario, lo vivido y lo recordado y con ello hacen soportable lo insoportable de unas realidades, que desde la lectura logran poner en cuestión la crueldad que por acción o por omisión el ser humano construye en autoafirmaciones narcisistas de un yo que niega en la exclusión del otro, la posibilidad de un nosotros “El individuo no vive

para sobrevivir, sobrevive para vivir, es decir que vive para vivir” (p.177). las representaciones son poiesis y el ser poiesis es vivir entre la naturalidad de un Eros y un Tanatos, mas no en un Quira que como muerte violenta irrumpe coartando el ser en posibilidad solo de la sobrevivencia.

Sobrevivir para vivir adquiere un sentido cuando vivir significa vivir poéticamente, vivir poéticamente significa vivir intensamente la vida, vivir de amor, vivir de comunión, vivir de comunidad, vivir de juego, vivir de estética, vivir de conocimiento, vivir a la vez de afectividad y racionalidad, vivir insertándose en la finalidad trinitaria (p.178)

4.1.4 Hilo 4. El otro y la mismidad en la necesidad de una conversación...

(con apoyo en el texto de Petter L. Berger y Thomas Luckman La Construcción social de la realidad.).

El otro puede definirse como ese todo lo que no es un yo, pero que es lo que es, gracias a ese yo que de una u otra forma hace de él una categoría, la categoría de otro, un otro como un mundo a distancia en la posibilidad de la mismidad, y en la construcción de posibilidades; el otro, como otro que desde su mismidad no solo es para un yo, un enemigo probable en un entorno deshumanizantemente competitivo, sino que también es la posibilidad de la manifestación alterica que provoca la construcción de otras lógicas, otros sentidos de universos multiversales ya no unívocos, sino multivocos; que permiten desde las distancias, los contextos y las circunstancias, incontables cruces de comprensión; muchos de ellos ya ausentes, y aun así participes de devenires intuitivos y teóricos, fluctuantes entre lo considerado moderno y una actual posmodernidad por definir.

Encontrando en ello, sin la pretensión vanidosa de la búsqueda, alternativas vivas de conversación. El otro ya entonces no sería el objeto sobre el cual proyectar un yo, ya no se integra a un yo desintegrándose, ya no sería un excluido permanente; ya que en la conversación se ignoran las (pre) tensiones entre lo culto y lo inculto, lo central y lo marginal; en la

conversación los medios ya son mediaciones que hacen posible los contactos entre la mismidad y la otredad así sea solo desde algunas intersecciones de la vida. “Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo” (Zuleta, 2015. p.30).

Ya que ese otro, quiérase o no, irrumpe exigiendo en y desde sus taciturnidades, respuestas, cuestionando a un yo consiente, para desde allí construir su sentido, un sentido que le permita evadir, si es posible, las intenciones perversas de un poder que desde sus medios lo violenta y con ello sustenta las diversas hegemonías. Tal como lo planteara Nietzsche (2003), la búsqueda de sentido (de ese otro), es la búsqueda de seguridad. Es precisamente desde esas intersecciones donde se producen los contactos, cuando el otro y el sí mismo se piensan, se preguntan, se ponen en cuestión, y desde esas preguntas que emergen se intuyen respuestas, que hagan visible a otro violentado y a un yo que se cuestiona el sentido heterónimo de la igualdad entre él y el otro, en un nosotros lleno de diferencias inmersas y visibles en los encuentros, en la intersecciones, en los cruces de caminos, develando en los contactos la intuición de mundos llenos de posibilidades ya no en marcos de tolerancia sino en criterios de hospitalidad.

Ya que la tolerancia solo se limita a soportar lo que es contrario a la mismidad ya que, en la tolerancia, el otro solo es considerado como un próximo al que no hay que acceder ya que sus diferencias desestabilizan a un yo que por temor o incomodidad simplemente lo visibiliza para negarlo. El que tolera es un yo mismo, y es desde su mismidad que ejerce poder, ya que, según él, solo en él hay razón, y tolera al otro con ciertos dispositivos de poder que suprimen y subordinan.

En ello el otro es el enemigo, un Caliban,* un desplazado, al que hay que domesticar para que sea como un yo, pero jamás un yo; ya que aún domesticado no encaja en el mundo de la mismidad y por ello se le teme y se le domestica para suprimirlo. “No hay, por otro lado, dialogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.” (Freire, 1975. p. 73).

En cambio, el otro comprendido desde la hospitalidad, es otro que exige al yo una responsabilidad heterónoma, en donde ese yo se sienta responsable del dolor del otro, así no la haya provocado; la hospitalidad abre la puerta a la existencia de una diferencia, mira al otro como un diferente que no se reduce a la mismidad del yo; hace al otro un irreductible; la hospitalidad, provoca el desapego de un ego, que hace imposible la vinculación del otro; la hospitalidad hace posible el admitir la certeza de que también la mismidad del yo, es un otro para ese otro y, en esa certeza se hace imprescindible la necesidad de acceder a una conversación interminable.

La cara de Gorgo es el otro, tu propio doble, el forastero, la reciproca de tu cara como una Imágen en el espejo...pero una Imágen que es a la vez más y menos que tú, simple reflejo y realidad del más allá, una Imágen que te atrapa porque, en lugar de devolverte la apariencia de tu propio rostro, de refractar tu mirada, representa en su mueca el espantoso terror de una alteridad radical con la cual te identificaras al convertirte en piedra. (Vernant, 1986. p. 105).

Si ese otro, que ya no es visto como un enemigo, que ya no es tolerable; sino que es siempre viable en el ejercicio de una alteridad posible en la conversación, es o fue violentado, desplazado, marginado; emerge en la experiencia violenta de ese otro, la incógnita de hasta donde la mismidad asumida como un alter de ese otro, es realmente hospitalaria; como ese sufrimiento, esa muerte del otro debe hacer que el yo de la mismidad se amplié y comprenda que ese otro

* “CALIBÁN Cálmate, mi rey, te lo ruego. Mira: es la boca de la celda. No hagas ruido, y adentro. Comete el buen crimen que ha de darte esta isla para siempre, y yo, tu Calibán, seré tu eterno lamepiés.” William Shakespeare LA TEMPESTAD.

sufre y entienda que en ello también el yo es responsable, así no sea el causante directo de ese sufrimiento. Surge entonces el pensar la responsabilidad sobre el sufrimiento del otro, pensar que el ser ajeno a ese sufrimiento también destruye el yo de la mismidad al sumergirlo en la apatía y el nihilismo; y quizá ese otro desde sus circunstancias perversas pueda en ese conmovier al yo, brindar la posibilidad de salvación mediante el hacer de una responsabilidad hospitalaria. “El otro no es alguien que me ayuda en mi propia realización, sino mi enemigo, el que me observa y me cosifica” (Melich.1994. p. 57).

Dentro de este marco; hay una realidad social en Colombia que debe ser pensada, es una realidad en la que un yo y unos otros perviven en dialécticas distantes unas de otras, construyendo para sí unas “realidades” que se desconocen entre sí y por ende se expresan dicotómicamente. Una realidad por ejemplo, es la manifiesta en quienes desde los centros perciben la violencia solo como un costo económico, cuyos muertos tienen una apariencia virtual dada desde los medios de comunicación y en ello se presentan como ajenos, lejanos, como otros no propios; y otra realidad rural o periférica, distante de los medios y las mediaciones, que exige ser visibilizada y puesta en cuestión; es una realidad en la que perviven quienes no solo asumen a causa de la guerra un costo económico, sino también un costo humano, social y cultural; son las víctimas de las tomas armadas, las masacres, los desplazamientos forzados, que subyace en la historia de un conflicto armado que por su duración y dinámica parece estar sumido en el desinterés de los centros y la desmemoria de la historia. Y que desde sus circunstancias producto de una violencia irresoluta cuestionan hoy la realidad de un país cuyo olvido, como dijese Mario Benedetti en uno de sus versos, está lleno de memoria, la memoria de las víctimas.

La realidad, según Berger y Luckman (2001.), es una cualidad propia de los fenómenos, las vivencias; que se reconocen como independientes, no inherentes a las personas que las viven (la persona no puede hacer desaparecer las vivencias), las vivencias son la realidad para quien las

vive y desde ellas asume una posición, una forma de ver, ser y hacer, desde ellas las personas conocen, tienen conocimiento. Estos autores también definen el conocer, el “conocimiento” como la certidumbre de que estos fenómenos, estas vivencias son reales para las personas que las viven y de que como tales poseen características específicas desde las cuales manifestarse.

Es por ello que para los centros del país la violencia por conflicto armado, tiene por lo general una connotación opuesta que para las periferias; es como si en un solo país se viviesen dos realidades claramente definidas como distintas, en el sentido de que para unos la violencia por conflicto armado, vivida solo desde los medios no es más que una verosimilitud que no parece afectar directamente las cotidianidades y por ende genera una posición apática, indiferente, frente a las víctimas y los victimarios, y al responsabilidad social que esto conlleva; es como el asumir que si todos somos culpables nadie lo es. Mientras que para otros la violencia en todas sus manifestaciones es ya un cotidiano:

“sentí rabia porque nosotros no teníamos que ver nada con lo que otra persona hace, dolor porque ni idea donde ibamos a dar, cogi la ropa que alcance a comodar. por masacres de familiares y luego nos dijeron que iban a seguir las masacres y nos dio mucho miedo y salimos a la carretera sin saber para donde coger si para popayan o para pasto. Pensé como iba a hacer en una ciudad con mis hijos que donde iba a llegar si no había familia que los niños donde iran a estudiar. Salimos por el camino de erradura hasta la carretera de hay nos venimos en un camión hasta Rosas de Rosas nos traguieron en un cotranar y nos colabrarón con el pasaje. Cuando llegue a pasto un policía del terminal nos dijo que fuéramos a la UAO para que nos brindaran protección. Cuando llegamos a la UAO me mandaron al hospital civil por urgencias porque me faltaba 9 días para tener el niño.”

(Testimonio de una madre de familia en situación de desplazamiento 2003)

Este marco de circunstancias en las que está inmersa la sociedad colombiana, de “realidades” en muto desconocimiento y distanciamiento circunstancial, dificulta plantear una realidad nacional; ya que se ignora el cómo ese desconocimiento humano polarizado desde las distintas perspectivas puede ser ordenado por la sociedad, a fin de asumir una posición responsable desde lo heterogéneo, con el propósito de converger en un sentido que permita pensar el conflicto armado desde todos sus ángulos y posibilidades de resolución, y en ello asumir una responsabilidad directa compartida. En ello está manifiesto en todos y cada uno la responsabilidad de un conocer, que solo se hace posible desde el dialogar, el conversar interminable con ese otro que es en sí un referente de responsabilidad.

El ordenamiento de estas realidades es poner en diálogo las distintas subjetividades propias del devenir cotidiano de unos y otros. Es expresar al otro el mundo del mí mismo y permitir que el otro exprese ese su otro mundo, para estar de acuerdo y en ello también dar inicio a los desacuerdos, conversar interminablemente para quizá nunca estar de acuerdo, sin que ello implique violentarse, asumiendo que se ama (un acto de darse) al otro es precisamente por estar en desacuerdo con él, ya que no se le entiende y por ende es necesario, en un acto bello pasarse todo el tiempo intentando comprenderlo; dejando así atrás la opción infame de matarlo, de silenciarlo en la imposición de mi acuerdo, ya que matar no es más que silenciar al otro, y se lo mata cuando se deja de intentar. El intentar sin claudicar es ya un acto de paz que como no es inherente, es necesario a prender siempre en relación de subjetividades. El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas, es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por estos. Berger y Luckman (2001.p.37)

La paz tal como lo manifiesta Kant (2003). en su tratado sobre la paz perpetua, es algo que no hace parte de la naturaleza humana y si no es inherente entonces hay que construirla darle forma vivencial, hacerla en hechos, actos, acontecimientos; en sí hechos significativos que provoquen asumirla como experiencia, y como tal ser pensada y delimitarla en lo posible para definirla y en ello también conceptuarla para poder enseñarla, y hacer de ese proceso un acto educativo mediado por los lenguajes, lenguajes que marquen las coordenadas de la vida cotidiana en lo social y que llenen esa vida de procesos significativos; entendiendo que como lo expresan Berger y Luckman (2001), que la realidad de la vida cotidiana no se agota en el aquí y el ahora sino que abarca fenómenos que no están presentes en el aquí y el ahora (p39)

Ese no estar de acuerdo, pero seguir siempre intentándolo es también un acto educativo que debe llevar a que la naturaleza humana se apropie de eso que aún no es inherente a ella, se apropie de la paz como experiencia en una intención de objetivación, que por el bien común prescinda de consideraciones e intereses personales o subjetivos. Un acto en si educativo entendiendo la educación como la acción que devuelve al ser humano a un estado de misericordia (disposición a compadecerse de los sufrimientos y miserias ajenas), por medio de la empatía, la heteronomía, en una complejidad que permita entender lo simple, siempre desde las preguntas que emergen en los intentos por estar de acuerdo, ya que la humanidad como sociedad se pregunta solo cuando sabe, porque de lo que no sabe o desconoce no puede preguntarse. Un acto educativo que es manifiesto en el lenguaje no necesariamente cara a cara.

La experiencia humana es capaz de objetivarse, o sea se manifiesta en productos de la actividad humana que están al alcance de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común... dichas objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen, lo que permite que su disponibilidad se extienda más allá de la

situación “cara a cara” en la que pueden aprehenderse directamente. (Berger y Luckman. 2001, p. 52)

Esta manifestación de productos, de experiencias de la actividad humana se hace viable (desde lo que logra abarcar), por el lenguaje, solo el lenguaje devela lo ausente en los tiempos y los espacios, hace visibles algunos hechos representándolos simbólicamente, para que sean narrados, para que carezcan de olvido. Estos productos deben ser la base que inmersa en la memoria humana obligue a un nunca más. Es por tal razón que los hechos deben hacer experiencia y poner siempre en cuestión la necesidad de conversar con y desde los otros, y poner de manifiesto los desacuerdos como el pretexto eterno e infinito de mantener vivo el dialogo de esas realidades dicotómicas, para que poco a poco se disuelvan las arrogancias de los egos, ya que toda arrogancia siempre se esconde las debilidades, detrás de toda arrogancia hay siempre una debilidad oculta.

El lenguaje es capaz de “hacer presente” una diversidad de objetos que se hallan ausentes espacial y temporalmente del “aquí y el ahora” ...el lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo (p.59).

El lenguaje hace consiente lo inconsciente, hace legible la experiencia, la trae al mundo ya nombrado, para hacerla comprensible y con ello sociable. “Si la experiencia es compartida por varios individuos quedara sedimentada intersubjetivamente y tal vez establezca un firme lazo de unión entre ellos, como quiera que sea, esta experiencia se designa y transmite lingüísticamente, por lo que se vuelve accesible y quizá de gran relevancia para individuos que jamás la vivieron” (p.92). Y es así como “la a historia pasada de la sociedad puede volver a interpretarse.” (p.93), en función de prever otra forma de hacer, teniendo en cuenta que, de los hechos reales, solo algo de

eso que es o fue, es permeado por los sentidos y retenido por la conciencia y que por una razón hace parte de la memoria ya como subjetividad, como conciencia.

La conciencia tiene solamente una pequeña parte de la totalidad de experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir que estas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Si esa sedimentación no se produjese, no podría hallar sentido a su biografía...también se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento (p.91).

Hay que tener cuidado eso sí de no institucionalizar el lenguaje dado en la conversación ya que, el lenguaje como institución es peligroso porque es en sí utilizado por el poder como un dispositivo ordenador, que cuando muestra algo también oculta algo; ya que, como institución obedece a unos intereses de poder, establece un conjunto de normas o condiciones que obligan o inducen a hablar y pensar de alguna manera, naturalizando formas de ver como si fuesen inmodificables. Es por ello que en la conversación interminable hay que volver al lenguaje del niño, un lenguaje sin pretensión más que la de conocer al otro y manifestarse en él y con él; ya que Irónicamente son los infantes (infant- sin vos), los niños, los que desafían el orden, el poder; y al desafiar ese orden rompen primero con el lenguaje resignificando objetos para nombrarlos de otras maneras y con ello fracturan lo que desde el lenguaje fue institucionalmente establecido, en una quizá anarquía sentida desde una lógica distinta, en procura de un algo más y diferente.

4.1.5 Hilo 5. La experiencia vivida como Un ejercicio de Memoria.

Para Marie Claire Lavabre (2009) la “memoria” no designa ya más únicamente la capacidad de un individuo a fijar, a conservar, o recordar el pasado, también evoca, en desorden, todas las formas de presencia de un pasado; según Lavabre (2009) todo es memoria desde el momento en que la relación con el pasado compromete a la identidad de los grupos sociales, la “memoria”

entonces sería la presencia de una experiencia vivida que por alguna razón significativa se resiste al olvido “es presencia viva de una historia aún caliente” (lavbre, 2009). Y es esa resistencia al olvido la que le otorga a esas experiencias su carácter atemporal y siempre contemporáneo ya que, aunque evoca un pasado, cuestiona siempre un presente.

La memoria es, en primer lugar, un efecto del presente, que es una opción del pasado y que, por ello, da forma al pasado, o incluso autoriza la manipulación de la historia en función de imperativos del presente... inversamente, invita a pensar la memoria como un efecto del pasado, una huella de la experiencia... (Lavbre. 2009. p. 19)

Lavabre (1998) en su texto *La sociología de la memoria*, realiza un análisis de los postulados de Maurice Halbwachs y sostiene que para Halbwachs la memoria remite a todas las formas de presencia de un pasado, pasado que de cierta forma sostiene la identidad de un grupo social, y toma el recuerdo como algo que siempre se construye en y desde el presente.

En el fondo, la selectividad de la memoria no es otra cosa que la capacidad de ordenar el sentido del pasado en función de las representaciones, visiones del mundo, símbolos o “nociones” que permiten a los grupos sociales pensar el presente... En Halbwachs El pasado no se conserva; se reconstruye a partir del presente. La memoria del pasado sólo es posible por obra de los marcos sociales de referencia con que cuentan los individuos. Como el individuo aislado es una ficción, la memoria individual sólo tiene realidad en cuanto participa de la memoria colectiva. Además, existe una función social de la memoria. El pasado, mitificado, sólo es convocado para justificar representaciones sociales presentes. (Lavabre. 1998. p. 8)

Lavabre (1998), plantea que Halbwacs introduce el concepto de memoria colectiva como una memoria compartida sobre un acontecimiento pasado, una experiencia vivida en común por un grupo determinado. La memoria colectiva sería entonces la evocación de un suceso vivido, una narración testimonial que vendría a ser la huella de un pasado no como paso sino tal como se lo

recuerda. Las realidades colectivas son en Halbwachs (lavbre.1998), un fundamento de las realidades individuales, y la memoria colectiva en ese sentido sería una realización individual para cada uno de los participantes, ya que la memoria individual se despliega en un crono-topos social y cada uno de los actores recuerda en común con los demás.

La memoria colectiva entonces es reconstrucción del pasado gobernada por los imperativos del presente, visto que el individuo participa, tanto en la diacronía como en la sincronía, de varios grupos sociales, la memoria individual se define como la interferencia de diversas memorias colectivas. (lavbre.1998. p. 8)

Leonor Arfuch (2014) por su parte en su texto, (Auto) biografía, memoria e historia plantea la urdimbre entre lo biográfico y la memoria, como estas se tejen entre sí en las diferentes narrativas, entre lo individual y lo colectivo configurando un camino que llevaría a la construcción de una memoria de cierta manera histórica. Para ello plantea el concepto de espacios autobiográficos, los cuales define como:

Un horizonte de inteligibilidad para analizar lo que leía como un síntoma: esa ebullición cultural, mediática y hasta política que caracteriza nuestro presente (en el sentido barthesiano en que somos quizá contemporáneos de un siglo), y que hace de la persona y su peculiar circunstancia, de sus emociones y experiencias, de lo que acontece en el devenir de una “vida real” o en las diversas invenciones del “yo”, una narrativa privilegiada que a menudo desdibuja e infringe los límites de los géneros. (Arfuch. 2014. p. 70)

Los espacios autobiográficos entonces serian recursos para acceder a la memoria de las personas participes de la experiencia vivida.

La valoración del testimonio y el respeto a las víctimas no excluye la distancia crítica, tanto en términos de ese “yo” que se estructura en el relato (donde pesan las restricciones del inconsciente, su “no todo”) como de la supuesta espontaneidad del decir... y la no desdeñable vecindad entre

memoria e imaginación que no desdice la “verdad” de los hechos, pero la pone en el contexto situado de una experiencia singular e irrepetible. (Arfuch. 2014. p. 77).

La intención de interpretar las representaciones de la experiencia vivida de estos seres humanos dentro del ejercicio de memoria pretende partir de horizontes autobiográficos sumidos en los referentes de la memoria colectiva, trabajando con los recuerdos de quienes hicieron parte de la experiencia vivida en el proceso de atención psicosocial y en ello dejaron narraciones expresadas en textos escritos, estéticos, gráficos, visuales entre otros, con el fin de que siendo interpretados permitan cumplir con el objetivo de expresarse como un acontecimiento educativo.

Acudiendo a la etimología, la palabra memoria deriva del latín memoria, partiendo del adjetivo menor, el que recuerda y el sufijo ia, y por lo general está definida como una facultad que permite a recordar sucesos de un pasado, el acto de recordar, acordar, cordar, del latín cordis, de donde deviene corazón, más el prefijo a, puede referirse como el unir corazones, entonces el acto de recordar vendría a darse como la unión de corazones en la intención del volver a pasar por el corazón aquello que como experiencia fue vivido, sacar del corazón el recuerdo, la memoria de la experiencia, del lugar donde esta guardada. En este sentido la presente investigación es también un ejercicio de la memoria, un acto de recuerdo colectivo cuya intención individual (la de quien investiga) es manifestar como la experiencia vivida derivó (al pasar por el corazón), sin pretenderlo en un acontecimiento educativo.

4.1.6 Hilo 6. La experiencia vivida vista desde el espacio autobiográfico.

(Apoyo en Leonor Archuf, 2014).

El espacio autobiográfico en la experiencia vivida de niños y niñas en situación de desplazamiento por conflicto armado, plantea un horizonte de comprensión que hace posible dar un sentido a los síntomas del hecho violento como algo que es real pero ya no tan lejano ni tan ajeno, ya que el conocer las experiencias vividas de estos niños y niñas permite sino un proceso

de identificación, por parte de quien las recrean en la mirada, al menos cierta relación de empatía y quizá culpabilidad por omisión dado su desconocimiento; ya que muchos de estos síntomas develados en las representaciones, se visibilizan tanto en emociones, como formas de ver y sentir las circunstancias derivadas del desplazamiento por conflicto armado y las circunstancias violentas que lo derivaron.

Recrear en la mirada es en sí, un ejercicio quizá catártico; ya que estas circunstancias que se hacen manifiestas en los grafismos e imagos que, como narrativas de experiencia, manifiestan la angustiosa necesidad de reinventar un yo en un nosotros; tanto para ese otro que como víctima las genera en una intención comunicativa, como para ese yo que las interpreta con la intención de otorgar(se) un sentido. Genera este ejercicio dialogante un estado de consciencia, una subjetividad, que comunica lo real desde una visión particular.

<La niñez merece vivir en un medio mejor para que verdaderamente puedan desarrollarse física y mentalmente como niños normales protegidos por su familia y primordialmente por el estado. Si la democracia tiene sentido, lo debe tener por los niños.> (Comentario de un funcionario de ICBF regional Nariño después de ver la exposición pictórica de los niños en situación de desplazamiento.)

Cada narrativa da cuenta de una subjetividad, y genera otra subjetividad en quien la recrea en la mirada; una noesis que, en común unión con otras narrativas, dadas en espacios de temporalidad (aion, kairos y cronos), entretejen experiencias que producen un texto intersubjetivo, que además de develar lo pasado desde las emociones presentes provoca la necesidad de una comprensión en otros contextos.



Imágen 14. Espectrales. Antropomorfo 2

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Cada subjetividad en sus expresiones plásticas presenta un registro que testifica una experiencia vivida individual, que se hace colectiva al entrar en dialogo con sus símiles; y en ello hace posible la otra mirada, la mirada del educere heterónimo que la recrea sin juzgar, que se conmueve por lo dramático de las experiencia del otro, de los otros y en ello prevé la necesidad de una pedagogía hospitalaria que no solo testimonie la tragedia, sino que también plantee alternativas de re significación que permitan a esos otros convivir con la huella de lo trágico y la esperanza probable de un nunca más.

El acceso a la experiencia vivida de esos otros, desde espacios autobiográficos permite establecer evidencias de como ellos acceden desde lo ficcional y lo simbólico apoyado en lo estético, a la re-significación identitaria de la mismidad de un yo, en un nosotros. Como en el hacer de ellos en contextos de adversidad, supervivencia y pervivencia en topos que en principio son ajenos, se ponen de manifiesto el reivindicar los derechos, en la necesidad de reconocimiento así sea como unos legítimos otros.

“salimos a la ciudad y nos brindaron hospedaje, mientras mi esposo conseguía trabajo para poder subsistir, y un familiar me brindo trabajo a mi. Ya que mi esposo sufrió un accidente en una mina. Y era tan duro para nosotros todos los problemas juntos” (Testimonio escrito de una madre de familia en situación de desplazamiento.)

Ya que imprimen en su hacer, subjetividades e intersubjetividades complejas que manifiestas en una textualidad, exigen ser narradas en el terreno amplio del lenguaje social y el discurso pedagógico, en aras de una visibilidad que provoque al no otro, pensar la educación desde otras lógicas, lógicas ajenas a las herencias educativas de una modernidad en general absolutista e invisibilizadora; por pedagogías que cuestionen radicalmente el sentido del poder, la hegemonía y el totalitarismo, en donde la justicia social, los derechos humanos y el arte, entre muchas otras manifestaciones humanas de reconocimiento, re-signifiquen las prácticas educativas, y los constructos sociales que se esperan de estas.

La construcción de una pedagogía radical como forma de política cultural significa que los educadores radicales deben implicarse en luchas contrahegemónicas, transformando sus clases en laboratorios sociales en los que se abren nuevos espacios culturales. Estas zonas de posibilidad no solo desestabilizan las alianzas que se dan entre pasividad, desesperanza y desconsuelo, sino que también invitan a profesores y estudiantes a formar asociaciones dedicadas a la reconstrucción de las subjetividades y a la reorientación de las vías del deseo humano. (Mc Laren, 1997. p.75)

La educación, el educere, debe plantear en su praxis, ejercicios de memoria como imagen, que articula lo autobiográfico de las experiencias vividas de los otros, insistiendo en un nosotros, manifiesto en las diversas narrativas estéticas que entretejen lo individual en lo intersubjetivo; en un ejercicio heterónimo que permita la construcción articulada y compleja de una memoria histórica de las historias y desde todos los lenguajes y puntos de vista posibles. Articulación compleja de voces y registros, de significados y significantes, teorías y conceptos que

contribuyan a establecer un cómo y desde que lugares se hace posible pensarlo. La educación en sí misma no es un ejercicio de memoria sino un ejercicio de memorias.

Las memorias como imágenes y en cercanía de la imaginación, memoria como un esfuerzo afectivo que reflexiona en búsqueda de razones aún para lo irracional, memoria jaqueada, por la aparición de un algo más, huellas, vestigios, testimonios...Memoria plural evidencia de la diversidad narrativa más allá de la aporía aristotélica de hacer presente lo ausente. (Archuf.2014. p. 11)

Las memorias en esta primera infancia en particular, memorias del hecho violento, del desplazamiento forzado, de los espacios de atención y re-significación de derechos; de ser pensados, en una intención educativa, pueden emerger como otras formas de hacer pedagogía, en articulación con las distintas perspectivas teóricas de ciencias afines a la educación; ya que en estas memorias, no solo se manifiesta una intención terapéutica; sino también una práctica educativa, que reflexionada pedagógicamente adquiere otro sentido. Ya que en esas experiencias siempre habita una potencia narrativa inagotable en interpretaciones que permiten vivir la experiencia de los otros desde lo narrado por estos, y como todo acto educativo, en su intención base, forman. “Donde un volver a decir se convierte en un volver a vivir”. (Archuf, 2014. p.16) ...un volver a ser.

En las narrativas convergen todos y cada uno de los vestigium, las huellas, expresadas en registros, documentos, imagos, “la emergencia sintomática y periódica de múltiples formas de memoria, a la definición posible de un espacio memorial o un estado de memoria atravesada por acontecimientos teóricos y estéticos”. Archuf, I. (2014).

La intención pedagógica entonces, es articuladora, es una intención de construcción de nocional desde lo estético y lo simbólico que se expresa en los diversos registros; ya que asume un cómo, y un lugar desde el cual pensar las experiencias vividas en los espacios autobiográficos. En este caso en particular, la construcción de nociones parte desde el proceso de atención

psicosocial a niños y niñas de primera infancia en situación de vulnerabilidad, y los recuerdos manifiestos del hecho violento y el desplazamiento forzado; en la intención terapéutica de minimizar el impacto provocado. El proceso de atención posibilitó el emerger de otra experiencia, la estética manifiesta en las artes plásticas, y en ello un acceso a lo conceptual con la intención pedagógica de establecer la perspectiva nocional de una educación como acontecimiento.

En esta experiencia estética se revelaron síntomas manifiestos tácita o explícitamente desde los escritos de los padres o desde los dibujos de los niños y niñas; y en la mirada que provocan se siente y se piensa lo que supone a la distancia imaginar una pérdida de los espacios comunes, la fractura un tejido social de años de tradición, los actos violentos a que fueron sometidos por parte de los grupos armados, la inminente necesidad de abandonar el territorio para salvaguardar la vida, con todo lo que ello conlleva; el cómo se generaron los desplazamientos, la incertidumbre de no saber a dónde ir, a quien acudir, cómo llegar. Todo ese cúmulo de sensaciones e incertidumbres que hacen parte de una experiencia vivida a partir de unas memorias del desarraigo.

Ya que testimoniar la experiencia del desarraigo violento incluye un dolor y el recuerdo de un horror que es difícil de asumir desde la razón lógica por la carga emocional que ello conlleva. Y la adaptación a topos ajenos, el sentir que se llega a un lugar sin sentido de pertenencia, del cual no hay huellas ni memorias y empezar no de cero sino de la tristeza que convoca la sensación de no poder volver, y que la vida ya no será como se conocía, dando inicio así a un proceso incierto de territorialización.

“Salimos del bajo patía porque es una zona roja y mataban mucha gente, la idea que tuvimos fue que mejor era salir de allá. Sentimos miedo de morir y de acabar con nuestra familia. Cuando la situación allá empeoró salimos acá a pasto en camioneta y después cojimos un taxi porque traíamos

muchas cajas como ropa caja de cocina etc. Y fuimos a donde un familiar y después arrendamos una pieza y después recibimos la ayuda de aldea global. Pero desafortunadamente no ha terminado todo porque cuando nosotros nos vinimos un primo quedo alla cuidando la finca hasta que se la pueda vender y como a los 15 días nos enteramos de la muerte de el y desde entonces no podemos ir alla. Esto fue un golpe muy duro ya que no pudimos ni darle un ultimo adiós...nos dijeron que estaba pero que antes y después de esto regresamos a pasto y tratamos de continuar con nuestra vida.” (Testimonio escrito de una madre en situación de desplazamiento).

Por tal razón, el trabajo de atención psicosocial, focalizado en el espacio dado desde la plástica, los ejercicios de escritura, la lúdica, etc. Buscaron desarrollar actos de catarsis en función de generar procesos de curación emocional encaminados a facilitar de alguna manera el proceso de reterritorialización. Las artes plásticas en su dimensión estética plantearon el acceso a la imaginación y con ello superar lo doloroso e ilógico de esas experiencias y ser una puerta abierta a la ficción de sí mismos y la posibilidad de una vida distinta y probable en un topos ajeno.

El arte fue quizá en relación con la memoria en los espacios autobiográficos, el que aporto un impacto simbólico curativo, en tanto que significo los hechos alegóricos de la guerra, en la dimensión humana de la metáfora, para poder hacer y mirar el mundo desde otras lógicas en esperanza. Potenciando la Imágen y la palabra plasmada en la escritura como otra Imágen con textura poética y sensible, capaz de otras formas de percepción y de comprensión. Solo en el arte conviven intersubjetivamente, los recuerdos, las imágenes, las escrituras y las identidades. Lo visual en lo estético, es espacio para lo plural, la imagen, los escritos, los rostros inmersos en ellos; los momentos, los espacios manifiestos; se presentan como memorias, no de lo que fue sino de lo que se recuerda; que en si provocan el indagar, el hacer posible la consciencia y la catarsis

que asume la Imágen y el escrito como huella, vestigium de una presencia velada en las ausencias.



Imágen 15. Espectrales. Abstracto 1

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Esa fuerza expresa, en la relación recuerdo y huella (imágenes y escritos), manifiestos como actos de una imaginación que intuye y percibe la experiencia vivida; es además una narración, una ilación propensa a sentidos, todos ellos derivados lecturas posibles y de posibles lectores, que hacen en esa narración, la presencia de vida de eso que paso y que aún mantiene en sus inquietudes y provocaciones, las huellas, y en ello la necesidad de un otro para en el intuir, interpretar, comprender, articular, conceptualizar; narre una historia producto de esas historias quizá con otras intenciones y con otros propósitos. Es en sí, un construir en la experiencia vivida del desarraigo y la reterritorialización, una posibilidad identitaria de la experiencia vivida como acontecimiento educativo dado en la primera infancia en situación de desplazamiento.

“Salimos desplazados mi F (familia) y yo por amenazas de las AUC. el motivo porque yo tenia una fabrica de queso y una carnicería y le dotava de estos alimentos al ejercito en el momento de salir de mi pueblo primero saque a mi familia y yo me quede escondido 3 dias. Después Sali yo mi familia llego a los corredores de una casa en el barrio Santiago (municipio de Pasto) y a los 3 dias llegue yo concegui 2 piasas en arriendo” (testimonio escrito de un padre de familia)

Por ello estos vestigium, estas huellas, imagos y escritos; son también un compromiso, compromiso de trabajar, una evidencia sensible, un proyectar consiente e inconsciente, una poiesis sustentada mucho más en la metáfora; un desafío temático, ético y estético de como narrar desde las narraciones y en ello develar las huellas y en ese hacer, visibilizar lo invisibilizado, que pese a la barbarie aún pervive en otras posibilidades. Es el reflexionar acerca de la relación del arte en el proceso autobiográfico que en una intención testimonial permite pensar en un ethos (aquello que de fuera entra en mí y me transforma) y un pathos (aquello que sale de mi para transformar el afuera) que solo desde el arte subjetivamente se puede suscitar.



Imágen 16. Espectrales. Antropomorfo 2

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Es en sí también un analizar la responsabilidad de la educación en la experiencia propia y lejana, en la experiencia de esos otros vulnerados y cercanos; es volver sobre el cómo y el que de la representación, la empatía o la apatía manifiesta en las acciones y las omisiones; es ver la auto-representación de ese otro, en el referente estético de sus situaciones adversas, explícitas en los derivados del conflicto armado colombiano; es ver la primera infancia vulnerada y vulnerable, y es ver también el intento curativo dado en el espacio de atención; para otorgarle un corpus teórico, pedagógico, a esa memoria social que vive alienada en el presente y en cada ser humano, y que la hace víctima y victimaria a toda la sociedad que padece en su omisión una guerra que se nutre de la ignorancia y el ocultamiento de estas experiencias vividas entendidas como lo velado de un mundo en complicidad común.

Los niños y niñas de primera infancia en situación de desplazamiento por conflicto armado colombiano; más allá de un rostro plasmado en sus imagos, son testimonio de una tragedia humana que debe ser responsabilidad de un mundo que como tal debe inscribirla en la memoria de la humanidad como testimonio viviente de lo que no debe ser, de lo que no se debe permitir; ya que estos vestigium interpelan no solo en los afectos de quienes los leen, sino sobre todo emergen como testimonios que increpan y exigen una responsabilidad total.

4.1.7 Hilo 7. La experiencia vivida como una construcción de narrativas.

Entender los imagos y los escritos (huellas), como narrativas, plantea también un análisis discursivo que describe estas huellas como realidades subjetivas, unas noesis, en cuyo proceso descriptivo se busca entretejer lo subjetivo de la intuición interpretativa con lo objetivado de lo definido como conocimiento epistémico, aunque el conocer desde el conocimiento también puede ser considerado como vivencia objetivada; que en un ejercicio de comprensión pretende argumentar reflexiva y auto-reflexivamente, en un ir y venir dialógico y dialectico entre lo objetivo y lo subjetivo; el cómo la violencia, el desplazamiento forzado, la reterritorialización y

los procesos de atención, manifiestos en estas huellas, devienen en un pensar pedagógico como acontecimientos educativos.

Las narrativas en sí, manifiestas en estas huellas convocan a un diálogo, formado este por las experiencias individuales expresadas tanto en los escritos de los adultos como los dibujos de los niños y niñas; que dadas sus similitudes y diferencias mantienen un sentido en común, el de intuir desde lo individual una razón colectiva, un tejido, una urdimbre de narraciones inmersas en una narración mayor; que para ser comprendida, obliga el acceder a la interpretación de las representaciones individuales, todas ellas condicionadas en tiempos, espacios, formas de hacer, sentir y expresar; en marcos de pensamiento, ya sean críticos, epistémicos y/o complejos.

Esa narración mayor asumida como acontecimiento educativo, apoyada en la episteme, busca tener un carácter constructivo y constructor en el que se entrecrucen lo intuitivo y la creación en la acción, conjuntamente en la intención de otorgar un sentido pedagógico. Construyendo, manteniendo, y actualizando estas realidades posibles, bajo el estímulo del ejercicio de la memoria a quienes fueron víctimas, para con ello re-crear estéticamente sus experiencias vividas en un *complexus* dinámico entre razón y emoción. Entendiendo desde una lógica conceptual que los *vestigium* dados por las víctimas están siempre activos. Y que, aunque las huellas sean tratadas como narrativas individuales, son en esencia presencia colectiva, que como un todo se plantea multivocamente. Es en sí pensar en un tejido de narrativa que prevea una continuidad de sentido. Y en ello tanto niños como adultos vulnerados mantienen un total anonimato, alterando nombres y en algunos casos manteniendo las edades y los sitios a fin de ilustrar la razón de ser de lo acontecido sin que en ello se comprometan identidades. Como lo expresa Ricoeur (2004), en *Tiempo y narración* “La narración determina, articula y clarifica la experiencia temporal” (p. 7)

El foco de estudio son los eventos que se explican a partir de tejer de los vestigium (eventos, conexiones, vestigios, imagos, escritos), donde se les considera el contexto individual de donde emergen, para darles un sentido homogéneo en el escenario de experiencia vivida como acontecimiento educativo. Es por ello que a los vestigium se les otorga un hilo de Ariadna, un hilo conductor que les preste coherencia en función de la intención investigativa. Se toma el pasado como lo que hay que comprender relacionándolo con los eventos dados en el tiempo y lo acontecer contemporáneo prospectando la necesidad de provocar un evento a posteriori. La necesidad de pensar la educación de otra manera.

Hay aquí una apuesta por el lenguaje que con todo y sus límites se presenta como el medio idóneo para acceder a la comprensión de esas narraciones producto de las experiencias de los niños y niñas vulnerados; narraciones inmersas en tiempos del ayer y del ahora que se hacen comprensibles porque como lenguaje representan miméticamente las experiencias vividas; tal como lo plantea Ricoeur (1996) “la historia narrada dice el quien de la acción”, el quien es alguien, exige narrar sus obras, tanto si nos referimos a individuos como a comunidades y pueblos (p.8). Y en esa exigencia hay también una provocación, la provocación de ser leídas, que exige a su vez un lector capaz de comprender los porqués de dichas narraciones, un lector intuitivo que se haga responsable de su posición como testigo manifiesto de algo que sucedió, fue narrado y debe ser comprendido desde algunas lógicas y criterios para narrarse una vez más. “El lector presiente su función en la medida en que aprehende intuitivamente la obra como una unidad unificada” (p. 871).

Comprender (Ricoeur. 1996) es un pasar del texto a la acción por medio de un lector capaz de dar un sentido. Sentido dado aquí, al reunir en los imagos, los escritos, todas las formas dispersas en esas intenciones narrativas producto de las experiencias vividas de niños en situación de desplazamiento, y los testimonios escriturales de los padres y acudientes, los procesos de

desplazamiento, reterritorialización y de atención; todos los caminos recorridos; hoy habitados en y desde el lenguaje en un ejercicio de memoria y resignificación pedagógica.

El proceso de análisis narrativo es, entonces, sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlos por categorías. El resultado de esta integración narrativa es una comprensión en retrospectiva de los hechos pasados, según una secuencia temporal continua, para llegar a un determinado fin...el resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, donde las voces (del/os protagonista/s, investigador e investigado) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representando el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje periodístico o novela histórica. (Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. 2001. p. 110).

Memoria marcada por la experiencia vivida de uno seres humanos que habitan en y desde el lenguaje, un lenguaje marcado por los tiempos y las acciones, los pensamientos y sentimientos; y por ende un lenguaje que se desarrolla temporalmente en el hacer, el pensar y el sentir, y que como tal fue narrado y debe ser narrado en un marco pedagógico. “La narratividad busca marcar, articular, clarificar la experiencia temporal... El texto constituye el medio apropiado entre la vivencia temporal y el acto narrativo” (Ricoeur. 2006. p. 16). Ya que hacer pedagogía es también coadyuvar en la formación apoyándose en las subjetividades en la intención de superar un pasado resignificándolo.

Se narra en estas huellas testimoniales, por lo general eso que les sucedió, un acontecimiento cuyo significante derivo en experiencia, y que al hacerse consciente en los registros, adquiere un componente narrativo, que en su relatar describe los sucesos no como se dieron realmente sino tal como impactaron en la memoria; que como subjetividad inventa para sí, una urdimbre entre lo vivencial y lo emocional, entre lo causal y lo casual, con lo cual pretende de cierta manera dar forma y sentido a lo vivido y así justificar y/o no justificar la (i)lógica de un absurdo que les

permita la supervivencia. Es en este sentido y acudiendo a las intenciones de la estética como ejercicio catártico motivado, entretienen como víctimas directas de la guerra, los recuerdos anidados en sus memorias. memorias con las que construyen entre razón y ficción textos, cuyas imágenes inherentes a la metáfora hacen quizá transferencia de un adverso en razón de su semejanza, una forma de denuncia planteando con ello una intención reestructuradora.

El arte descompone y recompone nuestra relación con lo real...la reconstrucción del pasado es obra de la imaginación (imagen)... gracias a este juego complejo entre la referencia indirecta del pasado y la referencia productora de ficción, la experiencia humana en su dimensión temporal profunda no cesa de ser reconfigurada. (Ricoeur. 2006. p.21)

El arte como manifestación estética, es metáfora y se acude a la estética en su manifestación plástica, cuando la realidad tal como se la percibe, no es suficientemente práctica para expresar lo que para la lógica o la razón puede ser inexpresable; tal como lo supone Ricoeur (2006), “Hay metáfora porque percibimos a través de la nueva pertinencia semántica – y de alguna manera por debajo de ella- la resistencia de las palabras en su empleo usual y también su incompatibilidad para una interpretación literal” (p. 23). Narrar, y narrar con imágenes, entonces es también un acto creativo, que es accesible al análisis, tal cual como lo puede ser una obra de arte; lo que pasa y la forma en cómo se narra el acontecimiento dado en la experiencia hacen parte de la función creativa impregnada de imaginación; y es la imaginación manifiesta en la expresión plástica, la que produce el acercamiento entre lo que pasa y la forma en como se lo percibe. “La imaginación es esa competencia, esa capacidad para producir nuevas especies lógicas por asimilación predicativa y producirlas a pesar de – y gracias a- la diferencia inicial entre los términos que se resisten a la asimilación” (Ricoeur, 2006. p. 24)

El lenguaje aquí asume una función poética, una poiesis, un vivir en la creación, ya que convierte ese no ser de la violencia como noema, como realidad vivida, a un ser de su representación, una noesis dada como imago o como escrito testimonial; ya que cada vez que desplaza la atención del noema violento hacia el mensaje mismo de su noesis, imago o escrito, se reclama una reflexión, una segunda mirada sobre aquello que es dado como “generalidad” institucionalizada, frente a lo que se considera desde los centros de poder como conflicto armado y desplazamiento forzado. “...el lenguaje poético lleva al lenguaje al lebens welt, esto exige reconsiderar el concepto convencional de verdad, limitada a la coherencia lógica y verificación empírica... para que se pueda tomar en cuenta la pretensión de verdad vinculada con la acción transfiguradora de ficción” (Ricoeur. 2006. p.27)

Este tipo de expresiones plásticas dejan ver manifiesta en los niños y niñas, así como los padres, una inteligencia poético narrativa, como un modo particular de dar sentido a eso que se vivió y que se recupera en el ejercicio de memoria; y en la forma en cómo se representa estéticamente, hay también una cierta construcción semántica que en un ejercicio de lectura se puede pretender con apoyo en lo intuitivo un explicar teórico a aquello que se ve como Imágen o como escrito para poder comprenderlo como algo educativo. tal como lo manifiesta Ricoeur (2010):

...explicar más es comprender mejor... Comprender es pues, hacer o rehacer la operación discursiva encargada de la innovación semántica... una comprensión en la cual se le superpone una explicación intelectual que toma un punto de partida distinto... La explicación concebida como una combinatoria de signos, por lo tanto, como una semiótica, se construye sobre la base de una comprensión de primer grado, que se asienta sobre el discurso como un acto indivisible y capaz de innovación (p.25)

4.1.8 Hilo 8. La hermenéutica como ejercicio de interpretación de la experiencia vivida...

La hermenéutica puede asumirse como una actitud frente al conocimiento, y es en sí misma portadora de conocimiento, el conocimiento a su vez puede asumirse como un texto que se abre al estudio y a la lectura, entonces el conocimiento ya no solo sería la representación del mundo, el conocimiento también se da como el resultado de las producciones sociales. En este sentido, la disciplina hermenéutica toma como objeto de estudio las producciones sociales o experiencias vividas como texto (texere). Y para ello la hermenéutica presupone unos condicionantes derivados de las producciones sociales que permiten dar sentido al acontecimiento. Esos condicionantes son los que permiten un horizonte en función de plantear las preguntas y optar por las respuestas posibles. Los condicionantes están sujetos a un sentido anterior a la comprensión, que se define como el sentido de pre comprensión. Que García define como: “El modelo en el que la historia se interpreta y se entiende así misma como progreso en la libertad, como anticipación de un futuro utópico o como olvido del ser. Pre comprensión que se entiende como el acceso al dato o en espera de que este o el acontecimiento la desarrolle, confirme o desautorice.” (2000)

El trabajo de comprensión en esta experiencia vivida con primera infancia en situación de desplazamiento está expuesto a un indefinido número de datos que como condicionantes buscan dar sentido al acontecimiento educativo a razón de que los datos permitan articular la experiencia en el lenguaje y con ello generen la posibilidad de existir desde sí mismos en la comprensión del otro.

El “comprender” pertenece a la constitución del Da sein, como dimensión esencial del mismo y, en calidad de tal, entra como elemento determinante de toda comprensión...entre la vivencia de sí mismo y la comprensión del otro existe una coincidencia estructural que permite rastrear la vivencia de los otros a partir de la vivencia de la propia persona” el ser humano es un ser histórico y quien interpreta la historia a su vez también la realiza. (García, 2000)

La vivencia como experiencia es el inicio donde se accede a la comprensión, en ella se manifiesta la unidad de la vida y su sentido se da en el ejercicio de comprensión, el comprender se funda en la vivencia, vivencia como con-vivencia entre los otros; ya que en la vivencia de ser humano convergen múltiples experiencias, contextos y sentidos que adquieren unidad en la comprensión. El intérprete en el ejercicio hermenéutico hace comprensible lo aun no comprendido. Comprender la hermenéutica en su sentido relacionando en que toda significación y significado es expresión de la vida, y la vida se manifiesta en la experiencia. Es tal la razón de que este trabajo se apoye en algunas precisiones de, Gadamer y más aún en Ricoeur como fuentes de reflexión que soporten hermenéuticamente la intención de la investigación.

Se toma a Gadamer (1993) y la teoría del comprender, porque es allí en donde la hermenéutica aparece como el arte de la interpretación, que se manifiesta a partir de un esfuerzo por fijar el sentido del texto para así poder llegar a su comprensión. Es por ello, que en Gadamer (1993) el acto de la interpretación se hace fundamental para toda comunicación. Con Gadamer (1993) se comprende que al entender un texto, se permite también la autocomprensión. La razón es que lo importante en este sentido no es lo que un texto quiere decir, sino lo que se puede entender de él. El medio de toda comprensión es el lenguaje, y toda comprensión es necesariamente un proceso lingüístico. El lenguaje no es un solo un instrumento del pensamiento, sino que es constitutivo del mundo de los seres humanos y dimensión fundamental de su experiencia. Lenguaje, comprensión y experiencia del mundo mantienen una estrecha relación, y es en el lenguaje donde se revela la significación del mundo. De esta manera, apoyándose en Gadamer (1993) se puede decir que el lenguaje (imago) es el que permite que los niños y niñas en situación de desplazamiento tengan mundo, o que la existencia de su mundo humano esté constituida también de alguna forma.

Nadie negará que nuestro lenguaje ejerce una influencia en nuestro pensamiento. Pensamos con palabras. Pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo significa decirse algo. En este sentido Platón conoció a la perfección la esencia del pensamiento cuando lo define como el diálogo interno del alma consigo misma, un diálogo que es un constante trascenderse, una reflexión sobre sí mismo y los propios juicios opiniones, en actitud de duda y objeción. Y si algo caracteriza al pensamiento es precisamente este diálogo interminable consigo mismo que nunca lleva a nada definitivo (Gadamer, 2003. p.253)

Para Ricoeur (2003), el concepto de interpretación ya no puede ser entendido como un aspecto técnico, perteneciente a una ciencia exegética que busca descubrir significaciones. La interpretación, objeto primordial de la hermenéutica, es una búsqueda constante de sentido, y por medio de esta vía supone un encuentro con el ser, o mejor dicho, con la necesidad de desvelar el sentido del ser. El concepto de interpretación ya no pertenece a una dimensión estrictamente metodológica, sino que se acerca a una línea ontológica en donde, Ser viene a coincidir, según la nueva acepción, con ser-interpretado. (Ricoeur, 2003), la experiencia vivida de estos niños y niñas y con estos niños y niñas busca ser interpretada.

El concepto de hermenéutica esta soportado en Paul Ricoeur, en especial en el texto “El Conflicto de las Interpretaciones”. (2003). En razón de que para él la ley del fenómeno es indivisiblemente una ley de expresión y una ley de ocultamiento. La experiencia vivida tomada como fenómeno o acontecimiento esta inherente a lo que se expresa y a lo que se oculta. Por eso se plantea que todo lo que sucede es un texto que se ofrece a descifrar, y el lenguaje es el medio, según el cual y por el cual el sujeto en las experiencias se plantea y el mundo desde el lenguaje se muestra (Ricoeur, 2003), para el él concepto de sujeto está supeditado aquello que se refiere a si en la referencia de lo real (Ricoeur, 2003).

Cuando las personas, en este caso niños y niñas en situación de desplazamiento otorgan un sentido a sus circunstancias y los orígenes de las mismas integrando los relatos de un pasado con los relatos de su presente, hacen de su experiencia una narración. Y es el análisis de esa narración lo que permite intuir un significado en la experiencia personal de cada niño y niña, los significados de su desplazamiento y sus resiliencias.

La interpretación de estas narraciones aporta información sobre la interiorización de sus mundos permitiendo al lector procurar una empatía en relación a las experiencias vividas, desde lo producido durante el desplazamiento forzoso hasta la intención de recuperación social y emocional. Entendiendo que estas historias no son solo individuales, sino que hacen parte de todo un contexto social en el que está inmerso directa o indirectamente toda la humanidad. “la investigación narrativa es un proceso de recolección y selección de información que se presenta en las narraciones plasmadas en diferentes tipos de texto en donde los seres humanos expresan sus experiencias vividas” (Sparkes y Devis 2011. p.7).

4.1.9 Hilo 9. La experiencia vivida pensada desde la Filosofía reflexiva.

Para Ricoeur (2010) acerca de la filosofía reflexiva expresa que la intención de comprender al otro, está dada en la necesidad inherente de cada ser humano de comprenderse, de saber qué o quién es y el porqué de su existencia dadas sus circunstancias. Es en si un acto de comprensión para una auto comprensión. “El camino más corto entre mí y yo mismo es la palabra (texto) del otro que me hace recorrer el espacio abierto de los signos” (p.31). Y en ello el comprender estos imagos y escritos, y lo que ellos representan, favorece una especie de auto conocimiento. “No hay auto comprensión que no esté mediada por signos, símbolos y textos; la auto comprensión coincide en esta última instancia con la interpretación aplicada a estos términos mediadores (signos, símbolos y textos) (p.31).



Imágen 17. Espectrales. Paisaje rural 1

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

El tratar de comprender esta poiesis, exige realizar en el lector, el no vulnerado; un acto filosófico-reflexivo; entendido este, como una forma de reflexionar en el existir y filosofar en el reflexionar; y proceder con ello a un pensamiento crítico, complejo y epistémico, que al intuir las experiencias de vulnerabilidad y reivindicación, de los otros, permita en él un preguntarse, como ejercicio auto comprensivo de un yo, que como un ser cognitivo, intuitivo, emocional y con voluntad propia es capaz de volver sobre sí mismo y en ello saberse responsable de omisión, por esa vulneración que no provoco directamente pero que como humano le cuestiona. El reflexionar filosóficamente sería en sí un preguntarse por y desde la experiencia de los otros para comprender(se).

La reflexión es el acto de volverse sobre si, por lo cual un sujeto vuelve a captar, en claridad intelectual y la responsabilidad moral el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto... El yo pienso Kantiano que debe acompañar todas las reflexiones, la reflexión es un yo pienso y esto es una filosofía reflexiva... La filosofía reflexiva

entonces es un pensar sobre sí mismo, yo pienso es conocer o reconocer a un sí mismo. La fenomenología y la hermenéutica son la base de la filosofía reflexiva. (Ricoeur. 2010. p.128)

Las intenciones de los niños y niñas, así como de los padres inmersas en sus representaciones son intuitas en un acto reestructivo de interpretación; la auto comprensión en este caso está dada desde los imagos y los escritos, que en un devenir hermenéutico vienen siendo interpretados ya que, como lo expresa Ricoeur, “corresponde a la hermenéutica indagar las implicaciones que tiene este devenir texto para la tarea interpretativa.” (p.33). Esas implicaciones refieren a las intenciones con las cuales los niños, niñas y padres generaron los textos en la experiencia vivida de atención psicosocial, y el significado subjetivo del lector, que se reconstruye con los textos en los contextos en que se generaron; la intención de los autores y el significado subjetivo dado al texto pueden o no coincidir, pero eso no afecta la acción hermenéutica frente a los textos. “La subjetividad del lector es al mismo tiempo fruto de la lectura y el don del texto, y portadora de las expectativas con las que ese lector aborda y recibe el texto (p.33)

Debe entenderse aquí, que la acción hermenéutica en estos textos no solo parte de la subjetividad de quien los lee; el interpretar no solo se da en una aisthesis, una percepción o sensación manifiesta en el acto de ver, “La hermenéutica no se define desde la subjetividad de quien lee por sobre el texto o sea mediante una estética de la percepción (falacia afectiva)” (p.33). La acción hermenéutica más allá del ver busca en esos textos las posibles dinámicas internas que los presiden como estructuras, formas, fondos, figuras, composiciones, espacios, palabras, expresiones, prosas, etc. y con ello la capacidad de estos textos de contextualizarse en el presente como algo atemporal y manifiesto, que permita un comprender(se) ante los textos y recibir (tanto de los imagos y escritos) las condiciones de un sí mismo distinto del yo que se pone a leer. “El trabajo del texto está constituido por su dinámica interna y su proyección externa...La tarea de la hermenéutica consiste en reconstruir ese doble trabajo.” (p.33). La tarea de la hermenéutica aquí

es en sí establecer que hay en el texto, que tiene que decir como texto, y que proyecta en el contexto en que se hace manifiesto, que lectura es capaz de generar en función de comprender la experiencia vivida como un acontecimiento educativo.

La primera tarea de la hermenéutica es buscar en el texto mismo, por una parte, la dinámica interna que rige la estructuración de la obra y por otra la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sea verdaderamente la cosa del texto... La hermenéutica es el resultado de comprender la dinámica interna y la proyección externa del texto. (p.34)

El ejercicio entonces consiste en interpretar las vivencias para comprenderlas, es un acto fenomenológico y hermenéutico que coexiste en una relación interdependiente, ya que a las vivencias (los fenómenos), las yuxtaponen las representaciones (imágenes, escritos) que emergen como testimoniales de una conciencia que las vivió y otra conciencia que las mira y en un acto lector las interpreta buscando comprenderlas en razón de un sentido; “Entre fenomenología y hermenéutica hay una interdependencia, la hermenéutica se construye sobre la base de la fenomenología; la fenomenología no puede constituirse a sí misma sin un presupuesto hermenéutico. (p. 47). La filosofía hermenéutica (Ricoeur, 2010), en este ejercicio, se asume como una reflexión fenomenológica que se piensa desde la mediación con todo lo que estos textos pueden generar, sin pretender absolutos, pero si dar con algunas certezas que justifiquen la razón de ser un acontecimiento educativo. Tomando en cuenta que en la interpretación de las representaciones está siempre presente el subjetivar de un lector consciente y emocional, que apoya su intuición en algunas lógicas conceptuales asumiendo que cada concepto es también una vivencia y como tal un fenómeno argumentado desde la teoría.

Filosofía hermenéutica es una filosofía que asume todas las exigencias de la filosofía como reflexión, la filosofía como fenomenología, la meditación a través de los signos, los símbolos y los textos; y que renuncia al sueño de una mediación total, al final del cual la reflexión se igualaría de

nuevo a la intuición intelectual en la auto transparencia de un sujeto absoluto... La filosofía hermenéutica se presenta como una intuición intelectual. (p.35)

La intención desde la filosofía hermenéutica, es que con la hermenéutica sea posible reconstruir la dinámica de los imagos y escritos; como y de donde emergen, cual es la viabilidad de su sentido, etc. Y con esa reconstrucción restaurar la capacidad que tienen de forjar la viabilidad de una experiencia pedagógica. “A la reconstrucción de la dinámica interior del texto corresponden todos los análisis orientados a articular entre su comprensión explicación en el plano de lo que se ha llamado el sentido de la obra” (p.35). Y con la filosofía acceder al conjunto de reflexiones sobre la esencia tanto de los imagos como de los escritos para poder de cierta forma contextualizarlos explicando su razón de ser para con ello provocar un sentido. “La interpretación definida en la dialéctica de la comprensión y explicación” (p.35).

En el primer ejercicio de mirada, los textos exigen ya, otro ejercicio de lectura, una lectura primaria, consiente, que es en sí una comprensión base, que a posteriori, al ser reflexionada, filosofada, exige un ejercicio lector más, para llegar a la explicación; para con ello obtener una comprensión compleja mas no finita y concluyente. “Entendiendo por comprensión la capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto, y por explicación, como la actualización de los códigos subyacentes.) (p35). La comprensión es un acto creador que hace visible esa experiencia vivida antes invisibilizada, la hace legible y accesible a otros espacios, a otras lógicas; ya que fue precisamente su inaccesibilidad la que evoco en su pretensión estética el acto creador de comprensión; y necesita de la explicación para hacer conocer de una manera más clara, precisa la complejidad de esa experiencia vivida para hacerla prójima (próxima). “Interpretar es hacer próximo lo lejano... (en el interpretar hay) un distanciamiento creador” (p.50). el acto creador es un acto complejo que se realiza tomando distancia para acceder a todas las complejidades, y aun así se mantiene como acto abierto inconcluso.

La interpretación de estas experiencias vividas es una de las muchas posibles, y como en un bucle moriano, estará siempre sujeta al orden y desorden, fluctuando entre lo apolonio y lo dionisiaco, dependiendo siempre de las interacciones, siempre realimentándose abierta a otras posibilidades de comprensión, y en ello responde a la hipótesis de la filosofía hermenéutica de Ricoeur (2010), que argumenta a la interpretación como un proceso abierto que ninguna visión concluye. (p.48).

El acto creador es un acto lector que convierte los fenómenos en textos, los imagos y los escritos son textos en cuanto existen lectores y por ende lecturas. El acto lector como acto creador inicia en esta experiencia vivida de violencia y desplazamiento, con la lectura que hacen las víctimas en el ejercicio de memoria, de cómo fue vivida su experiencia y de cómo lo recordado es representado simbólicamente. Y prosigue con otros actos de lectura de quien lee las representaciones para resignificarlas en un acto filosófico reflexivo de comprensión. “El texto es, por excelencia, el soporte en una comunicación a distancia y a través de ella.” (p.50). Los textos por el acto de lectura son subjetivos, ya que hay una subjetividad en la lectura primera de donde emergen unas representaciones, y en la lectura de esas representaciones, una lectura otra, que se desprende de la subjetividad de la primera para sentirse autónoma y no condicionada por las intenciones de los autores primarios. Esta autonomía permite acceder a lo que Ricoeur (2010), define como la “cosa del texto”, “La hermenéutica definida como la explicación de ser en el mundo mostrado por el texto” (p.51); que en estos textos se evidencia como los sentidos que se expresan y las pretensiones que de ellos se desprenden; en sí, un mundo de actos educativos que ponen en cuestión la subjetividad de las representaciones, tomando como referente la teoría del texto.

Cuando el sentido de un texto se hace autónomo de la subjetividad de su autor, ya no hay que buscar la intención del autor, sino dejar que el texto se despliegue ante el lector, que lo abre y lo descubre... La hermenéutica busca distinguir la cosa del texto, el mundo que el texto proyecta... La cosa del texto según Gadamer es su estructura, su referencia, su sentido, su pretensión y su valor de verdad... para hacer explícito el mundo que el texto proyectó. (p.51)

Lo que se interpreta en estos textos, a pesar de la riqueza subjetiva en la intención de sus autores, es lo que pueden llegar a proponer como ejercicio educativo en el que puede potenciar la necesidad de una pedagogía que se desprenda de las herencias educativas y que piense en otras formas de hacer educación. “Lo que se ha de interpretar en un texto, es la propuesta de un mundo, el proyecto de un mundo que yo podría habitar y en el que podría proyectar mis potencialidades más propias” (p.51).

4.1.10 Hilo 10. El ejercicio hermenéutico en la experiencia vivida...

La pretensión entonces es que el ejercicio hermenéutico trascienda las subjetividades para desde ellas interpretar un texto mundo mediante la posibilidad de los textos emergentes de la experiencia vivida; es realizar una hermenéutica que desplace las subjetividades para desde ellas interpelar el mundo; un mundo que se interpreta como si fuese texto, por medio de los textos que de él emergen y con los sentidos que desde ellos se ofertan como cosa del texto. Entonces, si en la hermenéutica se interpreta la cosa del texto, los sentidos de los textos; surge en ello, un comprender y en ese ejercicio de comprender también se forja también, un comprender-se, una auto comprensión, ya en, y desde los sentidos de los textos interpretados, desde los sentidos elaborados, porque hacer hermenéutica aquí, es ubicarse ante los textos (ímagos y escritos) como en un estadio de espejo lacaniano* que permite el reconocimiento de un yo, mediante la

* El estadio del espejo designa un momento psíquico y ontológico de la evolución humana, ubicado entre los seis y los dieciocho primeros meses de vida, durante el cual el niño anticipa el dominio de su unidad corporal mediante una identificación con la Imágen del semejante y por la percepción de su propia Imágen en un espejo.

referencia de esos otros que desde su experiencia vivida y representada, cuestionan la Imágen de ese yo que no es un otro, pero que debería ser un nosotros.

En una intención de apropiación entendida como conseguir que eso que me es ajeno se haga propio... nos apropiamos de la cosa del texto en un hacer nuestro el sentido del texto...El texto se convierte en algo mío, si me desapropio de mí mismo para dejar que (yo) sea la cosa del texto...ser discípulo del texto (p.53)

4.1.11 Hilo 11. La noción de la experiencia vivida como texto.

Las representaciones de la experiencia vivida de la primera infancia y sus padres víctimas directas del conflicto armado, se manifiestan como texto en tanto de ellas se evidencian sentidos dados en explicación para una comprensión; hay allí un acto creador que nace de tejer el sentido de las representaciones, la cosa del texto, en un ejercicio hermenéutico filosófico que lo determina como texto, como algo que se puede leer y que se debe leer. Y como tal, requiere de un lector que desde sí, lleve a cabo otra interpretación que le permita comprender(se) en una experiencia distinta que lo cuestione por medio de toda la urdimbre de sueños, deseos, sensaciones, emociones, valores y responsabilidades que el texto en su sentido interpela. El texto es un acto de lenguaje que permite acceder a las experiencias vividas de seres humanos hasta entonces anónimos y marginales, por medio de representaciones autorreferentes que atestiguan el orden de un mundo al que solo se accede con el lenguaje que lo integra. La implicación imago, así como la escritural son un tránsito son testimonios de experiencias humanas en cuyos vestigios se develan las huellas de una experiencia que desde su lectura adquiere otra intención con significado. El textuar las experiencias desde otra intención les permite un estado de fijación que les otorga una situación atemporal que le permitirá acceder a la posteridad, quizá de un habla derivada de un acto de lectura.

“El desplazamiento fue por grupos que operan en la región. La verdad no tenía idea de que hacer, tenía temor de estar en otro lugar diferente al que vivía junto a mi familia. Sentía la necesidad de que alguien me apoyara y colabore. Hice lo correcto al salir y salvé la vida de mi familia. Salimos de Cumbitara Nariño fue muy difícil porque no encontramos quien nos ayude nos tocó caminar y luego alguien nos ofreció colaborar en traernos y así llegamos a esta ciudad. Quise superar todo lo que había pasado un familiar nos acogió en su casa y luego ellas mismas nos acompañaron a rendir declaración luego pasaron muchas cosas hoy es muy diferente sabemos donde dirigirnos y sabemos quien nos apoya.” (Testimonio escrito de un padre de familia en situación de desplazamiento).

Estos textos son es el pre-texto que se lee para narrar la necesidad de una algo que permita acceder a un nunca más, y quizá ese nunca más sea posible desde acontecimientos educativos. Ya que los textos partieron de hechos, noemas, realidades que se hicieron noesis al permear la conciencia trascendental (subjectividad) de quienes los vivieron, y de quien los lee, y con ello se convierten en expresiones de memoria producto de la lectura dada por los sentidos, para ser narrados en urdimbres textuales interminables que de una u otra forma educan al hacer evidentes los sucesos y en ello la necesidad de que no se repitan nuevamente. La experiencia vivida, la violencia, el desplazamiento y la reterritorialización se presentan como noemas, unos sucesos que ocurrieron realmente que se guarda en la memoria de quienes lo vivieron, y que, al ser recordado y narrado en las imágenes y los escritos, provoca otras lecturas que al generarse llegan a la conciencia de otro lector, en las representaciones que este hace, convirtiendo un texto en otro texto, y así infinitamente en excedentes de sentido.

4.1.12 Hilo 12. La experiencia vivida y su excedente de sentido. En la Dialéctica de la explicación y la comprensión de Ricoeur.

Interpretar según Ricoeur (2011), (Teoría de la interpretación), es una manera particular de comprender, al interpretar el ser humano comprende y se comprende a partir de las representaciones que realiza en su vivir, todo lo que en él evoca una experiencia consiente; la manera como estos seres humanos interpretaron la experiencia del hecho violento y el desplazamiento forzado, les permite interpretar de cierta manera el cómo sucedieron los acontecimientos y es un comprenderlos como expresiones directas de la vida. Estas expresiones directas de la vida son también en otro contexto las evidencias testimoniales que como tales requieren otro ejercicio interpretativo en función de un nuevo acto de comprensión como proceso complejo que requiere de un explicar como un dar razones y la comprensión como el dar un sentido; como lo expresa Ricoeur (2011), el término “interpretación” puede ser aplicado al proceso completo que engloba explicación y comprensión. (p.86).

Según Ricoeur (2011), hay una dialéctica explicación-comprensión en el acto de interpretar, primero se comprende para explicar, para luego explicar para comprender; aquí la primera comprensión se expone intuitivamente como un supuesto, una inferencia primaria; la segunda comprensión ya dada desde una explicación, se manifiesta como una forma compleja de comprensión ya que se rodea de todos los aspectos filosóficos posibles desde los cuales explicar para generar un sentido.

Describir esta dialéctica (explicación – comprensión) primero como un paso de la comprensión a la explicación después como un paso de la explicación a la comprensión. En la segunda la comprensión será un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos. (p.80)

Al buscar interpretar las representaciones de estos seres humanos, en un principio emergen conjeturas sobre qué y cómo se expresan las experiencias vividas desde la violencia y el desplazamiento forzoso, describir en lo que se mira, el que pudo haber sucedido, en función de establecer un que, un cómo, un porque y un para que; ya que la conjetura permite inferir un sentido del texto asumiendo que las intenciones de los autores no están al alcance y que los textos adquieren una autonomía propia y ajena a las intenciones primeras de sus autores. Que en la intención de otorgar un sentido se apoyan en toda la teoría manifiesta sobre los temas que la soporten, y con ellos se pretende explicar aquello que se infiere para de acuerdo con una intención forjar un sentido. “Al principio la comprensión es una conjetura, al final satisface, el concepto de apropiación...como la réplica al tipo de distanciamiento limitado a la total objetivación del texto...la explicación aparecerá como la mediación entre dos estadios de comprensión” (p.86). El comprender aquí, es generar un acontecimiento nuevo (un acontecimiento educativo), a partir de los acontecimientos pasados manifiestos en las representaciones en los que los hechos como tales, violencia y desplazamiento, ya se han objetivado.

Le explicamos algo a alguien más con el fin de que pueda entender y lo que esa persona ha entendido puede a su vez decírselo a otra. Así la comprensión y la explicación tienden a traslaparse y a invadirse una a otra...En la explicación nosotros explicamos o desplegamos la gama de proposiciones y sentidos, mientras que en la comprensión entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis...La comprensión encuentra su campo originario de aplicación en las creencias humanas, en las que la ciencia tiene que ver con la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras (p.84)

En la comprensión el sentido que se otorga a los textos supera la intención con la cual estos fueron creados, ya que la comprensión de los textos se da en espacios semánticos que se forjan en los textos, mientras que la intención con la que fueron creados los textos hacen parte de la psique de los autores que solo se puede inferir mas no objetivar. Es por ello que el acto de comprender los textos no depende de las intenciones de los autores, sino de la construcción de sentido; comprender es otorgar un sentido a los textos.

Aquí inicia la dialéctica entre *erklären* y *verstehen*, si el sentido objetivo es algo distinto a la intención subjetiva del autor, se puede explicar de varias maneras. El malentendido es posible, incluso inevitable. El problema de la comprensión correcta ya no puede resolverse por un simple regreso a la supuesta situación del autor. El concepto de la conjetura no tiene ningún otro origen.

Configurar el sentido como el sentido verbal de un texto es conceptuar (p.88)

El conjeturar es un supuesto desde el cual inferir un posible sentido, ese conjeturar exige una validación mediante la investigación de aquello que se conjetura y que permita generar un proceso de lectura desde el cual explicar para comprender; entendiendo que existe en ello una plurivocidad textual propia de la complejidad de los textos, y en ello se abren una pluralidad de explicaciones. “Plurivocidad textual es típica de las obras complejas del discurso y las abre a una pluralidad de explicaciones” (p.89)

La validación plantea acceder a la arquitectura de los textos, reconstruir su arquitectura, reconocer cada una de sus partes en función de un todo, interpretar en función de explicarlo como una totalidad. Es en si acudir al principio hologramático de Morin (1998) donde las partes representan en el todo y el todo está representado en cada una de las partes. “La reconstrucción de la arquitectura del texto adquiere la forma de un proceso circular, en el sentido de que la suposición de un cierto tipo de totalidad se sobrentiende en el reconocimiento de las partes y

recíprocamente es al interpretar los detalles cuando explicamos la totalidad” (Ricoeur. 2003. p.89).

Los textos al ser asumidos como un todo asumen una polisemia que puede ser leída desde distintos puntos de vista, pero nunca desde todos los puntos de vista al mismo tiempo, por ende, el darles un sentido como un todo, es asumirlos desde una perspectiva dada desde la mirada de quien al percibir los textos también los reconstruye desde su experiencia personal. “En el acto de lectura está implícito un tipo específico de unilateralidad, esta unilateralidad simenta el carácter conjetural de la interpretación” (p.89). Empero, esa interpretación para que sea válida exige de ciertos conocimientos que la sustenten, esto les aporta un conocimiento científico a los textos, haciendo que esta interpretación sea más válida que otras interpretaciones que también son posibles. “Una interpretación debe ser no solamente probable sino más probable que otra interpretación” (p.51). los conocimientos aportan a la interpretación porque permiten explicar en un acto de validación de la interpretación. “La comprensión como lectura y la explicación como validación” (p.92)

En estos textos el significado dado a cada uno de los elementos que los componen, radica en cómo cada elemento está en relación dinámica con otro y en ello componen una urdimbre que les permite estructurar un texto completo. En ello el análisis de la estructura del texto viene dada en como segmentar y después establecer niveles de integración de cada una de las partes en un todo. “La lógica de la acción consiste entonces en un unir núcleos de acción que juntos constituyen la continuidad estructural de la narrativa” (p.97). Interpretar los textos es darles una estructura narrativa que indique una trama como conjunto organizado de los hechos que sucedieron desde los actos violentos hasta el desplazamiento forzado. “Explicar una narración consiste en dominar esta estructura sinfónica de acciones semejantes...el siguiente paso consiste en ensamblar las

partes de la narración para formar un todo y devolverlo a la comunicación narrativa. Es entonces un discurso dirigido por el narrador a un receptor” (p.47)

En la estructura narrativa de estos textos, el significado del texto que conforman es algo derivado de, y que prospecta otra posibilidad gracias a su referencia aparente. En ello el acto de comprensión pretende seducir la necesidad que tienen estas experiencias de ser develadas a una posibilidad educativa que emerja como un acontecimiento. Es entender el texto que emerge de los textos siguiéndolo desde sus significados hasta sus referencias, de lo que dicen estas referencias a aquello de lo que hablan. Lo objetivo dado desde las subjetividades; Es por ello que el papel mediador que desempeña el análisis estructural en estos textos, imagos y escritos, constituye la justificación de la aproximación objetiva del texto derivado de los textos; como la reparación de que desde estos textos (imagos y escritos) hay también una aproximación subjetiva en el texto.

El texto derivado de los textos mantiene el sentido de los textos de los cuales se desprende como una nueva forma de ver el mundo, como una forma de pensar para cuestionar desde lógicas distintas aquello que interpela la educación como herencia y que ahora desde el texto se cuestiona para plantearla como algo más, como una educación distinta y posible. Un cuestionar que proviene del texto como un compromiso que exige el pensar la educación desde otras maneras. El darle sentido a este texto derivado de los textos es establecer mundos posibles y posibles maneras de educarse en él. Ya que el texto al develar las experiencias vividas crea en ello nuevas formas de ver, sentir, pensar, y quizá también educar(se). En un acto hermenéutico que hace propio lo que antes era ajeno, y visible lo que estaba oculto. “La interpretación en su última etapa quiere igualar, hacer contemporáneo, asimilar algo en el sentido de hacerlo semejante. Esta meta es lograda en la medida en que la interpretación actualiza el sentido del texto para el lector del presente” (p.103).

El interpretar es apropiarse del texto, y el hacer propios los textos por medio del texto que de ellos emerge es en sí un acontecimiento, “Lo que tiene que apropiarse es el sentido del texto mismo concebido en forma dinámica como la dirección que el texto a impreso al pensamiento” (p.104). la apropiación en este caso como acontecimiento devela las experiencias vividas desde cierta perspectiva que las referencia y las aproxima, y es en este develar y aproximar donde se expresa con mayor fuerza el quehacer hermenéutico, como la fusión de horizontes, los horizontes de los textos con el horizonte de quien los lee para crear con ellos otro texto en torno a la idea de un acontecimiento educativo y la necesidad que este provoca. “Fusión de horizontes (Gadamer citado por Ricoeur (2011)), el horizonte del mundo del lector fusionado con el horizonte del escrito... la idealidad del texto es el eslabón mediador en este proceso de fusión de horizontes” (p.105).

La apropiación en este sentido, está dada en pensar la experiencia vivida como acontecimiento educativo, el proponer otra manera de pensar desde estos hechos la educación que estos mismos textos plantean desde sus referencias manifiestas que permiten en ello un cuestionarse para auto comprenderse buscando para sí una nueva forma de ser en el hacer.

Yo postulo que la interpretación es el proceso por el cual la relación de nuevos modos de ser...de nuevas formas de vida – da al sujeto una nueva capacidad de conocerse a sí mismo. Si la referencia del texto es el proyecto de un mundo, entonces no es el lector el que principalmente se proyecta a si mismo...el lector crece en su capacidad de autoprotección al recibir del texto mismo un nuevo modo de ser (p.106).

Entender la apropiación de estos textos y con ellos construir otro texto implica acceder a la otredad desde la mismidad ya no agotada en un yo narciso, sino ampliada en esos otros que con la representación de sus experiencias vividas interpela en el yo narciso, la necesidad de un nosotros; para en ello pensar un mundo desde lógicas distintas a las actuales; ya que acceder a esa

otredad implica para el yo, un reconocer(se) como un otro heterónimo, responsable de eso que aconteció a esos otros, aun sin haberlo provocado. “La apropiación implica un momento de desposeimiento del yo egoísta y narcisista...solo la interpretación que cumple con el mandato del texto, que sigue “la flecha” de sentido y que trata de pensar de manera acorde, da inicio a una nueva auto comprensión (p.106)

4.1.13 Hilo 13. La experiencia vivida desde la idea fenomenológica de Husserl.

En Husserl (2015), la acción fenomenológica parte de un acto de la mirada, es en sí un acto visual sobre el objeto que de alguna manera proporciona una interpelación; el acto de la mirada otorga un primer sentido ya que en ella se da una determinación frente al objeto, la mirada subjetiva el objeto, lo determina. En este sentido la acción fenomenológica se origina en el mirar las representaciones, imágenes y escritos generadas por quienes experimentaron la violencia y el desplazamiento forzado determinando en el acto de mirar una intención, la intención de mirar en ellos una pretensión educativa. El mirar estos imágenes y escritos es realizar en ellos trazos, separarlos en partes manteniendo la dependencia de unas partes con otras, comparando las partes y poniéndolas en relación con todo lo que aporta la mirada en su pretensión educativa.

La mirada no es inocente ni mucho menos ingenua ya que se presenta como un actuar en la esfera de lo evidente, en ello gestar una razón que se presenta como conocimiento intuitivo y como tal permite que la palabra surja del acto de la mirada.

En la percepción y su retención se constituye el objeto temporal originario; solo en una tal conciencia puede estar dado el tiempo. Así mismo, en la conciencia universal, levantada sobre percepción o sobre fantasía, se constituye lo universal; en la fantasía – mas también en la percepción – se constituye, prescindiendo de la posición de existencia, el contenido de intuición en el sentido de la esencia singular (p.70)

Husserl (2015), plantea también que en una actitud espiritual natural el ser humano está volcado instintiva e intelectualmente a las circunstancias que como cosas le vienen dadas; que es por medio de los sentidos, por lo que estos perciben y por los recuerdos e imágenes que se manifiestan en el momento de la percepción que el ser humano genera sentido a todo aquello que le es desconocido. Esto es que la experiencia vivida expresada en representaciones (imágenes y escritos), remite las vivencias, los fenómenos como la violencia y el desplazamiento; y el ejercicio de la mirada fenomenológica permite inferir a quien mira las representaciones aquella violencia y desplazamiento que no ha experimentado de forma directa. En este caso, los textos que expresan las experiencias vividas (imágenes y escritos), se dan como experiencias directas de las vivencias por las cuales estos seres humanos (niños, niñas y padres), pasaron, y que en el ejercicio de la mirada permiten la inferencia de experimentar aquello que no se vivió pero que se deduce al generalizarlo como algo que le puede pasar a todos; tal como lo expresa Husserl (2015):

Expresamos lo que nos ofrece la experiencia directa siguiendo los motivos de la experiencia, inferimos lo no experimentado a partir de lo directamente experimentado (de lo percibido y lo recordado), generalizamos y luego transferimos de nuevo el acontecimiento universal a los casos singulares o, en el pensamiento analítico, deducimos de conocimientos universales nuevas universalidades (p.25-26)

El mirar estos referentes testimoniales, es un acto de percepción, ya que tanto imágenes como escritos están ante unos ojos que perciben generando en ello una vivencia que ya no es vivencia solo de quienes los generaron, sino que también es vivencia de quien los mira, y que como vivencia está sujeta a los recuerdos y a las expectativas que del acto de mirar se deriven, acudiendo allí a una generalización; y con ello emergen los actos intelectuales manifiestos a partir de la percepción. Gracias a estos actos intelectuales, es que se llega a él conocer que detrás

de aquello que se percibe (imágenes y escritos) existen seres humanos cuyas experiencias plantean realidades a develar precisamente desde actos intelectuales. “Toda vivencia intelectual y en general toda vivencia, mientras es llevada a cabo, puede hacerse objeto de un acto puro de ver y captar, y, en él, es un dato absoluto. (el dato), está dado como un ser, como un esto que está aquí, de cuya existencia no tiene sentido alguno dudar” (p.37). Las representaciones, en el ejercicio de la mirada se transforman en datos que atestiguan la existencia de quienes los realizaron y las experiencias por las que pasaron para en ello dejar testimonio de su presencia. “Como percepciones, juicios etc. Son en un cierto sentido datos, están ahí intuitivamente...las vemos, y, viéndolas, podemos destacar intuitivamente su esencia, su constitución, su carácter inmanente, y podemos ajustar nuestro discurso a la plenitud de claridad intuitiva, en puro conformarse con ella” (p.28).

Los datos en sí ya evidencian un hacer intelectual ya que dan razón de que en las representaciones hay evidencias de algo que pasó y que por su significado merece trascendencia, es decir hacerse visibles, ser producto de la razón; ya que el hecho de que desde los datos se hagan presentes actos intelectuales, como actos intelectuales son actos de razón y en Husserl (2015), un acto de razón es también un acto intuitivo:

La razón es conocimiento intuitivo, y se propone, precisamente reducir el entendimiento a la razón... por lo tanto lo menos posible de entendimiento, pero lo más posible de intuición pura...dejar la palabra puramente al ojo que ve y desconectar el mentar que, entreverado al ver trasciende; desconectar el supuesto tener dado a la vez, lo pensado a la vez y eventualmente; lo que es una interpretación introducida por una reflexión que se añade (p.65)

En este sentido tanto imágenes como escritos asumidos como datos intelectuales producen conocimiento intuitivo, conocimiento de esas representaciones y lo que ellas refieren (violencia y desplazamiento). Y, como conocimiento estos imágenes y escritos, están a merced al sentido que le

es inherente por las vivencias reales que les anteceden. Y si tanto la intuición como la percepción generan conocimiento, ese conocimiento es un conocimiento individual y por ende subjetivo; conocimiento que es solo de aquel que al mirar conoce; ya que en ese mirar para conocer emerge para el que mira, otro fenómeno, otra vivencia; la vivencia del que conoce en el acto de mirar, en el acto de intuir, de percibir la violencia y el desplazamiento; así esas realidades vividas por otros, le sean solo accesibles desde las representaciones de quienes las vivieron. “El conocimiento es, pues, tan solo conocimiento humano, ligado a las formas intelectuales humanas, incapaz de alcanzar la naturaleza de las cosas mismas, de las cosas en sí” (p.29).

La responsabilidad de este conocimiento, es responsabilidad del sujeto que mira, y que emerge en el acto de intuir, es una responsabilidad de pensamiento, entendido este como el poner en cuestión teorías homogenizantes, que como formas de ver y de hacer quizá ignoran estas experiencias vividas y por ende no las tienen en cuenta en el plantear formas de concebir presencia en el mundo. “La tarea de la teoría del conocimiento, es ante todo la crítica...tiene que refutar las teorías patente o lentamente escépticas acerca de la esencia acerca de la esencia del conocimiento probando su contrasentido” (p.30). La responsabilidad esta manifiesta en el cuestionar la herencia educativa partiendo del conocimiento que nace en el intuir en las representaciones un algo que provoque la necesidad de repensar el ahora educativo.

Llegamos al conocimiento de que sería una ficción creer que la investigación intuitiva se mueve en la esfera de la llamada percepción interna y en la abstracción edificada sobre ella, puramente inmanente, que capta las ideas de los fenómenos y de las partes no-independientes de los fenómenos de aquella percepción. Hay múltiples modos de objetos y, con ellos, múltiples modos del llamado “darse a los objetos”, y quizá el darse del ser en el sentido de la llamada “percepción interna”.
(p.65)

Tanto en los imagos como en los escritos está representado algo que paso, unas realidades solo accesibles (parcialmente) en las representaciones, pero aun en esas representaciones hay un darse como fenómeno de conocimiento, un fenómeno de pensamiento que debe provocar el pensar lógica distinta de ser y hacer en el mundo; como manifiesta Husserl (2015, p.73), “en el más amplio sentido de la palabra”; y en la consideración de las esencias que se dan en las representaciones hay que encontrar las correlaciones que generen pensamiento, conocimiento y sentido en función precisamente de pensar en o desde otras lógicas. Entendiendo que ese conocimiento gestado, es algo distinto, aunque puede ser similar del objeto conocido, pero que en sí es un acto provocador; tal como lo plantea Husserl (2015) “El conocimiento es cosa distinta del objeto de conocimiento, el conocimiento esta dado, pero el objeto no está dado; y, sin embargo, el conocimiento ha de referirse al objeto, ha de conocerlo” (p.44)

En si la fenomenología en Husserl, plantea que el conocer es un acto de ver, y en el caso de “ver” imagos y escritos como representaciones de la violencia y el desplazamiento forzado, produce un primer conocer que como subjetivo, sujeto solo a la mirada de quien los ve, está pendiente aún de una validez “objetiva”; hay en el mirar una inminencia ausente de trascendencia que lo objective. “Ver, captar lo que se da ello mismo...es lo absolutamente comprensible por sí mismo. Lo no comprensible se halla en el fundamentar algo que no está dado.” (p.54). El conocimiento solo dado desde la percepción no va más allá de la subjetividad de quien los mira, ya que se mira los imagos y escritos directamente, y en ello hay solo una inminencia, no aun una trascendencia, “No comprendemos como puede la percepción alcanzar lo trascendente, pero comprendemos como puede alcanzar lo inmanente, la percepción en la forma de la percepción refleja y puramente inmanente, en la forma de percepción reducida” (p.53). Mas, lo importante en esto es percibir que hay en estos fenómenos, que se expresa en estas vivencias, de que relaciones refieren directamente o indirectamente en la intimidad de las realidades que representan. Y desde

las subjetividades que relaciones genéricas emergen, para con ellas buscar la trascendencia que los haga visibles, públicos y representativos.

Las vivencias cognoscitivas -esto es cosa que pertenece a su esencia- tienen una intención; mientras algo; se refieren, de uno u otro modo, a un objeto...Aclarar, hacer que se den ellas mismas la esencia del conocimiento y las relaciones de esencia que le pertenecen quiere, pues decir: investigar por estos dos lados, perseguir esta referencia que corresponde a la esencia del conocimiento (p.57)

El mirar las representaciones como fenómenos, permite establecer que, como tales, imágenes y escritos son en su estructura completamente diferentes; empero están unidos por ese algo que refieren y que los identifica mediante el sentido que se les confiere, el sentido es que se consideren como acontecimientos educativos. Es por tal razón que aquello que poseen estas representaciones en sí mismas, es ese provocar intuitivo de un sentido; que, dado en la reducción fenomenológica entendida como método filosófico, pretende cuestionar apoyándose en las teorías lo hasta ahora conocido como conocimiento producto de una razón en general, desde un conocimiento dado en una razón individual. Ese es el acto trascendente que se pretende al buscar objetivar teóricamente lo subjetivo dado en el acto complejo de mirar.

La reducción fenomenológica: la restricción a la esfera de lo que se da puramente en sí mismo; a la esfera de aquello que no solo se habla y que no solo se mienta – tampoco de lo que se percibe –; sino a la esfera de lo que está dado exactamente en el sentido en que está mentado, y dado ello mismo en el más estricto sentido, de tal modo que nada de lo mentado deja de estar dado. En una palabra, restricción a la esfera de la pura evidencia... Así como puedo ver un fenómeno rojo y también puedo meramente hablar de él sin verlo, así también puedo hablar sobre el ver ese rojo y, así, captar visualmente el propio ver el rojo (p.63).

En este sentido, apoyándose en Husserl (2015), si se percibe directamente la violencia y el desplazamiento forzado y en ello se aplica la reducción fenomenológica, se obtiene el fenómeno puro de esa violencia y ese desplazamiento; y si con ello se realiza una abstracción pura entonces podría obtenerse la esencia de esos fenómenos en general, quizá resulte como el reducir el todo, a un ejercicio de poder mediante la intimidación y el miedo; empero si se trata ya no de una percepción directa del fenómeno, sino de la percepción de las representaciones derivadas (imágenes y textos), la reducción es compleja ya que las representaciones se entretienen unas con otras, y en ello distintas formas de darse como objetos de percepción, ya que aquí el ver está más allá de un ahora de origen, para gestar un nuevo ahora sobre un ahora que deja de existir, para lograr estar como recuerdo de un pasado en función de dato testimonial y evidente.

Aquí se distinguen, además, de una parte, lo objetivo de cada caso, que es y que era, que dura y que varía; de otra parte, el correspondiente fenómeno de presente y de pasado, de duración y de variación, que es cada vez un ahora y que trae a fenómeno, a manifestación – el escorzarse que va contenido en el mismo y en el / variar constante que experimenta – el ser temporal. (p. 67)

La reducción fenomenológica permite en este caso, obtener de los imágenes y escritos datos inmanentes y subjetivos, en espera de trascendencia; la reducción puede definirse como un acto de ver estos imágenes y escritos y reducirlos a datos, ya que es un reducir a datos aquello que emerge producto de la mirada. “dato evidente del puro ver, ver...la investigación ha de mantenerse en el puro ver, pero no por ello tiene que limitarse a lo inmanente ingrediente” (p.83). El no limitarse a lo inmanente ingrediente es entendiendo que en el ver se realiza una reflexión, y es el acto reflexivo del ejercicio de la mirada sobre el referente el que hace que surja el dato; ya que la mirada en una acción reflexiva, retorna a los actos propios de los referentes (violencia y desplazamiento), tal como se muestran, teniendo en cuenta que son referentes de algo único y por ende aun no permiten generalización. Para así a posteriori el fenómeno de la percepción permita

encontrar lo mismo que se puede encontrar en una conciencia universal, la posible generalización. “La vista ve cosas; las cosas sencillamente existen, y, en el intuir verdaderamente evidente existen en la conciencia, y la vista les dirige sencillamente su mirada” (p.85)

La representación de las experiencias vividas, permite que los fenómenos estén dados de alguna manera, tal como lo expresa Ricoeur (2015), “El “estar dadas las cosas” es exhibirse (ser representadas) de tal y cual modo en tales fenómenos, y las cosas, a todo esto y en todo esto, no existen para sí mismas y “mandan a la conciencia sus representantes” ...las cosas están dadas en sí mismas en el fenómeno y a merced del fenómeno” (p.86). En este sentido, el reconocer las representaciones, es también conocer la naturaleza de aquello que representan, conocer es ser con el objeto entendiendo que este objeto es dinámico, cambiante y polisémico, y que tras él hay un sujeto cognoscente que al interpretar experimenta mediante las representaciones de las experiencias de otros, la experiencia de su propia vida y las experiencias de esas otras vidas en una “endopatía por analogía consigo” (p.93) o en una heteronomía entendida como sentirse responsable de la adversidad del otro así no la haya provocado, y con ello pensar en una educación hospitalaria desde la cual emerja una trascendencia.

El conocer infiere trascendencia, entendida esta como ir más allá de lo individual para alcanzar la otredad, pasar de la subjetividad a la intersubjetividad en pro de generalizar aquello que se dio en la inminencia. En ello el conocer infiere la trascendencia ya que se fundamenta lo no vivido partiendo de lo dado en las referencias. Lo experimentado en las representaciones permite razonar sobre la violencia y el desplazamiento que quien mira no ha experimentado y que con ello construye un texto que haga visible la necesidad de una educación diferencial.

4.1.14 Hilo 14. La experiencia vivida en perspectiva fenomenológica.

Husserl se considera el padre de la filosofía fenomenológica, la cual tenía como pretensión metodológica y práctica la rigurosidad y la validez de la observación de los fenómenos, por lo tanto, prescribía abstenerse de preconceitos y conocimientos teóricos previos a la hora de acercarse a la realidad psíquica que se desea comprender. La fenomenología, desde un enfoque epistemológico, acentúa el giro a la cavilación y a la intuición para describir y depurar la experiencia tal como ella es vivida, y se dispone como conciencia (Morse, 1994).

El trabajo fenomenológico requiere un investigador que esté dispuesto a trabajar sobre sí mismo, puesto que, éste no puede llegar a concretar su labor si no ha pensado en sí mismo la situación objeto de estudio; debe revisarse lo mejor posible y de esta forma reconocer los preconceitos que tiene y los prejuicios que lo determinan, ya que se requiere de éste una amplia capacidad de generar empatía, donde se pueda acercarse a los otros y posibilitar la libre expresión de actitudes – pensamientos, sentimientos y comportamientos – sin juzgar o poner a la persona estudiada en situación de diferencia por su actitud expresada.

La Fenomenología hermenéutica tal como lo plantea Van Mannen (2003) se manifiesta como el estudio del mundo de la vida tal como se lo experimenta inmediatamente de un mundo pre reflexivo pretendiendo obtener un conocimiento más profundo de las experiencias vividas, “intenta conseguir descripciones perspicaces sobre el modo en que se experimenta el mundo, ofreciendo posibles percepciones que de igual manera colocan a los sujetos en un contacto más directo con el mundo”. (p.27).

La fenomenología en investigación puede definirse como el intento sistemático de “descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno de la experiencia vivida” (p.28). Exponiendo los significados tal como se vivieron, teniendo como un propósito postremo, “el cumplimiento de la naturaleza humana: llegar a ser plenamente quienes somos.” (p.31). Así que

“Lo que debemos hacer es descubrir lo que subyace en el centro ontológico de nuestro ser. Para que “en” las palabras, o tal vez mejor “a pesar de” las palabras, podamos encontrar “recuerdos” que paradójicamente nunca antes habíamos pensado o sentido” (Manen, p.31)

Al respecto de la característica vivencial de los relatos recibidos en una investigación de tipo fenomenológico, Van Mannen (1990)), plantea cuatro “existenciales” básicos para el análisis de la realidad objeto de abordaje desde la investigación fenomenológica:

El espacio vivido: Espacialidad. El cuerpo vivido: Corporeidad. El tiempo vivido: Temporalidad. y Las relaciones humanas vividas: Relacionabilidad o Comunalidad.

Van Manen (1990), plantea también que la experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica, “el objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia de vida”. (2003). Si la fenomenología es el estudio de las esencias y el termino esencia puede interpretarse como la descripción de un fenómeno o acontecimiento o quizá una estructura propia de una experiencia que dé pie a la comprensión de dicha experiencia. La intervención psicosocial dada en aras de disminuir el impacto violento producto del conflicto armado, como acontecimiento experiencial en niños y niñas en situación de desplazamiento viene a ser en su descripción la esencia de lo que se prevé debe darse como un acontecimiento educativo resultado de un ejercicio de interpretación para la comprensión que en si es la base de la intención de este ejercicio investigativo.

Cuando un fenomenólogo, busca la esencia de un fenómeno, es decir, una experiencia vivida, la investigación fenomenológica no se diferencia de una tarea artística; es un intento creativo, de algún modo, de capturar un determinado fenómeno de la vida en una descripción lingüística que a la vez

sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, potente y sensible (Van Manen, 2003, p. 36)

La pretensión es entonces construir una de tantas posibles interpretaciones de la naturaleza de esta experiencia humana “¿Acaso no es este el fin y el significado de toda investigación, es decir, cuestionar algo yendo y viniendo continuamente a las cuestiones mismas, reflexionando y analizando hasta que aquello que se cuestiona empieza a develar algo de su naturaleza esencial?” (Van Manen, 2003, p. 85).

4.1.15 Hilo 15. La hermenéutica y el sentido fenomenológico de las experiencias vividas.

(Con apoyo en Ricoeur, en su texto Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido). En la hermenéutica, hay un ejercicio fenomenológico que se pregunta por el sentido, por los sentidos, y en Ricoeur (2011), “el sentido es el supuesto más general de la hermenéutica” (p.56). Y el hecho de que el comprender sea también un comprender(se), hace que las experiencias vividas de esos otros, los sentidos que esos otros les dieron, interpelen el yo del no otro para resignificarlo, para, que este le dé otro sentido, que lo haga responsable de la acogida como una acción hospitalaria. “La fenomenología comienza cuando, no contentos con vivir o revivir, interrumpimos la vida para darle un significado” (p.56). El significado del acto fenomenológico en este caso se da en el mirar en las representaciones la posibilidad de irrumpir en las herencias educativas actuales para desde las experiencias vividas prospectar un significado distinto, manifiesto como un acontecimiento educativo.

Mientras que mediante la fenomenología los imagos y escritos adquieren un sentido dado por el acto de la mirada, en la hermenéutica adquieren una condición filosófica dado desde el soporte teórico en las llamadas ciencias del espíritu y porque no también en las ciencias de la educación; es entonces el ejercicio hermenéutico, el que por medio del reflexionar filosófico el que lleva estas representaciones manifiestas como vivencias, a un sentido mucho más complejo que el de la

mirada intuitiva, generando en ello un sentido de pertenencia que solo es posible en el ejercicio filosófico hermenéutico; entendiendo que hermenéutica tal como lo postula Ricoeur (2011), significa la relación de pertenencia que se adquiere por lo que se está interpretando. La pertenencia es en este caso, un afecto por las experiencias vividas de esos otros, por las violencias de las que son víctimas y que se hacen evidentes al estar plasmadas en las representaciones. Y esta pertenencia, este afecto generado, solo puede ser para estas circunstancias, mediado por el lenguaje como ejercicio de escritura, que desde la acción hermenéutica hace mucho más complejo la razón de ser, de esas representaciones.

La pertenencia en este sentido puede establecerse como un *epoche*, un poner entre paréntesis las imágenes y los escritos y los afectos; un hacer que las representaciones bajo el sentido de pertenencia se mantengan en un estado de suspensión, una suspensión del conocimiento teórico establecido como general, para poder abordarlos en el lenguaje de la manera más imparcial y subjetiva posible y con ello conseguir el distanciamiento mental que posibilite que estas representaciones desde sus signos se conviertan en lenguaje, se conviertan en escritura. “La *epoche* es el acontecimiento virtual, el acto ficticio que inaugura todo el juego mediante el cual cambiamos signos por cosas, signos por signos, la emisión de signos por su recepción” (Ricoeur. 2011. p.56); la pertenencia es un *epoche* hermenéutico que en si es un aspecto que se gesta en la convivencia con las representaciones hacia el sentido que se produce al filosofarlas. *Epoche* y sentido están íntimamente ligados en la reducción fenomenológica que emerge quizá producto de ese distanciamiento mental.

En este sentido, el ejercicio hermenéutico, en la reducción fenomenológica y el acto de apropiación prevé un distanciamiento mental, desde donde se elabora el correspondiente círculo hermenéutico que medie entre la comprensión de quien lee los ímagos y los escritos como elementos representativos de esa realidad inalcanzable, y las propuestas de sentido que emergen

de esas representaciones, en función de situar en cuestión una realidad dada como elemento único e inmodificable. Para Ricoeur (2011), “El círculo hermenéutico esta entre la comprensión que pone en juego el lector y las propuestas de sentido que abre el propio texto...La condición fundamental del círculo hermenéutico se encuentra en la estructura pre comprensiva que pone en la relación explicitación con la comprensión que la precede y la incluye (p.48).

En el círculo hermenéutico en la pretensión de este ejercicio escritural, se traza en la interpretación de estos imagos y escritos, se toma en cuenta el partir de un principio de precomprensión que inicia con la mirada base en donde emerge ya sea una idea o sentimiento frente a esas representaciones para con ellas reconocer prejuicios evidentes en la lectura de las mismas, y en ese reconocimiento de los prejuicios, poder fusionar los horizontes y los contextos, los tiempos en que sucedieron los acontecimientos, los tiempos en los que fueron representados y los tiempos en que están siendo leídos; para que desde esa fusión poder inferir lo que emerge de las representaciones asumiéndolas como testimonio de esos otros ajenos y lejanos que exigen un reconocimiento que se enriquece con la lectura y que con la escritura prevé un aquí y un ahora.

Al ser testimoniales, esos referentes pueden plantearse como elementos de aprendizaje para con ello empezar a forjar un sentido, el sentido dado como acontecimiento educativo, ya que aplicar un sentido educativo a estas representaciones hace comprensible la necesidad de pensar la educación desde lógicas distintas a las actuales; y con ello las experiencias vividas adquieren validez en el ejercicio hermenéutico de escritura, asegurando una vigencia histórica como prueba de esa validez. Ya que el texto que emerge de los textos aplicado como acontecimiento educativo pretende por medio del lenguaje escrito, revelar algo velado que no estaba contenido en esas representaciones, pero que en si pretende cuestionar lo hasta ahora conocido como herencia educativa.

El acontecimiento es la experiencia entendida como expresión, pero es también es el intercambio subjetivo en sí, y la comunicación con el receptor. Lo que se comunica en el acontecimiento del habla no es la experiencia del hablante como esta fue experimentada sino su sentido...la experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso (p.10)

El lenguaje escrito en el texto, que emerge de los textos es la exteriorización de las experiencias vividas, que al trascender desde sus representaciones se transforman en expresiones, expresiones de unas vidas ahora reveladas por la acción del discurso escrito que en su uso lo que hace es simplemente referir eso que sucedió, pero contextualizado; “El lenguaje no es un mundo propio, no es siquiera un mundo. Porque estamos en el mundo, porque nos vemos afectados por situaciones, y porque nos orientamos comprensivamente en esas situaciones, tenemos experiencia que trae el lenguaje” (p.35).

El texto que refiere los textos se presenta aquí como un ejercicio de escritura, como lo expresa Ricoeur (2011) “La escritura es la manifestación íntegra del discurso” (p.38), y en este sentido el ejercicio escritural como texto es el resultado de pensar las experiencias vividas desde una semántica autónoma que se deriva de aquello que las representaciones manifiestan y lo que textualmente significan, “Un texto sigue siendo un discurso contado por alguien, dicho por alguien a alguien más acerca de algo” (p.43). Este texto dado como ejercicio escritural, como todo texto está planteado para posibles lectores y posibles lecturas, su autonomía semántica, su polisemia es la que permite multiplicidad de lecturas y con ello multiplicidad de interpretaciones.

La autonomía semántica del texto permite la variedad de lecturas potenciales... es parte del sentido de un texto estar abierto a un número indefinido de lectores y por tanto interpretaciones...el derecho del lector y el derecho del texto convergen en una importante lucha que genera la dinámica total de la interpretación...la hermenéutica comienza donde termina el dialogo (p.44).

En el texto derivado de los textos, en su escritura toman las representaciones descriptivas de una realidad con la intención de provocar en los posibles lectores un referente que les permita imaginar un estar allí, el cuestionar la posibilidad de un qué pasaría si fuese a mí; ya que todos los escritos e imágenes por lo dramático de su representación provocan en quien los lee un proceso de identificación. Y es precisamente esa identificación la que procura en pensar en otras formas de construir realidad. De ahí la importancia del ejercicio escritural, ya que es gracias a la escritura que como expresa Ricoeur (2011), “el hombre y solamente el hombre cuenta con un mundo y no solamente con una situación” (p.48), el mundo en este sentido, va más allá del mundo del texto, es un mundo de referencias abiertas por todos los textos y en este caso en particular por esos textos referentes que describen experiencias vividas que ignoran los posibles lectores y que mantienen en anonimato a sus autores.

4.1.16 Hilo 16. La experiencia vivida pensada desde un accionar posmoderno.

(Desde Lyotard. en La posmodernidad explicada a los niños)

La posmodernidad se pone en cuestión los metarrelatos y los totalitarismos tanto científicos como intelectuales, está a favor de las narrativas ya que estas emergen de las subjetividades y no buscan totalizar ni generalizar, simplemente emergen como resultado de seres humanos que viven y sienten y simplemente se visibilizan y a hacerlo ponen en cuestión un mundo que se consideraba inamovible. La posmodernidad no se arropa en las reglas, sino que las construye en la medida de sus necesidades y no son reglas generales sino dadas para ese espacio o acontecimiento en particular. La posmodernidad se arropa en toda expresión de pensamiento, llámese arte, filosofía, hermenéutica etc. Y como tal la posmodernidad fluye como proceso de análisis, de analogía anamorfosis que se elaboran partiendo del olvido dado en la modernidad que excluye aquello que le es incomprensible para sus criterios taxonómicos. Lyotard (2008) manifiesta que en la posmodernidad:

Se percibe que hay una tarea decisiva: hacer que la humanidad esté en condiciones de adaptarse a unos medios de sentir, de comprender, y de hacer muy complejos, que exceden lo que ella reclama. Esta tarea implica como mínimo la resistencia al simplismo, a los slogans simplificadores, a los reclamos de claridad y de facilidad, a los deseos de restaurar valores seguros. La simplificación se nos ofrece ya como bárbara (p.99-100)

En Lyotard (2008), Lo posmoderno sería aquello que aleja lo impresentable en lo moderno y en la presencia misma. En este caso lo posmoderno está dado en que el ejercicio investigativo realizado es algo quizá impresentable desde los esquemas taxonómicos de la modernidad (aunque le es imposible liberarse de ellos, al menos formalmente), ya que pretende no partir de generalidades y por ello no toma en cuenta criterios universales, no está inscrito en meta relatos y mucho menos pretende ser un manual de cómo hacer interpretación filosófica hermenéutica, ni mucho menos de cómo hacer educación. Es complejamente un ejercicio escritural rizomático que se apoya en la subjetividad y percepción lectora en un ejercicio de investigación que por su dinámica permea (o a eso aspira), los límites supuestos de la academia, ya que en su intención indaga por otras formas de representar algo que desde parámetros modernos resultaría impresentable.

Un artista, un escritor posmoderno, están en la situación del filósofo: el texto que escriben, la obra que llevan a cabo, en principio, no están gobernados por reglas ya establecidas, y no pueden ser juzgados por medio de un juicio determinante, por la aplicación a este texto, a esta obra de categorías conocidas...el artista y el escritor trabajan sin reglas, y para establecer reglas de aquello que habrá sido hecho. De ahí que la obra y el texto tengan las propiedades del acontecimiento... (p.25).

Los ímagos y escritos de seres humanos víctimas de la violencia y el desplazamiento, en especial si se trata de primera infancia son invenciones, representaciones que aluden una realidad que como tal no puede ser presentada y el ejercicio escritural que de las representaciones se

deriva propone cuestionar ese deseo inherente a la naturaleza humana de recomenzar el terror, tratando; de apresar en el interpretar esas representaciones, la realidad de las experiencias vividas como testimonio de eso que es impresentable, violencia y desplazamiento forzado en la experiencia de la primera infancia. Es por ello que tanto imagos como escritos, así como la experiencia en el espacio de atención poseen lenguajes específicos, que, al ser conocidos, interpretados, también son traducidos como hechos históricos tratados narrativamente. “Para entender los relatos, hay que haber sido nombrado... ser nombrado, es ser narrado” (p.43).

Y se nombra desde el lenguaje, que como objeto de una idea hace que cada frase, cada elemento de la Imágen suceda como un acontecimiento, que al relatar reúne y ordena aquello que imagos y escritos describen y prospectan partiendo de las valoraciones y emociones que en ellos emergen confirmando que los actos de terror involucran a toda la humanidad.

Lo que engendra el terror es esa interminable sospecha que cada consciencia puede plantear a cerca de todos los objetos, incluso acerca de si misma. La sospecha de que es eso mismo, ya sea un acto o un juicio, que parece tener validez universal y querer legislar para una comunidad de seres libres, esta quizá motivado por intereses empíricos y pasiones singulares (p.82).

Es por tal razón que en el pensar posmoderno se intuye que el ser humano desde sus experiencias y las experiencias ajenas puede y debe ser cultivado, educado para sentir en el terror de las experiencias de esos otros la necesidad de pensar la realidad desde lógicas distintas al ejercicio de la violencia (catharsis/prhonesis). Cuestionando una razón universal que no toma en cuenta los fenómenos representados en las experiencias de otros vulnerados y en ello legitima la dialéctica de la víctima y el victimario. “Aquellos que invocan “la razón” alientan la confusión. Hay que disociar cuidadosamente la razón de los fenómenos...la razón puede legitimar un crimen político...” (p.86)

La posmodernidad provoca angustias modernas ya que en ella no hay intenciones taxonómicas y esto hace que los seres humanos enfrenten el desafío que provoca la complejidad de unas realidades emergentes que narran un mundos hasta ahora desconocidos en donde contrariamente a la visión moderna del historiador, los narradores de estos mundos están siempre inmersos e implicados en todo aquello que narran; la objetividad de ser lograda es solo un efecto secundario ya que lo valioso de estos mundos narrados es la subjetividad que pone en tela de juicio el concepto de verdad y de realidad, frente al acontecimiento que es siempre un suceder irrepetible e irremplazable. “Lo que convierte en acontecimiento el hallazgo de una palabra, un olor, un lugar, un libro, una mirada, no es su novedad en comparación con otros “acontecimientos”, sino el hecho de que tiene valor de iniciación en sí mismo” (p.106).

Es por tal razón que las representaciones de la experiencia vivida son acontecimientos sensibles producto de heridas que abren heridas, y que permiten el acceso a mundos desconocidos, de experiencias desconocidas, como referencias de realidades que nunca han de conocerse, pero que dan acceso a la interpretación como un acto de iniciación que no inicia nada, solo abre una puerta de tantas posibles a un ejercicio de escritura como un acto amoroso que inscribe las representaciones de la experiencia vivida en un lenguaje de sensibilidad que las haga educativa como acto filosófico de formación dado desde la experiencia de la primera infancia. “El monstruo de los filósofos es la infancia, es también su cómplice, la infancia les dice que la mente no es dada, sino que es posible) (p.115).

El acto de formación, es un acto de escucha que reexamina los supuestos y los sobreentendidos, de unas realidades dadas en las representaciones, donde el ejercicio de escritura se da solo como posibilidad no predeterminada. “Se escribe antes de saber que se tiene para decir y como, y se escribe para el saber, si es posible” (p.118). Es por ello que el resultado del texto

que emerge de los textos no se da como un buscar, sino como un encontrar en la medida que recorre los múltiples sentidos de las interpretaciones.

La posmodernidad puede ser entendida en este sentido como aquello que no se acoge a las imposiciones y estructuras de poder; y se apoya en la hermenéutica para con ella interpretar los movimientos alternativos y emergentes; asume el lenguaje como cuerpo y signo y la interpretación como una parte de la condición humana; tiene en cuenta que el saber es mucho más amplio que el conocimiento positivista. Y que en todo acto humano hay una comprensión ontológica y estética por lo cual el arte es lenguaje, expresión de la consciencia, una fuente rica de interpretación. Y en ello se pregunta si toda obra de arte tiene algo que decir y si alguien comprende ese decir, y si ese decir le interesa. Toma en ello la manifestación estética como condición de pensar y el lenguaje como hábitat y condición humana.

La afirmación según la cual soy a la vez arcaico, moderno y posmoderno es una manera de decir que no pertenecemos únicamente a un tiempo, que tenemos muchas edades y podemos vivir en una anacronía que no es necesariamente negativa. Hay que ser en cierta forma anacrónico para pensar lo contemporáneo. (Derrida 1997. p.3)

4.1.17 Hilo 17. Los imagos y escritos como elementos estéticos referentes de la experiencia vivida.

Los imagos y escritos como representaciones de la experiencia vivida de una primera infancia en situación de desplazamiento surgen por un acto estético de desprendimiento, donde los niños y niñas, así como sus acudientes entregan su “realidad” al mundo; y la entrega se concreta cuando los imagos y escritos como elementos estéticos hablan por y desde si mismos con una existencia que les es propia aun cuando en ellos este inmersa todo aquello que expresan niños, niñas y acudientes como resultante de su relación emocional con sus vivencias. En este sentido Lopez, Ch (1975) en su texto Estética de los elementos plásticos manifiesta que, “...lo que dice el artista

de sus “sentimientos” es la resultante de la relación ser humano-mundo-vida...” (p.18). lo que se expresa en los soportes, entonces, ya sea como Imágen o como escritura es todo aquello que estos seres humanos son y sienten en ese preciso momento, y que dejan de ser al terminar las representaciones; y lo que expresan es su ser, su sentir, en relación con un pasado que les fue adverso y un presente que los hace posibles en ese instante.

El expresar los imagos, les permite a los niños y niñas dejar de ser eso que fueron para poder ser posibles en las representaciones, que en si se muestran como pequeños universos polisémicos presentes en tiempos y espacios determinados; partiendo de que esas representaciones develan el sentir que como testigos y jueces certifican la existencia de seres humanos que se expresa de cierta manera la forma como les está afectado el mundo y sus circunstancias. En especial los imagos de los niños y niñas de primera infancia hacen uso de la materia, llámese grafito o pintura, que se agota en la intención representativa, y que concluye cuando consideran que su representación adquiere ya sea para sí o para otros una intención comunicativa. “La significación es el elemento que le brinda la razón de ser...la Imágen es la imagen, es la “imagen” y es el creador y es el lector que se inserta en ella para ser y hacerla parte de si” (p.133).

Estos imagos, aunque adquieren por si mismos una significación propia, mantienen la energía de los niños y niñas que las realizaron, y es precisamente esa energía la que provoca el encuentro entre el imago y el posible espectador que como tal le confiere otra significación. Cuando un niño transpone el recuerdo de su experiencia vivida no hace más que “descargar” su potencial energético, sus sentimientos, en las formas que le presto esa realidad primera que fue su experiencia. Pero cuando el recuerdo de la experiencia vivida se metamorfosea en la forma de imagen, se ha pasado del mundo del niño al mundo del lector. Un lector de imagos, en la intención de gestar un significado, intenta permear el mundo de la imagen, intuyendo, adivinando y experimentando la energía que emerge de las formas que un algo siempre significan; para así

lograr interpelar con esas vivencias un pensar la realidad de un mundo que se considera común y homogéneo.

Todos los textos son diferentes. Hay que intentar no someterlos a una misma medida, no leerlos nunca desde una misma perspectiva, con el mismo ojo. Cada texto exige una mirada diferente. Es cierto que en alguna medida responde también a una determinada expectativa, a un código común, a un ojo y una oreja que lo preceden y lo dictan, o que de alguna manera lo orientan. (Derrida, 1995. p. 14).

En estas representaciones para su acceso no es necesario un reconocimiento formal, no es necesario en ellas una acción mimética, ya que solo por el hecho de estar ahí y hacer presencia de alguien que estuvo ahí, y exigen que se produzca un acto comunicativo de fuerzas expresivas que, aunque no tienen una forma reconocible, hacen posible la experiencia estética y en ello la comprensión del mundo en lógicas distintas. Los niños y niñas, así como sus acudientes se expresan, representan, construyen imágenes de sus experiencias y con ello resuelven el visibilizar y hacer evidente la idea de un sentimiento, una emoción vital y creadora; y como resultado de ese encuentro, de esa tensión entre la mente y la materia. El recuerdo y la forma de expresarlo, surgen en los dibujos y los escritos como representaciones que conmueven por su carga emocional, por ser sentimientos que toman forma y por su evocación fenomenológica, siendo acciones humanas que se desprenden de la mente que circunstancialmente organiza un mundo y lo traspone en una hoja de papel como soporte. “Un trazo vincula estrechamente lo constructivo con lo emocional, una línea es testimonio de una subjetividad realizante, prefiere la indefinición, la falta de continuidad, uniformidad, recoge la impronta, la casi improvisación” (Lopez Ch. 1975. p.48).

En los imagos en particular y en los escritos como analogía puede observarse que en el agenciamiento de cada texto se presentan formalmente planos, espacios, líneas, luz, color etc. cada línea cada trazo, así como cada palabra, verbo, articulo, al observarlo en su complejidad intuye las especificidades emocionales de quienes dibujan o escriben. “El movimiento interior de una obra es la energía potencial o actualizada que vibra en la materia creadora” (p.140). El plano en estas representaciones, es el soporte bidimensional que pertenece a un mundo de abstracciones y que organiza las estructuras de los imagos y escritos dejando manifiesto que hay una relación coherente entre la estructura plástica, las experiencias y los elementos elegidos para construirlos. El plano le permite al ojo la organización del mundo de la Imágen para en ello significarla en razón del sentido que evoca el acto complejo de mirar para comprender.

Podemos conceder al plano todas las maneras posibles de manifestación; desde la simple mancha cargada de materia que adopta forma por casualidad...hasta la estructura rigurosa que fiscaliza el duende racional, para quien toda improvisación lleva la macula de lo no verdadero...El plano aparece simultáneamente como fondo y figura, el plano se pronuncia en cuanto a forma creadora (Lopez Ch. 1975p.58).

La Imágen y el espacio obedecen al plano que como tal se constituye en medio expresivo. Empero es el espacio el que permite que la realidad del imago o el escrito se hagan presentes. “El espacio plástico que no se ve, pero se adivina, se intuye, se deduce, es el espacio que en realidad se manifiesta por medio del plano...Se va constituyendo a medida que se colocan todas y cada una de las manchas del cuadro” (p.63). Es el espacio la razón plástica del ser de las representaciones, sin el espacio estético la Imágen y el escrito no son posibles, ya que es mediante el espacio que la mirada accede a esa otra realidad que es el imago o el escrito; gracias al espacio se puede percibir que todo lo que se mira en las representaciones es inédito y solo es propio de esa única experiencia dada en la mirada que lo piensa en una acción comunicativa. No

puede haber “comunicación” sino a través del pensamiento, tome este la forma que más le convenga y la comunicación es inherente a la expresión artística, aun en los casos de supuesta incomunicación se dice algo para alguien, aunque sea el mismo que lo dice... La institución de un espacio sumada a la experiencia espacial (resultado de una observación), darán como fruto la “idea de espacio” (p.66). el espacio estético en estas representaciones es una intuición que nace de la mirada que lo experimenta.

La complejidad de la mirada que se expone ante las representaciones experimentan el color como luz que entra en dialogo como elemento de expresividad. La pintura y la escritura es color. En el caso particular de los imagos la pintura como tal se expone a las modificaciones que la luz le otorga para hacerla visible; mientras que en los escritos el color es manifiesto en la tonalidad de la palabra intuida en el acto de lectura, los matices tonales semánticos y semióticos que con la lectura interpretativa se enriquecen en argumentos emocionales.

La interioridad afectiva encuentra su manifestación plástica en el color, del mismo modo que la línea delata la existencia de la esfera racional; y la materia (incluyendo muchas veces el color) es testimonio de los impulsos instintivos...el tema pintado pone de manifiesto “la interpretación” del suceso; pero dicha interpretación está cargada de una emoción particular (p.98).

En las representaciones el color trasmite los estados de ánimo de sus autores e influye en el estado de ánimo de la complejidad de la mirada, ya que a la presencia de un tono le es inherente un significado particular que antepone al ser humano que siente sobre el ser humano que piensa en un sentido que quizá sea arbitrario y temporal, pero que obviamente es significativo.

En la obra, el color asume un doble papel: es significativo (símbolo referido a algo específico, definido e inmutable) y resulta significante (porque es símbolo de sí mismo, de su propia significación). El primero hace referencia a un aspecto de la realidad, de ese mundo en el que vive

el artista; el segundo expresa al creador, totalidad individual que trasciende su integridad para sentirse expresado a través de un lenguaje policromado. (Lopez Ch. 1975.p.104).

Las representaciones permiten la acción compleja de la mirada porque en ellas es manifiesta por medio de los elementos plásticos, una composición que en su hacer distribuye cada elemento de los imagos y los escritos en un cierto orden para alcanzar una unidad inédita que evidencia la expresión vital de sus autores, “Cada componente es un valor, entendemos por valor una energía manifestada; de donde el ordenamiento de dichas energías será la vida misma de la composición” (p.136). El acto de la mirada se complejiza.

Cuando analiza la apariencia formal y total de los imagos y escritos, y cuando interpreta el valor que le es inherente a cada uno de los elementos que los conforman, para en ello establecer la, “diferencia entre lo anecdótico del tema y la composición plástica de dicha anécdota” (p.137). Los elementos plásticos en las representaciones planteadas en su integración hacen posibles que como imagos y escritos estén a la espera de una mirada que los traduzca.

Los valores plásticos hacen visible la Imágen significativa que se satisface en su irremplazable unidad...esta interacción permanece a la espera de un desocultamiento, cuando el espectador inicie el auténtico dialogo con ese conjunto de manchas y colores que es el cuadro, ordenado de acuerdo a las razones y proporciones propuestas por la composición (p.138)

Los elementos plásticos implícitos en intenciones se establecen como gestores de una serie de consecuentes interpretativos y argumentativos, que solo son posibles en la complejidad de la mirada, ya que en ellos los niños, niñas y sus acudientes, entreteje secuencias con la intención de gestar la emocionalidad de un sentido que esté acorde con el propósito consciente o no de su expresión. Ya que en ellos es tan válido lo conscientemente representado como el sin fin de inconscientes que se generan por medio del emocional e intuitivo ejercicio de la memoria que los orienta.

La intuición guía los pasos del acto compositivo aparentemente inconscientes, alentados por ella trabajan los niños, la disposición de las imágenes en los niños por lo general denota la ausencia de un criterio compositivo intencional; en ellos rige un criterio lógico vital para satisfacer una necesidad distributiva que agrupe imágenes naturalmente (p.141)

En estas composiciones se hace evidente el contenido existencial de las experiencias vividas justificadas en la compleja presencia de las imágenes y palabras que constituyen la representación; representación cuya composición va surgiendo de forma ingenua y espontánea.

4.1.18 Hilo 18. La estética y la hermenéutica de las representaciones de la experiencia vivida...

Gadamer (1996), plantea que la fuerza expresiva de una obra de arte es atemporal, tiene una actualidad propia y no soporta interpretaciones arbitrarias. “La obra de arte, así como no desea ser entendida históricamente y se ofrece en un presente pleno, tampoco tolera interpretaciones arbitrarias” (p.6). Y así como la obra de arte dice algo que hay que comprender de una forma atemporal y bajo una interpretación validada; las representaciones de las experiencias vividas de la primera infancia en situación de desplazamiento expresan algo que se ha de comprender y que como tal se ha de validar hermenéuticamente.

La obra de arte nos dice algo y que, de ese modo, en cuanto algo que dice algo, forma parte de aquello que hemos de comprender. Pero por eso es objeto de la hermenéutica...hermenéutica es el arte de explicar y transmitir a través de un esfuerzo propio de la interpretación, lo dicho por otro que nos sale al encuentro...la tarea de la hermenéutica es evitar el malentendido (p.7)

Así como la obra de arte, hace parte de una tradición lingüística que permite un acercamiento comprensivo. Los imagos y escritos, sin tener las intencionalidades de una obra de arte, como manifestaciones estéticas que expresan subjetivamente la existencia de seres humanos en circunstancias condicionantes, se incluyen en esa tradición lingüística, lo que significa que como

experiencias vividas pueden ser transmitidas escrituralmente como fuentes literarias. Ya que, el interpretarla para comprenderlas, y en ello gestar un texto que parte de otros textos, se manifiesta como una acción literaria ya que persigue desde un cierto fin estético como una forma de decir algo a alguien; un decir intencional, expresivo-explicativo con relación de sentido que por su polisemia sobrepasara la intención de ese decir.

Estos referentes de sentido dados en las representaciones, se comprenden literariamente porque existe en el ejercicio de la mirada el deseo de ser comprendidos y el deseo de comprenderse. La intención estética no es solo establecer que diga algo, sino que digan algo personal a quien ejerce la mirada, en una especie de expectativa de sentido que regule el esfuerzo de comprensión; entendiendo esto como que los imagos y los escritos confrontan literariamente la intención de la mirada.

La obra de arte le dice a uno algo y no lo dice únicamente como el documento histórico le dice algo al historiador, sino que le dice a cada uno algo cómo si fuese dicho a él, como algo actual y contemporáneo. Así plantea la tarea de comprender el sentido de lo que ella dice y hacerlo comprensible para uno mismo y para los demás. La obra de arte no lingüística pertenece también, pues, a la esfera de la acción propia de la hermenéutica. Hay que integrarla en la auto comprensión de cada uno...la hermenéutica incluye la estética (p.8)

La experiencia estética como experiencia vivida en el ejercicio de la mirada integra el sentido de las experiencias vividas de los autores con la experiencia propia del lector, en un lenguaje que excede el sentido que se proyecta en las representaciones, para poner en cuestión el mundo y la responsabilidad de quien mira en ese mundo en el que también está inmerso. Estas representaciones cuando se sustraen a la complejidad de la mirada, hacen que esa mirada revele los sentidos del mundo y en ello cuestionen la necesidad de un cambio. “el desocultamiento por

medio del lenguaje “No solo el “eso eres tú”, que se nos revela en un espectro fausto y temible, la obra de arte me dice también “debes cambiar tu vida” (p.10)

El arte como una necesidad primaria del hombre, Zuleta, E. (2001). En su texto Arte y filosofía. Sostiene que “No hay un momento en que el arte surgió, el hombre se inicia en el arte” (p.71).

4.1.19 Hilo 19. La primera infancia y la expresión plástica de la experiencia vivida.

Los niños y niñas consciente o inconscientemente crean sus imagos como algo que pensaron con anterioridad, es un pensamiento ajeno a la lógica de los adultos, pero fundamental en el niño para generar sus expresiones plásticas; ya que, para llegar a esos imagos, quizá sin saberlo acude a el recuerdo de sus experiencias vividas; tal como lo expresa Kellog (1997), “El primer pensamiento es fundamentalmente el desarrollo de aptitudes creativas, porque para llegar a ese algo que va a pintar ha tenido que recordar sus experiencias y sus sentimientos, ha tenido que organizarlos según un criterio de importancia y decidir cómo expresarlo y representarlo” (p.9)

Y como en la primera infancia todo contacto con el mundo se da como una nueva experiencia, el percibir, sentir y pensar forman parte de su hacer creador; que representado plásticamente se plantea como una respuesta estética que expresa todo aquello que le afecta mental y emocionalmente. “El niño solo puede reproducir creativamente aquello con lo que ha mantenido una relación dinámica, es decir sensible, emocional y afectiva” (p.10)

El desarrollo de las capacidades creadoras se manifiesta en el niño esencialmente por la independencia con que se expresa y la originalidad del enfoque que da a sus obras...el niño expresa en sus obras no lo que conoce sino lo que siente...los niños no expresan todo lo que saben, sino solamente aquello a lo que le dan una importancia emocional...muchas cosas que no puede decir con palabras es posible que las diga mediante sus imagos...es posible conocer al niño por medio de sus imagos (p.14)

Según Kellogg (1987), se identifican en los niños veinte garabatos básicos, que en si son trazos realizados generalmente por los niños y niñas en los dos años de edad; estos trazos según Kellogg (1987), en si vendría a constituir las estructuras base del arte, y en el sentido de la investigación apoyan a la descripción formal de los imagos realizados por los niños y niñas de primera infancia en situación de desplazamiento. Los trazos definidos por Kellogg (1987) son el punto, línea vertical sencilla, línea horizontal sencilla, línea diagonal sencilla, línea curva sencilla, línea vertical múltiple, línea diagonal múltiple, línea curva múltiple, línea errante abierta, línea abierta envolvente, línea zigzag u ondulada, línea con una sola presilla, línea con varias presillas, línea espiral, círculo superpuesto de línea múltiple, círculo con una circunferencia de línea múltiple, línea circular extendida, círculo cortado, círculo imperfecto. (p.27). Elementos que son claramente identificables en las representaciones manifiestas en los imagos de los niños y niñas en situación de desplazamiento.

Los patrones de disposición en los imagos de los niños tienen que ver en como la Imágen está dispuesta sobre el soporte, entendiendo como soporte el perímetro sobre el cual se inserta la imagen; los patrones de disposición requieren capacidad visual y habilidad oculomanual; la regularidad con que aparecen los patrones de disposición en las obras plásticas de los niños revela la percepción de forma y fondo. Es el análisis de los trazos sobre el soporte como superficie que provoca el ser afectada por los trazos. Para ello el patrón de disposición requiere de un perímetro definido como manifiesta Kellogg (p. 34) una especie de marco, cuyas estructuras lineales requieren la capacidad visual como el control oculomanual. En este sentido, Kellogg (1987), plantea diecisiete patrones de disposición básicos. Disposición global: el imago se extiende por toda la superficie del soporte con trazos en los ángulos y en los lados.

Centrado: los imagos están en el centro del papel sin importar el tamaño. Bordes espaciados: el imago no está necesariamente centrado y no hay líneas a lo largo del perímetro. Mitad vertical: el imago se limita a una mitad vertical del soporte. Mitad horizontal: el imago se ubica en la mitad

horizontal del soporte. Equilibrio bilateral: los imagos están ubicados en cada uno de los lados del soporte, ya sea vertical u horizontalmente quedando espacio vacío entre ellos. Mitad diagonal: el imago es ubicado diagonalmente en una de las mitades del soporte. Mitad diagonal alargada: el imago se alarga más allá de la mitad del soporte. Eje diagonal: el imago se distribuye de manera uniforme sobre un eje diagonal, quedando dos ángulos cubiertos y dos ángulos sin cubrir. División de dos tercios: los imagos se ubican en dos tercios del soporte, o los trazos de dos tercios están claramente separados del otro tercio, o tienen características lineales o de color diferentes. Cuarto de página: el imago se limita a ubicarse en un cuarto de página. (p.45).

Los diagramas son figuras de percepción geométrica regular como cuadrado, rectángulo, ovalo, círculo, entre otras. Indican una aptitud creciente desde el punto de vista del desarrollo para el empleo controlado de las líneas y la utilización de la memoria, demostrando planificación y deliberación; Para Kellog (1987), “los diagramas muestran así mismo la acción de la memoria (p.57)” esto permite que en los grafismos de los niños se manifieste un goce estético con la materia y el soporte en lo que algunos autores definen como arte espontaneo, que les permite a los niños y niñas en primera infancia construir un sistema estructural de líneas que adquieren un lógica visual que permite advertir que la línea es el hilo conductor de la Imágen evidenciando el proceso de un hacer estético enriquecido por la imaginación y el ejercicio de memoria. En hacer estético la primera infancia incluye, equilibrio, línea, masa, espacio, luz y sombra, color, ritmo, movimiento, unidad y centro de interés como elementos plásticos que se ejercen como producto de las percepciones propias de un orden visual primario que el niño organiza significativamente y que para él tienen un sentido.

En los imagos los niños y niñas expresan una diversidad de formas, en las cuales la figura humana en sus diversas fórmulas básicas refleja capacidad mental de creación de formas complejas que provocan el ser interpretadas gracias a su riqueza plástica y sus efectos estéticos,

ya que en ellas están presentes elementos que son identificables con formas de la realidad natural, en ese estadio ya son identificables árboles, casas paisajes etc. Que, como combinaciones de diagramas, hacen parte de un tejido producto de la observación del entorno y la acción emocional e imaginativa. La riqueza estética de estas imágenes está en la plasticidad que emerge de la ingenuidad oculomanual, y no solo en la intención figurativa y mimética. Aun cuando son las imágenes que se asemejan a la realidad las que permiten a la mirada del adulto identificar un sentido, hay en los imagos abstracciones que por su riqueza visual evocan un sentido mucho más complejo y que exigen del adulto una mirada mucho más educada, pero por más educada que este la mirada, lo que estéticamente emerge del goce estético de los niños y niñas sigue siendo un misterio a develar.

El conocimiento que se tiene aún sobre la mente de un niño menor de seis años es relativamente básico y sujeto a la hipótesis y la especulación, ya que hay zonas inaccesibles a la exploración, en especial si se guía por el método científico que busca homogenizar y unificar. La percepción puede entenderse aquí, como la información que es tomada del mundo externo y la concepción es pensamiento, idea, opinión, patrón mental, basados principalmente en las percepciones y en otras concepciones de lo que se intuye están presentes en los imagos de los niños y niñas de primera infancia víctimas del desplazamiento forzado. Sin embargo, eso no indica que el sistema natural del dibujo infantil no revele aptitudes perceptivas y de concepto que, por no poder ser objetivadas, siempre se mantienen abiertas a la interpretación, ya que son el resultado de estados emocionales, en los que es posible adjudicar un interés narrativo de la experiencia vivida.

El arte infantil es un arte biológico, un arte natural de la especie humana...Una humildísima experiencia se basta para producir y sustituir todas las teorías (o contenidos intelectuales) que se quiera, pero una teoría desligada de la experiencia no se puede entender ni siquiera como teoría...

Un gramo de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, pues solo en la experiencia tiene cualquier teoría un significado vital y verificable. (Dewey. 1916. p.169)

La estética permite al niño expresar su mundo emocional, desde lo cual es posible inferir narrativas producto de sus experiencias y la manera en cómo estas son asumidas. Lo puramente formal puede llevar a buscar sentidos simbólicos en los dibujos, y en ello intuir narrativas que preceden de la experiencia vivida. Las sensaciones que desprenden los dibujos, aunque son puramente formales, las lecturas posibles son intuitivas y especulativas, aludiendo que las formas tienen en sí sus propias fuentes y efectos emocionales. Expresan conflictos del inconsciente personal y colectivo, entendiendo el inconsciente colectivo como experiencias generales de los seres humanos transmitidas por medio de arquetipos, símbolos de experiencia humana universal; los símbolos serían los mediadores entre lo consciente y lo inconsciente. “El placer visual es una parte esencial del arte infantil...el placer de hacer garabatos deriva de la combinación de la unión y el movimiento” (p.260).

En este sentido Daklander, V. (1996). En su texto “Ventanas a nuestros niños”. Plantea que con frecuencia los niños dibujan lugares que están en oposición a sus sentimientos del presente, y que el ayudarles a expresar los sentimientos represados por estos dibujos, abre la puerta a la expresión de sus sentimientos opuestos, y que es mediante la fantasía que la mirada del adulto puede inferir los mundos interiores de las experiencias de los niños, “podemos extraer lo oculto o lo eludido y además averiguar que está sucediendo en la vida del niño desde su perspectiva” (p.10). los dibujos en este sentido se convierten en un medio para expresar aquello que desde otras maneras le resulta inexpresable, por la realidad que evocan. Por tal razón la mirada del adulto, debe estar abierta a toda posible inferencia que le permita acceder a los sentimientos del niño, empezar a conocerlo, escucharlo, entenderlo y aceptarlo. “Los niños se construyen un mundo de fantasía porque encuentran difícil vivir en su mundo real” (p.10). El hablar a través del

dibujo es mucho más fácil para los niños que mediante el empleo de la palabra especialmente cuando refieren procesos de violencia y desplazamiento.

El facilitarle a l niño el expresar mediante los imagos, coadyuva al niño a darse cuenta de sí mismo y de su existencia en el mundo, “A veces los niños pueden estar reprimiendo mucha ira, necesitan liberarla antes de que puedan aparecer sentimientos positivos” (p.56). en especial cuando se trata de niños vulnerados ya que, como resultado de sus experiencias traumáticas, hay en ellos un deterioro en sus funciones sociales de contacto como el hablar, tocar, oír o moverse. “Los niños con problemas son incapaces de hacer un buen uso de una o más de sus funciones de contacto para relacionarse...la forma en que utilizamos nuestras funciones de contacto es evidencia de la relativa fortaleza o debilidad que sentimos” (p.57). generalmente en la primera infancia los niños se sienten culpables de aquello que el mundo exterior les provoca, funcionando con ideas que no les son propias y asumiendo imaginarios que les son heredados de los adultos.

Es por ello que Lowenfeld (1958), expresa que “la felicidad infantil depende en buena parte del medio en que el niño crece y particularmente de la comprensión que sus padres (docentes), manifiesten respecto a sus necesidades” (p.1). Es por ende que el conocer los antecedentes experienciales de los niños permite percibir que, en los imagos, la proporción de cada elemento en la composición, así como su distribución, indica que valor afectivo le da el niño a cada objeto representado en función de su estado emocional. En razón de su importancia, el tipo de proporciones inmersas en la composición reflejan sus experiencias y relaciones íntimas con la experiencia representada. Y cuando la mirada del adulto no está educada comete errores de interpretación al intentar buscar en los grafismos la realidad figurativa (mimesis). Si se desconocen los antecedentes experienciales del niño la interpretación no abarcará todas las posibilidades ya que se anclará solo en lo que figurativamente la mirada adulta puede descifrar.

Los dibujos y pinturas en los niños sostienen Lowenfeld (1957), son un mundo de sus propias experiencias, son realidades de su sentir emocional, la figuración en si no tiene mayor importancia, los niños crean para expresarse a sí mismos, por ende, no hay que buscar en las imágenes una mimesis de la realidad figurativa; por ende, es un error juzgar los imagos desde criterios tales como lo bello, lo feo y lo parecido con la realidad. “Al igual que todo artista, el niño expresa en su arte sus relaciones con su propia experiencia” (p.24). La diferencia está en que para el artista el objetivo cumplido está en el producto final, mientras que en los niños su interés está en función de sus procesos creativos, el goce estético que experimenta en el hacer.

La expresión artística infantil puede tomarse como un registro de como experimentan el mundo, en si como un registro narrativo de su ver, vivir y sentir... allí la importancia de fomentar su libre expresión desde la plástica ya que en la Imágen pueden darse lo que en la palabra no puede o no quiere decirse. Lo básico en toda expresión de arte es la experiencia subyacente, sin ella no hay posibilidad de esa expresión; y las experiencias subyacentes se hallan en todas partes (p.27)

Los niños y niñas en la primera infancia dibujan lo que para ellos tiene un significado en el momento exacto del hacer, en ellos no incide los criterios de lo que está bien o lo que está mal, solo está presente la expresión creadora de la cual hace parte con sus emociones, sentimientos y pensamientos y su forma de percibir el mundo y sus experiencias; el trazar líneas y formas sobre un soporte en direcciones distintas le producen un goce estético, un desahogo y con ello mejorar la coordinación oculomanual, que les permite vincular sus pensamientos con el mundo exterior para construir mundos propios que visualmente parecen indescifrables. “El mundo de nuestros niños nos parece extraño porque hemos olvidado lo que sentíamos cuando éramos niños, es por ello que no sabemos reconocer que hay en sus trabajos, la intuición es un buen instrumento de acercamiento” (p.45).

Para E. Anacona, C. Anacona, H. Gomez, E. (1994). En su texto denominado “Psicodiagnóstico clínico del niño” afirman que, el dibujo como signo emocional de quien lo realiza y puede dar testimonio, aun sin su presencia, su sentido está condicionado por la influencia social y las experiencias vividas. Es por ello que los imagos de los niños son testimoniales que funcionan como evidencia de las vivencias de los niños que hablan de cómo les afectó la violencia y el desplazamiento. Ann Cambier en su texto “El dibujo del niño” (1999), considera que los dibujos pueden ser contemplados desde dos perspectivas:

En la primera perspectiva el dibujo narra a quien lo pueda leer, lo que una persona es en un momento dado desde sus experiencias, integrando tanto el pasado como la historia personal. En una segunda perspectiva “el dibujo es la Imágen del objeto y constituye una de las modalidades de función semiótica, dibujar es expresar con marcas, imágenes y otros signos, lo que a veces no se puede decir con palabras. El dibujo tiene entonces también una función de comunicación (p.145).

Para Anacona (1994), en el dibujo libre, los niños expresan su mundo interno, su espontaneidad, rigidez, creatividad y destreza. Esto es, como se percibe a sí mismo en relación con el ambiente. El dibujo sostiene esta autora, revela además del nivel intelectual, la manera como el niño percibe el mundo externo, e integra esto a su vida afectiva. El dibujo libre favorece la expresión de las tendencias inconscientes, en ellos la actividad grafica es endógena; Estos imagos desde esta perspectiva también obedecen a un imperativo de comunicación entre los niños y niñas que los generan y la complejidad de la mirada de quien los observa, la función de los imagos es exógena en cumplimiento de una intención comunicativa. los condicionantes externos, y sus condicionantes internos se proyectan en los imagos y estos constituyen elementos de análisis e interpretación (lectura)

Existen procesos anímicos que, a pesar de ser muy intensos y provocar enérgicos efectos, permanecen alejados de la conciencia ... Lo único que en la vida anímica tiene valor son los sentimientos, toda la importancia de las fuerzas psíquicas reside en la capacidad de hacer surgir...la represión cae sobre los sentimientos; por eso no son perceptibles sino en su enlace con las representaciones. (Freud, 1986. p. 156).

Citando a Debray, en *Vida y muerte de la Imágen* (1992), sostiene que “Mirar no es recibir, sino ordenar lo visible, organizar la experiencia” (p.32). Por ende la complejidad de la mirada exige un ojo educado que sea capaz de ordenar lo visible en y desde sus antecedentes para en ello contextualizar lo representado en un presente que lo resignifique; ya que, si para los niños el dibujar como un acto de ver y recordar le permiten el ejercicio de la Imágen imaginada como la aparición de un mundo en concreto, “La Imágen hace visible lo invisible, hace aparecer en concreto lo que antes era pura imaginación o no se podía percibir” (Arguello, R. 1996. p. 23); el ejercicio complejo de la mirada de quien funge como lector, asume lo que Arguello, R. (1996) define como un síndrome del reconocimiento de la imagen, la Imágen como espejo transubstancializador, en donde la Imágen pierde la distancia con su espectador, con su creador y; por su puesto, con su objeto representado para ejercer una correspondencia ya sea abstracta o natural con lo emergente de las experiencias.

Lo que lo abstracto saca de lo natural es precisamente lo que no es natural, lo abstracto es un constructo de la mente humana. Elegir los elementos para una Imágen visual, no es únicamente elegir lo que va a ser visible, sino también lo que debe ser escondido. La Imágen visual en tanto expresión, es mucho más perversa que las otras representaciones; pues nos hace ver lo que no se ve a punta de estar viendo todo el tiempo p94 La experiencia visual, por su parte, con su aparente cercanía con la realidad, en igual manera se distancia, o no tiene nada que ver con lo real, así parezca un hecho real; y en eso también...la expresión presenta vivamente un hecho real (p.102-103)

Hay una intención en los niños y niñas cuando generan los imagos, y esa intención está condicionada por el impacto emocional que la experiencia vivida les genera y esa intención ingenua o no es la que permite la inferencia de la mirada compleja del lector, y de cierta forma le sugiere lo que debe percibir, sobre lo que le es posible ver para poder pensar el mundo “No es el ojo el que ve sino el hombre... el hombre ve con el ojo de la mente, y en la mente está el modelo del mundo que cada hombre representa... toda percepción es una comunión o una comunicación” (p.110). porque el dinamismo perceptivo de los imagos permite que estos se intuyan, se lean, se piensen y con ello la interpretación evolucione creativamente.

R. Arheim en “Arte y percepción visual” (2005), plantea en la percepción visual que el ojo es una parte de la mente, en este sentido hay una relación entre percibir visualmente y pensar lo visto, “todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición y es por eso que...la visión resulto ser una aprehensión de la realidad auténticamente creadora: imaginativa, inventiva, aguda y bella” (p. 113). Para este autor ver es realmente percibir y, por tanto, la expresión visual es capaz de contener las otras expresiones, es capaz de contener toda una cultura, de contener un sujeto espacializado y, más aun, un espacio subjetivizado, a la vez un cuerpo en continua y eterna gestualización, un mundo lleno de imaginación y perpetuo movimiento. En este orden de ideas el ejercicio de la mirada contiene todas las expresiones posibles que en si hacen parte de las experiencias vividas, ubicando a los niños y niñas en los espacios de violencia y desplazamiento forzado como seres humanos des-territorializados y en continua reterritorialización.

Percibimos solo aquello que estamos interesados en percibir, lo que tenemos interés, lo que se ve se sabe porque se conoce y se puede clasificar. Percibir es el ojo que ve y analiza. La fluctuación espacial de la Imágen se debe ver en dos dimensiones: desde la mentalidad de quien la percibe y

desde la mentalidad de quien la produce. La expresión visual nos invoca de manera muy extraña a una percepción del tiempo (p.122)

El ejercicio de la mirada es entonces una experiencia visual que se enriquece en posibilidades polisémicas permitiendo generar puntos de encuentro donde lo observado en las imágenes parece haber sido observado por el observador en alguna parte y con ello les atribuye a los imagos la intención expresiva. Por tal razón una teoría de la expresión, es un proyecto amplio de multi expresividad.



Imágen 18. Espectrales. Paisaje rural 2

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

El aspecto estético de la imagen... que clase de verdad o a servicio de que se presenta la expresión visual, como incide en la conciencia de quien la mira...que intención tiene... Ir al símbolo para develar el significado oculto que encierra la Imágen que quizá provoque el emerger el niño interior, mágico y simbólico que llevamos dentro. Dar a la Imágen un propósito, un método de enseñanza, una narración para un alguien, que en si pueda identificarse en la Imágen y desde allí plante sus conflictos y genere sus catarsis en un educir

entendido como un recordar lo que ya se sabe, partiendo de lo instintivo de la imagen.

(Arheim. 2005. p.154).

5. Urdimbre 3.

El pasado sólo puede reconstruirse por la imaginación. (Ricoeur, 2004. P.155)

5.1 Hilatura en función de la experiencia vivida de niños y niñas en situación de desplazamiento.

La experiencia vivida como vivida exige la intención de definición, pero está siempre será una aproximación, una noción, porque al ser de estas experiencias de niños y niñas en situación de desplazamiento, solo se accede desde nuestro propio ser, fijándose en aquello que (nos) pasa, mirando, siendo eso que se mira, para en ello ser en otredad, en una relación emocional y no solo de conocimiento. La relación con el otro, por más que quiera evitarse puede darse solo desde las categorías de un yo que desde allí lo enuncia.

5.1.1 Hilo 1. *Pensar la experiencia.*

Bollnow, (2001), en su texto *Introducción a la filosofía del conocimiento* plantea que la experiencia en su surgimiento no puede someterse a la observación de la ciencia ya que por la naturaleza subjetiva de sus orígenes es difícil de someter a la objetividad del saber, entendiéndose en ello que la experiencia es subjetiva, personal e individual. Sostiene también que en un inicio el ser humano no refiere sus experiencias aun cuando las tenga presentes en su poder hacer, y que solo cuando el ser humano medita sobre sus dificultades, las experiencias emergen para poder recurrir a ellas en un horizonte de precomprensión que se presenta como una experiencia nueva.

La posibilidad de una experiencia nueva absoluta presupone, entonces, que el horizonte de comprensión (o la precomprensión) no es inmutable, sino que en el transcurso de la vida puede expandirse y transformarse. Por consiguiente, la experiencia de la vida amplía de continuo el círculo de la precomprensión con que el individuo avanza luego hacia las experiencias ulteriores. (p.157)

Este autor sostiene que las experiencias no pueden ser provocadas expresamente, sino que se toman tal como estas se presentan, de forma accidental y con lagunas a las que no accede la memoria, y que si humanamente se pretende fundar una ciencia con ellas primero se tienen que salvar las lagunas y completar el radio de sus experiencias.

Pero esto es posible en medida muy limitada. Enfrentado con un problema, el hombre puede buscar primero las soluciones en su propia vida. En la tensión de ese esfuerzo irá rememorando lo que tenía olvidado. Así podrá alcanzar una cierta compleción. Pero pronto advertirá, y en forma mucho más dolorosa, los límites y la contingencia de su propia experiencia de la vida. Recurrirá entonces a las experiencias vitales de otros. De ese modo obtendrá, desde luego, un saber no fundado inmediatamente en su propia experiencia. (p.158 – 199)

Y ya que la experiencia se limita al ejercicio de la memoria, siempre queda la experiencia limitada a aquello que esta pueda evocar en lo eventual y lo casual. “el intento de alcanzar un saber sistemático siempre queda librado a la contingencia de las experiencias fácticas” (p.200). las experiencias evocan procesos emocionales que no son accesibles a una observación directa, es por ello que una forma de acceder a ellos ya sea por una descripción directa de lo vivido o por una representación (imago o escrito) que lo infiera. El ser humano se remite primero según Bollnow (2001), a la experiencia individual del ser humano que ha vivido el proceso de ese encuentro y desde esa experiencia describe e interpreta, y como tal se expresa en una subjetividad siempre circunstancial que puede para su validez apoyarse en las representaciones de los demás. “cabe comprobar las propias experiencias por los testimonios de otras personas que han experimentado lo mismo. Así se nos plantea la tarea de interpretar lo que en los diversos testimonios (de manera inadvertida) cobró expresión en una experiencia” (p.167).

Bollnow (2001), plantea que toda nueva experiencia individual y todo resultado de la investigación metódica realizada con conciencia sobre las experiencias queda referida a la relación total de la vida y a la comprensión contenida en esta vida; y que en la intención de una hermenéutica de la experiencia, está en incluir, en una acción de sentido, los nuevos resultados de la investigación dentro del todo de la comprensión; de este modo, el procedimiento hermenéutico recupera la firmeza que al parecer perdió al trasponerse a la comprensión previa. Y que no es sino con esta interpretación como se puede incluir por entero las funciones del conocimiento humano en la historicidad de su naturaleza. El autor sostiene con esto que, las formas de comprensión de la experiencia se modifican y crecen en el curso de la historia en virtud de experiencias siempre renovadas, y así se reconoce el resistente enlace entre la comprensión previa aportada en la descripción y en las representaciones y experiencia de lo nuevo que emerge en la complejidad de la mirada. “Esta facultad del proceso simbólico infantil, expresada en el juego y en el dibujo, es lo que les permite a los niños poder manejar su angustia y tratar de explicar todo aquello que no comprenden.” (García, 2000. p. 68)

De la misma manera, para Larrosa (2003), cuando la ciencia captura la experiencia y la expone según su intención desde un punto de vista objetivo y con pretensiones de universalidad, elimina todo lo que la experiencia tiene de experiencia y que es todo aquello en ella implica imposibilidad de objetivación y universalización; ya que Larrosa (2003), sostiene que, “La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida.” (p.1); además sostiene que la experiencia no es una cosa y que no se debe intentar cosificar, que la experiencia es algo imprevisible, que no se

fabrica, aunque si se representa de alguna manera, y que por ende no es posible pensarla científicamente o producirla técnicamente.

Científicamente o producirla técnicamente, el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia. Por tanto, se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia (Larrosa. 2003, p. 3)

Es por ello que a la experiencia se accede intuyendo, infiriendo, siendo hermeneutas; Larrosa (2003) en este sentido plantea que:

Se debe pensar la experiencia no desde la acción, sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía. (p.12)

La experiencia, sin que sea un concepto se presenta como algo receptivo y disponible a la interpretación, a la comprensión y para con ello justificar un sentido, en el que se devela la fragilidad humana y su sensibilidad, y “lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad” (p.13), aun cuando la experiencia no se pueda conceptuar, si se puede establecer en ella una lógica del acontecimiento para poder pensarla desde un logos del acontecimiento como la manera en que los seres humanos habitan el mundo.

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de 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. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque escapa a cualquier

determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, acontecimiento. (p.14)

Es por ello que en la experiencia las preguntas tienen que ver con el valor y el sentido de esa vida tanto para quien la vive como para quien la interpreta. Ya que en ello está el reivindicar la experiencia, darle cierta dignidad y legitimidad en razón de que por ella son develados los fenómenos. “la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios”. Lo que lo encuentra en ella es, en primer lugar, un hecho sin sentido, que él simplemente se debe admitir. Solo cuando es apropiada por el pensamiento y extrae de él una «enseñanza» para su vida, eso que se vivió se convierte en experiencia. Por ende, la experiencia refiere un sentido y es esta relación la que permite pensar desde otras lógicas admitiendo que la experiencia puede delimitarse como eso que sucede y lo que al suceder de alguna manera constituye y condiciona maneras de hacer sentir y pensar configurando identidades por lo que el ser humano es un ser de experiencias, que lo forman, lo transforman y circunstancialmente, cotidianamente, lo transforman como y desde el relato. Porque la experiencia emerge siempre como relato, el relato sea Imágen o escrito es el lenguaje de la experiencia. “Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de intercambiar experiencias” (p.16).

5.1.2 Hilo 2. En la Experiencia vivida...

La experiencia vivida es un continente de acciones que se recuerdan, que, dejando de ser interacciones, se transforman en un objeto a interpretar, tal como lo plantea Ricoeur (1985), esto se hace posible porque la acción se parece mucho a un acto de habla. Por su parte Max Van Manen

(2003) reconoce que la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y pre reflexiva, un conocimiento reflejo, un conocimiento reflejo dado por uno mismo, que no es, en tanto conocimiento, consiente de sí mismo. Para Van Manen (2003) la experiencia vivida tiene una estructura temporal que no puede entenderse en tiempo sincrónico, ya que para que sea reflexionada debe presentarse en el presente desde el pasado, solo en presencia pasada, “...nuestra apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad, puesto que la experiencia vivida implica la totalidad de la vida” (Van Manen. 2003. p.127).

En este sentido la experiencia vivida por los niños y niñas en situación de desplazamiento por conflicto armado y la experiencia del espacio de intervención, para su comprensión necesitan un alejamiento en el tiempo que permita que, como experiencia pasada procuren elementos de interpretación en lo sensible para que puedan ser evidentes en el todo, cada uno de los procesos que la conforman como un acontecimiento educativo. Ya que las experiencias vividas acumulan importancia en la hermenéutica cuando al reflexionar sobre ellas se las junta para configurar un texto (texere), y en ello hacerlas lenguaje y leerlas. “si el mundo por completo es como un texto, todos los individuos se convierten al mismo tiempo en lectores y autores”. (Van Manen. 2003. p. 132). La experiencia vivida se expresa entonces en lenguajes, es el lenguaje el que permite la memoria, y la reflexión; la experiencia se hace visible gracias al lenguaje y la subjetividad que este contiene.

La experiencia vivida, entonces puede percibirse como lo que está presente en la subjetividad, como un producto de relación subjetiva, el conocimiento de lo singular de lo individual, que como tal es imposible de objetivar o de universalizar; la experiencia vivida camina por el campo de lo imprevisible, es relativa y siempre sujeta a la interpretación de quien la vive y de quienes la interpretaran a posteriori, a partir de los vestigios que de esta se desprenden y la atestiguan de

alguna manera; por ello no puede ser impuesta o heredada, más si percibida en un instintivo intento lector de comprensión. La experiencia vivida, si se afirma desde una pasión, una pasión que provoca el pensamiento, la reflexión sobre sí en razón del otro (en si una heteronomía), en ese pensar(se), da cuenta de sí misma en relación con el otro, de su posición frente al mundo y las circunstancias de cómo lo afecta y como es afectado por ese mundo circunstancial. La experiencia vivida entonces se presenta como una interacción de ethos y pathos que provoca una relación directa con la vida, con las vidas.

En ello da cuenta de su vulnerabilidad y su ignorancia en el sentido platónico del término cuando se sostiene que la ignorancia no está en el no saber, sino el creer que se sabe lo que aún se ignora; para dar(se) cuenta que como ser humano siempre parte de un acontecimiento que en su encuentro es aún indefinible pero que lo provoca. Es en este sentido que la experiencia vivida es única, indefinible y no posible de generalizar. La experiencia vivida, entonces puede también intuirse como una manera en que el individuo habita el mundo, lo deconstruye y construye para habitar su mundo, un mundo repleto de interacciones en cuyos encuentros son posibles los sucesos, son posibles los acontecimientos. Para que la experiencia vivida sea también aquello que acontece, que sucede en el encuentro del ser humano y el suceso, para provocar en él una transformación. El acontecer, la vivencia provocan en si una transformación ética, ya que enseñan, dan señas que, al ser pensadas por el ser humano, le permiten una interpretación, una representación (imago o escrito), por lo general del mundo en su mundo, que la razón práctica no puede comprender.

Una pregunta ética para cuya respuesta no me puedo remitir a la razón pura práctica. La razón práctica es la que indica lo que se debe hacer aquí y ahora. Pero la razón práctica no puede, después de Auschwitz, ser pura. Todo lo contrario, se debe basar en la experiencia, pero no en la experiencia que yo personalmente he vivido, sino en la experiencia de aquellos que, por centrarlo en

el tema que nos ocupa, vivieron el Holocausto y que sucumbieron víctimas de él. La razón, después de Auschwitz, es «impura» porque está comprometida con la experiencia de los vencidos. El relato de mi identidad no puedo edificarlo sobre el vacío, o sobre la sola imaginación, sino sobre el recuerdo. Por eso, la formación debe ser una formación anamnética. (Bárcena y Mèlich. 2000. p. 25)

Pero hay también, en la experiencia vivida una razón de ser, esa razón de ser está inmersa en la relación, es esa relación la que hace que el suceso, el acontecimiento se presenta como experiencia vivida. La relación está dada en que ese suceso, ese acontecimiento sea parte de la vida de quien le acontece, para que quien lo vive se afecte y en esa afectación sienta la necesidad de pensarlo, interpretarlo, comprenderlo, representarlo, rememorarlo, de describirlo para narrarlo, convertirlo en lenguaje para ser compartido, transmitido, relatado. Solo el suceso, el acontecimiento que afecta la vida del ser humano se interpreta y se transmite como relato, lo que no afecta y no provoca la intención de reflexión o pensamiento es suceso, pero no puede establecerse como experiencia. Solo el suceso que afecta la vida, la obliga a reflexionar y en ese reflexionar, transforma al ser humano y conforma un relato en posibilidad de comunicación puede considerarse como experiencia vivida.

Lo que sucede sin conmover o se da por imposición y que el individuo no vive como propio no es experiencia vivida ya que sucede para el olvido y no para el pensamiento. En el olvido no es posible evidenciar la vida, y la experiencia expresa la vida de quien la vive, el olvido solo hace posible la inexistencia. La experiencia hace posible que la vida pueda ser contada, narrada, hacerla parte de la historia, de las historias; la vida es huella en el sentido de lo humano gracias a lo que acontece en relación con el ser y el estar en una provocación de reflexión y pensamiento, en una experiencia. La vida es experiencia, la experiencia vivida.

La experiencia vivida es aprendizaje, pero que no solo da cuenta de un saber, sino también de un hacer, es también un saber haciendo, un saber existiendo, viviendo; es la provocación de un ejercicio de comprensión, es el comprender lo aun no comprendido, lo “vivido” para una reflexión, en un ejercicio de comprensión, para comprender lo aun no comprendido, comprender lo vivido. Es pensar el suceso y hacerlo lenguaje para que tenga sentido, un sentido que permita vivir la vida de otra manera; y eso es algo que no se puede y no se debe delimitar objetivamente, y mucho menos cuantificar ya que solo se infiere, se intuye, se deduce y se valida teórica y subjetivamente. La posibilidad de acceso solo está dada en el acercamiento, la interpretación, el ejercicio estético e ilimitado de la comprensión, de un horizonte comprensivo, que, por ser experiencia narrada desde las representaciones, abre un campo de interpretación con el cual acercar la experiencia individual a la experiencia vivida de un colectivo.

La experiencia vivida está sujeta a los limitantes de los sentidos, a como el suceso afecta o permea la susceptibilidad sensorial, como genera en ellos una provocación y como esa provocación queda sujeta a las posibilidades de la memoria. La experiencia vivida es entonces un ejercicio de memoria y en estos límites de la memoria y el recuerdo se produce una descripción de lo experimentado como una representación; la representación viene a ser la descripción que hace el ser humano producto de eso que recuerda como vivencia y por lo cual se hace posible su experiencia como una narración. En ello es posible hablar de una hermenéutica de la experiencia vivida, cuando la interpretación de una experiencia al ser narrada, comunicada, es comparable con otras experiencias y de ello se produce otra interpretación, como el texto que nace de la interpretación de otros textos. Es algo así como el construir otro texto que nace de dar sentido a los textos que como representaciones refieren la experiencia vivida.

La experiencia es el *mysterion* que cada hombre instaura por el hecho de tener una infancia. Ese misterio no es un juramento de silencio o de inefabilidad mística; es, por el contrario, el voto que compromete al hombre con la palabra y con la verdad. Así como la infancia destina el lenguaje a la verdad, así el lenguaje constituye la verdad como destino de la experiencia. (Agamben, 1978. p182)

Reflexionar sobre la vida partiendo de las representaciones de la experiencia vivida de niños y niñas de primera infancia en situación de desplazamiento es convertir esas representaciones en un tema, en un texto como ejercicio escritural y reflexivo; sumiendo el ejercicio escritural como un ejercicio fenomenológico y hermenéutico de estas experiencias vividas por la primera infancia en situación de desplazamiento por conflicto armado. Siendo fenomenológico porque describe las experiencias vividas desde sus manifestaciones estéticas; y hermenéutico por que las interpreta para determinar aquello que estas representaciones expresan. La descripción fenomenológica se da como una interpretación textual y hermenéutica de estas representaciones. Las experiencias vividas de la primera infancia en este marco son textos que se deben interpretar para con ello poder explicar sus significados; entendiendo que la esencia de estas experiencias está en su descripción.

La reflexión es un concepto fundamental en la teoría educativa y en cierto sentido es sólo un sinónimo de «pensar». Reflexionar es pensar. Pero la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación. Es lo que ocurre en las frases del tipo de «enseñanza reflexiva», «práctica reflexiva crítica», «la reflexión durante la acción», etcétera. (Van Manen.1998. p.111)

5.1.3 Hilo 3. Un ejercicio aleatorio de investigación como respuesta del proceso de atención a primera infancia en situación de desplazamiento.

A el ser humano desde su génesis; en el primer encuentro de su yo con su entorno circundante y las circunstancias que en la interacción se presentan, lo obliga a desafiarse así mismo en la búsqueda de conocimiento a partir de la experiencia primaria y reflexiva que es quien lo educa como un investigador empírico en pro de dar un sentido a sus vivencias; de ahí que todo conocimiento hace parte de un ejercicio investigativo y experimental que hoy producto de todo un devenir histórico se asienta como un medio exploratorio en la necesidad también humana de buscarse así misma dentro de modelos que en las generalidades ofrezcan respuestas para la solución de problemas, como participe de una colectividad en un entorno contextualizado por la identidad y la cultura. Basándose en la generalidad, la mayoría de los textos y autores coinciden que toda investigación se gesta a partir de una idea que como tal ofrece en su origen, al investigador un primer acercamiento a la construcción de realidad cuya particularidad plantea en relación con algunos objetivos, ser develada en su contexto con el fin de estructurar posiciones al servicio de una comunidad social determinada en una, si se quiere, circunstancia determinada.

Desde estas características en la dinámica vivida en el espacio de atención psicosocial surgió una intención investigativa producto de organizar una forma de hacer y pensar un espacio que permita acceder emocionalmente a una primera infancia vulnerada por la violencia derivada del conflicto armado colombiano. En este caso, podría definirse como ese espacio que, a diferencia de los métodos de investigación comunes, se focalizo sobre pequeños grupos específicos cuyo propósito fue facilitar ciclos reflexivos continuos que permitan construir o adecuar modos de hacer en pro de mejorar una acción profesional. Teniendo en cuenta que las ciencias se clasifican según el objeto que investigan, cada área asume el objeto de la investigación desde su aspecto más significativo. En el caso de los procesos de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, gracias a la

recolección de datos de una forma sistemática y periódica se pudo facilitar la toma de decisiones y manejos, plantear y re-planear opciones que permitan, sino optimizar el proceso educativo, al menos dar con los orígenes y o fallas que impidan que dichos procesos se cumplan ya que permitieron la reflexión y la auto reflexión a partir de la planeación, la acción y la observación de las situaciones sociales dentro del acontecer asistencial en estos contextos determinados.

Lo interesante dentro de los procedimientos y en especial los resultados de lo sucedido en la experiencia vivida en el proceso de atención psicosocial en su intención asistencial, es que rompió mucho con el paradigma de univocidad que llevan la dinámica humana a contraerse en números, estadísticas, rótulos y generalidades. Todo lo dado en esa experiencia no se redujo a establecer procedimientos rígidos y generales, sino que estuvo en continua dinámica de un hacer en contexto, producto de la reflexión y el planteamiento de satisfacer nuevos retos a partir de nuevas posibilidades. La mayor dificultad que pudo plantearse en esta experiencia fue la de establecer indicadores de resultados que verifiquen el éxito o el fracaso de las intenciones propuestas en las acciones; ya que por lo general la población atendida no fue estática e inmodificable, sino que como humanos o participes directo o indirecto en relación con otros seres humanos y apoyada en el proceso de atención por seres humanos; siempre estuvo sujeto a cambios y dinámicas temporales y circunstanciales.

Ya que no hay que olvidar que quien como docente apoyo el proceso de atención es también voluble, subjetivo y a su vez circunstancial; lo que llevaría a replantear que tan objetiva puede ser la objetividad en una determinada recopilación de información; entendiendo como objetividad un concepto que es general a todos; mas sin embargo ¿cómo puede ser objetivo algo que proviene de la subjetividad?; si se analiza esto desde un punto meta teórico nos enfrentaríamos a una paradoja filosófica cuya respuesta oscilaría entre el ser y el no ser de la objetividad y la

subjetividad, que llevaría a los resultados de este ejercicio solo al campo de lo hipotético y lo no totalmente verificable.

En el caso pedagógico, por ejemplo, en el proceso de enseñanza aprendizaje, como es posible mediante la observación limitada a una acción educativa, determinar cuantitativamente si los medios empleados para tal acción cumplen con lo presupuestado; cuando quien recibe determinadas acciones no es un ente aislado en sí mismo ni homogéneo en su colectividad. Como obviar su historia social, cultural, su ser individual, las violencias que lo condicionan; sus contextos y entornos fuera y dentro de del espacio de atención; sus afinidades, actitudes y aptitudes, así como su predisposición para las acciones educativas; como homogenizar y cuantificar desde la herencia educativa tradicional, cuando las variables pueden llegar a ser infinitas.

Podría decirse que al no poder cuantificarse puede si, calificarse, pero la interrogante en este caso, siempre fue, a partir de qué parámetros o lineamientos que puedan abarcar en su totalidad la complejidad humana; Si se buscan parámetros de calificación, no se estaría en cierta forma “cuantificando lo cualitativo” y si es así que valides puede tener una acción cuyo paradigma, la razón objetiva, como justificación metodológica está en tela de juicio y busca replantearse en aras de humanizar aquello que se cosifico en pro de la ciencia como respuesta a la necesidad humana del entendimiento. Empero teniendo en cuenta el término primera infancia, es necesario también prever al niño y niña, que como individuos son y se dan en sus diferencias; más aún cuando devienen de cronotopos y circunstancias de violencia y desplazamiento diferentes; y como tal el proceso de atención y las acciones manifiestas en él, le afectara de manera diferente.

Las preguntas que asomaron al enfrentarse por primera vez a esta situación fueron: ¿qué tan confiables pueden ser las acciones que se implementen en una atención psicosocial a primera infancia en situación de desplazamiento con el fin de minimizar el impacto violento y con ello ser

garantes de derechos? Y, ¿Cómo diseñar métodos cuya flexibilidad permitan que la totalidad de niños y niñas participen en similitud de acciones, condiciones y alternativas en pro de ofrecerles mejores posibilidades? Si se quiere, sírvase de consuelo el saber que, durante su proceso histórico de conocimiento, el ser humano en su contexto y en su colectivo se construye a tropezones y cada proceso y resultado le permite reflexionar, ver que tan errado se está, para que pueda replantear el camino en un hacerse constante en una utopía formativa que no se alcanza pero que sirve de guía a nuevas rutas y con ellas nuevas expectativas.

Lo interesante en esta experiencia vivida fue que como seres humanos, aquello que particularmente en una intención formativa sin antecedentes como lo fue la experiencia vivida de atención psicosocial a primera infancia en situación de desplazamiento por conflicto armado; el sentir, el pensar y el hacer surgieron del acierto y el error afectivo producto de individualidades y colectivas interpretaciones de las realidades que emergieron constantemente en el continuo reflexionar de esas acciones, se logró algo que comprendido desde cronos puede establecerse como un acontecimiento educativo pensado de otra manera. <El ser humano se distingue por su perfectibilidad, su condición se opone a una determinación de su ser singular y colectivo, desde sus más recónditos misterios algo le dice que tiene la capacidad de inventarse distinto siempre> Profesor Silvio Sánchez (2010)

Si educar es enriquecer al otro para que este pueda interpretar(se), y si el ser humano ocurre como cultura, entendida esta, como la manera de pensar y sentir para ser, estar y/o hacer el mundo; donde muchas veces la apariencia de lo real en la experiencia está condicionada a ciertos intereses y presa de muchas circunstancias, y se presenta como más conviene; presentando circunstancialmente lo aparentemente malo como bueno y viceversa. Una de las responsabilidades de la pedagogía debe ubicar siempre la mirada en los peligros posibles de esa “realidad” a conveniencia, para pensar(se) de otras maneras. Y quizá ese pensar(se) de otras

maneras se dé permeando la episteme y accediendo también a una estética manifiesta en una poiesis* como creación de aquello que aún no existe, pero debería. Una estética manifiesta en la sensibilidad y la intuición; la sensibilidad que recibe el acontecimiento y lo transforma en una intuición empírica y sensible; estableciendo que hay presencias de la experiencia, y que no hay ausencia sin relación a esas presencias. Ya que es en sí, la ausencia de ese particular acontecimiento lo que hace posible a la presencia; a razón de que ese acontecimiento nos conmueve más desde su ausencia que desde la presencia (representaciones) que lo convoca.

Razón por la cual interpretar la experiencia vivida accediendo a su vez, a una posibilidad estética es conceptualizar para construir teoría en pro de devolver al mundo de la vida (lebenswelt) las experiencias pensadas, intuitas y sensibilizadas; de donde el acontecimiento manifiesto en esa experiencia, es causa; y todo lo que se diga sobre el devenir de su sensibilidad es estética; y por ende esta manifestación estética es una expresión de la sensibilidad que también hace posible el pensamiento, siendo junto a la epistemología el suelo básico desde el cual también pensar(se). En ello la lógica plantea a la epistemología como la encargada del devenir de la verdad; y a la estética como la responsable de la construcción de la sensibilidad. Eso permite ver las narraciones e imágenes de la experiencia vivida como un acto bello dado en la experiencia del proceso de atención. Y entender la experiencia vivida como un acto bello, es ser sensible a aquellos registros manifiestos de la experiencia, ya que en ellos los seres humanos entregaron el mundo de sus vivencias para que sean sentidas, pensadas; donde bello no se dio solo como aquello que estremece, sino como aquello que provoca al pensamiento para que el mundo de la vida sea enriquecido, haciendo bello lo que le fue entregado.

* Poiesis como algo que se da en la vida como algo nuevo, experiencia de creación de lo que aún no está. Como término desde los griegos significa creación, en el banquete de Platón se manifiesta como la causa que provoca a lo que no es a ser; en sí es todo proceso creativo, una forma de conocimiento, e incluso de lúdica. Que en sí fueron la base de lo expresado en la atención psicosocial y manifiesto en la experiencia vivida.

Subjetividad hoy, es poner en escena lo humano de la vida en él nosotros y él nos somos, en un acto de enseñabilidad (mostrar señales) colectiva; ya no solamente en la individualidad. Es por eso que la enseñabilidad aquí se presentó como un encuentro de personas y desencuentro de saberes; enseñar como un dialogar, como un poner a conversar la realidad de esos niños y niñas con la realidad de quienes los atendieron, y en esos encuentros y desencuentros llegaron a un saber sin pretensiones de homogenización de lo conocido.

Se trata aquí, entonces, de trabajar lo que acudió a la memoria de quien investiga como una herramienta pedagógica con la que se pretende tejer el aprendizaje de la experiencia vivida e impulsar con ello, los procesos de interpretación y comprensión de eso que fue desde unas intenciones (estéticas) y que sigue siendo desde otras (pedagógicas). Es en si una bitácora como resultado de la búsqueda de los vestigium de una experiencia. Un testimonio escrito, de experiencia vivida como artista plástico, como docente y como persona que se basa en sentir y pensar la experiencia de otros, manifiesta en sus acciones, imagos y narraciones. Un diario enriquecido en lo colectivo, con las aportaciones y comentarios de quienes hicieron parte, que, tras percibir la misma experiencia vivida desde disimiles o similares circunstancias, terminaron tejiendo juntos, dialéctica y dialógicamente, otros sentidos.

Aquí el espacio autobiográfico se presenta como un espacio de temporalidad desde donde se plantea un horizonte de comprensión (pedagogía), para analizar lo que se leyó como experiencia y que hace de mis circunstancias, sensaciones, emociones e incluso invenciones; una narrativa en cierta forma dibujada y que da cuenta de una particular configuración del acontecimiento de mi subjetividad. Ya que en si es un registro como testimonio de mi experiencia individual y colectiva, unificada subjetivamente, o como propondría Husserl, desde mi conciencia trascendental.

Tomo aquí, por tanto, la expresión «acontecimiento» en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma». El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —llama— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de *sufrirla*, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. (Bárceñas. p. 14)

Una subjetividad hecha texto y apoyada en el arte y la literatura, como acción poética, en común unión con disciplinas propias de las ciencias de la educación; como un ejercicio de memoria de la experiencia individual y colectiva; memoria que se hace presente como imagen, como rememoración, como anamnesis,* como un esfuerzo afectivo en pro de razones para dar sentido a lo expresado desde una génesis irracional (violencia) que convoco a unas acciones de atención como un posible ejercicio reparación.

La acción educativa es, en gran medida, una acción poética, ya que el educador es también un poeta, un narrador. La acción es educativa, entre otras cosas, porque en la educación el ser humano debe responder a la pregunta ¿quién soy? construyendo el relato de su vida. Desde esta perspectiva, proponemos entender la educación como el relato de la formación de la subjetividad o de la identidad. (Bárceñas y Melich. p. 106)

Este ejercicio, provoco en su praxis la aparición de un algo más; latente hoy como vestigium, huella, testimonio, e imagen. Memoria de algo plural configurado en la diversidad narrativa de

* Como 'recolección', 'reminiscencia', 'rememoración', traer al presente los recuerdos de un pasado, recuperar la información registrada en épocas pretéritas. En la intención pedagógica de esta investigación es la recopilación de datos sobre la experiencia vivida para poder reconstruir sus historias personales y situar sus circunstancias en la dinámica de la evolución del proceso de atención. Desde el punto de vista de la experiencia se refiere a la traída a la memoria de las ideas de los objetos o hechos olvidados. Se estructura en dos fases: una es la objetiva, que se realiza con documentos institucionales. La otra es la subjetiva, que se realiza directamente con los textos e imagos de los actores de la experiencia.

quienes hicimos parte; haciendo presente lo que ya no está, (recordar);* y asumiendo el recuerdo de la experiencia vivida como algo en si terapéutico, con una forma y con un sentido.

Lo que se presenta a continuación es el resultado de la búsqueda de los vestigium expresados en narraciones, documentos, imágenes, experiencias individuales y colectivas. Es testimonio de lo recordado durante nueve años de interacción en un lebenswelt, cuyos registros develan acciones e historias que parecen ser muy propias de un ejercicio metodológico de la investigación acción, sin que en esa época haya habido prioritariamente una intención investigativa.

5.1.4 Hilo 4. La experiencia percibida.

Parfraseando a Lacan entendiendo que todo acto comunicativo se presenta como un acto fallido porque nunca se logra decir lo que se quiere decir, y en este sentido este texto puede no ser la excepción. Dada su complejidad, esta experiencia vivida para ser narrada no como sucedió sino como se recuerda y acudiendo no solo a la memoria sino también a ciertos documentos tanto gráficos como escriturales producto de informes, fotografías, diálogos y otros ejercicios que de alguna manera son la huella de una memoria; requiere que se estructure en aspectos como, quien es aquel desde donde se desprende una bitácora personal, que es y porque se formó este espacio físico de atención, quienes fueron sus usuarios que antecedentes tenían, porque era inminente una atención de este tipo, como se fue estructurando el espacio, cuáles eran sus subdivisiones y sus responsabilidades, como se fueron gestando las relaciones disciplinares, las interdisciplinares y las transdisciplinares como se dio su desarrollo y evolución; para en ese sentido ir particularizando la experiencia vivida.

Siempre he tenido una inclinación bastante fuerte por las ciencias humanas, académicamente mi formación pre-gradual se conforma por una tecnología en cerámica, una maestría en artes

* Recordar. Como un volver a pasar por el corazón la experiencia vivida para significarla emocionalmente como un acto pedagógico.

plásticas, una licenciatura en educación preescolar , una especialización en estudios latinoamericanos, educación e investigación, y en ese entonces a mitad de la experiencia vivida estaba también desarrollando mis estudios de maestría en etnoliteratura; bagaje académico que me permitió abordar la experiencia vivida como una praxis pedagógica en aras de producir una sensibilización social.

Pero fue mi formación académica en artes plásticas me permitió trabajar con comunidad en estado de vulnerabilidad, en un principio con niños y niñas infractores y contraventores de la ley, para una ONGH llamada Sol de Invierno, esta experiencia me permitió comprender la problemática infantil y como desde estos niños se construyen otras lógicas de supervivencia; mi función era la de desde el arte y la plástica permitir mediante el goce estético que estos niños desarrollaran habilidades manuales y en ello introyectarán y proyectarán emociones que de alguna u otra forma minimizaran sus representaciones violentas manifiestas en las infracciones a la ley y con ello cumplieran con la sentencia de un juez de menores. de allí pase a trabajar con población víctima del conflicto armado colombiano en el programa de unidades móviles de atención psicosocial a víctimas de la violencia por conflicto armado del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF; la unidad estaba conformada por un equipo interdisciplinario consistente en una trabajadora social, una psicóloga, una socióloga y un artista plástico; la función era acudir a municipios del departamento de Nariño que habían sido víctimas de ataques guerrilleros o para militares, ya sea tomas, masacres o emplazamientos; y generar en la población una atención psicosocial consistente en asesoría y acompañamiento; desde las artes plásticas se trabajó en gran parte con población infantil con ellos se desarrollaron talleres pictóricos, escénicos, se recogieron experiencias, se documentaron acontecimientos, emociones etc. todas y cada una de las experiencias desarrolladas en los encuentros me permitieron gestar ciertos

elementos para asumir la experiencia vivida como soporte importante para abordar el tema de investigación.

Mi llegada a los centros Múltiples de atención para niños y niñas menores de seis años y unidades familiares se sucede como producto de la necesidad de implementar en el aun proyecto, el acompañamiento psicosocial desde las artes plásticas, en un principio solo se otorgaron algunas horas con el fin de evidenciar el efecto que esto causaría en la recuperación emocional de estos niños. Y dados los resultados positivos, el proceso se alargó a un acompañamiento diario de 12 horas diarias durante los cinco días hábiles de la semana.

Es importante para la narración de esta experiencia anotar que aun cuando no era la primera vez que trabajaba con niños en estado de vulnerabilidad, si era la primera vez que trabajaba con primera infancia, razón por la cual aún no tenía una pedagogía diferenciada que me permitiría abordar a dicha población y como existía un vacío también había un pretexto experimental con el cual llenarlo.

En los años 2002 hasta el 2009, periodo de tiempo a la que hace referencia la experiencia de vida que se ilustra en la presente investigación, el departamento de Nariño presentaba características, que lo definieron en ese momento con una alta potencialidad para recibir o expulsar población como una consecuencia o estrategia misma del conflicto armado; estas características se relacionaron con los indicadores sociales del departamento, su posición geopolítica, su frontera internacional, los límites con los departamentos de Cauca y Putumayo, y el ser considerado como un corredor estratégico hacia el Océano Pacífico, entre otras. Las circunstancias anteriores, llevaron en ese entonces por ejemplo a que en el departamento en el periodo junio de 2000 a julio de 2003, según Fuentes de la Red de Solidaridad Social, recibió 7794 familias en situación de desplazamiento y vio comprometidos 54 municipios, de los cuales Pasto, Samaniego, Tumaco, Taminango recibieron el 76.34% de las familias, donde Pasto participó con el 46.24%.

Lo que permiten analizar al departamento de Nariño como receptor- expulsor; ya que se encontró en ese entonces que 49 municipios presentaron esta doble condición y si combinamos los municipios receptores, expulsores y receptores-expulsores; se evidencio que 63 de los 64 municipios estaban directamente comprometidos dentro del fenómeno del desplazamiento. En el ámbito regional, teniendo en cuenta estadísticas de la Red de Solidaridad Social departamento de Nariño, distribución de población por municipios expulsores, registro con corte a enero 15 de 2004, existió un total de 2.786 familias que correspondieron a 12.019 personas. Las problemáticas que se presentaron en esa época en particular en estas regiones fueron múltiples, dependiendo de los factores que diferencian las poblaciones. Todas las regiones son culturalmente diversas, así mismo las afectaciones (poblaciones receptoras, expulsoras, víctimas de violencia por conflicto armado, víctimas de desastres naturales, minas antipersonales, desvinculados, amenazados, etc.) y las estrategias de intervención se dieron con base en los diagnósticos situacionales siendo esta la etapa relevante para la posterior intervención ya que en ella se vislumbró la problemática a intervenir.

5.1.5 Hilo 5. El hecho violento vivido percibido.

La intención del antecedente pretende aquí narrar algunas experiencias humanas en relación con las consecuencias del conflicto armado en la población “intervenida”* enfocadas en cómo se dio el hecho violento, definido este desde los ataques armados, hostigamientos y tomas de territorio por parte de alguno de los grupos armados; como se afectó la población y como lo representaron.

<La noche de la toma la pase con mi niño de nueve meses...(llanto) y el hasta ahora está muy afectado. Si hubiéramos salido corríamos peligro, porque estaban por toda parte de afuera de la casa...A mí me cogió fuera de base, lo primero que hice fue pararme, mi niño dormido se despertó, nos pusimos debajo del colchón, y el tiroteo siguió de largo, mi niño lloro, empezó a angustiarse y a llorar más, el lugar donde estábamos no era el más aconsejable; cuando se calmó un poco nos metimos debajo de la cama; empezaron a caer esquirlas de cilindros, nos echamos más tablas,

* La palabra intervención esta entre comillas para significar que ese término hacia parte en ese entonces de la posición institucional para nombrar los procesos de atención a este tipo de población.

cuando llego el avión fantasma cayeron más balas explosivas en la cocina y la sala, todo estaba lleno de subversivos, y el avión fumigaba y nos caían balas de arriba y de abajo... esa noche el niño sentía que llegaba el avión fantasma y lloraba, y mis piernas temblaban... cuando el avión empezaba a fumigarnos, empezamos a rezar y a rezar... toda de pólvora, todos estábamos negros de la pura pólvora... a las seis de la mañana nos levantamos, desde ese momento salimos de la casa y no hemos vuelto para allá>. (testimonio oral de una madre víctima de la violencia 2002)

El anterior es un relato narrado en el municipio de Sotomayor Nariño en el año 2002; de una madre víctima de la violencia, manifiesta en una incursión arada por parte de uno de los grupos armados que en un intento de toma se enfrentó con el ejército, representado en un principio por el avión fantasma.

La presencia de los tres actores armados ilegales, FARC, ELN y AUC, posicionados en los diferentes territorios del departamento, llevo a la población a asumir y medir sus cotidianidades en función de los riesgos que representan los actores armados y los posibles enfrentamientos, derivados de su presencia.

En este sentido el temor y la amenaza condicionan el orden bajo el cual se rigen las comunidades; fronteras invisibles demarcan territorialidades, atravesando cada zona (roja) del departamento de Nariño, marcando los límites entre un actor armado y otro, cuyos intereses se determinada razón de los cultivos ilícitos y/o los corredores estratégicos que proveen control territorial. La mayoría de municipios catalogados como zonas rojas, en el departamento, son lugares de difícil acceso y esto posibilita aún más el dominio e intimidación por parte de los grupos armados al margen de la ley. Los ataques armados, intentos de toma, emplazamientos y desplazamientos, por regla general se mantienen latentes, mientras no se vean afectados los intereses de alguno de los grupos armados, que domine la zona; o represente un interés táctico en el ejercicio de la guerra y la adquisición de poder. Aun así, fueron frecuentes las demostraciones

de poder manifiestas en los hostigamientos, y la imposición de conductas a la población, como recordatorio de dominio sobre el territorio.

En otras regiones donde el dominio no fue claro, la disputa de dos o más actores armados se manifestó en ataques directos a la población, con el fin de obtener un total dominio sobre la región y lo que en este se hace posible con los cultivos ilícitos y las estrategias de guerra...

“En la gerra me sentí muy miedo cuando echaron los primeros tiros y cilindros. Después cuando sonaron y echaron bala la policía después los policías les respondieron pero yo me senti mas miedo como un palo de quieto yo solamente al baño a ser chichi pero cuando se iban la gerrilla salimos a ver miramos al pueblo estaba echo un desastre y dejaron colocando un cilindro en el campamento de los policías y cuando yego el ejercito los percigieron y los mataron algunos gerros y después soltaron a los policías la gerrilla” (Fabian 12 años. Cumbitara).

En relación a las comunidades y la población en general habitantes de las denominadas zonas rojas, los hechos violentos generan afectaciones emocionales, que en si son un disparador de enfermedades como stress, depresión y ansiedad, sumado a un miedo generalizado que se hace evidente en la sugestión, los ruidos fuertes y los constantes rumores de una posible toma armada. Minimizados por el miedo las personas que viven alrededor de las plazas o cerca a los puestos de policía prefieren en horas de la tarde recoger sus colchones y cobijas e ir a pernoctar a lugares periféricos, alejado de la plaza y la estación de policía, por considerarlos supuestamente más seguros. Ya que el estar cerca o en contacto con la fuerza pública es de por si sinónimo de riesgo tal como lo expresa un habitante del municipio de Cumbitara, <yo creo que la gente que habla con policías ya queda de muerte>.

Lejos del alcance de las balas y los cilindros bomba, los hostigamientos; las poblaciones modificaron sus cotidianidades, dieron por terminadas más temprano de lo normal sus actividades diarias, a razón de que una posible incursión o presencia del avión fantasma,

supuesto instrumento de la defensa nacional, pero aun así según versiones de la población causante de los mayores temores a razón de que no discrimina entre combatientes y población civil; esto género que los habitantes se resguarden en las escasas construcciones que tienen plancha de concreto, ya que por lo general la mayoría de las construcciones llevan techos que son susceptibles a ser atravesados por los impactos de los proyectiles; con el fin de no ser el blanco de algún proyectil que por azar los convierta en una estadística más de los inocente caídos en combate, definidos como daños colaterales del conflicto.

<En mi casa si había plancha, yo pensé que solo nosotros sentíamos terror, siete personas sentadas en un baño, pensábamos que los que estaban abajo no sentían nada... (Con los de abajo está haciendo referencia a los barrios alejados de la plaza y la estación de policía), toda la noche sentadas en el baño rezando, una ancianita de setenta y ocho años, mi suegra estaba rece y rece>, (Relato de una habitante del municipio de Sotomayor, año 2002.)

El impacto del hecho violento sobre la población se hace evidente en el resquebrajamiento y ruptura del tejido social; la muerte de civiles en los enfrentamientos, genera estados de ansiedad y zozobra, inseguridad continua, alejamiento de los espacios públicos, estigmatización de lugares como el comando de policía, la policía misma, alcaldías, entre otros; modificación de hábitos, costumbres, alteración de ritmos y horarios de labores, aun en las situaciones menos incidentes en el conflicto; tal como lo manifiesto un menor de escasos seis años <No nos dejan jugar el parque, porque están los policías y los guerrilleros nos pueden ver> (Testimonio oral Carlos 9 años Cumbitara).

Mucho más dramático que el acto violento en sí, es la sensación de angustia y zozobra que genera la posibilidad latente de un acto nuevo y con mayor intensidad y consecuencias, la seguridad de saber que sucederá y la incógnita de no saber cuándo; el temor a la pérdida de un ser querido, miedo a no estar con sus familiares al momento de una incursión, temor al azar de una

bala perdida derivada del avión fantasma, miedo a no poder manejar el pánico de otras personas, miedo de no manejar su propio pánico, miedo a que algún actor armado huyendo de una muerte directa se refugie en sus viviendas durante los enfrentamientos,...

“estábamos durmiendo y echaron un cilindro y nos despertamos y vajamos a la sala y nos estábamos un ratico allí y nos fuimo a debajo de las gradas asta que amanecio nos pusimos sapatoz y mi mama yso un poquito de comida y calmo un poquito los tiros y también los policías y la guerrilla se insultaban y mas tarde mi papa salio a ver a fuera y pensaba que era que iban a echar un cilindro y era un guerrillero muerto luego llegaron los helicopteros y se fueron los policías. Yo quisiera que mi pueblo sea que vivamos en paz” (Robinson 10 años, Cumbitara.)

Es así como en sitios secanos a la policía y las zonas más afectadas por los ataques, manifiesta en la destrucción de edificaciones, las personas vivieron la situación de forma más directa e impactante, que, en el resto del casco urbano de los municipios, dado que los sonidos de los artefactos bélicos se percibieron de forma más clara y estruendosa y en ello también se pudo observar muchas veces a los actores armados en el desarrollo de sus estrategias de combate, heridos, muertos etc. Empero también para quienes, alejados del casco urbano, el dramatismo estuvo el hecho de no saber que estaba sucediendo exactamente, y esto se constituyó en un agravante de los efectos de un miedo producto de la incertidumbre.

“cuando hay violencia siento mucho miedo, no estoy segura con nadie, ya no es lo mismo porque uno muchas veces queda sicociado, no confía en nadie, siento temor de hablar con las demás personas tengo temor de perder a mis familiares y de pronto de morir, siento que debemos de irnos de nuestras casas para otra parte que puede ser mas segura, me pregunto porque nos toco esto a nosotros, siento muchos nervios y lloro mucho y me dan unas ganas de abrazar a mi mama,” (Ximena 16 años San Pablo)

Las pocas construcciones, viviendas que tuvieron plancha de concreto fueron refugio de familias y vecinos que por la cercanía de sus viviendas a la estación de policía debían huir de allí y refugiarse en otros lugares. En las conversaciones con la población se logra conocer también las diversas formas como cada familia reacciona a las situaciones de violencia, como por ejemplo, algunas personas por sentido común, por instinto de conservación o simple azar; por efectos del pánico pidieron auxilio en casas vecinas, cualquier lugar lejano de la zona atacada era la dirección correcta hacia la cual escapar; los niños y niñas sin importar de que familia fuesen, eran por protección llevados a las viviendas de refugio. “tengo miedo de que la guerrilla o cualquier auto defensa se meta al pueblo, ami me da miedo de la gerrilla porque estamos al lado del bunker por eso me da miedo” (Magally 7 años San Pablo)

El conflicto armado en sus manifestaciones incide en los procesos familiares y comunitarios de las comunidades, genera posturas traumáticas, que afectan la dinámica interna de la comunidad constituida por relaciones, roles y funciones, que cada miembro de la comunidad asume en la construcción de convivencias y de alternativas de solución de problemas derivados de una cotidianidad en situaciones normales. Los municipios víctimas de un hecho violento derivado del conflicto armado por parte de los actores armados se definen a partir de los miedos manifiestos, sentimientos de temor, disminución significativa de la calidad de vida, prevención, resentimiento, angustias y sensaciones de abandono.

“ mi nombre es Claudia había una vez unos señores en una finca y después se fueron al pueblo y se estuvieron ahí, después se fue el papá y la mamá a otra ciudad entonces la madre se quedo con los tres hijos y como se queda sola una señora la invitó a dormir a la casa y estaba reblujada (refugiada) y habían escrito unas letras en la pared y la señora le pregunto a las hijas mas grandes para quien será, para nosotros o para los dueños de la casa y en la pared decía les damos 24 horas para que desocupen el territorio pero no se fueron por que no sabían para quien era, después llamaron al

señor o sea al papá y a los días llegó el papá y le contó al esposo la esposa a la otra noche el padre estaba curando a un niño del cuajo y llegaron los guerrilleros y la señora que estaba con él se asustó y salió corriendo y los la señora y el señor con los hijos se quedaron y los guerrilleros los hicieron poner boca abajo y llamaron a la mamá y le preguntaron el nombre la edad y ellos eran encapuchados y después llamaron al papá y le preguntaron lo mismo y después los hicieron parar y les dijeron les damos 24 horas para que salgan de aquí y si al otro día están aquí los matamos después se tuvieron que ir a otra ciudad y después se fueron a una finca y a todos los desplazados les dieron casas terrenos viven felices y les dan gracias a dios por que les han ayudado” (Claudia, 12 años. Guayabillos)

En cuanto a la población infantil los derivados emocionales del hecho violento se manifiestan en temor a la gente extraña o ajena a su municipio, cambios comportamentales, un mal manejo de criterios sobre lo bueno y lo malo en relación con la Imagen que proyectan los actores armados, dependiendo de quién imponga el orden y de ello se obtenga un beneficio, los buenos pueden ser los actores armados al margen de la ley, y los malos la fuerza pública o viceversa; hay en sus lenguajes cotidianos la interiorización de términos bélicos como guerra, paraco; hay una re significación de los objetos que antes se contemplaban como de uso doméstico y luego cumplieron una función de muerte como los cilindros de gas a luego cilindros bomba.



Imágen 19. Hostigamiento a San Pablo 2.002

Hostigamiento a San Pablo 2.002

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Para aquellos que perdieron a un familiar como producto de los enfrentamientos, manifestaron presentes sentimientos de resentimiento y venganza; los juegos representaban combates entre los actores armados; en los más pequeños se evidencio limitaciones en su desempeño cotidiano, somatizaciones a razón del miedo, temor a acercarse a lugares cercanos a la estación de policía, temor al sobrevuelo del avión fantasma; entre otras. “yo me e sentido cuando an caído los guerrilleros me e sentido feliz no ma a dado miedo no tengo pesadillas cuando an caído ami me da miedo de lo elicotos porque ello tiran ponde pueden matar mucha gente y erir niños y gentes” (Jhonatan 10 años San Pablo). La población infantil es más susceptible a aquello que perturba su cotidianidad, a aquello que sucede a su alrededor; y del modo en como asimilan las experiencias violentas depende su condición emocional. “Yo me sentía muy pero muy triste y asi en esta gerra no puedo vivir y algunas veces no tengo miedo y otras veces si y además el dia del ostigamiento me sentí muy mal.” (Karen 8 años, San Pablo)

Asumieron también el hecho violento en relación en cómo lo expresaron los adultos cercanos y en una doble vía negativa, dependiendo de la edad algunos de ellos consideraron los ataques y los muertos como parte de la cotidianidad de su municipio, hecho que altero significativamente el valor sobre la vida y la muerte; y en otros casos muchos de los niños les minimizo el derecho a la fantasía negándoles gestar un imaginario de paz e inculcándoles lenguajes de guerra donde los indios y vaqueros, los héroes y villanos de la ficción fueron reemplazados por el policía, el soldado, el paramilitar o el guerrillero quienes representaban a los héroes o villanos dependiendo del grupo que ejercía y manifestaba el poder. Para otros niños el hecho violento los condiciono al miedo, no salían de sus viviendas, no se despegan de sus padres y en si se negaban a vivir su cotidianidad, no quieren salir de casa para ir a la escuela. “hoy tengo temor de que los señores que isieron el oxtigamiento hace como 15 días vuelvan a venir por eso tengo temor” (Alejandra, 9años).

Un referente de como la violencia impacto en el niño, son sus imagos representados en dibujos del hecho violento, donde sin importar el municipio ya se manifiestan como una iconografía representativa de la violencia; en ellos es familiar ver representados el cilindro de gas como un cilindro bomba, las balas y los muertos, el color rojo como la representación de la sangre y los rostros en cuyas expresiones están manifiestos los odios y los miedos. En ello quienes dibujan se reconocen como ajenos al conflicto, pero a su vez victimas del mismo.



Imágen 20. Toma guerrillera a Cumbitara

Toma guerrillera a Cumbitara

[Fotografía de Francisco Portilla G. J. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

El miedo, los simulacros, los lugares aparentemente seguros, y aquellos de inminente riesgo hace ya parte de la cotidianidad infantil; términos como guerros o paracos están internalizados en sus lenguajes... sin embargo aún siguen anhelando esos espacios de juego donde su infancia hace de la lúdica uno de los medios para la elaboración de su catarsis.

Aun cuando desde este marco de circunstancias es difícil vislumbrar un desenlace positivo que de fin al conflicto armado en este tipo de poblaciones alejadas y ajenas para la gran mayoría de la población colombiana; ya que quienes viven la violencia a través de lo que muestran los medios de comunicación, consideran que esta solo se manifiesta en los lugares más apartados del país, razón por la cual la afectación es considerada mínima, y son incapaces de darse cuenta de que ya la violencia es manifiesta en las periferias urbanas de cada ciudad y departamento, a través de los cientos y cientos de desplazados por la violencia, y que en su legal intención de supervivencia

están alterando el tejido urbano de las ciudades. Y que los niños y niñas de todo el territorio nacional ven sus opciones cada vez más limitadas a los intereses de los actores de los violentos, manifiestos en las intenciones de poder por la vía de la fuerza y el aniquilamiento de todo aquel que interponga a sus intereses; y que el concepto de paz se minimiza más a ese pequeño lapsus que la define como la sola ausencia de guerra. Queda entonces poner en cuestión qué sociedad se está gestando y qué posibilidades hay de pervivencia o de supervivencia, si quienes ven matar o no se sienten morir en cada ser humano que como colombiano interpela desde su desgracia.

“Luego de observar el sentir de nuestros hermanos en conflicto, me ha invadido una tristeza.

Pregunto: ¿será que he sido egoísta pensando en que solo debo estar bien yo, mis hijos, mis compañeros de trabajo, mi entorno más cercano, y me he olvidado de quienes realmente están viviendo el conflicto? Solo me resta pedir a Dios perdón por ello. E implorarle paz para aquellas personas que viven día a día esta situación. Confío en que Dios me escuchara.”(Texto realizado por un funcionario de ICBF Nariño y dejado de manera anónima después de exponer los dibujos de los niños y niñas como parte del informe de acciones realizadas como miembro de la Unidad Movil, perfil de artes plásticas, en el año 2002.)

No sería más prudente entonces ser heterónomos y sentir esta guerra como algo omnipresente y en ello manifestar una opción activa de no violentos, antes de que los muertos dejen de ser ajenos y sean mucho más cercanos y obliguen a llorar por no haber despertado más temprano y sentir lo que otros están sintiendo, el olor de los cilindros y la pólvora, oír el impacto de proyectiles, el alarido agónico de los muertos, el dolor de los heridos, los gritos taciturnos de las víctimas y oler la sangre que mana en los campos, tocando con ello las lágrimas anónimas de quienes en las márgenes de un país sin memoria están perdiendo la esperanza.

5.1.6 Hilo 6. *Percepción de la Reterritorialización.*

Apoyándose en Canclini (1990), la reterritorialización es manifiesta en las relocalizaciones parciales o totales de viejas y nuevas producciones simbólicas y de sentido; eso indica una intención por la recuperación y el fortalecimiento de identidades y valores territoriales, en pro de entretejer un vínculo con sus historias, hábitos y costumbres dependiendo del topos que circunstancialmente desde el acto del desplazamiento forzado le haya correspondido. En este sentido se plantea un intento sino de “apropiación” si de adaptación territorial buscando significar acciones, hechos y experiencias en función de establecer una identidad gestando en lo posible desde el rotulo de desplazado una organización social. “Como construcción social, entonces, el territorio es una configuración espacial no solamente a partir de la utilización o manejo de sus recursos o elementos naturales, sino con objetivos de administración y ejercicio de poder, ya sea desde el poder establecido o desde la resistencia al mismo” (Sosa, 2012.p.45).

<Nosotros fuimos escapados de la muerte por que nos iban a matar>. Cuando le plantean a la persona en condición de desplazamiento la posibilidad de retornar a su sito de origen, al parecer ellos lo interpretan como una forma de re – desplazamiento, desplazar al desplazado de la zona receptora, como lo manifiesta en uno de sus comentarios <Las entidades no quieren que los desplazados se queden sino que retornen a su lugar de origen>, como si no se entendiese que los lugares de origen aun representan alto riesgo para la población en condición de desplazamiento ya que consideran que la muerte los espera, representada en los actores armados.....Para algunos la posibilidad de trabajar en el sector rural les genera temor por las circunstancias de violencia e inseguridad, el retorno a su lugar de origen y la posibilidad de re-encontrarse con su tejido social se presenta ante ellos como una utopía dada las características del conflicto armado Colombiano, <Yo retornaría cuando se arregle el País...>.

Muchas de las personas en situación de desplazamiento comparten la vivienda, arriendan más de una familia por habitación, generan ingresos mínimos de actividades de rebusque, las madres cabeza de familia, para poner un ejemplo trabajan en reciclaje o venden mercancía por temporada, lavado de ropa, servicio doméstico; en los hombres los trabajos se dan en construcción como albañiles, celaduría o carga afirman que de parte de las instituciones reciben capacitaciones para desempeño laboral pero que estas se ven inútiles frente a la escasa oferta laboral y la masiva competencia <Estamos llenos de diplomas de capacitación pero no podemos hacerlos efectivos por la falta de oportunidades>, afirma un líder de asociación, que mira en las instituciones una oportunidad frustrada.....

Las situaciones y condiciones de desplazamiento fracturan la unidad familiar, las familias se separan, dejando a pares, hijos, parejas, <tres enmascarados nos obligaron a desocupar... a mi esposo se lo llevaron los paras a las once de la noche, lo golpearon el todavía sufre de la cabeza a causa de los golpes... Allá teníamos cuyes, marranos, gallinas, mi Mama que se quedó allá dice que todo se lo comieron que ya no hay nada >; entre los motivos más constantes de desplazamiento están por la posibilidad de que la guerrilla reclute a sus hijos o intenten abusar sexualmente de sus hijas <trataron de violarnos, nos dieron cinco minutos y salimos yo no más cogí los papeles de ellos (refiriéndose a los documentos de identidad de sus hijos)... mi Papa murió más primero, mi tío desapareció... llegaron ellos (grupo armado no definido) dijeron que les maten gallinas y luego quisieron aprovecharse de nosotras... yo no quiero volver por que la experiencia me puede volver a pasar>, otro de los motivos son amenazas directas, asesinatos a miembros de la familia <Me mataron un sobrino, me amenazaron los hijos, me los iban a llevar>...

El núcleo familiar en su conformación oscila entre tres hasta once miembros por promedio entre los que se destacan las madres cabeza de familia, uniones libres, hijos entre los cero y catorce años, sobrinos, adultos mayores, y muy frecuentemente uno de los miembros de la familia sufre de alguna discapacidad. Entre las razones más comunes por las cuales se deciden por el municipio de Pasto como sitio receptor están, ya sea porque tienen algún familiar o amigo residente en la ciudad, por la cercanía desde su lugar de expulsión, por ser la única opción viable en el momento, por considerar a Pasto como un lugar de mayores oportunidades de supervivencia o por simple azar, por posibilidades de salud y educación. Entre las regiones más comunes de donde son expulsadas las familias se encuentran Putumayo, Tumaco, Cauca, Valle, Policarpa, Llorente, Leiva, Altaquer, entre otros.

5.1.7 Hilo 7. Que fue y porque se formó ...

La ley 387 obligo al ICBF a ofrecer protección especial a la primera infancia en situación de desplazamiento, por tal razón se origina el espacio, en un principio los denominados centros múltiples de atención psicosocial para familias con niños menores de seis años en situación de desplazamiento. El objetivo era en sus inicios “Contribuir a restablecer y garantizar en la niñez los derechos por medio del desarrollo de acciones específicas en los componentes de nutrición y salud, psicología y organización, y participación comunitaria a niñ@s menores de 7 años en situación de desplazamiento y población receptora en centros múltiples del municipio de Pasto” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Regional Nariño. Ficha estadística básica de inversión. 2002).

La necesidad estaba planteada en que el desplazamiento forzado genera un sinnúmero de consecuencias, como ruptura familiar, ruptura del tejido social, crisis económica, social, política, desestabilidad emocional, rupturas culturales etc. Y dentro de los afectados de una manera particular por la dificultad de expresar las afectaciones, esta la primera infancia ya que a ella

todos los derechos le están vulnerados. En este sentido las familias en situación de desplazamiento que llegan a la ciudad de Pasto, en la imperiosa necesidad de suplir las necesidades primarias como habitación y alimentación no pueden dedicar tiempo al cuidado de los menores de primera infancia; quedando estos en desamparo, en especial cuando uno de sus padres ha sido desaparecido. Razón por la cual, desde el ICBF, Regional Nariño, se priorizó la necesidad de generar un espacio que se encargue de la primera infancia y con ello también se les brinde una atención integral, así como la posibilidad para los padres de poder encontrar trabajo con la tranquilidad de que sus niños y niñas están siendo cuidados.

En un principio se dio como un espacio para más de cincuenta niños y niñas en situación de desplazamiento, los niños y niñas están en edades entre los uno y seis años de edad; y se optó porque fuesen algunos padres y madres de familia en situación de desplazamiento quienes actuaran como agentes educativos en los centros de atención, allí generaban actividades de acompañamiento, alimentación, aseo entre otras; apoyados por profesionales en psicología, nutrición, y la parte pedagógica estaba a cargo de practicantes de educación preescolar. Empero, el asesinato selectivo de una de las madres que atendían el centro de atención, la cual fue ultimada por un sicario a solo a unos metros del espacio físico, y que fue observado por algunos de los niños; generó una sensación de preocupación y miedo en torno a que fuesen los mismos padres los encargados de la atención de los niños y niñas, ya que muchos de ellos venían ya amenazados desde su lugar de origen.

Este incidente desestabilizó las intenciones del proyecto, a tal punto que se replanteó obligo a que para la atención se contratara a docentes de educación preescolar y se cambiara la estructura de atención, estructura que quedó conformada por dos manipuladoras de alimentos, una psicóloga, tres docentes de educación preescolar; y para fortalecer los procesos de resiliencia en los niños y niñas se consideró pertinente abrir un espacio a la expresión artística desde la plástica,

la música y la danza, por lo cual se contrató a un docente de música y danza y se dio mi ingreso como docente de expresión artística.

5.1.8 Hilo 8. Quienes... que antecedentes...

La mayoría de niños y niñas en situación de desplazamiento estaban entre los dos y seis años de edad, todos provenían de los diferentes municipios del departamento de Nariño considerados como zona roja, por el conflicto armado, algunos eran del departamento del putumayo y otros del departamento del cauca; la característica en común era el estar condicionados por la circunstancia del desplazamiento. La gran mayoría había presenciado un acontecimiento violento producto de los actores armados, algunos vieron asesinar un familiar, otros, presenciaron tomas guerrilleras o paramilitares, durante el desplazamiento acudieron a varias instituciones en busca de apoyo, se asentaron en la comuna 10 del municipio de Pasto por considerarla económica en la consecución de un arriendo, por lo general viven en hacinamiento, familias de más de cinco personas en su mayoría menores de edad por las cuales hay solo un adulto como el encargado de conseguir el sustento diario.

En este orden mientras el adulto salía a buscar un trabajo los menores quedaban encerrados en precarias habitaciones que les sirvieron de dormitorio y cocina. Quienes tienen niños en primera infancia y no hay quien los cuide, se vieron obligados a amarrarlos (según comentarios de algunos padres de familia), a las camas con el fin de evitar que sufran algún accidente con la estufa u otro elemento; o en otros casos quedan al cuidado de vecinos, que de alguna forma les provocan maltrato infantil. En este sentido el espacio de Centros Múltiples de Atención Psicosocial para Familias con niños y niñas menores de seis años en situación de desplazamiento se originó como una alternativa para el cuidado de estos menores a fin de que los padres pudiesen conseguir el sustento.

5.1.9 Hilo 9. La inminencia de una atención...

El estado emocional, psicológico y nutricional con los que llegaban los menores a la ciudad y su asentamiento en zonas de periferia del departamento, sumado a las condiciones que se les presenta a la población cuando no solo es estigmatizada sino también la inminente necesidad de conseguir el sustento diario, generó que los niños y niñas de primera infancia padecieran un mayor estado de vulnerabilidad, los jardines infantiles y las modalidades de madres comunitarias no resolvían el problema ya que no contaban con una pedagogía diferenciada ni con el personal idóneo para afrontar este tipo de situaciones; por lo que fue necesario pensar en una propuesta alternativa que permitiera brindar una atención integral a niños y niñas con estas condiciones, por tal razón el ICBF genera una propuesta de atención que sería ejecutada por una ONGH, que en primera instancia fue la llamada a estructurar un espacio en donde los niños y niñas estuvieran bajo la protección de adultos, en los componentes nutricional y psicosocial.

5.1.10 Hilo 10. Cómo se fue estructurando el espacio.

en un principio el espacio fue pensado para que los niños y niñas estuviesen al cuidado de los propios padres de familia quienes serían los encargados de direccionar el proyecto bajo la supervisión de la ONG y el ICBF; pero un incidente particular como fue el asesinato selectivo de una de las madres que trabajaba en el cuidado de los niños y fue victimada a tan solo unos metros del espacio de atención, provocó que el miedo se apoderara de la comunidad y obligó a que se pensara en contratar profesionales en docencia en preescolar para evitar situaciones similares y brindar una mayor calidad en la atención, fue así como dentro del proyecto se fueron integrando cargos como el de manipuladoras de alimentos, agentes educativos, psicólogo. Esto permitió mejorar la calidad de la atención e implementar la parte pedagógica al cuidado de la población infantil; posteriormente y dada una visita por parte de la unidad móvil de Atención Psicosocial del ICBF de la cual, hacía parte en ese momento desde el componente de artes plásticas, al

desarrollar una serie de talleres con esta población, se evidencio por parte de las directrices del proyecto la necesidad de las artes en la recuperación psicosocial.

Fue así como se me sugirió hacer parte del proyecto con el componente de artística. En un principio como medio tiempo y luego como tiempo completo, la idea era generar desde el arte una catarsis que permita mejorar los estados emocionales de los niños y niñas. En un principio como no se tenía ningún precedente que nos permitiera un modelo de atención, todo lo que se hizo fue experimental, una mixtura entre los que es un hogar comunitario de ICBF y un jardín infantil, pero aun sin un enfoque diferencial que permitiera establecer una atención para este tipo de situación en particular. Pasaron tres años entre errores y aciertos evaluaciones de procesos articulaciones etc. lo que fue permitiendo de apoco encontrar otra lógica de comprensión para brindar una atención diferenciada a este tipo de población.

5.1.11 Hilo 11. Cuáles eran sus subdivisiones y sus responsabilidades.

A medida que se estructuraba el espacio se fueron configurando por parte del equipo de trabajo componentes como el pedagógico, el psicológico, el nutricional y el artístico cultural; cada uno de estos componentes era responsable de una situación en particular pero articulada con los demás componentes a fin de establecer una interdisciplinaridad. A medida que el proyecto crecía en experiencia las dinámicas fueron desarrollándose de tal manera que el ICBF lo constituyo como programa, todo gracias a la disciplina y compromiso del equipo de trabajo quienes desde una iniciativa propia lograron configurarlo de la siguiente manera:

Componente Psicológico como el encargado de una atención individual, el trabajo con familia y las visitas domiciliarias; el componente pedagógico constituido por espacios como el artístico cultural representado en la plástica, la música y la danza; el espacio de estimulación y el aprestamiento inicial, el espacio de valores humanos y ecología, y el espacio de deberes y derechos; también se creó el componente de vida saludable constituido por la parte nutricional

tanto en la alimentación como en la valoración nutricional; se estableció también el componente investigativo encaminado a formulación de estrategias de atención, análisis de la atención, sistematización e informes; y como anexo, con el fin de vincular a los padres de familia se estableció un componente definido como productivo que buscaba algunas capacitaciones para padres de familia en formación en oficios.

5.1.12 Hilo 12. Dinámica general.

La dinámica general de los centros se generó con una atención que comienza de 7:00 am a 6:00 pm, alargándose dependiendo de la dinámica laboral de algunos padres quienes recogían a sus hijos pasados los tiempos de atención. Allí para los niños el primer espacio es el que desde la educación preescolar se denomina AVD, actividades de la vida diaria, que es asumido por una de las docentes en educación preescolar, pasado este espacio, según las edades, se crean grupos como sala cuna, intermedios y transición, cada docente está a cargo de un grupo, se crea un horario de rotación para desarrollar con ellos los espacios de artística y música.

A las 9:00 am los niños toman un refrigerio según la minuta del ICBF, a las 12:00m toman su almuerzo, a las 3:00 pm su segundo refrigerio. El periodo de atención va por lo general del mes de febrero al mes de diciembre en función de permitir que los padres logren el sustento diario para sus hijos.

El porqué de este proyecto se sustenta en la idea de que se brinde una atención diaria de lunes a viernes de 7 am a 6 pm, de lunes a viernes; se genera así porque en estos espacios horarios los padres de familia deben conseguir el sustento diario para sus familias y sin el servicio de los centros de atención, los padres de familia no tendrían con quien dejar a sus niños. Algunos de ellos sufrirán una discapacidad ya sea física o cognitiva, otros habían sufrido maltrato producto de la violencia intrafamiliar o traumas producto del acto violento y el desplazamiento, sus estados emocionales reflejaban miedo, timidez, desnutrición etc. La idea general de los centros de

atención era en lo posible generar un espacio que permitiera a estos niños y niñas una recuperación emocional y una adaptación al espacio físico.

5.1.13 Hilo 13. Caracterización de la primera infancia y sus familias.

La población usuaria del programa denominado en ese entonces como Centros Múltiples de atención psicosocial a niños y niñas menores de seis años en situación de desplazamiento, es atendida en el sector Aranda ubicado en el barrio Villa Nueva, club Kiwanis; esta ubicación está dada por que en este sector y en sus alrededores, por su condición de periferia y bajo costo en arrendamientos, allí se concentra un número significativo de población en situación de desplazamiento. Estos barrios pertenecen a la comuna diez y las familias pertenecen a un estrato social catalogado como bajo. La información recopilada hace parte de los registros de inscripción que como usuarios las familias debieron diligenciar para que los niños y niñas en situación de desplazamiento tengan acceso al servicio de atención psicosocial y sirve para contextualizar la dinámica que subyace en la Imágen performativa de un niño y/o niña en situación de desplazamiento. “Descubrir algo oculto es el objetivo principal de esta interpretación intervencionista”. (Iser,1999. p. 147.).

En un periodo comprendido entre los años 2002 y 2009 el número total de familias atendidas oscilo en un número de 100 a 170, de ellas el 58% de las familias se encuentran registradas como desplazadas y las cubre la ley 387; en tanto que un 18% de las mismas son desplazadas, pero no están registradas ante la red; el 24% de la población usuaria se encuentran en condición de familias receptoras que hacen parte de la comuna y que por ende cuentan con bajos recursos económicos.

El lugar de procedencia de las familias en situación de desplazamiento según la ficha de ingreso constata que El 57% de las familias en situación de Desplazamiento provienen del Departamento del Putumayo principalmente de los municipios de Mocoa, Puerto Asís, Puerto

Guzmán, La Dorada y otros. En segunda instancia se encuentran familias del Departamento de Nariño con un porcentaje de 34%, familias provenientes de las poblaciones de Remolino, Las Palmas, El Tablón, El Manzano, Ricaurte, entre otros. Mientras tanto que un 5% de las familias provienen de diferentes poblaciones Departamento del Cauca. En menor grado y con un 3% de participación están familias de diferentes Departamentos como Huila, Antioquia, Chocó. El Departamento del Valle se hace presente con un 1% de la población usuaria.

En cuanto al motivo de desplazamiento se encuentra que el 43% de la población fue desplazada debido a las amenazas al grupo familiar por parte de grupos armados como guerrilla y paramilitares; el 28% de las familias se desplazó por los diferentes enfrentamientos de los grupos anteriormente mencionados y por esto el 26% de las personas del grupo familiar desalojaron masivamente su lugar de residencia. Otro motivo de desplazamiento fue el reclutamiento en un 3% de alguno de los familiares a los grupos al margen de la ley.

Respecto a las clases de familia el 50% de la población hace parte de familias nucleares conformadas por el Padre, la madre y los Hijos; En segundo lugar existen familias monoparentales donde quien se hace cargo de los niños es un sola persona ya sea la madre o el padre debido a que se ha presentado la muerte de alguno de ellos por la violencia en su lugar de vivienda; El 21% de la población pertenecen a familias extensas quienes además de los padres y los hijos hace parte de la familia otros como los abuelos, tíos o primos.

Las personas a cargo del sustento del hogar, antes de desplazarse se desempeñaban en diferentes labores como la agricultura en un 47%. Se dedicaban a arar la tierra, cultivar plátano, yuca u hortalizas. El 28% de los padres a cargo del hogar trabajaban como jornaleros desempeñándose en diferentes trabajos diarios como obreros y plomería. Además, algunas personas se dedicaban a la siembra de la Coca que se convertía en el medio de sustento para sus familias El 18% de las personas se dedicaban al comercio, tenían su negocio propio como

tiendas, graneros y almacenes. En tanto que el 6% de los padres de familia eran inspectores de sus corregimientos. “El hombre se expresa para llegar a los demás, para salir del cautiverio de su soledad”. (Sabato, 2000. p.19).

Al llegar a la ciudad de Pasto las familias vieron la necesidad de desempeñarse en un trabajo no importará cual sea, pero necesitaban buscar los medios para poder sostener a sus hijos y demás miembros de la familia, es por esto que el 48% de los padres se dedican a oficios varios como por ejemplo la construcción, se desempeñan en las ladrilleras o son celadores cubriendo algunos turnos, sin la oportunidad de tener un trabajo estable. Las madres se dedican a lavar ropa y hacer aseos en casas. El 27% de las madres son amas de casa y se dedican al cuidado de sus hijos. Mientras que el 19% de la población se dedican al comercio principalmente a las ventas ambulantes y otros gracias al apoyo de diferentes entidades han logrado colocar tienda en sus hogares. Desafortunadamente el 6% no ha logrado conseguir un trabajo para el sostenimiento de su familia. “El mercado alimenta una verdadera servidumbre voluntaria...ya que desde la más tierna edad (gracias a los nuevos medio electrónicos), los futuros clientes reciben el adecuado adiestramiento para consumir las mercancías más diversas”. (Doufour, 2007.p. 91)

En cuanto al tipo de vivienda se encuentra que el 50% de las familias habita en casa la cual cuenta con los servicios básicos como agua, luz y alcantarillado. El 21% de las familias habitan en una o dos habitaciones donde se “acomodan”, debido a que su bajo nivel económico no les permite acceder a una vivienda más cómoda. En tanto que el 16% de la población viven en apartamentos pequeños y el 7% habita en inquilinatos donde viven varias familias y existe otra modalidad de vivienda la cual es las casas lotes donde se encuentra el 6% de las familias. Estas son lotes sin terminar. La mayoría de las familias arriendan su lugar de vivienda presentándose esta situación en un 86% de la población. Mientras que el 14% de las familias poseen vivienda propia gracias a los diferentes subsidios que han sido otorgados por la Alcaldía de la Ciudad de

Pasto. El 4% de los usuarios habita en lugares que han sido cedidos por diferentes personas que quieren brindar apoyo a la familia. Finalmente, el 1% de la población habita en viviendas cuyos propietarios son familiares o personas particulares.

Debido a la situación de hacinamiento en que se encuentran los usuarios de los centros Múltiples se observó que el 28% de las familias comparten su habitación donde se “acomodan” 4 personas; En tanto que el 21% de los miembros de la familia comparte su cuarto con 5 personas. En otros casos la habitación es compartida por 2 personas esta citación se presenta en un 16% de la población y el 7% comparte su cuarto con 3 familiares. Respecto a las personas que aportan en el hogar se encontró que el 45% de los casos son el padre y la madre quienes se encargan del sostenimiento económico de la familia. En la mayoría de los casos el 30% el padre es quien trabaja y aporta económicamente al hogar a diferencia de la madre que trabaja el 20% para sostener a sus hijos y en el 5% aporta otras personas como son los abuelos u otro familiar.

La mayoría de niños usuarios de los centros múltiples son niñas con un porcentaje de 45%, mientras que el 55% restante lo conforman niños. La situación de los niños usuarios de los centros múltiples se encuentra dada de la siguiente manera: un 33% y 25% lo conforman niños y niñas con registro respectivamente; el 10% y 7% lo componen niños y niñas sin registro y el 12% pertenecientes a niños y niñas receptores de igual forma. La gran mayoría de los usuarios están cubiertos por la Ley 387, esto es el 54%; en menor escala se encuentran en los sistemas como el Sisben, EPS y ARS, con el 7%, 13% y 20% respectivamente. Un 6% de los usuarios no están afiliados a ningún sistema de salud. “Hay algo en el ser humano, allá muy adentro, allá en regiones muy oscuras, aferrado con uñas y dientes a la infancia y al pasado, a la raza y a los sueños, que parece resistir a ese trágico proceso resguardando la eternidad del alma en la pequeñez de un ruego”. (Sabato, 2000. p. 34).

5.1.14 Hilo 14. (desde la poiesis) ...la vida solo sueña en morir*

Cada mañana de lunes a viernes, muy temprano entre la siete y las ocho llegan a este espacio, una especie de disimulado gueto gubernamental que se creó como se crean y recrean tantas cosas en este país de la desmemoria y la omisión, con el fin de “restablecer”** en o desde alguna forma los derechos de niños víctimas del desplazamiento por conflicto armado que aún no están en edad escolar; allí más que un depositario de sus silencios, es un espacio formal que pretende regalarles el olvido y negarles en lo posible el miedo...

Llegan sonriendo, llorando, aún dormidos, despiertos, tienen dos, tres, cuatro y cinco años. Llegan de las manos de su padre o su madre, la abuela o el tío o de la mano de un hermano uno dos años mayor que ellos. Llegan con frío, con hambre, con ganas de jugar, de llorar o de ignorar. Llegan sin saber porque, sin saber a qué, ni hasta cuándo... allí solo juegan, pintan, dibujan, escuchan y comen.

Qué significa para un niño de esa edad desprenderse abruptamente de los lazos que lo atan a su lugar de origen, desprenderse de los brazos de la madre sentirse solo sentirse ajeno, abandonado...

* Texto de Lacan que en este caso en particular se presenta con intención literaria que se recrea en testimonios de víctimas de la violencia por conflicto armado compilados en la experiencia de atención a víctimas de la violencia cuando hice parte del grupo extramural denominado la Unidad Móvil de atención Psicosocial a víctimas de violencia por conflicto armado del ICBF; se presentan como soporte de la experiencia por la que atraviesan los niños y niñas en situación de desplazamiento.

** Volver a establecer algo o ponerlo en el estado que antes tenía.



Imágen 21. Espectros 1

[Fotografía de Francisco Portilla G. J. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

O sentir como se fragmenta su familia, mirar a uno o más de sus familiares muertos en el patio de las casas, las paredes llenas de grafitis que aún no pueden leer, alusivos a la guerra, sentir en la mirada de sus padres y hermanos el miedo, peor aún de debajo de la cama o en los matorrales ocultarse, taparse los oídos, cerrar los ojos quizá negando los ensordecedores gritos de las balas mezclados con la sangre silenciosa de las víctimas que se confunde entre la hierba y no poder gritar, no poder llorar, ser invisible para estar vivo, esperar eternos segundos, minutos, horas hasta que la muerte se haya ido... “me senti mal con miedo pensaba que iban a matar a mi papa, yore me acosté mi mama iba a mirar a la ventana....”*

* Texto escrito por Luis Carlos un menor de once años refiriéndose a la toma guerrillera en Cumbitara.



Imágen 22. Espectros 2

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Y después entrar en la casa que jamás volverá a ser suya. Ver a los sobrevivientes, tomar solo lo que esté al alcance de la mano. Llorar en silencio, dar un último vistazo a los muertos, padre o hermano y dejarlo allí, sin mortaja, sin tumba, sin tierra... “yo vengo de consaca era un pueblito muy lindo mi papa tenía una finca hasta que llegaron los guerrilleros y nos sacaron de la casa mi papa tuvo que viajar y nosotros con mi mama por que mataron a un primo” *

Sentir la mano de su madre aferrarse a la suya y caminar veloz y silenciosamente, reteniendo las lágrimas, superando el paralizante miedo no a la muerte sino de la muerte, de una muerte temprana, ajena, a priori lejana pero que resopla en su oído que tal vez no viene por ella sino por los suyos, que a diferencia suya, la entienden y le temen por que la vieron llegar un día, la vieron llevarse a sus abuelos, a sus padres, tal vez con otro nombre, con otro método pero siempre temprana, siempre ajena, siempre egoísta e inmisericorde. En las tinieblas y a tientas de sus pies

* Texto escrito por Yohana una menor de diez años desplazada de Consaca a Policarpa por la guerrilla donde fue víctima y testigo de otro enfrentamiento.

descalzos, y sus cuerpos a medio vestir, piel al viento, lacerados por el barro, la hierba, las espinas del campo, los matorrales anexos a la trocha, llegar al pueblo sin mirar a nadie, quizá para no sentirse mirados; sin denunciar a nadie, verla comprar con lo poco un tiquete de bus a cualquier parte, atrás la muerte y pero con ella el miedo, la tristeza, la incertidumbre... “yo soy desplazado por la violencia y vivía en Satinga y ora estoy viviendo en... y estudio en Mosquera y no tengo un hogar fijo y me gustaria que donde llegue sea bien recibido.... Me tuve que ir por que avia mucha violencia y tambien cuando se metia la guerrilla mataba mucha gente...”*

Llegar a un topos urbano indiferentemente frio, indiferentemente lejano y absurdo, entre el dolor del recuerdo y el sollozo de la pena cuyo testigo es una ciudad sin significado y sin significantes en una noche ciega y ajena; casi sin nada, sin nadie, lo posible es dormir donde se pueda, acurrucarse en el cuerpo de su madre junto a la diminuta bolsa de ropa, esperando un sol que ya no será el mismo porque le fue borrada de memoria... “dejamos nuestra casa y nos vinimos a vivir Pasto donde hace mucho frio, hay mucha gente pero no son todos conocidos...”**

Al alba sentir cómo el frio se ha calado en los huesos, cómo la llegada tímida del día presagia el hambre la soledad y la incertidumbre...sin más ni más el primer día del desplazamiento comienza, pero aún no son desplazados, aun no existen...

“Todo era frustuoso ya que salíamos sin saber a donde llegar sin ropa, comida ni dinero sin familiares solo queriendo salvar nuestras vidas y contando con un apoyo de una red de solidaridad

* Texto escrito por Fair una menor de diecisiete años desplazado de Bocas de Satinga a Mosquera por la guerrilla donde vive bajo la condición de desplazamiento.

** Texto escrito por Lina una menor de catorce años en situación de desplazamiento en Pasto.

para que nos auxilie y lo más triste dejando nuestras costumbres, familiares, tradiciones solo con una esperanza de una tranquilidad para nuestra vida.” *

La última vez que probaron bocado fue en la tarde antes de que llegaran los encapuchados, antes de que uno a uno los vecinos fueran saliendo de sus casas y sus fincas los nombrados en la lista, y aun antes de que el trueno con olor a pólvora ahogara los gritos de los padres y se negara a las suplicas de las madres... en su pequeña memoria se gravan los fusiles, las palabras de muerte, las palabras de mierda... las consignas de miedo... “y cuando entro la guerrilla lo primero que ise fue meterme debajo de la cama y enpesar a yorar y irme a la pieza de mi mama y de mi papa y me daba mucho miedo escuchar los cilindros y escuchar unos tiros que sonaron muy duro” **

Tiene hambre y llora, no entiende porque se fue y porque vino. Ella, su progenitora le compra un pan y calla, logra confundir por un instante el hambre, camina y calla...

“El llegar a una ciudad fría, sin el más mínimo interés de nosotros, hace que nos obligemos a adaptarnos, como sea, los efectos del viaje, el frío y el cambio obligado a no movernos para otro lado hace que comieze a sufrir a un en el vientre, el hambre y una desatención en su desarrollo, estuvo a punto de morir, pues una grave infección o se apoderara de él y solo el amor y la paciencia de sus padres hace que se salve.” ***

De ahora en adelante y por mucho tiempo deberá recorrer las calles con ella en busca de la *ruta de atención*,**** “*la ruta del encuentro*” que definirá en más de unos días si ameritan o

* Texto escrito por la madre de uno de los niños que hacen parte del programa de atención psicosocial del ICBF para menores de cinco años en situación de desplazamiento.

** Texto escrito por Karol una menor de diez años víctima y testigo del enfrentamiento en Cumbitara.

*** Texto escrito por el padre de una menor de cinco años que hacen parte del programa de atención psicosocial del ICBF para menores de cinco años en situación de desplazamiento.

**** RUTA DE ATENCION. Plegable que se distribuye institucionalmente para orientar a la población en situación de desplazamiento. Diseñado por la diócesis de Pasto en colaboración con el NORWEGIAN REFUGEE COUNCIL. “*Ruta de atención a población en situación de desplazamiento: 1. Terminal de transportes si usted se encuentra en el Terminal de transportes puede dirigirse a la capilla ubicada en el segundo piso....2. Casa de paso: es un albergue temporal de la diócesis de Pasto que brinda alojamiento de 3 a 5 días máximo....3. unidad de atención y orientación UAO.: Es un espacio donde se concentran distintas instituciones del estado que brindan asesoría... 4. Pastoral social: acogen orientan y vinculan.... 5 Acción social: operadora....6. ONG operadora: brinda asistencia humanitaria teniendo en cuenta la ley 387...*”

no el lapidario estigma de “desplazados” y con este, y con otros reinventarse para asumirse y negarse a morir...

“En este sentido, la entrega de la atención humanitaria de emergencia debe ser analizada en cada caso concreto, porque así como el estado no puede suspender abruptamente la ayuda humanitaria de quienes no están EN CAPACIDAD DE AUTOSOSTENERSE, tampoco pueden las personas esperar a que vivirán indefinidamente de esa ayuda.”*

Alguien que conoce a alguien le dijo a su madre que en tal oficina podrían ayudarle, y así van desde la Diócesis a la Casa de justicia, de la casa de justicia, a la Alcaldía y de allí a Acción Social donde se encuentra la UAO (unidad de atención y orientación a población en situación de desplazamiento), declarando, juramentando, contando su historia, acudiendo sin querer a la memoria, re-viviendo la tragedia, los gritos, las balas abrazando nuevamente el miedo, para conmover, para sensibilizar sin buscar consuelo y esperar a que en el sistema se les reconozca como desplazados y así acceder a los escasos beneficios constitucionales...

“Llegamos a la ciudad sin conocer a nadie definitivamente fue muy duro adaptarnos al clima y a una nueva forma de vida. Mi esposo lo mismo que mi padre les toco salir de la ciudad a conseguir trabajo. Resibimos una ayuda de la red muy poca pero seguimos adelante trabajando como y en lo que se podía. Pero llego un día que no se consiguió nada mi padre por la edad que tenia aburrido decidió regresar de nuevo a su amada tierra desgraciadamente lo mataron fue el dolor mas grande que recibimos todos los de mi familia.” **

Tiene solo tres meses de ayuda de allí en adelante corre por su cuenta, su madre debe trabajar buscar algo, mientras ella no sabe, solo siente, tiene casi cinco años y en su corta vida ya nada será igual...

* Acción Social. Presidencia de la república. Respuesta a un derecho de petición por parte de una madre cabeza de familia en situación de desplazamiento. 2007

** Texto escrito por el padre de un menor de cinco años que hacen parte del programa de atención psicosocial del ICBF para menores de cinco años en situación de desplazamiento

“Ahora la vida es dura a pesar de las pocas alludas que hemos recibida toda bia estamos mal el lugar donde vivimos ahora es muy pequeño nuestros niños ya no tienen la libertad de jugar gritar deben quedarse callados sin hacer ruido encerrados en la habitación a la gente le parece que le molestara con vivir con niños” *

Buscando llega a las periferias de la ciudad, lo más remoto, lo más apartado, lo más barato y con los auxilios sub- arrienda un diminuto cuarto que será entonces habitación, sala patio y cocina y lo compartirá posiblemente con otros que llegaran después...

“Contamos con una pieza arrendada pero no tenemos un trabajo fijo para satisfacer nuestras necesidades diarias. Ya que solo nos ayudaron solo 3 meses y nos dejaron. Toca luchar fuerte para no decaer y volver a lo mismo solo aquí nos sentimos mas seguros aunque con lo poco que tenemos.” **

Su madre debe trabajar, debe dejarla en alguna parte... Para que no se lastime o salga a la calle la encierra con llave y aldaba, un día la encontró “jugando” con la estufa, quería ayudar, quería aportar en algo, su madre no entendió y para evitar que se lastimara la amarro a la cama desde su tobillo al barandal, la cicatriz visual confirma la cicatriz mental; a casi cinco años de edad sin comprender se siente urbana y ser urbana es para ella condicionarse a estar encerrada en una casa en la periferia de la ciudad, en el gueto....

“...solo la inseguridad era lo mas temible por que no de debía lo que podía pasar en el desplazamiento todo era inseguridad no sabíamos donde llegar pensando en el futuro que nos esperaba solo pensábamos en vivir tranquilos sin temor alguno en poder proteger a nuestros hijos y nuestra familia.” **

* Texto escrito por la madre de una menor de cinco años que hacen parte del programa de atención psicosocial del ICBF para menores de cinco años en situación de desplazamiento.

** Texto escrito por el padre de una menor de cinco años que hacen parte del programa de atención psicosocial del ICBF para menores de cinco años en situación de desplazamiento

*** Texto escrito por el padre de una menor de cinco años que hacen parte del programa de atención psicosocial del ICBF para menores de cinco años en situación de desplazamiento.

Cuando la madre la llevó por primera vez llegó llorando, y llorando permaneció durante horas, durante días. Nada logro consolarla, ni los juegos, ni la comida, ni los otros niños de su edad, ni yo mismo, ni mi experiencia ni mis capacidades; así el primer día, la primera semana y la segunda...

“...y ahora estamos mas bien que antes de yegar a esta ciudad que para nosotros fue muy duro aber tenido que salir de nuestra tierras y ahora tenemos el apoyo de un jardin maravilloso. Que cuidan de nuestros hijos para así nosotros poder trabaja para sacar anuestros yjos adelante y dar gracias Adios por todo lo que nos abrindado en toda nuestra vida No tengo mas que decir y gracias.” *

Poco a poco fue jugando, compartiendo, adaptándose, sonriendo...ella no cuenta historias, sus historias las cuentan sus dibujos. Tímidamente se apropia del lápiz y con fuerza lo oprime sobre la hoja, raya, garabatea, lo rompe, lo arremete de forma tal, como si lo odiara y sin decir nada lo dice todo... su primer dibujo es su pasado, la memoria oscurecida en el dolor de los paisajes, los animales y las gentes.



Imágen 23. Espectrales. Endógeno 1.

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

* Texto escrito por la madre de una menor de cinco años que hacen parte del programa de atención psicosocial del ICBF para menores de cinco años en situación de desplazamiento.

Pasan los días y desde sus imagos habla, ya no está tan triste como antes, los recuerdos duelen menos, el lápiz recorre la hoja traduciendo en formas sus sentires, entre sus grafismos se hacen visibles los hombres, cuyos rostros parecen perderse en las nostalgias. Divagando mirando sin mirar, viviendo, muriendo...caminando y caminando muriendo.



Imágen 24. Espectros 3

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

El sol aún es triste. El color recuerda y olvida los campos, la tierra, las interminables horas jugando entre las flores, recogiendo el agua, mirando a sus padres sembrar y cosechar. Hacen memoria también las balas, los hostigamientos, el avión fantasma, los cilindros, las ataúdes y los sepulcros; las dos caras de la memoria se miran para tocarse, para encontrarse, para confundirse, para alegrarse y entristecerse, para vivirse, para morirse, se tocan y en el tocarse son una sola, un solo sol violento y triste, ...



Imágen 25. Espectrales. Endógeno 2

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Los rojos, los verdes, los ocres son la sangre, la tierra, los campos, pero también la fuerza, que se escurre por los agujeros de la memoria y de los cuerpos, de lo que fue y no fue o pudo haber sido... Sangre con olor a pólvora, a padre, madre, hermano, primo o vecino; fuerza que contenida le contiene, rojo violencia, rojo presencia que niega la muerte, esconde el dolor para acercar el olvido para seguir viviendo, seguir naciendo...en cualquier otro lugar.



Imágen 26. Espectrales. Exógeno 1

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

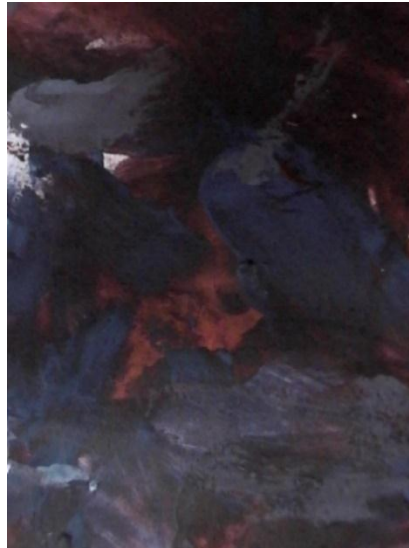
El amarillo que se ensucia con el grafito es al calor de la finca, las montañas, el plátano, el café, los naranjos, es el ardor, el sol, los mosquitos, las pequeñas botas enlodadas en los charcos, las quebradas sin sangre; amarillo que lucha, que fluctúa ensuciado por la intromisión del otro, de otro que niega, que manda a callar, que manda a matar.



Imágen 27. Espectrales exógeno 2

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Los violetas las flores, la noche cálida, silenciosa, sin estrellas, cómplice de los amores, testigo de los horrores, enrojecida por la pasión, ennegrecida por el dolor, presente y ausente, nunca indiferente. Y el gris el asfalto desde donde añora, cuando la Imágen parece estar terminada empieza a oscurecerse como si se estuviese negando, borrando; una sombra oscura cubriendo la gente, las montañas, la casa... y ella se vuelve sombra, su sombra que interactúa con otros y con esos otros se re- crea así misma...para volver a creer.



Imágen 28. Espectrales. exógeno 3

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Lyotard (2014), manifiesta que el dibujo del deseo permite reconocer el objeto perdido, que la función del dibujo consiste en hacer hablar al espacio sensible, “ver con un ojo sentir con el otro...Sentir será dibujar lo interior, lo impensado de la silueta visible, reconocible, es el objeto, la persona familiar es en su exterioridad inmediata y como convertidos en letras...la escritura no es nitidez sino expresión.” (Lyotard, 2014. p. 76). En este sentido estos imagos como ejercicios escriturales no son la excepción.

Imágenes representativas de una cotidianidad negada por la violencia. Un sol que mira hacia otro lado, la luna, la casa, la familia unida, las casas cercanas son la distribución dada en la composición. Sólo las figuras han sido acuareladas, el entorno está en blanco como algo vacío, ausente, producto de un contexto sin entorno, el onthos en ausencia de un topos desde el cual referenciarse produciendo la sensación de incertidumbre frente a aquello no esperado.



Imágen 29. Espectro 4

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Figuras humanas fantasmagóricas “deambulan. La diferencia en tamaño y la disposición sobre el soporte dan la sensación de movimiento y profundidad, y, llegando casi al último plano una figura humana distinta, visible con un sol a sus espaldas, lo que hace de esta Imágen un texto rico en polisemia. Vale tener en cuenta que las figuras agresivamente sombreadas, tachadas de cierta manera, fueron en primera instancia dibujadas con sus rostros, a semejanza de la figura del fondo, tenían expresión, que desde su “tachadura” aun alcanza a percibirse; solo ese detalle podría cargar de significado al texto frente al todo; podría asumirse como una negación del yo individual para la inclusión estigmática y genérica del yo “*desplazado*”. La figura del fondo en particular con un sol a sus espaldas habla de esa Imágen con rostro, con significado individual, nostálgico, fantasmagórico, triste, quizá ausente de su mismidad y sintiente de ese camino que le resta por recorrer bajo un estigma.



Imágen 30. Espectrales. Memoria

[Fotografía de Francisco Portilla G.]. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

El dibujo manifiesta manejo de la figura humana en un entorno quizá aquel que referencia el lugar de procedencia, el sol amarillo y un sol sin color la casa roja y una rosa roja contrastan con las otras figuras incluidas la humana que no tienen color; el color rojo como aquello significativo que aún vive desde la experiencia o desde la memoria, aquello que se niega a dejarse atrás; la figura humana en primer plano traza una diagonal hacia las montañas creando sentido de profundidad como la relación presente-pasado fuese la conexión de uno de los consecuentes del desplazamiento quizá manifestando un alejamiento puesto que les da la espalda. “la realidad permanece siempre cifrada, expuesta a la interpretación, y por ello el error, articulada en un juego de espejos que provoca la dualidad o la ambigüedad última de todo sentido” (Cuesta, 1999. p. 45)

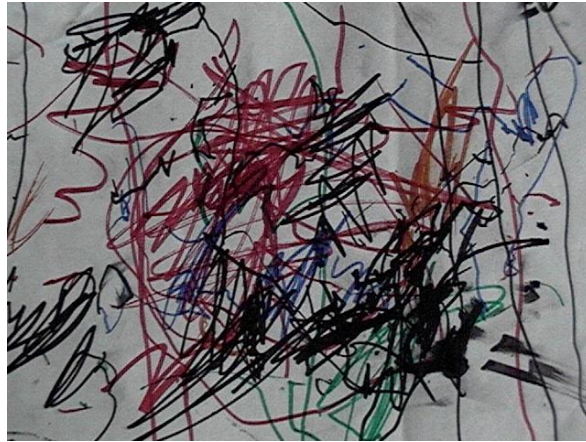
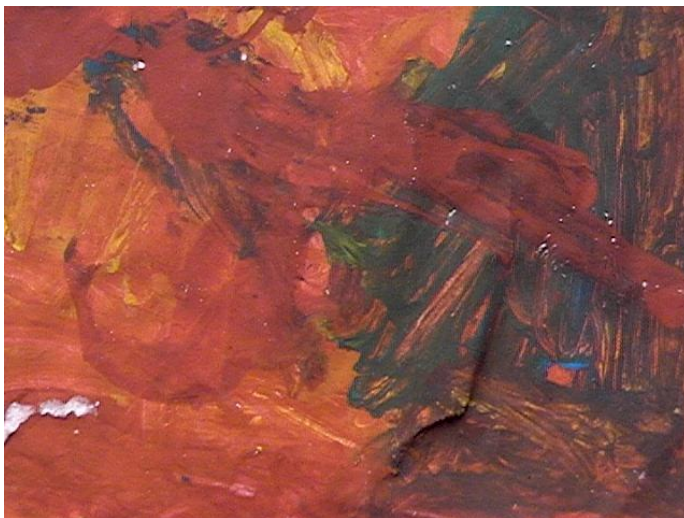


Imagen 31. Espectrales. Endógeno 3

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Imágenes cargadas de grafismos expresivos donde no hayan elemento visual directamente reconocible, una composición muy rica en plasticidad, movimiento y color, hay un garabateo constante y dinámico que desde su anarquía en el manejo de la línea ofrece una riqueza en su fuerza visual; la selección del color mantiene una fuerte tensión en la armonía, cuando se coordinan los diferentes tonos cálidos y los diferentes tonos fríos que se matizan gracias al contraste por el negro de la tinta y el blanco del soporte.

Ahora bien, si el arte se relaciona con la realidad es por su capacidad de transformar en formas, y en problemas formales, la alusión a aspectos sociales. Son leyes formales lo que le son immanentes pero esas mismas leyes pueden verse afectadas por los elementos materiales o de contenido. El arte debe, pues, ser capaz de vehicular la dialéctica autonomía / heteronomía. Lo propio del arte se orienta hacia lo que no él mismo -la dimensión social, la dimensión de lo inconsciente...- supeditándose a la ley de la forma. (García, 2000. p.62)



Imágen 32. Espectrales. Exógeno 4

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Imágenes, don de la mancha y la selección del color son quienes conforman la composición; En este texto el color en su materia es quien mantiene una lucha por la “supervivencia” en el espacio, quizás pueda tomarse como una proyección emocional mucho más directa del autor, el rojo es agredido parcialmente y aun así su fuerza hace pre-ver su existencia, como si fuese una mancha de sangre. “En el instante en que escribo estas líneas veo el rojo rostro ensangrentado del pintor acercarse a mí en un muro de girasoles aplastados, en una fantástica combustión de rescoldos de jacinto apagado y hierbas de lapislázuli.” (Artaud. 2007. p.39)

Todos y cada uno de sus dibujos tiene y viene con su historia, (Anaidea, crueldad / Phobos miedo / Eleos piedad, caridad, misericordia), algunas más trágicas que otras. Las cuentan sus padres, las sienten sus dibujos, algunos niegan el olvido, otras niegan la memoria, hablan del antes, del después, del ahora, muy rara vez del mañana, como si supieran, como si sintieran que todo es incierto, que todo sueño puede perderse como se le perdió un día... y aun así sonrío y da gracias dobla su dibujo lo oculta en el desgastado orificio de su bolsillo y se va.

El sobrevivir es una posibilidad diferente o ajena tanto a la muerte como a la vida... hay una supervivencia en el momento en que hay huella...si hay filosofía, en todo caso como deseo de lucidez y verdad, esta consiste en levantar el acto de la tragedia, de esta necesidad, que es una amenaza, pero también una oportunidad, porque se trata de la oportunidad de hablar (Derrida ,2001, La carte postale)

6. Urdimbre 4.

“Apuesto a que comprenderé mejor al hombre y el vínculo entre el ser del hombre y el ser de todos los entes si sigo la indicación del pensamiento simbólico”

Paul Ricoeur en Memoria de la historia y el olvido

6.1 Hilatura en la función hermenéutica de Imagos y Escritos.

6.1.1 Hilo 1. Una experiencia de lo humano en lo inhumano y viceversa.

Desde los griegos, el acto mimético se tradujo como destreza practica que derivó en un mimetique como la interpretación de lo sensible que posteriormente definiría al arte desde la imagen; es así como la Imágen se valora como representación de lo sensible. El termino Imágen incluye en este texto los imagos y los ejercicios escriturales como la representación de la experiencia vivida que emerge en el ejercicio de la memoria y que se organiza en la complejidad de la mirada; el imago refiere a la Imágen de los niños y niñas en situación de desplazamiento, mientras que los ejercicios escriturales refieren el medio como los padres y acudientes expresaron la Imágen de su experiencia vivida sucedida en la violencia y el desplazamiento forzado.

Mientras la experiencia científica, en efecto, es la construcción de un camino cierto (de un *méthodos*, es decir, de un sendero) hacia el conocimiento, la *quête*, en cambio, es el reconocimiento de que la ausencia de camino (la aporía) es la única experiencia posible para el hombre. (Agamben, 1978. p.164)

Para pre-asumir una valoración de estas imágenes (imagos y escritos) como textos que representan lo sensible de las experiencias vividas hay que establecer ciertos orígenes que no sólo aluden al objeto Imágen como tal, sino que incluyen de manera muy relevante los antecedentes y circunstancias de sus gestores en una urdimbre que al ser destejida puede inferir en los significantes, e ir mucho más allá de un dibujo o un escrito a lápiz o color realizado por un niño o

por un adulto vulnerado. Primero que todo está el re-conocer que los textos emergen de la concepción imaginaria de un niño menor de seis años víctima de desplazamiento por conflicto armado en la república de Colombia, y asentado en el municipio de Pasto y ubicado en un programa de recuperación psicosocial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, regional Nariño, y de su acudiente, responsable y participe de la misma situación emocional.

Hasta allí hay dos condicionantes esenciales del texto; el que sea de niños y adultos violentados, y el que hable directa o indirectamente de un acto violento, estos dos aspectos cargan de significando al texto, le confieren una semántica propia que lo discrimina frente a otros textos formalmente similares, lleva de por sí a quien los lee en el ejercicio complejo de la mirada, a depositar en ellos toda una carga de significantes sobre lo que es un niño frente a la violencia y lo que es el desplazamiento en sí como concepto visto desde fuera confrontado con la Imagen construida por alguien que lo vive desde dentro.

Estas imágenes hacen parte de cientos de imágenes realizadas por diferentes niños de edades similares y acudientes que desde que inició el espacio de atención y participaron del llamado proceso de "recuperación emocional"; por ende así como puede ser textos sujetos a cierto anonimato dada la itinerante permanencia de la población, la ausencia de autoría particular y las características del centro de atención; también es el signo que hace posible desde diversos significantes hacer visible un conflicto desde un imaginario que por sus circunstancias aparece como desapercibido. "Imbricación viva" de todas las historias vividas, unas dentro de otras. Así, pues, es necesario que las historias narradas "emerjan" (*auftauchen*) de este segundo plano. Con esta "emergencia", el sujeto implicado emerge también. Se puede decir entonces: "La historia responde del hombre" (Ricoeur, 2004. p.142).

Estos textos en particular hacen parte de la selección de una serie no delimitada de dibujos y escritos a lápiz y color sobre un soporte de papel blanco cuyas dimensiones se aproximan a los 21cm. x 16cm.; la temática esta sugerida a partir de los antecedentes y consecuentes del desplazamiento, donde el concepto del dibujo evolutivo del niño establece la Imágen dentro de lo denominado como “dibujo pre-esquemático”. Y desde allí formula significados conscientes como resultado de proyecciones emocionales inconscientes que hacen posible leer el texto desde significantes ligados a la cotidianidad violentada de un grupo humano.

De una parte, la dinámica interna que preside la estructuración de la obra de proyectarse fuera de ella misma y engendrar un mundo que será verdaderamente la cosa del texto. Dinámica interna y proyección externa constituyen lo que yo llamo el trabajo del texto, la tarea de la hermenéutica es la de reconstruir este doble trabajo del texto (Ricoeur 2011. P 57)

En estas imagos textuales se destacan generalmente por el equilibrio (desequilibrio) en la composición, la manera como las figuras se distribuyen en el ambiente circundante (la hoja en blanco) y como desde el tamaño de las figuras, desde la más grande a la más chica se confiere la sensación de profundidad en aproximadamente uno, dos, tres, cuatro, cinco o más planos; las figuras antropomorfas se identifican por su cabeza y se diferencian unas de otras por sus extremidades que son las que indican movimiento, desplazamiento hacia a fuera, hacia el frente como si intentasen llegar al plano del espectador. El color aparte de que es experimental es también emocional producto de una evocación (al menos espero que así sea), de una provocación dada en la lúdica entre la memoria y la materia.

El niño asimila arquetipos culturales, modos compartidos de ver e interpretar la realidad y simbolizarla. En sus composiciones se intuye un desplazamiento desde el dentro hacia el afuera, la tachadura e incluso el rasgado del papel, que desde una hermenéutica condicionada por un tipo de violencia específico (desplazamiento forzoso por conflicto armado) puede leerse como la

metáfora estética del desarraigo. Es así como el imago desde lo contextual puede referirse a una realidad común, pero desde una visión particular y no tan común, que es el propósito en sí de este trabajo, visibilizar desde lo visible con un ojo que vea, una mano que obedezca, un alma que sienta y una sociedad que comprenda o al menos disimule hacerlo.

La mirada del arte, la potencia educadora del arte, es la reevaluación de la vida. Esa es la fuerza que lleva el principio del desinterés en el sentido Kantiano. Que la vida no está disuelta, ni religiosa ni económicamente, en la pareja de los medios y los fines en la que todo se devalúa finalmente, porque el último fin es precisamente la muerte y el resultado final de todos nuestros esfuerzos nadie ignora cuál será: un cadáver en un cajón” (Zuleta, 2011. p. 65)

La escritura se da una forma de representación, la Imágen de la palabra que no es palabra necesariamente oral, pero si pensada, sentida, evocativa y emocional. Los ejercicios escriturales realizados por los padres son la forma emocional de la representación de lo que yace en la memoria como recuerdo; son ejercicios escriturales de evocación que se manifiestan como representación de lo sensible, y que en su abstracción formal evocan con las palabras, una forma particular de escritura como la Imágen mental de un sentimiento, de una experiencia vivida, siendo así una manifestación estética que permite acceder a una realidad inaccesible. Los ejercicios escriturales de los padres o acudiente mantienen la inocencia de la prosa expresada en el uso de los términos, en la ortografía, la redacción, la puntuación e incluso en el error ortográfico, que en si son el soporte grafico de la Imágen y de la manera emocional de la palabra que, sin acudir al sonido, mantiene en la taciturnidad de su escritura el tono y la sonoridad propios de la poesía y la literatura.

La primera respuesta es que el arte, en cuanto estructuración de formas, tiene modos propios de hablar sobre el mundo y sobre el hombre; podrá ocurrir que una obra de arte haga afirmaciones sobre el mundo a través de su propia argumentación —como ocurre en el tema de una novela o de

un poema—; pero de derecho, ante todo, el arte hace afirmaciones sobre el mundo a través del modo como se estructura una obra, manifestando en cuanto forma las tendencias históricas y personales que en ella se han hecho primordiales y la implícita visión del mundo que un cierto modo de formar manifiesta. (Eco. 1992. p.24)

Estos escritos e imagos como Imágen son la representación formal de la apariencia, la mimesis en la que se refigura la experiencia vivida como un mundo sensible, no reproducen la experiencia, la rehacen re-creándola como Imágen que motiva el inferir el cómo fueron vividas las experiencias. Imagos y escritos no como imágenes mediáticas, sino como imágenes con pretensión de verdad (arte), imágenes singularizadas a partir de su intención. Intención que solo otorga la complejidad de la mirada.

En lo que afecta a la memoria, es necesario dotar a ciertas imágenes del poder de hacer referencia a cosas pasadas (véase la preposición latina *dé*); extraño poder, en efecto. Por un lado, la huella existe ahora; por otro, vale para las cosas pasadas, que, por esta razón, existen "todavía" (*adhuc*) en la memoria. (Ricoeur, 2004. p. 51)

Antoine De Saint Exúpery en su obra “El principito” escribió “los ojos son ciegos, se tiene que ver con el corazón” ; este tejido en particular debe obligatoriamente verse desde allí, ya que es la manifestación imaginaria de un onthos vulnerado por los absurdos de una guerra cuyas lógicas aún son incomprensibles; es la interpretación desde los ojos de la infancia (sin voz) de aquello que nos condiciona como humanos inmersos directa o indirectamente en el absurdo, es la voz silenciosa que se entreteje en la Imágen para develar lo visible desde lo invisible. “Es esencial que aprendamos a leer las comunicaciones silentes tan fácilmente como las escritas o habladas”. (Hall. 2003. p.13).

La intención aquí es conocer si estos ímagos y escritos tiene algo que decir y alguien que desde la complejidad de su mirada comprenda ese decir y le interese. El ejercicio de comprensión de estas narrativas que de la mirada emergen busca dar un sentido a un mundo que en apariencia parece carecer de él; teniendo algo que decir, sea agradable o no en un compromiso activo con la mirada, que como elemento co-creador, da a estos objetos el sentido mismo del arte. Naturalmente el significado del arte tiene también que ver con el hecho de que nos habla, de que pone al hombre ante sí mismo en su existencia moralmente determinada. Pero los productos de arte solo están para eso, para hablarnos (Gadamer, 2003).

Arte como capacidad de transmitir la experiencia de las víctimas en una continuidad exigida por la experiencia de la complejidad de la mirada. Se expresa aquí entonces, mundos interiores provocados por la exterioridad de experiencias trágicas que conmueven y pretenden un acto inconsciente de denuncia. La violencia siempre está creando imágenes, pero el arte es quien se opone a la violencia desde la Imágen a estas imágenes, ya que la Imágen del arte humaniza la memoria humana, porque es una Imágen narrada de la experiencia humana. Más entiéndase que el arte no narra las experiencias directas, sino que presenta las ausencias (representaciones) en pro de un ejercicio de identificación y de memoria.

El espíritu espera y recuerda, y, sin embargo, la espera y la memoria están "en" el espíritu, como imágenes-huellas e imágenes-signos. La espera y la memoria tienen extensión en el espíritu, por lo tanto, como impresión. Pero la impresión sólo está en el espíritu en cuanto éste actúa, es decir, espera, presta atención y recuerda. la respuesta emocional del espectador se construye en el drama, en la calidad de los incidentes destructores y dolorosos para los propios personajes. (Ricoeur, 2004.p 98).

La violencia no puede ser representada por el arte, ya que el arte no pretende que esta se repita, el arte es la memoria de esa violencia como un algo que no debe nunca más suceder. El arte es el espejo quizá trizado, la trama y la metáfora que testimonia la experiencia en que deviene el autor de la Imágen y que solo se hace posible en la mirada compleja del co-creador.

En consecuencia, trátase de metáfora o de trama, explicar más es comprender mejor. Comprender, en el primer caso, es recuperar el dinamismo en virtud del cual un enunciado metafórico, una nueva pertinencia semántica, emerge de las ruinas de la pertinencia semántica tal como aparece en la lectura literal de la frase. Comprender, en el segundo caso, es recuperar la operación que unifica en una acción total y completa lo diverso constituido por las circunstancias, los objetivos y los medios, las iniciativas y las interacciones, los reveses de fortuna y todas las consecuencias no deseadas de los actos humanos. (Nietzsche. 1990 32).

6.1.2 Hilo 2. El acto co-creador.

El acto co-creador es un hilar de los imagos y ejercicios escriturales de quienes hicieron parte del espacio de atención, se pretende establecer en ello una reciprocidad textual que como un acto co-creador solo puede ser determinada por quien ejerce la función de lector; las razones del anonimato de los autores de estos textos son obvias, los orígenes y procedencias de los eventos narrados ya fueron determinados en el anterior ejercicio de caracterización.

El hablar de estas cosas y el tratar de contemplar su naturaleza, y una vez comprendida, el tratar lentamente, humildemente, constantemente de expresar, de exprimir de nuevo, de la tierra grosera o de lo que la tierra produce, de la forma, del sonido y del color (que son las puertas de la cárcel del alma) una Imágen de la belleza que hemos llegado a comprender: eso es el arte...la verdad es contemplar por la inteligencia aquietada por las relaciones más satisfactorias de lo inteligible. La belleza es contemplada es contemplada por la imaginación aquietada por las relaciones más satisfactorias de lo sensible. El primer paso en dirección a la verdad es llegar a comprender la

contextura y la esfera de acción de la inteligencia misma, el comprender el acto intelectual mismo.

(James Joyce, 2015. En Retrato de un Artista adolescente. p. 202-203).

Las imágenes y relatos que se presenta a continuación no están fragmentados, en relación a las imágenes estas se presentan tal cual fueron realizadas por los niños y niñas, y en cuanto a los textos, estos se transcribieron tal como fueron escritos, no se sustrajo nada, se conserva la redacción y ortografía original. Como categorización de los imagos y textos se toma los “Existenciales” básicos propios en el análisis de la realidad desde la investigación fenomenológica, El espacio vivido, El cuerpo vivido o Corporeidad, El tiempo vivido o Temporalidad. Las relaciones humanas vividas Relacionabilidad o Comunalidad. En tres momentos taxonómicos, el hecho violento, el desplazamiento forzado y la reterritorialización.

La reflexión fenomenológica hermenéutica.

La pretensión radica en el intento de asir el sentido esencial de las representaciones, imagos y ejercicios escriturales mediando en ello un proceso de apropiación reflexivo de lo que estos vestigios aportan al significado de la experiencia vivida efectuando un contacto cuasi directo con las representaciones buscando comprender como fueron vividas, “el significado de un fenómeno no es nunca simple o unidimensional, sino que es multidimensional y estratificado. Por ello, el significado de la pedagogía no puede aprenderse en una sola definición” (Menen 2002, p. 96).

Por ende se hizo necesario abordar las representaciones en estructuras de sentido o estructura de experiencia, a fin de establecer un orden entendiendo que “aprehender y formular un conocimiento no es un proceso que siga unas reglas estrictas, sino un acto libre de “ver” un significado”. (Menen 2002, p. 97). Las estructuras de sentido o experiencia tendrán como guía de reflexión los temas existenciales del mundo de la vida expresados en, el espacio vivido apoyándose en el postulado de Manen (2003. p. 121) El espacio vivido ayuda a descubrir dimensiones fundamentales de la vida, en este sentido la intención es que los imagos en relación

con los textos den cuenta interpretativa de que sucedió en el hecho violento que precedió al desplazamiento forzado.

El cuerpo vivido se da como la presencia física que devela algo sobre estos seres humanos quizá ocultando algo de manera inconsciente que relacione de alguna manera la experiencia vivida. El tiempo vivido representando el tiempo subjetivo un tiempo de aion, kronos o kairos como forma de estar y ser en la experiencia vivida, siendo que eso que sucedió como pasado vuelve en la Imágen y el escrito como experiencia que de cierta forma es huella de la existencia para transformar el presente influenciándolo. Las relaciones humanas vividas como las relaciones con el otro en espacios interpersonales, escenarios compartidos de experiencia que trascienden la mismidad en relación con la experiencia del otro. “Estos cuatro existenciales...pueden diferenciarse entre sí, pero no separarse. Todos ellos forman una unidad intrínseca que llamamos “mundo de la vida”. ” (Manen. 2003. p. 123).

Todos ellos respondiendo a un tema causal expresado en la frase temática: La importancia pedagógica de esta experiencia vivida, “Una frase temática solo sirve para señalar un aspecto del fenómeno, para aludir a él, o para referirse indirectamente a él” (Manen. 2003. p. 110). Con el propósito de llegar a la noción de acontecimiento educativo dando forma a lo que en apariencia carece de ella reflexionando las representaciones desde una orientación pedagógica donde un yo y unos otros son tacitas categorías de la relación pedagógica; el yo como el sentir pedagógico desde el cual se parte como docente, “la pedagogía es esa esencia, esa transformación, que convierte a una mujer en madre, aun hombre en padre, aun profesor en terapeuta, en abuelo, etc.” (Manen. 2003. p. 107).

Texto 1.**Imágen 33. Espectrales. Desarraigo 1**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Salimos porque nos masacraron la familia los grupos armados paramilitares salimos corriendo, salimos por el monte caminamos un dia entero asta poder allar un refujio quien nos socorriera y nos diera posada y comida y nos curaran el resto que quedaron eridos llegamos al lago Agrio ecuador a un alvergue y gracias a Dios nos atendieron nos dieron ropa de aseo personal”.

Texto 2.**Imágen 34. Espectrales. Violencia 1**

[Fotografía de Francisco Portilla G. J. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Siendo el día 12 de diciembre a las 6.00 de la mañana llego el grupo armado y empezó el combate en Ejido con el ejército y en ese momento sentí miedo y no sabía que hacer si salirme o quedarme pero después tomamos la decisión de salirnos del pueblo sin saber que rumbo nos iba a tocar coger por que no sabíamos si íbamos a poder salir vivos de ese combate pero gracias a Dios no nos pasó nada cuando tomamos la decisión de salir salimos en un camión sacando solo un poco de ropa por el pueblo que pasa por el municipio de Policarpa Remolino y por último después de 6 horas de recorrido llegamos a Pasto cuando llegué a la ciudad estaba preocupada por que no sabía que hacer pero después de un mes nos brindaron ayuda y me sentí más tranquila”

Texto 3.**Imágen 35. Espectrales. Desarraigo 2**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Yo me desplaze el 30 de diciembre de 2000. Después de 4 meses de fuertes combates con la guerrilla y la AUC noches enteras sin dormir y con miedo de que algunos de nosotros perdiéramos la vida ya que muchas amistades los matarón los desaparecieron; con mis hijos y mi esposo nos toco salir sin nada todo lo dejamos donde vivimos. En san miguel (putumayo) y san carlos. Nos toco caminar. A la valastrera y deai coger lancha para llegar a la punta y deai llegar al lago agrio Ecuador después coger bus para llegar a pasto porque entre mas pasaba el tiempo mas nos mirabamos en peligro.”

Texto 4.**Imágen 36. Espectrales. Violencia 2**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“14 de noviembre del 207 a las 8 am. Me tube que salir del lugar donde vivi por que el enfrentamiento de los paras con las Far se enfrentaron y estaban alado de mi vivienda cuando tiraban garrafas y nos tuvimos que huyr de ese lugar por miedo de perder la vida y por salvar la vidad de mis hijos. Me tube que desplasar por trocha para bajar a la orilla del rio para coger bote y asi desplazarme asta el lugar donde avian carros para que nos trajeran asia la ciudad y gastamos 8 horas en carro mas la trocha que anduvimos ata la via dejaran parte. Pase por el pueblo de Policarpo ejido remolino panamericano y luego llegue a esta ciudad.

Texto 5.**Imágen 37. Espectrales. Desarraigo 3**

[Fotografía de Francisco Portilla G. J. (Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Fue un día de mucho miedo porque llegó la guerrilla y le dijo a mi marido que les hiciera un trabajo el les dijo que no y ellos le dijeron que le daban un plazo de una hora para que saliera del pueblo. Nosotros empacamos lo que más se puede y salimos en el trayecto de donde salíamos acá pensábamos muchas cosas que iba hacer de la vida de nosotros que no tenemos una casita para llegar solo estamos con la poca ropa que sacamos. Pero al llegar aquí a la ciudad la familia de mi marido nos ayudaron mucho la atención fue excelente. La mamá de él nos dijo aquí hay un cuarto para que se organicen gracias a Dios a los pocos días le fue saliendo trabajo. Ya fuimos comprando las cositas más necesarias, después de unos días un poco más organizados y nos arrendamos una casa ya le conseguimos guardería a la niña y ahora uno vive con más tranquilidad.”

Texto 6.**Imagen 38. Espectrales. Violencia 4**

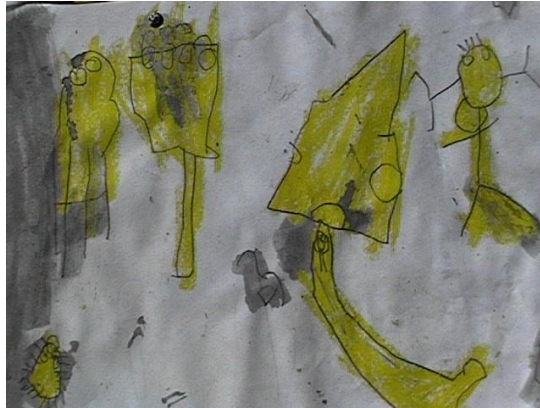
[Fotografía de Francisco Portilla G. J.(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“En abril 1 una noche estábamos en la casa durmiendo y los paras entraron a la casa y le dispararon a mi esposo en la pierna. Ellos nos dijeron que si no salíamos nos mataban e inmediatamente salimos de la vereda Robles a 2 horas de Tumaco. Salimos en el carro hasta Tumaco y en el centro de salud lo curaron y denunciarnos a la policía. Nos quedamos un mes y nos fuimos a Cali y pasamos 3 meses, luego nos fuimos a Bogotá porque tenía familiares y de pronto era más fácil conseguir trabajo, nos quedamos cerca de un mes pero no nos enseñamos por muy grande y nos vinimos a Pasto. Al llegar a Pasto nos colaboraron para rendir declaración y nos prestaron ayuda. Empezamos a buscar una casa y a buscar trabajo, fue difícil, paso como 2 años hasta poderse ubicar. Actualmente, él trabaja, los niños están estudiando y tenemos lo necesario para mantenernos. Todavía extraño mi casa, el lugar donde vivía.”

Texto 7.**Imágen 39. Espectrales. Desarraigo 5**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Salimos desplazados mi F. y yo por amenazas de las AUC. el motivo porque yo tenia una fabrica de queso y una carniceria y yo le dotava de estos alimentos al ejercito. En el momento de salir de mi pueblo primero: saque: A mi Familia y yo me quede escondido 3 dias después Sali yo. Mi familia llego a los corredores de una casa en el barrio santiago y a los 3 dias llegue yo conseguí 2 piasas en arriendo.”

Texto 8.**Imágen 40. Espectrales. Desarraigo 6**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“El momento de mi desplazamiento se via venir porque ya estábamos con esa idea hasta que tubimos que salir el motivo fue reclutamiento. Nosotros salimos en la noche precisamente ese dia llovía salimos todos mi mamá mis hermanos y yo en embarazo temía por la vida de mis hijos. Salimos del monte llegamos al pueblo y lo primero que pensamos es en salir a pasto afortunadamente aquí teníamos algunos familiares que nos ayudaron y oviamente después de pasar por eso acudir a donde nos pudieran colaborar para poder empezar una nueva vida. Volviendo a ese momento nos desplazaro en la noche salimos con las manos vacías con mucho miedo dejando lo que con trabajo se había conseguido mi mamá sentía mucho miedo por mí porque yo estaba en embarazo. Nos metimos por trochas y mis hermanos me ayudaban. Pudimos salir al pueblo y en ese momento cojer un bus para viajar a Pasto acá ya nos esperaban unos familiares pero teníamos que pensar que íbamos hacer. De ahí en adelante porque ya no teníamos nada.”

Texto 9.**Imágen 41. Espectrales. Reterritorializacion 1**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Sucedió hace 7 años. Mi esposo trabajaba en puertoasis la guerrilla lo confundio a èl con paramilitares y lo amenazaron y nos toco salir a todos porque sino perdias la vida. Alla viviamos bien teniamos nuestras cositas. Llegamos al pueblo de puertoasis tomamos el primer bus que salia a pasto el recorrido de alla hasta aca, duro como 11 horas viajamos con los niños estaban con ambre y frio y poca ropa, mi esposo bendio algo que tenia para comprar los pasajes. Llegamos donde una hermana mia que antesito habia sido desplazada del mismo lugar. A ella le habian emprestado una casa para que vivan por un tiempo y alli nos hizo quedar a nosotros, inmediatamente fuimos a pedir ayuda que estaban brindando a los desplazados y nos dieron alimentos, cobijas, ollas, mercado por tres meses y yo busque trabajo para mi en una casa de familia y luego a mi esposo tambien le dieron trabajito.”

Texto 10.**Imágen 42. Espectrales. Reterritorializacion 2**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“En ese momento vivíamos en ejido (policarpa) nosotras estudiando y mis padres trabajaban y la gente armada comenzó a mandar papeles como advirtiéndonos con amenazas que nos matarían a todos si no nos íbamos de ese territorio, en ese instante sin plata para transportarnos, con arto miedo, lo que hicimos fue pedir plata a unos amigos para poder desalojarnos de esa zona y salvar nuestras vidas y alistamos toda nuestra ropa, al salir nos toco dejar animales, la finca botado pero con el dolor del alma nos tocaba obligados para no correr peligro de nuestra familia y evitar perder a un ser querido cojimos carro a la madrugada con miedo de encontrarlos en la carretera nos embarcamos pasamos por policarpa , remolino hasta llegar aquí a Pasto gracias a Dios salvos y llegamos a donde una comadre porque no teníamos plata para pagar nada en ese momento pedimos alluda a la cruz roja para alimento y nos alludaron, sentí mucha tristeza porque no eramos enseñados a esa vida, lo que hicimos fue los hombres a trabajar y las mujeres ayudar en lo que mas podíamos para poder superarnos y con hijos pequeños sin plata para leche, pañales pero

gracias a Dios vamos para adelante. En este momento estamos en pasto, estamos arrendando somos 12 personas en una casa pequeña algunos sin trabajo la que sostiene la casa es mi mamá con lo económico.”

Texto 11.



Imágen 43. Espectrales. Reterritorializacion 3

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

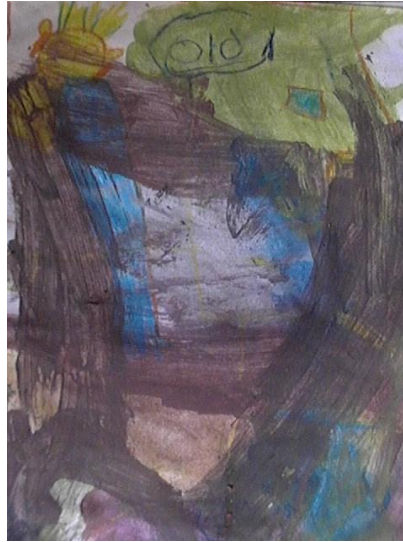
“Por amenazas ya que el amenazado era mi esposo porque a nosotros nos cobraban mucho impuesto hasta por el café a quien pagavamos era a los paramilitares ejercito y otras personas de la policía. Al salir de haya nos toco dejar todo lo que teníamos y venir con la ropa que teníamos por el miedo a que nos mataran a todos Sali de mi casa a donde un cuñado que vive en otra vereda y caminamos unas horas hasta llegar aya y luego pasamos la noche hay.

Nos dieron posada al llegar a Pasto unos familiares de mi hermano al viajar sentí alegría ya que esto no iba a ser fácil pero teníamos la tranquilidad que ya no teníamos aya.”

Texto 12.**Imagen 44. Espectrales. Desplazados 1**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Por masacres de familiares y luego nos dijeron que iban a seguir las masacres y nos dio mucho miedo y salimos a la carretera sin saber para donde coger si para Popayán o para pasto; y decidimos venir a pasto: Salimos por camino de erradura hasta la carretera de hay nos venimos en un camión hasta Rosas de Rosas nos traguieron en un contranar y no nos cobraron el pasaje. Cuando llegue a pasto un policía en el Terminal nos dijo que Fuéramos a la UAO para que nos brindaran protección.”.

Texto 13.**Imágen 45. Espectrales. Desplazado 2**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Ciendo 23 del mes junio 2002 llegaron los gerrilleros para llevarnos que nos incorporáramos a las filas; si no nos mataran i nos comieron quemar los ranchos de cada familia i si no que nos fuéramos saliendo para otro lado para salir del municipio de Ramos 3 oras salir ir al camino para tomar un carro que me trajera para irme a la ciudad cuan lleje a la ciudad tenía mucha preocupación por mi familiares quedaron i despues me puse A Buscar Ayudas para mis ijos para mi persona para buscar trabajo para sustentar mi familia no contaba con ningún familiar para contar mi cituacion que lo estaba pasando en la ciudad i ahora ya es radicado en la ciuda ya estoy mejorando mi cituacion porque ya tengo mi casa i estoy en proyeto que me va sacar de preocupaciones i voy A mejorar mi calidad de vida”.

Texto 14.**Imágen 46. Espectrales. Desplazados 3**

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

Cuando fuimos desplazados llegaron los guerrilleros llegaron al pueblo sacaron sus armas de fuego y se enfrentaron con los soldados y yo con mis hermanos corrimos a la casa a estirarnos al piso para protegernos de las balas y ese día no pudimos escaparnos porque los guerrilleros tenían sus armas echando fuego. Y no descansaban y al otro día me sentía muy triste al dejar nuestras casas los animales los llanitos donde nosotros salíamos a divertirnos y a correr con los amigos. Cuando Sali caminamos con mis hermanos hasta llegar a la carretera para coger un carro y llegar aquí a pasto, pero senos presento un ovstaculo porque los guerrilleros habian puesto arboles atravesados en la carretera para que no puedan salir ningun carro a cualquier lugar entonces a nosotros nos toco devolvemos donde una vecina y pedirle que nos apoyara haciendonos esconder en su casa paraque los guerrilleros no nos hicieran nada esperamos a que oscureciera para poder regresar a la casa y sacar la ropa y otras cosas para cuando estemos aquí

en pasto pudieramos comer y pagar la posada y al regresarnos miramos que los guerrilleros ya se habian entrado en la casa y nos toco salir sin nada y pidiendo ayuda llegamos aqui a pasto

Texto 15.



Imágen 47. Espectrales. Desplazados 4

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009). Expresión plástica de un menor de seis años en situación de desplazamiento por conflicto armado en Colombia. Colección archivo fotográfico del autor.

“Un domingo a las 6 de la tarde estabamos celebrando un bautizo de un sobrino a mi me rogaron que les cuidara la casa y que les ayude acocinar junto con algotros familiares de pronto escuchamos disparos a un kilometro e diastancia era la guerrilla con el ejercito cada vez los disparos eran mas cercanos por lo cual tiramos los pollos senos rrego la comida comenzamos a correr de un lado a otro estabamos cerca de la via bajo un carro de los que venden gas lo habian bajado al chofer y le quitaron cilindros por lo cual se regreso el carro y el ejercito siguieron en combate serca de la casa nos sumbamos en unas sanjas protegiendo a los pequeños por eso dando gracias a dios evitamos que alguna bala perdididad nos quitara la vida. Encargamos algunas cosas y

decidimos salir a la ciudad por lo cual cada quien desidio a buscar trabajo era muy difícil conseguir empleo sin embargo toco insistir hasta que lo conseguí.”

Estructuras de sentido.

La experiencia del hecho violento:

- (1) Salimos porque nos masacraron la familia los grupos armados paramilitares.
- (2) Llego el grupo armado y empezo el combate en Ejido con el ejercito.
- (3) Después de 4 meses de fuertes combates con la guerrilla y la AUC noches enteras sin dormir y con miedo de que algunos de nosotros perdiéramos la vida ya que muchas amistades los matarón los desaparecieron
- (4) Me tube que salir del lugar donde vivi por que el enfrentamiento de los paras con las Far se enfrentaron y estaban alado de mi vivienda cuando tiraban garrafas y nos tuvimos que huyr de ese lugar por miedo de perder la vida y por salvar la vidad de mis hijos.
- (5) Fue un dia de mucho miedo porque llego la guerrilla y le dijo a mi marido que les hiciera un trabajo el les dijo que no y ellos le dijeron que le daban un plazo de una hora para que saliera del pueblo.
- (6) En abril 1 una noche estabamos en la casa durmiendo y los paras entraron a la casa y le dispararon a mi esposo en la pierna. Ellos nos dijeron que si no saliamos nos mataban e inmediatamente salimos de la vereda Robles a 2 horas de Tumaco.
- (7) Salimos desplazados mi F. y yo por amenazas de las AUC. el motivo porque yo tenia una fabrica de queso y una carniceria y yo le dotava de estos alimentos al ejercito.
- (8) El momento de mi desplazamiento se via venir porque ya estabamos con esa idea hasta que tubimos que salir el motivo fue reclutamiento.

(9) Sucedió hace 7 años. Mi esposo trabajaba en puertoasis la guerrilla lo confundio a èl con paramilitares y lo amenazaron y nos toco salir a todos porque sino perdias la vida.

(10) En ese momento vivíamos en ejido (policarpa) nosotras estudiando y mis padres trabajaban y la gente armada comenzó a mandar papeles como advirtiéndonos con amenazas que nos matarían a todos si no nos íbamos de ese territorio.

(10) Por amenazas ya que el amenazado era mi esposo porque a nosotros nos cobraban mucho impuesto hasta por el café a quien pagavamos era a los paramilitares ejercito y otras personas de la policía. Por masacres de familiares y luego nos dijeron que hiban a seguir las masacres y nos dio mucho miedo...

(11) Por masacres de familiares y luego nos dijeron que hiban a seguir las masacres y nos dio mucho miedo

(12) Llegaron los gerrilleros para llevarnos que nos incorporamos a las filas; si no nos mataran i nos comesaron quemar los ranchos de cada familia i si no que nos fueros saliendo para otro lado

(13) Llegaron los guerrilleros llegaron al pueblo sacaron sus armas de fuego y se enfrentaron con los soldados y yo con mis hermanos corrimos a la casa a estirarnos al piso para protegernos de las balas y ese día no pudimos escaparnos porque los guerrilleros tenían sus armas echando fuego.

(14) de pronto escuchamos disparos a un kilometro e diastancia era la guerrilla con el ejercito cada vez los disparos eran mas cercanos por lo cual tiramos los pollos senos rrego la comida comenzamos a correr de un lado a otro estabamos cerca de la via bajo un carro de los que venden gas lo habian bajado al chofer y le quitaron cilindros por lo cual se regreso el carro y el ejercito siguieron en combate serca de la casa nos sumbamos en unas sanjas protegiendo a los pequeños por eso dando gracias a dios evitamos que alguna bala perdida nos quitara la vida.

Asumiendo una reflexión posible en el marco de los cuatro existenciales se puede entrever en los textos que la experiencia del hecho violento enfrente a estos seres humanos con la inminente posibilidad no solo de su muerte, sino también la de sus familias, partiendo en el referente experiencial de la muerte de otros a manos de los grupos armados, lo que les obligo a tomar la decisión de abandonar el topos social al que pertenecían. El huir para salvaguardar la vida es uno de los temas esenciales de esta estructura, el vivir es tener una relación ontológica con la inminente muerte en espera, mas es la inmediatez de la sentencia la que obligo a estos seres humanos a tomar acciones desesperadas para poder de alguna manera postergarla a costa de la ruptura de un tejido social ya estructurado desde su topos de residencia..

La experiencia del desplazamiento forzoso.

- (1) salimos corriendo, salimos por el monte caminamos un día entero asta poder allar un refugio quien nos socorriera y nos diera posada y comida y nos curaran el resto que quedaron eridos
- (2) cuando tomamos la decisión de salir salimos en un camion sacando solo un poso de ropa por el pueblo que pasa por el municipio de Policarpa remolino y por ultimo después de 6 horas de recorrido llegamos a pastocon mis hijos y mi esposo nos toco salir sin nada todo lo dejamos donde vivimos. En san miguel (putumayo) y san carlos. Nos toco caminar. A la valastrera y deai coger lancha para llegar ala punta y deai llegar al lago agrio Ecuador después coger. Bus para llegar a pasto porque entre mas pasaba el tiempo mas nos mirabamos en peligro
- (3) Me tube que desplasar por trocha para bajar a la orilla del rio para coger bote y asi desplazarme asta el lugar donde avian carros para que nos trajeran asia la ciudad y gastamos 8 horas en carro mas la trocha que anduvimos ata la via dejaran parte. Pase por el pueblo de Policarpo ejido remolino panamericano y luego llegue a esta ciudad

- (4) Nosotros empacamos lo que mas se puede y salimos en el trayecto de donde saliamos aca pensabamos muchas cosas que iva hacer de la vida de nosotros que no tenemos una casita para llegar solo estamos con la poca ropa que sacamos
- (5) Salimos en el carro hasta Tumaco y en el centro de salud lo curaron y denunciarnos a la policia. Nos quedamos un mes y nos fuimos a Cali y pasamos 3 meses, luego nos fuimos a Bogota porque tenia familiares y de pronto era mas facil conseguir trabajo , nos quedamos cerca de un mes pero no nos enseñamos por muy grande y nos vinimos a pasto.
- (6) En el momento de salir de mi pueblo primero: saque: A mi Familia y yo me quede escondido 3 dias después Sali yo
- (7) Nosotros salimos en la noche precisamente ese dia llovía salimos todos mi mama mis hermanos y yo en embarazo temia por la vida de mis hijos. Salimos del monte llegamos al pueblo y lo primero que pensamos es en salir a pasto afortunadamente, Volviendo a ese momento nos desplazaro en la noche salimos con las manos vacias con mucho miedo dejando lo que con trabajo se habia conseguido mi mama sentia mucho miedo por mi porque yo estaba en embarazo. Nos metimos por trochas y mis hermanos me ayudaban.
- (8) Llegamos al pueblo de puertoasis tomamos el primer bus que salia a pasto el recorrido de alla hasta aca, duro como 11 horas viajamos con los niños estaban con ambre y frio y poca ropa, mi esposo bendio algo que tenia para comprar los pasajes.
- (9) lo que hicimos fue pedir plata a unos amigos para poder desalojarnos de esa zona y salvar nuestras vidas y alistamos toda nuestra ropa, al salir nos toco dejar animales, la finca botado pero con el dolor del alma nos tocaba obligados para no correr peligro de nuestra familia y evitar perder a un ser querido cojimos carro a la madrugada con miedo de encontrarlos en la carretera nos embarcamos pasamos por policarpa , remolino hasta llegar aquí a Pasto

- (10) Al salir de haya nos toco dejar todo lo que teníamos y venir con la ropa que teníamos por el miedo a que nos mataran a todos Sali de mi casa a donde un cuñado que vive en otra vereda y caminamos unas horas hasta llegar aya y luego pasamos la noche hay.
- (11) salimos a la carretera sin saber para donde coger si para Popayán o para pasto; y decidimos venir a pasto: Salimos por camino de erradura hasta la carretera de hay nos venimos en un camión hasta Rosas de Rosas nos traguieron en un contranar y no nos cobrarón el pasaje
- (12) saliendo para otro lado para salir del municipio de Ramos 3 oras salir ir al camino para tomar un carro que me trajiera para irme a la ciudad cuan lleje a la ciudad tenía mucha preocupación por mi familiares quedaron.
- (13) Cuando Sali caminamos con mis hermanos hasta llegar a la carretera para coger un carro y llegar aquí a pasto, pero senos presento un ovstaculo porque los guerrilleros habian puesto arboles atravesados en la carrertera para que no puedan salir ningun carro a cualquier lugar entonces a nosotros nos toco devolvemos donde una vecina y pedirle que nos apoyara haciendonos esconder en su casa paraque los guerrilleros no nos hicieran nada esperamos a que oscureciera para poder regresar a la casa y sacar la ropa y otras cosas.
- (14) Encargamos algunas cosas y decidimos salir a la ciudad.

En el caso del desplazamiento forzado la reflexión derivada de los apartes permite comprender los esbozos situacionales de la experiencia del desarraigo cuando en ello se abandona tejidos sociales establecidos en torno al territorio, y el miedo que deriva de la incertidumbre de no saber a dónde ir y como llegar y sobrevivir en lo lejano y ajeno; proporcionando con ello la importancia que implica el ya no ser parte de, y el estar en; ya que el ser parte de y estar en,

afirman la relación ontológica con el territorio en un estar junto a todas las relaciones que con este emergen en relación con otros en un nosotros.

La experiencia de llegada al topos ajeno.

- (1) Llegamos al lago Agrio Ecuador a un albergue y gracias a Dios nos atendieron nos dieron ropa de aseo personal
- (2) después de 6 horas de recorrido llegamos a pasto cuando llegue a la ciudad estaba preocupada por que no sabia que hacer pero después de un mes nos brindaron ayuda y me senti mas tranquila
- (3) Nos toco caminar. A la valastrera y deai coger lancha para llegar a la punta y deai llegar al lago agrio Ecuador después coger bus para llegar a pasto porque entre mas pasaba el tiempo mas nos mirabamos en peligro.”
- (4) Pase por el pueblo de Policarpo ejido remolino panamericano y luego llegue a esta ciudad.
- (5) La mama de el nos dijo aquí hay un cuarto para que se organicen gracias a Dios a los pocos dias le fue saliendo trabajo. Ya fuimos comprando las cositas mas necesarias, después de unos dias un poco mas organizados y nos arrendamos una casa ya le conseguimos guarderia a la niña y ahora uno vive con mas tranquilidad.”
- (6) Nos quedamos un mes y nos fuimos a Cali y pasamos 3 meses, luego nos fuimos a Bogota porque tenia familiares y de pronto era mas facil conseguir trabajo , nos quedamos cerca de un mes pero no nos enseñamos por muy grande y nos vinimos a pasto. Al llegar a pasto nos colaboraron para rendir declaracion y nos prestaron ayuda. Empezamos a buscar una casa y a buscar trabajo, fue difícil, paso como 2 años hasta poderse ubicar. Actualmente, él trabaja, los niños estan estudiando y tenemos lo necesario para mantenernos. Todavía extraño mi casa, el lugar donde vivia.”

- (7) Mi familia llego a los corredores de una casa en el barrio santiago y a los 3 dias llegue yo conseguí 2 piasas en arriendo.”
- (8) Pudimos salir al pueblo y en ese momento cojer un bus para viajar a Pasto aca ya nos esperaban unos familiares pero teniamos que pensar que ivamos hacer. De ahí en adelante porque ya no teniamos nada.”
- (9) Llegamos donde una hermana mia que antesito habia sido desplazada del mismo lugar. A ella le habian emprestado una casa para que vivan por un tiempo y alli nos hizo quedar a nosotros, inmediatamente fuimos a pedir ayuda que estaban brindando a los desplazados y nos dieron alimentos, cobijas, ollas, mercado por tres meses y yo busque trabajo para mi en una casa de familia y luego a mi esposo tambien le dieron trabajito.
- (10) hasta llegar aquí a Pasto gracias a Dios salvos y llegamos a donde una comadre porque no teníamos plata para pagar nada en ese momento pedimos alluda a la cruz roja para alimento y nos alludaron, sentí mucha tristeza porque no eramos enseñados a esa vida, lo que hicimos fue los hombres a trabajar y las mujeres ayudar en lo que mas podíamos para poder superarnos y con hijos pequeños sin plata para leche, pañales pero gracias a Dios vamos para adelante. En este momento estamos en pasto, estamos arrendando somos 12 personas en una casa pequeña algunos sin trabajo la que sostiene la casa es mi mamá con lo económico.”
- (11) Nos dieron posada al llegar a Pasto unos familiares de mi hermano al viajar sentí alegría ya que esto no iva a ser fácil pero teníamos la tranquilidad que ya no teníamos aya.”
- (12) Cuando llegue a pasto un policia en el Terminal nos dijo que Fueramos a la UAO para que nos brindaran proteccion.”.

(13) me puse A Buscar Ayudas para mis ijos para mi persona para buscar trabajo para sustentar mi familia no contaba con ningún familiar para contar mi cituacion que lo estaba pasando en la ciudad i ahora ya es radicado en la ciuda ya estoy mejorando mi cituacion porque ya tengo mi casa i estoy en proyeto que me va sacar de preocupaciones i voy A mejorar mi calidad de vida

(14) pidiendo ayuda llegamos aqui a past.

(15) Encargamos algunas cosas y decidimos salir a la ciudad por lo cual cada quien desidio a buscar trabajo era muy difícil conseguir empleo sin embargo toco insistir hasta que lo conseguí.”

la llegada al topos ajeno evidencia la relación dicotómica entre ausencia y presencia, una ausencia experimentada como presencia, y viceversa en un marco de incertidumbres frente a lo ajeno y lo lejano en la impotencia de no tener un cómo ni un con que afrontar lo que la situación demanda. Empero también se devela allí la posibilidad de lo humano a la supervivencia, el buscar los medios, el adaptarse a los modos para de alguna forma reinventarse y establecerse desde lo poco y aprehender a ser de alguna manera con el apoyo de los otros en una relación de humano a humano.

Reflexión pedagógica.

La reflexión en este sentido, en un principio se dio durante el proceso de atención donde quienes hicimos parte de un equipo de trabajo sin preverlo asumimos la responsabilidad de hacer algo, más que desde lo que sabíamos, desde lo que estos niños y sus experiencias nos provocaban; y todo lo que ocurrió, se dio de una forma muy intuitiva, netamente emocional, casi sin paradigmas y lejanos a los criterios institucionales; siempre en procura de minimizar lo violento mediante el vivir en y desde los afectos, en lo lúdico y lo estético. Entendiendo la reflexión en el sentido de que “las personas grandes nunca comprenden nada por si solas y es

cansador para los niños tener que darles siempre explicaciones” (De Saint-Exupery, El Principito, Capitulo 1. p.10)

Hoy, pensado ya desde la educación y apoyándose en el razonamiento al que evocan las nociones, lo que dicen estos hallazgos es más una invitación a la reflexión sobre la vida como docente; ya que estas experiencias vividas obligan a percibir la necesidad inmediata de cuestionar no solo cual es papel de la educación en torno estas situaciones, sino también a cuestionar si lo que se viene dando como educación es pertinente y útil no solo para asumir a las víctimas en contextos psicosociales propios quizá de una pedagogía social o una educación popular; sino preguntarse como desde la educación y todo lo que a ella le compete se puede evitar que estas experiencias vuelvan a pasar.

Ya que el cuerpo vivido de estos niños desde estas representaciones permitió experimentar a esos otros como seres humanos cercanos de los cuales se es responsable en su desgracia por acción u omisión, lo que de alguna manera es provocación para hacer algo del modo en que me exige el ser docente y participe de una estructura social determinada e institucionalmente condicionada.

Sus tiempos vividos exigen en el hoy y él ahora la necesidad educativa de irrumpir en la desesperanza y generar esperanza en razón de desear algo mejor, de develar que no funciona en la educación tal como hoy se presenta y pensar en las posibilidades de hacer educación de otras maneras, para otros fines; para ser posibles en el ser, el vivir, el crear como sentidos de vida donde lo humano no esté por debajo de las cosas.

Sus espacios vividos sin embargo evidencian la importancia dada en un espacio de atención donde lo que se procuro fue brindar un lugar de encuentro en el que los aprendizajes no surgieron desde parámetros institucionales, sino de irrupciones dadas en las interacciones en la relación de hogar compartido, un entorno inmediato desde donde se exploró el pasado en un presente cuyo

topos siempre les fue seguro, un espacio de apoyo, de escucha sin imposiciones, un espacio liberador desde el cual estos seres humanos se reunieron consigo mismos para re-crearse con los otros en un nosotros educativo. El espacio que debería ser toda escuela, la *schole*, el espacio del ocio, del vivir bien y aprender lo necesario para la vida.

El otro vivido siempre fue la relación heterónoma con los otros cargada de significación interpersonal compartiendo sentimientos básicos de mutuo apoyo y seguridad donde se expresó la confianza del adulto para que los niños y niñas tengan la seguridad de que pueden hacer algo por sí mismos, esa fue la esencia del acontecimiento educativo, el proveer al otro la seguridad de que es y pertenece, y por ende es capaz de junto con otros cambiar la suerte de sus circunstancias.

Frente a circunstancias como estas, desde una cavilación pedagógica, lo que estos hallazgos proponen es preguntarse cuál es el papel de la educación para asumir estas realidades o para evitar que se sigan presentando, si lo que se enseña es acorde a las circunstancias de un país sumido en una serie de violencias, y si con lo que se aprende se puede soñar con otra forma de construir sociedad; si se llega a la conclusión de que la educación tal como se la manifiesta desde la herencia educativa no responde a las necesidades sociales de construcciones relacionales de paz, entonces si emerge la necesidad de cuestionar el papel de esta educación, en especial la dada desde la instituciones, en razón de si esta responde a todo aquello que se requiere para generar pertinencia frente a realidades concretas o si por el contrario es totalmente ajena a estas realidades. Lo pedagógico de la experiencia vivida está en el pensar la educación en sus medios y fines como el principio base para replantear los procesos curriculares y dinámicas rígidas de escolarización.

7. Urdimbre 5.

Somos lo que hacemos para dejar de ser lo que somos.

Eduardo Galeano.

7.1 Hilatura en función del acontecimiento educativo

7.1.1 Hilo 1. La Noción de Acontecimiento.

En principio la pretensión es establecer diferentes miradas teóricas sobre el concepto de acontecimiento con el fin de otorgarle al término una operatividad que permita soportar las intenciones de la investigación. En este sentido se toma como referencia postulados teóricos de K. Marzouk, quien retoma postulados de autores como Bodiou, Morin, Gilbert y Nora con el fin de operativizar un concepto de acontecimiento. Además de Marzouk se adopta el concepto elaborado por Pinilla en relación al acontecimiento histórico, y el postulado de Bárcena que en un sentido más cercano a la educación.

Quizás se ha producido en la historia del concepto de estructura algo que se podría llamar un «acontecimiento» si esta palabra no llevase consigo una carga de sentido que la exigencia estructural -o estructuralista- tiene precisamente como función reducir o someter a sospecha. Digamos no obstante un «acontecimiento» y tomemos esa palabra con precauciones entre comillas. ¿Cuál sería, pues, ese acontecimiento? Tendría la forma exterior de una *ruptura* y de un *redoblamiento*. (Derrida. 1989. p.3)

Según la real academia de la lengua española el acontecimiento se define como un hecho o suceso, especialmente cuando reviste cierta importancia. (Real academia de la lengua española). K. Marzouk en su texto titulado “Acontecimiento” realiza un ejercicio de operatividad del término asumiéndolo como ese algo que permite que las sociedades hablen revelando dimensiones ocultas, en este sentido él afirma que “el acontecimiento supone el estudio de la forma y la estructura y la concatenación de ciertos acontecimientos” para este autor un

acontecimiento es el resultado de micro acontecimientos, que como tal se manifiesta como un concreto impalpable y difícil de definir.

Marzouk se apoya en las posiciones teóricas sobre el término que sostienen teóricos como Bodiou, Morin, Gilbert y Nora. En este sentido sostiene que para Bodiou el acontecimiento es una reconstrucción retroactiva de las huellas y hechos, es la historicidad de una situación. Y que para E. Morin, el acontecimiento es de carácter relativo en su definición como concepto de acontecimiento. Y que esta relatividad emana, en juicio de Morin, según Marzouk, de la *ambivalencia* que existe entre los conceptos de acontecimiento y elemento, ya que el acontecimiento no es más que un pre-elemento marcado por una ontología temporal (o sea, inscrito en el tiempo), de donde viene la posibilidad de transformación de un acontecimiento en elemento (puesto que puede ser integrado en un sistema y marcado por una ontología espacial), y de un elemento en acontecimiento (puesto que todo elemento puede ser actualizado, y puesto que el tiempo puede marcar de un *coeficiente de acontecimentalidad* todo elemento). Para Gélibert, el acontecimiento es «una historia que se hace, que se está haciendo», es «un desenvolvimiento inédito» que hay que fijar. Por lo que Gélibert insiste sobre el papel del pensamiento (del acto) en la reconstitución inteligible del acontecimiento.

De este ejercicio Marzouk (sin fecha). Desarrolla una definición operatoria de acontecimiento en la que lo postula como una irrupción de significantes nuevos dentro de un proceso, una fisura imprevisible y por ende difícil de estructurar, más aún si es posible elaborarle un a sociología.

Un acontecimiento es una *irrupción* de nuevos significantes dentro de un proceso, una *fisura* que juega el papel de una antifunción momentánea dentro de un sistema. Un acontecimiento se caracteriza tanto por sus propios *agentes* (individuos o instituciones directamente implicados en el acontecimiento) como por sus representantes (individuos o instituciones que reconstruyen el acontecimiento para comunicarlo con fines pragmáticos). Un acontecimiento es una *noticia*

elaborada por individuos o instituciones con el fin de *informar* a la gente, al público. Como todo intento de definición busca vincular el campo definido a una estructura de conocimiento, lo que se pretende al poner de relieve estos problemas de definición, es llegar a plantear la posibilidad de una estructuración de los acontecimientos. (p.13)

En un sentido similar, Alfonso Pinilla (2005) en su texto “El acontecimiento histórico hacia una categorización”, define el acontecimiento como síntoma de los procesos que tienen lugar dentro del sistema, como filtro de información y como fenómeno de percepción donde intervienen puntos de vista que quien interpreta debe asumir. En este sentido el acontecimiento para Pinilla (2005), es lo que permite percibir el fenómeno, Pinilla (2005) sostiene que el acontecimiento es el referente de la experiencia vivida. Para este autor La materia prima de la historia es la experiencia vivida traducida en acontecimiento en función de un ejercicio de comprensión.

Toda percepción necesita límites temporales, espaciales, pero la percepción también genera límites abiertos en el tiempo y en el espacio. Toda percepción surge de los límites dados por los sentidos. Los vestigios que genera la percepción son partes abiertas al todo desde el que emergen, con ellos es posible entender y comprender la realidad asumiendo que el todo no es solo la suma de las partes, sino que cada parte contiene al todo.” (2005.p.32)

Según Pinilla, (2005), Las experiencias vividas generan elementos que permiten su comprensión, así los elementos surgidos de la experiencia se convierten en memorias desde las cuales reflexionar con el fin de entender las dinámicas, procesos y estructuras. Este teórico sostiene que los hechos no llegan en estado puro para la comprensión de quien interpreta, a quien interpreta le llegan interpretaciones del hecho, en este sentido un acontecimiento puede definirse como un hecho puesto en interpretación (2005). En Pinilla, El acontecimiento se genera a partir de la percepción del hecho, al presente del investigador no llegan hechos, sino acontecimientos,

percepciones de hechos, interpretaciones de la realidad pasada (2005). Para este autor, el acontecimiento es el resto del pasado que pervive en el presente, percepciones del hecho fijadas en memorias que van a conformar el camino a seguir de la comprensión.

También para Pinilla (2005), es a través del acontecimiento que se entienden los procesos que tiene lugar en la experiencia vivida. La dimensión epistemológica del acontecimiento, según Pinilla, permite comprender el conjunto de la experiencia vivida sin necesidad de aprehenderla en su totalidad. El acontecimiento en su dimensión perceptiva, convierte el hecho en acontecimiento, el carácter limitado del hecho permite su percepción, abriéndolo a las distintas interpretaciones que van conformando el acontecimiento. Pinilla (2005) sostiene que el acontecimiento posee una dimensión sistémica y que, en su dimensión sistémica, el acontecimiento es un sistema complejo que se convierte en síntoma a través del cual se puede acceder a una estructura del sistema en evolución (2005).

El acontecimiento (Pinilla, 2005) surge del sistema develando sus procesos internos, aunque algunos de los acontecimientos vienen programados por el sistema, el carácter inesperado o programado del acontecimiento depende de su percepción o interpretación (2005). El estudio del acontecimiento permitirá observar por tanto la relación que ese sistema mantiene con su entorno, la relación con el entorno condiciona la evolución del sistema. Bárcena (2000), relaciona el acontecimiento con la experiencia, definiéndolo como ese algo que ocurre para transformar y permitir el pensamiento, en Bárcena (2000), el acontecimiento genera una ruptura en el tiempo, establece un antes y un después desde donde se provoca la reflexión.

Los acontecimientos nos obligan a “hacer una experiencia” en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar, ni en el actuar...la experiencia es causante de experiencia en formación, en cualquiera de sus variantes, y en esta misma medida se justifica que la experiencia haga del pasado- del tiempo- un fundamento para

nuestra responsabilidad, en el sentido de estar obligados a responder de lo que “otros” sufrieron, esto es, de lo que experimentaron. (2000).

7.1.2 Hilo 2. El acontecimiento educativo.

“La educación es el arte de rebautizarnos o enseñarnos a sentir de otro modo”

Nietzsche (2001)

Definir el termino acontecimiento educativo, es adentrarse a postulados que superan las herencias educativas, entendiendo por herencias aquellas tradiciones que hicieron de la educación una estructura monótona y descontextualizada de las realidades de los educandos, en este sentido el pensar la educación como un acontecimiento lleva a plantear el ser cuestionada desde un pensamiento epistémico que como argumenta Zemelman, (2009). Es pre-teórico,* funciona sin un *corpus* teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, o cognitivos, con funciones de determinación o con funciones de explicación. Por lo contrario, estas funciones y *corpus* teóricos son solo instrumentos que el pensamiento epistémico, utiliza como categorías para plantear un “colocarse frente a la realidad”. Colocarse frente a la realidad para Zemelman (2009), significa construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que el educando comienza a plantear problemas susceptibles de teorizarse. “El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con Contenido.” (2009. p. 32).

El fundamento principal del pensamiento epistémico, entonces es construir conocimiento con aquello que aún no se conoce, por tal razón este pensamiento funciona con categorías sin contenidos precisos, y es en la relación del educando con su cotidianidad donde se origina la

* Decir pre-teórico, para Zemelman, significa decir, construcción de relación con la realidad. Significa que si el ser humano está colocando frente a las circunstancias que quiere estudiar sin precipitar un juicio en términos de construir un predicado ya predeterminado con contenido sobre aquello que no conoce, entonces se está distanciándose de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno que no conoce; y ese distanciamiento frente a la realidad para no precipitar juicios teóricos que se van a expresar en enunciados predicativos, es lo que en términos más amplios se podría llamar “Problema”.

capacidad de plantearse problemas. El pensamiento epistémico busca demarcar problemas antes que construir postulados teóricos.

El *pensar epistémico*, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo, pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad. (Zemelman, p. 28. 2009)

Vasco (sin fecha) plantea que la pedagogía es una práctica reconstructiva que se elabora a partir de la experiencia personal y la experiencia de los otros, como un acontecimiento que se reelabora continuamente. Esto invita a pensar en una educación más allá de las herencias, es decir, pensar la educación desde otras miradas, comprendiendo que el ser humano en realidad no busca verdades, desea certezas (Zemelman, 2008), en un mundo dado siempre desde la interpretación. Por lo general la herencia educativa enseña el mundo desde un postulado teórico, pero no permite pensarlo y en las actuales circunstancias hay una necesidad inminente de pensar el mundo, entendiendo el pensamiento (Zemelman, 2008) no como conocimiento sino como una actitud de vida en donde sea evidente el cómo se piensa, y en donde la palabra sea congruente con la acción, sea acción.

La pedagogía contemporánea, en este horizonte, debe preguntar por el ser humano, quien es el ser humano, que tipo de ser humano es el educando; debe pensar al educando en función de un contexto, para en lo posible enseñar (dar señas) para que este ser humano se pregunte. Ese preguntar es lo que permite llevar el acto pedagógico como un acontecimiento, como algo que se predetermina y se encuentra con lo indeterminado y desde allí se produce. En este sentido, si el objetivo de la educación debe darse como un modo de que los educandos se hagan a un pensamiento pedagógico, la educación debe darse como un proceso humano de pensamiento epistémico, de encuentros y desencuentros, de aciertos y desaciertos, de acontecimientos dados

en la experiencia con el mundo del conocer, el mundo de la vida, el mundo de la esperanza y el mundo de la creación; el mundo del conocer basado en la sapiencia de la humanidad a lo largo de su recorrido, el mundo de la vida contenido en toda la experiencia fenomenológica, el mundo de la a esperanza como una apuesta a no tener amo, a no depender de algo para todo; y el mundo de la creación conociendo lo que sabemos del mundo para pensar de otra manera. (Zemelman, 2009).

Si tal como postula Zemelman (2009), el pensar desde la episteme no es pensar desde la teoría para que desde esta se explique el mundo, y que esta teoría solo es instrumento de categorización que permite estar frente a la realidad; el colocarse frente a la realidad se entendería como construir una relación de conocimiento, en un acceder a lo desconocido, y que de esa relación emerjan las preguntas que motiven al educando a plantear problemas sobre sí y su relación con ese mundo que es susceptibles de teorizarse. “El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido.” (2009, p. 54).

El fundamento principal del pensamiento epistémico es construir conocimiento con aquello que aún no se conoce, por tal razón este pensamiento funciona con categorías sin contenidos precisos, y es en la relación del educando con su cotidianidad donde se origina la capacidad de plantearse problemas. El pensamiento epistémico busca demarcar problemas antes que construir postulados teóricos. “el *pensar epistémico*, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo, pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad.” (Zemelman 2009, p. 121)

El acontecimiento educativo se plantea como un problema demarcado por el pensamiento teórico, por tal razón, en la intención de dar una estructura epistémica al concepto de acontecimiento educativo se busca apoyo en Barcenas (2000), cuando toma la expresión acontecimiento como el asistir a una experiencia, esto es, de “hacer” una experiencia como algo que ocurre, que se apodera del ser humano y lo transforma. Para Barcenas (2000), el acontecimiento es algo “grave”, aquello que da a pensar y que rompe con la continuidad del tiempo, en un antes y un después, y a su vez obliga a la reflexión. “Los acontecimientos nos obligan a “hacer una experiencia” en el sentido de padecerla, sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. (2000, p. 76)

A su vez, Ortega Ruiz (2004) en el texto “La educación moral como pedagogía de la alteridad” define el educar como algo más que la simple implementación de estrategias o conducción de procesos de aprendizaje. Entiende que la relación más radical y originaria que se produce entre educador y educando, en una situación educativa, es la relación ética que se traduce en acogida. Ortega (2004) sostiene que en la relación educativa el primer movimiento que se da es el de la acogida, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como alguien, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación ética es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer “otra cosa”.

La educación también evoca un acontecimiento, una experiencia particular que no se repite y que plantea la opción de encuentro con el otro, y con ello el nacimiento de algo nuevo; por tal razón, según Ortega:

No se puede educar sin *amar* porque quien sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo, es incapaz de alumbrar una nueva existencia; el educador es un amante apasionado de la vida que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir; el educador es un

escrutador incesante de la originalidad, de todo aquello que puede liberar al educando de la conformación al pensamiento único; educar es ayudar a inventar o crear modos “originales” de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, no la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables; y educar es ayudar al nacimiento de *algo nuevo*, singular, a la vez que continuación de una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada. (p.17)

En este sentido también Carlos Skliar (2007), sugiere la idea de Acontecimiento educativo, como algo que evita la herencia educativa, algo que no se deja argumentar. La palabra educación según Skliar (2007), trae consigo la humanidad de la poesía, la invención fecunda, el alborozo del libre albedrío, la liberación de la libertad, el despojo de toda presencia de la muerte. Se trata según él de deconstruir los argumentos educativos que están en la palabra educación y que (nos) acechan ante cualquier duda, que remiten incondicionalmente a la civilidad, pero que conducen así mismo a la desorientación.

Skliar (2007), incluye la deconstrucción para expresar como los acontecimientos educativos denotan vitalidad, impactan la intimidad, hacen de la educación una experiencia inédita, única. La deconstrucción permite una acción presente, que ocurre en el ahora y el acontecimiento como un desenlace, como una respuesta inesperada casi siempre, que se abre hacia el porvenir. Por tal razón Skliar (2007), manifiesta que el acontecimiento es el resultado consciente y final de la deconstrucción de la herencia educativa. La deconstrucción en Derrida (2004), se da como un gesto amoroso. “La experiencia de una deconstrucción nunca ocurre, eso sin amor... siempre hay un momento en que declaro, con la mayor sinceridad, la admiración, la deuda, el reconocimiento y la necesidad de ser fiel a la herencia para reinterpretarla y reafirmarla interminablemente” (Derrida y Roudinesco, 2004. p.12)

Derrida (2004) toma en este sentido, la idea de deconstrucción como experiencia, y en tanto experiencia remite a lo vivido y a lo pensado; la deconstrucción consiste en deshacer sin destruir, en este caso un deshacer sin destruir un acontecimiento educativo. “El hecho de deconstruir algo es un pensamiento” (Skliar, 2007). La deconstrucción entonces es también un acontecimiento, un ocurrir en el ahora con y desde el otro, ya que es el otro quien inicia el proceso de deconstrucción, es el otro el que provoca el gesto, el que provoca la responsabilidad al obligar a dialogar con él. “el acontecimiento (es lo que) deconstruye” (Derrida.1989, p.28).

Fernando Bárcena (2003) define el acontecimiento como, un estallido de sentido (p. 78), algo que no puede ser programable, una irrupción, el comienzo de una nueva comprensión, de una nueva relación; el acontecimiento es una determinada experiencia vivida en el tiempo, que solo se explica como una ocasión, una excepción, una originalidad. “todo acontecimiento es algo que tiene lugar, es efectivo, y lo que de hecho tiene ocurre en un aquí, en un ahora y a alguien” (Skliar. 2007). Por eso el acontecimiento no admite reproducciones ni simulacros.

Pensar la educación en términos de acontecimiento es ir más allá de las herencias y las tradiciones educativas para llegar a la creación; el acontecimiento educativo es un algo creativo: según Bárcenas (2003) el sujeto en la educación tiene conciencia de ser afectado por lo que le acontece, por lo que siente y por lo que padece y desde allí se re-crea en las experiencias que de una u otra forma lo seducen. La experiencia del acontecimiento educativo entonces provoca en el educando un nuevo modo de ver y verse, una mirada perpleja que padece tanto la sensación de ser finitud como la de ser falible e incompleto. La educación pensada en este sentido ofrece la posibilidad de intentar ser otras cosas más allá de lo que ya se es, sin dejar de ser lo que ya se es. Permite soñar otras posibilidades.

Pero la posibilidad de ser otros mediante la pedagogía no debería significar dejar de ser lo que ya somos y lo que estamos siendo. Lo que ya somos, lo que ya estamos siendo, supone justamente el lugar específico desde el cual poder mirar otras experiencias, poder saber otras experiencias, poder sentir otras experiencias, poder pensar otras experiencias...la pedagogía es un acto de ofrecer y no un acto de imposición evaluativo. (Skliar, 2007.p.16)

Para Barcenas y Melich (2000), en su texto *La educación como acontecimiento Ético*, la expresión «acontecimiento» se define en el sentido de asistir a una experiencia, esto es, “de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma” (p.132). Por tal razón manifiestan que el acontecimiento es lo que sucede y que da que pensar rompiendo de cierta manera con la cotidianidad del tiempo, un tiempo que puede ser asumido como lineal (kronos), para acceder un tiempo de Aion* más asentado en la poiesis “lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da qué pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga—llama— a la reflexión atenta” (p.162).

Es por ello que, en el acontecimiento, la educación está obligada a asumir una responsabilidad sobre el pasado. Un pasado manifiesto en la memoria para ser testimonio cuyo fin sea el servir de referente a quienes vienen detrás para que el dolor y la barbarie sean irrepetibles y no se busque en ello la revancha sino una narración que permita ser testimonio de... Ya que como manifiesta Ricoeur citado Por Barcenas y Melich (p.143), “Las víctimas de la historia, no piden venganza sino narración”

Como ejemplo, es casi irracional la lógica emocional del contexto colombiano que como sociedad se afecta hasta las lágrimas por un partido de fútbol y pasa casi inadvertido el que niños y niñas mueran diariamente a causa del conflicto armado, tal como se manifestó en el mundial de

* Aion, Dios de la eternidad, niño y anciano con sentido de sí mismo, como tiempo de la infancia, la posibilidad de dejar un tiempo de intensidad, como vida, aliento y fuerza vital, sin principio ni fin. Como una acción que tenga sentido de sí misma.

fútbol pasado cuando un jugador llora y con él los televidentes por la pérdida de un juego; pero no hubo manifestación alguna cuando en el municipio del Putumayo el mismo día en el noticiero se anuncia en menos de treinta segundos que dos niñas entre los siete y nueve años pisaron accidentalmente una mina *quiebrapatas*, una de ellas murió y la segunda perdió sus extremidades inferiores. Eso en marcado dentro de una educación como acontecimiento debe obligar a pensar.

Y si lo que pedimos es la necesidad de relacionar el pensamiento sobre la educación del hombre con su propia historia, la <<historia>> que interesa aquí no es la historia de los historiadores sino la crónica de los vencidos. Porque mientras que la historia es amoral - sucedieron los hechos- la memoria es ética. La memoria la forman los nombres de aquellos por los que se debe guardar luto. (p.45).

El acontecimiento educativo entonces se manifiesta en una educación que obliga a pensar(se) y en ello permite la libertad de un aprender sustentado en la relación dialógica y dialéctica entre los sujetos, sus experiencias y el mundo del que hacen parte. Una relación que implica un acompañamiento más no una modelación. “El otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es sólo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas” (p.145). En Bárcena, todo aprender es el resultado del acontecer de una experiencia (2000), sostiene que la experiencia es repetir de algún modo lo que venía siendo, es la experiencia lo que transforma.

8. Urdimbre 6.

8.1 Hilatura en función del filosofar sobre un sentido de un *educere* en contextos contemporáneos

Cuando nos hagamos responsables del dolor del otro, nuestro compromiso nos dará un sentido que nos colocará por encima de la fatalidad histórica.

Sabato

8.1.1 Hilo 1. *Pensar la educación desde otras miradas.*

Plantear un ejercicio filosófico acerca de la educación, es especular sobre las tensiones manifiestas entre un pensamiento forjado y heredado en la modernidad y la aparente caída de los metarelatos planteada en relación con lo considerado posmoderno; en ese sentido el *educere* fluctúa entre tensiones manifiestas en educandos inmersos en contextos plenos de subjetividades alternativas donde la educación se produce en espacios ajenos a los tradicionalmente educativos mientras que los docentes se mantiene aún anclados institucionalmente a racionalidades positivistas tradicionales; esa inconsistencia genera el imaginario de una educación institucional que es ajena a las realidades de los educandos y unos educandos que ven en ese tipo de educación una imposición social, intencionada solo hacia una profesionalización enfocada en la capacidad de consumo.

Nosotros surgimos del sistema educativo como un sujeto de la culpa que fue presentado como un sujeto de la civilización: un sujeto que siempre está pensando en cómo ser lo que no es. Por eso hay que plantear una nueva educación desde el lugar del dolor histórico que se va actualizando año con año y día con día, a partir de nuestra realidad de países desangrados, con las venas abiertas, como diría Galeano. Una nueva educación que nos permita reencontrarnos con nosotros mismos y reconstruirnos como sujetos desde esa pérdida permanente de la energía que padecemos, y que es

lo que necesitamos para poder ponernos de pie, en unos países que ahora sí nos pertenezcan, porque nos pertenecen. (Zemelman, 2005.p.117)

En ese sentido se hace necesario filosofar la educación entre tensiones ahora en medio de las dinámicas establecidas por las actuales tecnologías de información y comunicación; pensarla en el cómo comprender al ser humano desde estas dinámicas, en qué tipo de educación se está formando y qué necesidad se tiene de una educación institucional que cumpla con una formación válida para la construcción de una sociedad en equidad y justicia social, en función de que sujeto debe ser formado para optar por ese tipo de sociedad.

La educación no ha de entenderse como el proceso de llenar de agua un recipiente, sino más bien el de ayudar a que una flor crezca según su propia naturaleza. La idea consiste, en otras palabras, en proporcionar las circunstancias en las que se puedan desarrollar las diferentes manifestaciones de la creatividad. (Chomsky, 2007. p. 47)

Para ello hay que comprender que el ser humano en realidad no busca verdades, desea certezas, en un mundo dado siempre desde la interpretación, todo lo que el ser humanos conoce del mundo para ser nombrado viene permeado por los sentidos, de ello se deduce que la verdad puede estar también implícita en las subjetividades de aquello que aún no se nombra por estar fuera del rango sensorial; y lo que angustia al ser humano no es su desconocimiento, sino la incertidumbre que resulta de la total ausencia de certezas, independientemente de su veracidad o su verisimilitud; es por ello que desde la condición humana se deambula entre verisimilitudes tecnológicas, muchas de ellas mediáticas y mediatizadas que proveen certezas aparentes.

Existe, además, a no dudarlo, un *argumento de futuro* en la educación: todo lo que el otro está siendo en este momento no es sino un pretexto, muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser en el futuro por obra y gracia de la educación. La infancia, así, no es pensada como una edad, ni como un *estado*, ni como una condición de existencia, sino más bien como una

suerte de temporalidad que deberá ser sobrepasada sin más ni más; los niños y niñas no son nada en ese presente, sino que lo serán en un futuro, etc. (Skliar, 2010. p.9)

Pensar la educación en el marco de las actuales tecnologías, es poner en contraste lo heredado con lo emergente, es generar una subjetividad que cuestione las herencias, herencias entendidas como la historia contada desde la experiencia vivida de una humanidad sumida en lo occidental que se impuso en determinada época para cumplir determinada función que hoy se difumina en razón de nuevas necesidades para nuevas funciones, que tecnologizadas, en su impronta la hacen en apariencia carente de sentido. Por lo general la herencia educativa ha instruido el mundo, pero no ha permitido pensarlo y en las actuales circunstancias tecnológicas hay una necesidad inminente de pensar el mundo, entendiendo el pensamiento no como conocimiento sino como una actitud de vida en donde sea evidente el cómo se piensa, y en donde la palabra derivada del pensamiento se manifieste como acción. “La acción educativa, entendida como aquel proceso intra- e intersubjetivo integrado en un universo simbólico, no solamente no escapa al mito y al rito..., sino que se convierte en su perfecto aliado.” (Melich, J. (1996). p. 105).

Se debe entender que en general se piensa al ser humano desde las herencias e imposiciones, pero que también se puede, y es imperativo hoy pensar (se) desde otras perspectivas, comprender que hay otras formas de poner entre paréntesis el mundo y en ese entre paréntesis argumentarlo en una seducción con el otro así esta seducción hoy este mediada por las tecnologías actuales. Y que esa acción dada en la relación sea la representación del pensamiento, pensamiento como una traducción del mundo, en donde lo político se dé como el manifestarse, como una toma de postura que obligue al (des) aprendizaje heredado en función de deconstruir el actual lenguaje semiótico del mundo.

El problema de la educación, como Platón lo va a decir enseguida, es que alimentar a un indigesto es mucho más complicado...la ignorancia es un exceso de opiniones en las que tenemos una confianza loca, un conjunto de opiniones que consideramos sencillamente como evidentes y por lo tanto no necesitamos examinar, porque no se puede examinar lo que uno mismo considera que es una evidencia (Zuleta.1996. p. 244)

El cómo hacerlo es el método pensado como una construcción creativa que se establece en la praxis que provoca el hacer; que planteado en la perspectiva de una pedagogía contemporánea tecnologizada exige preguntarse desde otras lógicas por el ser del sujeto, quien es el sujeto, que tipo de sujeto es el educando y a que está siendo sujetado, y pensarlo como un ser humano participe de un contexto y de multicontexos provocados muchos de ellos en la mediación tecnológica; en función de producir en él, el signare, el enseñar como un producir señales, señas, que provoquen en este sujeto el preguntarse y en las preguntas se descubra, se comprenda y en ello se formule un compromiso con el mundo. Es así como se construye o se debe construir el acto pedagógico, haciendo de la educación un acontecimiento, acontecimiento que se define como la relación entre lo predeterminado en contacto directo con lo indeterminado, asumiendo el alea como una razón pedagógica de ser en función a que desde allí surja siempre una praxis. “El primer movimiento del saber era el reconocimiento de que no se sabe lo que se creía saber.” (Zuleta, 1996. p. 97).

Esto es permitir que el objetivo de la educación se dé como un modo en que los educandos se hagan a un pensamiento pedagógico, y que el docente se plantee en qué tipo de sujeto está pensando cuando se le pide el realizar una acción educativa. Para ello, es necesario salir de la dicotomía blanco/negro, y pensar más en las tensiones herencia/alternativo, como una emergencia que debe ser pensada para entender la tensión entre lo tradicional y lo emergente. Para ello el docente debe recuperar si es que alguna vez lo tubo, o construir ya que aún no lo

tiene, su disposición epistemológica; el docente debe ser un intelectual, un intelectual transformador; la experiencia le debe servir para reflexionar sobre su praxis, entendiendo la praxis como la reflexión consciente y comprometida sobre su práctica. Por ello es que la práctica educativa entonces esta llamada a ser praxis como actividad humana.

Si la antropogénesis plantea dos conceptos, la hominización como proceso biológico, y la humanización como proceso cultural, en este sentido se puede interpretar que no se nace humano, se nace homínido, y la humanización se construye al ser parte de una cultura, a partir de procesos y etapas y con una lógica de desarrollo y una lógica de aprendizaje. Por ello es que la educación tecnologizada se da como un *complexus*, en un conocer, reconociendo siempre que nuestros sentidos nos engañan, que siempre se parte de un interés, que solo se hace visible aquello que interesa y que es en ese interés donde lo humano se referencia como ser en la cultura.

Es por eso que el docente cuando es reflexivo pone en escena no solo aquello que le interesa sino lo que debe ponerse en función de interesar al educando y con ello provoca la construcción axiológica de un mundo. El docente debe entonces plantearse como ser intuitivo ya que su intuición le permite un criterio de selección, entendiendo el acto educativo hoy como un ejercicio de poder que se da a partir del tipo de relaciones que se establecen. Por ello el docente debe ser consciente de qué tipos de relaciones reconoce en su práctica, como las aborda y como las enuncia; para hacer de la educación un proceso humano de encuentros y desencuentros a partir de los cuatro mundos, el mundo del conocer, el mundo de la vida, el mundo de la esperanza y el mundo de la creación; el mundo del conocer basado en la sapiencia de la humanidad a lo largo de su recorrido, el mundo de la vida contenido en toda la experiencia fenomenológica, el mundo de la esperanza como una apuesta a lo que puede llegar a ser; y el mundo de la creación conociendo lo que sabemos del mundo para pensar de otra manera, y pasar del mundo de la vida a un mundo para la vida. Que en Zemelman (2005) es:

Un cambio epistémico que permita comprender que conocimiento no es erudición, ni información; a veces incluso la erudición y la información se pueden transformar en un enemigo, en un arma mortal para el proceso de liberación y autonomización de los sujetos, cuando estos no las saben usar como instrumentos de transformación (p. 119)

Esto es entender el currículo como un asunto pedagógico, en donde la educación se manifieste como una gran categoría, de encuentro humano en donde se establecen procesos tecnologizados de socialización, enculturamiento y descentramiento en pros de enunciar el mundo de alguna manera. la educación como enculturación se da como el aprender de la cultura, entendiendo que el hombre no nace humano, se hace humano en vínculo con el otro, las instituciones y la cultura, en una continua tensión entre lo heredado frente a lo emergente.

La educación como descentramiento se plantea como ese tomar distancia ante sí mismo para evaluarse reconociendo avances y dificultades. Es por ello que el acto pedagógico establece la práctica pedagógica como un encuentro, entendiendo la educabilidad como el dar forma, educabilidad como característica exclusiva de cada ser humano, y el docente como generador de ambientes de aprendizaje para que cada humano se forme, entendiendo que nadie forma a nadie, cada quien se forma así mismo a partir de sus experiencias y el sentido que desde ellos se genera. “Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera. La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa.” (Giroux, 1990. p.255)

La educabilidad entendida como la importancia que el docente le da a su trabajo, cuando evidencia saber de lo que habla, su saber pedagógico y el saber que como práctica le permite conectarse con el otro. Al docente le compete creer en el otro como ser humano, como posibilidad ser un mediador entre el mundo de la información y el mundo del educando para que este contextualice lo que aprende en relación con la realidad que vive y las imperativas

necesidades de transformación. La enseñabilidad entendida como la habilidad para según el tipo de conocimiento generar procesos de enseñanza, ya que el acto pedagógico se da entre seres humanos mediado por las relaciones y la cognición en función de unos escenarios posibles. Esto permite una educación en función de una pedagogía como explicación teórica de la educación cuyo objeto de estudio es la formación humana, pedagogía como luz teórica de los procesos pedagógicos, procesos de enseñanza/aprendizaje, en un entender que la pedagogía es una práctica reconstructiva que se elabora a partir de la propia experiencia y la experiencia de los otros, como un acontecimiento que se reelabora continuamente.

Del pasado podemos huir o aprender. Pero esta segunda opción, ese aprendizaje quizá deba ser uno que se base en una memoria ejemplar, es decir, una memoria capaz de retener lo ocurrido (especialmente lo más dramático de la historia) para impedir su repetición. (Barcena y Melich. 2000. p. 27)

El enseñar se debe manifestar como el provocar aprender, provocar en el otro el interés y la necesidad de aprehender; comprendiendo que el otro aprende desde sus propias lógicas; en ello la enseñanza y el aprendizaje deben darse como correlatos ya que cuando enseño algo a un niño, este deja de aprender, “cuando le enseñamos a un niño algo, le quitas para siempre su oportunidad de descubrirlo por sí mismo” manifiesta Piaget en su teoría del desarrollo. El leer al estudiante con los códigos del estudiante como argumento, permite que el acto pedagógico este inmerso en una realidad, en una experiencia simbólica y en una interacción cultural, interpretando como se aborda la realidad, desde que signos y símbolos se aborda y en que interacciones culturales se manifiesta. Es por ello que la formación humana plantea al ser humano como propósito, como construcción permanente desde dos ámbitos, los procesos individuales, ser individual, personalización, educabilidad, otredad, como hay un reconocimiento desde el otro. Y los procesos sociales, ser social, socialización, comunicabilidad, alteridad entendida como el

darle un lugar al otro, como se asume al otro. “lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. El profesor lo que enseña es el aprender.” (Bárcenas. p. 25).

El acto educativo debe permitir entender la semántica entre subjetivación, subjetividad y sujeto; subjetivación interpretada como la toma de postura individual respecto a..., el sujeto comprendido como el que se empodera toma postura y decisiones; y subjetividad manifiesta desde el yo y como este se expresa incluyendo lo que está dentro de sí. En ello la objetividad estará entendida como reconocer algo que esta fuera de un mí y la objetivación como la toma del objeto para problematizarlo. Por tal razón el docente como mediador tecnologizado debe buscar que el estudiante se empodere; y en la pretensión del proceso de enseñanza aprendizaje permitir que como estudiante sea interlocutor válido y hagan un proceso de subjetivación, siendo un ser situado y praxico en lo cultural, en la poiesis y en el thecne, en su lenguaje a fin de que se permitan su desarrollo y el desarrollo de su contexto. La educación debe enseñar a elegir desde donde pensar que, para reflejar en su epistemología que lo humano es el punto de partida para superar lo inhumano y en ello construir conocimiento partiendo de la experiencia en apoyo de la teoría.

Esto ha permitido que ciertas corrientes pedagógicas contemporáneas busquen solucionar problemas actuales, entre ellas se destacan la pedagogía ecológica, la pedagogía crítica, el constructivismo; para establecer cómo se entiende la globalización a partir de un dialogo interdisciplinar para que se permita integrar lo particular, equilibrando lo local con lo universal. Esto a razón de trascender el pensamiento teórico que solo se limita a describir como se entiende un fenómeno a partir de referentes, para solo abordar los campos de la certeza; pedagogías contemporáneas en función de asumir un pensamiento epistémico que genere preguntas, que describa la práctica para hacer la teoría, que se pregunte por aquello que no se ve, y que aborde la fenomenología. En este aspecto es necesario entender la transversalidad como investigación y

proyecto pedagógico, desde unos ejes problémicos transversales cuyos problemas sean tanto teóricos como epistémicos que permitan comprender el contexto cultural y pensar la escuela desde códigos distintos, donde la práctica pedagógica sea una práctica social. Cada docente debe tomar conciencia de hacia dónde apunta el planteamiento de su clase, si a lo teórico o a lo epistémico. “La construcción de una pedagogía radical como forma de política cultural significa que los educadores radicales deben implicarse en luchas contra-hegemónicas, transformando sus clases en laboratorios sociales en los que se abren nuevos espacios culturales”. (McLaren,1997. p. 75)

A partir de una opción epistemológica el docente puede interpretar o producir y eso es lo que se lleva a la práctica a fin de generar una reflexión epistémica que le permita preguntar cosas distintas. comprendiendo la didáctica como una unidad básica de organización, que incluye campo de conceptos, métodos, problemas, que cambian en tanto disciplinas, y hacen visible la visión pedagógica, haciendo también visible la diada enseñanza aprendizaje. Entendiendo que la didáctica juega siempre con conocimientos validos que pueden cambiar, ya que a pesar de que la didáctica se expresa en lo operativo, no solo es operativo. La didáctica se fundamenta en un saber teórico y permite que lo esencial del conocimiento se transmita. Por ello hay que entender el campo de conocimiento para poder transmitirlo, el papel de la didáctica es lograr la comprensión del conocimiento, ya que, “También necesitamos construir nuevas narraciones – nuevas “narraciones” fronterizas – para reescribir los discursos de opresión en formas políticamente subversivas, así como para crear lugares de posibilidad y de capacidad”. (McLaren,1997. p. 167)

La didáctica permite el aula ampliada como espacio de construcción social enriquecido por la interacción a partir de la producción de significados. El aula se presenta no como espacio sino como acontecimiento que no se restringe solo a la presencia del docente; para ello el docente debe saber cómo aprende su estudiante y que estilo de aprendizaje tiene. Para enseñar

comprensivamente, el docente debe tener una mirada ampliada de su campo de conocimiento, el saber cómo aprende su estudiante le permitirá impactarlo, su estímulo apuntará a generar un desequilibrio, ya que como seres humanos se aprende solo aquello que interesa. Se aprende para satisfacer necesidades, desarrollar capacidades, apropiarse y manejar saberes, satisfacer demandas y desarrollar entornos. El docente debe entonces presentar el conocimiento en red y en ello las tecnologías actuales se ofertan como un óptimo instrumento facilitador.

En una civilización que nos ha despojado de todas las antiguas y sagradas manifestaciones del inconsciente, en una cultura sin mitos y sin misterios, solo queda para el hombre de la calle la modesta descarga de sus sueños, o la catarsis a través de las ficciones de esos seres que están condenados a soñar por la comunidad entera. La obra de estos creadores es una forma mitológica de mostrarnos una verdad sobre el cielo y el infierno (Sabato, 2001. p. 156).

En una educación pensada desde la contemporaneidad tecnologizada lo transversal debe darse como el discernir sobre el sentido de la vida, la necesidad de conocer apunta a una actitud, a una disposición, competencias actitudinales a generar en los estudiantes; la transversalidad vinculada a la educatividad cuyo propósito sea generar actitud hacia algo. Lo transversal pasa más allá de los límites de las disciplinas, rompiendo con la mirada convencional. El lugar del deseo, el lugar del interés. Los ejes de trabajo de los espacios del acontecimiento educativo deben pasar porque se entiende por sociedad, por sujeto, por conocimiento. Reconocer los centros de interés válidos hoy para el ser en un mundo subjetivado en múltiples realidades y para ello hay que reconocer los entornos y la intención con la cual fueron contextualizados, para que el currículo sea el resultado de la relación entre cultura, ambiente y conocimiento, entendiendo que no se puede problematizar lo que no se conoce. La educación es también un acto de lectura a modo de un leer entre líneas lo que admite enriquecer una determinada experiencia desde la cual otras lecturas sean posibles.

Para la educación, la profundización de los problemas sociales es motivo suficiente para que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes, socialmente relevantes e intelectualmente significativos. Estos aprendizajes deben hacer énfasis en la promoción y acompañamiento de un desarrollo humano e integral, tanto de la persona, como de la familia, la comunidad y las instituciones. En este sentido es importante hacer estas consideraciones; la formación de un educando debe ser en función de un pensamiento comunitario y solidario asumido con compromiso con la gestión del conocimiento y las necesidades de formación personal, socio-afectiva, ético-moral y social, que implica un mejor conocimiento de las características y condiciones de aprendizaje. “El aprender es una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia des-ordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender”. (Bárceñas. P. 9)

La función de la pedagogía en este marco, es no solo la de introducir al sujeto en la cultura, sino de formarlo en pensamiento que lo comprometa consigo mismo en la construcción de un sujeto social, heteronomo y solidario; en ello, las posibilidades epistémicas de la pedagogía, derivadas del marco del saber conformado por las ciencias, histórico hermenéuticas y crítico sociales son entendidas como formas de comprensión que orientan a desarrollar un *educere* en busca de otros sentidos, entendiendo que el objeto de la pedagogía es también el discurso pedagógico tanto en su proceso de constitución histórica como en su expresión práctica; lo que permite considerar la acción pedagógica como un texto pedagógico.

El educar ya no solo como un traspaso de contenidos, sino como una disertación concertada y/o consensuada de experiencias vividas cuya interpretación provoque la construcción de conocimiento contextual entendido como situación en la que el ejercicio de comprensión incluye todos los factores que afectan los entornos de donde surge la relación de sentido. El sentido de formar a alguien para que su ser humano no se reduzca al rol que socialmente ejerce y a la

institución a la que pertenece. “Encontrar el sentido significa asumir, por de pronto el pasado, lo que ya ha sido, la tradición y lanzarse al futuro, a la aventura, a la búsqueda de lo otro y del otro”. (Dussel, 1994. p. 76).

La pedagogía se manifiesta así como una práctica re-constructiva que se elabora a partir de la experiencia personal en relación con la experiencia de los otros, como un acontecimiento que se re-elabora continuamente. Esto invita a pensar filosóficamente en una educación más allá de las herencias históricas tradicionales, e incluso por encima de las tecnologías actuales donde desde los argumentos del poder la relación del conocimiento es sumamente vertical e instrumental; es decir, es necesario pensar la educación desde otras miradas. La mirada de la experiencia y la mirada del acontecimiento de un yo y otro en un nosotros en vínculos dados desde posturas solidarias.

La educación parece ser, así, una fortaleza mayor que se erige como si fuera una suerte de dinastía, un reinado inmemorial, donde no hay lugar para la experiencia, para la experimentación; donde no hay lugar para el otro y lo otro; donde no hay lugar para contra-sentidos ni para los sin-sentidos; donde no hay lugar para el acontecimiento. (Skliar, 2002.p.40)

En este orden de ideas si se plantea la pedagogía desde un vínculo de solidaridad, la pedagogía en lo expresado anteriormente permite la construcción de una práctica encaminada a la transformación social, mientras que el vínculo de solidaridad convoca a una responsabilidad reciproca que como seres humanos se sostiene en relaciones de mutua convivencia en ausencia de las mal intencionadas relaciones de poder.

El Diccionario de la Real Academia Española indica que etimológicamente la palabra solidaridad viene del vocablo latino "*solidus*", en el lenguaje jurídico dicese "solidario" para referirse al modo de derecho u obligación *in solidum*, que implica un compromiso asumido en conjunto por varias personas que se obligan a responder cada una por el conjunto de ellas; hace referencia entonces al

desarrollo de empatías mediante el cual la experiencia de unos es también la experiencia de todos.

(2006)

La conjunción, entonces, de los términos pedagogía y solidaridad permiten la reflexión sobre el cómo el acto de educar para introducir al ser humano en la cultura, implica un compromiso de alteridad en razón de gestar lógicas de relación y convivencia distintas a las ya tradicionales lógicas de poder. Pedagogía y solidaridad, en este sentido buscan establecer un *complexus* de pensamiento, para ello toma el concepto de pensamiento trabajado por Hugo Zemelman (2009) cuando afirma que un pensamiento se entiende como una postura, como una actitud de que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. “No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?” (2009).

En este sentido se asume el acto pedagógico solidario argumentado en dos tipos de pensamiento. El pensamiento teórico y el pensamiento epistémico. Zemelman (2009). Define el pensamiento teórico como la relación que el sujeto establece con la realidad externa, con la externalidad:

Para decirlo en términos más correctos, a la luz de las discusiones actuales, es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo, vale decir, un discurso atributivo de propiedad; ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad pues un pensamiento teórico es un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real. (Zemelman. 2009)

Para ello habrá que abordar los postulados teóricos de la epistemología de la pedagogía, el constructivismo social, la pedagogía ecológica, el enfoque crítico social, la pedagogía crítica, la pedagogía social, la educación popular entre otras teorías y enfoques en función de adquirir un

corpus teórico que le permita interpretar las realidades contextuales en función de establecer afirmaciones sobre lo real para los contextos en los cuales se pervive.

Cuando se habla de pensamiento epistémico Zemelman refiere a un pensamiento que no tiene contenido:

Y eso es lo que a veces cuesta entender. ¿Cómo puedo yo tener un pensamiento sin contenido? Si lo pusiéramos en términos de la discusión clásica, por ejemplo, con Karl Popper en su texto *Conjeturas y Refutaciones*, la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Esto, dicho así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un *status* no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice “colocarse ante las circunstancias”, frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento. (2009)

Este tipo de pensamiento busca que el educando sea capaz de pensar en contra de sus propias verdades en función de construir su conocimiento.

El pensamiento epistémico postula Zemelman (2009). Es pre-teórico* funciona sin un *corpus* teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, o cognitivos, con funciones de determinación o con funciones de explicación. Por lo contrario, estas funciones y *corpus* teóricos son solo instrumentos que el pensamiento epistémico, utiliza como categorías para plantear un “colocarse frente a la realidad”. Colocarse frente a la realidad significa construir

* Decir pre-teórico, para Zemelman, significa decir, construcción de relación con la realidad. Significa que si el ser humano está colocando frente a las circunstancias que quiere estudiar sin precipitar un juicio en términos de construir un predicado ya predeterminado con contenido sobre aquello que no conoce, entonces se está distanciándose de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno que no conoce; y ese distanciamiento frente a la realidad para no precipitar juicios teóricos que se van a expresar en enunciados predicativos, es lo que en términos más amplios se podría llamar “Problema”.

una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que el estudiante comienza a plantear problemas susceptibles de teorizarse. “El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con Contenido.” (2009, p. 34)

El fundamento principal del pensamiento epistémico es construir conocimiento con aquello que aún no se conoce, por tal razón este pensamiento funciona con categorías sin contenidos precisos, y es en la relación del estudiante con su cotidianidad donde se origina la capacidad de plantearse problemas. El pensamiento epistémico busca demarcar problemas antes que construir postulados teóricos. “el *pensar epistémico*, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo, pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad.” (Zemelman 2009)

En estas intenciones el objetivo de una pedagogía entramada en la Solidaridad busca en el estudiante potenciar la capacidad de gestar procesos de reflexión tendientes a intervenir e interpelar con los diversos contextos locales a razón de propugnar por una sociedad empática, equitativa, justa y con sentido social. En ello lo transversal en lo tecnológico se da como el discernir sobre el sentido de la vida. La necesidad de conocer apunta a formar una actitud, a formar una disposición tendiente a generar en los estudiantes competencias actitudinales; una transversalidad vinculada a la educatividad como acto de libertad, cuyo propósito sea generar siempre una actitud de responsabilidad hacia algo.

La libertad, no obstante, no es la última palabra. La libertad sólo es una parte de la historia y la mitad de la verdad. La libertad no es más que el aspecto negativo de cualquier fenómeno, cuyo

aspecto positivo es la responsabilidad. De hecho, la libertad corre el peligro de degenerar en nueva arbitrariedad a no ser que se viva con responsabilidad. (Viktor E. Frankl. 1991. p.131).

8.1.2 Hilo 2. Y si desde la herencia educativa, solo somos todo aquello que no pudimos ser.

Tenemos una esperanza a prueba

De terremotos y congojas

Sabemos esperar rodeados por la muerte

Sabemos desvelarnos por la vida

Mario Benedetti.

Sincrético, mestizo, transcultural, subdesarrollado e incluso subalterno, son solo algunos de los términos como desde fuera y desde dentro se definen las identidades Latinoamericanas, es difícil definir que se es, o porque se es lo que se es, o porque se lo es exactamente; lo cierto es que Latinoamérica es un continente en continua gestación con un poco más de quinientos años de existencia, (entre ocho y nueve generaciones, asumiendo un promedio de edad de vida de setenta años), que se muestra al mundo como una especie de monstruo de Frankenstein cuyas partes fueron tomadas de unos y otros para formar un todo; todo es heredado, el cuerpo, el alma y los sentimientos, pero al igual que al monstruo de Víctor, nunca a los latinoamericanos se les enseñó como usarlos; lo mucho o poco que se aprendió, se aprendió de quienes los hicieron, como afirma Roig (1999) “nacimos del despojo y aprendimos a despojar, nos robaron y aprendimos a robar, mataron algo que había y como tal aprendimos a matar...como el bárbaro, el primitivo, el subdesarrollado. El hijo no respetado, como otro sino negado, como ente desconocido” (p.65).

Es entonces América Latina el resultado de una intención deculturadora, que dio como resultado la triculturalidad y como tal sus características son imposibles de velar en su totalidad, (se las puede negar desde el discurso mas no desaparecer) ya que pese al siempre marcado intento de deculturación, quedan aún vestigios de unas identidades que se niegan a morir; por eso esta

América es “otra cosa”, no europea, no indígena, no africana, pero producto de la urdimbre dinámica dicotómica, dialógica y dialéctica de las tres. Lo que se es, es, y es por lo general por lo que “algo” se define o lo definen; como Latinoamericanos se es “otra cosa” que se gesta a partir del mal llamado descubrimiento que por impuesta inherencia otorga una marcada influencia occidental que como tal niega e implanta sustitutos culturales al servicio de una forma de vida que se postula por el ideal de desarrollo capitalista. “el hombre occidental no puede comprender la existencia de una cultura que escape a sus puntos de vista que considera universales” (Leopoldo Zea, 1972)

Es un mal de más de cinco siglos que ha llevado al Latinoamericano a través de su corta historia a una dependencia colonial que le impide develar su propia esencia y lo sumerge en la ficticia apariencia de algún día llegar a ser solo a partir de sus verdugos y bajo la influencia de conductas y valores que difícilmente podrán ser suyos; el interrogante surge en como entonces Latinoamérica definirá sus identidades como “otro” a partir del reconocimiento del “otro”, como podrá considerar el beneficio de la diferencia vista con los ojos de la homogeneidad, como aprenderá a liberarse del yugo imitador y subdesarrollante y hacer de esa “otra cosa” una forma digna de universalización. “la historia de América se inicia con el descubrimiento y conquista, todo lo anterior no cuenta, es algo “exótico”, sin sentido para la interpretación que le da existencia”. (Zea, 1972).

De una universalización no homogenizante ni globalizante, no solo occidental, sino de una universalización gestada en, con y desde las diferencias, y los respetos por lo heterogéneo, lo particular, lo diferente y lo subjetivo; resultado previsto de propósitos, razones y devenires interculturales. Ya que mientras universalización sea sinónimo de occidentalización, Latinoamérica seguirá a la sombra de sus neo-colonizadores, bajo una dependencia económico cultural, que le impedirá asumir una responsabilidad consigo misma, de mantenerse como esa

“otra cosa” similar pero diferente y con la imperiosa necesidad de ser y que le permitan ser beneficiaria de sus virtudes y responsable de sus fracasos en un sistema que le otorgue las mismas ventajas y desventajas bajo las cuales se orienta el auto determinado primer mundo como sistema universal. “los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear” (José Martí).

Puede tomarse esta apreciación como exageradamente utópica teniendo en cuenta que, para lograr ese respeto por la diferencia, es necesario que se cedan ventajas y privilegios en benéfico de lo más cercano a la equidad posible. Es exagerado si se toma en cuenta que quienes ostentan el poder se sostienen a partir de lo que usurpan a los de abajo, legal o ilegalmente, y que ceder atentaría contra los beneficios de su posición. Más aún si desde los privilegios una de las partes está convencida de su supremacía cultural y por el derecho que le otorga la ventaja y el temor a la pérdida, se niegue a sí misma a oír la voz del “otro” considerado menos. Roigh (1999) “esta simple posición Europa no la quiere aceptar, es el fin de su pretendida universalidad, Europa está demasiado creída de su universalismo, de la superioridad de su cultura europea y sus prolongaciones culturodominantes, no sabe oír la voz del otro”.

A pesar de ello Latinoamérica debe buscarse a sí misma, buscar, encontrar y replantear sus inconscientes, en especial los que la han llevado al juego de la tiranía y el desprecio de los suyos, como lo manifiesta Galeano (1994) “América Latina oligarca trata a sus otros como los demás países tratan a América Latina”... que a la vez también la niegan y la reconocen solo como gestante de opresión al interior de sus propias carencias, adoptadas a lo largo de más de cinco siglos de tensiones de poder que solo han hecho de ella una presa fácil de los depredadores neocoloniales al servicio de un lucro, que es quien otorga la supremacía. “El deber urgente de nuestra América es enseñarse como es, en un alma e intento, vencedora veloz de un pasado sofocante,

manchada solo con la sangre de abono que arranca a las manos la pelea con las ruinas, y la de las venas que dejaron picadas nuestros dueños” (José Martí)

Por lo tanto el reconocimiento del “otro” debe gestarse primero al interior de la misma Latinoamérica; ella misma debe reconocer y reconocerse, entre sus indios, (los que aún quedan), los mestizos, los neo-mestizos, afros, blancos; ricos o pobres, héroes o villanos, patrias o apátridas y considerarlos como iguales, heterogéneamente iguales, interculturalmente iguales, y brindarles equitativas posibilidades de construcción y deconstrucción en aras de un mejor reconocimiento, que en lugar de negar, reafirme una identidad latinoamericana al servicio de los latinoamericanos sin discriminación. El latinoamericano debe ver al latinoamericano como el “otro” y respetar su diferencia, como tal debe minimizar la visión occidental de ver al “otro” como menos y aceptarlo como diferente. En la medida que esto ocurra se podrá develar unas identidades existentes, tanto tiempo mimetizadas bajo la estructura occidental que delega el valor de lo humano a los condicionantes de un sistema que a partir de la negación y la manipulación otorga beneficios a unos pocos sobre la miseria de muchos.

El campesino es entregado a la potencia de ley, porque ésta no exige nada de él, no le ordena más que propia apertura. Según el esquema de la excepción soberana la ley le es aplicada desaplicándose, le mantiene en el ámbito del bando abandonándole fuera de él. La puerta abierta, sólo a él está destinada, le incluye excluyéndole y le excluye incluyéndole. (Agamben. 1998. p. 69)

El cambio de actitud frente al mejoramiento debe basarse en una adquisición de actitudes que comprometan la capacidad de logro de resultados que materialicen el conocimiento pues a pesar de lo negado, es mucho lo que Latinoamérica ha aportado, aporta y aportara al mundo, gran parte de lo que occidente tiene como suyo, nació de mentes latinoamericanas, no solo el oro participo del florecimiento occidental sino también muchas de las ideas y formas de desarrollo, como manifiesta Leopoldo Zea “ el mundo cultural europeo se va cambiando al tocar el mundo que

parece haber conquistado”. Para que la mediocridad heredada sea superada con la fundamentación de un carácter fuerte y coherente a las posibilidades y necesidades reales que le permitan pensar por sí misma y para sí misma.

Su auto reivindicación en relación oprimidos frente a opresores debe buscar la igualdad de condiciones, deberes y derechos válidos para las dos partes y no en la misma condición de operar frente a la búsqueda de nuevos oprimidos; debe evitar caer en el juego subordinado- subordinador que solo la ha llevado a hacer parte del círculo vicioso generador de desigualdades, propósito que degenera en violencia como resultado del desequilibrio de clases. Debe comenzar por limpiarse a sí misma, dejar de nutrirse de su propia miseria, donde el hambre de muchos llena las reservas económicas de unos pocos; debe dejar de intentar ser Europa o Norteamérica para reafirmar ser lo que es y puede llegar a ser, siempre y cuando se mire a sí misma con y desde sus ojos.

Nosotros ni conservamos vestigios de los que fue en otro tiempo. No somos europeos, no somos indios, sino una especie media entre aborígenes y españoles. Americanos por nacimiento y europeos por derechos, nos hallamos en conflicto de disputar a los naturales los títulos de posesión y de mantenernos en el país que nos vio nacer, contra la oposición de invasores; así nuestro caso es el más extraordinario y complicado. Bolívar, discurso de Angostura (Dare. 1988, p.72).

El reconocimiento de la identidad se logra cuando esta América deje de venderse a sí misma, sobreponiéndose a las leyes del capitalismo y de los depredadores internos y externos para los cuales el éxito se consigue a partir del fracaso de los otros. Capitalizando lo aprendido a lo largo de más cinco siglos de pasado e historia se pueden conocer en el “otro” ese derecho de a la igualdad y el reconocimiento como base de una homogeneidad pluricultural aspirante a un derecho universal que como participe de un conjunto (Latinoamérica) sea participe directo de su historia y de la historia como protagonista universal siendo al fin lo que sí se debió ser. La educación pensada desde una construcción crítica y social es una opción para ello.

8.1.3 Hilo 3. De la educación en América Latina.

La educación nace en América como una responsabilidad específica de la iglesia, no estaba dirigida para toda la sociedad sino para las clases privilegiadas, españoles y criollos, característica que en algunas circunstancias aún hoy sigue imperando; mientras se familiariza a los indios con los oficios y artes mecánicas (sub educación), la clase dirigente se educaba para el mantenimiento de la hegemonía, el estado encuentra en la educación el instrumento más adecuado para difundir sus principios de ahí legisla y establece normas que le aseguran la difusión de sus fines y objetivos todos dirigidos a perpetuar los intereses de la clase dominante. La educación siempre estuvo en la mente de la clase dirigente si bien no como preocupación importante si como instrumento de ideologización y esclavitud.

En una escuela de la zona media del río Atrato, en el Choco un grupo de niños memoriza, antes de un examen de historia, que Colon descubrió América, que salió de palos de Moguer en tres carabelas, la niña, la pinta y la santa María, para traernos aquel 12 de octubre de 1492 la civilización. Ella está representada en costumbres de buena educación, la religión oficial católica y una lengua preciosa, el castellano para remplazar los arrevesados dialectos de los indios. En su cuaderno figura igualmente que los conquistadores blancos, con arrojo vencieron la barbarie de los nativos para bien de todos y que estos a su vez resultaron débiles para el trabajo y que por eso hubo que sustituirlos por negros africanos, buenos para toda clase de faenas y que de allí vienen los negros que hoy habitan nuestro país" (Galeano.p.67).

A partir de la educación es necesario establecer que el pasado no es necesariamente historia, el pasado es un proceso real, una secuencia de acontecimientos que influirán en la cotidianidad de lo determinado como presente, es un hecho que no se puede eliminar puesto que se resiste a desaparecer y aun que le sea negado el derecho a la palabra, sigue latente en la memoria individual y o colectiva de algunos pueblos que se resisten al olvido, y sigue presente en las

consecuencias directas del uso del que a este se le ha dado. La historia por su parte es el resultado de quien la ha escrito y es dependiente del punto de vista con que se mire, por lo general es el criterio de los vencedores el que prevalece sobre el de los vencidos ya que estos no pueden hacer historia, sino que están condenados a padecerla. “Europa ha constituido a las otras culturas, mundos, personas como ob-jeto: como lo “arrojado” (*-jacere*) “ante” (ob-) sus ojos. El “cubierto” ha sido “des-cubierto”: ego cogito cogitatum, europeizado, pero inmediatamente “en-cubierto” como otro”. (Dussel, 1994. p. 36).

Latinoamérica padece su historia, una historia que le viene dada de afuera, que enseña desde las escuelas a negar el pasado y reconocerse (disfrazarse) en la historia, al interpretar toda la barbarie, la sangre derramada como un desafortunado e inconsecuente... (Dicen los civilizadores del mundo)... pequeña pérdida comparada con el consecuente ingreso a la "civilización", y que no importa seguir muriendo y seguir regando la sangre de una tierra aun ingenua con tal de que esto permita seguir siendo parte del juego de la occidentalización y del progreso.

Una nueva civilización está emergiendo en nuestras vidas, pero hombres ciegos tratan por doquier de sofocarla. Esta nueva civilización trae consigo nuevos tipos de familia; formas distintas de trabajar, amar y vivir; una nueva economía; nuevos conflictos políticos, y, más allá de todo esto, una conciencia, asimismo diferente. (Toffer. 1997.p.7)

Es irónico ver como la educación históricamente ha enseñado a ver a muchos villanos como héroes y a muchos héroes como villanos, en un espacio donde las víctimas no tienen voz en el terreno generado para los consumidores de culturas. Es irónico ver como ese utensilio de manipulación al servicio de minorías facilito aventuras neo-coloniales, la adopción de costumbres y patrones de conducta extranjeros, dilucidando una larga historia de inseguridad cultural y el apuntalamiento de una auto-conciencia débil, y a imitación de la corporeidad ajena. Generación tras generación salen de las escuelas latinoamericanas latinoamericanos incógnitos de un pasado

que les pudo dar un mejor presente ya que por entre sus venas también corren valores iguales o superiores de los que la cultura dominante.

Lo Humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. Aquí se enuncia un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un substrato puramente bio-anatómico. Las mismas ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve así invisible y el hombre se desvanece «como una huella en la arena» (Morín, 1999 p. 21)

8.1.4 Hilo 4. La educación como lugar de pensamiento y (des)aprendizaje.

El presente tejido escritural tiene como pretensión provocar un acercamiento ontológico quizá; axiológico tal vez, pero en si estético en razón a algunas de las sensaciones que despierta el ser y hacer parte de una educación que como la colombiana cuyos currículos devienen en amores y desamores, encuentros y desencuentros, entre lo que fue, lo que es y lo que debería ser en el marco siempre de dinámicas sociales de violencia; se ve como una educación inmersa siempre en imposiciones de poder a partir de modelos pedagógicos y currículos fluctuantes, disimiles en las subjetividades de quienes los aplican y de quienes los viven; donde docentes y discentes cuyas miradas se distancian a partir de lo moderno y lo posmoderno, conviven y perviven en espacios y momentos de aula en función los relatos y los meta-relatos que contradictoriamente se deconstruyen en cotidianidades siempre distintas. Educación que en sus imposibilidades gesta también resistencias, subversiones emergentes de pensamientos propios, culturas de periferias y márgenes yuxtapuestas a las herencias simbólicas de pensamientos no propios que desde un hacer subjetivado procuran (no) ser parte de un mundo globalizante.

Solamente una visión deficitaria e irreflexiva puede reducir la dimensión múltiple del método a una actividad programática y a una técnica de producción de conocimiento. La elucidación de las circunstancias, la comprensión de la complejidad humana y el devenir del mundo requieren un pensar que trascienda el orden de los saberes constituidos y la trivialidad del discurso académico (Morin, 2003. p. 24).

De todo esto está hecha la mixtura ecléctica de la educación en Colombia; un país que en la educación y sus actores se subjetiva a sí mismo al presentarse desde su carta magna como pluriétnico y pluricultural. La intención entonces es participar desde estas letras en una más de las subjetividades en intención estética, no estática de re-presentar en una de las muchas miradas algo sobre currículo, sobre educación, y lo que gira en torno a ella en razón de soñar si aún es posible un deber ser....

Para reconstituir la democracia en términos de la tercera ola necesitamos desechar la suposición aterradora, pero falsa, de que un incremento de la diversidad origina automáticamente un aumento de las tensiones y nuevos conflictos en una sociedad. De hecho, es posible que ocurra en realidad lo contrario. El conflicto en la sociedad no sólo es necesario sino también, dentro de ciertos límites, deseable. Si cien hombres desean desesperadamente todos el mismo anillo, tal vez se vean obligados a luchar por conseguirlo. Por el contrario, si cada uno de los cien hombres tiene un objetivo distinto, les resulta mucho más provechoso negociar, cooperar y formar relaciones simbióticas. (Toffer. 1997. p. 72).

Se entiende desde la etimología que educar viene del latín *educere* entendido como guiar o conducir, la educación entonces se da como ese guiar y conducir que en sí se traduce en relación a la, o las intenciones de la sociedad de la cual se sirve o a quien le sirve, razón por la cual la educación se da como una de las bases de todo principio ideológico social.

Colombia en particular resumiendo, basó la educación entre los intereses de un catolicismo conservador y un liberalismo radical cuyas tensiones aun hoy fluctúan directa o indirectamente en

los currículos educativos. Teniendo en cuenta que para justificar un modelo pedagógico y curricular siempre hay que construir un discurso que lo sustente, en el modelo colombiano la educación colombiana forma profesionales para el empleo y no para el trabajo en razón de sustentar los intereses de un estado que desde su praxis responde a la ideología de mercado. Colombia desde sus currículos estatales sustenta una educación de estructura vertical que en su administración justifica una centralización que otorga poca participación a las periferias. Y a pesar de la constitución de 1991 donde se reconoce al estado colombiano como pluricultural aún hay un alto desconocimiento del pensamiento de las culturas indígenas y diferenciadas, de los pensamientos propios y de las pedagogías emergentes y alternativas. No es extraño entonces que aún se mantengan en muchas de las instituciones y en los imaginarios de muchos de los docentes los principios pansoficos del conocimiento condicionados a estructuras rígidas de una modernidad occidentalizada y occidentalizante.

La historia de la educación colombiana da como ejemplo la imposición del modelo denominado *Tecnología Educativa* que se quiso implantar en la década del sesenta por parte de los Estados Unidos y que busco la formación de un recurso humano para la producción y la productividad, lo que impone un modelo pedagógico orientado a intereses condicionantes de poder, donde los buenos resultados de la industria se trasladan al campo educativo. De este tipo de modelos impuestos se suscitan la creación de instituciones de carácter técnico y tecnológico como los INEM, enfocados para preparar mano de obra barata y joven a partir de una educación diversificada, mientras que en la universidad se planteó educación técnica y tecnológica. Universidad técnica y tecnológica puesta al servicio del capital más no a las necesidades humanas. Este Modelo fue criticado en los 70 por el movimiento estudiantil, y en respuesta los estudiantes plantearon en la educación superior, el cogobierno, la autonomía universitaria contra la penetración cultural imperialista.

Los modelos curriculares importados son adoptados rápidamente por las culturas dominantes de la región, internalizando los valores subyacentes a éstos como son el individualismo, la competitividad, el alcanzar lugares destacados, la realización personal, etc. Los grupos marginales urbanos y rurales, por ejemplo, centrados en la supervivencia, no logran internalizar dichos valores, posponen y desvalorizan los propios y de esta forma se ubican con un sentimiento de profunda frustración en la "tierra de nadie". (Magendzo. 1986. p.21)

En la década del 80 en el consenso neoliberal suscrito por los países más industrializados del mundo bajo los tres acuerdos fundamentales de como orientar la economía mundial y las políticas de desarrollo, con el papel de los estados en la economía y la globalización sustentada en la ideología, momento histórico donde el neoliberalismo enaltece el fundamentalismo, y con ello todo es llevado a la lógica del mercado, todo es convertido en mercancía y todo hace parte de la oferta y la demanda, la educación entra en el proceso de la (sin)razón instrumental pura; la educación ideologizada apunta a ser vendida al capital privado, a fin de participar en la solidificación de las estructuras de poder, en contra de la razón axiológica y humanística del deber ser de la formación humana.

Si sucediera que conocimiento (en el moderno sentido de *know-how* y pensamiento se separasen definitivamente, nos convertiríamos en impotentes esclavos no tanto de nuestras máquinas como de nuestros *know-how*, irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible, por muy mortífero que fuera. (Arendt, H. 2009. p. 16)

Hoy por hoy en la educación se impone el modelo por competencias donde veladamente se es más competitivo si se tiene mayores competencias laborales, criterio que perpetua la continuidad de la construcción de un hombre al servicio del desarrollo en una insipiente fundamentación instrumental. Este tipo de competitividad a nivel global funge entre los devenires de la sociedad del conocimiento de los países hegemónicos, y la sociedad de la información de las periferias.

La nuestra es una sociedad de consumo: en ella la cultura, al igual que el resto del mundo experimentado por los consumidores, se manifiesta como un depósito de bienes concebidos para el consumo, todos ellos en competencia por la atención insoportablemente fugaz y distraída de los potenciales clientes, empeñándose en captar esa atención más allá del pestaño. (Bauman, 2013.p19).

Las sociedades del conocimiento están desde sus tecnologías en capacidad de transformar toda información en la solución de sus problemas locales; mientras que las sociedades de la información de las que hacen parte los países no hegemónicos y que solo acceden a una información mediatizada en condiciones de desigualdad, les es muy limitada la construcción de conocimiento para aplicarlo a las realidades locales por lo que tienen en la gran mayoría de los casos que adoptar y adaptar por imposición soluciones foráneas descontextualizadas. Colombia como uno de los países que asimila la información en condiciones de desigualdad, es incapaz desde sus posibilidades acceder a la tecnología de punta, razón por la cual los procesos educativos y curriculares apuntan a la formación operaria, relegando a un papel secundario a el pensamiento crítico y la conciencia social como elementos base de la construcción de conocimiento.

Aún más si se entiende que Colombia es un país que históricamente se sustenta en las desigualdades sociales y que es desde allí desde donde emergen la mayoría de sus violencias, el papel formador de la institución educativa se minimiza aún más; la baja credibilidad en las instituciones educativas, currículos instrumentalistas arrojan en los educandos un sentir de resistencia, desilusión y/o alienación frente a lo que se enseña, como se enseña y lo prospectante, él para que se enseña. Esto puede hacerse evidente si el problema se enmarca desde los postulados de la modernidad y posmodernidad, ya que en gran parte las instituciones y docentes aún se mantienen anclados paradigmas positivistas de la modernidad, aun subyacen en ellos los

currículos de metarelatos que están siendo desmentidos desde las múltiples realidades de los educandos. La dicotomía se presenta en que los educandos ante la desilusión institucional se están formando consciente o inconscientemente en espacios diferentes a los de las instituciones educativas; los medios de información, las redes sociales son instrumentos con los cuales en ellos se forman nuevas maneras de leer y concebir el mundo, un mundo posmoderno quizá, pero que cuestiona la función de la educación institucional y obliga a repensar y a resignificar el papel de la educación y los fines a la que esta está apuntando.

En primer lugar, nos encontramos con el desafío de entender la naturaleza modernista de las escuelas existentes y su negativa a renunciar a una visión del conocimiento, la cultura y el orden que socava la posibilidad de construir un proyecto democrático en el cual una concepción compartida de ciudadanía desafíe los crecientes regímenes de opresión y luche a la vez por las condiciones necesarias para construir una democracia multirracial y multicultural. (Giroux 1996. p.65)

Situaciones como la pobreza, el narcotráfico, los grupos armados dentro y fuera de la ley, los desplazamientos forzados, las migraciones, las des-territorializaciones y re-territorializaciones están en Colombia gestando nuevas mallas de sentido, culturas que quizá se ahondan aún más en las diferencias y divergencias socioeconómicas de un país que a pesar de autodenominarse pluriétnico y pluricultural sostiene desde una instrumentalidad educativa el imperativo discurso inútil de la homogenización; discurso que en sus arcaicos postulados se diluye en las constantes (i)lógicas de la diversidad, ya que aun en espacios tan delimitados como un aula de clase convergen en distintos tiempos y distintos modos, pensamientos y sentimientos divergentes; todas estas particularidades emergentes, consciente o inconscientemente provocan relaciones y reacciones de convivencia, contextualizan situaciones dialécticas, dialógicas algunas quizá perversas pero que en esencia influyen determinantemente en la formación de un sujeto social en

una continua deconstrucción simbólica muchas veces impermeable a los intereses instrumentales de una educación formal inadecuada que en apariencia parece ser llamada solo a llenar el vacío de una normativa social.

La naturaleza modernista de la educación pública se evidencia en la negativa de los educadores a incorporar la cultura popular en sus programas de estudio o a considerar los nuevos sistemas informáticos de la era posmoderna que están generando nuevos contextos de socialización para la juventud contemporánea. (Giroux 1996. p 78).

La educación desde sus currículos entonces debe jugar un papel crítico que permita la reflexión crítica en posiciones críticas, es por tal razón que uno de los paradigmas de la sociología crítica sostiene que una educación que no cuestione al capitalismo no es educación para la libertad y la emancipación. Entonces lo que se plantea del deber ser de la educación no es suministrar conocimiento sino enseñar a crearlos en la capacidad de reflexión explicación y argumentación, es enseñar a pensar, es desarrollar la capacidad para investigar, capacidad para trabajar en colectivo ya que no por tener información y conocimiento se puede pensar, el pensar es otra cosa, la educación debe enseñar a cómo acceder a escenarios de pensamiento, que permita dilucidar el que es pensar, el cómo pensar y desde donde pensar; en un continuo pensar-se. Ya sea pensar (se) obligatoriamente en una globalización, pero en una globalización solidaria a fin de poner en cuestión los intereses de una economía transnacional donde la inclusión se da en la relación centro periferia.

La cuestión hoy que se debe llevar desde los diversos currículos que fluctúan en las aulas, incluso los ocultos, es cómo manejar las competencias desde las instituciones educativas desde una lógica diferente a la del mercado, a razón de que las desigualdades sociales son cada vez más deshumanizantes y develan que ya no se puede trabajar solamente desde la lógica instrumental de los intereses de mercado, ni desde la lógica de la supervivencia del más fuerte si se opta por el

criterio del darwinismo social. Competencias laborales (hacer), Competencias procedimentales (saber hacer), Competencias axiológicas (saber ser) deben invitar a formar un ser humano con un alto sentido de la solidaridad e interdependencia, con un alto sentido de respeto por el otro, prever la importancia de las relaciones interculturales; la formación educativa institucional debe plantear un énfasis en el humanizar la ciencia en pro de una educación con rostro humano donde las personas sean más importantes que las cosas.

La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética. Cualquier desproporción entre aquella y esta es una lástima. Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro, nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humilde pero perseverantemente. (Freire. 1997.p.18)

Hoy se hace necesario cuestionar por qué desde las instituciones se hace evidente un desierto argumentativo en la educación, porque aún se mantiene en la mayoría de las situaciones el discurso fosilizado de la modernidad, porque aún se trabaja con lo heredado, y porque se perdió la capacidad de pensamiento. La educación debe preguntarse si desde ella aún es posible argumentar, si se es posible ser infiel a la herencia. Si es así la infidelidad a la herencia debe partir del cuestionar los legados, los modelos, los medios y los fines; debe llevar a una deconstrucción que permita la afirmación de otras realidades, realidades contextualizadas, que posibiliten el soñar, que hagan posible desear una sociedad distinta y desde esa sociedad distinta formular el tipo de sujeto social que se hace necesario formar y lo que se requiere desde la educación para ser formado. Si se tiene conciencia de una sociedad que gravita entre lo local y lo global, la educación debe en su deconstrucción curricular abordar los lenguajes que se gestan en las múltiples dialécticas del nosotros y él nosotros, a fin de que sea desde las dinámicas

curriculares donde se geste la interculturalidad de los saberes en múltiples encuentros y desencuentros, y en cuyas simetrías siempre este presente la intención colectiva de construir el mundo.

Desde esta perspectiva, lo interesante es también abordar los discursos emergentes del otro y de lo otro que aun cuando no están en capacidad de subvertir hegemonías develan la posibilidad en lo humano y lo simbólico de pedagogías alternativas, educaciones sociales como resistencias de las localidades frente a imposiciones descontextualizadas y descontextualizantes, con nuevos actores en los movimientos sociales que empiezan a plantear aspectos distintos, que son razón de ser de los estudios poscoloniales en la reivindicación de lo propio en la creación y re-creación de la cultura regional y en la construcción de una universalidad multiversal donde se incluyan todos desde sus particularidades y sin imposiciones.

Si el mundo es el mundo de las conciencias intersubjetivas, su elaboración forzosamente ha de ser colaboración. El mundo común mediatiza la originaria intersubjetivación de las conciencias: el autoreconocimiento se “planifica” en el reconocimiento del otro; en el aislamiento la conciencia se “nadifica”. La intersubjetividad en que las conciencias se enfrentan, se dialectizan, se promueven, es la tesitura del proceso histórico de humanización. Está en los orígenes de la “hominización” y contiene las exigencias últimas de la humanización...y la antropología sugiere que la “praxis” si es humana y humanizadora, es práctica de la libertad (Freire. 1975. p. 13)

Estas dinámicas deconstruccionistas de la educación permiten pensar en una educación que debe propender por la creación de cultura regional propia y ciudadana que le permita ascender a la cultura universal entendiendo que no hay culturas superiores sino complementarias e interdependientes, eso es en sí participar de la interculturalidad en el encuentro de las particularidades, sin la imposición de la mirada del más fuerte.

Desde la educación debe replantearse el lenguaje de Ciudadano del mundo en los conceptos múltiples de ciudadanía; términos como aldea global, sociedad global, sociedad civil global a favor de las otras definiciones emergentes ya que se atraviesa un momento de transición, de complejidad donde desde la educación y sus currículos hay que preguntarse por el espacio para lo local. Para ello la educación tiene que innovar el rol del maestro, este debe ser investigador pensante dialogante y argumentativo, ya que el pensar en una a globalización humanizante, heterogénea gestada desde el reconocimiento de las particularidades y cimentada en las interculturalidades exige cambios y des-aprendizajes profundos en la educación, para así poder superar el sentido de alienación que deriva del desencanto. “La alienación consiste en el sentimiento de estar ausentes de nosotros mismos; otros poderes (¿otros fantasmas?) nos desalojan, usurpan nuestro verdadero ser y nos hacen vivir una vida vicaria, ajena”. (Paz, 2014. p. 141-142)

Hay la necesidad entonces de estructurar unos otros currículos pensados en nuevas maneras de hacer pedagogía, tomando en cuenta que sociedad se tiene, que sociedad se desea y que se necesita para gestarla. La sociedad debe ser visionada y debe ser materializada a través del currículo a razón de que hombre se pretende formar en el sentido de que los currículos surgen de las necesidades y que hay tantos currículos como necesidades. Esto debe justificar que hay alternativa a un modelo pedagógico dentro del contexto del capitalismo, un modelo quizá que tenga en cuenta el medio ambiente y la cultura, al hombre, el desarrollo para el hombre, la economía al servicio del hombre y no a la inversa; modelo que exalta al hombre y la calidad de vida, la ciencia para la vida y no para la satisfacción de unos pocos. La pedagogía crítica de Freire es un buen comienzo... “Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social, que interesa a las clases sociales, les plantea la necesidad de entenderse, lo que no significa que estemos viviendo un tiempo lluevo, vacío de clases sociales y de conflictos”. (Freire, 2005. p. 61)

Promover desde la deconstrucción una pedagogía crítica permite estructurar un currículo de pensado en el diálogo intercultural, que invita a dialogar a las culturas, y en este dialogo la deconstrucción es fundamental ya que no se da la destrucción de otros saberes desde los saberes hegemónicos, ya que la deconstrucción debe darse en la educación y en especial en el currículo como un deshacer sin destruir para poner en sospecha el conocimiento heredado, resistir el pensamiento hegemónico, en razón de la convivencia de todos los pensamientos. La deconstrucción no es un método ni una filosofía es un deber ser para poner en acción el acontecimiento educativo como resultado.

He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la *Pedagogía de la esperanza*: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores," de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, profile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (Freire, 2005. p. 59)

Ya que el acontecimiento educativo en su deber ser solo se da cuando se pone a dialogar las experiencias, porque dialogar es poner en tela de juicio los relatos del pasado y el presente a fin de extraer nuevos resultados. La educación no se da entonces como un acto de negación del otro; debe darse como un acto de afirmación del otro para complementarse en y con el otro, para permitir acabar con la dialéctica del ignorante y el civilizado y de considerar al otro como subalterno. La deconstrucción nos lleva a acabar con el criterio de que solo nos construimos sobre la base del pensamiento de modelo occidental. "La cultura se asemeja hoy a una sección más de la gigantesca tienda de departamentos en que se ha transformado el mundo, con productos que se ofrecen a personas que han sido convertidas en clientes." (Bauman 2013. p. 21)

Esto exige unos currículos pertinentes con las realidades y necesidades y contextos; currículos contextualizados que responda al proyecto de nación y de región y de ser humano deseado y deseante, currículo flexible, movable; no currículos asignaturitas, sino currículos atravesados por la investigación concebida esta como la posibilidad de profundizar en el conocimiento, y que permita la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en pro de Crear conciencia planetaria, y que sobre lo local y lo regional que implique una conciencia (a)histórica.

Pero constatamos aquí la introducción de estas otras dimensiones enigmáticas suplementarias, la de lo verdadero, la del hacer bien o mal (y también la de lo Bello), que escapan a todo análisis confinable al plano de lo psíquico. Por lo tanto, este sujeto no es dado; es un proyecto, es para hacer, para hacer advenir, es una posibilidad de todo *ser* humano, pero no una fatalidad. Es una creación histórica cuya historia puede seguirse en el tiempo. La subjetividad humana tiene una historia. Puede estar connotada por la reflexividad —que no debe confundirse con el simple pensamiento— y por la voluntad o capacidad de acción deliberada en el sentido fuerte del término. (Castoriadis. 2004. p. 64)

8.1.5 Hilo 5. Algo sobre el docente...

Si la palabra Docente viene del latín *docere* que significa *enseñar* y a su vez enseñar viene del latín *insignare* como *señalar hacía*. A pesar de que históricamente y a raíz de las necesidades circunstanciales de la época se definió al docente como el poseedor e informador del conocimiento, la actualidad invita a re-significar el rol del docente como mediador-guiador de la información para que el estudiante sea participe directo de la construcción de conocimiento.

Una pedagogía posmoderna debe abordar las actitudes, representaciones y deseos cambiantes de esta generación de jóvenes formada en la coyuntura histórica, económica y cultural. Por ejemplo, los términos de identidad y la producción de nuevos mapas de significado deben entenderse en el contexto de prácticas culturales híbridas novedosas, inscritas en relaciones de poder que se cruzan de manera diferente con la raza, la clase, y la orientación sexual. Pero esas diferencias hay que

entenderlas no sólo en términos del contexto de sus luchas, sino también a través de un lenguaje común de resistencia que apunte a un proyecto de esperanza y posibilidad. (Geroux 1996. p 121)

Más aún es de destacar que la contemporaneidad dada la complejidad de las relaciones sociales, las llamadas crisis de valores y los contextos de violencia y desigualdad social obliga a cuestionar el papel de la educación en la formación de seres humanos y por ende cuestiona también el papel del educador por lo que se hace relevante el re-estructurar la Imágen del *educere- educador*, como referente social y como re-significante social; invitación abierta y obligada a que los docentes constantemente hagan un análisis auto-evaluativo y auto-valorativo de su Imágen profesional y su condición humana como referentes del sujeto social, para que desde una ética el *insignare* se presente a los estudiantes como el señalar, el signar un camino para el accionar de nuevos caminos.

El rol del docente como actor dinamizante del currículo adquiere entonces un fuerte compromiso con la formación humana en aras de dignificar la sociedad en sus interacciones y dinámicas ya que como referente no puede sobrellevar la Imágen de una sociedad doble moralista y consumista donde lo que menos importa son las personas. Más que posible a razón de la condición educativa actual y la sociedad bajo la cual esta está inmersa, es una responsabilidad social humanizar todos y cada uno de los procesos educativos, curriculares y administrativos bajo un objetivo claro de re-significar las dinámicas sociales en aras de formar bajo criterios de justicia equidad y responsabilidad “La escisión no se cura con tiempo sino con algo o con alguien que no sea tiempo” (Paz, 2014. p. 143), en donde se reconozcan las diferencias culturales, las cosmovisiones; se haga evidente la interculturalidad dentro de un marco de globalidad que aporte de forma proactiva al mejoramiento y no fracture las identidades en intentos tradicionales de aculturación, sino que permita ponerse en camino...

La pedagogía, como práctica cultural crítica, necesita abrirse a nuevos espacios institucionales en donde los estudiantes puedan experimentar y definir lo que significa ser productores culturales capaces de leer y producir textos diferentes, de entrar y salir de los discursos teóricos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos. (Geroux, 1996. p. 125)

Es por ello que desde la posmodernidad en la educación plantea pedagogías alternativas que nacen o pretenden nacer desde las necesidades de las comunidades, en intención de formar al ser humano para la vida, no para el consumo ni mucho menos para el capital, razón por la cual ahora podemos hablar de etnoeducación, educación propia, pedagogía social, entre otras; por ello también desde las instituciones el poder plantear un Proyecto Educativo Institucional (PEI), un currículo contextualizado, un currículo pertinente, un currículo oculto, etc. Esto evidencia al menos la intención de re-significar el sentido y razón de ser de la educación, más para ello es inherente que a los procesos se den ciertas condiciones que permitan articular y viabilizar... formar

Desde los docentes hay que desprenderse de los paradigmas heredados de la modernidad en cuanto a entender la educación como instrumento civilizador y poseedor absoluto del conocimiento, debe haber una apertura a la educación intercultural, generar pertinencia en los contenidos curriculares en relación con las realidades que viven los estudiantes, plantear contenidos que motiven la interdependencia sobre la competitividad y que lleve a plantear la formación de seres humanos sociales y culturales en continua convivencia con el otro como referente de identidad. Es clave entender desde aquí la posmodernidad como una apertura a nuevas formas de hacer y pensar el mundo, por ende, el educar puede darse como un principio formador de seres humanos que planteen la posibilidad de una sociedad equitativa, justa y diversa, donde el docente se manifieste como un transformador intelectual.

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. (Giroux, 1990. p.172)

La educación desde sus currículos debe cuestionar tanto sus fines como sus métodos tradicionales para adecuarlos a las múltiples posibilidades planteadas desde la posmodernidad ya que la realidad actual demuestra que una educación anclada solo en el desarrollo de procesos cognitivos término formando una sociedad individualista y violenta, cuya meta es la acumulación de capital, lo que provoca que se aumenten los espacios de desigualdad económica y social. Por lo tanto, la posmodernidad debe llevar consigo el cuestionar latente de la educación como elemento formador de un ser humano consiente que como individuo social hace parte activa de la re-significación de las dinámicas de convivencia; es por ello que el nacer de pedagogías alternativas a lo tradicional propende por una nueva forma de hacer educación.

La educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad cuyo principal reto es pensar y crear un mundo no totalitario. O dicho de otro modo: frente a la «horrible novedad» que entrañan los totalitarismos, cuya lógica consiste en impedir que los hombres sean capaces de iniciativa y de un nuevo comienzo, es necesario pensar la educación como creación de una radical novedad, en cuya raíz encontramos la libertad entendida como cualidad de una capacidad de actuar concertada en el contexto de una esfera pública plural. (Bárcena y Mèlich. 2000. P. 60)

El cómo educar debe partir acontecimientos inmersos en aleas y aporías apoyadas de un profundo conocimiento en constante reflexión tanto del individuo interactuante y colectivo como de los múltiples contextos e los que se desenvuelve para desde allí significar los lenguajes y las

didácticas que lleven a hacer de la pedagogía un continuo reflexionar y refle-accionar sobre la sociedad que se tiene y la sociedad que se sueña gestada en un currículo de pensamiento....

Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos...han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos. (Giroux, 1990. p. 1.74-175).

Puede pensarse entonces que el asumir una posición crítica sobre el currículo y su injerencia en la educación en razón de sustentarla como base de la formación social es uno de los tantos primeros pasos que deben darse en aras de formar la figura del bucle en el pensamiento complejo de Morin (2000), donde el caos es solo la necesidad de una organización para llegar a un orden no absoluto ni totalizante a partir de múltiples dinámicas e interacciones.

8.1.6 Hilo 6. Educación e interculturalidad el reto de la educación posmoderna.

La modernidad planteo un escenario en cuya razón prima la superación del animalitas y el naturalitas, para acceder al humanitas en una imposición de la razón que en el concepto Kantiano de ilustración le permitiría al ser humano alcanzar la mayoría de edad. En la modernidad el porvenir supera los condicionantes del pasado y el futuro motiva las construcciones del presente; esta, siempre pretendiendo la organización racional y el enriquecimiento material de la vida cotidiana; suponiendo que el uso de la razón debe controlar la naturaleza, hacerla productiva y al mismo tiempo liberar al hombre de las supersticiones. La modernidad le permitió alcanzar al hombre destacables logros; sin embargo, su paradigma evidenció también la acumulación de

capital y sobre abundancia en unas minorías en contraste con el empobrecimiento de las mayorías; la sobre explotación de los recursos naturales dieron como resultado un desequilibrio ecológico, y las pugnas por el poder desencadenaron las dos guerras mundiales, así pues la humanidad se dio cuenta de que los relatos que una vez surgieron como respuesta a los interrogantes del mundo, las explicaciones omniabarcadoras y definitorias fueron debilitándose ante los acontecimientos de la realidad; así la fe exagerada en la razón como meta-relato de la modernidad empieza a tambalearse frente a evidencias tan concretas como la marginalidad del tercer mundo, la violencia, la pobreza y las incontables guerras. “La pobreza masiva en el sentido moderno solamente apareció cuando la difusión de la economía de mercado rompió los lazos comunitarios y privó a millones de personas del acceso a la tierra, al agua y a otros recursos”. (Escobar, 1996. p. 53).

En estos espacios el concepto de escuela se constituye como un meta-relato en cuyas taxonomías aún hoy se sustentan los principios base de la educación contemporánea como lo ejemplifica Narodowsky (1994) en su texto *Infancia y Poder* “En la pedagogía moderna la escolaridad es simultánea en sus dos niveles; un maestro frente a un grupo homogéneo de niños, enseñando al mismo tiempo los mismos contenidos”(p.65); lo que llevó a pensar al niño como un sujeto inacabado, y a la escuela como el espacio para finiquitar esa función; igualmente, Aries citado por Narodowsky (1994) en el mismo texto plantea que la escuela moderna opera a partir de una suerte de violencia primaria, irrumpe dividiendo las edades y especificando saberes y aprendizajes que poco tienen que ver en apariencia con la realidad futura de los educandos, que aprenden para la escuela y no para la vida.

Las prácticas de las instituciones no son únicamente formas racionales o neutrales de hacer. de hecho, gran parte de la efectividad institucional en producir relaciones de poder proviene de prácticas muchas veces invisibles precisamente porque se las considera racionales. Entonces es

necesario desarrollar herramientas de análisis para develar y entender dichas prácticas”. (Escobar, 1996. p. 53)

Ante la fragilidad de los resultados arrojados por la modernidad en relación a los postulados de progreso y bienestar, sobreviene el sentido de posmodernidad como el significado de la desaparición de todo modelo de sociedad, remitiéndose a una sociedad sin historia en la noción de que ya no existen conceptos universales unívocos, meta-relatos omnipotentes ni omnipresentes; en palabras de Lyotard (2002) en su texto *La Posmodernidad explicada a los niños* define que “lo posmoderno sería aquello que alega lo impresentable en lo moderno...aquello que indaga por presentaciones nuevas no para gozar de ellas sino para hacer sentir mejor que hay algo que es impresentable”(p.67).

Entonces la posmodernidad se entiende como una condición social que comprende pautas de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y por ende también educativas; se caracteriza generalmente por el abandono de las ideas de la ilustración europea, el escepticismo por las nociones tradicionales de razón, verdad, objetividad, subjetividad; la incredulidad respecto a los ideales de progreso; afirma el fin de la historia y el comienzo de las historias, da caída a los meta-relatos; afirma el reconocimiento de las diferencias, devela al otro como partícipe en la construcción de mundos posibles y mallas de sentido; apoya la diversidad, la singularidad, la relatividad y los múltiples significados, abre paso al concepto de multiverso sobre universo. La posmodernidad establece en cierto sentido la necesidad de abordar el logos desde otras miradas posibles donde la uniformidad y la univocidad son irrelevantes frente a la relevancia de la pluralidad y la multivocidad, razón por la cual es desde la hermenéutica donde puede hacerse el reconocimiento, ya que “El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto de que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del

“aquí y ahora”, inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas”. (Bauman, 2013. p.43)

Dentro de este marco se hace posible el reconocimiento del otro como constructor de conocimientos debido al re-conocimiento de las múltiples realidades existentes y, como lo afirma Lyotard (2002) “el saber posmoderno no es solo un instrumento de los poderes. Hace más útil nuestra sensibilidad ante las diferencias y fortalece nuestra capacidad de soportar lo inconmensurable” (p.68). Nace entonces un nuevo tipo de discurso: un discurso plural, abierto, crítico y sin prejuicios que se compromete desde la otredad dando una razón de ser al criterio de interculturalidad. “Solo los oprimidos liberándose, pueden liberar a los opresores”. (Freire, 1975. p. 37)

La escuela hoy se plantea como ese espacio de interacción polisémica de las diversas mallas de sentido que fluctúan bajo un criterio unificador como es el de la pedagogía occidental, en el que en muchas ocasiones la auto negación sociocultural en los grupos diferenciados hace posible la supervivencia en la cultura hegemónica. La educación desde sus docentes, entonces debe ser reflexionada desde lo que le acontece como experiencia a cada ser humano, debe permitir que los educandos se conozcan unos con otros y conozcan mediante el provocar la necesidad de interactuar unos con otros partiendo de las necesidades y las oportunidades; donde con el otro resuelven de alguna forma la necesidad del yo y el otro, para permitir la interacción y en ello la construcción mutua de conocimiento así sea en un mundo sociocultural excluyente donde por ahora se “vive” bajo los parámetros impuestos por la gente “normal”.

Para que el vivir se exteriorice como un ser y estar en continua relación con el otro, manifiesto en la urdimbre de la relación humano-humano, con y desde todos los contextos y entornos posibles en dinámicas constantes e inciertas, generando incertidumbres que rompan la falsa seguridad de las realidades dadas; y se pregunten en las experiencias vividas, en ejercicios de

comprensión que como un reflejo intuitivo de pervivencia permiten construir sentidos mediados, por las relaciones vinculares de los acontecimientos a fin de que la vida adquiriera imaginación creadora y una coherencia que permita la cohesión y el redescubrimiento de un yo en un nosotros. Ya que como lo manifiesta Octavio Paz “Toca a la imaginación creadora de nuestros filósofos, artistas, (educadores) y científicos redescubrir no lo más lejano sino lo más íntimo y diario: el misterio que es cada uno de nosotros”. (2014, p. 173).

La escuela en sus orígenes desde la lógica de la modernidad sostiene un ideal pansófico que busca la homogenización del saber en cuya praxis se margina la posibilidad de interculturalidad dentro del espacio formativo; ya que siempre se planteó en la escuela una intención uniformadora que buscó que los procesos escolares se dieran al mismo tiempo, con iguales contenidos y métodos similares, así que se acostumbró a que todos los procesos escolares se den en tiempos donde todos los estudiantes aprendan las mismas cosas y del mismo modo; aún hoy la escuela contemporánea conserva parámetros de uniformidad tanto en el ser como en el hacer de la educación, es por ello que la escuela en cierta perspectiva se convierte en un espacio de exclusión y/o de aculturación porque se enseña a percibir desde una sola mirada, y la relación formación–información no desborda por lo general el marco de la occidentalidad mental, que no solo margina las diferencias, sino que someten las mismas a procesos de negación para poder participar de una lógica paradigmática homogénea; de allí que para algunos docentes resulte incomprensible abordar situaciones que desborden las taxonomías preexistentes en la lógica educativa y se declaren incapaces de asumir la educación desde unas lógicas distintas a las ya establecidas. Problema muy complejo ya que para el educando que pertenece a grupos culturales distintos le representa sumirse en estadios de alienación que lo llevan a percibir a la educación como un requisito cada vez más carente de sentido.

De hecho, de creer en la omnipotencia de la costumbre, habría que renunciar también a la idea de la posible abolición de la tiranía. Asimismo, ¿no es ésta la conclusión a la que suelen llegar los cautelosos, quienes, imbuidos de las enseñanzas de los grandes autores, exaltan la libertad, pero se inclinan ante la opresión establecida? En cambio, el descubrimiento del indestructible apego de un reducido número de personas a la libertad deja alguna posibilidad a la sublevación. No hay que esperar para adquirir esa convicción. (Boétie. 2008. p. 145)

La escuela entonces, en el contexto contemporáneo deja de ser el espacio de información para ser más un espacio de interacción, es así como el aula pierde su poder informativo y formativo frente a escenarios de socialización y comunicación de masas; en la escuela son los recreos, descansos, cafeterías espacios donde convergen las asimetrías y en donde son más ricos los procesos de interacción multicultural; por tal razón apoyándonos en Narodoswky (1994):

La escuela que en su definición que se da como organismo de distribución de saberes científicos no es más que un intento normalizador iniciado por pedagogos del siglo XIX, con el virtual objetivo de mitigar las pretensiones disciplinarias del discurso pedagógico y de hacerlo más presentable a los deseos que ciertos sectores mantiene sobre la escuela”(p.73).

Hoy en el contexto contemporáneo, términos como multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad, adquieren mayor énfasis referencial y de reconocimiento de mallas de sentidos. La multiculturalidad se da como un concepto sociológico y antropológico cultural que ratifica la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. <El ser humano debe ser constructor de su realidad y para construirla necesita de su poder, de un poder que se ejerce en la vida cotidiana, ser responsable para responder a sus problemas y no transferirlos a otros para que estos los resuelvan...Educar supone hacer hablar el futuro> (Zemelman. 2014. Conferencia realizada en la Institución Universitaria CESMAG, Pasto, Colombia)

El multiculturalismo afirma García Garrido (2004, p.73) en su texto: Educación Intercultural en Europa, es un término que nace en los Estados Unidos, es más descriptivo y sociológico, ya que lo que hace es reflejar la idea de pluricultura en relación a las primeras políticas relativas a la absorción de inmigrantes en Norteamérica; en sí es un término pegado a la realidad situacional de las relaciones entre culturas; mientras que el interculturalismo, término nacido en Europa tiende a ser más prescriptivo y pedagógico, orientado a lo que debería ser en sentido simétrico la relación entre culturas, lo que lo lleva a proponerse como de índole más creativo e idealista. La interculturalidad entonces viene a plantearse como comunicación entre culturas, hace parte de un fenómeno comunicacional, lo que supone comprender al otro en su malla de sentido; la interculturalidad promueve una interacción de mallas de sentido que producen en su interactuar nuevos sentidos avocados desde un marco de comprensión.

Dentro de las experiencias en educación intercultural en Europa y Norteamérica se destacan tres aspectos fundamentales a tratar, el primero es el de la lengua, en especial cuando los grupos diferenciados solo manejan su lengua de origen y no manejan o comprenden los códigos lingüísticos de la lengua institucional; el segundo aspecto refiere a las mallas de sentido de la cultura de origen en aspectos de no concordancia con los sentidos de educación establecidos por la cultura institucional, asumiendo que la escuela es un producto institucional propio de una cultura determinada; y el tercer aspecto tiene que ver con la capacidad de comprensión de la cultura institucional frente a las mallas de sentido de la de las culturas diferenciadas.

En este sentido, el ejercicio que implementa Margarita Bartolome, (2004. p.76) en La Interculturalidad a prueba: Límites y posibilidades, sostiene que, para posibilitar una buena educación intercultural, esta se fundamenta en la elaboración de un currículo a partir de las necesidades de la comunidad como estrategia para desarrollar competencias ciudadanas; también expresa que es en el conocimiento práctico del contexto donde los educadores entienden los

procesos de escolarización. En la escuela las relaciones entre familias, profesorado, estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa pueden ofrecer indicadores para descubrir el nivel de la interculturalidad alcanzado. Y enfatiza que no se puede priorizar las necesidades curriculares sobre las psico-socio-educativas en el proceso de escolarización. Sostiene además que la apuesta de la comunidad por introducir la interculturalidad en la institución debe estar reflejada en el proyecto educativo, en el reglamento interior, en el plan anual, y luego hacer parte de la dinámica del aula. Así mismo propone que el currículo más efectivo para la educación intercultural sea considerarlo como un eje transversal que cruza y enriquece cursos, niveles, etapas, y áreas curriculares.

Por otra parte, otorga al aprendizaje cooperativo/colaborativo entre compañeros el ser una de las innovaciones del aprendizaje intercultural. Por cuanto da importancia a la formación de un ambiente adecuado de aprendizaje, la adquisición de nuevas lenguas en contextos multiculturales, y mantiene a las ciencias sociales como soporte fundamental en la educación intercultural. “El aprender es una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia desordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender”. (Bárceñas. p. 9). A su vez Medina y Domínguez, (2004. p.78) en su ponencia: La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad, justifica que la interculturalidad es un principio orientador de las prácticas educativas y se concibe como un proyecto de integración que supera los elementos y valores más representativos de las culturas que interactúan en el espacio educativo, sin embargo para que este proyecto sea una realidad se deben construir escuelas de concepción intercultural con un discurso abierto a diferentes comunidades que permita la colaboración y espacios de búsqueda comunes y de responsabilidad compartida con liderazgo participativo, donde además exista la co-evaluación institucional y formativa, la profundización en la indagación, co-reflexión e

investigación intercultural y la experiencia innovadora con simulaciones de nuevos espacios, proyectos y actuaciones interculturales.

Según Medina y Domínguez, (2004:p.79) la escuela intercultural deberá ser caracterizada como un ecosistema de continua ampliación axiológica, colaborativa y transformadora entre las diversas culturas encontrando bases y referentes de armonía con la cultura mayoritaria; debe atender los diferentes procesos comunitarios en su identidad vivencial-experiencial y axiológica; avalar las múltiples formas de entender al mundo, ampliando lo propio con el máximo respeto por las otras culturas; desarrollar el saber y el comprender entre los distintos participantes, convirtiendo a la escuela en un marco e institución intercultural; garantizando consolidar el intercambio entre iguales, facilitando los estilos de aprendizaje y los estadios de avance social y personal; a su vez configurarse como una realidad pluricultural tendiente al reconocimiento intercultural de los participantes y por último, profundizar y afianzar continuamente el mejor sentido colaborativo de la institución.

El reto conduce, según Medina y Domínguez, (2004, p.79), a capacitar al profesorado en el avance de la sociedad intercultural, facilitándole la interacción con otras culturas mediante el conocimiento de sus valores representativos, sistema educativo, planes de estudio, formas de trabajo en clase, folklore, estilos de relación, etc. que faciliten el conocimiento mutuo y desarrollen actitudes favorables con las otras culturas. Desde la acción formativa, la actividad del profesorado ha de caracterizarse por aspectos de empatía, pluriculturalidad interrelacionada, discurso cercano, metodología socio-comunicativa, medios integradores, evaluación formativa ajustada a la singularidad cultural e innovación.

El profesor desde este referente, lo explican Medina y Domínguez, (200, p.81), debe capacitarse en investigación intercultural, autoanálisis, narrativa, interaccionismo simbólico, metodologías, modelos de enseñanza-aprendizaje intercultural, intercurriculum, las relaciones

entre civilizaciones, la meta de investigación intercultural, entre otras. Debe además situar su formación en escenarios entre lo local, lo global y lo tecnológico. Para diseñar su acción formativa caracterizándola desde el propio discurso que se abre mediante las actividades y medios didácticos y de reconocimiento de la diversidad, para ello la indagación requiere de una actitud rigurosa de interrogación e identificación de problemas que afecten la puesta en acción de los procesos educativos interculturales.

Se concluye entonces que la interculturalidad entendida como la simetría relacional entre culturas y mallas de sentido para producir conocimientos que no distancien lo local de lo global, lleva a replantear el sentido ontológico de la educación tradicional en la búsqueda de una escuela que en razón de ser de la formación humana se considere como un espacio de encuentro de saberes heterogéneos en pro de la construcción de un mundo pluricultural en equidad y para ello las Instituciones de educación superior, y en particular las de formación de docentes deben asumir nuevos retos y cambios trascendentales para asimilar los nuevos tiempos. “En la época moderna la verdad ya no puede salvar al sujeto. El saber se acumula en un proceso social objetivo. El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto”. (Foucault, 1994. p.41)

No es un camino sencillo de recorrer dadas las asimetrías contemporáneas más sin embargo es una apuesta que tarde o temprano debe llevarse a consideración puesto que solo desde la educación planteada como eje no solo de la producción de conocimiento sino como pilar de formación humana puede proyectarse una sociedad global cuyos sentidos se aborden desde verdaderas relaciones interculturales.

8.1.7 Hilo 7. La educación inicial en el marco de la posmodernidad.

Usted que es una persona adulta, y por lo tanto sensata, madura, razonable, con gran experiencia y que sabe muchas cosas, ¿Qué quiere hacer cuando sea niño?

Jairo Aníbal Niño

Para Gonzales Nera y Josefina Mas, (2013) el paradigma postmoderno fractura todas las estructuras del pensamiento, revitalizando el concepto de cultura y expandiendo su dimensión mucho más allá. Por ello, Nera y Mas citan a George Steiner en su ensayo de 1971 enunciando que:

En el Castillo de Barba Azul: una aproximación a un nuevo concepto de cultura", señala que en la actualidad se han derrumbado tres axiomas de la modernidad que han dado al traste la idea de progreso: El hombre para su desarrollo debe dominar la naturaleza; por consiguiente, "Primero, se ha perdido o al menos está decididamente dañado el axioma del progreso que concebía la historia occidental como una curva permanente de ascenso. Segundo, ya no aceptamos la proyección según la cual el progreso necesariamente habrá de difundirse desde los centros privilegiados a todos los hombres. Tercero, ya no podemos apelar sin excesiva reserva al programa educativo del humanismo que sostenía que la ignorancia racional e ilustrada era la fuente de la crueldad y la barbarie; el tipo de conocimiento y formación otorgado por esa educación humanística no ha disminuido los niveles de violencia e injusticia en las sociedades occidentales contemporáneas. (p.14)

Por ende, es necesario replantear las miradas y desandar caminos recorridos en función de pensar más allá de los postulados totalizantes y generar alternativas contextualizadas que resuelvan desde las particularidades las deficiencias generales, una forma de hacerlo es a partir de pensar la educación como algo más que la simple trasmisión cultural del conocimiento, pensarla como un investigar, como un problematizar aquello que de alguna manera por ser cotidiano

puede pasar como intrascendente; o también para cuestionar aquello inmerso en el marco de lo indiscutible, entendiendo lo cambiante de la realidad. El educar debe darse como el problematizar aquello que nos corresponde como prójimos (próximos) y como sociedad para transformar toda historia de sufrimiento y vulneración, ya que estas experiencias vividas por otros reclaman justicia, visibilización y en ello está presente su narración.

Su día es ávido

Como lazo en el aire,

su noche es tregua de la ira en hierro,

pronto a cometer

Hablan de la humanidad

Mi humanidad está en sentir que somos voces

de una misma penuria.

(Borges)

Una educación para problematización, entendida como el poner en duda eso que como herencia se ha manifestado verdadero, real, natural o inmodificable; aquello que la educación heredada lo da por seguro; y que la educación pensada ya no desde los metarelatos debe cuestionar, problematizar, para ser interrogado y repensado. En este sentido una educación posmoderna debe lograr que lo aun no problemático sea problemático para lograr entender los cómo y los porqué de su aparente incuestionabilidad; comprender que se muestra y que oculta cuando muestra lo que se muestra, para que eso que se muestra como seguro, sea mirado como inseguro y provoque preguntas en aras de comprender para dejar de ver lo que se quiere que se vea, y aprender a mirar para con ello correr los riesgos que implica el develar lo oculto para el pensar de otras maneras, y cometer errores en el intento para poder hablar de lo innombrable.

“Así es, uno se anima a llegar al dolor del otro, y la vida se convierte en un absoluto”. (Sabato, 2000. p 127)

8.1.8 Hilo 7.1. La noción de escuela.

La escuela en sus orígenes desde el marco de la modernidad sostuvo un ideal que buscó la homogenización del saber cuya praxis margina y niega la posibilidad de la diversidad dentro del espacio formativo, por considerarla no apropiada para la intención educativa, como se expresa en Comenius en el capítulo XVII de la Didáctica Magna, “La diversidad confunde la juventud y hace más intrincados los estudios” (Nadorowsky. 2004, p.56). Razón por la cual siempre planteó en la escuela una intención uniformadora que buscó que los procesos escolares se dieran al mismo tiempo, con iguales contenidos y métodos similares, así que se acostumbró a que todos los procesos escolares se den en tiempos donde todos los estudiantes aprendan las mismas cosas y del mismo modo. Sin tomar en cuenta que “Todo conocimiento es perspectiva, interpretación. Y todo conocimiento es, por definición relativo... toda percepción es una captación relativa. (Zuleta. 1996. p. 194).

Razón por la cual en la consulta del Plan Decenal de Educación, Según el documento Número 10 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), sobre el desarrollo infantil y las competencias para la primera infancia, en función con romper los criterios de una educación descontextualizante y alienada, priorizó el desarrollo infantil y la educación inicial como un espacio afectivo y socializador donde prime el garantizar la atención integral a los niños y niñas menores de seis años; asumiéndolo como un propósito intersectorial e intercultural en el que el sistema educativo articule las instancias del orden nacional, regional y local. Ya que se piensa que es desde este plano en donde las estructuras de la educación tradicional, en función de la resignificación social pueden y deben empezar a transformarse a partir de un discurso que transgreda las herencias y los meta relatos para dar pasó a otras formas de interpretación del

mundo más allá del pensamiento teórico, construyendo el mundo de la vida en y desde un pensamiento epistémico. “Si los niños no tienen la oportunidad de hablar de sus experiencias y reflexionar sobre ellas, no es probable que aprendan”. (Elkind, D. 1999. p. 40).

Es por ello que según el MEN (2009), en su texto sobre el desarrollo infantil y las competencias para la primera infancia, la educación para la primera infancia es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida, y se caracteriza por ser inclusiva, equitativa y solidaria, ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los infantes, y considerar que todos ellos, independientemente del contexto socio cultural en el que crecen, tienen las capacidades para desarrollar sus competencias si se encuentran en ambientes sanos y seguros que garanticen sus derechos.

Para el MEN (2009), la educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización, sanos y seguros. El propósito de la educación inicial no es la escolarización temprana y convencional de los espacios educativos, se busca la recuperación, el aprovechamiento y el enriquecimiento de situaciones cotidianas, de prácticas artísticas, culturales y diversas situaciones de resolución de problemas que día a día involucran a los niños en un permanente desarrollo.

En este sentido en lo hasta ahora conocido, la contemporaneidad desde la posmodernidad abre la posibilidad de plantear una propuesta educativa que forme y cualifique a los docentes para este tipo de experiencia educativa que mediante cierta perspectiva tiende a replantear el concepto de escuela como espacio de inclusión para transformarlo en un espacio de encuentro donde las formaciones y saberes sean el resultado de una simetría relacional y no de un disimulado esquema a-culturador que propende más por la homogeneidad tanto de los contenidos como de los aprendizajes, que por el interés y respeto por las diferencias.

Nuestra exploración de la noción de la pedagogía puede, pues, sugerir que la salud pedagógica presume un sentido de vocación, un amor y un cariño por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad y de esperanza activa a la vista de la crisis reinante, una madurez reflexiva, una comprensión pedagógica basada en una capacidad para escuchar y «ver» a los niños, y una actitud generalmente simpática y confiada hacia la gente joven. (Manen.1998. p.135)

La formación para los docentes sugiere primero estar fundamentada en la auto-interpretación y auto-comprensión que le sirva de referente textual del sí mismo, ya que solo en el auto-reconocimiento es posible aceptar y reconocer las diferencias y más aún cuando esas diferencias devienen de un niño menor de seis años, ya que ello implica un esfuerzo mayor de reconocimiento dadas las infinitas características y necesidades que estos manifiestan. Segundo, proveerse de todo un contenido epistémico, histórico, hermenéutico de aquello que deriva la razón de ser de la cultura, desde sus macro contexto hasta sus micro contexto, atravesando lo general y lo particular, lo comunitario y lo individual, interpretando que si todo ser humano tiene desde su onthos y su praxis, heredada o aprendida, una malla de sentido, todo ser humano es en sí mismo una cultura y que en el inherente contacto con su símil, establece ya una relación intercultural, en este espectro, el rol del docente nuevamente se trastoca ya que de poseedor a facilitador, muta en algo que va más allá de lo hasta ahora establecido y que está por establecerse

siempre y cuando desde la pedagogía cambien las miradas. “El aprendizaje autentico se produce cuando se invita a los estudiantes a que descubran por si mismos la naturaleza de la democracia y su funcionamiento (Chomsky, 2007. p. 37)

Asumir el reto en la educación inicial lleva necesariamente a desaprender la tradicional forma de ver la educación, implica quizá evadir ciertos paradigmas tradicionales, ya que es una invitación a pretender mirar desde la mirada del otro, ya no para convencerlo (vencerlo con), sino para entender que hay otros esquemas de comprensión, otras formas de entendimiento, otros conocimientos, otros mundos posibles, otras formas de hacer pedagogía. Es todo un reto que implica romper los viejos moldes y quizá construir nuevos, pero estos provistos ya de la conciliación de los saberes, porque no puede estar siempre el otro apropiándose de lenguajes que no son suyos para sobrevivir en las periferias de la marginación. El acto de educar es un acto de mutuo enriquecimiento en función de que un yo y otro se comprendan y en ese comprender pugnen por hacerse preguntas fundamentales, preguntas que intentaran responder por el resto de sus vidas, a sabiendas de que no hay una respuesta que cierre en la certeza, pero con la esperanza de que cada incertidumbre que se derive, es una huella para que otros construyan caminos propios.

9. Urdimbre 7.

9.1 Hilatura en función del acontecimiento educativo en una necesidad ética.

“Vale la pena arriesgarse a echar a perder un cuadro para expresar algo de forma diferente”

Pollock

Los autores que utilizo son un pretexto para pensar(me) como ser humano inserto en la pedagogía, en el sentido de pensar para dar a pensar a fin de, si es posible, contradecir una herencia educativa de adoctrinamiento que hoy en el incluir excluye dando respuesta de alguna manera al interrogante propuesto al inicio de la investigación.

El qué es comprender como un acontecimiento educativo la experiencia vivida de niños y niñas de primera infancia víctimas del desplazamiento forzado por conflicto armado colombiano inmersas en un proceso de atención psicosocial y el cómo comprender esta experiencia vivida manifiesta en el proceso de atención psicosocial como un acontecimiento educativo; desde una mirada pedagógica pudo evidenciar la necesidad de pensar una educación desde unas lógicas distintas a las tradicionales no sin antes poner en cuestión lo que hasta ahora se percibe como herencia educativa.

Pero si en sentido de la pregunta inicial solo fuese respondida desde la estética de unas preguntas poéticas que en si serian la síntesis de toda argumentación educativa fuera del marco normativo tradicional... “¿Qué pasaría si un día despertamos dándonos cuenta de que somos mayoría?, ¿Qué pasaría si de pronto una injusticia, solo una, es repudiada por todos, todos que somos todos, no unos, no algunos, sino todos?” (¿Que pasaría? -. Benedetti). El que pasaría, es la respuesta al interrogante de todo acontecimiento educativo, ya que como lo expresa Eco (1999), “La información consiste más en lo que puede decirse que en lo que se dice. (p.51). y una posible respuesta quizá sería que la educación que tenemos es la que en realidad nos corresponde, ya que nos merecemos el resultado de lo que hacemos y de lo que no.

Empero, el tratar de responder a la pregunta inicial de la investigación se presenta en los siguientes hilos conductores:

9.1.1 Hilo 1. Para el educador.

La educación como acontecimiento plantea al educador en su irrupción la necesidad de comprender el mundo de los educandos, poner entre paréntesis qué es el educando y quien es ese humano, inmerso en el devenir contemporáneo, de qué manera el acontecer afecta su realidad humana, cuestionar a donde puede llevarlo lo que le acontece, para con ello poder replantear pedagógicamente el cómo gestar una educación pertinente y con sentido para ambos. Para ello debe entender primero la cultura como una praxis que se expresa polisémicamente en haceres, sentires y pensares, condicionando la realidad humana, la manera de vivirla y percibirla. Comprender que los educandos hoy viven acorde con la praxis de su cultura ya sea cómo asimilación o como supuesta resistencia, condicionándose a una forma de pensar el mundo y construir formas de hacer sobre ese mundo pensado. En este sentido el educador debe orientar al educando no solo sobre el saber para saber quién es, sino también en donde y desde donde está viviendo, para que este comprenda el porqué de su praxis y el porqué de su sentir.

¿Cómo entiendo hoy la pedagogía, hablando de un nuevo contrato? Para mí hoy la pedagogía es el espacio de la recuperación de la memoria, de la historia y del olvido. A partir de esta recuperación se puede ir conformando una trama dialógica, una trama de comunicación, una trama de cultura que vaya haciendo que miremos al mundo de otra manera. (Zemelman, 2005. p.124)

Según Bauman (2003), La cultura contemporánea se considera una cultura híper-acelerada, en el sentido de que no da tiempo desde su orden, a los seres humanos para asimilar y pensar; es una cultura de las prisas, el impacto y la impaciencia donde las ideas parecen tener una obsolescencia programada o se esfuman sin madurar. Un tiempo en el que las ideas tienen un impacto inmediato y mediático pero que, así como impactan se olvidan al tiempo que surge otra de la misma manera

y quizá con la misma intención. Bauman (2003), define lo contemporáneo como una cultura líquida, como una cultura de impacto y olvido en tiempos de desmemoria, donde la moda, el consumo que consume, el culto al objeto prioriza lo humano. Una cultura de impacto mediático que normaliza el consumo, naturaliza el tener sobre la necesidad de ser, que anula la posibilidad de pensar ya que el mercado considera que en el pensamiento se hace obsoleto en el olvido; en razón a esto surge la necesidad de hacer cultura desde lógicas distintas.

Desgraciadamente, en esta nuestra casa, «mundo común», han muerto —brutalmente asesinados— muchos más. Por ellos y a partir de ellos, hoy la literatura y la palabra, la escritura y las artes, la música, la cultura... la educación del hombre, tiene el deber y la responsabilidad ética de no olvidar, de recordar, pero no para darnos el lujo enfermizo de la inútil venganza, sino para contar una crónica con la tinta que destila las lágrimas de la memoria. (Bárceñas y Melich, 2000.p. 59)

Hoy se habita en la cultura de la inconstancia y lo inconstante, todo se produce desde y en el mercado, todo es consumible mas no asimilable; se vive hoy en una cultura de la norma, pero es una norma impuesta por los intereses del mercado, que se apoyan en la mixtura del recuerdo para el olvido; se reciclan recuerdos para que sean consumidos y no sean aprehendidos, no sean pensados, no sean filosofados, se enseña a mirar en la simpleza solo el adentro; y el mirar el adentro no da espacio para la reflexión. Y si la cultura no se puede reflexionar o no permite que se lo haga, siempre será una cultura de la inconstancia, donde no hay espacio para la educación, solo para el adoctrinamiento. La aceleración cultural no permite la perseverancia ni la constancia, impacta algo, se pone de moda y luego se busca otra cosa que impacte ya que la anterior aburre. El impacto máximo a la par de la obsolencia inmediata, donde la mediocridad se manifiesta en el no pensar, no cuestionar, no esforzarse, vivir en estado rutinario, de menor esfuerzo; que no promueve las exigencias, promueve el facilismo; vive del aquí y el ahora, en plazos cada vez más cortos de donde la falta de expectativas hace que surja la inmediatez;

haciendo al ser humano más efímero e intrascendente definiéndolo en lo económico a partir de valores como éxito o fracaso. Todo es reemplazable, tanto lo humano como la máquina, solo que la máquina hoy es mucho más valiosa.

El mundo desde la ciencia³⁹, se convierte en construcción humana arrogante e independiente, ya no le hace falta el mito y mucho menos la magia, lo vano expulsa lo divino, así como la técnica puramente instrumental a la poiesis; considera que todo es explicable y devélale; ya no son posibles los misterios y por ende Dios⁴⁰ es un innecesario, no es necesario creer sin preguntar, hay que matarle, y someter el mundo a la ciencia; ¡Dios ha muerto!, tal como lo expresa Nietzsche (2001), “¿Qué a dónde se ha ido Dios? -exclamó-, os lo voy a decir. Lo hemos matado: ¡vosotros y yo! Todos somos su asesino... Pero ¿cómo hemos podido hacerlo?” (del aforismo 125).

Cuando Nietzsche dice Dios ha muerto se refiere a que hoy ya no hay nada que conmueva a la humanidad. Ya no hay nada porque dar la vida, ya que antaño Dios era todo por lo que había que luchar; hoy Dios muere porque muere la sensibilidad humana, esta época da muerte a Dios ya que no hay nada que inquiete como para dar la vida. La respuesta del aforismo 125 puede darse hoy desde la modernidad y el mercado, en la modernidad Dios sí que muere; hoy nadie es indispensable, todo se reemplaza, solo la institución permanece, el orden deja de ser divino. Y si todos son reemplazables, el terror a la exclusión emerge, y con ello la inminente necesidad de una seguridad que solo la puede dar la institución amparada en leyes del mercado, en el sometimiento a su orden; a quien se acude sin importar el costo que el sometimiento implique; el hombre no solo vende su libertad, vende al orden su alma, para ser productor y producto. “Los condenados a

³⁹ La noción de ciencia en esta perspectiva, hace pensar que lo que antes hacían varias personas ahora lo hace una máquina. En la ciencia moderna la gente está demás, lo humano es prescindible, desechable e innecesario.

⁴⁰ Dios como principio absoluto fuera de alcance y como tal se lo intuye y desde esa intuición finita se lo inventa para de alguna manera poder representarlo.

muerte y los habitantes de los campos son, pues. asimilados inconscientemente de alguna manera a los *homines sacri*, a una vida a la que se puede dar muerte sin cometer homicidio” (Agamben. 1998. p.170).

Hoy las tecnologías regulan y modelan las conductas, los medios imponen como hablar, que vestir, que decir, como “pensar”, por quién votar, quién es bueno y quién es malo, lo correcto y lo incorrecto. Hoy, el educar en esta lógica deja de ser formación para ser adiestramiento, adoctrinamiento para el consumo en el ejercicio de poder donde el más fuerte abusa al débil. La libertad se presenta como una ilusión, una autodeterminación definida solo desde lo económico como promesa de lo que se puede llegar a ser, en un hacer irreflexivo que usa a su favor la norma, siempre y cuando se cuente con los recursos monetarios para hacerlo. Una libertad cruel y nómada que beneficia a unos pocos, mientras que a los demás horroriza por la exclusión que provoca; para que algunos sean libres muchos deben perder su libertad o como diría la hija predilecta de Quino (2001), “solo se puede hacer una fortuna haciendo harina a los demás” (Mafalda); todo lo que afirma, niega; todo lo que incluye, excluye. Un orden que vende la ilusión a todos pero que solo es posible para algunos; lo que Bauman (2003), llama con mucho sentido, cultura de condición líquida por ser muy ambivalente y exageradamente contradictoria. Aun así, la posmodernidad cuestiona el soporte del discurso científico develando que la naturaleza no está escrita en el lenguaje matemático, sino, que, en todo caso aunque somos capaces de leerla de tal modo, también es posible asumirla míticamente, artísticamente.

La cultura hoy muestra para mantener oculto eso que no se debe ver, construye estereotipos y referentes, modelos estetizados desde los cuales el mercado articula realidades sobre qué debe ser considerado como bello y qué es lo feo en todos los aspectos de la realidad humana. Lo bello es lo que está incluido y lo feo es lo que se excluye tan pronto este emerja o pierda su razón comercial. la “basura” humana, se manifiesta en quienes no pueden comprar y por ello no pueden

producir, ni tener, ni aparentar que se tiene; por ende, el mercado los expulsa como lo que Bauman (2014), define como desechos humanos, que la sociedad no se puede permitir ver y debe ocultar.

Con la estetización de la economía vivimos en un mundo caracterizado por la abundancia de estilos, de diseños, de imágenes, de historias, de paisajismo, de espectáculos, músicas, productos cosméticos, sitios turísticos, museos y exposiciones. Si el capitalismo engendra un mundo «inhabitable» o «el peor de los mundos posibles», está igualmente en la raíz de una verdadera economía estética y de la estetización de la vida cotidiana: en todas partes lo real se construye como una Imágen que integra en ella una dimensión estético-emocional que se ha vuelto central en la competición que sostienen las marcas. Es lo que llamamos capitalismo artístico o creativo transestético, y que se caracteriza por el peso creciente de los mercados de la sensibilidad y del proceso diseñador, por un trabajo sistemático de estilización de los bienes y lugares comerciales, de integración generalizada del arte, del look y de la sensibilidad afectiva en el universo consumista. (Lipovetsky y Serroy, 2015. p.7)

Lo feo no puede hacer parte de los centros porque solo en ellos lo humano se hace posible así sea como basura; ya que al hacerlo pondría en crisis la ilusión de lo moderno (el hombre moderno no puede ni debe ver la basura que su modus vivendi produce), razón por la cual esta debe ser expulsada a los márgenes, a las periferias, guetos o espacios donde no se ve, oscureciendo otras realidades y produciendo en los incluidos una ceguera selectiva, un venial pecado de omisión que no genera culpa ya que si todos son culpables, nadie lo es. El proyecto moderno se plantea entonces, como estrategia de encubrimiento y simulación, el esconder a los pobres, los desplazados, que no por ello dejan de existir, son solo excedentes que se ocultan para no afean. Lo humano es un desechable que obliga al yo a simplificar la mirada para no verlo y para no

verse⁴¹, justificando en ello su condición, en la negación del otro expresada en el ejercicio comercial humanitario de la tolerancia. “De la inseguridad y del miedo se puede extraer un gran capital comercial, como, de hecho, se extrae”. (Bauman 2007. p. 185).

Simplificar la mirada es hacer simple lo complejo, mirar solo lo que se desea ver, es una mirada impuesta, no selectiva, un mirar para no ver. La estrategia del orden para simplificar la mirada está en el (des)complejizarla en las relaciones de consumo, reducir todo a oferta y demanda; produciendo novedades, nuevos productos, nuevos héroes, nuevos cultos que provoquen fijación en lo nuevo, manteniendo en oscuridad todo lo demás, definiendo todo en la dialéctica entre lo útil y lo inútil, lo aceptable y lo inaceptable, lo agradable de lo desagradable y la categoría del nosotros dentro y los otros fuera, en una relación centro periferia, donde los otros los no aceptables se subordinan a la supervivencia, haciendo vigente la máxima dialéctica del amo y el esclavo, en un progreso que como promesa, en su codicia, devalúa y degrada los modos de ganarse la vida. La cultura del poseer genera desposeídos.

el hombre olvida desde la técnica que él no es el dueño de sí, sino que depende del ser, y que en el ser lo humano es trascendente, la idea de Dios como omnipotencia y omnipresencia, el ser humano es abertura, ya que le da la idea es estar más allá de sí mismo, y eso le permite ser posible y asumir el riesgo que implica el conocerse así mismo, le permite acceder a la condición humana del ethos que lo define como un alguien que se hace siendo, que lo hace responsable del cuidado, cuidado entendido como aquello que se debe hacer para cuidar todo ser. En la necesidad educativa de resucitar a Dios en la poiesis (no en la religión), como Imágen de un ágape en el que se enseña sobre la responsabilidad del dolor del otro y mirar la Imágen como respuesta, como un

⁴¹ El verbo **mirar** significa que se dirige conscientemente la mirada hacia los objetos que el mercado produce impidiendo en ello la voluntad de poner en cuestión el mundo. El verbo **ver** implica algo más básico, y es percibir con la mirada; y al excluido la mirada no puede percibirlo porque se corre el riesgo de mirarlo y en ello poner todo en cuestión.

acto de justicia, y enseñar que frente a la experiencia bárbara del horror el rostro del otro exige respuestas.

La educación como acontecimiento se presenta como una realización simbólica de la vida pensada, ya que enseña en que toda vivencia está también en lo que hay por vivir, aun desde lo vivido en el horror; y que es la memoria del horror la que provoca el resignificar los hechos para tener siempre presente que estos no pueden volver a ser. Hoy ante una educación heredada, que ya no relata la infamia de la guerra sino contenidos cada vez más ausentes de representación para una vida que solo se manifiesta en lo banal mercantil de un aquí y un ahora. La educación como acontecimiento debe ser una narrativa, debe narrar las historias, las vivencias, para que así el mundo de la vida sea siempre un referente educativo; la educación como acontecimiento es una educación ética que trasciende lo moral.

Una Educación que pretende estar más allá de la norma, más allá de lo institucionalmente establecido para no sentirse ajena a las responsabilidades sociales que la convocan por quienes la conforman. Es una educación narrativa, se construye de narrativas y en los actos educativos deconstruye y se construye constantemente como otra narrativa, para comprender y dar sentido a un mundo de la vida que en apariencia hoy, está ausente de sentido. Es una educación como algo que decir más allá de lo que los mundos comerciales ofrecen en los medios; es una educación agradable o desagradable pero siempre con la intención de poner en cuestión la realidad que a los seres humanos interpela. Una educación que debe coadyuvar a la expresión de un mundo interior provocado por la exterioridad de realidades banales o trágicas, provocando en ello actos conscientes de denuncia, un instrumento de denuncia de aquello que es pero que no debería.

Justamente cómo construir conocimiento desde nuestra realidad, y cómo dejar de usar la información teórica como eje de la dinámica de la formación, porque lo que había y lo que sigue habiendo — como educación de Estado— no era para nosotras una formación, o lo era en el sentido del contrato

colonial que ha producido generaciones y generaciones de mentes subordinadas, tanto en sus actitudes de pensamiento como en sus sensaciones. (Zemelman y Quintar 2005. p. 117)

El acto de educar, el proceso educativo, en el acontecimiento representa el espacio que permite interiorizar los conocimientos, para representarlos en emociones, sentimientos, pensamientos y tomas de conciencia frente a sí y frente al otro mediante acciones siempre educativas que pongan al ser humano ante sí mismo, en su existencia moral y su responsabilidad ética con el mundo que lo habita y en el que habita; la educación en el acontecimiento debe hablar(nos), del mundo, de los mundos, los intrínsecos y los extrínsecos y todo lo que interpela; la educación pensada desde el acontecimiento debe transmitir el conocimiento como experiencia de la vida y para la vida, como elementos del contexto del mundo para que los actores educativos se sientan creadores de algo nuevo, de nuevas formas de hacer, pensar y sentir, más allá de la norma que un sistema deshumanizante y deshumanizador les impone.

Pero si se supone que yo sé y que el otro no sabe se crea una relación que es básicamente de intimidación. El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber, y ya no puede interrogarse a sí mismo desde su experiencia vivida, sino simplemente debe suponer que el otro sabe y tiene entonces que dar una respuesta que tiene que estar de acuerdo con el que sabe y con su saber, si quiere sacar una nota o pasar la materia. (Zuleta, 2001.p. 55)

El mundo de hoy está inmerso en violencias en función de los intereses de mercado, que continuamente crean imágenes aberrantes y desesperanzadoras; la educación como acontecimiento debe oponerse a esas imágenes, acudiendo a otras representaciones que humanicen aquello que la Imágen de la violencia viene deshumanizando, que humanicen la memoria humana; mediante la narración de la vida, mediante el develar lo oculto o lo ignorado de la experiencia humana. La educación y el acontecimiento que deviene de esta, debe humanizar la Imágen de la violencia para que esta enseñe que no debe repetirse. Debe humanizar la violencia

para hacerla educativa, para que un olvido lleno de memoria permita desandar los caminos para hacer otros caminos, para aprender de todo lo que se hizo, lo que no se debe hacer. Comprender que todo acontecimiento es educación, es el aprendizaje de todo lo que no debe volver a ocurrir. “De lo que se trata es de entender el acontecimiento como una posibilidad que se torna de hecho, posible, siempre y cuando su origen sea la imposibilidad, lo imposible”. (Skliar, 2002. p.39).



Imágen 48. Eschole

Qino. (2001). Toda Mafalda. Buenos Aires: Editorial de La Flor. Recuperado de <http://q.best-book.us/download/toda+mafalda+quino>

Hoy son tiempos de incertidumbre, de angustiosa búsqueda de certezas, de nihilismos, de obsolencias programadas, donde el sentirse parte de algo que no se sabe que es genera la más incierta de las incertidumbres en una educación que cada vez tiene menos que decir. Hoy la educación es todo aquello que no pudo ser, es moralmente normativa e institucional, responde a un orden de acumulación de capital, y una educación donde abunda la norma, escasea de pensamiento; la educación hoy es incapaz de pensar(se), se condiciona solo a requisitos, estándares, competencias; se (de)forma para cumplir con las necesidades de un mercado, ya no importa el mundo natural, importa el mundo productivo, enseña que hay que tener o aparentar tener para no ser excluido. Es por ello que la educación debe replantearse, ser otra cosa, para

otras cosas, debe encontrar un lenguaje, un acontecimiento, su acontecimiento, para que aprenda a decir algo más y como es ese algo más, para que forme parte de todo aquello que el ser humano ignora, quiere y debe comprender.

La educación debe aprender a ser hermeneuta, debe admitir más de una mirada, debe complejizar la mirada, debe ser pregunta, que formule preguntas cuyas respuestas no cierren la pregunta, sino que admitan más de una mirada. Debe establecer que sin preguntas no hay educación, que sin acontecimiento que irrumpa no hay educación, solo adoctrinamiento. “la construcción de un nuevo orden es posible sólo si va asociado a la construcción de una nueva noción de educación, de un nuevo tipo de educando (o de alumno) y de un nuevo tipo de educador (o profesor), porque no puede haber un buen orden sin actores saneados”. (Giroux, 1990, p.238).

La educación debe ser un acontecimiento de percepción, de representación simbólica de las realidades humanas para que los actores aprendan a codificar, decodificar y contextualizar todas esas posibles realidades con su realidad particular siempre en intenciones comunicativas que permitan un estar juntos en continuos aprendizajes interculturales para con ello minimizar al máximo el instinto de matarse unos a otros. El acontecimiento educativo debe verse como experiencia estética de vinculación y afectación emocional con las realidades para poder permitirse un acceso a la experiencia del otro. La experiencia estética en educación como una provocación ética que transgreda los límites de lo moral, de la norma, cuando estos estén por encima de lo humano y lo agredan; para generar un choque, una denuncia, un profundo sentido humano de conciencia social. con ello cada actor educativo es un provocador activo de su propia realidad y no un ente pasivo y sin incidencia.

La educación como acontecimiento debe carecer de definición totalizante o totalizadora, porque al definirse se condiciona y se limita, se vuelve norma, y toda norma se sostiene en su

hermetismo, y la educación no se debe a hermetismos, la educación como hoy el arte es una intención y debe mantenerse en la complejidad de la intención, que en Nietzsche (2003) “no es más que un signo y un síntoma que tiene la necesidad de ser interpretado, un signo cargado de demasiadas significaciones, para tener una sola para él.”, la intención de que todo acto, toda acción, toda experiencia sea educativa. “Apuntar a un pensamiento de la educación desde un lenguaje de la experiencia que es profundamente ético, aunque no se derive de una ética del deber ni de una ética ligada a la legislación obligatoria de la razón.” (Giroux, 1990. p.235).

La realidad, las realidades, en especial las no percibidas, deben dar sentido a la intención, son en sí su sentido y su razón de ser, más aún en un mundo mercantilmente estetizado, banalizado, donde todo es apariencia percibida; la educación debe ser el acontecimiento, la irrupción visualizada por un compromiso ético que revele todo aquello que el mercado oculta y que pone en riesgo la existencia del mudo. La educación como un acto de denuncia, como resistencia contra un orden establecido y excluyente, educación como provocación que quizá aún no transforme el mundo pero que, si lo ponga entre paréntesis, en pro de su salvación. una educación que plante el que hacer, o el que se puede hacer, dejando en incógnita el cómo hacer, ya que una educación que dice el cómo hacer las cosas se convierte en una educación recetaría y repetitiva, totalmente convergente, mientras que una educación en donde el cómo es un interrogante, abre espacio al acontecimiento, a la irrupción creativa libera el pensamiento divergente enseñando que hay otras muchas formas y maneras de hacer. “un pensamiento correcto es el que busca lo que hay tras las meras apariencias. Y esto no significa otra cosa que declarar una guerra legal – y racionalmente legitimada – a lo que no es sino mera apariencia.” (Giroux, 1990. p.234).

Si se piensa en el otro desde el paradigma moderno, la Imágen que se tiene es la de un otro que no es un yo, pero que es lo que es por el yo que en un hacer taxonómico lo categoriza, el otro es entonces se reduce, es una categoría, un objeto (un desplazado), sobre el cual el yo se proyecta

para desintegrarlo convirtiéndolo en un excluido permanente, ya que este irrumpe el yo, y desde sus realidades distintas le exige respuestas, siendo en su exigencia una amenaza para el la forma de vida de un yo que tiene ya construida, una forma de vivir el mundo, su mundo; que el otro como amenaza deconstruye. En Nietzsche (2012), la búsqueda de sentido surge como búsqueda de seguridad, aunque siempre hay otro golpeando el yo, en busca de respuestas, planeando un somos iguales porque somos diferentes. Es por ello que “Instilar la sensación de que la educación es una carrera y de que la competitividad es esencial para obtener logros es algo que educa erróneamente a los niños”. (Elkind, D. 1999. p. 99).

La modernidad en este sentido plantea en la educación la relación con el otro desde parámetros de tolerancia, entendida esta, como algo que no alcanza al otro porque la diferencia de este desestabiliza todo lo que se considera estable, normal y natural; y, que el otro por su condición de otro desnaturaliza. Es el temor a perder lo ganado, el incomodarse, lo que niega la irrupción de ese otro; el otro entonces es indeseado y como tal hay que negarlo. Hay que matarlo, convertirlo en homo sacer, aquel que hay que sacrificar para que el mundo siga siendo lo que es, una relación de tolerancias. El tolerar es un ejercicio de poder siempre el que tolera ejerce el poder, el impone reglas, normas y genera los dispositivos de exclusión, subordinando al otro, suprimiéndolo, alienándolo. La educación así se convierte en un adoctrinamiento, imposición, una norma al servicio de la tolerancia. “por qué el homo sacer puede recibir la muerte de manos de cualquiera sin que esto le suponga a su autor la mácula del sacrilegio...la especificidad del homo sacer: la impunidad de darle muerte y la prohibición de su sacrificio.” (Agamben, 1998p. 96).

En ello emerge la urgencia de una educación que trascienda la institucionalidad, porque la institución es moral, es norma, basa en la norma la razón de su existencia y su permanencia, la institución no está hecha para el ser humano, la norma obliga al ser humano hacerse para la

institución; (El sujeto crítico no es conveniente para el intercambio comercial; en realidad es todo lo contrario de lo que se requiere en las ventas, el marketing y la promoción (gustosamente engañosa) de la mercancía. (Doufour, 2007.p. 27)), ya que naturaliza un orden como si fuese una verdad inmodificable, mediante un lenguaje que como dispositivo ordenador muestra para ocultar ordenando hablar y pensar acorde a algunos intereses.

No todo este nuevo conocimiento es «correcto», positivo o, incluso, explícito. Gran parte del conocimiento, en el sentido que se da aquí al término, es tácito, consiste en una acumulación de supuestos, de modelos fragmentarios, de analogías inadvertidas, e incluye no sólo informaciones o datos lógicos y aparentemente objetivos, sino valores, productos subjetivos de la pasión, por no mencionar la imaginación y la intuición. (Toffer. 1997. p. 22)

Por otra parte, la posmodernidad entendida como el cuestionar la herencia educativa propia de la modernidad puede plantear el ejercicio de una educación empática y hospitalaria, donde el otro y el yo, abran puertas a la existencia en y desde las diferencias, entendiendo que no hay igualdad sino diferencias y que precisamente son las diferencias las que los hace humanos e irreductibles a la norma y por encima del hermetismo institucional. La educación desde la hospitalidad es una educación dada para el acontecimiento porque enseña la importancia del permear la resistencia de los egos para resignificar relaciones para que el yo y el otro sean posibles los unos para los otros. “El cambio de percepción de la realidad, que antes era mirada como algo inmutable, significa para los individuos percibirla como realmente es: una realidad histórico-cultural, por ello humana, creada por los hombres y que puede ser transformada por ellos”. (Freire,1984. p.19)

La educación pensada desde la hospitalidad obliga al yo a cuestionarse, a sentirse responsable del otro y a enseñar que significa y qué sentido tiene el serlo; es una educación que acontece, que sucede en toma consciencia de que la muerte del otro, el sufrimiento del otro, solo expande un yo, lo hace egoísta autodestructivo y efímero. Es una educación en este sentido hace que al

pensar en la responsabilidad sobre el otro, sobre su sufrimiento; pone en cuestión que, si el yo desde su expansión se autodestruye, el otro desde su sufrimiento quizá pueda salvarlo, porque el dolor del otro lo humaniza.

A mis semejantes ya los conozco. A menudo he leído en sus ojos ausentes y vacíos el sinsentido de mi destino o he reposado de mis rebeldías durante las pausas de sus miradas. Pero su angustia no me es ajena. Ellos quieren, quieren, incesantemente. Y cómo no había nada que querer, mis pies pisaban sus huellas como si fueran espinas, mi sendero serpenteaba por el lodo de sus anhelos y blanqueaba con una inútil aureola su búsqueda vana. (Cioran, E. 1998. p. 4)

Una educación humanizada trasciende la norma, ya que se basa en la complejidad comportamental e irreverente de los niños, ya irónicamente desde los niños la norma desvanece, porque estos la desconocen, desafían su orden irrumpiendo con su lenguaje, resignificando los objetos, para nombrar de otras maneras, y con ello ponen en crisis lo institucionalmente establecido; es por eso el afán de la norma de escolarizarlos, de infantilizados (negarles la voz) lo más temprano posible, porque la irreverencia, el desorden, el ser y hacer cada uno a su manera los convierte sus lenguajes en amenaza. Porque, para los niños no hay otro al que tolerar, la relación con otros es siempre un nosotros, un nos-somos; no hay criterios, no hay conceptos impermeables, todo es siempre posibilidad, acontecimiento, todo es enseñanza aprendizaje; en si toda una pedagogía de lo humano, Los niños desde su particular forma de sentir y amar el mundo proponen una anarquía pedagógica que debe ser pensada como propuesta alterna a un orden subyugante. “La capacidad de amar exige un estado de intensidad, de estar despierto, de acrecentada vitalidad que solo puede ser resultado de una orientación productiva y activa en muchas otras esferas de la vida, si no se es productivo en otros aspectos, tampoco se es productivo en el amor”. (From, 2004. p. 97)

Desde los niños y su irreverencia se puede develar que no existen órdenes naturales; que toda norma es un ordenamiento del mundo que responde a una manera de ver, que se constituyó para incluir y que hoy excluye, ofreciendo garantías solo a quienes tienen capacidad de compra y excluyen a quienes no la tienen ni la pueden aparentar. Aprehendiendo, que la educación entendida solo desde la razón explica solo algo con la intención de algo más; aún hay mucho de este orden que develar y que, para pensar en otra forma de hacer, se hace necesario develar lo que aún permanece en la sombra a la espera de un educativo desocultamiento.

El intelecto, como medio de conservación del individuo, desarrolla sus fuerzas principales fingiendo, puesto que este es el medio merced al cual sobreviven los individuos débiles y poco robustos, como aquellos a quienes les ha sido negado servirse, en la lucha por la existencia, de cuernos, o de la afilada dentadura del animal de rapiña. En los hombres alcanza su punto culminante este arte de fingir; aquí el engaño, la adulación, la mentira y el fraude, la murmuración, la farsa, el vivir del brillo ajeno, el enmascaramiento, el convencionalismo encubridor, la escenificación ante los demás y ante uno mismo, en una palabra, el revoloteo incesante alrededor de la llama de la vanidad es hasta tal punto regla y ley, que apenas hay nada tan inconcebible como el hecho de que haya podido surgir entre los hombres una inclinación sincera y pura hacia la verdad. (Nietzsche. 1990. p. 16)

La educación humanizada entonces debe otorgar la posibilidad de pensar en otras formas de hacer sociedad, en otras formas de “ordenamiento” social, en un (sin)orden quizá intercultural, ya que en un orden como el actual lo humano que sobra. Ante un mundo sumergido en la simplicidad, donde ya nadie se cuestiona nada, porque todo le viene hecho, todo está dado para la alienación, el impacto y el olvido, donde no importa ser sino aparentar; La educación debe ser la educación para la pregunta, ya que toda pregunta es apertura, y como tal no se cierra en la respuesta, al contrario, cada respuesta deriva en otras preguntas para que la interpretación no se

cierre nunca, en un acto de fe expresado en la confianza. Ya que fue propio de la condición humana el preguntarse y la educación debe devolverle esa condición para que con ella pueda problematizar nuevamente el mundo y devolverle al mundo sus angustias, sus incertidumbres propias ante la certeza de la muerte.

La educación debe regresar al ser humanos a sentirse posible y responsable de sus elecciones, a hacerle saber que tiene elecciones, que ninguna moral (in)humana responde a un orden natural, que todo orden es construcción humana y que como tal es posible deconstruirse para buscar otros sentidos y esperar que estos no excluyan y sumerjan la humanidad en lo incierto. Hoy el orden como sistema educa para no pensar, para no elegir, ya que presenta la libertad como algo insoportable; y el elegir exige pensar la responsabilidad de construir certezas en medio de la incertidumbre que niega lo humano para afirmar la cosa. En una educación moderna donde el otro es negado por la mismidad a razón de su carencia; la educación apoyada en la posmodernidad debe darse como un acto amoroso, un ágape que plantee una búsqueda más allá de los intereses de una mismidad; una educación ágape que no cosifique, que no niegue, sino que afirme; Que permita problematizar, como un pensar cuestiones existenciales que hoy pasan desapercibidas pero que por ello no dejan de ser existenciales. Un ágape que presente el problematizar como un ejercicio educativo, como en que cada acción de enseñanza exista la intención de construir un sentido de la vida y hacer uso de ella para dejar de ser instrumento de los intereses de mercado, y permita alcanzar lo que hoy parece inalcanzable.

Pensar que es lo real, en que es lo real, si lo que interpretan los sentidos es la apariencia de lo real, es noesis; pensar en que es la verdad si todo lo que se dice se genera en la interpretación y esta también es noesis; pensar en la verdad y la realidad como supuestos, supuestos que se mantienen en el afuera de un nosotros, más allá de los sentidos, quienes de alguna manera

solamente interpretan condiciones por las determinaciones que los acostumbran tanto que terminan siendo naturales y civilizadores.

la teoría no puede reemplazar al sujeto, que el discurso armado no puede “armar”, en términos de armadura, al sujeto; lo que buscamos a través de la pregunta, de la problematización, es “desarmar” al sujeto, sacar la gran armadura de la modernidad y de la lógica civilizatoria a través del sistema educativo, para que pueda abrirse el sujeto y que se sienta afectado y le dé significado al discurso de otros en su realidad (Zemelman 2005. p.137)

La educación humanizada debe problematizar la norma y cuestionar si lo normal es solo que permiten las normas, develar que son ellas las que defienden hoy lo humano desde lo inhumano; develar a quienes, porque y para que hacen esas normas; pensar que la educación como hoy está planteada adoctrina en y desde la norma, para con ello alienar para que los alienados se sientan normales obedeciendo la norma. Cuando la educación humaniza permite entender que esas normas normalizan desde ciertos lenguajes, ciertos medios y ciertas determinaciones que nunca expresan sus argumentos. El humanizar es inferir si el estar fuera de la norma permitirá distinguir lo que se es de lo que es aparente, para comprender que significa estar fuera de la norma, para con ello permearla, fracturarla y hacer posible la entrada a la educación como acontecimiento.

Así pues, ya que todo ser humano, consciente de su existencia, siente la desgracia de la sumisión y persigue la libertad; ya que los animales, hasta aquellos que fueron criados para el servicio del hombre, no pueden acostumbrarse a servir sino tras manifestar su protesta, ¿qué desventurado vicio pudo desnaturalizar al hombre, único ser nacido realmente para vivir libre, hasta el punto de hacerle perder el recuerdo de su estado original y el deseo de volver a él? (Boétie. 2008. P. 53)

La educación debe ser un acontecimiento que irrumpe, tal como lo expresa Derrida (1989) como una soltura de las cadenas, como una liberación de la norma, de lo normal, de aquello que determina y condiciona. Algo que sucede desde lo imprevisible, que resquebraja y produce una

fractura para poner en duda la norma, lo normal, lo institucionalizado. En Derrida (1989), el acontecimiento permite recuperare asombro manifestando que todo puede ser pensado desde otras lógicas. El acontecimiento Derrida (1989), lo determina como una experiencia de lo imposible. En este sentido el acontecimiento no se busca, no se planea, este emerge, solo sucede en la ruptura de la norma, porque si se busca o se planea, está respondiendo a la norma y con ello naturalizándose y justificándose. El acontecimiento educativo sucede por como algo, llámese experiencia que se sucedió en un tiempo y en un espacio a una mismidad o una otredad como un nosotros, lo provoca.

El acontecimiento entonces, es una provocación de la experiencia que educa en sus aporías y aleas; es también un autoconocimiento que permite ver algunas cosas tal como son fuera de la norma, aun si en ello hay veladuras de un conocimiento posible; permite el ver las cosas más allá de la norma, más allá de lo normal, para problematizarlas y pasar de lo moral a lo ético, en el sentido de discernir que lo humano está por encima de la norma, y que si esta lo aliena, es una responsabilidad educativa enseñar que lo humano se puede pensar en otra forma de hacer y ser en sociedad. Aun a sabiendas de una incomprensión por parte de los normalizados, los normales, quienes viven la norma como algo natural, sometiendo su libertad a la sensación de seguridad que esta le ofrece; una seguridad percibida donde la sociedad hoy, naturaliza el poder dando la ilusión de que este funciona democráticamente, presentando la desigualdad como algo natural, y produciendo alienación. “Jamás se podrá ir contra el poder desde el poder” (Colom, J. Melich, J. 1994. p. 24)

La educación como acontecimiento tiene la responsabilidad de enseñar que la desigualdad no es un estado natural, sino una construcción social en un ejercicio de imposición de poder de algunos sobre muchos; un poder invisible, no se ve. y la educación tal como se muestra hoy contribuye a esa invisibilidad interiorizando escenarios y valores dominantes como si estos

fuesen algo natural, real; condicionando y alienando pensamientos y conciencias e imponiendo normas en una política de inclusión termina excluyendo legitimando así la desigualdad. Es una educación que domestica desde la norma. la escuela es una institución y como institución produce en los seres humanos la realidad cotidiana.

El modo del acontecimiento es lo problemático. No debe decirse que hay acontecimientos problemáticos, sino que los acontecimientos conciernen exclusivamente a los problemas y definen sus condiciones...El acontecimiento es por sí mismo problemático y problematizante. En efecto, un problema sólo está determinado por los puntos singulares que expresan sus condiciones. No decimos que el problema quede por ello resuelto: al contrario, está determinado como problema. (Deleuze. 2005. p.45)

Si el poder desde sus instituciones, en su dinámica selectiva y competitiva produce exclusiones, irónicamente es desde estas exclusiones donde lo humano como humano genera resistencias, aun cuando habrá que poner en duda si esta también es una estrategia de ese poder; para seguir ejerciendo. El educar como acontecimiento entonces debe enseñar a ir más allá de las resistencias, debe ser un acto de poder manifiesto en la capacidad de invención, en el sentido de que el ser humano sea consciente de las restricciones que se le imponen desde la norma, para con ello pensar(se) en situación con el mundo y todo lo que le interpela e infiera en ello la necesidad de pasar de la resistencia a comprender(se) como complejidad y resignificarse.

El comprender(se) debe enseñar (dar señas) de que hay otra forma de poder, un poder que se niega a sí mismo como una alternativa para transgredir lo establecido, para ser transformación permanente que coadyuve al ser humano salir de sí mismo e interactuar con el otro en un nosotros, que haga posible vivir la vida como bio (vivir como realización) y no solo como soe (vivir la economía, soy productivo luego existo) y construir con ello una Bio-educación, y evitar así la violencia que se produce cuando una sola posición se impone como si fuese única, real y

verdadera, y que hace que solo unas vidas sean importantes y que la demás no lo sean. “El *bíos* yace hoy en la *zoé* exactamente igual que, en la definición heideggeriana del *Dasein*, la esencia yace (*líep,t*) en la existencia. (Agamben. 1998. p. 239).

El desplazado, los habitantes de calle, y todo aquel ser humano que no tenga capacidad de compra o que carezca de la capacidad de aparentarla, en este orden educativo siempre será un extranjero, un excluido, un tolerado, que sale de su topos para sobrevivir al mundo, un mundo en el que no encaja y que por ello siempre en la norma se ve como amenaza; él es el otro que queda fuera de la norma, no es normal, es lo que Agamben (1998), denomina un *homo sacer*, el hombre sagrado al que se puede matar, ignorar, negar, excluir para que quienes impongan la norma mantengan su hegemonía y se sientan normales. En otra forma de hacer educación ese *homo sacer*, ese hombre sagrado es quien exige una respuesta, un acto de responsabilidad a ese ser normalizado, institucionalizado. Los condenados a muerte y los habitantes de los campos son, pues. asimilados inconscientemente de alguna manera a los *homines sacri*, a una vida a la que se puede dar muerte sin cometer homicidio (Agamben. 1998p.170).

La educación que irrumpe, debe entonces responder al llamado del *sacer*, de la vida sagrada para que esa vida no esté expuesta a la muerte, no sea una excusa para la permanencia de la norma, y para ello debe enseñar a complejizar la mirada, para poder ver la verdad de la norma no como algo real sino como construcción humana que nos es un absoluto y más cuando hace parte de una sociedad donde solo lo útil para el mercado es verdadero. Debe enseñar (dar señas) que esa verdad es subjetiva porque depende de seres subjetivos y que responde a unos intereses, y que la verdad como tal es interpretación relativa de los hechos, hechos desde los cuales lo humano y lo mundano permite interpretarse. Si la educación irrumpe obre la norma, en ello permita el dialogar con la verdad del otro, ya que es reconocer que si todo es interpretación nadie tiene la verdad o todos la tienen, para con ello poder enfrentar la violencia priorizando al otro en sus

verdades y realidades, aprendiendo que el otro tiene su verdad y es tan válida como cualquier otra.

En este sentido, la identidad de una educación como un acontecimiento puede inferirse primero a partir de lo que esta no es, para dejar de ser lo que es y saber que puede llegar a ser; para así, enseñar, que el ser humano no está ausente de las realidades que lo constituyen y que el reto de su aprendizaje está en llegar a comprender que esas realidades están siempre en relación directa con una subjetividad que no se queda con él, sino que lo trasciende, que va más allá de sí mismo; que una de las formas para llegar a comprenderlas está en poner entre paréntesis el mundo (epoche) a fin de que las herencias educativas y de pensamiento no condicionen y permitan un cambio de actitud, permitan el pensar desde otras lógicas el mundo que emerge de los mundos; entendiendo que hay una realidad que permanece y es inaccesible (noema), que lo que cambia es la mirada (noesis), que construye realidades, y estas dependen de las condiciones emocionales y circunstanciales; tal como lo expresara Husserl (2015), lo noemático no cambia por acción de lo noésico.

Entonces la pregunta pedagógica derivaría de cuestionar el tipo de realidades se construyen hoy, y los tipos de realidades deberían construirse a fin de superar el horror de la violencia y de una muerte ajena y temprana que cada vez duele menos. El acontecimiento educativo en esta noesis, se presenta como una lógica de la experiencia vivida, ya que complejiza la validez de los acontecimientos, de las vivencias; inserta al mundo de la vida en un raciocinio educativo distinto donde las vivencias se validen para poder hablar de ellas y en conjunto con los conocimientos establecer criterios de verdad para que la vivencia como experiencia enseñe y no pase desapercibida.

9.1.2 Hilo 2. La educación como un acontecimiento trascendental.

La educación debe enseñar para que el educando aprenda, que toda acción humana no se da ni se hace siempre de la misma manera, que siempre hay otras formas de hacer; y para ello hay que enseñar a pensar en todos los modos en que el orden presenta su realidad; enseñar a discernir, a distinguir las esencias de las apariencias, lo que no se dice a partir de lo que se dice; tratar la realidad en su complejidad y complejizar la mirada, para aprehender a poner entre paréntesis el mundo adquiriendo en ello un cambio de mentalidad que permita poner en cuestión todo lo heredado, para poder pensar la realidad y ser capaz de constituir la, conociendo primero las propias realidades subjetivas para con ellas tener acceso al mundo, para que este hable de todos y para todos y no solo de algunos ya que el mundo es un mundo de la vida que se habita en el nosotros, en él nos-somos, un mundo de historias, realidades y contextos que necesitan de lo humano para su sentido, así como lo humano necesita de ellas para el suyo; fundando una relación de interdependencia. El mundo comprendido es un mundo que se da intersubjetivamente ya que en ello expresa su trascendencia porque su significancia estaría apelando a un nosotros en estados siempre de restitución.

El acceso al otro es un acto educativo que indaga sobre cómo se manifiesta ese otro, en actitud siempre de complejizarlo como vivencia, reconocerlo como un alter ego, un yo como yo que es un otro, con el cual dar un propósito a la trascendencia para que el mundo humanizado aparezca en el sentido que un nosotros le dé. El acceso al otro desde el acontecer educativo es un acto ético, tal como lo ofrece Levinas (2002), una ética de la experiencia del dolor del otro, el rostro del otro, para cuestionar quienes sufren, cual es la causa y cuál es la responsabilidad que de ello se desprende, para aprehender el valor de la compasión, y aprender a como acompañar a esos que sufren y educarse en ello para que la causa no vuelva a repetirse. Para Levinas (2002), el rostro no es la cara, la cara es una categoría fisionómica, mientras que al rostro hay que escuchar, el rostro

es la voz de lo humano, que desde su dolor se manifiesta como la exigencia de otro humano con historias desde las cuales solicitar la no indiferencia y un requerimiento de sensibilidad al sentimiento, en sí un acto poético.

Lo poético introduce algo nuevo que rompe con lo anterior, algo nuevo que es sorpresa. El momento poético es un estado que implica una relación libre, no sometida a los significados dados y establecidos sobre las cosas. Y ello supone una libertad intensa del individuo en el mundo. Una libertad que es posibilidad de lo que hemos llamado insistentemente “comienzo”. Lo poético en educación es la trama, el relato y la narrativa que nos ayuda en la tarea de inventarnos, allí donde ya sólo parece que podemos normalizar nuestras conductas, para ajustarlas al orden socialmente establecido. (Giroux, 1990, p.241)

Acto educativo como acto compasivo que permita al yo dejar de ser un yo para ser otro que se pone junto al otro sin exigir nada a cambio, en un acto ético que en la educación debe ser siempre posibilidad de compasión en un trascender lo moral, para ser respuesta naciente del acontecimiento en respuesta a todo aquello que el rostro del otro desde su taciturnidad demanda. Actos educativos éticos como rostro que pongan en crisis una moral que siempre dice lo que se debe hacer. Porque si lo moral en la norma expresa lo que se debe hacer, el rostro del otro y sus circunstancias dejan en crisis eso que la norma dice se debe hacer.

Leer los testimonios del otro y ver sus representaciones permite dar cuenta en su marginación que hay un exceso de moral ya que la norma exige que se cumpla fielmente con la lógica de la moral; y aunque se sostiene que no hay ética al margen de la moral, sí puede haber ética en el margen de la moral, para poder transgredirla. Una ética que tenga como base la filosofía ya que esta tiene bases como el bien (la no indiferencia), la lógica (epistemología) y la estética (belleza); de donde lo más importante manifiesta Levinas (2002), es el bien. Emerge entonces desde el rostro del otro la educación como poiesis, como una propuesta ética, partiendo de nociones clave

como, responsabilidad, libertad, la no indiferencia hacia la diferencia, la proximidad, la vulnerabilidad, la sensibilidad, asimetría, heterogeneidad, el rostro. “Es poéticamente como somos capaces de prestar atención de un modo especial: *caemos en la cuenta* sobre la singularidad de la experiencia. Giroux (1990), “Llevada a su límite, ésta (experiencia) remite a una producción (*poiesis*): llevar algo, en este caso a alguien, a su presencia, a la visibilidad. “Producir” aquí no quiere decir fabricar, sino *creación poética*.” (p. 240).

La importancia del rostro está en que este permite complejizar la mirada para comprender la vulnerabilidad del otro aceptando la propia vulnerabilidad y saberse vulnerables; mientras que la responsabilidad, es hacer al yo responsable del otro, en un nosotros el verlo como alguien que espera algo de nosotros y que solo desde el nosotros se puede dar; el amor como responsabilidad, compromiso, un dar sin esperar, Un amor, fraterno y filial; la libertad el otro tiene presencia y lugar que no debemos invadir ni usurpar, capacidad de incluir al otro en el pensar, y la Justicia en el asumir al otro como diferente y como semejante y diferente, no es como el yo pero tiene las mismas necesidades para desarrollarse y asumirse que el yo.

9.1.3 Hilo 3. Si seguimos haciendo lo que hacemos para dejar de ser lo que somos... ¿Qué seremos?

La educación es un texto que emerge de los textos en y desde la intención en una relación intertextual; supone que lo humano en su interactuar lleva implícito lo trascendente, que debe ser un legado más allá de su muerte, y en ello pone de manifiesto en qué tipo de mundo queda para quienes aún no han llegado, y si habrá planeta para que estos lleguen. Uno de los legados del pensamiento moderno es el de reconocer a fuerza de errores irreparables que el planeta tiene una vida, que no es interminable, ni renovable y mucho menos indestructible; aquí todo vive, es finito, y frágil. La educación tiene la responsabilidad entonces de dar señales (enseñar), de que si a los seres humanos hay que darles los recursos necesarios para que habiten un mundo de la vida;

hay también que darles la responsabilidad de que construyan un mundo para las vidas, un topos que deje de ser ya una utopía.

Hemos forjado aquí el concepto de “pedagogía bonsái”, que consiste en hacer seres humanos muy armoniosos pero chiquititos, sin fuerza, sin capacidad de presión, ni demanda, sin capacidad de imaginación, ni de proyecto, y por lo tanto sin capacidad de construir nada, capaces simplemente de obedecer eficientemente instrucciones. (Quintar 2005. p. 128)

Hoy. se reconoce desde algunos estamentos que situaciones de libre empresa y lógicas de capitalismo deshumanizado dejan como legado los síntomas del calentamiento global emergentes del concepto de un desarrollo y hoy inconsecuente con la lógica del proyecto moderno, que buscando mejorar las condiciones humanas de vida, termino poniendo en crisis toda las vidas; razón por la cual, ante la inminencia de la muerte emerge la angustiosa necesidad de desandar caminos, sobre los cuales se educó inconsciente e inocentemente para la muerte; replantear conceptos y sobre todo praxis, en función de salvaguardar lo que aun de planeta queda. Es básicamente un adquirir la sensibilidad enmarcada en el precepto heredado y casi olvidado del “no mataras”, en un acto de bondad para con todo en función de hacer caminos de humanización. Que permitan entender lo presente como algo que como humanos nos pasa y de lo cual la acción (in)humana es responsable. “Los condenados a muerte y los habitantes de los campos son, pues. asimilados inconscientemente de alguna manera a los *homines sacri*, a una vida a la que se puede dar muerte sin cometer homicidio” (Agamben. 1998p.170).

En este sentido entender también que la educación es eso que nos pasa y que nos condiciona para ser y hacer lo que como humano se es, y que desde muchas perspectivas no solo deshumanizo la vida, sino que la cosifico, le dio un precio; en el mercado, hoy unos seres humanos valen más que otros y hay muchos otros, los sacer que no valen sino en el sentido de que son los sacrificables; todo en el planeta tiene precio autodestructivo, los recursos naturales

son ya recursos artificiales. Y si esa es la base del camino que hoy se tiene, las condiciones actuales exigen otras lógicas desde las cual pensar en función de desandar lo andado para desaprender lo aprendido en procura de ser para hacer otras cosas; una educación como acontecimiento donde otros caminos sean posibles desde la experiencia y como experiencia y como acontecimiento existencial.

La educación como un acontecimiento que desde las experiencias y las representaciones viene desnudo de palabras, con palabras nudas, para que en el enseñar y el aprender mutuo de un nos-somos y un nosotros se acceda a un filosofar hermenéutico educativo que permita pensar en las realidades todo lo que al mundo de la vida y al mundo para la vida acontece, en presentes y olvidos siempre cargados de memorias y recuerdos plenos de imágenes. Para pensar en las palabras necesarias que permitan deshacer las praxis, pasar de lo conocido a lo desconocido, develar lo velado, entrar en zonas de aprendizaje, aprender del error, aprender del horror; para darle otras posibilidades a una educación hoy carente de sentido; para transformar el mundo sensible en pensamiento, en teoría, en conocimiento, quizá en concepto, pero no eterno e inmodificable, considerando siempre al otro y lo otro en un nosotros como referente ontológico y autorreferencial desde el cual comprender para explicar. Skliar (2010), explicar(se) es justificar(se), es ser escritor de los hechos que perturban pensamientos, para explicar las realidades.

Educar en el acontecimiento es poner en duda el mundo conocido injusto para pensar en uno justo, y provocar la idea de un mundo diferente (hermenéutica de la sospecha); es un justificar, un escribir el nosotros para hacer posible el suceder de una educación en el lenguaje de los afectos; es irrumpir, es educar en el acontecimiento; es también un acto estético, filosófico y hermenéutico que devuelve la educación al campo de una ética sentida en el cómo hacer el bien, como dar respuestas a todo aquello que como humanos afecta; es la posibilidad de hacer una

educación responsable y responsiva. Es el explicar desde el comprender que permite develar que si siempre, como lo expresa Derrida, (1997), se habla desde el lenguaje ajeno; y es desde ese lenguaje donde se enriquecen los lenguajes propios, para en ello concertar en que lenguajes puede darse la conversación sobre lo educativo del nosotros; para averiguar quienes habitan en las formas de lenguaje, quienes imponen, quienes suponen, y así dejar de formar solo desde lenguajes impuestos y acudir a lo ético.

La educación merece hoy ser expresada en un lenguaje ético que hable de y desde las experiencias, que denuncie las consecuencias del horror ante la fragilidad del mundo, la fragilidad de la vida en ese mundo horrorizado; un lenguaje de voz de toda experiencia vivida con deseo de enseñar para encontrar sentidos y construir legados, de conocimiento, de reconocimiento, de mirada, para ya no matar con la mirada. Un lenguaje ético que permita sentir culpa (en Ricoeur. (2004), el lugar de la culpa es la memoria), que recupere los relatos del horror y sea el espejo que refleje la omisión y la apatía frente al sufrimiento del otro y la muerte del otro. Omisión que es irreparable, ya que jamás se puede reparar lo que como acción inicial que genera la culpa se ha ocasionado, pero no por ello se debe dejar de acudir al ejercicio de perdón por la omisión, por haber visto sin mirar; y para aprender a mirar con ojos de escucha los relatos y replantear la idea de lo institucional y lo normal. “El acontecimiento completo no sólo consiste en que alguien tome la palabra y se dirija a un interlocutor; también en que desee llevar al lenguaje y compartir con otro una nueva *experiencia*, que, a su vez, tiene al mundo por horizonte.” (Ricoeur, 2004. P. 149).

Para Skliar (2010), en la educación hoy existe la exclusión como factor visual, en un sino te veo no existes”. De ahí la necesidad de la educación de la mirada ya no solo como factor visual sino también como acto de escucha; una educación que surja de una pedagogía como forma de escucha que permita escuchar al otro, que permita conversar sin juzgar, sin clasificar; una

pedagogía para una educación no taxonómica que admita discernir en que momento del nosotros se desprende un cada uno; cuando se exige lo equitativo y cuando se hace necesario lo diferencial; lo que Skliar (2010) define como cuando se es cualquiera y cuando se es uno, la generosidad y la especificidad; para poder conversar, como dar vueltas en compañía, en interacción interlocutora que complejice la construcción de un texto que remita los afectos para sentirse afectado y afectador en una responsabilidad amorosa (Amor como la voz infantil que llama a la madre) con el mundo, para evitar su fin, y enseñar a otros para que estos enseñen a quienes están por venir que amen al mundo y eviten que este muera. El educar y el acontecimiento es una acción amorosa, un acto de misericordia,* el educar es un ágape que no depende de un método, ya que son las experiencias vividas, las necesidades del otro, las conversaciones con el otro las que exigen los métodos. Contamos historias porque, al fin y al cabo, las vidas humanas necesitan y merecen contarse. Toda la historia del sufrimiento clama venganza y pide narración. (Ricoeur, 2004. p. 145).

Es una educación para el intuir cuando se es un nosotros y cuando se es otro, para poder decir y permitir la condición de igualdad y la situación de diferencia y poder darle un buen manejo a la palabra para desde la palabra pensar, leer, jugar, soñar, transformar sin los límites tradicionales de un yo y otro. Una educación que haga escuela, ya no como institución, ya no como paredes, sino como originalmente provino del griego antiguo (skhole) y del latín (schola), aquello que merece la pena hacerse, para hacerse en estar juntos para poder hacer juntos. Una escuela que acontezca a diario, que ponga en duda las normas para afirmar lo humano más allá de lo normal y con ello dar fin a la angustia taxonómica del juzgar; para dar más tiempo al conversar, a hacer biografías de experiencia, a hacer relatos, en un enseñar en tiempos de aion y no solo de cronos o

* Del latín misericordia, miser, como miserable, desdichado, alejado; cor de cordis, corazón, y el sufijo ia. Misericordia como la capacidad de sentir la desdicha del otro. Y en este caso sentirse responsable.

kairos y así ofrecerse los signos del mundo, Skliar (2010), “Enseñar como el ofrecer signos que el otro descifra a su tiempo y a su modo...Nadie aprende lo que se enseña, se aprende otra cosa y en otro momento...Aprendemos en función de los signos, aprendemos a nuestro modo y a nuestro tiempo” (p.23). Y aprender que la humanidad no solo está conformada por los que están sino por aquello que ya no están y los que están por venir.

En el sentido que Husserl (2015), le da al otro, el otro es un similar, un análogo al mí mismo ya que la idea que le da forma se toma de la idea de mismidad, porque lo que él es, es inescrutable. y es por ello que la mediación con él solo es posible desde su manifestación gestual que expresa su cuerpo; del otro la mismidad solo percibe su cuerpo, un cuerpo que no es un yo, y que se expresa en el lenguaje de sus representaciones que dan señales (enseñan) sobre una subjetividad similar. Los gestos del otro superan los gestos del yo, ya que el yo no puede mirar sus propios gestos sino partiendo de los gestos del otro dado que estos tienen un acceso directo a la mirada.

En la educación de la mirada la posibilidad de acceder al otro es desde la ética (Levinas), una educación tal como la proponen Barcenas y Mellich (2000), como un acontecimiento ético, asumiendo que el otro es también un yo (Derrida), para que la acción educativa permita la relación ontológica de enseñanza aprendizaje, que valide la existencia del otro en un nosotros, y salir del conocimiento objetivizante que como hermética del yo lo encierra en un “solo yo existo y existo solo para mí”, en la que el otro solo existe en el plano del conocimiento y no como un legítimo otro, ya que el conocimiento aislado, no permite la correspondencia de las conciencias (Sartre). En la conciencia se descubre una conexión con el otro, la relación con el otro constituye el ser y el examen de mi ser, me descubre al otro (Heidegger en ser y tiempo). es por ello que la educación en sus actos, en sus acontecimientos debe permitir la reflexión sobre sí misma, y así hacer reflexionar para el pensar como posibilidad, como lo que se es capaz de hacer, así en

comienzo sea en términos de descripción, como experiencia pre reflexiva de investigación (investigium, ir tras las huellas) que permita el re-crearse y romper esquemas y si es necesario proponer otros. Y pasar de lo simple a lo complejo, ya que lo simple pasa inadvertido mientras que lo complejo siempre exige la mirada, y la mirada pensamiento.

Lo complejo también se explica, a partir del propio término: *complexus*, como “lo que está tejido en conjunto”, o lo conjuntamente entrelazado. Ello supone que lo complejo es lo compuesto, pero donde los componentes son *irreducibles* uno al otro, a diferencia de lo simple, que trata de reducir toda composición. Ello hace referencia al clásico problema filosófico de la unidad y la multiplicidad de lo real. Lo complejo parece afirmar la unidad de principios constituyentes en medio de la multiplicidad, o la *unitas multiplex*. La complejidad también es sinónimo de *riqueza de pensamiento*. Un pensamiento que asume, *a la vez*, principios antagónicos, concurrentes y complementarios. E incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual. Lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento. Estos aspectos aparecen en el conocimiento no sólo como explicaciones sino también como principios explicativos. O no simplemente como algo que se explica, sino como algo a partir de lo cual se explica o que sirve para explicar otras cosas. (Moreno, 2002. p. 1).

La educación dada solo como institución emerge de lo simple, lo simple es la nada, y la nada es un fondo que no permite el vivir en el “*interesé*”, en esto, la educación como nada genera que a los educandos no les interese nada. En la nada resplandece el ser la nada, es un fondo donde no hay cosa alguna que nos interese y nos distraiga (Heidegger, 2005). Razón por la cual la educación debe permear la norma, salir de lo normal, transgredir la institución e irrumpir en lo humano y preguntar ¿qué es eso que nos hace ser humanos?, sin conceptuarlo, para poder complejizarlo. La educación debe acudir a lo complejo, provocar angustia para que el educando salga del ente y de una apertura al ser, al Dasein. En la angustia los entes desaparecen y queda a

solas para la apertura del ser. El dolor y la angustia permite advertir que hay una abertura al ser (Heidegger, 2005). la educación debe coadyuvar a complejizar el lenguaje para que desde este pueda hablar del ser en el existir, y mirar para dejar de ver.

La educación como acontecimiento que irrumpe para la Phronesis como la virtud que debe ser enseñada y aprendida desde la experiencia y para la praxis para ser hábito que ponga al mundo en cuestión; como lo expresa Jiménez (2003), desde Gadamer en *Verdad y Método*, la Phronesis se expresa como una especie de modelo de las cuestiones, una tarea hermenéutica filosófica, que critica las estructuras formales de la conciencia moderna o en una crítica de la autocomprensión de la conciencia moderna en términos de estructuras. Que para Gadamer (Jiménez, 2003), phronesis es una "indicación" de la forma de conocimiento frente al conocimiento metódico; toma a la phronesis como una manera distinta de saber.

Para Aristóteles *la phrónesis* sea una virtud espiritual, una virtud dianoética. Él no ve en ella una facultad (*dynamis*), sino una determinación del ser ético, el cual no puede ser sin la "totalidad de las virtudes éticas", al igual que esa totalidad tampoco puede ser sin ella. Aun cuando esta virtud, en su ejercicio, introduce una distinción entre lo que puede hacerse y lo que no puede hacerse, no se trata solamente ni de una *Klugheit* práctica ni de una *Findigkeit* (habilidad) práctica. Su distinción de lo que es factible y lo que no lo es, implica siempre ya la distinción entre lo que está bien y lo que no lo está. (p. 297).

La phronesis no debe entenderse como ciencia, en el sentido de ciencia de la modernidad, es más una virtud que debe ser un hábito práctico, porque su hacer atañe a lo humano, y por ello es circunstancial y omnipresente en el deber ser de las acciones humanas. Es una manera de percibir, de saber mirar, de describir apropiadamente, de poseer sensibilidad respecto al mundo de la vida, y del mundo para la vida. Por lo general se la ha expresado desde Aristóteles en su *Ética Nicomaquea* como prudencia, sabiduría práctica, buen sentido, capacidad de juzgar y/o

decisión apropiada; Lo propio lo prudente como el saber deliberar sobre lo que es bueno y provechoso, como capacidad de preocuparse por sí mismo y por el otro, lo individual y lo conjunto. Y así, esclarecer las experiencias vividas en función de la vida, para poder argumentar el mundo, y todo lo que a él atañe, en especial la pedagogía de lo humano y el deber ser de su educación con disposición y justeza.

Educación en phronesis es formar al ser humano con sentido de deliberación en función de la vida, para asumirla en sus perplejidades, conflictos, horrores para ser responsable por el otro, y saber cuándo y cómo ser comprensivo. “una persona comprensiva es aquella que es capaz de quedarse perpleja cuando se debe estar perplejo y deliberar a partir de esta perplejidad; en este sentido la persona comprensiva es algo como un prudente que todavía no posee motivos para actuar” (Pereda, 2002. p. 181) ya que el juicio, el juzgar exige prudencia y comprensión y consideración, el ser humano considerado es el que muestra buen sentido al discernir sobre lo equitativo. “la phronesis, digo, procura aminorar, reducir, corregir, comandar, sustituir todos aquellos poderes que no dependen de nosotros y que, en cada esquina de la vida, puedan arrasarnos (Pereda, 2002. P186).

La phronesis tiene su apoyo en la fenomenología y en la hermenéutica, en una hermenéutica que busca interpretar apoyándose en el punto medio para salir de la univocidad que se impone en la norma y no caer en el relativismo en donde toda interpretación es posible lo que Beuchot define como hermenéutica analógica.

La hermenéutica analógica pretende colocarse como alternativa entre el univocismo y el equivocismo. Como es bien sabido, la analogía —desde Pitágoras hasta Octavio Paz, pasando por los medievales, los barrocos y los románticos— es un punto intermedio entre la univocidad y la equivocidad, aunque da predominio a esta última. Una hermenéutica analógica intenta abrir el campo de validez de interpretaciones cerrado por el univocismo, pero también cerrar y poner límites

al campo de validez de interpretaciones abierto desmesuradamente por el equivocismo, de modo que pueda haber no una única interpretación válida, sino un pequeño grupo de interpretaciones válidas, según jerarquía, que puedan ser medidas y controladas con arreglo al texto y al autor. (Beuchot. 2000. p. 31)

La educación pensada desde la noción de hermenéutica analógica (Beuchot, 2000) debe encontrar en su praxis el punto medio que la libere de caer en la univocidad o en la relatividad, que le permita comprender cuando el educando es cualquiera y cuando es uno para poder conversar desde las ideas y desde los sentimientos, para acceder al educando desde su integralidad para que con este enseñe, y haga de la phronesis un fundamento educativo. Ya que, una hermenéutica pensada para la pedagogía debe prospectar una educación en virtudes (Beuchot, 200); para desde el ethos, encontrar maneras de desandar lo impuesto y construir también desde las subjetividades.

Una educación en phronesis para que se forme el criterio social en virtudes permite que el acontecimiento se exprese en lo que Beuchot (2.000) define como educación analógica, una educación vista desde la perspectiva estética y hermenéutica, en el encausamiento de la intencionalidad del ser humano, intelectual o cognoscitiva y afectiva cognoscitiva; para que en ello se haga presente la formación del juicio teórico, el criterio de lo práctico y lo prudencial, que para Beuchot (2.000), reside en la educación en virtudes, leyes, reglas, principios, en un juicio práctico, prudente, afectivo del ser humano conectado a la práctica; una educación de los sentimientos, como formación en virtudes que va más allá de la formación tradicional en valores, que hoy existen solo del deber ser que por lo general no llega a ser porque se vive desde los valores del mercado, (el ser, el tener, el aparentar como valores, el aceptar sin cuestionar, el menor esfuerzo y el consumo) que permiten la inclusión.

Ya que los valores son abstractos y solo se intuyen emocionalmente mientras que como expresa Bouchot (2.000), Las virtudes son concretas y prácticas, para dar cumplimiento a los valores y orienta a donde dirigirse. Una educación en virtudes permite que la educación sea significativa, permite la urdimbre pedagógica de los sentimientos y los conocimientos, da apertura la coexistencia de las dialécticas de la diferencia para que la educación y lo humano adquieran el sentido de ser lo uno para lo otro cargado siempre de irrupciones, de simbolismos y representaciones; sea una educación simbolizante que la convierta en arte (posmoderno); “una obra es artística porque tiene símbolo” Heidegger (1996), en “El origen de la obra de arte”, el symbolon que une es opuesto al diabolon que separa, en la intención análoga, una educación simbólica es una educación que une, que da hermandad, reconocimiento e identidad que permite reconocimiento.

Para encontrar la esencia del arte, que verdaderamente reina en la obra, buscaremos la obra efectiva y le preguntaremos qué es y cómo es. la obra de arte consiste en algo más que en ese carácter de cosa... Ese algo más que está en ella es lo que hace que sea arte. La obra es símbolo. Pero ¿qué es el propio arte, para que podamos llamarlo con todo derecho un origen? En la obra, obra el acontecimiento de la verdad precisamente al modo de una obra... En consecuencia, hemos determinado previamente la esencia del arte como ese poner a la obra de la verdad. Pero esta determinación es conscientemente ambigua... Por una parte, dice que el arte es la fijación en la figura de la verdad que se establece a sí misma. Esto ocurre en el crear como aquel traer delante el desocultamiento de lo ente. Pero, por otra parte, poner a la obra significa poner en marcha y hacer acontecer al ser-obra. Esto ocurre como cuidado. Así pues, el arte es el cuidado creador de la verdad en la obra. Por lo tanto, el arte es un llegar a ser y acontecer de la verdad. (Heidegger 1996. p. 22).

La educación en la hermenéutica permite encontrar un sentido que consienta ver al ser humano como referente de intencionalidades, de posibilidades, tanto cognoscitivas como sentimentales,

emocionales y afectivas; ya que en la hermenéutica se retoma el lenguaje para que desplazar la imposición de una razón, permitiendo otros lenguajes. Frente a la imposición de una razón, la hermenéutica resignifica el lenguaje y pone en cuestión esa razón en función de un logos distinto que permita comprender el ser y estar humano en y desde sus experiencias en función de otro educere. La educación en la hermenéutica permite el desarrollo de una escuela que se entreteje entre lo teórico y las virtudes epistémicas; pasa de lo práctico las virtudes éticas y desde lo afectivo la pronesis Beuchot (2.000). En este sentido la pronesis busca en la hermenéutica analógica que los seres humanos participen de una educación en equilibrio que les permita desde las realidades responder a una realidad que hoy sino los excluye, los niega.



Imágen 49. (Re)territorializando

[Fotografía de Francisco Portilla G.].(Pasto 2003-2009. Colección archivo fotográfico del autor.

En la educación debe estar presente una postura restitutiva entendida como que baste leer para comprender, restituyendo cada texto, reduciendo comentarios; el objetivo es dejar el texto abierto a la interpretación del lector a fin de que se elabore un nuevo relato.

La educación como acontecimiento ético, surge finalmente como una educación de natalidad, de la aparición del otro como radical novedad. Es una educación que sostiene que la configuración de la identidad narrativa, y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento. (Bárceñas y Melich 2000. P. 193).

El qué y el cómo comprender desde la experiencia vivida siempre evoca una acción reflexiva de pensamiento (toda experiencia enseña, empero eso no significa que de toda experiencia se aprenda, pero eso no es responsabilidad de la experiencia), en el sentido de ubicar una posición frente al mundo y ponerlo en cuestión para poder prospectar que nada cambia si se continúa cometiendo las mismas acciones bajo los mismos parámetros, las mismas normas y los mismos principios, y que si se quiere que algo realmente cambie hay que asumir riesgos, trascender la norma, ser anormales, cometer buenos errores, desandar caminos y aprender a desaprender para poder hacer desde todas las lógicas, formas y maneras posibles, comprendiendo eso sí que el mundo de lo humano no se rige desde métodos rígidos, ni por recetas uniformes; ya que siempre es dinámico, cámbiate y ante la adversidad se abre caminos sin importar los costos; parafraseando a Silvio Rodríguez en la canción del elegido, en un mundo donde, “Lo más terrible se aprende en seguida y lo más hermoso nos cuesta la vida.”

Algo importante que deja la experiencia con los niños es que el docente tiene toda la responsabilidad de la enseñanza, no como un adoctrinamiento ni como manera de inclusión en el mundo normativo del adulto; sino como un dejar señales que le permitan descubrir por si mismos las preguntas fundamentales, no para ser primeros, ni mucho menos competitivos, sino para un estar juntos sin violencias y con responsabilidad de los unos sobre los otros en aras de un mundo para la vida. Y que la responsabilidad del aprendizaje es toda del educando ya que de él depende el interpretar las señales para encontrar y encontrarse con los rostros del otro que le muestran su

propio rostro. Y que es por ello que el verdadero docente es el que es capaz de delegar en sus educandos la responsabilidad de su propio aprendizaje.

No necesitamos ninguna educación

No necesitamos ningún control de pensamiento

No más oscuros sarcasmos en el aula

Profesor, deja a los niños en paz

¡Hey!, profesor deja a los niños en paz

Todo en todos no es más que otro ladrillo en la pared...

(Pink Floyd, The Wall.)

10. Contra Hilo

Hay días en que me levanto con una esperanza demencial, momentos en los que siento que las posibilidades de una vida más humana están al alcance de nuestras manos. Éste es uno de esos días.

Ernesto Sábato (en la resistencia.)

Si se piensa prospectivamente los tiempos actuales, al parecer lo peor está por ocurrir, y esta Imágen no hace más que justificar el orden establecido mediante las instituciones y sus normas con las cuales la libertad y el pensamiento se reducen ante la Imágen ficcional de la seguridad como impronta de la institucionalidad; la seguridad es vigilancia y con vigilancia no hay intimidad; todo es puede ser grabado y sometido al juicio mediático de lo público. Hoy, el orden y la institución convocan un culto a la seguridad percibida e imaginaria soporte de una libertad paranoica bajo la verisimilitud de que no puede haber libertad sin seguridad.

El orden ofrece la Imágen de seguridad a costo de una libertad de los sujetos que subordinan su capacidad de pensar por la sensación de protección que lo institucional le provee, bajo el pretexto de que quien no está bajo el orden cae bajo sospecha que está contra él, y por ende es el enemigo a conocer en su ser y hacer, pero para negarlo, para matarlo o hacerlo un sujeto otro. Esta es la base de una justificación armamentista que necesita guerras y se apoya en los medios para generar paranoias y polarizaciones sociales desde las cuales justificar la violencia como prevención o como retaliación disimulando con ello los negocios del orden

El poder por medio del orden institucional genera la norma, pero solo quienes la imponen pueden estar a conveniencia por encima de ella, ya que quienes ejercen el poder exigen a los demás lo que no exigen para sí mismos; y en ello construyen en el ser humano el sentido de

sujeto, como aquel que está sujeto al orden establecido culturalmente desde instituciones como la familia, la escuela y el estado, las cuales adoctrinan para no alterar lo establecido, para que el orden se mantenga sin ser cuestionado en sus lógicas y desigualdades y en ello decir solo lo que el orden quiere que se diga. La cultura en este sentido sujeta los instintos primarios de lo humano teniendo como base los criterios de la moral que “educan” para la obediencia.

Vivimos en una sociedad que acusa escases de pensamiento, los medios piensan por nosotros, los políticos piensan por nosotros; incluso la educación es pensada por otros cuyos intereses están siendo lejanos a los propósitos de una educación con sentido de lo humano. Es hora de hacer un alto en el camino y tomar consciencia de que las desigualdades sociales y las violencias derivadas no parten de un estado natural y mucho menos de un designio divino. Todo lo construido hasta ahora es producto humano que como tal surgió como social en aras de facilitar la inclusión de lo humano en las relaciones sociales y textuales con el mundo. Pero que debido a (i)lógicas de poder siempre presentes en la historia de la humanidad, hoy aquello llamado sociedad que se consolidó para incluir, está excluyendo. Cada vez son más los excluidos de un sistema que se basa en la capacidad de compra con una educación cómplice cuyo fin no va más allá del profesionalizar para producir y consumir; cada vez somos menos personas y más cosas; somos en la medida de la capacidad de compra, y si no se puede, hay que aparentar que se puede; y en esa necesidad de aparentar, de tener, de poseer, se están gestando violencias físicas y simbólicas, cuyas políticas se manifiestan en el poseer para destruir, incluso el mundo.

La educación en la modernidad toma la enseñanza como un adiestramiento para el adoctrinamiento, no deja señales, impone que hacer y cómo hacerlo, y en función de que hacerlo, forma para el empleo, para el consumo y la competitividad, rara vez valora procesos, juzga resultados; es una educación depredadora que cuantifica en función de una subordinación para la norma, para la institución; es en sí una educación convergente que simplifica lo humano a la

razón de producto o servicio; consumidor que consume y se consume así mismo, en si lo forma como un ente al que se le niega la mirada para que solo pueda ver lo que se desea que vea, minimizando lo humano para ser un producto más que produce menos.

Es una educación lineal que solo hace posible recorrer caminos ya hechos que llegan siempre al mismo punto, el hacer parte de la sociedad de consumo, el de la oferta y la demanda; una educación inmersa en la dialéctica del amo y el esclavo, donde es más simple ser esclavo; hoy se prefiere ser esclavo porque en la esclavitud esta la seguridad que ofrece la norma, y desde la norma no se puede ser responsable, la responsabilidad está en la norma y el poder que esta ejerce; el ser humano deja de ser responsable de sí, porque en la norma encuentra algo a quien siempre culpar, a quien siempre resistirse, contra quien protestar pero sin salir de su amparo para negarse a pensar, ya que la libertad le asusta, el pensar le asusta porque le exige elegir, y ser responsable de las consecuencias de sus elecciones; en la libertad ya no hay a quien culpar más que así mismo y eso asusta, cuando siempre se ha sido esclavo y solo se ha aprendido a ver.

El sentido humano de la realidad exige que los hombres realicen la pura y pasiva concesión de su ser, no con el fin de cambiarlo sino de articular y poner en plena existencia lo que de otra forma tendrían que sufrir de cualquier modo. ¡Esta! realización reside y acaece en esas actividades que sólo existen en pura realidad. (Arendt, p. 231)

Los medios institucionales, no están dados para que la gente piense, para que el ser humano tenga conciencia de sí; hoy más que ayer los medios del orden naturalizan la Imágen del horror, cada homicidio mediatizado hace que la muerte se naturalice, reduciendo lo humano a un espectáculo para un espectador cada vez más indiferente. Y con ello contribuyen a mantener el orden de lo real; lo real deja de ser el noema en relación a la noesis, para ser la construcción del orden que la convoca. La realidad ya no es solo lo percibido por los sentidos, va más allá, es un hecho que se somete a la interpretación maniquea que favorece al orden que la enuncia; tal como

lo manifestó Lacan, la realidad es el mundo simbolizado por las señales y los signos que el orden establece.

El orden como concentración de la riqueza en solo algunos, (legal o ilegal) que impide que el otro se complete y para ello lo convierte en enemigo argumentando que ese otro desea lo mismo que esos algunos en quienes se concentra la riqueza y que se protegen con el orden que imponen, manipulando la realidad, creando terror social para manipular la realidad que provoque en lo social un estado de paranoia desde donde se justifique la guerra; el ser humano se convierte en sujeto ya que se sujeta a la guerra por acción de la paranoia sin preguntarse qué realidad construye el orden para justificar el derecho a la guerra. El terror es una forma de dominación.

El poder institucional cumple la función de (des)orientar la opinión de los sujetos inventando problemas para justificar las acciones del orden, dando la razón de que solo lo que emerge desde las instituciones es lo verdadero y real; al parecer hoy una de las tareas de las instituciones es crear el miedo, de que el otro me quita lo mío y por ello hay que matarlo o someterlo al orden establecido (inclusión), porque el otro es mi enemigo y en ello ya no es quien me completa, sino quien me quita. El otro se convierte en el desplazado, el intruso, el que irrumpe, el que invade para robarme, para matarme, el otro es la causa del terror y en ello se justifica el derecho a la violencia, el justificar la legitimación de la tortura como ese dolor que se ejerce sin provocar la muerte a fin de mantener el orden y lograr que el otro vea lo que se quiere que vea y hable como se quiere que hable y deje de ser una amenaza. Solo el ubicarse en el lado del otro vulnerado obliga al humano con conciencia de sí a cuestionar la perspectiva del orden.

Es tiempo entonces de pensar el mundo desde lógicas distintas a las de la violencia y el mercado. Es hora de entender el amor como un acto de conocimiento y al conocimiento como un acto de reminiscencia, un recordatorio de lo ya olvidado, en donde todos éramos uno con el universo; es tiempo ya de comprender el amor como una negación del yo manifiesta en la

felicidad del otro, sin esperar nada a cambio, para que la reciprocidad se dé como un estado natural; no invertir afectos sino dar afectos. En la medida que mi semiótica cambie, el otro puede o no cambiar la suya; y eso hace parte de un acto amoroso, eso es un educere, un acontecimiento educativo. Un manifestarse en los alea, las aporías y los preconceptos en función de producir encuentros y desencuentros que nos permitan significar sentidos de convivencia y solidaridad, ajenos y lejanos a la competitividad; donde no se aspire a la tecnología de punta, sino a una convivencia humana que nos admita siempre una resolución pacífica de los conflictos.

Por más que el problema sea recubierto por las soluciones, sigue subsistiendo en la Idea que lo remite a sus condiciones, y que organiza la génesis de las soluciones mismas. Sin esta Idea, las soluciones no tendrían *sentido*. Lo problemático es, a la vez, una categoría objetiva del conocimiento y un género de ser perfectamente objetivo. «Problemático» califica precisamente las objetividades ideales (Deleuze. 2005. p. 46)

No es más que un pensar que aún es posible imaginar un constructo social enmarcado en lógicas de convivencia pacífica, donde la vida digna se manifieste como un hecho y no como posibilidad; es pensar una educación coherente con la Imágen de sociedad deseada, que permita formar interdependencias y coexistencias donde los medios ya no sean los fines y como humanos seamos menos cosas.

La experiencia con niños y niñas en situación de desplazamiento por conflicto armado permitió comprender que la experiencia como acontecimiento educativo oscila entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; toda experiencia enseña algo a alguien, provocando una necesidad de saber; pero hay que irrumpir en ella y hacer surgir el aprendizaje; el acontecimiento educativo sería entonces el irrumpir en las experiencias para producir aprendizajes. La enseñanza más importante fue el comprender lo humano en el espíritu de

servicio, donde servir es perdonar, y el perdonar evita las polarizaciones, ya que permite comprender las motivaciones del otro más allá de las apariencias de sus acciones.

Permitió comprender que la violencia no es causa sino síntoma, donde no hay buenos ni malos, todos somos circunstanciales, nada emerge de la nada, y nada es como aparenta. Si aquellos cuyos muertos les son propios son capaces no de comprender sino de perdonar las motivaciones de aquellos quienes los violentaron; el ajeno, el lejano, quien prácticamente no he perdido nada en esta guerra absurda, no tiene el derecho a juzgar solo desde los síntomas ofertados desde los medios. “El terror se ejerce al precio de heridas que se inscriben directamente en el cuerpo...y cuando aludimos al cuerpo, nombramos tanto el cuerpo de la lengua y la escritura como lo que hace una cosa del cuerpo”. (Derrida, 1997. p.42)

La educación es un servicio, no un medio para la enajenación; debe enseñar a mirar, sin obligar a mirar; porque no se debe obligar a nadie a mirar aquello que aún no lo convoca o no está preparado; la educación como acontecimiento, como irrupción, debe preparar la mirada, alterar la perspectiva sobre el orden establecido en función de la pregunta emergente provocada por la comprensión de las experiencias vividas, al aprender de ellas, ¿al servicio de quien está la educación?; y entender que si la respuesta se da desde la modernidad y el fracaso de su proyecto, la respuesta es simple porque siempre la tendrá el mercado; empero si se responde desde la experiencia vivida de cada ser humano, la respuesta se complejiza en la pluralidad semántica y semiótica del servicio, porque la respuesta ya no es solo una, y ya no viene de una sola fuente; la pregunta nunca se cierra en las respuesta y es así como debe ser.

Educar como servicio es un acto filosófico, un acto amoroso, “Todo lo que se hace por amor está por encima del bien y del mal”, (Nietzsche 2003), como pensamiento debe motivar la emergencia de una pregunta; el deber ser de la educación es motivar a el ser humano a la pregunta, y en ella se piense a sí mismo en y desde el mundo interpelante en razón y relación con

ese otro, con esos otros, los incluidos y los excluidos, desde los cuales se referencia en diálogos interminables e indisolubles. Entendiendo que, el ser humano educado es un ser humano de preguntas fundamentales, y fundacionales, devenido en respuestas que nunca cierran las incógnitas; respuestas no totalitarias, respuestas que se abren a otras preguntas. El por qué y el para qué del ser humano no pueden responderse de forma definitiva, y toda respuesta a que se llegue será siempre condicionada por los tiempos y los espacios y por ende serán siempre provisionales y sujetas a la subjetividad de quienes viven la experiencia y la definen como acontecimiento para desde allí formarse y educarse. La educación, por ello, debe ser una invitación a la pregunta de cómo ser posible y posibilidad para ese otro, para esos otros que siempre interpelan

El educando y el educador son como el filósofo que se problematiza a sí mismo en función de pensar y cuestionar la razón del ser de sí mismo y de su ser en la humanidad, en la otredad; de entender a la vida en un servicio, (parafraseando), donde solo quien vive para servir sirve para vivir “el que no vive para servir no sirve para vivir” (Madre Teresa de Calcuta). La experiencia vivida entonces se ofrece en un acontecimiento, un servicio educativo, así el acontecimiento educativo es también una experiencia para la vida; y de allí emergen las preguntas pedagógicas fundamentales, cuyas respuestas derivan de la razón de ser, en un mundo plagado de otredades.

Las respuestas siempre pensadas desde y contra, desde que corpus teórico y circunstancial se responde, y contra que se responde (pensar); esas respuesta siempre abiertas, crean el sentido de la educación en su intención creadora, formadora (arte), el educador y el educando como artistas de la vida y de su vida, que piensan y se piensan en pro de construir otros caminos, otras lógicas de ser y hacer en el mundo de la vida; de hacer otro en un nosotros, en ejercicios de conocimiento abiertos siempre a la experiencia, la individual, la del otro y la de un nosotros; un nos-somos, reafirmando en eso emergente del decir, del estar juntos, para aprender a vivir en respuestas no

definitivas; y entender lo buscado o lo encontrado no como verdad ni realidad, sino quizá como una certeza mitigante de la angustia surgida en la incertidumbre de estar vivos solo para la muerte. Y apreciar con ello toda respuesta evocadora de preguntas; esto es mantener el deseo de saber a sabiendas de sentirse siempre un ignorante.

Este texto emergente de otros textos definido como Memorias del desarraigo y la reterritorialización, habla de una experiencia ética que irrumpió en lo moral, en la norma de un hacer educativo heredado, en función de un hacer desde otras lógicas, donde el azar y el error buscaron recomponer aquello demandado por esos otros vulnerados directamente, una educación diferente, que de cierta manera puso en crisis lo moral, las normas institucionales, (al no saber cómo definirla ni como evaluarla desde los lineamientos institucionales), desde comportamientos siempre éticos amparados en el sentido de compasión y servicio como el acompañamiento a esos otros en su sufrimiento. El acompañar como un estar ahí, como un escuchar, como un mirar en la complejidad, como un estado constante de empatía, de heteronomía en función de permitir al otro emerger desde sí mismo y desde sus posibilidades.

Fue en sí, adentrarse en el laberinto de la violencia y la institucionalidad, teniendo como hilo conductor la anamnesis intuitiva de lo que se expresa a partir del phobos (miedo), y la inmanencia de un eleos (piedad, caridad, misericordia), para enfrentar al minotauro, la anaideia (crueldad); para así proponer un mirar más allá del laberinto. Hemos aprendido tanto a odiar al otro, que después de aprender de la experiencia del horror, el salir del laberinto, nos enseñe que es un deber poder llegar a amarlo. “En el límite, lo imaginario es una Imágen virtual que se pega al objeto real, e inversamente, para constituir un cristal inconsciente”. (Deleuze, 1996. p.91).

La experiencia vivida como acontecimiento educativo develo que la educación debe llevarnos primero a un estado de adolescencia, porque es el adolescente quien por adolecer de todo siempre se revela, se busca a sí mismo, agrediendo las normas, dejando de ser un normal. Y que el

acontecimiento educativo como experiencia vivida convoca la pregunta del ¿Qué hacer?, como una educación como apertura de lo posible que deja en el ¿Cómo hacer? la necesidad de lo creativo circunstancial y por ende irrepitable. Ya que el cómo hacer, hace caminos de poiesis y pensamiento.

El pensamiento ha de ser un acontecimiento, una invención en la lengua y, consecuentemente, ha de ser en cierta medida poético. Un acontecimiento de la lengua es una invención poética. Ahí donde hay acontecimientos de pensamiento hay en ocasiones más poesía que en obras de poetas «patentados. (Derrida. 1997. p. 4).

Caminos donde el educador se reconoce en su capacidad de provocar y delegar en sus educandos la responsabilidad de su propio aprendizaje, lograr en ellos el interés más en el aprender que en el aprobar, llevarlos a comprender más allá de sus angustias expresas en una calificación, la necesidad de formular y responder preguntas fundamentales para generar cambios, para tener la capacidad de recrearse a sí mismos, romper sus propios esquemas y proponer otros. Y en ello, el educador es el conductor, la palabra que une, el hilo de Ariadna donde los educandos encuentran por si mismos salida a sus propios laberintos, sabiendo la correspondencia individual de vencer el toro de Minos, para con ello erigirse como co-creadores de mundos para la vida.

Hay algo peculiar en el arte infantil, en donde encontramos huellas del juego del que procede. El niño no suele trabajar largo tiempo en sus creaciones, las más de las veces las realiza de una sola vez, y en eso, la creación del niño recuerda mucho al juego surgido de un imperioso deseo del niño y que, por lo general, produce una rápida y definitiva descarga de los sentimientos que le ocupaban. (Vigotsky,1986. p. 42.).

11. Remanente.

Esta investigación tal como fue planteada se encuentra al servicio de la pedagogía, fueron sus lenguajes los transformadores de la experiencia vivida en experiencia pedagógica, como un algo simbólico producto de una relación netamente conversacional; lo hecho en complejidad fue simplemente el indagar por la percepción de esos sujetos sociales en ciertas condiciones y desde ciertos referentes, a fin de establecer un dialogo con lo definido hoy como académico, En si lo realizado es tan solo un texere cuya trama urdió lo intuitivo abordado desde la praxis más la necesidad argumentativa de un fundamento teórico expresado en nociones, para poder con ello poder con ello asumir una posición crítica.

Como texto emergente de los textos, la urdimbre Memorias del desarraigo y la reterritorializacion, hace evidente una intención estética cuya aisthesis lo asemeja a un acto pictórico (producto de la formación de quien lo escribe), cuyo color esta dado en la palabra como el hilo guía en el develar la Imágen de la experiencia del otro, entretejida con la propia experiencia mediada a partir de la experiencia del otro, porque de él deviene y con él nace una verdad, (una Aletehia,), un desocultamiento, de eso que visto, rara vez se mira. “Los resultados de mi conocimiento teórico y los de mi practica se fundan en uno, mi intuición, que es la esencia del dominio de cualquier arte...nada en el mundo debe ser más importante que el arte. (From, 2004. p. 7). La pretensión es manifiesta en una urdimbre ética porque desde el otro se desprende y por el otro como un nosotros, se llevó a cabo, buscando vincular experiencias del mundo de la vida en pro de pensar un mundo de la vida para la vida; teniendo como base la perspectiva del arte y del artista con pretensión educativa.

...el artista depende de sus ojos y de sus manos, que en este caso son más artistas que su alma, que no persigue más que un objetivo fotográfico. El artista consciente, sin embargo, no se contenta con registrar el objeto material, sino que intenta darle una expresión, lo que antiguamente se llamaba

idealizar, más tarde estilizar y mañana se llamará de cualquier otra manera” (Kandinski.1989. p. 32).

En la posmodernidad el arte puede reducirse a una intención, como posibilidad de decir algo, de mostrar algo en su evidencia quizá desapercibido, partiendo de experiencias significativas para quien las representa, pudiendo serlo, o no para quien las mira. En todo caso el arte es interpretación, se limita o se trasciende dependiendo de la complejidad de la mirada, a razón de entender en esta mirada la posibilidad hermenéutica y con la hermenéutica se hace posible que la representación de la experiencia sea o no sea arte. Como lo expresa (García N, 2001) “hay un cambio de estudio en la estética contemporánea. Analizar el arte ya no es analizar solo las obras, sino las condiciones textuales y extratextuales, estéticas y sociales en que la interacción entre los miembros del campo engendra y renueva el sentido” (p. 65).

En el psicoanálisis la interpretación de la representación es analógica “la obra misma tiene que facilitar las intenciones y los impulsos del artista. Y para adivinar tal intención habríamos de descubrir previamente el sentido y el contenido de lo representado en la obra de arte; esto es hablaremos de poderla interpretar.” (Freud, 1987. p. 34), puesto que la obra desde lo meramente formal y en ausencia de su autor no responde desde la dialéctica que asume la sistemática Freudiana; Paul Ricoeur (2006) argumenta que “la explicación analítica de las obras de arte no podría ser comparada con un psicoanálisis terapéutico o didáctico, por el simple motivo de que no dispone del método de asociaciones libres y porque no puede situar sus interpretaciones en el campo de relación dual entre médico y paciente” (p. 43); por ende la obra en sí misma autónoma “pregunta y cuestiona”, actúa como un espejo de reflejos infinitos donde el lector individual y el lector social se buscan y pierden así mismos acorde con la dinámica de códigos, signos y símbolos existentes en la intención y perdidos para el artista cuando esta se da como un método de expiación emocional, y cuando el creador se transforma en lector frente al monólogo del

espectador y objeto espejo, que no presenta una realidad de la cual disponer, sino que es el reenvió de la fantasía en el símbolo.

El “hoy” re-define la pregunta ya no desde *¿Qué es el arte?*, sino desde su forma e intención *¿cuándo algo es arte?* Nelson Goodman citado por Gardner (1997), plantea esta pregunta precisamente para referirse por que objetos cuyo génesis funcional pueden asumirse, desde otra praxis, como obras de arte “Goodman rechaza el interrogante clásico: “¿Qué es el arte?”, a favor de la seductora pregunta: “¿Cuándo es arte?” Esto no debe extrañar, porque como hemos visto, la cuestión de si algo funciona como un objeto artístico depende de cómo se lo interprete en determinadas circunstancias, más que de las propiedades inherentes al objeto o al símbolo en sí mismo.” (p. 121).

Así un dibujo realizado por un niño sin aparente intención artística puede ser asumido como tal cuando en otra mirada se lo re-significa y contextualiza desde otra intencionalidad.

¿Pero es lícito conferir a estas producciones el título de "arte"? Tal postura sólo será lícita si quien la asume está dispuesto a adoptar determinadas definiciones y a aplicarlas con precisión a los productos creados por los chicos. En esta tarea nos ha servido de ayuda la obra del filósofo Nelson Goodman, quien consideró a los objetos artísticos como símbolos En cuanto al síntoma de la expresividad, un dibujo se verá como símbolo expresivo en la medida en que transmita estados de ánimo, expresiones o emociones específicos. Gardner (1997, p. 123)

¿Cuándo es arte un dibujo de un niño menor de cinco años en situación de desplazamiento? Cuando en el objeto queda plasmado lo simbólico que de ellos puede referir estados de ánimo, la expresividad gestual del grafismo, la agresión al soporte, etc. Que atestiguan el hacer de un ser sensible, significativo y lleno de sentidos consientes o inconscientes producto de una situación histórica y referente de una praxis en cuyos miedos se refleja toda una cotidianidad universal resuelta en la omisión y/o la participación que quiérase o no debe ser leída en algún momento y

de alguna forma, y desde algún sentido. “Todo objeto, sin excepción, ya sea creado por la naturaleza o por la mano del hombre, es un ente con vida propia que inevitablemente emite algún sentido.” (Kandinski, 1989. p.12).

Como manifiesta Theodor W. Adorno (1969) en su texto de Teoría Estética cuando hace una crítica de la estética psicoanalítica “el arte es la antítesis social de la sociedad y no se puede deducir inmediatamente de ella” (p18) criticando que para el psicoanálisis las obras son esencialmente proyecciones del inconsciente; de acuerdo, empero la intención que pretende ratificar esta urdimbre es precisamente la validez de dicho inconsciente sin desconocer las categorías formales de una hermenéutica que deja abierto el recorrido de la conciencia hacia la escucha, ya que en estos textos antes de proveerles de una intención artística, (que aún no poseen en su praxis), en sus orígenes hay simplemente una manifestación estética, una *aisthesisca*, una sensación relativa a...que está presente en el niño cuando vulnera el espacio que soportara su tejido, estética (sensación) condicionada por los antecedentes y consecuentes de un acto violento como el desplazamiento por conflicto armado que hacen parte de su inconsciente, y que es proyectado en gran parte de la Imágen y como imagen; es toda esa carga “inconsciente” manifiesta en el soporte, permite asumir una intención artística, cargar la Imágen de esa semántica del término “obra de arte” ya que como manifiesta Adorno (1969), “lo que el arte sea es independiente incluso de la conciencia de las obras” (p.240). Por lo tanto, es la resignificación frente al objeto lo que permite la contextualización metafórica de este signo. “el arte se plantea a través de la otredad en tanto que plasticidad y deseo, extensión que se curva, de cara a la invariabilidad y la razón, espacio diacrítico... una vez que existe lenguaje, todo objeto depende de un significar, de un sitio en el discurso...” (Lyotard, 1979.p 54).

El arte en el contexto contemporáneo en especial en el Latinoamericano, en el devenir entre modernidad y posmodernidad, ya no se traduce como fin en la forma, ni en el artista, ni mucho menos en los medios; lo anterior es solo el pre- texto para generar pensamiento que es el fin último de la obra de arte; los textos de los niños asumidos como medios son el pre- texto mediador entre las intenciones como artista y las interpretaciones como lector, y son las lecturas posibles las que generan la existencia de la obra y es la obra la que permite al lector buscarse a sí mismo en su contexto y mirarse si es posible como responsable de su dinámica social; el lector (al menos esa es la intención) se responde frente a la obra, se lee a sí mismo, se sensibiliza; la lectura dependerá, según sea su riqueza semántica y simbólica, de si posee la información suficiente para “traducir” y traducirse en el texto, si es capaz de develar la violencia oculta tras capas de verosimilitud más mediática, e interpretarse a sí mismo como víctima o victimario de su propio desplazamiento y decir no.

¿Qué es un hombre rebelde? Un hombre que dice que no. Pero si se niega, no renuncia: es además un hombre que dice que si desde su primer movimiento. Un esclavo, que ha recibido órdenes durante toda su vida, juzga de pronto inaceptable una nueva orden. ¿Cuál es el contenido de ese “no”? (Camus. 1978. p. 10)

Si le corresponde al arte ser la respuesta a la pregunta aun no formulada por la humanidad, “si una obra de arte aparece en tal o cual momento es porque las condiciones históricas, ideológicas y técnicas lo hacen posible; pero solo a posteriori podremos determinar ese lugar, como un lugar donde es posible la obra, que satisface nuestras “expectativas”, que está condicionada por una necesaria estructura de acogida” (Derrida, 1990. p. 18). Es responsabilidad del artista evadir las pretensiones del mercado y sumergirse y emerger de las humanitas para provocar pensamiento (obras) que le permitan al otro preguntarse y asumirse como social e individualmente responsable de las huellas de su historia.

El “artista” desde su obra propone las preguntas de su entorno, de su contexto, y desde allí provoca interrogantes “universales” para respuestas multiversas; ese es su derecho y su responsabilidad... su logos, su topos. “Las obras de arte se salen del mundo empírico y crean otro mundo con esencia propia y contrapuesto al primero, como si este nuevo mundo consistencia ontológica”. (Adorno, 1969. p.2)

Lo imaginado y lo imaginario en el niño proponen desde la intención artística la responsabilidad social de hacer parte activa de un devenir histórico que desde sus violencias más que omisiones debería generar responsabilidades. La reflexión social vendrá dada desde si la Imágen visible como referente textual permite al lector elementos de identificación y/o participación frente a la problemática de la cual se generan las imagenes, siendo esta no más que la “abstracción” de un meta- sentido que sin ser paradigmático hace presencia aun no simbólica de las palabras ausentes en el espejo trizado.

por eso mismo decimos que el espejo esta irremediamente trizado por las innumerables formas y los infinitos contenidos que pugnan por expresarse en la cultura y por los modos como la sociedad se ha adueñado de nuestro entendimiento sin llegar a suprimir, a pesar de ello, en lo universal, nuestra función de sujetos (Barrios, 1998, p. 17).

Si sumergimos las imágenes como representaciones de la experiencia, dentro de las idolas de Bacon como posible retorno a una razón, a una simple verdad sin ausencias, una mirada como campo de reflexión; la tribu (familia, grupo) cuyo fundamento reside en la misma naturaleza humana se hace visible en la urdimbre, la construcción imaginaria de acontecimientos producto de unas violencias transformadas, re-creadas desde lo antropomorfo, desde lo fantasmagórico que se oculta y desoculta en una caverna construida desde las impresiones del antes y el ahora cuyo foro, la hoja en blanco, la aparente tabla rasa de Locke cumplen la función de la palabra aun por

escribir, en la antesala de un teatro que buscara penetrar para representar las ficciones a las que la cultura nos tiene acostumbrados, “ el entramado de la cultura en que nos reconocemos como figuras colectivas, como una identidad nacional.

Nada responde, en verdad, a la realidad de las cosas; es íntegramente una “construcción social” (Barrios,1998. P.15). Y como si cumpliesen la función del espejo las imágenes reflejan también el yo Freudiano como ese otro que me mira desde fuera y me lee; el otro soy yo frente al espejo trizado que habla y se escucha desde las imágenes, y en un acto de suprema egolatría también se ignora así mismo como espejo, reflejo de otro yo en alguna otra parte, en algún otro signo.

La interpretación no se puede acabar jamás, una vez que se reconoce el hecho de que el espejo de la cultura se ha trizado irremediamente y que no hay, por tanto, una unidad que recomponer incluso más: “no hay nada absolutamente primario para interpretar porque en el fondo ya todo es interpretación, cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino la interpretación de otros signos. (Barrios, 1998. p. 20).

De cierta manera cuando deambulamos entre signos y desde ellos y sus significantes, no podemos sino reconocernos en la lectura e interpretación de los mismos como actores y como público a la vez, “traductores” de imágenes desde las cuales nos mirarnos como fragmento de algo concebido como unidad, como si fuésemos pinceladas sin un espacio definido y soportable, acudimos a la metáfora mitigadora de angustias, acudimos al arte como refugio de la psique... del alma humanada.

El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente. La intervención de la conciencia añade regulación, poder de selección y redistribución, Así, se producen infinitas variaciones en el arte. Con todo, su

intervención también conduce en su momento a la *idea* del arte como una idea consciente: la más grande conquista intelectual en la historia de la humanidad. (Dewey, 2008. p. 29).

De ahí la importancia del arte en la resignificación de los procesos educativos, desde el arte se develan las violencias ocultas, cada obra cada representación es una acción educativa, un acontecimiento, un hacer saber que más allá del ver, un algo más que merece ser mirado. El arte como elemento educativo permite la acción de la *Aletheia*, la verdad griega expresada como el desocultamiento, dado que en cada representación está inmerso no solo un decir, sino también las taciturnidades del no decir, del no se debe decir; haciendo de la experiencia representada un mundo; Heidegger (1996) manifiesta que en toda obra de intención artística está presente el ser-obra como significante de levantar un mundo, equivalente en lo humano al ser en la obra, al representar lo acontecido, haciendo desde sus experiencias su mundo.

Un mundo hace mundo y tiene más ser que todo lo aprensible y perceptible que consideramos nuestro hogar. Un mundo no es un objeto que se encuentre frente a nosotros y pueda ser contemplado. Un mundo es lo inobjetivo a lo que estamos sometidos mientras las vías del nacimiento y la muerte, la bendición y la maldición nos mantengan arrobados en el ser. (Heidegger, 1996.p. 24).

Para Heidegger (1996), el arte hace que el mundo exista como posibilidad, y la educación debe ser como ese arte, permitir a los educandos develar lo oculto para existir en el mundo y construir un mundo para sí en comunión con el otro en un nosotros en una estética de la comprensión. Tal como lo exterioriza Nietzsche (2003), solo como manifestación estética se hace posible la comprensión del mundo; razón por la cual la educación no debe ser ajena a las posibilidades de enseñanza (de señales) que desde el arte puede ofrecer a los educandos la posibilidad del desocultamiento.

El desocultamiento del ahí hace posible el conocimiento correcto, porque lo ente que surge del estado desoculto se presenta para aquel que lo percibe. Sin embargo, no se trata de un acto arbitrario de desocultamiento, como lo sería un robo que arranca algo de su estado oculto. Más bien, todo esto sólo sería posible por el hecho de que el desocultamiento y el ocultamiento son el acontecer del ser mismo. La comprensión que hemos adquirido de la obra de arte nos ayuda a entenderlo. (Gadamer, 2002, p.9)

El arte como la educación pensada en el acontecimiento y la experiencia vivida, en su deber ético y su hacer estético, permite la existencia del mundo en otra posibilidad; continuamente la ética y la estética lo recrean y cada recreación se presenta como un acto de denuncia y emergencia, así solo parezca manifestar las fobias del artista o la realidad individual del educando; y en ello complejice la simplicidad social hoy enajenante de la cultura; cada representación como acto educativo debe mantener como lo expresa Heidegger refiriéndose a la obra de arte, “abierto lo abierto del mundo” (p. 25); para que tal como lo expresara Picasso, en su frase “el arte es una mentira que nos acerca a la verdad”, la educación desde la praxis debe develar la verdad; asumiendo en este sentido, la verdad como el desocultamiento, el mirar más allá del ver, el develar lo velado, o dejar de ver solo aquello que el poder quiere que se vea, para permitirse mirar la probabilidad de un más allá.

La verdad como claro y encubrimiento de lo ente acontece desde el momento en que se poetiza. Todo arte es en su esencia poema en tanto que un dejar acontecer la llegada de la verdad de lo ente como tal. La esencia del arte, en la que residen al tiempo la obra de arte y el artista, es el ponerse a la obra de la verdad. Es desde la esencia poética del arte, desde donde éste procura un lugar abierto en medio de lo ente en cuya apertura todo es diferente a lo acostumbrado. (Heidegger, 1996. p.47)

El lugar propio de un acontecimiento educativo, en tanto irrupción hace apertura a la pregunta sobre la verdad y como poder acceder a ella sin caer en los sueños de la razón productores de monstruos tal como lo predijera Francisco de Goya en su agua fuerte; es allí donde el arte en dialogo con la educación pueden poner en evidencia lo monstruoso de una modernidad excluyente, representado en eso que los artistas llaman obra y en la educación puede definirse como como aprendizaje.

En la obra, obra el acontecimiento de la verdad precisamente al modo de una obra...Esto ocurre en el crear como aquel traer delante el desocultamiento de lo ente...el arte es el cuidado creador de la verdad en la obra. Por lo tanto, el arte es un llegar a ser y acontecer de la verdad...La verdad nunca puede leerse a partir de lo presente y habitual. (p.47)

La esencia de la educación desde la mirada del arte sería entonces coadyuvar a develar la verdad de todo aquello en apariencia como tal; argumentado la educación no como reproducción de contenidos sino un develar de la esencia de la experiencia humana, porque hacer educación es deconstruir estéticamente el mundo instituido y darle apertura para permitir la construcción de otros mundos; “Desde el momento en que un mundo se abre, todas las cosas reciben su parte de lentitud o de premura, de lejanía o proximidad, de amplitud o estrechez”. (Heidegger 1996. p.24). una educación que excluye al arte se convierte en una educación obstruccionista, repetitiva y con un sentido netamente reproductivo y carente de creatividad.

¿Cómo puede ser que la mayoría de los profesores enseñen de la misma forma con la que han sido enseñados, aun cuando literalmente aborrezcan dicho sistema? Este problema de la reproducción de lo aborrecido, está relacionado con varias cosas, pero la primera de ellas es que no hay alternativas: cuando alguien debe dar clase y no sabe por dónde tirar reproduce lo que ha experimentado durante toda su vida como estudiante. (Acaso M. 2009. p16).

La educación pretendida es una educación comprometida con sus tiempos, no ajena ni lejana a sus tiempos y sus condicionantes históricos, consciente de los tiempos del ahora y del tipo de acciones educativas deben pensarse para habitar en esos tiempos. Las acciones educativas deben problematizar lo inmoral y acontecer en lo ético, ser proyección y desde los lenguajes heredados hacer emerger palabras propias con consciencia social; y asumir en ello la responsabilidad de establecer su lugar de enunciación, la posibilidad de elección solo probable situándose más allá de las circunstancias y condicionantes, para con ello desobedecer para ser libre y asumir la responsabilidad que esto conlleva. La educación debe educar también para la desobediencia, tal como lo expresara Sartre (1996) en “Las manos sucias”, si el orden exige el tener que matar, la desobediencia permita que en el camino la exigencia se abandone, y allí emerja la libertad como la capacidad de decidir por sí mismo y aceptar esa responsabilidad.

El hombre nada más que desea la verdad en un sentido análogamente limitado: ansia las consecuencias agradables de la verdad, aquellas que mantienen la vida; es indiferente al conocimiento puro y sin consecuencias e incluso hostil frente a las verdades susceptible de efectos perjudiciales o destructivos. ¿Y, además, que sucede con esas convenciones del lenguaje? ¿Son quizá productos del conocimiento, del sentido de la verdad? ~Concuerdan las designaciones y las cosas? ~Es el lenguaje la expresión adecuada de todas las realidades? (Nietzsche, 1990. p. 21).

La educación como acontecimiento, posibilidad y como conflicto que toma consciencia de que ella también habita el mundo de la vida y para la vida, y en donde se eduque para cuestionar que y que no funciona del mundo; en donde se eduque para que el otro también habite el mundo y le imprima su sentido y su contrasentido; ya que lo humano da sentido al mundo del mundo simbolizándolo siempre como posibilidad. La educación como proyección que expone al mundo y su horror para que este sea cuestionado y transformado con palabras propias, con acciones propias, y si tal como lo expresa Sartre (2005) si “un hombre es aquello que hace con lo que

hicieron de él” la educación entonces debe hacerlo responsable de habitar el mundo siempre en ejercicio de libertad como un compromiso que asume el riesgo de ser y habitar en ese mundo como denuncia, como respuesta, propuesta y posibilidad de ser y hacer otras cosas; más aún en un orden que impone tiempos previsibles de desmemoria sin pasado ni futuro aparentes, donde lo humano parece devenir cosificadamente estatizado solo en presentes de instantes, de instintos, modas e impactos sin memoria ni sueños donde todo se presenta como efímero y ya nada es como parece. El riesgo educativo es asumir lo imprevisible y lo imprevisible no es más que la vida.

Todo proyecto libre prevé, al proyectarse, el margen de imprevisibilidad debido a la independencia de las cosas, precisamente porque esta independencia es aquello a partir de lo cual se constituye una libertad. Desde el momento en que proyecto ir al pueblo vecino para verme con Pedro, los pinchazos, el «viento en contra», mil accidentes previsibles e imprevisibles comprendidos en mi proyecto mismo y constituyen su sentido. Así, el pinchazo inopinado que trastorna mis proyectos viene a ocupar su sitio en un mundo por mi elección, pues nunca he cesado, por así decirlo, de esperarlo como inopinado. Y aun si mi camino ha quedado interrumpido por algo en que estaba a mil leguas de pensar, como una inundación o un desastre, en cierto sentido este algo imprevisible estaba previsto: en mi proyecto se dejaba cierto margen de indeterminación «para lo imprevisible». (Sartre, 2005. p. 312.).

La vida es un instante, un pequeño paso entre millones de huellas, muchas de ellas aun por construir, un andar finito de infinitas formas, y entre ellas una, la Imágen en el espejo, el reflejo del otro, ese otro que soy yo mismo en las ausencias, en las presencias; ese otro que es él en mí, yo en él, siempre como posibilidad. Las experiencias, las buenas, las malas, las indiferentes, son solo la arcilla con la cual se modela el mundo de la vida, e razón de un mundo para la vida; no hay nada que no pueda aceptarse, ni nada que no pueda cambiarse, todo es un instante, un

instinto, un pensarse, un andar y desandarse, un mirarse en el espejo siempre trizado de lo aparente, un medirse en el tiempo. Solo somos pasajeros en un tren mundano a ninguna parte en una travesía hecha solo de recuerdos, de memorias ... la memoria como nostalgia de un olvido al que se niega, los recuerdos como sal en las heridas, y las heridas los soportes de una hoja de vida, que sin ellas, la vida abundaría en insipidez y escasearía en sabiduría; la sabiduría necesaria para hacer posible el viaje aun a sabiendas que al final del camino solo quedan las posibilidades junto a las buenas intenciones como el legado de no perecer en el olvido.

Dando respuesta, una de tantas posibles, y sin pretender cerrar en su totalidad la pregunta de investigación, podría decirse que, la experiencia vivida durante el proceso de atención, en la referencia textual de imagos y escritos permitió la reflexión sobre algo que sucedió y algo que se hizo para minimizar el impacto de lo sucedido y que se propone como un acontecimiento educativo; una irrupción que al ser hoy reflexionada le confiere a la experiencia el sentido pedagógico de vivir la vida siendo consiente de una presencia en la acción pensante de ser no solo humano, sino docente y estar interpelando en el mundo como tal. Reflexionar sobre la vida y el hacer educativo a partir de convertir lo vivido en un tema que implico una práctica textual, una escritura de reflexión fenomenológica y hermenéutica de la experiencia humana, de la educación humana y las falencias de una escolarización al parecer hoy ajena a los contextos.

Infiriendo en el ejercicio de memoria el cómo fue la experiencia para esos niños y niñas, que signifíco trabajar con y para estos niños y niñas, despertó un interés pedagógico en la experiencia de ser docente, sobre todo al pensar a partir de que experiencias se hizo viable el acontecimiento educativo, cuestionando entonces el acto pedagógico en si; en lo que signifíco ser docente sin tener conciencia aun de serlo, ya que lo vivido por estos seres humanos altera siempre la percepción que generalmente se tiene de la educación y de la vida. La experiencia en un criterio pedagógico deja en el ambiente el repensar constante de que es lo que hizo que esta relación con

los niños y niñas abriera la posibilidad de ser docente, de cuestionar la educación partiendo de lo que esta, significó para mí y lo que significó para ellos.

Si algo quedo claro en lo personal es que la huella de esos otros provocaron en la actividad de ser docente, artista o dinamizador, la importancia pedagógica de poner en duda, entre paréntesis, todo aquello que hasta ese momento fue impuesto educativamente como certeza; y al evidenciar que algo hizo (la irrupción) que esa experiencia pedagógica fuese distinta a cualquier otra, se entiende con ello que el acontecimiento educativo no es un problema a resolver, ni una receta a compartir en intención metodológica; sino un misterio que reclama comprensión evocativa, y que al evocarlo se logra un contacto directo con el mundo de la vida, entendiendo el vivir como un existir, un estar en el mundo; y un estar en el mundo es también un acto educativo que no tiene por qué negar la realidad emocional, la intuitiva para crear con ello, una disposición al cambio. Ya que la vida no se da tal como la vivimos, sino como la percibimos y es una de las funciones de la educación proveer señales para percibir el mundo.

Toda experiencia humana debe permitir la transformación de pasar ser humano a ser educador partiendo de una percepción inmediata de lo que se es y de lo que se debe ser. Cuando se es educador, el antes y después de la experiencia re-crea el acontecer educativo en la intención de que cuando una experiencia pueda convertirse en nuestras experiencias (acto educativo), haciendo que todo lo aprehendido pueda ser también posible para otros. El significado de ser docente radica siempre en ejercer una vida pedagógica en esperanza.

Ante la incertidumbre circunstancial de los tiempos, la experiencia fundamental de ser docente está en el provocar en el mundo la esperanza; el conocimiento del docente debe orientar sobre la posibilidad de actuar; el acto de esperar (esperanza) como una forma de estar presente en la vida de los educandos; entendiendo que el vivir con esperanza es vivir la vida del tal modo que se experimente el acto educativo como un acto pedagógicamente amoroso. La esperanza de la

garantía de no rendición frente a las circunstancias adversas, y la fe en los procesos educativos. La esperanza como una experiencia de la confianza de que esos otros, los educandos indiquen el camino de cómo debe educarse, de cómo debe vivirse la vida sin importar los riesgos y fracasos que ponen a prueba la confianza. El tema esencial que deja este ejercicio investigativo en la experiencia de ser docente es tener esperanza en el acto educativo a razón de provocar esperanza en la vida de los otros.

12. Conclusiones

La experiencia vivida de una primera infancia referenciada en la praxis dada en un proceso de atención permitió establecer un acontecimiento educativo que excedió los marcos educativos tradicionales, poniendo en evidencia que se puede hacer educación de otra manera. El acontecer educativo se dio en ese fenómeno que se sucedió en el asumir al niño como ese otro cuyo saber determino la lógica educativa tradicional por lo general recetaría; transformando lo educativo en encuentros vinculantes de experiencias pensantes y sintientes donde la relación enseñanza aprendizaje fue recíproca, heterónoma y empática.

Si la pedagogía reflexionara sobre lo (in)humano del ser humano, sobre cuáles son sus razones para ser y estar en un mundo cuyas circunstancias y contextos siempre lo interpelan junto a un otro en inherentes relaciones de poder, podría adjudicarse pedagógicamente cuestionando, que la educación dada en las herencias es hoy un dispositivo de manipulación donde lo humano individualmente (individuo) esta sujetado (sujeto), en función de sumirse en la normativa de una institución que lo somete a juicios de valor que la misma institución le genera a razón de unos intereses que no siempre son los que se evocan.

Básicamente la esencia de este texere no resulto un tratar de comprender una experiencia de vida en particular desde una mirada pedagógica; todo lo generado (siendo pre-texto), más bien fue la necesidad de cuestionar la educación expresa en lo institucional desde algunos espectros generales; para con ello justificar la necesidad de pensar lo educativo de la educación desde las experiencias vividas de lo humano, y desde lógicas distintas; desandando métodos y replanteando para ello, la pregunta inicial de la investigación en más de una ocasión en función de dar sentido a lo rizomaticamente emergente. Sobre todo al dejar a partir los vestigios y señales ver las voces de los datos intuidos en los contextos en que se sucedieron, para poder comprenderlos retrospectivamente y con ello contextualizar una trama argumental direccionada en lo educativo,

excediendo de alguna manera posibles categorías tradicionales con las cuales se define la educación y el acontecimiento.

Esta pregunta por la educación al ser filosofada, se manifiesta como una pregunta anormal, y quizá extraña por su aparente simplicidad, empero complejizada, pone en cuestión quizá algunos órdenes y logoi establecidos; por ello en esta investigación la pregunta nace como propósito: ¿Cómo una experiencia vivida por la primera infancia en situación de desplazamiento forzoso derivado del conflicto armado colombiano vista como un acontecimiento educativo, da la posibilidad de preguntar sobre educación y cuestionar con ello la necesidad de pensar desde otras lógicas?; se plantea desde una intención filosófica educativa, y la excusa para complejizarla vive en que hacer filosofía es preguntarse sobre lo obvio en aras de develar para estar más allá de lo obvio; argumentando con ello el hacer filosofía desde zonas distintas, incluso sin ser filósofo, aunque el resultado de ello no sea lo tradicionalmente expresado como filosofía. En razón no dé una respuesta o respuestas totalizantes en la investigación de la pregunta, sino en la formulación de comprensiones y nociones demandantes de preguntas, visualizando con ello a la educación como el espacio por el cual se puede llegar a transgredir lo normalmente establecido.

La experiencia vivida de la primera infancia expresada en sus representaciones fue metodológica, teórica y conceptualmente poco más o menos ininteligible desde la rigidez de la lógica académica; los imagos de estos niños, lo emocional de los escritos y el contexto en donde se sucedieron, exceden la palabra y la gramática del método, empero aun así fue posible realizar acercamientos de comprensión en apoyo de nociones, así sea desde los marcos cuya sensación siempre fue de quedar cortos; para ello se partió de las ideas cotidianas sobre Imágen e interpretación, para acceder con la hermenéutica a aquello habitado en el afuera de los marcos habituales y con ello poder intuir en lo velado.

Los imagos en especial siempre expresaron desde lo quizá grotesco de su experiencia, la solución posible de volver a ser niños para recuperar lo espontaneo que la educación fundada en la institución limita, para con ello irrumpir en los marcos habituales no solo para permearlos, sino para transgredirlos e ir más allá de lo hasta ahora impuesto y hacer sociedad de otra manera.

La obra de arte no solo es socialmente valida, sino que...esas obras (imagos) son creaciones en la medida en que no son simple proyecciones de los conflictos del artista (niños y niñas), sino el esbozo de su solución...la obra de arte se adelanta al propio artista; es un símbolo prospectivo de la síntesis personal y del porvenir del hombre, más que un síntoma regresivo de sus conflictos no resueltos” (Ricoeur. 2006. p. 190)

Dar sentido a aquello enunciado junto con las representaciones como un acontecimiento educativo causó el preguntarse sobre lo estéticamente obvio de unas grafías; cuestionando si el irrumpir en la apariencia de las mismas, puede develar algo más, quizá en un seguir re-preguntándose; cavilando todo lo más posible, indagando por realidades y contextos de violencia cuasi irracionales, y por lo coherente de una educación impuesta desde un orden transmitido en las instituciones, se presenta lejana, descontextualizada y quizá errónea. Para con ello tratar de pasar al terreno de lo ilógico, del desorden, de lo anormal, para exponer los sinsentidos de eso que en apariencia los tiene. Quizá vista de esta manera la pregunta de esta investigación sea una pregunta institucionalmente ignorada, porque en las instituciones solo se permiten ciertas preguntas académicas, para con ello crear la ficción de estar realmente preguntando, evitando así, poner en duda alguna lógica argumental de lo institucionalmente establecido.

La experiencia vivida de, y con los niños y niñas en situación de desplazamiento, dada como un urdir en el acontecimiento, en un hacer sin receta, sin aciertos y sin errores prescritos, excediendo la norma institucional, se presentó educativamente sin idear, sin planear, como una irrupción imprevisible, un entrar sin permiso, una agresión en pro de transformar (hacer que algo

le suceda a alguien) la vida de quienes hicieron parte, al dar algo más de lo normalmente esperado. Sin importar si lo allí sucedido fue verdadero o falso; realmente importa, hoy a la luz de un ejercicio hermenéutico, es esta experiencia en urdimbre educativa; porque ahora, al compararla con la educación institucional, posibilita el acudir a preguntarse, ¿Por qué este tipo de educación no genera lo que supone debería generar?, y si no está generando lo que debería, ¿Por qué sigue rigiendo los límites de la formación humana?, en una época como la actual donde tal vez los contenidos de la escuela no se aplican en la practicidad de vida; lo útil para este mundo de la vida al parecer se aprende en contextos de experiencia que a la escuela exceden, y siempre por razones de supervivencia en entornos cada vez más hostiles.

Pensar la educación desde esta experiencia faculto una serie de preguntas, dejó a la luz una serie de situaciones aparentemente obvias donde vale la pena seguir cuestionando, para saber cómo funciona, y para que o para quien funcionan; en intención a que como experiencia vivida, el acontecimiento educativo irrumpió en el institucional funcionamiento de lo cotidiano. Ya no se trata de pensar mejor los contenidos o si se cumplieron con los estándares en función de lo competitivo o competente; se trata hoy ya de preguntarse por el educar en y desde cuales realidades se hace posible, para que educar y desde que contextos; y en función de porque se educa como hoy se está educando; irrumpiendo con ello en la apariencia de una educación donde lo dado debería funcionar para todos y cada uno. No se trata de dar respuestas lógicas a las ilógicas de la existencia, sino partir de las certezas institucionalizadas para con las preguntas dar opciones a las incertidumbres; para que la escuela deje de ser una imposición disimulada como privilegio.

Otra de las señales eyectada de esta experiencia, es pensar en una educación, proyectada a ser algo más, un algo más debe ser un acto de desapego a las certezas; un algo más gestor de incertidumbres evocando preguntas más no solo respuestas, entendiendo al preguntar como

pensar, y pensar en, desde y para las incertidumbres; las incertidumbres de un todo y una nada en una educación (impensada) resistente a la comprobación empírica y a la seguridad ofrecida en la certeza; empero, ese algo más harán posible y viable una escuela afectada y se afectante en las múltiples realidades, en razón de enseñar a interpretar el mundo y convivir con él de otras maneras. La educación así, sería ya un intento siempre de comprensión del ser humano en sus complejas interrelaciones urdidas como múltiples hilos, cada uno con sus cruces, apoyándose en fundamentaciones teóricas generalmente especulativas y en el contra hilo de un sentido común producto de enseñanzas nutridas de experiencia en todos los esquemas culturales posibles.

En el fondo (si es que lo tiene), el algo más de la educación desde esta experiencia enseñó (dio señales) de la existencia constante de incertidumbres, nada de lo creado, de lo dado puede ser definitivo o seguro; y como tal todo lo enseñado y aprendido e impuesto está sujeto a contingencias expresadas en que todo puede ser leído y vivido de otra manera. La educación y la vida pueden ser de otra manera y por ende, la realidad educativa nunca se da como algo recetario y estático. Lo educativo es un todo y una nada, fluye y en cada fluir se expone a situaciones rizomáticas, estas desvían propósitos planteados, dejando nulas las recetas, develando con ello la acción útil del azar y las aporías; haciéndola inmedible e irrazonable, y sin embargo viva.

Lo vincular en la particularidad del acontecimiento educativo cuando este se alimenta de las experiencias vividas de los actores que hacen parte, irrumpe lo normal de la norma, permitiendo así, un mutuo aprendizaje; en ello el docente inspira no solo desde su saber, sino también desde sus aleas y sus aporías, es esperanza en un acto de dar (un don) para en eso dado se faculte al otro, al dicente para ser algo más y en mejores circunstancias.

El infante expresado como otro se evidencio desde esta experiencia como aquel en quien se alinearon todos los problemas de vinculación, su experiencia y circunstancias siempre excedieron la normalidad de una lógica educativa en donde se hace que el otro deje de ser otro para ser de

acuerdo a la Imágen que norma requiere que este sea. El acontecimiento educativo basado en la experiencia vivida de ese infante otro, permitió comprender quien es ese otro, quien es aquel que irrumpe en las lógicas tradicionales de conocimientos adquiridos, y con ello eyecta un montón de supuestos y de incomprensiones, estos, a la larga hicieron posible la gestación de vínculos y convivencias, permitieron en los espacios de encuentro siempre el suceder de algo.

Un aula de clase pensada así, podría ser un espacio en el cual siempre sucede algo, un algo vincular del mundo de la vida y para la vida en apoyos de conocimiento no como verdades y si como nociones, permitiendo el aprehender la vida, en un comprender el mundo partiendo de ese algo acontecido en el aula. Es pasar de una relación institucional normativa a una relación humanizada y compleja que entreteja lo existencial y lo académico en razón de estar al servicio del mundo para la vida; entendiendo lo existencial como una pregunta abierta a partir de un porque, desde el cual emergen siempre más preguntas; mientras lo académico al cerrarse en lo práctico del conocimiento, es consecuente de un saber, es consciente de no conocerlo todo, y que el no conocer todo le implica como ganancia la necesidad de pensar y repensar lo conocido desde otras lógicas.

Pensar la educación en razón de esta experiencia y desde una posibilidad filosófica hermenéutica, fue en su praxis un constante acto deconstructivo, no como método dado desde fuera, sino como un acto de lectura siempre desde lógicas distintas y desde distintas posibilidades. El comprender aquí, fue un releer en función de las diferencias y en razón de develar algo de lo obvio quizá intencionalmente velado, comprendiendo la realidad de estas experiencias siempre inaccesibles como totalidad en el lenguaje y más aún a partir los ejercicios de memoria que desde él se traducen. Irónicamente fue el lenguaje el único instrumento posible de acceso a la aproximación de la comprensión de esas experiencias para que fuesen el pre-texto de cuestionar la institucionalidad de una educación en un mundo sesgado por el consumo. Esta

experiencia enseña que el educar debe demostrar a algunas verdades impresas en los conceptos y darlas como siempre cuestionables.

Este ejercicio deja abierta la posibilidad de que todo, en especial la educación puede ser de otra manera, mientras sea posible la irrupción del pensamiento aun en los lógicos marcos de ejercicio de poder; para desde ese poder y sus relaciones se abra la contingencia de vínculos ausentes de violencia. Sin ya poseedores absolutos de saberes absolutos, y sea el saber quién se exteriorice para desde allí manifestarse... Después de todo, de qué sirve lo aprendido si no puede ser enseñado.

Si quieren no me crean nada.

Sólo quise enseñarles algo.

Yo soy profesor de la vida,
vago estudiante de la muerte
y si lo que sé no les sirve
no he dicho nada, sino todo.

(Neruda, en No tan Alto).

Referencias bibliográficas.

- Acaso María (2009). La educación Artística no son manualidades. Madrid: editorial Catarata
- ACNUR, UNICEF, CODHES, (2000). “Esta guerra no es nuestra, niños y desplazamiento forzado en Colombia”. De Jorge E. rojas rodríguez director de la consultoría para el desplazamiento forzado y los derechos humanos. Bogotá: impreso en Colombia.
- Acción Social, Agencia presidencial para la acción social y la cooperación internacional de Colombia. (2010). “Observatorio Nacional de desplazamiento forzado”. Bogotá: Presidencia de la república.
- Adorno, T. (1969) Teoría Estética. Crítica de la estética psicoanalítica: editorial Taurus.
- Adorno, W. (1980). Teoría estética. España: ediciones Taurus.
- Agamben Giorgio (1998). HOMO SACER. El poder soberano y la nuda vida. presente España: edición: PRE-TEXTOS.
- Agamben, G. (1978) Infancia e historia-Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Italia: editorial Einaudi
- Anacona, C. (1994). Educación por el arte. El arte de los niños. México: Ed. El Manual moderno.
- Arfuch, L. (2014). (Auto)biografía, memoria e historia. Revista Clepsidra. Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, ISSN 2362-2075, N° 1, marzo 2014, pp. 68-81.
- Arheim, R. (2005) Arte y percepción visual. editorial alianza
- Arendt, H. (2009). La condición Humana. México: Editorial Paidós.
- Aries, P. (1987). “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” Argentina: editorial Taurus
- Arguello, R. (1996). Imago Mundi. Reflexión sobre la expresión visual. Bogotá: editorial Guadalupe.
- Artaud, A. (2007). Van Gogh, El suicidado por la sociedad. Argentina: Editorial Argonauta.

- Archuf, I. (2014). (auto)biografía, memoria e historia. Revista interdisciplinaria Clepsidia de estudios sobre memoria. No 1. Marzo 2014. Pp68-81.
- Bárcena, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. En Arellano, D. La educación en tiempos hábiles e inciertos. 2005. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. Melich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético, Narración y hospitalidad. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Bárcena, F. (2001). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid. España.
- Bartolome P. (2004). La Interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades. En: Interculturalidad, formación del profesorado en educación. Madrid: editorial Pearson.
- Barthes, R. (1989). El placer del texto. México: Editorial Siglo XXI 5 edición.
- Barrios, A. (1998). Un espejo trizado. Texto en colaboración para el libro del mismo nombre. Chile: Editorial Seix barral.
- Bataille, G. (2002). Las lágrimas de Eros. Barcelona: editores TusQuest.
- Bauman, Z. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. España: Fondo de cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Argentina: ediciones Paidós.
- Bauman, Z. (2014). Vidas desperdiciadas. Barcelona: ediciones Paidós.
- Bauman, Z. (2007). Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. España: editorial Paidos.

- Bechout, M. (2.000). Tratado de hermenéutica analógica - Hacia un nuevo modelo de interpretación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México: Editorial Ítaca.
- Berger, P. Luckman, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: editorial Amorrortu.
- Biglia, B. Bente, J. (2009). La construcción de narrativas. FQS, Volumen 10 No 1, artículo 8.
- Biedma, C. y D, Alfonso, P. (1960). El lenguaje del dibujo. Argentina: editorial Kapelusz.
- Boétie, E. (2008). El discurso de la servidumbre voluntaria. Buenos Aires: Editorial Utopía Literaria.
- Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. (2001). La investigación biográfica narrativa en educación, enfoque y metodología. España: editorial la Muralla
- Boétie de la E. (2008) el discurso de la servidumbre voluntaria. Argentina: editorial Utopía libertaria
- Bruner, J. Haste, H. (1987). La elaboración de sentido. La construcción del mundo para el niño. Barcelona: Editorial. Paidós.
- Camus, A. (1978). El hombre Rebelde. Argentina: editorial Lozada.
- Cambier, etc Dewallon. (1999). El dibujo del niño. Mexico:editorial Siglo XXI.
- Castoriadis. C. (2004). Sujeto y Verdad. En el Mundo Histórico-social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassier, E. (1993). Antropología filosófica. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Cioran, E. (1998). Breviario de los vencidos. Traducido del rumano por Joaquín Garrigós. España: Tusquets Editores, S.A.

CODHES, (2003). Niñez guerra y desplazamiento. Boletín de la consultaría para los derechos humanos y el desplazamiento. Diciembre del 2003.

COHDES (2011). Boletín informativo para la consultoría de los derechos humanos y desplazamiento Número 77, Bogotá 15 de febrero. Disponible en: http://www.acnur.org/t3/uploads/media/CODHES_Informa_79_Desplazamiento_creciente_y_crisis_humanitaria_invisibilizada_Marzo_2012.pdf?view=1

CODHES (2014). Documento “Grupos posdesmovilización y desplazamiento forzado en Colombia: una aproximación cuantitativa”.

Colom, J. Melich, J. (1994) Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. España: editorial Paidós

Chárriez. M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa Revista Griot (ISSN 1949-4742) Volumen 5, Número. 1, diciembre 2012.

Chomsky, N. (2007). La (des)educación. Barcelona. Editorial Crítica.

Comisión de seguimiento a la política pública sobre desplazamiento forzado. (2010). El reto. Ante la tragedia humanitaria, del desplazamiento forzado: garantizar la superación del ECI en el marco de la nueva ley de víctimas volumen 12”. Colombia: apoyo editorial USAID. Disponible en: <file:///D:/Downloads/COL%20332.pdf>

Chárriez. M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa Revista Griot (ISSN 1949-4742) Volumen 5, Número. 1, Diciembre 2012.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, (2007), diagnostico departamental del desplazamiento forzado en Nariño. Disponible en: <http://prensarural.org/spip/spip.php?article3355>

Cuesta A. (1999). Poema y enigma. España: Huerga y Fierro editores.

- Daklander, V. (1996). Ventanas a nuestros niños. Terapia Gestáltica para niños y adolescentes. Santiago de Chile: editorial Cuatro vientos.
- De la Calle, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 9, No. 1. Enero - junio de 2011 - ISSN: 1794-192X - pp. 133-146 Ø 133
- Deleuze, G. (2005). Lógica del sentido. Traducción de Miguel Morey. España: Editorial Paidós Ibérica
- Deleuze, G. (1996). Crítica y clínica. Lo que dicen los niños. Trad. Thomas Kauf, Barcelona: Ed. Anagrama.
- Deluze, G. y Guattari, F. (2004). Rizoma. México: ediciones Coyocan.
- Delgado, A. (2006). *La Colombia que no queremos* “un espacio para la reflexión”. Putumayo Colombia: ed. Lugo impresores.
- Debray, R. (2000). *Vida y muerte de la imagen*. Historia de la mirada en occidente. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Derrida, J. (1995). Escritura y deconstrucción. Entrevista por Alex Callincos, Michel Laissi y Guy Petit de Mnagues en revista Zona Erógena No 24. <http://www.educ.ar>.
- Derrida, J. (1990). Las artes del espacio. Entrevista de Peter Brunette y David Wills realizada el 28 de abril de 1990, en laguna Beach, California, publicada en: *Deconstruction and Visual Arts*, Cambridge University Press, 1994, cap I, pp. 9-32. Edición digital de Derrida en castellano. [,https://bibliodarq.files.wordpress.com/2015/10/derrida-j-las-artes-del-espacio.pdf](https://bibliodarq.files.wordpress.com/2015/10/derrida-j-las-artes-del-espacio.pdf)
- Derrida, J. (1996). la estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas Jacques Derrida. Conferencia pronunciada en el College international de la Universidad Johns Hopkins (Baltimore) sobre «Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre», el

21 de octubre. Traducción de Patricio Peñalver en *La escritura y la diferencia*, Barcelona: Anthropos.

Derrida, J. (1997). El pensamiento es un alma cuyo cuerpo es la lengua. Entrevista de José Méndez realizada en Madrid, tras la intervención de Derrida, el 22 de abril de 1997, en el ciclo «Los intelectuales», *Residencia*, VII-IX, 1997, pp. 3-5.

Derrida, J. (2001), La carta postal. Edición Electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Derrida, J. (1997). El monolingüismo del otro. Argentina: ediciones Manantial.

De Saint-Exupery. (2004). El principito. Editorial Emece.

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. España: ediciones Paidós.

Diccionarios de la Real Academia Española. (2006). Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 1.ª edición. Madrid: Espasa Calpe.

Diviani, Ricardo, (2008). “Derrida y la deconstrucción del texto. Una aproximación a ‘Estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas’” en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 13. UNR Editora, 2008 Derrida y la deconstrucción del texto. Una aproximación a “Estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas”.

Dewey, J. (1967) “Democracia y Educación”. Argentina: Editorial. Losada., Bs. As.

Domingo, M. (sin fecha). La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida y la Imaginación. Disponible en:

http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen03/pdf/19_DOMINGO.pdf

Dostoiewski, F. (1952). Crimen y castigo. Mexico: editorial Diana S.A.

Dussel, E. (1994). 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad.

Bolivia: editorial Plural.

EDAFCO (2010). Colombia Reflexiones sobre educación e infancia en situación de vulnerabilidad. Educación, Afecto y Cognición, Grupo de Investigación de la facultad de humanidades y ciencias sociales de la universidad de Ibagué, datado en Mayo, 2010.

Disponible en:

file:///D:/Downloads/reflexiones%20sobre%20educacin%20e%20infancia%20en%20situacin%20de%20vulnerabilidad.pdf

Eco, U. (1992). Obra abierta. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Eco, U. (1994). El Signo. Traducido por Francisco Serra Cantarell. Colombia: Editorial Labor, Segunda edición.

Eco, U. (1999). La estructura ausente. Introducción a la semiótica. España: editorial Lumen.

Escobar, A. (1996). La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Colombia: editorial Norma.

Escudero, M. Fernandez, M. Sosa, M. (2003). La evolución del dibujo.

Elkind, D. (1999). La educación errónea. Niños preescolares en peligro. México: Fondo de Cultura Económica.

Fayne, E. Anacona, C. Anacona, H. Gomez, E. (1994). Psicodiagnostico clínico del niño. Mexico: editorial El manual Moderno.

Fuentes Carlos. (2002). En esto creo. Barcelona: Biblioteca Breve. Segunda edición: junio Editorial Seix Barral, S. A.

Freud, S. (1986). Psicoanálisis del arte. Madrid: editorial Alianza.

Freud, S. (1993). Los textos Fundamentales del Psicoanálisis. España: editorial Altaya.

- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. España: editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. España: editorial Siglo XXI.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social, Fundamentación Científica*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. España: ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1970). *Cuadernos Anagrama*. Barcelona: Editorial: Anagrama.
- From, E. (2004). *El arte de amar*. España: editorial Paidós Iberica.
- Gadamer, G. (2003). *Verdad y Método*. Salamanca: ediciones Sígueme. Décima edición.
- Gadamer, H. (2002). *LA VERDAD DE LA OBRA DE ARTE* Primera publicación bajo el título “Zur Einführung”, en HEIDEGGER, M.: *Der Ursprung des Kunstwerks*, Stuttgart, Reclam, 1960; traducción de Angela Ackermann Pilári en: GADAMER, H-G., *Los caminos de Heidegger*, Herder, Barcelona, 2002.
- Garay, L y otros. (2012). *Comisión de seguimiento a la política pública, sobre desplazamiento forzado, proceso nacional de verificación, denominado “el Reto ante la tragedia humanitaria, del desplazamiento forzado: garantizar la superación del ECI en el marco de la nueva ley de víctimas volumen 12*.
- Galeano, E. (1995). *Ser como ellos y otros artículos*. Colombia: editores Tercer Mundo.
- García, A. (2001). *La Estética en Walter Benjamín y Theodor W. Adorno*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- García Mínguez, J. (2010). "Escenarios de la Pedagogía/Educación Social". Documento de trabajo. Universidad de Granada. Facultad de Educación.
- García, H. Heras, J. (2000). *Ética y Hermenéutica*. Madrid: editorial Biblioteca Nueva.

- García, C. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad artistas intermediarios y público*. México: Editorial Grijalbo.
- García G. (2004). *Educación intercultural en Europa: un estudio comparado*. En: *Interculturalidad, formación del profesorado en educación*. Madrid: editorial Pearson.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* Título original: *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. Publicado en inglés por Basic Books Inc., Nueva York Traducción de Gloria G. M. de Vitale Cubierta de Eskenazi & Asociados 7a. edición en la Argentina.
- García, H. Heras, J. (2000). *Ética y Hermenéutica*. Madrid: editorial Biblioteca Nueva.
- García, G. (2000). *La imaginación y el dibujo infantil*. México: editorial Trillas.
- García Mínguez, J. (2010). "Escenarios de la Pedagogía/Educación Social". Documento de trabajo. Universidad de Granada. Facultad de Educación.
- García Mínguez, J. (2010). *Espacios de la Educación Social en Tiempos de Cambio*. En Fernández, M.C. y García, J. (Comp.) *Educación y Adultos Mayores*. Rosario, Argentina. Universidad de Granada, Universidad Nacional de Rosario.
- González, L. y Bedmar, M. (2012). "Paz y Conflictos" titulado "Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía". Universidad nacional de Colombia sede Bogotá facultad de ciencias humanas centro de estudios sociales – CES. UN – a través del observatorio sobre infancia
- Gonzalez, F. (2008). *Sujeto y representaciones sociales*. Revista Diversitas, Perspectiva en psicología Vol. 4 / N. 2 / 2008 / pp. 225-243. En: www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2o2.pdf.

- González, L. y Bedmar, M. (2012). “Paz y Conflictos” titulado “Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía”. Universidad nacional de Colombia sede Bogotá facultad de ciencias humanas centro de estudios sociales – CES. UN – a través del observatorio sobre infancia
- Grupo Memoria Histórica. (2013). *Basta Ya, Memorias de Guerra y dignidad*. Colombia: ed. Imprenta Nacional.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Geroux, H. (1996). Educación Posmoderna y generación juvenil. *Revista Nueva Sociedad* No 146. Noviembre-Diciembre 1996. P 148-167
- Gilles Lipovetsky, G. Jean Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo Vivir en la época del capitalismo artístico* Traducción de Antonio-Prometeo Moya. Barcelona: editorial Anagrama.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas perspectivas en psicología* volumen 4 numero 2.
- Gonzales, N. y Mas, J. (2010). El nuevo concepto de cultura: La nueva visión del mundo desde la perspectiva del otro. (en línea). En: *Pensar Latinoamérica. Revista de cultura* No 10. (Consultada: 4, oct., 2013). Disponible en la dirección electrónica: www.chaco.gov.ar/PDDC/doc/apuntes%20oei.doc.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: editorial Tecnos.
- Heller, A. (1989). De la hermenéutica en las ciencias sociales a la Hermenéutica de las ciencias sociales. En *Políticas de la Posmodernidad*. Barcelona: Península.
- Hall, E. (2003). *La Dimensión Oculta*. México: editorial Siglo XXI

- Heidegger, M. (1996). El origen de la obra de arte. Versión española de Helena Cortés y Arturo Leyte en: HEIDEGGER, MARTIN, Caminos de bosque, Madrid: Alianza, 1996.
- Heidegger, Martin. (2005). [1997]. Ser y tiempo. Trad. de Jorge Eduardo Rivera Cruchaga, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Hurtado, D. (2004.). Reflexiones sobre la teoría de los imaginarios. Colombia: Red internacional de investigación en motricidad y desarrollo. Universidad del Cauca (Colombia) 17 de junio 2004.
- Husserl, H. (2015). La idea fenomenológica. México: ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Ila, P. (2009). El Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil.- Estado Cali, Colombia.
- Iser, W. (1999). Rutas de la interpretación. México: editorial Fondo de cultura económica.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia zona próxima Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte n° 8 diciembre, 2007.
- Joyce, J. (2015). Retrato de un Artista Adolescente. Colombia: ediciones Éxito.
- Kainz, F. (1952) Estética, traducción de Wenceslao ROCES, México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Kandinski, W. (1989). De lo espiritual en el arte. la nave de los locos. Tlahuapan, Puebla: Quinta edición Premia editora de libros. S.A.
- Kellog, R. (1997). Análisis de la expresión plástica en preescolar. Bogotá: editorial Cincel, Kapelusz
- Lavabre, M. (1998). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria publicado en *Raison Présente*, 128, octubre de 1998, pp. 47-56.

- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Ensayo sobre la exterioridad. Sexta edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura*. España: editorial Minima Trotta.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: ediciones Sígueme
- Lacan, J. (1967). *¿Qué es el inconsciente?* Francia: *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*. En el Instituto Francés de Nápoles.
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: LA EXPERIENCIA Y SUS LENGUAJES Jorge Larrosa. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Tercera edición ampliada en México: Fondo de Cultura Económica.
- Liotard, J. (2014). *Discurso, figura*. Barcelona: Colección comunicación visual. Editorial Gustavo Gil.
- Liotard, J. (2008). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: editorial Gedisa
- Liotard, J. (2002). *El discurso Posmoderno*. Barcelona: Gedisa.
- López, Ch. (1975). *Estética de los elementos plásticos*. Barcelona: editorial Labor
- Lowenfel, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: editorial Kapelusz.
- Magendzo, A. (1986). *Currículo y cultura en América Latina*. Programa interdisciplinario de investigación en educación, PIIIE.
- Manen, V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Editorial Idea Books S.A.
- Manen, V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* buenos Aires: editorial Paidós.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora, Políticas de oposición en la era posmoderna*. España: editorial Paidós.
- Marzouk. E. (sin fecha). *Communications* (Francia), 18. Número especial sobre el “acontecimiento”; sin fecha.
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/acontecimiento.pdf>
 citado el 14/07/2014.
- Medina R Antonio y Domínguez G. (2004). *Concepción. La formación del profesorado ante los nuevos retos de la Interculturalidad*. En: *Interculturalidad, formación del profesorado en educación*. Madrid: Editorial Pearson.
- MEN, ICBF. (2009). *Revolución Educativa Colombia Aprende. Desarrollo Infantil y competencias para la primera infancia*. Documento 10. Colombia.
- Melich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: editorial Paidós.
- Mora, R. (2010). *Paradigmas de la formación y teorías curriculares, insumos para la construcción*. Grupo Educación. *Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano/Universidad Simón Bolívar, Barranquilla*. Colombia.
- Mora, R. (2010). *Currículo para la Modernidad Latinoamericana*. /Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Colombia.
- Moreno, J. (2002). *Teoría de la complejidad. Manual de iniciación al pensamiento complejo*. CORPORACIÓN PARA EL DESARROLLO COMPLEXUS Marco Antonio Velilla Compilador. INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.UNESCO.
- Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era Planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Madrid: ediciones Catedra S.A.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – 7 place de Fontenoy – 75352 París 07 SP – Francia.

Montesori M. (1966). El niño el secreto de la infancia Barcelona: editorial Araluce

Muñoz, L. (2006). La Nueva Sociología de la Infancia. A portaciones de una mirada distinta Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM. Revista 26 *Política y Sociedad*, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 9-26.

Nadoroswsky, M. (1999). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: editorial Aique,

Neruda, P. (2003). Antología Poética. No tan Alto. Colombia: editorial Planeta.

ONGH Human RightsWatch, (2014). Informe Mundial. Bogotá: Human Rights Watch.

ONGH la Silla Vacía. (2015). Informen del mes de junio sobre desplazamiento forzado.

OIM – UNIVERSIDAD DE NARIÑO. CESUN. (2005). Convenio para el Fortalecimiento del Sector Salud en Atención a la Población Desplazada y Población en Condiciones de Alta Vulnerabilidad.

Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2011). Estrategia departamental de protección de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos de conflicto armado y violencias asociadas 2011- 2023.

Nietzsche. F. (1990) Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral.. Hans Vaihinger la Voluntad de ilusión en Nietzsche. traducción de Luis M. Valdes y teresa orduña quinta edición. Editorial Tecnos.

Nietzsche, F. (2003). Más allá del bien y del mal. México: Colección filosofía. Editores Mexicanos unidos. S.A. tercera impresión.

Nietzsche (2001). *Gaya y la ciencia*.

ONGH la Silla Vacía. (2015). *Informe del mes de junio sobre desplazamiento forzado*.

OIM – UNIVERSIDAD DE NARIÑO. CESUN. (2005). *Convenio para el Fortalecimiento del Sector Salud en Atención a la Población Desplazada y Población en Condiciones de Alta Vulnerabilidad*.

Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2011). *Estrategia departamental de protección de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos de conflicto armado y violencias asociadas 2011- 2023*.

Palomo, A. (1989). Lawrence Kohlberg. *Teoría y práctica del desarrollo Moral en la escuela*. Revista Interuniversidades.

Paz, O. (2014). *La llama doble*. Colombia: Editorial Planeta.

Pecaut, D. (2000). *La tragedia colombiana, guerra, violencia, tráfico de droga*. Revista Heriodote Reuve de geographie. Cuarto trimestre, No 99 Paris. Traducción Renana Silva y Alberto Valencia.

Pérez Serrano, G. (2005) “La Educación Social”, en *Revista de Educación*. No. 336., Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, pp. 7-18.

Petrus, A. (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel.

Pereda, C. (2002). *Sobre el concepto de Phronesis*. Instituto de investigaciones Filosóficas. Universidad Autónoma de México. Revista Thema, N. 28.

Presidencia de la Republica de Colombia, Acción Social. (2010). *Agencia Presidencial para la acción social y la cooperación internacional*.

Presidencia de la república de Colombia, Acción Social (2010). *Observatorio Nacional de desplazamiento forzado*.

- Pinilla, A. (2005). El acontecimiento histórico. En revista de historia Norba. ISSN 0213-375x. Vol. 18, 2005, 243-260.
- Qino. (2001). Toda Mafalda. Buenos Aires: Editorial de La Flor
- Redondo, J. (2003). Gadamer sobre el concepto aristotélico de *Phrónesis*. *Universidad de Valencia* Ponencia presentada en la reunión que la Sociedad Ibérica de Filosofía Griega celebró en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia el 4 de Abril de 2003. En revista: *ÉNDOXA: Series Filosóficas, n.º 20, 2005, pp- 295-325. UNED. Madrid*
- Rodríguez, P. (2012). El desarraigo y la crisis educativa. Revista Científica-FAREM Estelí / Reflexiones Año 1.No. 1/ Abril 2012.
- Ricoeur, P. (2011). Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: ediciones Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ricoeur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1985). La acción humana como texto. En hermenéutica y acción. Buenos Aires: editorial Docencia
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: editorial Siglo XXI.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. RIEDA en línea. CREFAL. Año 27 / No. 1 / enero - junio 2005 / nueva época
- Robert, W. Clay, H. (2001). Psicología del niño y el adolescente. Mexico: Editorial Limusa S.A.

- Rousseau J. (2000). Emilio o la Educación. Traducción de Ricardo Viñas. Copy
raight.www.elaleph.com.
- Rubio, A. (2002). La Imágen de la ciudad en las artes y los medios, reflexiones sobre la imagen.
Sinestias urbanas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes.
- Sabato, E. (1993). Entre la letra y la sangre. Conversaciones con Carlos Catania. Argentina:
editorial Seix Barral
- Sabato Ernesto. (2000). La resistencia. Colombia: editorial Seix Barral.
- Sábato, E. (2004). Antes del fin. Colombia: editorial El Tiempo.
- Sabato, E. (2001). Apologías y rechazos. Colombia: Editorial Planeta.
- Sartre, J. (1983). El existencialismo es un humanismo. Mallorca. Barcelona: Ultramar editores.
- Sartre, J. (2005). El Ser y la nada. Mallorca. Barcelona: Editorial Losada.
- Sartre, J. (1996). Las manos sucias. Mallorca. Barcelona: editorial A lianza
- Save Children Canada. (2009). “Colombia Huellas del conflicto armado en la primera infancia”
Colombia. Impreso en Colombia.
- Salvador, A. (2001). Conocer al niño a través del dibujo. México: Editorial. Alfaomega
- Salcedo, R. (2013). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar Área de Investigación Educativa
IDEP. Varios autores. Edición original: 2003, (en línea). En : Edición en la biblioteca virtual:
2005. (Consultada: 20, sep., 2013). Disponible en la dirección electrónica:
<http://www.lablaa.org/blaavirtual/educacion/expedocen/indice.htm>.
- Sosa, V. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Guatemala: Editorial Cara Parens, 2012. (Colección
Documentos para el debate y la formación, No. 4.)
- Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. Extensión Digital Número 3 Año
2008.

- Skliar, C. (2010). poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía. REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA VOL. XVII No. 41.
- Skliar, c. (2007). La educación que es del otro. Notas sobre el desierto que es la educación. Memorias seminario. Revista educación y pedagogía universidad de Antioquia.
- Skliar, C. (2002) La educación (que es) del otro. Notas sobre el desierto argumentativo en educación. Separata educación y pedagogía. Colombia: editorial Universidad de Antioquia.
- Staynchasky, L. (2010). “La infancia: una con-di(c)ción histórica”. Revista Carta Psicoanalítica Número 14. 2010.
- Stevenson R. L. (2006). El Dr. Jekyll y Mr. Hyde. Editorial Valdemar.
- Shakespeare, W. (2008). LA TEMPESTAD. Editorial Encuentro.
- Toffler, A. (1997). La Creación de la Nueva Civilización: Editorial Plaza y Janes.
- Torres, A. (2011). Educación Popular. Trayectoria y actualidad. Venezuela: Editorial de la universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. (1995). Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social. Bogotá: Unisur.
- UNICEF, (2000). “Esta guerra no es nuestra, niños y desplazamiento forzado en Colombia”. De Jorge E. rojas rodríguez director de la consultoría para el desplazamiento forzado y los derechos humanos.
- Velez, M. (2010). Ricoeur y el concepto de texto.
- Viktor E. Frankl. (1991). El hombre en busca de sentido. Barcelona: editorial Herder
- Vigotsky, L. (1986). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: editorial Akal.

Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Argentina: Ediciones Fausto.

Vernant, J. (2000). *Los orígenes del pensamiento griego*. México: ediciones Paidós.

Vernant, J. (1986). *La muerte en los ojos. Figuras del otro en la antigua Grecia*. España: editorial Gedeisa.

Warcraft: El Primer Encuentro de Dos Mundos. una película épica estadounidense de fantasía de 2016, dirigida y coescrita por Duncan Jones y basada en el universo del popular videojuego Warcraf

Zea, L. (1972). *América como conciencia*. México: UNAM. Primera edición: Cuadernos Americanos, 1953.

Zemelman, H. (2009). *Pensar Teórico y pensar Epistémico. Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. México: editorial IPECAL

Zuleta, E. (2001). *Arte y filosofía. Romanticismo y psicoanálisis*. Medellín: editorial hombre nuevo editores.

Zuleta, E. (1996). *Lógica y crítica. Lecciones de filosofía*. Colombia: editorial Universidad del Valle Fundación Estanislao Zuleta.

Zuleta, E. (2015). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Colombia: editorial Ariel

Zuleta, E. (2001). *Educación y democracia*. Colombia: Hombre nuevo editores.